

Universidade Aberta



**O ensino técnico-profissional em Portugal
na segunda metade do século XX**

***– O fenómeno da mobilidade social ascendente
de carácter intergeracional –***

Luís Rosa Duque

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação

Especialidade de Sociologia da Educação

Lisboa

2009

Universidade Aberta



**O ensino técnico-profissional em Portugal
na segunda metade do século XX**

***– O fenómeno da mobilidade social ascendente
de carácter intergeracional –***

Luís Rosa Duque

Tese orientada pela Professora Doutora Maria Beatriz Rocha-Trindade
e pelo Professor Doutor José Veiga Simão

Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade de Sociologia da Educação

Lisboa

Maio 2009

*À doce memória dos meus pais,
que respeitaram a minha escolha vocacional
pelo ensino técnico e me apoiaram
no percurso de mobilidade ao longo da vida.*

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Maria Beatriz Rocha-Trindade, pelo empenho que pôs no acompanhamento deste estudo e pela disponibilidade com que sempre me atendeu, apoiando, esclarecendo, corrigindo e estimulando nos momentos mais difíceis da investigação.

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Veiga Simão, pela solidariedade demonstrada e pelo gosto em ver realizado este trabalho, cedendo-me muito do seu pouco tempo, alertando-me para aspectos de conteúdo pertinentes, criticando-os construtivamente, sem me deixar perder o bom-humor.

Desejo, em seguida, agradecer aos informadores especializados que tiveram a gentileza de me conceder entrevistas com dados relevantes para este estudo: o próprio Professor Veiga Simão, o Professor Armando Rocha Trindade, o Sr. Joaquim da Fonseca Trindade e o Dr. Filipe Ramos Batista, cujas contribuições foram qualitativamente preciosas.

Agradeço também à Maria Eduarda, pela paciência que teve comigo nos momentos de maior trabalho, nomeadamente aquando da elaboração dos gráficos, em que muito me ajudou.

Agradeço ainda à colega Maria da Luz que, amavelmente, traduziu para Inglês o resumo desta tese.

«Si c'était à refaire, je
recommencerais par l'éducation»

Jean Monet

Resumo

Este estudo nasceu da curiosidade e do interesse em melhor conhecer a expressão social das formações do ensino técnico-profissional (ETP) na segunda metade do século XX, particularmente no que se refere a fenómenos de mobilidade social ascendente.

Para tanto, empenhámo-nos no estudo das quatro Reformas do ETP que, naquele período, tiveram como ideal o progresso à escala europeia, levando ao repensar dos modelos e dos perfis profissionais, de forma a garantir não só as qualificações necessárias ao desenvolvimento do país, mas também minimizar profundas discriminações de ordem social.

Apesar das boas intenções manifestas nas Reformas, o ensino técnico-profissional, face à via licealizante, não conseguiu alcançar, mesmo em democracia, o estatuto de paridade desejado, quer a nível social, quer a nível académico. Porém, os obstáculos de diversa ordem existentes não impediram que muitos dos seus alunos ultrapassassem a simples reprodução de classe.

Assim, utilizando aspectos metodológicos das Ciências Sociais e alguns instrumentos da Educação Comparada, foi deduzida a hipótese da existência de uma linha de continuidade favorável à mobilidade social ascendente, ao longo dos quatro modelos do ETP, entre os anos 50 e 90 do século XX.

A investigação de campo realizada tomou, como indicadores de classe social, a ocupação e a escolaridade. Dentro de limites devidamente explicitados, procurámos demonstrar que qualquer uma das Reformas, ao preconizar formações técnicas consonantes com pressões e necessidades do respectivo momento histórico, deu também lugar à realização de aspirações de mobilidade social ascendente, de carácter intergeracional, contribuindo, em princípio, para uma ordem social menos rígida e meritocrática.

Abstract

This study started with my curiosity and interest in knowing the social results of technical-professional learning and training (shortening ETP in Portuguese), during the second half of 20th century, specially in what concerns phenomena towards the increasing of a better social standing.

So, we were determined to learn about the four Technical-Professional Reforms that took place throughout the course of that period, which were made to pursue an ideal of progress, according to the European level and to push revision of standards and professional profiles over, in order to assure not only the necessary qualifications to the development of our country, but also to minimize deep discriminations in the social establishment.

Even in democracy and despite the good and evident contents of the Reforms, the technical-professional learning could not reach the same social status as that of the classic secondary school, whether at social or academic levels.

However, the existence of different kinds of obstacles did not stop many pupils from overstepping plain class reproduction.

Therefore, using some of the methods of Social Science and some tools of Comparative Education, we deduced the hypothesis that it could exist a continuous line towards upper social mobility, through those four technical-professional learning styles, between the fifties and the nineties of the twentieth century.

Under some well explained rules, we led up to the field investigation on the job and scholarship, taking them as social class indicia. Our purpose was to try to show clearly that any one of the Reforms, as preconizing technical training according to the demands and needs of the respective historical moment, each of them caused the undertaking of wishes to achieve higher up social degrees, from one generation to another, probably allowing to a less strict and meritorious social order.

Índice

Agradecimentos	4
Resumo	6
Abstract	7
Lista de Anexos	11
Lista de Figuras	13
Lista de Quadros	17
Lista de Tabelas	18
INTRODUÇÃO	21
1. Motivações.....	22
2. Problemática do estudo.....	22
3. Ponto de partida.....	23
4. Objectivos.....	23
5. Sobre os caminhos da investigação.....	24
5.1. Perspectiva sociológica do trabalho.....	25
6. O percurso teórico-metodológico.....	27
6.1. Sobre a pesquisa.....	27
6.2. A recolha da informação.....	28
6.3. A comparação das Reformas, visando o entendimento dos resultados.....	30
6.3.1. Acerca da Educação Comparada.....	31
6.4. Plano de apresentação do trabalho.....	33
7. Definição e limites de alguns conceitos.....	33
CAPÍTULO I – A MODERNIZAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL APÓS A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL	41
1. A Reforma do Ensino Técnico-Profissional de 1948: Breve contexto causal.....	43
2. O processo de realização da Reforma e a mobilidade social.....	49
3. O público-alvo de referência para o lançamento da Reforma de 1948.....	67

CAPÍTULO II – AS REFORMULAÇÕES DO ENSINO TÉCNICO-

-PROFISSIONAL ENTRE OS ANOS 70 E 90 DO SÉCULO XX.. 72

1.	A Reforma de Veiga Simão.....	74
1.1.	O Projecto do Sistema Escolar.....	77
1.2.	A Proposta de Lei 25/X.....	88
1.3.	A Lei 5/73.....	91
1.4.	A Experiência Pedagógica	94
1.5.	O percurso estratégico da Reforma, relativamente ao ensino técnico	96
2.	Da Revolução de 25 de Abril de 1974 à reestruturação do ensino técnico- -profissional de 1983.....	99
3.	A Reforma de 1983.....	107
4.	A Reforma de 1989.....	124
5.	Complementos de formação técnico-profissional e de crescimento pessoal	165
6.	Reconhecimento das qualificações no espaço europeu.....	171

CAPÍTULO III – SÍNTESE COMPARATIVA DAS REFORMAS

EM ESTUDO..... 183

1.	Justaposição de dados.....	185
2.	Outras justaposições.....	190
3.	Investigação de campo	193
3.1.	As entrevistas.....	193
3.2.	Os questionários	211
3.2.1.	Plano do questionário.....	211
3.2.2.	Aplicação dos questionários	213
3.2.3.	Processo de tratamento dos dados	214
3.2.4.	Apresentação e análise comparativa dos dados recolhidos através dos questionários.....	219

REFLEXÕES FINAIS..... 257

ANEXOS..... 274

BIBLIOGRAFIA..... 310

Bibliografia geral	311
Fontes de informação institucional	321
Disposições legais e regulamentares	327

Lista de Anexos

Anexo IA-C	
Cursos de Especialização (em Regime de Ensino de Formação)	275
Anexo ID-E	
Cursos de Especialização (em Regime de Ensino de Aperfeiçoamento)	278
Anexo II	
Cursos Complementares de Aprendizagem	280
Anexo III	
Cursos de Formação	281
Anexo IV	
Cursos de Especialização (em Regime de Ensino de Formação)	283
Anexo V	
Cursos de Especialização (em Regime de Ensino de Aperfeiçoamento)	284
Anexo VI	
Cursos de Mestrança	285
Anexo VII	
Distribuição das Escolas Técnicas pelo País	286
Anexo VIII	
Comparação dos Percursos entre Ensinos Liceal e Técnico (Reforma de 1948)	287
Anexo IX	
Modelos de Organização Escolar (Tipologia de Bush)	288
Anexo X	
Sistema Escolar Português – Projecto de 16 de Janeiro de 1971 – Organograma Geral	289
Anexo XI	
Sistema Escolar Português – Lei 5/73 de 25 de Julho – Organograma Geral	290

Anexo XII	
Cursos Gerais	291
Anexo XIII	
Plano de Estudo do Curso de Formação de Serralheiro – Decreto-Lei 37029 de 25/8/1948 – Estatuto do Ensino Técnico-Profissional	292
Anexo XIV	
Plano de Estudo do Curso Geral de Mecânica – Experiência Pedagógica de Veiga Simão	293
Anexo XV	
Articulações Directas de Cursos Gerais e Complementares	294
Anexo XVI	
Curso Complementar de Mecanotecnia	295
Anexo XVII	
Ensino Técnico-Profissional: Rede 1983 – 1984	296
Anexo XVIII	
Ensino Técnico-Profissional: Rede 1984 – 1985	297
Anexo XIX	
Evolução do Número de Escolas Profissionais	298
Anexo XX	
Ofertas de Formação Profissional em Escolas Profissionais Criadas e em Funcionamento em 1989 –1990, por Regiões	299
Anexo XXI	
Questionário	303
Anexo XXII	
Carta da Direcção da Associação aos Inquiridos	307
Anexo XXIII	
Esquema de Classes de Erik Olin Wright	308
Anexo XXIV	
Esquema de Classes de John Harry Goldthorpe	309

Lista de Figuras

Figura I	
Evolução dos Matriculados no Ensino Secundário: 1938 –1978	111
Figura II	
Percursos do Liceu e Escolas Técnicas	113
Figura III	
Lei 5/73 de 25 de Julho – Organograma Geral	114
Figura IV	
Cursos de Via de Ensino, Técnico-Profissionais e Profissionais	115
Figura V	
Evolução do Número de Alunos: 1983 – 1988	119
Figura VI	
Alunos Inscritos no Ensino Complementar (10 ^o ,11 ^o e 12 ^o anos): 1985 – 1986	124
Figura VII	
Evolução das Escolas Profissionais	147
Figura VIII	
Distribuição das Aprovações por Curso do Ensino Secundário, no Sistema Educativo: 1999 – 2000	158
Figura IX	
Taxa de Obtenção de um Diploma de Fim de Estudos Secundários, por Cursos, no Sistema Educativo: 1999 – 2000	159
Figura X	
Evolução da Procura Social do Ensino Secundário entre 1986 – 1987 e 1999 – 2000	176
Figura XI	
Investimento PIDDAC nos Cursos Técnico-Profissionais, Tecnológicos e nas Escolas Profissionais	179

Figura XII	
Repartição dos Alunos Matriculados no Ensino Secundário, por Curso, em 1999 – 2000	180
Figura XIII	
Caracterização Social das Famílias de Origem Segundo a sua Categoria Sócio-Profissional	224
Figura XIV	
Distribuição Global das Famílias de Origem dos Inquiridos por Classes Sociais	225
Figura XV	
Média do Número de Elementos do Agregado Familiar dos Inquiridos à Época em que Frequentaram o ETP	226
Figura XVI	
Razões Apontadas para a Escolha do ETP	227
Figura XVII	
Sucesso no Curso do ETP	229
Figura XVIII	
Razões Atribuídas ao Insucesso no Curso do ETP	230
Figura XIX	
Opções de Quem Completou o ETP	231
Figura XX	
Razões Apontadas pelos Inquiridos que Optaram pelo Prosseguimento de Estudos Superiores	232
Figura XXI	
Habilitações Finais de Quem Prosseguiu Estudos Superiores	233
Figura XXII	
Reflexo Social do ETP, na Opinião dos Inquiridos	234

Figura XXIII	
Reacções dos Inquiridos Face ao Percurso Profissional Conseguído	236
Figura XXIV	
Distribuição de todos os Inquiridos da Reforma de 1948 por Níveis de Escolaridade Final	239
Figura XXV	
Distribuição de todos os Inquiridos da Reforma de Veiga Simão por Níveis de Escolaridade Final	241
Figura XXVI	
Distribuição de todos os Inquiridos da Reforma de 1983 por Níveis de Escolaridade Final	243
Figura XXVII	
Distribuição de todos os Inquiridos da Reforma de 1989 por Níveis de Escolaridade Final	245
Figura XXVIII	
Mobilidade dos Inquiridos que Completaram o ETP Relativamente à Situação da Família de Origem (Classe E de Origem)	246
Figura XXIX	
Mobilidade dos Inquiridos que Completaram o ETP Relativamente à Situação da Família de Origem (Classe D de Origem)	247
Figura XXX	
Mobilidade dos Inquiridos que Completaram o ETP Relativamente à Situação da Família de Origem (Classe C de Origem)	248
Figura XXXI	
Mobilidade dos Inquiridos que Completaram o ETP Relativamente à Situação da Família de Origem (Classe B de Origem)	249
Figura XXXII	
Mobilidade dos Inquiridos que Não Completaram o ETP Relativamente à Situação da Família de Origem (Classe E de Origem)	250

Figura XXXIII	
Mobilidade dos Inquiridos que Não Completaram o ETP Relativamente à Situação da Família de Origem (Classe C de Origem)	251
Figura XXXIV	
Distribuição Global dos Inquiridos por Classes Sociais	252

Lista de Quadros

Quadro I	
Aspectos Inovadores e Contraditórios no Funcionamento das Escolas Profissionais ...	148
Quadro II	
Relação dos Cursos Técnico-Profissionais com os Cursos Tecnológicos	154
Quadro III	
Sectores de Actividade a que se Devem Adequar os «Perfis Profissionais CE»	155
Quadro IV	
Alternativas de Formação Sistemática Pós-Obrigatória nos Anos 90	157
Quadro V	
Objectivos Centrais do Ensino Técnico-Profissional	191
Quadro VI	
Operacionalização da Tipologia de Mandatos no Sistema Educativo	192
Quadro VII	
Classes Sociais Segundo Categorias Sócio-Profissionais	218

Lista de Tabelas

Tabela I	
Frequência do Ensino Técnico-Profissional: 1988 – 1989	143
Tabela II	
Cenário de Evolução Desejável da Frequência dos Cursos de Formação Técnica e Profissional	144
Tabela III	
Entidades Promotoras de Escolas Profissionais Segundo o Ano de Criação	145
Tabela IV	
Escolas Profissionais por Região Segundo o Ano de Implantação	146
Tabela V	
Evolução da Frequência das Escolas Profissionais	152
Tabela VI	
Frequência dos Cursos Tecnológicos	153
Tabela VII	
Categorias Sócio-Profissionais em que se Situavam o Pai (P) e a Mãe (M), à Época em que os Inquiridos Frequentaram o ETP	219
Tabela VIII	
Escolaridade do Pai (P) e da Mãe (M), à Época em que os Inquiridos Frequentaram o ETP	221
Tabela IX	
Capital Escolar Familiar, Segundo o Elemento Parental que Apresentava Melhor Nível de Escolaridade, à Época em que os Inquiridos Frequentaram o ETP	223
Tabela X	
Correlação entre o Capital Escolar Familiar e a Escolaridade Final dos Inquiridos na Reforma de 1948	238

Tabela XI	
Correlação entre o Capital Escolar Familiar e a Escolaridade Final dos	
Inquiridos na Reforma de Veiga Simão	240
Tabela XII	
Correlação entre o Capital Escolar Familiar e a Escolaridade Final dos	
Inquiridos na Reforma de 1983	242
Tabela XIII	
Correlação entre o Capital Escolar Familiar e a Escolaridade Final dos	
Inquiridos na Reforma de 1989	244

INTRODUÇÃO

1. Motivações

A problemática do ensino técnico, a sua evolução e as suas implicações em Portugal têm, para nós, especiais motivações, quer pela própria discência neste ramo de ensino, quer pela posterior carreira profissional no meio empresarial e na docência técnica.

Este percurso, que está longe de ser único, tem vindo, ao longo de anos, a despertar-nos o interesse e a curiosidade em melhor conhecer a expressão social das formações do ensino técnico-profissional (ETP), particularmente no que se refere a fenómenos de mobilidade ascendente.

Neste contexto, vários aspectos se afiguram aliciantes:

- o facto da Reforma do Ensino Técnico-Profissional de 1948, apesar de dirigida à formação de operários qualificados, ter introduzido a possibilidade de enveredar por caminhos de ascensão intelectual e social;
- a hipótese de encontrar, nesta e em todas as restantes Reformas da 2ª metade do século XX, uma linha de continuidade, no que toca à abertura de aspirações de mobilidade intergeracional ascendente, propiciada pelo ensino técnico-profissional.

2. Problemática do estudo

O dealbar de um novo processo de industrialização europeia, decorrente da 2ª Guerra Mundial, deu lugar, em Portugal, a preocupações desenvolvimentistas, traduzidas, no domínio educativo, pela Reforma do Ensino Técnico-Profissional de 1948. Numa economia que se adivinhava sob o signo de grandes mudanças, a valorização do trabalho, do desempenho e das competências, que dele pudessem advir, constituíram motivo de estudo e preocupação governamentais. Marcada pela ideologia política dominante, mas sofrendo pressões externas, e mesmo internas, a Reforma não só valorizou simples heranças escolares, como também criou expectativas de percursos académicos de sucesso, capazes de fazer ultrapassar barreiras de estatuto social no seio de modestos tecidos familiares.

Esta perspectiva de mobilidade, aspirada ao longo de todo o Estado Novo, por muitos dos que frequentavam o ensino técnico-profissional, veio a reforçar-se com o Projecto de Reforma de Veiga Simão (1970/73) e continuou a manter-se nas posteriores Reformas de 1983 e de 1989.

É esta a problemática a estudar.

3. Ponto de partida

Definido o objecto de estudo, afigurou-se pertinente colocar, como ponto de partida, a seguinte questão:

Em que medida o ensino técnico-profissional, decorrente da Reforma de 1948, facultou o desenvolvimento de um processo de mobilidade intergeracional ascendente?

Esta pergunta inicial foi tomada como objecto do estudo a realizar, procurando esclarecer um conjunto de sub-questões a ela associadas, e que a seguir se indicam:

- que políticas e que aspectos valorativos do discurso educativo presidiram às Reformas em estudo (1948, 1970/73, 1983, 1989)?
- quais as inovações das Reformas, face ao contexto político, económico e sócio-cultural, tendo em conta tradições e mentalidades, próprias de cada um dos períodos a que elas correspondem?
- de que modo poderá ser desenhada uma linha reinventiva de mobilidade intergeracional semelhante, em cada uma das quatro Reformas?

Saliente-se que este trabalho não irá analisar currículos, cargas horárias ou formação de professores. O que nos move é o interesse por um estudo que possa conduzir à hipótese de que, na concepção do ensino técnico em causa, existiram forças favoráveis à mobilidade intergeracional ascendente, hoje visível nos percursos de grande parte dos discentes que concluíram aquele tipo de ensino.

4. Objectivos

Este trabalho pretende ser uma contribuição para:

- caracterizar as políticas educativas que presidiram à modernização do ensino técnico-profissional, considerando, em cada época, os imperativos das ideologias políticas dominantes e das conjunturas internacionais;
- compreender as Reformas no contexto sócio-económico que lhes subjaz;
- chamar a atenção para aspectos que marcaram o discurso educativo em diferentes períodos histórico-sociais;
- evidenciar características inovadoras das Reformas, tendo em conta as realidades sócio-culturais, as tradições e as mentalidades, no respeito pelas suas diferenças espacio-temporais;
- demonstrar, nas quatro Reformas em análise, a existência de uma linha de continuidade no significativo fenómeno de mobilidade intergeracional ascendente, por parte daqueles que se qualificaram através do ensino técnico-profissional, mesmo sem prosseguirem estudos médios/superiores ou até sem terem completado os cursos intermédios.

5. Sobre os caminhos da investigação

Para que pudessem ser atingidos os propósitos desta investigação, foi tida em conta a importância de olhares disciplinares diversos. Deste modo, através de caminhos complementares e adequados ao objecto de estudo, construiu-se uma metodologia marcada pela interdisciplinaridade, configurando saberes que se incluem no âmbito das Ciências Sociais e das Ciências da Educação, mais especificamente da Sociologia da Educação.

Os primeiros passos nesta investigação foram dados em 1993. Nessa altura, mercê de um convite, fizemos um estudo sobre o ensino técnico, com os Dr.^{es} Simões Alberto, José Pereira Neto e Ilídio Falcão, os dois primeiros, conhecedores, por dentro, das reformas do ensino português e o último, docente de Educação Comparada no ISCE. A dissertação de mestrado, orientada pelo Professor Adriano Moreira, com arguência da Professora Maria Beatriz Rocha-Trindade e do Professor Veiga Simão, versando o ensino técnico-profissional em Portugal, antes e depois da adesão à Comunidade Europeia, permitiu aprofundar esta temática, numa perspectiva intercultural e passar, de seguida, a encará-la sob o ponto de vista da mobilidade intergeracional.

Nos últimos 13 anos, a docência da disciplina de Sociologia da Educação Tecnológica veio, naturalmente, reforçar este interesse.

Definidos as motivações, a problemática e os objectivos deste trabalho e, relativamente ao que estudámos, fica a consciência de que esta investigação constitui apenas uma contribuição que abre a porta a uma das vertentes do ensino técnico-profissional em Portugal, ainda pouco explorada.

Especialistas na matéria,¹ que consultámos, desconheciam estudos sobre a mobilidade em questão. Se, por um lado, tal facto permitia alguma singularidade, por outro, investia-nos de responsabilidade acrescida. Sérgio Grácio julga mesmo que: «(...) entre nós, nem sequer existem estudos sobre mobilidade social em Portugal, quanto mais sobre mobilidade social dos diplomados do ensino técnico!». E Joaquim Azevedo assegurou: «Não conheço mesmo nenhum estudo sobre este tema. Ele é importante (...) e pode revelar dados muito significativos».

Assim, motivados por esta situação e pelo acréscimo de conhecimento que a concretização do estudo poderia fornecer, foi tomada a decisão consciente de prosseguir.

A limitação do tempo e dos meios à disposição não permitiram ir mais além. Por isso, a nossa atitude é a de esperar que esta abertura venha a propiciar novas e sempre melhores investigações sobre a matéria.

5.1. Perspectiva sociológica do trabalho

5.1.1. Da forma como temos vindo a estudar o ensino técnico em Portugal resultou um olhar sobre este subsistema de ensino, que não pode compreender-se sem ter em conta os contextos globais em que se inseriu. Logo, necessariamente, este estudo implica uma abordagem holística, a única capaz de permitir a compreensão do fenómeno que, mais circunstanciadamente, se pretende estudar: a mobilidade intergeracional ascendente propiciada pelo ensino técnico-profissional.

¹ Joaquim Azevedo, Sérgio Grácio e Stephen Stoer.

5.1.2. A bibliografia, entretanto coligida, é suficientemente vasta e elucidativa no que toca aos aspectos referidos. É, porém, menos satisfatória no que se refere a metodologias adequadas à Sociologia da Educação, em particular no âmbito da mobilidade social intergeracional, uma vez que, nesta área, os estudos são escassos.

A Sociologia da Educação, mercê de dificuldades de produção teórica de carácter não-científico, recorrentemente apontadas por vários estudiosos,² continua a fundamentar-se em duas grandes linhas de pensamento: uma afecta a Emile Durkheim, que adopta uma perspectiva macrossociológica, detendo-se nas estruturas educativas, na influência do sistema sobre os cidadãos e no processo de socialização das novas gerações³ (este modelo tem dado lugar a estudos sobre a desigualdade de oportunidades, assentes numa teoria da reprodução social); outra, afecta a Max Weber, que parte do ponto de vista microsociológico das relações interpessoais, e vê na educação escolar uma forma de os sujeitos alcançarem melhor condição sócio-económica, tomando, para isso, decisões individuais.⁴

Digamos que este trabalho balança entre estas duas linhas de pensamento, já que, por um lado, se debruça sobre os aspectos estruturais dos contextos educativos do ensino técnico e, por outro, se detém sobre o estatuto sócio-económico adquirido por alunos que, alimentados por aspirações familiares e individuais, percorreram esse ramo de ensino com sucesso.

Assim, a abordagem de conjunto (política, social, económica e cultural) será burilada pela perspectiva da Sociologia da Educação, em aspectos tão fundamentais para o nosso estudo como:

- as políticas educativas inerentes às Reformas da 2ª metade do século XX, em Portugal;
- as expectativas desenvolvidas pelo público-alvo do ensino técnico-profissional;

² Vd., por exemplo, Hermano Carmo - *ensino superior a distância*, Lisboa, Universidade Aberta, 1997, pp. 55-56.

³ Vd. Emile Durkheim - *Sociologia, Educação e Moral*, Porto, Rés Editora, 1984.

⁴ Vd. Max Weber - *Sobre a Teoria das Ciências Sociais*, Lisboa, Editorial Presença, 1974.

- os aspectos da implementação e os resultados práticos produzidos por esse mesmo ensino.

6. O percurso teórico-metodológico

Antes de ser estabelecido o itinerário de pesquisa, foi realizado um significativo levantamento bibliográfico (livros, artigos, fontes de informação institucional, disposições legais e regulamentares), abordando o tema em estudo.

Seguiram-se fontes preciosas e complementares, que aqui se enumeram:

- bibliografia especializada em metodologias da investigação, na área das Ciências Sociais e das Ciências da Educação;
- entrevistas realizadas a informadores especializados, colocados em posições diferentes, de forma a possibilitar olhares diversos sobre o tema em estudo, e cujo conhecimento pessoal contribuiu para o seu aprofundamento;
- inquérito por administração de questionário aos elementos da amostra constituída.

6.1. Sobre a pesquisa

Algumas das dificuldades sentidas disseram respeito ao facto de se querer descobrir, por um lado, qual a representatividade dos indivíduos que obtiveram mobilidade intergeracional ascendente, a partir da formação obtida pela frequência do ensino técnico e, por outro, sermos, nós próprios, pertença do grupo em análise. Ou seja, o facto de estarmos, simultaneamente, dentro e fora de parte do objecto a estudar, levantou sérias preocupações em relação ao necessário distanciamento a manter, obrigando a um esforço acrescido de objectividade.⁵

⁵ «Na realidade, a interferência entre o estudioso e o objecto de estudo é inevitável, manifestando-se até na própria escolha do tema, na selecção do método de investigação e das técnicas face aos resultados que irá produzir. Assim, será obrigado a tomar as precauções possíveis de modo a não poder influenciá-los com a sua própria inserção social ou perfil individual; abster-se de emitir juízos valorativos nas suas análises e interpretações; não deixar que a sua própria personalidade e cultura possam colidir com o que a elas seja alheio.», in Maria Beatriz Rocha-Trindade - *Sociologia das Migrações*, Lisboa, Universidade Aberta, 1995, p. 124.

6.2. A recolha da informação

A recolha incidiu sobre um universo conceptual constituído por todos os ex-estudantes do ensino técnico-profissional português, no período compreendido entre a Reforma de 1948 e a Reforma de 1989.

- Processo de constituição da amostra

O objecto de estudo foi constituído por todos os alunos das escolas do país, onde teve lugar o ensino técnico-profissional das Reformas em análise. Porém, a extensão e a dispersão dos elementos de tal universo conceptual não permitiria um levantamento exaustivo de dados, pelo que se recorreu à constituição de uma amostra seleccionada intencionalmente.

Primeiro, foi seleccionada a área geográfica e administrativa de Lisboa para o desenvolvimento da investigação e, tendo em conta as escolas onde foram leccionados os cursos atingidos pelas Reformas, foi encontrada uma estrutura de amostragem constituída por todos os sócios da Associação dos Antigos Alunos da Escola Marquês de Pombal. Apesar de, no Concelho de Lisboa, terem sido 11 as escolas públicas que preenchiam os requisitos necessários ao desenvolvimento do trabalho,⁶ apenas restam 4 associações de antigos alunos, e a da Escola Marquês de Pombal é a única que reúne um maior número de sócios em termos absolutos (286), dos quais 127 estão distribuídos pelas quatro Reformas.

Ou seja, tem-se a consciência de que, embora o estudo recaia sobre uma lista exaustivamente tratada, a amostra seleccionada não é estatisticamente representativa do universo conceptual referido, representando porém, com garantia estatística, toda a população da Associação dos Antigos Alunos da Escola Marquês de Pombal, que foi abrangida pelas referidas Reformas e que não se distingue substancialmente da que frequentou as restantes escolas do Concelho de Lisboa.

⁶ Escolas Técnicas Afonso Domingues, Fonseca Benevides, Machado de Castro, Marquês de Pombal, Dona Luísa de Gusmão, Josefa de Óbidos, Ferreira Borges, Patrício Prazeres, Veiga Beirão, Dona Maria I e António Arroio, onde decorreram as Reformas que são objecto do estudo.

Assim, o estudo dos dados do inquérito por questionário, a aplicar à amostra, não permite uma generalização precisa dos resultados, a nível nacional, mas conduz a uma boa compreensão da questão, numa perspectiva de avaliação qualitativa.⁷

- Elaboração e administração do questionário⁸

O facto de existir um único entrevistador sem recursos financeiros e com tempo limitado, não permitiu, face a um grupo-amostra geograficamente tão disperso, obter dados em situação presencial. Daí que a recolha de informação a partir da amostra tivesse sido conseguida através do lançamento de um questionário por via postal, cuja pré-avaliação foi feita com aqueles que, apesar de dispersos, estavam geograficamente mais próximos e, por isso, em posição de maior acessibilidade para o investigador.

Uma das grandes vantagens da utilização do questionário por via postal é a facilidade com que se distribui e o baixo custo que oferece. A ausência de respostas é um dos maiores problemas nos levantamentos por questionário-postal. Porém, a reacção costuma ser bem diferente, quando os interrogados também vêm interesse, nomeadamente interesse próprio, na investigação. Foi o que aconteceu com este estudo.

O questionário foi remetido a membros de uma associação, previamente informados pela respectiva sede, versando um assunto importante nas suas vidas: a frequência do ensino técnico. Além disso, o conhecimento dos endereços, permitido pelos próprios, facultou o contacto com os elementos desse grupo geograficamente tão disperso.

Daí o cuidado exigido na elaboração do questionário.⁹ Este, para além de ter procurado motivar à resposta, foi distribuído de modo a facilitar o acesso

⁷ Albertino Gonçalves considera o inquérito por questionário como «(...) uma interrogação sistemática de um conjunto de indivíduos, normalmente representativos de uma população global, com o objectivo de proceder a inferências e generalizações.», in *Métodos e Técnicas de Investigação Social I*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais (texto policopiado do relatório para Provas de Agregação no Grupo Disciplinar de Sociologia), 2004, p. 78.

⁸ Vd. Maria Beatriz Rocha-Trindade, op. cit., p. 128.

⁹ O cuidado posto na elaboração do questionário teve a ver com: introdução clara e apelativa do tema, procurando realçar a sua importância; a curta extensão; a disposição gráfica das questões;

simultâneo a todos os elementos da amostra, permitindo colocar-lhes sincronicamente as mesmas questões. Além disso, tentou-se evitar ambiguidades de interpretação nas perguntas fechadas, de modo a facilitar o apuramento quantitativo de dados, por via informática.

- Auxiliares de elaboração e de interpretação do questionário

A informação obtida através das entrevistas, anteriores à elaboração do questionário, permitiu, pela sua importância qualitativa, introduzir e formular com mais segurança, perguntas relevantes. Posteriormente, aquando da interpretação dos dados quantitativos, resultantes da análise dos questionários, as entrevistas voltaram a ser de um indubitável valor qualitativo, relativamente à verificação do objecto de estudo.

Em síntese, a investigação de campo, embora se tenha baseado numa informação essencialmente quantitativa, não deixou de ter em conta a informação complementar de natureza qualitativa, com clara vantagem para o esclarecimento mais aprofundado da problemática em questão.

6.3. A comparação das Reformas, visando o entendimento dos resultados

Tal como se referiu no ponto 4, em que se definem os objectivos deste estudo, ao propormo-nos provar a existência de uma linha de continuidade no fenómeno de mobilidade intergeracional, ter-se-ia de proceder a uma análise comparada.

Recorreu-se, por isso, também, a aspectos de Educação Comparada, de modo a ser possível elaborar quadros comparativos das Reformas em estudo e dos resultados da pesquisa.¹⁰

Isto não significa que se tenha tido como objectivo fazer um trabalho-tipo de Educação Comparada, mas apenas utilizar a comparação como meio de facilitar a transmissão e compreensão fácil dos resultados da investigação.

a compreensão fácil das perguntas, por parte do entrevistado; a construção de perguntas directas, na maioria dos casos com respostas previsíveis.

¹⁰ Segundo Albertino Gonçalves, o inquérito por questionário é «(...) relativamente rápido [de aplicar], padronizado e rotinizado, prodiga dados comparáveis, generalizáveis e passíveis de análises quantitativas.», in op. cit., p. 78.

Em todo o caso, uma vez que utilizámos este instrumento de trabalho, justifica-se introduzir aqui alguma referência à Educação Comparada.

6.3.1. Acerca da Educação Comparada

Como consequência das profundas transformações políticas geradas pela 2ª Guerra Mundial, surge em 1945 a Organização das Nações Unidas que, por sua vez, deveria criar órgãos especializados para o estudo de importantes problemas sociais, considerados de interesse para a manutenção da segurança internacional. Foi nesse sentido que se instituiu a UNESCO. E, porque os acontecimentos educacionais passaram a ser considerados de grande importância para a paz mundial (a começar pela universalização da instrução pública), logo surgiram os primeiros estudos de Educação Comparada, já que ela «(f)avorece a compreensão mútua entre culturas, através do desenvolvimento do espírito universalista que, embora respeitando uma diversidade fecunda, funda-se ao mesmo tempo, no património comum de toda a humanidade».¹¹

Atravessada, ao longo de décadas, por variadas perspectivas que não cabe aqui desenvolver, a Educação Comparada não incide apenas no cotejo de diferentes sistemas de ensino de diferentes países (no todo ou em parte). O estudo pode situar-se diacrónica ou sincronicamente dentro de um mesmo país, sem deixar, no entanto, de estabelecer pontes de relação com o momento histórico em que os factos se inserem.

Também do ponto de vista espacial «(...)verificamos que os estudos comparativos em educação investigam os sistemas educacionais numa dimensão intra ou internacional. (...) Os estudos mais recentes de Educação Comparada, voltados para as relações intra-escolares, (...) têm-se, na verdade, mostrado altamente promissores em seus resultados».¹²

Deste modo, a abordagem comparativa satisfaz-nos, pois permite situar o conceito de mobilidade intergeracional ascendente de um modo inteligível nos diferentes contextos sociais em que foram aplicadas as Reformas.

¹¹ UNESCO, 1969, apud Suely Grant Bonitatibus - *Educação Comparada: Conceito, Evolução e Métodos*, S. Paulo, EPU, 1989, p. 48.

¹² Suely Grant Bonitatibus, op. cit., pp. 5-6.

George Bereday, um estudioso destas matérias, que começa a destacar-se na década de 70 do século XX, entende que os estudos comparativos em educação visam alcançar uma melhor compreensão das relações dialécticas entre educação e sociedade – «Para cada fenómeno educativo existe um espectro de razões sociais e culturais mais amplas, (...) [que só podem ser apreendidas através da] relação recíproca entre sociedade e educação». ¹³

Este autor atribui à educação um papel decisivo na formação de recursos humanos, capaz de desencadear os processos sociais conducentes ao arranque desenvolvimentista, à mobilidade individual e social e à modernização da sociedade. Na sua perspectiva, é através de uma educação assente no mérito, que os sujeitos adquirem os conhecimentos, as competências e os valores sociais de que necessitam para a sua integração social. Esta visão, que defende o amplo acesso à educação, entende que as possibilidades de sucesso se situam grandemente na capacidade e no empenho de cada um. São os sujeitos que, com base no seu próprio mérito, se diferenciam a partir de uma mesma educação formal. ¹⁴

Para a análise comparativa, adoptaram-se, pois, as fases sugeridas por George Bereday, uma vez que para além de se adequarem ao espectro histórico das Reformas em estudo - comparando por semelhanças e diferenças - são também consentâneas com a perspectiva diacrónica em apreço.

Assim, seleccionado o problema, procedeu-se: à descrição e interpretação dos contextos educativos em observação (fase de análise); à justaposição de dados, à formulação da hipótese e à análise comparativa dos resultados obtidos por investigação de campo (fase de síntese); finalmente, a reflexões finais.

¹³ George Z. F. Bereday - *Método Comparado em Educação*, São Paulo, Companhia Editora Nacional e EUSP, 1972, p. 35.

¹⁴ Segundo Suely Grant Bonitatibus, in op. cit., pp. 63-64, George Bereday assenta a sua teoria educativa naquilo que se convencionou chamar o paradigma do consenso, ou seja, uma perspectiva que, nas décadas de 50 e 60 do século XX, resultou da aplicação do modelo funcionalista, a que se encontravam filiadas as «Teorias Desenvolvimentistas», a «Teoria do Capital Humano» e a «Teoria da Modernização Social».

6.4. Plano de apresentação do trabalho

Optou-se por estabelecer o seguinte plano de trabalho:

- introdução;
- 1º capítulo – descrição e interpretação dos aspectos que imprimiram particular significado à Reforma do Ensino Técnico-Profissional de 1948, incluindo a caracterização do público-alvo a que se destinava e as expectativas de mobilidade social ascendente que desenvolveu;
- 2º capítulo – idênticos aspectos, analisados em relação às posteriores Reformas (1970/73, 1983, 1989);
- 3º capítulo – justaposição de dados, a partir da qual se deduziu a hipótese a testar; investigação de campo (entrevistas e inquérito por questionário); apresentação dos dados obtidos, através de formato gráfico, ilustrando a situação/evolução dos inquiridos, e permitindo a análise comparativa conducente à verificação da hipótese;
- reflexões finais.

7. Definição e limites de alguns conceitos¹⁵

O trabalho tem por base a utilização de indispensáveis conceitos. Sem preocupações de enumeração exaustiva ou de exploração teórica, procedeu-se a um alinhamento dos que são mais utilizados ao longo deste trabalho, procurando esbater qualquer ambiguidade na interpretação do seu sentido. A multiplicidade de definições, que têm sido elaboradas ao longo dos tempos, por autores com diferentes formações académicas, jamais permite construir um travejamento conceptual unívoco na interpretação. Esta a razão de carácter operacional, que subjaz a este propósito de elencar o conjunto de conceitos básicos que se segue:

¹⁵ As definições de conceitos aqui dadas, apesar de referenciadas a instituições, diplomas legais ou autores, apresentam, inevitavelmente, uma versão que pode não traduzir plenamente o respectivo conteúdo. Assim, torna-se necessário o recurso ao texto principal.

Competências

Conjunto de comportamentos a nível cognitivo, psicomotor ou afectivo, considerado necessário à habilitação de um indivíduo para a realização de uma actividade, uma função ou uma tarefa específica.¹⁶

Componente de formação específica

Conjunto de fundamentos científicos de um plano curricular, que serve de base às tecnologias, numa determinada área de estudos.¹⁷

Componente de formação geral

Conjunto de conteúdos/actividades de formação de um plano curricular, que visa o desenvolvimento pessoal, social e cultural de quem o recebe.¹⁸

Componente de formação prática

Conjunto de conteúdos/actividades de formação de um plano curricular, cuja aquisição permite o desenvolvimento das destrezas que integram um determinado exercício profissional.¹⁹

Componente de formação sócio-cultural

«Competências, atitudes e conhecimentos orientados para o desenvolvimento pessoal, profissional e social dos indivíduos e para a sua inserção na vida activa».²⁰

Componente de formação técnica

Conjunto integrado de conteúdos/actividades de formação tecnológica e de formação prática, num plano curricular, relativo ao exercício de uma determinada profissão ou actividade profissional;

¹⁶ Vd. COMISSÃO INTERMINISTERIAL PARA O EMPREGO - *Terminologia de Formação Profissional. Conceitos de Base III*, Manuel Tomás (coord.), Lisboa, DGEFP, Novembro 2001, s/n.

¹⁷ Vd. Despacho Conjunto 50/ME/MESS/95 de 12 de Junho, anexo e Decreto-Lei 74/2004 de 26 de Março.

¹⁸ Vd. COMISSÃO INTERMINISTERIAL PARA O EMPREGO, op. cit., s/n.

¹⁹ Idem e vd. Decreto-Lei 401/91 de 16 de Outubro.

²⁰ Decreto-Lei 205/96 de 25 de Outubro.

Componente de formação tecnológica

Conjunto de conteúdos/actividades de formação, com fundamentos científicos, que faz parte de um plano curricular, e visa o conhecimento das tecnologias necessárias à compreensão e realização das actividades práticas de uma determinada área profissional;

Cultura geral

Conjunto de conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento educativo e que se adquirem sem estabelecer relação sistemática e utilitária com uma profissão ou função exercida ou a exercer no futuro, mas que, pela visão alargada da realidade que proporcionam, tornam o indivíduo mais capaz para o exercício profissional;

Educação

«Conjunto de acções e de influências tendentes a criar e desenvolver no indivíduo aptidões, conhecimentos, competências, atitudes e um comportamento que visa o desenvolvimento global da sua personalidade, a sua integração na sociedade e o seu empenhamento na transformação progressiva dessa sociedade»;

Ensino secundário

«Nível de ensino regular, que se segue ao ensino básico, e que visa aprofundar a formação adquirida neste nível de ensino, preparando o aluno para o prosseguimento de estudos ou para o ingresso no mundo do trabalho»;

Ensino técnico/ ensino técnico-profissional

«Ensino que tem por objectivo imediato a preparação científica e técnica para o exercício de uma profissão ou de uma actividade profissional»;

Ensino tecnológico

Ensino que visa a formação de profissionais qualificados, conferindo uma preparação simultaneamente sócio-cultural, científica e tecnológica, facilitadora de integração e adaptação às transformações do mundo do trabalho.²¹

²¹ Vd. COMISSÃO INTERMINISTERIAL PARA O EMPREGO, op. cit., s/n.

Escola

Espaço humano e físico em que elementos humanos, políticos, materiais, financeiros e outros se combinam, integram e ordenam de forma dinâmica, intencional e organizada, em ordem à realização da educação. Compreende também um espaço temporal: primeiro, porque se contextua e realiza historicamente; segundo, porque desempenha o seu papel em função de diferentes fases da vida dos cidadãos.²²

Família de profissões

«Conjunto de profissões afins que exigem conhecimentos, aptidões e qualificações semelhantes».²³

Fordismo

Modelo de organização do trabalho industrial assente na articulação do taylorismo com a cadeia de montagem. O desenvolvimento deste modelo, ao provocar a produção em larga escala, deu lugar a um projecto societal, que implicou a implementação de mecanismos sociais, como a contratação colectiva, apoiada nos grandes sindicatos, o Estado Providência e de Bem-Estar, de forma a garantir o consumo de massa.²⁴

Formação inicial

«Formação que visa a aquisição das capacidades indispensáveis para poder iniciar o exercício de uma profissão. É o primeiro programa completo de formação que habilita ao desempenho das tarefas que constituem uma função ou profissão».²⁵

²² Vd. J. Pereira Neto - *Administração Escolar*, mód. I, Odivelas, ISCE, 1992/93, p. 4.

²³ COMISSÃO INTERMINISTERIAL PARA O EMPREGO, op. cit., s/n.

²⁴ Vd. José Alberto Correia - *Sociologia da Educação Tecnológica*, Lisboa, Universidade Aberta, 1996, p. 125.

²⁵ COMISSÃO INTERMINISTERIAL PARA O EMPREGO, op. cit., s/n.

Formação profissional²⁶

«Conjunto de actividades que visam a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento exigidos para o exercício das funções próprias de uma profissão ou grupo de profissões, em qualquer ramo de actividade económica».²⁷

A formação profissional, ao contrário do ensino técnico-profissional, não se insere no sistema educativo, mas antes no mercado de emprego.

Mobilidade horizontal

«Movimentação de indivíduos ou de grupos de uma posição social para outra, no interior de um mesmo estrato social».²⁸

Mobilidade intergeracional

«É a circulação de um indivíduo do grupo social a que pertence a sua família (pai e/ou mãe), para um outro grupo. Passa a comparar-se a classe social à qual pertence o indivíduo com aquela a que pertence a sua família».²⁹

Mobilidade social

«Passagem de indivíduos de um grupo a outro; mudança de estatuto social de uma pessoa ou de um grupo e a sua passagem a uma outra situação e a outros papéis»;

Mobilidade vertical

«Passagem descendente ou ascendente de um estrato social a outro».³⁰

²⁶ Nas políticas que subjazem ao conceito de formação profissional encontram-se algumas limitações conceptuais, dependentes, nomeadamente: 1 – da forte tradição de aprendizagens não estruturadas, que se tem imposto, ao longo dos tempos, apesar do progresso técnico e organizacional. 2 – do facto de a formação profissional ter vindo a circunscrever-se, demasiadas vezes, a políticas de emprego, reduzindo a sua importância real; 3 – da constatação de que certas formações profissionais não se adequam às actividades necessárias a muitas empresas; 4 – da circunstância de algumas empresas ministrarem formações de curta duração para uma actividade específica, limitando, em muitos casos, os contornos de uma eficaz formação profissional. (Nota do autor)

²⁷ COMISSÃO INTERMINISTERIAL PARA O EMPREGO, op. cit., s/n.

²⁸ Alain Birou - *Dicionário das Ciências Sociais*, Lisboa, D. Quixote, 1978, p. 259.

²⁹ Raymond Boudon; P. Besnard; M. Cherkaoui; B. Lécuyer (coord.) - *Dicionário de Sociologia*, Lisboa, D. Quixote, 1990, p. 160.

Modernização da formação

É um conceito que preconiza a elevação da qualidade global dos sistemas de formação, de modo a adequar a oferta formativa às necessidades da procura, actuando segundo: um modelo de certificação exigente mas flexível; o desenvolvimento profissional centrado na pessoa; a selecção rigorosa dos investimentos e rendibilização dos meios; o recurso às novas tecnologias; a valorização de profissões tradicionais, pela adição de novas competências e novas técnicas; a definição de novos perfis de formação, que combinem competências específicas com outras de âmbito geral, atendendo às novas formas de organização e numa perspectiva de alteração de valores e atitudes no trabalho.³¹

Nível I de qualificação profissional

«Compreende o desempenho de funções de execução, totalmente planificadas e definidas, de carácter predominantemente mecânico ou manual, pouco complexas, normalmente rotineiras e, por vezes, repetitivas».

A formação relativa a esta qualificação apenas contempla duas formações: sócio-cultural e prática;

Nível II de qualificação profissional

«Compreende o desempenho de funções de carácter executivo, complexas ou delicadas e normalmente não-rotineiras, enquadradas em directivas gerais bem definidas, exigindo o conhecimento do seu plano de execução».

A formação, relativa a esta qualificação, contempla já três formações: sócio-cultural, tecnológica e prática;

Nível III de qualificação profissional

«Compreende o desempenho de funções de execução de exigente valor técnico, enquadradas em directivas gerais fixadas superiormente. Corresponde-lhe uma formação profissional completa que, para além de conhecimentos teóricos e práticos, exige uma especialização».

³⁰ A. Birou, op. cit., p. 259.

³¹ Segundo dados da Conferência do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional - CEDEFOP, in IEFOP - «A Formação Profissional na Comunidade Europeia, após 1993: O debate em Portugal», in *Formar*, nº 8, Abril/Maio/Junho 1993, p. 57.

A formação relativa a esta qualificação contempla quatro formações: sócio-cultural, específica, tecnológica e prática.³²

Organização

Na sua acepção comum “organizar” consiste na distribuição dos recursos materiais, humanos e financeiros de forma a concretizar os objectivos sociais pretendidos, implicando acções fundamentais como determinação de relações de autoridade e definição de tarefas. Tais acções requerem a criação ou adaptação de órgãos aos meios materiais e humanos afectos à realização dos objectivos e, no que toca às tarefas, organizar requer a descrição de funções, a definição de atribuições e de responsabilidades.³³ A organização é, nesta perspectiva, o conjunto de todos os órgãos que, em interligação, concorrem intencionalmente para um desempenho previsto.

Perfil de formação profissional

É constituído pelos conteúdos/programas que respondem às exigências dos perfis profissionais.³⁴

Perfil profissional

«Descrição das competências, atitudes e comportamentos necessários para exercer as funções próprias de uma família ou grupo de profissões afins».³⁵

Profissão

«Conjunto de tarefas relativas a uma actividade, com base numa série de capacidades, conhecimentos e experiências e, regra geral, utilizada como fonte de rendimentos»;

³² Vd. Ministério da Educação - *Documentos Preparatórios I*, Lisboa, ME/CRSE, 1987, pp. 33-35.

³³ Vd. Rui Moura - *Gestão e Desenvolvimento Sócio-Organizacional*, Lisboa, CIDE/ISCTE, 1991, pp. 111-112.

³⁴ Vd. Decreto-Lei 401/91 de 16 de Outubro.

³⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Estrutura Modular nas Escolas Profissionais*, Porto, ME/GETAP, Abril 1993, p. 30.

Qualificação profissional

«Capacidade de trabalho, adquirida através da formação ou da experiência profissional para exercer uma determinada actividade».³⁶

Sistema educativo

«Tendo como núcleo o sistema de ensino, mas de âmbito mais lato que este, é composto pelas estruturas e acções que transmitem, mantêm e produzem os valores, as normas, as atitudes e os comportamentos numa determinada sociedade»;

Sistema de ensino

«Conjunto de acções didácticas realizadas de forma permanente e sistemática, tendo em vista o desenvolvimento dos indivíduos, sem distinção, e o seu apetrechamento inicial para o desempenho da vida activa».³⁷

Sistema escolar

É uma expressão de abrangência limitada, que compreende apenas uma rede de escolas e sua estrutura de sustentação.³⁸

Taylorismo

Modelo de organização científica do trabalho assente na racionalização da produção, através da separação dos trabalhos de concepção e de execução. A execução é decomposta em elementos simples, e os operários orientados segundo tarefas e ritmos precisos, com vista a evitar tempos mortos. Por sua vez, o saber técnico e organizacional concentra-se na direcção das empresas.³⁹

³⁶ Dados da Conferência do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional - CEDEFOP, in IEF, op. cit., pp. 47-48.

³⁷ Manuela Silva; M. Isabel Tamen (coord.) - *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1981, p. 707.

³⁸ Vd. Nelson Piletti - *Estrutura e funcionamento do ensino fundamental*, São Paulo, Ed. Ática, 2002, p. 2.

³⁹ Vd. José Alberto Correia, op. cit., p. 126.

CAPÍTULO I

A MODERNIZAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL APÓS A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

«O trabalho exerce para [as] famílias um papel crucial e permite evitar a dependência e a solidão»

C. Martin

Familles et contextes sociaux. Les espaces et les temps de la diversité

A MODERNIZAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL APÓS A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

1. A Reforma do Ensino Técnico-Profissional de 1948: Breve contexto causal

Política educativa talvez não fosse uma expressão do domínio público, à época em que se instituiu o Estado Novo. Porém, todo o conjunto de medidas tomado contra os preceitos pedagógicos da 1ª República não foi mais do que isso mesmo: uma política educativa, faseada no tempo, não só consentânea com uma nova ideologia, mas ainda com uma outra ordem económica e sócio-cultural que, naturalmente, permitissem uma nova lógica governamental.⁴⁰

Assim, a Reforma do Ensino Técnico-Profissional de 1948 não pode entender-se sem considerarmos, por um lado, o contexto histórico-social do período que imediatamente a precede e aquele em que decorre, bem como a visão económico-cultural que se lhe torna inerente; por outro lado, a Reforma também não pode entender-se sem levarmos em conta, como adiante se verá, as alterações anteriormente verificadas no âmbito da própria educação escolar, sobretudo no ensino primário, permitindo uma articulação vertical entre diferentes patamares educativos.

Façamos, então, referência ao contexto múltiplo: histórico, político, social, económico e cultural, que faculta uma sucinta interpretação causal da Reforma.

A existência de um partido único, nascido da Ditadura Militar de 1926, que vem a corporizar-se no chamado Estado Novo, obriga a que qualquer área social (neste caso, a educação) assuma projecções algo limitadas mas nem por isso alheias à realidade do momento. Como refere Louis D'Hainaut, «(...) a natureza e a intensidade das transformações que as forças políticas querem introduzir, determinam também a natureza e a intensidade das transformações [introduzidas

⁴⁰ Transcrevemos o conceito de política educativa, que adoptámos: «[É] a tradução operatória de intenções, em opções e em prioridades (...) que existe ao mesmo tempo nos textos e nos factos. (...) É também a resultante manifesta das pressões e das tendências que se exercem mais ou menos confusamente sobre a acção educativa (...)», in Louis D'Hainaut – *Educação. Dos fins aos objectivos*, Coimbra, Liv. Almedina, 1980, p. 31.

pela] educação, que assenta sobre essas forças políticas». ⁴¹ Só assim se podem conceber «(...) três opções essenciais na dinâmica política da educação: o conservantismo, o progressismo e a revolução». ⁴²

O facto é que o “Estado de excepção” ⁴³ de 1926 acaba por ser aceite pela grande maioria do povo português, que estava socialmente afectado, quer pelos horrores da Guerra Civil Espanhola, quer posteriormente pelos da 2ª Guerra Mundial. A oposição, representada na generalidade pelo Partido Comunista, após as incursões revolucionárias dos republicanos e dos anarco-sindicalistas, leva a que o Regime dirija a sua política educativa para fins que tendem a diminuir o poder do cidadão em relação ao Estado e a sua influência no sistema social. A própria componente religiosa cristã adoptada pelo Estado autorizava a preocupação paternalista/moralista de um modelo totalitário. ⁴⁴ Podemos discordar da orientação seguida, mas atendendo à situação vivida anteriormente, foi então por alguns considerada social e culturalmente apaziguadora.

Logo, face a tal oposição, não espanta que o sistema educativo tivesse sido pensado de modo a condicionar a ascensão social da classe operária. Daí decorre a existência de um ensino liceal, essencialmente destinado à formação de elites dirigentes e de um outro, preferencialmente conducente à formação de mão-de-obra qualificada, em que os jovens deveriam assumir o perfil e os valores operários, sempre imbuídos da ideologia dominante. ⁴⁵ Aliás, as reflexões de Salazar, acerca das opções fundamentais da política educativa perfilhada, falam por si:

⁴¹ Louis D'Hainaut, op. cit., p. 54.

⁴² Idem, ibidem.

⁴³ A ocorrência de um “estado de excepção” caracteriza-se por um processo de concentração do poder, tendendo para uma amplificação da capacidade de intervenção do próprio poder e, nessa medida, para uma suspensão provisória dos direitos fundamentais e redução das garantias constitucionais dos cidadãos. (Nota do autor)

⁴⁴ Vd. Manuel Alambre dos Santos - *Ensino Técnico Profissional: Legislação Coordenada e Anotada*, Lisboa, Ed. Autor, 1957, cap. XXIV, pp. 196-200.

⁴⁵ Entendemos «ideologia» segundo a sugestão de Adriano Moreira como «(...) o conjunto de conceitos existenciais que orientam a luta pela captura, manutenção e exercício do poder político.», in *Ciência Política*, Coimbra, Almedina, 1993, p. 262.

Temos entendido que a formação de uma sólida consciência colectiva não comportava nem exigia se fosse além daquelas aspirações ou sentimentos básicos que são a estrutura mental e moral do Português, tal como o formaram a História, a Educação e a Economia, isto é, o meio em que é obrigado a trabalhar.⁴⁶

Salazar veiculava o seu axioma fundamental: o «Homo Lusitanus»,⁴⁷ e o Estado Novo era o *modus operandi* conducente ao assegurar da independência e da identidade portuguesas, face aos distúrbios da República e da crise económica mundial.⁴⁸

O receio de «(...) desmoralização e subserviência das elites» pela «supremacia do número»,⁴⁹ leva a que se compreenda ainda melhor a necessidade de um ensino técnico-profissional condicionador de ascensão social directa.

Apesar de tudo, nesta fase, Salazar não perde de vista o contexto europeu, ao considerar que «(o) avanço das ciências aplicadas aos processos de trabalho abriu à produção e ao funcionamento dos serviços larguíssimas perspectivas».⁵⁰

Sem dúvida que a pressão da OECE,⁵¹ ainda que sem ter começado por investir na educação, obrigava, gradualmente, a repensar a relação educação-trabalho.

O período compreendido entre 1926 e 1945 fora de pobreza industrial. Porém, foi exactamente esse lapso de tempo que terá tornado possível o posterior arranque

⁴⁶ Discurso de Salazar, a 28 de Maio de 1950, cit. por M. Castro Henriques; G. Sampaio e Melo (coord.) - *Salazar: Pensamentos e doutrina política, textos antológicos*, Lisboa, Ed. Verbo, 1989, pp. 191-192.

⁴⁷ Augusto Joaquim - «Todos fomos de mais: introdução a ensaios sobre a tipologia qualitativa do salazarismo», in *Análise Social*, vol. 15, nº 59, 1979, p. 681.

⁴⁸ Vd. Augusto Joaquim, idem, pp. 681 e 683.

⁴⁹ Discurso de Salazar, a 9 de Novembro de 1946, cit. por M. Castro Henriques; G. Sampaio e Melo (coord.), op. cit., p. 180.

⁵⁰ Discurso de Salazar, a 18 de Fevereiro de 1965, idem, ibidem, p. 219.

⁵¹ Organização Europeia de Cooperação Económica, criada a 16 de Abril de 1948, com a finalidade de administrar a assistência económica e técnica do Plano Marshall. Portugal foi um dos 16 países assinantes da Convenção que instituiu a OECE. Esta organização foi reformulada para OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos), em 14 de Dezembro de 1960.

de crescimento económico e a construção do próprio Estado Novo: «(...) enquanto o crescimento industrial continuava muito lento, o Estado Novo erguia activamente estradas, portos e barragens. E Salazar conseguia a estabilização dos preços e o equilíbrio do Orçamento».⁵²

Tudo indica que, logo após o golpe militar de 1926 e no decurso dos anos 30, com uma política então predominantemente centrada nos interesses agrários, a educação escolar tivesse sido vista como apenas relacionada com o desenvolvimento nacional, em termos de regulamentação, salvaguarda e fortalecimento da identidade nacional. É por isso que o aparecimento do novo ensino técnico-profissional em 1948 irá propiciar algo mais: a formação de operários especializados minimamente ajustados aos avanços tecnológicos da época.

Ainda assim, algumas monografias consideram a abertura de Salazar à política industrial como sendo de «controlo burocrático»,⁵³ o que talvez justifique o facto da Reforma do Ensino Técnico-Profissional de 1948 ter sido caracterizada por um aumento da componente curricular, mantendo-se a oficial já existente, contra a vontade das entidades patronais, que não consideravam aquele aumento necessário.⁵⁴

Todo o contexto cultural do Estado Novo é indissociável destes aspectos parcelares. Havia, de facto, forçosas e relativamente pacíficas incorporações das novidades culturais do pós-guerra, apesar de toda a vida cultural ser normalizada pelo Regime. Atente-se na relação directa entre as vertentes cultural e política, no já referido respeito pela «estrutura mental e moral do Português».

⁵² M. Filomena Mónica - *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa, Ed. Presença, 1978, p.105.

⁵³ Expressão de J. M. Brandão Pinto, cit. por A. Costa Pinto - *O salazarismo e o fascismo europeu: problemas de interpretação nas ciências sociais*, Lisboa, Ed. Estampa, 1992, p. 102.

⁵⁴ Informação colhida da conferência realizada, em Fevereiro de 1991, por Sérgio Grácio - «Estado, Ensino Técnico e Procura Social de Ensino», in Ministério da Educação - *Conferência Nacional, Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional*, vol. 1, Porto, ME/GETAP, 1991b, p. 102: «A reforma de 1948 aumentou a componente escolar da formação, não diminuindo a formação oficial, e isso foi possível porque existia um aumento contínuo da procura do ensino técnico. Por outro lado, este aumento da componente escolar, totalmente contrário ao que queriam as empresas e as organizações patronais foi ainda uma maneira de o Estado fazer valer a sua autoridade, o que era perfeitamente conforme com o regime». (Sic)

Não esqueçamos também, de novo, o papel relevante da Igreja Católica na moralização da escola, transmitindo valores de autoridade/obediência e conformismo, numa visão da ordem sócio-cultural, veiculada como quase imutável. A Reforma de 1948 mantém, nos seus objectivos e em alguns dos seus critérios de implantação, como é o caso do peso dado às características regionais, este domínio cultural da Igreja Católica, que «(...)actuou essencialmente como veículo de legitimação da autoridade política».⁵⁵

Na confluência dos domínios político, social, económico e cultural, está a escola, como local formal onde se ministra o saber instituído e se absorve a cultura que a própria organização gera e o Estado permite.

Cabe aqui referir, em síntese, como é que, desde 1926, as medidas políticas dirigidas à escola tenderam à redução daquele saber, em particular no que se referiu à instrução primária. É de lembrar que a República implantara o ensino geral obrigatório de cinco anos,⁵⁶ a que se seguiria o chamado ensino primário superior, de três.⁵⁷ Porém, com o Estado Novo, assistiu-se progressivamente à redução do ensino primário: o ensino primário geral, que passou a chamar-se «elementar», desceu para quatro anos, igualmente obrigatórios; e o superior, que passou a designar-se por «complementar», foi também reduzido em um ano, ficando, desse modo, apenas com dois.⁵⁸ A simplificação dos programas do ensino primário elementar, que se seguiu, limitava-se ao ideal de «ler, escrever e contar correctamente».⁵⁹ Em Março de 1930, o primário elementar é dividido em dois graus, qualquer deles com exame final: o primeiro, obrigatório, só com três anos, e o segundo de um ano.⁶⁰ Finalmente, o ensino primário complementar acaba por ser extinto em 1932.⁶¹

⁵⁵ M. Filomena Mónica, op. cit., p. 102. (Apesar de este estudo incidir sobre os anos 30, os anos 40 não trouxeram novidades)

⁵⁶ Vd. Decreto 6137 de 29/9/1919.

⁵⁷ Vd. Decreto 5787-A de 10/5/1919.

⁵⁸ Vd. Decreto 13619 de 17/5/1927.

⁵⁹ Decreto 16 730 de 13/4/1929.

⁶⁰ Vd. Decreto 18140 de 22/3/1930.

⁶¹ Vd. Decreto 21712 de 19/9/1932.

Em 1931, já se procedera à criação de postos de ensino em que viria a assentar a rede escolar de 1936. De acordo com Sérgio Grácio,

(...) na origem de medidas como as da redução da escolaridade obrigatória e da promoção da rede escolar através dos postos está uma espécie de "casamento ideal" entre a escassez dos recursos e a sua canalização limitada para o ensino, e a concepção dirigente de um certo tipo de conformidade com a ordem social, que queria pôr cada um no seu lugar, ajustando-o ao lugar: não se tratou apenas de pôr ordem nas finanças, porque a forma de o fazer estava também objectivamente orientada para criar ordem nos espíritos.⁶²

O posto escolar, «forma embrionária da escola elementar» tinha, assim, a óbvia intenção de conter as despesas públicas no ensino e foi descrito no Decreto-Lei 27279 de 24/11/1936 como «(...) a escola aconchegada da terra pequenina, onde outra maior se tornaria desproporcionada, ao mesmo tempo que, pelo desperdício, inimiga da restante terra portuguesa».⁶³

Esta passagem curiosa só tem, de facto, grande significado porque no mesmo diploma de que consta, se decreta também o encerramento das matrículas nas escolas de magistério primário existentes (Lisboa, Porto, Braga e Coimbra).

Aos postos escolares vão corresponder também novos profissionais do ensino: os regentes escolares. Este conjunto de medidas determinará temporariamente, não só a depressão do estatuto social dos professores primários como, naturalmente, a subalternização do sector educação.

Sem pretendermos entrar em pormenores, interessa salientar que estas e outras medidas lesivas dos interesses dos professores deram, como seria de prever, lugar a uma situação de miserabilismo lectivo, que só foi ultrapassado aquando da reabertura e da reabilitação, em 1942, das escolas de magistério primário, fechadas em 1936, e da criação de algumas outras.

Crê-se que, perante a evidência de que a política educativa terá sido paupérrima, Salazar decide elaborar o projecto conhecido por Plano dos Centenários, que

⁶² Sérgio Grácio - *Política Educativa como Tecnologia Social: As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*, Lisboa, Liv. Horizonte, 1986, p. 38.

⁶³ Decreto-Lei supra, p. 593 do respectivo Diário do Governo.

previa a construção de 12.500 salas de aula ao longo de um período de 10 anos.⁶⁴ Entre 1942 e 1945 assiste-se, assim, à redução dos postos escolares e a um razoável aumento de escolas mas, paradoxalmente, a afluência de alunos é muito fraca. As razões prender-se-iam com a repercussão do afastamento dos professores das populações e com as dificuldades económicas e relacionais, resultantes da 2ª Guerra Mundial, chegando mesmo a verificar-se uma verdadeira inversão entre a oferta e a procura.⁶⁵ Contudo, a consciência de que urgia acertar minimamente o passo com a reconstrução europeia levou a que, apesar dos excessos anteriores, se continuasse a apostar consideravelmente quer nas construções escolares, quer na formação de professores. O extenso balanço educativo publicado no Decreto-Lei 38968 de 27/10/1952 considera:

Não podem esquecer-se as relações de estreita dependência entre a produtividade do trabalho e a difusão do ensino. É indiscutível que uma boa instrução traz grandes vantagens ao trabalhador: desenvolve as suas faculdades de atenção, apura-lhe o espírito de observação, estimula a sua actividade mental, torna-o mais confiante, mais inteligente e mais apto a aperfeiçoar-se no exercício da profissão. Ela constitui, por isso mesmo, factor importante na produção da riqueza. Seria, pois, grande conquista a assinalar na luta contra o analfabetismo levar as entidades patronais a compenetrarem-se desta verdade.⁶⁶

2. O processo de realização da Reforma e a mobilidade social

Foi no aludido quadro contextual que se delineou a Reforma do Ensino Técnico-Profissional de 1948. Durante toda a década de 30, o ensino técnico, embora já existente, fora ignorado.⁶⁷ Todavia, após 1945, as transformações económicas internacionais em curso deixavam antever um incremento significativo da indústria, o que implicaria o desenvolvimento de um ensino técnico, capaz de servir não só as futuras necessidades de mão-de-obra do país, mas também

⁶⁴ Vd. J. Salvado Sampaio - *O Ensino Primário 1911-1969: Contribuição Monográfica*, vol. 2, Lisboa, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1976, p. 71.

⁶⁵ Vd. Sérgio Grácio, 1986, op. cit., pp. 29-30.

⁶⁶ Decreto-Lei supra, p. 280 do respectivo Diário do Governo.

⁶⁷ A última reorganização do Ensino Técnico vinha de 1931 (Decreto-Lei 20420 de 20 de Outubro).

encorajar o volume de oferta de ensino, emprego e perspectivas de ascensão, aos níveis mais baixos da hierarquia social, sem no entanto ignorar a componente de formação global considerada internacionalmente conveniente. Ou seja, ministrar o ensino correcto para cada curso criado, velando embora «(...) pela saúde moral e física dos alunos, dentro e fora da escola, procurando remover, com recurso às autoridades administrativas ou policiais, se necessário for, tudo quanto possa comprometê-la(...)». ⁶⁸

O ensino técnico-profissional existente desde o início dos anos trinta, previa 62 cursos, uns destinados a operários e outros especificamente femininos, com a possibilidade de frequência nocturna, mas a sua organização era deficiente e a sua aplicabilidade social diminuta.

A abertura a capitais estrangeiros e a possibilidade de se vir a beneficiar da assistência económica e técnica propiciada pelo Plano Marshall⁶⁹ obrigavam à renovação dos sectores industriais e a uma nova imagem de Portugal no mundo. Impunham-se, pois, adaptações do sistema ensino, ao qual se passaria a exigir alguma contribuição para o desenvolvimento económico, sem que o Regime perdesse de vista a manutenção da linha ideológica estabelecida. Não esqueçamos que se vivia o período de recuperação capitalista do pós-guerra e tinham lugar esforços de pacificação sócio-política, após as convulsões do início dos anos 30, cujo gérmen o regime não considerava extinto.⁷⁰

A par da planificação económica, a OECE incluía, nos seus objectivos, algumas alterações ao plano educativo, tendo em vista não só padrões de ensino/formação tradicional, mas também os novos valores de crescimento social que circulavam além fronteiras. Apostava-se, assim, no incremento de mão-de-obra qualificada e na sensibilização dos gestores escolares para a necessidade de transformar os respectivos sistemas.

⁶⁸ Decreto-Lei 37029 de 25/08/1948, parte II, cap. VIII, artigo j).

⁶⁹ O Plano Marshall foi criado em Junho de 1947, tendo Portugal, então, recusado o seu auxílio. Só em Setembro de 1948, na reunião da OECE, o governo português se candidata a beneficiário.

⁷⁰ Vd. J. Cidade Alpiarça - *Evolução do Ensino Técnico-Profissional nos últimos 30 anos*, Lisboa, ME/GEP, 1980, p. 1.

Na prática, esta nova perspectiva concretiza-se com a criação de cursos destinados a formar operários qualificados, à imagem do que se fazia na Europa, havendo a preocupação de não lhes faltar com o que de melhor então existia em matéria de equipamentos e instalações, de forma a torná-los capazes de responder com competência e espírito de integração ao mundo industrial.

O lançamento da Reforma de 1948 não só se sintonizou com este espírito que pairava na Europa, mas também introduziu aquilo que se considerou a sua grande inovação de nível europeu: a criação do ciclo preparatório do ensino técnico, de dois anos, com características de orientação profissional, isto é, com 6 horas de aulas propedêuticas à aprendizagem profissional. Este ciclo de ensino geral pré-profissional, com os chamados «trabalhos manuais educativos», veio a gerar interesse prático e a tentar coroar de algum prestígio o trabalho manual português. Sobre este assunto, e em tom justificativo, afirmou-se:

Em ordem a um sistema escolar amplamente intercomunicante, compreende-se que a Comissão de Reforma se deixasse tentar pelas vantagens duma organização geral do ensino médio português que se iniciasse por um primeiro ciclo comum, base de todas as diferenciações posteriores. A ideia não é nova e corresponde a uma concepção social, forte e sadia, disposta a corrigir, pela acção educativa e em benefício de todos, os efeitos de uma estratificação de tendência horizontal proveniente exclusivamente das circunstâncias do nascimento.⁷¹

Surgem, então, nesta nova estrutura de ensino industrial e comercial, os cursos:

- complementares de aprendizagem - diurnos, ministrados em simultâneo com a iniciação profissional em oficinas, fábricas, estabelecimentos comerciais e semelhantes, por regra, com duração de 3 ou 4 anos, destinados a quem tivesse a 4^a classe;
- de formação - diurnos, em geral, com a duração de 3 anos (pontualmente 4), para estudantes com o ciclo preparatório do ensino técnico;

⁷¹ Carlos Proença et alii - «Relatório da Comissão de Reforma do Ensino Técnico», in *Escolas Técnicas*, vol. 1, nºs 3 e 4, 1947, p. 80.

- de aperfeiçoamento - em regime nocturno, para trabalhadores estudantes, habilitados com a 4ª classe, com duração inicial de 4 anos e adoptando os planos de estudo dos cursos complementares de aprendizagem, em regime de disciplina e com plano de precedências. Posteriormente, com os Despachos Ministeriais de 3/3 e 13/5/1953,⁷² estes cursos passam a ter 6 anos;
- de especialização - em regime diurno e nocturno. No primeiro caso, com a duração de 1 ano (excepcionalmente 2), para alunos saídos dos cursos de formação; no segundo caso, com a duração de 1, 2 ou 3 anos, conforme a especialização, para alunos que tivessem completado ou frequentado o curso complementar de aprendizagem, sendo, em certos cursos, exigida experiência profissional;
- de mestrança - por regra, em regime nocturno, com duração média de 4 anos, complementares da actividade profissional para quem já possuísse um curso industrial e o mínimo de três anos de profissão, ou para oficiais com instrução primária e 8 anos de ofício;
- de preparação para os Institutos Comerciais, com a duração de um ano, e de dois para os Institutos Industriais e Escolas de Belas-Artes, destinados a alunos que já possuíssem cursos de formação.

Esta divisão alargava-se a 84 cursos de carácter profissional, distribuídos pelas escolas industriais, comerciais e de artes decorativas do país, cuja frequência variava conforme as possibilidades de especialização que ofereciam. De facto, tanto os cursos de formação quanto os de aperfeiçoamento permitiam especializações que, naturalmente, eram procuradas de acordo com a valorização que lhes era conferida no mercado de trabalho e as expectativas pessoais de quem os desejava frequentar.⁷³

Segundo João Cidade Alpiarça, 20 desses cursos nunca chegaram a abrir, sendo outros escassamente frequentados. Salienta este mesmo autor que, por exemplo,

⁷² Vd. Ministério da Educação - «Planos de Ensino de Aperfeiçoamento (industrial, artes decorativas e comercial)», in *Escolas Técnicas*, vol. 3, nº 14, 1953, pp. 691, 704, 708-710, 712-718 e 722-725.

⁷³ Vd. anexo I - A, B, C, D, E.

a especialização de «Mecânico de Automóveis» nunca ultrapassou meia centena de alunos, enquanto milhares de operários sobreviviam desta actividade sem qualquer formação específica.⁷⁴ Na verdade, a aquisição de especializações profissionais não parecia ser compensada com benefícios na carreira e as próprias escolas também não teriam estimulado suficientemente a opção por tais soluções.⁷⁵

A área da metalomecânica foi particularmente privilegiada, sendo a expansão do ensino técnico, a partir de 1948, a grande responsável pelo enorme incremento daquele sector profissional e económico. Em meados da década de 60, 47 das 64 escolas técnicas em funcionamento ofereciam o ensino da metalomecânica com uniformização de condições físicas de aprendizagem.⁷⁶ Em simultâneo, o mesmo acontecia na área da electricidade.

Tal como claramente expresso no Decreto-Lei que o estatuiu, a implantação deste novo ensino técnico-profissional pressupunha:

- ter asseguradas as instalações adequadas à natureza do ensino a que se destinavam;
- ter garantida a participação do Estado no âmbito restrito do MEN, quer nas instalações, quer na aquisição de equipamentos;
- haver cooperação dos municípios e entidades empresariais locais (Comissões de Patronato);
- ajustar os cursos às características e necessidades das regiões.⁷⁷

A inovação trazida pelo ciclo preparatório consistiu no facto de propiciar uma formação de carácter geral, à partida tanto para rapazes como para raparigas, numa altura em que a chamada escolaridade obrigatória, de acordo com o

⁷⁴ Vd. J. Cidade Alpiarça, op. cit., p. 2.

⁷⁵ Vd. Carlos Proença - «Uma Reforma do Ensino Técnico e seu Desenvolvimento», in *Escolas Técnicas*, nº 43 (anexo), 1971, p. 22.

⁷⁶ Vd. Sérgio Grácio, 1986, op. cit., p. 46. Entende-se que a uniformização de condições não constituiu um factor negativo. Bem pelo contrário, surge como o garante de iguais condições de aprendizagem para todos.

⁷⁷ Vd. Decreto-Lei 37028 (Reforma) e Decreto-Lei 37029 (Estatuto) de 25/8/1948. Princípios claramente explicitados por Manuel Alambre dos Santos, op. cit., p. 15.

Decreto-Lei 18140 de 1930, era ainda de apenas três anos.⁷⁸ Mas foi também importante, porque, inevitavelmente, abria a porta a horizontes culturais, que mexiam com a curiosidade de quem tinha a germinar dentro de si interesses que superavam uma mera qualificação profissional.

Este enorme passo em frente, em termos de expectativas, que em 1946 começou por ser desenvolvido como experiência-piloto em Lisboa (Escola Pedro Santarém) e no Barreiro (Escola Alfredo da Silva), tinha um currículo constituído, para além dos inevitáveis Trabalhos Manuais (6 horas, por semana), pelas disciplinas de Língua e História Pátria, Ciências Geográfico-Naturais, Matemática, Desenho, Religião e Moral, Ginástica e Canto Coral, que ocupavam cerca de 80% do total da carga horária. Porém,

(a)os Trabalhos Manuais se reserva, no novo ensino, posição, ao que pensamos nunca igualada nas escolas portuguesas (...) O trabalho manual não é somente o fundamento de toda a arte verdadeira, como a base de toda a verdadeira ciência. (...) A prática dos trabalhos manuais permite corrigir, em larga medida, a deformação do espírito quase sempre resultante dum ensino predominantemente livresco (...) Isto significa que os Trabalhos Manuais podem sistematizar-se com vista à educação intelectual.⁷⁹

Relativamente ao ensino técnico-profissional de que havia memória, o salto qualitativo e quantitativo era enorme, tanto na diversidade da oferta de cursos como na implantação, que se alargava e passava a ter em conta as características regionais do país.⁸⁰

Algo parecia dissonante face ao regime político que até então estratificara com alguma rigidez as classes sociais. A Reforma em curso enveredava pela qualificação dos operários, apostava na adequação de instalações e equipamentos e, não excluindo as hipóteses de prosseguimento de estudos,

⁷⁸ Só em 1956, a 4ª classe é incluída na escolaridade obrigatória e apenas para os rapazes (Dec.-Lei 40964 de 31/12) e só em 1960 é extensiva aos dois sexos (Dec.-Lei 42994 de 28/5).

⁷⁹ Carlos Proença et alii, op. cit., pp. 61-62.

⁸⁰ Vd. listagens de cursos existentes e relação das escolas distribuídas pelo território - anexos II a VII.

promovia uma possível mobilidade social ascendente,⁸¹ que a muitos só serviu dentro do país, mas que a outros possibilitou, mais tarde, até uma melhor inserção social na Europa.

A Reforma do Ensino Técnico-Profissional de 1948 surgiu, de facto, como muito promissora. A presença de professores e responsáveis pelo ensino técnico na Comissão de Reforma, criada pelo Decreto-Lei 31431 de 29/07/1941, constituiu ocasião única para maximizar o valor social das qualidades humanas e das qualificações profissionais. Pessoas com formações e ideários tão diferentes como F. Leite Pinto e Carlos Proença⁸² defendem o valor económico de uma formação escolar de base para os trabalhadores e manifestam-se contra a insuficiência do ensino primário, unindo os seus esforços no traçado inovador da Reforma, nomeadamente visíveis nos artigos e relatos de experiências da revista de pedagogia e didáctica «Escolas Técnicas»:

A divisão do trabalho e a multiplicidade dos tipos profissionais (...) importa que seja acompanhada, mais uma vez o acentuamos, dum instrução geral sólida, para que não falte aos que a recebem a suficiente capacidade de rápida adaptação a formas afins ou diferentes de trabalho (...).⁸³

Esta abertura, àquilo que hoje é designado como polivalência, era igualmente uma abertura à possibilidade de mobilidade social ascendente.

Na perspectiva de um crescimento económico, assente numa melhor preparação educativa, e apesar de ter como prioritário um modelo de formação essencialmente horizontal, o ensino técnico não coarctava a ninguém a possibilidade de um crescimento vertical, ainda que sujeito a várias dificuldades inerentes à própria estrutura de progressão ascendente proposta.

Aquela revista, afectada à Direcção-Geral do Ensino Técnico-Profissional, projecta os sinais da acção mobilizadora da Reforma, assentes no pressuposto humanista de que aqueles, que irão ocupar postos subalternos no mundo do trabalho, são

⁸¹ Vd. anexo VIII.

⁸² F. Leite Pinto, professor do ISCEF e do IST, foi Ministro da Educação entre 1955 e 1961; Carlos Proença, presidente da Comissão de Reforma, foi director-geral do ensino técnico-profissional, de 1945 a 1971.

⁸³ Carlos Proença et alii, op. cit., pp. 147 e 151.

dignos a aceder também ao acervo de conhecimentos, que integram o vasto campo da cultura geral e, mais ainda, de aceder a outros patamares superiores de conhecimento.

Na verdade, o facto do desenvolvimento económico levar à necessidade de expansão de diplomados a diferentes níveis, conduz a que o sistema educativo se abra a camadas mais vastas da população. Era exactamente isso que o espírito da Reforma prometia, ainda que a grande preocupação dos que se empenharam no arranque económico português, nos moldes apontados pelo capitalismo internacional, tenha sido, prioritariamente, a formação de mão-de-obra para uma indústria incipiente.

Interessante é verificar que muitos dos artigos publicados na revista «Escolas Técnicas» condenam os próprios métodos rotineiros de ensino que caracterizavam o liceu.

Nessa linha, entre muitas outras afirmações relevantes para a implementação e prossecução da Reforma, Carlos Proença chamara já a atenção para o facto de ser necessário «(...) substituir a lição de exposição pela sessão de trabalho, que proporcionará aos alunos a alegria de encontrarem na escola a satisfação dos seus interesses(...)».⁸⁴

O facto de afirmações deste tipo continuarem, ainda hoje, a ser válidas para as situações educativas, levam-nos a pesar o impacto verdadeiramente inovador da Reforma de 1948. Note-se que existe aqui uma teoria pedagógica muito valorizada hoje: a potenciação, na escola, dos interesses e das capacidades de cada sujeito.

O movimento mobilizador da Reforma centra, à volta da revista «Escolas Técnicas», figuras como Rogério Fernandes, José Marmelo e Silva, António Matoso e Calvet de Magalhães (este último colaborador assíduo daquela publicação e director entusiasta da Escola Preparatória Técnica Francisco Arruda), todos eles bem diferenciados pelas suas formações e ideais, mas insuspeitos de paixão pelo Regime. No entanto, nenhum deles se cansa de elogiar, nas páginas da revista, a nova pedagogia de valores formativos e estéticos imprimida pela Reforma de 1948, capazes de nos colocar em sintonia

⁸⁴ Carlos Proença - «Escola Cristã, Escola Nova», in *Escolas Técnicas*, vol. 3, nº 12, 1952, p. 319.

com os restantes países da Europa e, em alguns casos, até na vanguarda do ensino técnico-profissional.⁸⁵

O surgimento da Reforma traz, pois, intenções óbvias de inovar ou persuadir à inovação pedagógica, e a sua implantação comporta, em si mesma, previsíveis reflexos, não só económicos, mas também sociais.⁸⁶

Do que ficou exposto, são evidentes algumas contradições: por um lado, as exigências do projecto governamental de industrialização, que obrigavam a formar operários qualificados, segundo padrões internacionais, como factor *sine qua non* para o crescimento económico; por outro, a consciência e até algum receio de que demasiada educação gerasse aspirações que a venerada estrutura tradicional não podia satisfazer, correndo-se mesmo o risco de ameaça da ordem social vigente, pelas aspirações produzidas por uma maior escolaridade.

Compreende-se, por isso, que a organização corporativista tivesse surgido como base de apoio para a integração de grupos sócio-profissionais, por sua vez subordinados ao interesse do Estado, que servia, na lógica adoptada, como pólo catalisador.

No dizer de José Alberto Correia,

(a) classe política dirigente não parece, no entanto, ter sido consensual no reconhecimento da relevância do carácter eminentemente popular deste ensino profissional. Na Assembleia Nacional apareceram algumas vezes apontando para o perigo da liceização do ensino profissional e, mais grave ainda, para o facto de ela poder criar aspirações sociais que possam pôr em causa a estratificação social, como parece depreender-se das palavras do deputado Teófilo Duarte, quando chama a atenção de que um rapaz após cinco anos de estudo 'está possuidor de uma certa cultura geral, que

⁸⁵ Vd. Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional - *El sistema de formación profesional en España*, Luxemburgo, OPOCE, 1995, pp. 26-28; Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional - *O Sistema de Formação Profissional no Reino Unido*, Luxemburgo, SPOCE, 1994_b, pp. 24-25 e 30; Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional - *O Sistema de Formação Profissional em França*, Luxemburgo, SPOCE, 1994_a, pp. 28-30.

⁸⁶ A Lei 2005 de 14/3/1945, na sua base VII, alínea g) considera já necessária a reorganização das actividades industriais segundo a «adopção de métodos de organização científica do trabalho», ou seja de acordo com o taylorismo.

lhe dá laivos de pseudo-intelectualismo' e que poderá levá-lo a não querer sujeitar-se ao trabalho da oficina.⁸⁷

Entre estes dois pólos, a dose «certa» de humanismo cristão, que o Regime cultivava, terá levado a considerar o ensino técnico-profissional como uma forma ajustada de responder ao *ethos* histórico. O modelo de organização e direcção das escolas técnicas iria responder à manutenção do espírito dirigente, sem descurar a necessidade de actualização cultural e de crescimento económico.

Inserida na própria lógica organizativa do aparelho de Estado vigente, a organização e direcção do ensino técnico é, por isso, objecto de intensa regulamentação por parte do poder central. Na qualidade de ensino público, concebido como local de formação de profissionais com forte diferenciação e especialização de trabalho, o seu modelo organizativo é alvo de políticas concretas, em que a formalização dos processos é o garante da coesão estrutural entre os factores intervenientes no ensino. Daí que, à sua criação se encontre subjacente um verdadeiro código de valoração corporativa e moral. Assim é que, por exemplo, ao director dos estabelecimentos técnicos competia:

Suscitar a activa e permanente cooperação de todos os professores, mestres e alunos na obra educativa da escola com base na unidade de pensamento e na aceitação dos princípios da moral cristã e dos que se encontram inscritos nas leis fundamentais do Estado; Organizar, sempre que possível por intermédio da Mocidade Portuguesa, com a colaboração de professores e mestres, todas as formas de actividade circum-escolar e de extensão de ensino compatíveis com os recursos de que disponha, tendo sempre em vista evitar que os alunos se encontrem ociosos dentro da escola; Proibir a entrada na escola a qualquer pessoa que pelo seu porte ou atitude, seja elemento de indisciplina ou se torne inconveniente para a educação dos alunos; Exercer a autoridade hierárquica e disciplinar em relação a todo o pessoal e aos alunos, nos termos da lei e participar à Direcção-Geral as ocorrências que, pela sua natureza, devam chegar ao conhecimento superior; Ter assídua convivência com os alunos, exercendo sobre eles acção educativa e amparando-os com o seu

⁸⁷ José Alberto Correia, op. cit., p. 63.

conselho e atitude paternal, mesmo nos casos em que hajam prevaricado.⁸⁸

Apesar das legítimas intenções de ajuste às alterações económicas, sociais e culturais do pós-guerra, à organização rígida das escolas técnicas não preside qualquer ideia de gestão previsionar, nem ao nível das formações, nem ao nível da criação de novos postos de trabalho. Desde que são criadas até finais da década de 60, tudo permanecerá inalterável em termos estruturais. Neste sentido, quase podemos dizer que o espírito progressista esteve nos pressupostos, mas não vingou de modo generalizado, talvez porque, como diz Adriano Moreira, «(a)s ideias, tal como são formuladas pelos seus autores, não são as mesmas ideias que finalmente assumem um peso social. (...) A ideia circula como uma criatura livre do criador, mas não livre dos intérpretes que necessariamente a reformulam».⁸⁹

E é exactamente porque as ideias circulam e são reformuladas por quem as interpreta, que, a partir dum projecto de vida, inicialmente dirigido a uma boa qualificação operária, tantos puderam perspectivar caminhos de ascendência social, fugindo à paralisia que se foi instalando no sistema.

Os grandes objectivos do ensino técnico-profissional foram determinados a nível institucional, porém entregues, na sua prossecução, a chefias hierarquicamente estabelecidas segundo processos de decisão previamente definidos. Toda a actividade educativa e respectivos agentes se deveriam adequar à própria natureza do poder político. Deste modo, foi a estrutura burocrática do Estado, na sua feição normativa-prescritiva universal, que determinou tanto o funcionamento das escolas técnicas como a sua posterior cristalização. Digamos que ao Estado se imputava toda uma tutela burocrática, pedagógica e científica, condimentada por um permanente culto ao patriotismo lusitano.

A intervenção da administração central estava, por assim dizer, omnipresente, sendo todas as suas linhas de orientação veiculadas pelos responsáveis políticos do sector educativo, segundo o princípio da unidade de comando.

⁸⁸ Decreto-Lei 37029, de 25/8/1948, parte II, capítulo VIII, artigo 103º, alíneas e), f), g), h), i).

⁸⁹ Adriano Moreira, 1993, op. cit., p. 261.

A ponte relacional com a Europa através da formação profissional preconizada pela Reforma, passava gradualmente a segundo plano e, em primeiro lugar, reiterava-se o respeito pelas hierarquias, pela disciplina e pelo modelo educativo que a escola deve propiciar, enquanto instituição e enquanto estabelecimento, em termos morais, físicos e cognitivos, com declarações expressas de paternalismo, proteccionismo, vigilância e autoridade administrativa ou policial.

Pela força das intenções subjacentes, impõe-se transcrever algumas outras competências do Director, que devia:

(c) comparecer diariamente na escola e assegurar o normal funcionamento de todos os serviços, prestando-lhes assídua assistência e velando pela rigorosa manutenção da disciplina; Cumprir e fazer cumprir fielmente as leis, regulamentos e determinações superiores, resolvendo os casos da sua competência e informando sobre os restantes; Presidir a todos os actos da vida escolar a que assista, quando não se encontre presente autoridade superior, e providenciar no sentido de que decorram sempre com a necessária dignidade; (...) Julgar as faltas dos professores e demais funcionários e enviar mensalmente à Inspeção do Ensino Técnico-Profissional nota exacta das faltas dadas pelo pessoal docente; (...) Prestar informação escrita, no final do ano lectivo, sobre a qualidade do serviço dos agentes de ensino eventuais que tenha a seu cargo (...).⁹⁰

É evidente que desde 1948 até à queda do Regime Ditatorial não se pode falar de escola como organização, segundo os actuais critérios de interpretação das Ciências Sociais e Humanas, designadamente da Administração Escolar e da própria Sociologia das Organizações. Aliás, a estrutura da escola entendida como organização nunca é monolítica nem consensual.

O que não deixa de ser verdade é que durante décadas, uma única perspectiva obteve a hegemonia neste campo, pela imposição dos seus conceitos-chave e das suas problemáticas. Pelo contrário, os actuais conceitos de diferenciação e de integração têm em conta a Teoria da Contingência. Hoje, tal como sucede com as ciências da organização, em geral, o que caracteriza a realidade

⁹⁰ Decreto-Lei 37029 de 25/8/1948, parte II, cap. VIII, artigo 103º, alíneas b), c), d), j), q) e artigo 111º alínea f).

organizacional da escola é o «estilhaçamento de campo».⁹¹ Efectivamente, conforme o caso em apreço, dever-se-á saber adequar modelos que podem conciliar cambiantes, que vão dos autocráticos aos de natureza democrática. O que se impõe são as características e especificidades de cada situação e o seu sentido no contexto em que se insere.

Ora, no caso do ensino técnico-profissional resultante da Reforma de 1948, o que se pode dizer acerca da sua organização é que obedecia a um modelo de orientação, na sua essência normativo-prescritivo, que procurou gradualmente fundamentar um *modus faciendi* muito peculiar, acabando por pouco se preocupar com a detecção ou a interpretação das variáveis que simultânea ou sucessivamente intervêm na organização-escola. Se quisermos, hoje em dia, caracterizá-lo segundo uma tipologia de organização escolar, diremos que preenche os requisitos do Modelo Formal ou Burocrático de Tony Bush, caracterizado pela concepção das escolas como burocracias no sentido weberiano, e por práticas de direcção e gestão normativas e hierárquicas.⁹²

Como produção conceptual que é, o modelo de organização subjacente à reforma das escolas técnicas resulta do próprio conceito de Estado vigente, tal como sucedia, aliás com o liceu, sob uma perspectiva monolítica, entendido sem contradições nem conflitos, sem interesses distintos nos seus diferentes organismos e departamentos, na prática, sem sequer considerar a existência de pessoas com individualidade própria ou grupos sociais diferenciados, com os ideais, os valores e as opções que os caracterizam. Como nos diz Adriano Moreira,

(n)a concepção tradicional do Estado, que rejeita a predominância da Teoria dos Conflitos, o ideal nacional é uma ideologia de composição histórica que se distingue das ideologias partidárias conjunturais (...); ao nível institucional a ideia de obra ou de empresa congrega um conjunto de conceitos existenciais limitados aos fins institucionais, o que não dispensa

⁹¹ Jean-François Chanlat, 1989, apud Manuel Jacinto Sarmiento - *A Escola e as Autonomias*, Porto, Ed. Asa/ME, 1993, p. 21.

⁹² Vd. Tony Bush, 1986, apud Manuel Jacinto Sarmiento, op. cit., pp. 22-23. Vd. também anexo IX.

os indivíduos envolvidos de participarem de ideologias mais vastas e do ideal nacional.⁹³

Convenhamos que a escola obedecia a uma concepção de «Serviço-local-de-Estado»,⁹⁴ arquitectada por uma distante administração central, e cuja autonomia se limitava a formas residuais.⁹⁵

Todo este modelo de organização e de direcção escolar era absolutamente consentâneo não só com a política educativa e o contexto nacional já referidos, mas ainda com a já citada necessidade de exigir ao sistema educativo novas responsabilidades sociais e económicas, também elas adequadas à visão política do Regime.

A especificidade do processo de industrialização monopolista e o condicionamento industrial imposto como medida de excepção *sine die*,⁹⁶ levaram a que, entre o final dos anos 30 e a entrada nos anos 50 do século XX, o país, de um modo geral, e o ensino técnico-profissional, em particular, pouco crescessem. Foi a partir dos anos 50 que o capital estrangeiro começou a entrar em Portugal, sendo também por essa altura que se regista a vontade política de aliviar gradualmente o condicionamento industrial,⁹⁷ o que veio a justificar o primeiro Plano de Fomento (1953-58).

Nos finais dos anos 50, o então Ministro da Educação, Leite Pinto, convidou a OECE a patrocinar um estudo sobre o sistema escolar português, estudo esse

⁹³ Adriano Moreira, 1993, op. cit., p. 262.

⁹⁴ Expressão utilizada por João Formosinho - «De serviço do estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola Portuguesa», in *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 2, nº 1, 1989, p. 55.

⁹⁵ Temos presente apenas o conceito jurídico-administrativo de Autonomia como o poder de qualquer entidade se auto-determinar, regular os seus interesses, se dar norma própria e, no exercício das suas atribuições, praticar actos administrativos definitivos e executórios. (Vd. J. Baptista Machado - *Participação e Descentralização. Democratização e Neutralidade na Constituição de 76*, Coimbra, Liv. Almedina, 1982.)

⁹⁶ O condicionamento industrial é estabelecido na Lei 1956 de 17/5/1937. Vd. também Francisco Rafael et alii – *Portugal / Capitalismo e Estado Novo: Algumas contribuições para o seu estudo*, Porto, Ed. Afrontamento, 1976, cap. III, pp. 36-45.

⁹⁷ O processo de liberalização só começa a revelar-se com os Decretos-Lei 36443 de 30/7/1947 e 38143 de 30/12/1950, que reduzem o número de indústrias atingidas pelo condicionamento industrial.

que veio a despoletar o Projecto Regional do Mediterrâneo, cuja publicação final só aconteceu em 1966. Este conjunto de trabalhos incluía uma apresentação estatística da relação entre as necessidades de mão-de-obra e a capacidade dos sistemas educativos em Portugal, Espanha, Grécia, Itália, Turquia e Jugoslávia, revelando o atraso português no campo da educação. A partir destes resultados, foram lançadas as bases de um programa destinado a prover o país de crescente pessoal técnico qualificado, com vista à previsível expansão económica.

Fenómeno sintomático do desenvolvimento económico foi o grande aumento de alunos nas escolas técnicas, nesta década de 50.⁹⁸

Nos anos 60 continuou o afluxo de capitais vindos do exterior. O país começou, então, a ser moldado em função de uma maior industrialização e da importação de outros conceitos culturais (necessidade de uma formação inicial, acesso a alguns bens de consumo, protecção social) que, como consequência, deram lugar a uma mudança na definição do desenvolvimento nacional.

Simultaneamente, os utilizadores da escola técnica passaram a ter mais hipóteses de mobilidade na trajectória social. Quer os cursos de metalomecânica, nomeadamente o de serralheiro e respectivas especializações, quer os das profissões electrotécnicas registaram uma crescente procura e, por extensão, crescentes necessidades e aspirações de certas faixas da população, crenes no investimento do Poder na industrialização do país. Juntamente com os cursos comerciais e os de formação feminina, representavam, na década de 60, 85% da frequência total do ensino técnico-profissional.⁹⁹

Entretanto, é também verdade que continuaram a ficar sem frequência, ao longo do país, muitos dos cursos criados. Os cursos complementares de aprendizagem absorviam em 1951 apenas 11% do total de alunos matriculados no ensino técnico; em 1961, 3,5% e, no início da década de 70, apenas 1%. Porém, os cursos de formação apresentavam uma população proporcionalmente inversa, exactamente porque a formação inicial passou a afigurar-se como prioritária. Assim é que, em 50-51, havia 12.500 inscritos nestes cursos; em 60-61, 25.000 e

⁹⁸ Na década de 50, o aumento de efectivos nas escolas técnicas cifrou-se em 60366 alunos. Fonte: Instituto Nacional de Estatística - *Estatísticas da Educação*.

⁹⁹ Dados de J. Cidade Alpiarça, op. cit., p. 2.

em 71-72, 72.000 alunos. Também os cursos de aperfeiçoamento (nocturnos) subiram a sua frequência.¹⁰⁰ De facto, uma larga faixa da população acreditou na abertura industrial e na possibilidade de se valorizar, no sentido de uma mobilidade social ascendente, vendo o ensino técnico-profissional como um meio possível para essa valorização.

Contudo, veio a constatar-se que o inicial planeamento, que visava produzir em quantidade uma elite operária qualificada de nível europeu, não obteve os resultados previstos. Tanto no início dos anos 60 como no dos anos 70, o número de diplomados, a nível nacional, com os cursos industriais não suplantou os 12% do total de inscritos, contra 16% nos comerciais e 72% nos cursos gerais e complementares dos liceus.¹⁰¹

Significa isto que a oferta e a organização do ensino técnico não conseguiu, em abrangência, encontrar-se directamente associada a qualificações operárias finais e que muito do trabalho operário português, apesar de eficiente, foi resultando sobretudo de aprendizagens inacabadas por abandono da escola e ingresso prematuro no mercado de trabalho.

Como diz J. Cidade Alpiarça,

(o) ensino técnico-profissional dispunha de uma estrutura demasiado rígida e de programas densos, que obrigavam muitos alunos a abandonar o sistema muito antes da sua conclusão. (...) Os currículos sobrecarregados do ensino técnico, que ultrapassavam muitas vezes as 40 horas semanais, a sua rigidez e inadaptação ao nível etário dos alunos contribuíram para o mau aproveitamento escolar e sobretudo para o reduzido número de conclusões registado ao longo dos anos.¹⁰²

A situação de abandono/insucesso nas escolas técnicas teve também estes factores causais, e não apenas o nível sócio-cultural de origem da maioria dos alunos e/ou a dificuldade económica das famílias em prolongar os estudos. Realmente, nos anos 60, registou-se mesmo uma acelerada procura do ensino liceal, à revelia da oferta governamental, cujo aumento de rede incidia nas

¹⁰⁰ Idem, ibidem, p. 4.

¹⁰¹ Idem, ibidem, p. 3.

¹⁰² Idem, ibidem, pp. 4-5.

escolas técnicas.¹⁰³ A razão é simples: muitas famílias pensaram ser mais rápida a ascensão social por essa via.

As Estatísticas da Educação permitem concluir que quase metade dos estudantes do ensino técnico-profissional que completavam um curso, continuavam a estudar. Os que abandonavam, faziam-no sobretudo devido ao mau aproveitamento, que os levava a ingressar de imediato na vida activa.¹⁰⁴ Digamos, pois, que a Reforma foi a expressão de um leque de percursos qualitativa e quantitativamente inesperados relativamente a tudo aquilo para que o terreno sócio-cultural português estava preparado.

À época, não se punha ainda em causa a divisão do sistema escolar em ensino liceal e ensino técnico, um conduzindo preferencialmente à universidade, outro fornecendo operários às fábricas e empregados de escritório às empresas comerciais. Nos países capitalistas europeus mais desenvolvidos, só os sectores mais progressistas da educação se levantavam esporádica e timidamente contra tais estruturas educativas.

Porém, a visão da educação que a Reforma comportava, como contribuinte para o crescimento económico do país, incluía também efeitos contraditórios, sentidos sobretudo a partir dos anos 60, quando a OCDE lançou o *slogan* da «igualdade de oportunidades». Muito marcada por uma orientação tecnocrática, a literatura daquela organização apresentava-se carregada de expressões características, como «recursos humanos», «capital humano» e «manpower», fazendo, assim, do factor humano uma das peças fundamentais da engrenagem de um capitalismo, que ia dos países ricos aos países menos desenvolvidos. Ou seja, a OCDE aplicava taxativamente a todos os países as suas prescrições de desenvolvimento, alheando-se do seu grau de eficácia e racionalidade para cada caso.¹⁰⁵

¹⁰³ Vd. conferência realizada, em Fevereiro de 1991, por Sérgio Grácio - «Estado, Ensino Técnico e Procura Social de Ensino», in Ministério da Educação, 1991b, pp. 96-97.

¹⁰⁴ Vd. J. Cidade Alpiarça, op. cit., p. 5.

¹⁰⁵ Em Portugal, surgem, nos anos sessenta, dois projectos desenvolvimentistas, que se inserem na óptica «ocedeísta»: o Fundo de Desenvolvimento de Mão-de-Obra, criado pelo Ministério das Corporações em 1963, vocacionado para facultar tanto a mobilidade dos trabalhadores como a formação profissional acelerada; e o Gabinete de Educação e Planeamento da Acção Educativa,

Compreende-se, assim, também, que alguns sectores políticos reacendessem o princípio de «Deus-Pátria-Família», materializado durante o Ministério de Carneiro Pacheco (1936-1940) e cultivado ao longo de gerações, como valor fundamental nos conteúdos da educação portuguesa, princípio que era perfeitamente ignorado nas determinações da OCDE.¹⁰⁶ Estava, de facto, em causa, acima de tudo, uma ordem sócio-cultural inerente ao próprio espírito do Regime, que a organização das escolas técnicas, como parte integrante do todo, inevitavelmente também veiculava.

Mesmo admitindo que uma bem demarcada estratificação social e cultural nunca terá estado longe dos desígnios do Regime, o próprio Salazar era crítico quanto aos grandes desfasamentos culturais da época:

Quando comparamos a mentalidade operária à nossa própria mentalidade (...), à parte a nossa noção do valor e dignidade do trabalho que, sendo contrária à classe operária, é igualmente falsa, o nosso conceito de riqueza e o nosso conceito de poder são precisamente iguais aos que constituem o espírito e a razão de ser da revolução social (...). Quem tirou à riqueza toda a finalidade moral, pondo-a apenas em face das necessidades humanas sem curar de saber em que é que a satisfação delas interessava à realização dos fins do homem; quem anarquizou a produção, desviando-a dos produtos necessários à conservação da vida e ao progresso da humanidade, para o inconcebível *bric-à-brac* com que satisfazemos necessidades fictícias (...); quem desperdiça milhares de braços (...) não é a classe operária, somos nós, que fizemos da política económica uma política amoral (...). Quem considera o trabalho manual como único trabalho produtivo, negando-nos o direito a uma parte da riqueza criada, é a classe operária; (...) quem se rende ante a

criado pelo Ministério da Educação em 1965, que assume um tom de objectividade técnica e pressupõe a colaboração entre os Ministérios da Educação, do Trabalho e da Indústria.

¹⁰⁶ «Deus-Pátria-Família» traduzia-se, simbolicamente, nas escolas, para além do retrato do Chefe de Estado e da Bandeira Nacional em todas as salas de aula (Decreto-Lei 25305 de 9/5/1935, artigo 3º), e de um crucifixo atrás da secretária de todos os professores, na «exaltação das glórias portuguesas», na «manutenção das tradições da província portuguesa», na «formação do carácter e o amor à pátria» (Lei 1941 de 11/4/1936, bases V, X, XII e XIII). Além do mais, a Mocidade Portuguesa, também criada em 1936, dava corpo a estes princípios. (Nota do autor, baseada no estudo dos referidos diplomas legais)

superioridade de não fazer nada (...) somos nós, a quem a fortuna não impõe o trabalho como necessário (...).¹⁰⁷

Aliás, nesta mesma linha, o Relatório da Comissão da Reforma do Ensino Técnico refere a insuficiência da formação das elites dirigentes para o progresso do país e afirma que, abaixo do ensino superior, o ensino técnico será o «(...) órgão escolar mais adequado à formação da classe média», acrescentando que «quando a classe média falta ou não ocupa a posição que lhe pertence, o nível da classe dirigente degrada-se ao plano da pura mediocridade». ¹⁰⁸

Esta ideia do alargamento da base educativa para um melhor recrutamento de quadros médios e superiores perpassa por todo o Relatório e constitui o seu propósito primeiro.

3. O público-alvo de referência para o lançamento da Reforma de 1948

Cabe fazer aqui um pequeno apontamento acerca do público-alvo de referência. Convém, porém, que se chame a atenção para o facto de não nos propormos debruçar sobre questões relacionadas com a sociologia da família, para além do estritamente necessário à compreensão do contexto familiar em causa.

Aquando do lançamento da Reforma do Ensino Técnico-Profissional de 1948, a questão da família, como motivo de preocupação e estudo social (antropológico, sociológico, psicológico ou outro), não era prioritário, em Portugal, apesar de o próprio Professor A. Oliveira Salazar, nos anos 30, ainda como Ministro das Finanças, ter encomendado a P. Deschamps, um estudo social da sociedade portuguesa, estudo esse que passava pelas «redes de solidariedade familiar». ¹⁰⁹ No entanto, a grande valorização da família, enquanto sustentáculo ideológico, impunha-se, institucionalmente, pela noção de «família cristã», ¹¹⁰ estreitamente associada ao casamento, comportando a partilha hierarquizada e tradicional de papéis masculinos e femininos, com base numa inequívoca diferenciação sexual,

¹⁰⁷ M. Castro Henriques; G. Sampaio e Melo (coord.), op. cit., p. 101.

¹⁰⁸ Carlos Proença et alii, op. cit., p. 23.

¹⁰⁹ Vd. Maria Engrácia Leandro - *Sociologia da Família nas Sociedades Contemporâneas*, Lisboa, Universidade Aberta, 2001, pp. 34-35.

¹¹⁰ Recorde-se a trilogia ideológica «Deus-Pátria-Família».

que interessava reproduzir social e economicamente: trabalho para os rapazes e lides domésticas para as raparigas.

Porém, o que se tornou óbvio, no período imediatamente posterior à 2ª Guerra Mundial, foi um maior interesse, no seio das famílias de classes mais baixas, pela educação e pelas condições de vida dos filhos, à medida que os pais vislumbravam melhorar também as suas próprias condições de existência. A oferta de uma formação profissional, com ensino oficial, feito na escola, substituiu, então, gradualmente os contratos profissionais de aprendizagem.

O contexto sócio-económico da Reforma do Ensino Técnico-Profissional de 1948, atrás analisado, não deixa quaisquer dúvidas acerca do tipo de família a que, prioritariamente, se dirigia este tipo de ensino: a chamada «família operária».

Tal como diz Daniel de Sttau Monteiro,

(a)tendendo a que os indivíduos que procuravam o aprendizado técnico provinham, em regra, de camadas sociais menos abastadas, tendo em atenção que, muitas vezes, os seus organismos eram hereditariamente débeis, pobremente alimentados, etc., (...) reconhecendo que eram, em geral, precárias as condições higiénicas da maioria das oficinas onde eram levados a trabalhar, os governos dos diversos países foram, pouco a pouco, subindo o limite mínimo da idade dos aprendizes [dos 9 anos] até aos 15 anos. (...) Enfim, as razões de ordem médica, pedagógica e sociais expostas levam-nos a perfilhar abertamente o aumento do limite de idade actualmente exigido (...). Nestas circunstâncias, concordando com a elevação do limite mínimo da idade fixada (...), de forma a favorecer as suas condições de rendimento e trabalho, julgamos proceder A Bem da Nação.¹¹¹

A partir dos finais dos anos 50 e ao longo de toda a década de 60, em Portugal, com a lenta difusão do taylorismo, numa versão já tendencialmente fordista, a família tipicamente operária sofre algumas transformações, passando gradualmente, a «família operária-burguesa».¹¹² De facto, com o conjunto de

¹¹¹ Parecer do médico Daniel de Sttau Monteiro, inspector de Saúde Escolar, cit. por Carlos Proença et alii, op. cit., anexos, pp. 317-318.

¹¹² De entre as várias denominações de família, parece muito adequada esta, utilizada por Daniel Bertaux - *Destinos Pessoais e Estrutura de Classe*, Lisboa, Moraes Editores, 1978, p. 80.

benefícios que acompanham essa nova forma de organização social, as famílias operárias começam a viver numa acentuada relação contraditória: por um lado, são famílias que assumem formas de resistência ao patronato e têm orgulho na sua condição de trabalhadores; por outro lado, mercê do modelo da classe dominante, acabam, elas próprias, por desejar vir a pertencer, se não à classe dominante, pelo menos à média burguesia. Sejam quais forem as explicações políticas, sociológicas ou psicológicas que se procurem encontrar, este é um dado adquirido e visível, que justifica até a razão pela qual este tipo de família deixou de se preocupar e conformar apenas com a sua própria reprodução, enquanto classe, para aspirar à mobilidade social ascendente. É evidente que este facto não invalidou que as principais relações, instituídas e reproduzidas no seio da família operária, fossem as de produção.

No entanto, seria difícil pensarmos hoje na vivência das famílias operárias ou pequeno-burguesas (não só de operários, mas também de funcionários públicos menores ou empregados de serviços) dos anos 50 e 60 do século XX, sem reconhecermos que a industrialização da sociedade portuguesa, mesmo lenta, traçou perspectivas de mobilidade intergeracional a que não foi alheia a valorização da escola. Como refere Maria Engrácia Leandro,

(...) a realidade permite constatar que, a par de um certo número de pais que parecem interessar-se menos pela escola, em grande parte, pertencentes a grupos sociais de condição modesta, outros [igualmente modestos] investem cada vez mais na escolarização dos filhos, como estratégia de valorização do capital familiar, ainda que este reverta bastante a favor do indivíduo.¹¹³

Na verdade, no interior de famílias socialmente modestas, e em nome de uma vida melhor e da ascensão social dos filhos,¹¹⁴ mobilizavam-se todos os esforços possíveis para a obtenção do capital escolar necessário. Contudo, urge dizê-lo, as trajectórias escolares dos jovens oriundos destas famílias, exigiam também muito esforço pessoal. O elevado abandono escolar não se devia apenas à falência das

¹¹³ M. Engrácia Leandro, op. cit., p. 77.

¹¹⁴ Eram vulgares expressões como “Estuda, para seres alguém...”, “Tira um curso para teres a tua enxada...” ou “Estuda, para não teres uma vida sacrificada como a do teu pai...”. (Nota do autor)

estratégias educativas de muitas famílias, por motivos económicos e culturais; devia-se, geralmente, à falta de projecto de vida do próprio aluno e à sua desmotivação face à carga horária dos cursos.

É interessante verificar que esta valorização da escola, resultante de maiores aspirações de estatuto profissional/social, e em período de internacionalização das relações económicas, veio também a revelar-se de uma significativa importância na redução da natalidade, permitindo o aparecimento de uma nova lógica familiar. O aumento com as despesas de educação era, na maioria dos casos, incompatível com um elevado número de filhos. Digamos que se passou da perspectiva de filhos-garante-da-subsistência-familiar, para a perspectiva de filho-com-projecto-de-vida-pessoal, de quem não se esperam contrapartidas imediatas, mas em quem se passou a investir em proveito do próprio, assegurando o seu futuro profissional e social.

A Reforma do Ensino Técnico-Profissional de 1948 introduziu, assim, um indiscutível factor de modernidade: o da racionalização, não só em termos produtivos (o modelo taylorista), mas também em termos sociais, propriamente ditos. Tal significa que, talvez imprevisivelmente, neste complexo processo de valorização social, se tenha trabalhado também a favor dos valores, dos direitos individuais e do conceito de “conquista de autonomia”, com as repercussões que, progressivamente, daí advieram, no campo da luta pela igualdade de oportunidades, à semelhança, aliás, do que acontecia na Europa.

Assim, resumidamente, podemos dizer que:

- inicialmente, a Reforma do Ensino Técnico-Profissional de 1948, sintonizada com uma política de industrialização, instituiu e foi consolidando, em Portugal, um tipo de formação internacionalmente aceite naquele período histórico, que tinha como primeiro objectivo criar perfis profissionais bem definidos, estáveis e precocemente determinados, cuja característica básica era a da qualificação/especialização;
- ao longo das décadas, o sistema foi mostrando incapacidade em corresponder positivamente ao mercado e à crescente complexidade dos modelos de organização do trabalho, já que a proliferação de cursos desactualizados e

exclusivamente estruturados para o posto de trabalho, era incapaz de responder à flexibilidade e à mobilidade que as novas tecnologias exigiam;

- o modelo de organização e direcção das escolas técnicas teve a sua coerência e a sua incoerência. Coerência, porque permitiu manter, sem grande esforço, a contenção desejada, sem coarctar liminarmente a possibilidade de crescimento vertical à classe operária, dando-lhe uma formação semelhante à que se ministrava, então, na Europa, e permitindo às famílias delinear planos educativos mais ambiciosos, para os seus filhos; incoerência, porque, simultaneamente, se multiplicavam pelo país as escolas técnicas, enquanto, por parte da crescente pequena burguesia assalariada, explodia uma inesperada procura de ensino dirigida aos liceus, cuja rede permanecia inalterada, na defesa clara de os manter como local de formação de elites. Para tanto, terá também contribuído, claramente, o facto de o retorno social no ensino técnico ser insatisfatório, desvalorizado e inoperante como tecnologia social.

Foi, aliás, a pressão social ascendente e imprevisível das famílias que terá obrigado o Regime, já no final dos anos 60, a encarar a hipótese de repensar a sua política educativa, o que prenunciaria as profundas alterações ao ensino técnico-profissional, preconizadas por Veiga Simão.

CAPÍTULO II

AS REFORMULAÇÕES DO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL ENTRE OS ANOS 70 E 90 DO SÉCULO XX

«As estratégias educativas (...) portanto, as estratégias escolares das famílias e dos filhos escolarizados, são um aspecto particular do investimento a longo prazo, que não é necessariamente apreendido como tal e que não se reduz (...) à sua dimensão económica, pois visa primordialmente produzir agentes sociais capazes de receber a herança do grupo (...) e, se possível revalorizá-la»

P. Bourdieu

La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps

AS REFORMULAÇÕES DO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL ENTRE OS ANOS 70 E 90 DO SÉCULO XX

1. A Reforma de Veiga Simão

Vimos como, ao longo da Reforma do Ensino Técnico-Profissional de 1948, a preocupação de responder ao desenvolvimento económico criou, por um lado, necessidades de formação de «capital humano» e, por outro, inevitáveis predisposições da população para encetar percursos de promoção social. A primeira situação justificou, nas décadas de 50 e 60, a explosão do número de alunos que acorriam às escolas técnicas,¹¹⁵ facto que reflectia também a necessidade de técnicos especializados por parte da indústria nacional; a segunda situação derivou do facto de se registar, também a partir dos anos 60, uma crescente procura de ensino e com ela ter crescido a preferência pelo liceu, a partir do momento em que tomou consciência de um clima propício a crescentes aspirações de ascensão social. Ter-se-á iniciado, assim, um movimento de mobilidade, relativamente às gerações anteriores. Associaram-se, seguramente, diferentes factores: alguma melhoria no nível de vida das classes trabalhadoras e da pequena burguesia, a progressiva urbanização, com idêntico crescimento da construção civil e do projecto de casa própria e, em muitos casos, o crescimento da escolaridade, de avós para pais, (geralmente, do analfabetismo para o 1º grau). Terá sido por esta altura que muitas famílias passaram a desejar, para os seus filhos, a continuação dos estudos, vistos como uma necessidade e não como um luxo, embora balançando entre os dividendos simbólicos, que traduzem o valor das posições sociais, e os dividendos materiais.

Segundo Sérgio Grácio, «(...) a instituição escolar tem a faculdade de produzir e manter (...) por relativamente longos períodos a crença na possibilidade de ascensão social (...) ao alcance de todos; a escola é bem o quadro ideal para conduzir o maior número a esperar que tudo seja possível».¹¹⁶

¹¹⁵ Do início da década de 50 ao fim da década de 60 do século passado, houve um aumento de 91.103 alunos no ensino técnico. Fonte: Instituto Nacional de Estatística - *Estatística da Educação*.

¹¹⁶ Sérgio Grácio, 1986, op. cit., p. 133.

No entanto, os resultados do insucesso educativo verificados estão patentes num estudo de Morgado Cândido, publicado em 1965, vindo a fazer parte do já referido Projecto Regional do Mediterrâneo, segundo o qual as principais deficiências do sistema consistiam: a) na baixa escolaridade obrigatória, que era a mais exígua da Europa; b) no absentismo à escolaridade obrigatória; c) no número limitado dos que prosseguiam estudos para lá da escolaridade obrigatória; d) na deficiente cobertura de escolas públicas pelo país, especialmente secundárias; e) na falta de docentes qualificados; f) na falta de produtividade da generalidade dos ramos de ensino, agravada pelo abandono; g) na orientação de muitos alunos para cursos desajustados às necessidades da economia nacional; h) na desactualização dos programas e na falta de cursos destinados a formar especialistas nas áreas científica e técnica; i) na insuficiente, e muitas vezes deficiente, formação profissional obtida fora do sistema escolar.¹¹⁷

De algum modo, podemos compreender que assim fosse, pois, se era verdade que o sistema educativo tinha oferecido novas possibilidades, era também certo que se ia assistindo, progressivamente, à desactualização dos recursos educativos e que as baixas condições de vida de muitas famílias continuavam a gerar situações de subaproveitamento escolar.

Com efeito, apesar do surgimento da Reforma do Ensino Técnico-Profissional de 1948, as políticas educativas do governo vigente, mantinham-se restritivas e minimalistas.

A «igualdade de oportunidades» que a OCDE¹¹⁸ então profusamente divulgava, ignorando diferenças políticas e nacionais, contrastava com o apego ao conceito de educação subjacente à expressão «Deus-Pátria-Família» que, obviamente, prevalecia nas mentalidades.

¹¹⁷ Vd. L. Morgado Cândido - «Evolução recente da estrutura escolar portuguesa», in *Cadernos do F.D.M.O.*, nº 7, 1965, passim.

¹¹⁸ A OCDE proclama, nos anos 60, um modelo-padrão de sociedade em que, à partida, seja reconhecido o direito de «igualdade de oportunidades» a todos os indivíduos, de modo a que cheguem ao topo da pirâmide social aqueles que, pela sua competência, se revelem mais aptos para cargos de direcção. O estatuto social seria, assim, conquistado pelo «mérito» ou «competência» e não necessariamente pelo berço, como acontecia nas sociedades ocidentais tradicionais.

Porém, a simultaneidade entre a concretização da Reforma de 1948 e o horizonte da industrialização, que se expandia pela Europa, deu lugar a um substancial aumento da classe operária e de uma pequena burguesia assalariada que, por sua vez, reproduzia, de forma cada vez mais elaborada, o desejo de ascensão social e cultural.

Nessa altura, muito mais do que hoje, o ser culto e a possibilidade de penetrar em sentido ascendente em meios sociais diferentes do próprio, constituíam valores por que muitos lutavam. Ascender socialmente tornou-se também um passo associado à importância da escola, tida como respeitadora de princípios universais de selecção, traduzíveis em notas, exames ou admoestações, à partida, iguais para todos. Nos anos 60, este novo *status quo* do sistema de ensino constituiu definitivamente o terreno onde iriam frutificar sucessivas reivindicações ideológico-ascensionais de classe, e ainda todo um conjunto de exigências que viriam a impor posterior reestruturação.

Pouco a pouco, instalou-se um certo espírito competitivo na sociedade portuguesa, em particular no âmbito económico, mas também, como é natural, noutras áreas sensíveis à intervenção internacional como a educação. Em meados dos anos 60, o deslumbramento tecnológico chegado através da televisão tornava claro, à classe operária e à pequena burguesia urbana, que uma maior escolaridade permitiria alcançar melhores modos de vida e, por conseguinte, penetrar noutros estratos sociais e alargar horizontes.

Entretanto, a Igreja revelava, neste contexto, incapacidade na captação e organização dos cidadãos, que sempre integrara na sociedade civil, ao lado e de acordo com os desígnios do Estado.

Nesse meio tempo, a agudização da guerra colonial terá radicalizado alguns sectores da população (caso dos estudantes universitários), dificultando o controlo repressivo da sociedade civil. Também a perspectiva de expansão económica e a pressão de ascensão sócio-cultural, por parte de faixas da população trabalhadora, levaram o governo a repensar o sistema educativo, segundo parâmetros menos dirigidos à dominação ideológica e mais virados para a economia. Um processo de tensões e contradições internas veio a instalar-se

no seio da governação, permitindo o surgimento do Projecto do Sistema Escolar de Veiga Simão, no início dos anos 70.¹¹⁹

De facto, à medida que a ideologia nacionalista do Estado Novo se foi imbuindo de preocupações economicistas, que serviam o desenvolvimentismo industrial, a composição do bloco social no Poder foi-se paulatinamente modificando, apesar dos defensores do nacionalismo continuarem a oferecer resistência a essa vertente governamental. A subida ao poder do Professor Marcelo Caetano implicou uma cautelosa adaptação da máquina política às necessidades de desenvolvimento do país, de acordo com os padrões evolutivos da Europa. Essa adaptação passou, desde logo, pela substituição de pessoas em certos pontos-chave, como foi o caso da Economia, do Trabalho e da Educação, e pela apresentação de propostas reformadoras, capazes de lançar o país na senda do capitalismo internacional. Esta situação tornou-se particularmente visível no campo educativo, simultaneamente condicionador e condicionado pelos restantes sectores governamentais, constituindo charneira entre a ideologia do Estado e os valores colectivos e populares, logo, beneficiando de uma importante posição estratégica no percurso desenvolvimentista.

1.1. O Projecto do Sistema Escolar

Na sua «Conversa em Família» de 17 de Janeiro de 1970, o então Primeiro-Ministro Marcelo Caetano anunciava a decisão de o seu governo levar a cabo uma «(...) grande, urgente e decisiva batalha da educação».¹²⁰

José Veiga Simão, físico formado em Cambridge, ex-reitor da Universidade de Lourenço Marques e, à data, Ministro da Educação (15/1/1970 a 25/4/1974), viria a 6 de Janeiro de 1971, através da televisão, fazer uma comunicação em que

¹¹⁹ Américo Ramos dos Santos refere que o isolamento político em relação à restante Europa contradizia a vontade de abertura económica ao exterior, manifestada, desde 1960, com a adesão à EFTA. Este autor considera ainda que em todos os principais domínios da vida económica existia uma crescente ligação entre o poder de Estado e os interesses e estratégia dos grandes grupos monopolistas, dando lugar a conflitos dentro do próprio aparelho de Estado, em consequência de contradições tácticas dos principais grupos. Vd. Américo Ramos dos Santos - «Desenvolvimento monopolista em Portugal (fase 1968-73): estruturas fundamentais», in *Análise Social*, vol. 13, nº 49, 1977, pp. 70 e 94.

¹²⁰ Ministério da Educação - *A Reforma do Sistema Educativo*, Lisboa, ME/SG/DD, 1973a, p. X.

reiterava aquela vontade política. Consciente da importância do papel que a educação-formação tinha tido na reconstrução da Inglaterra, após a 2ª Guerra Mundial, surpreendeu o país, ao orientar o seu discurso para o «(...) culto do mérito, da qualidade e da excelência» e para a diluição progressiva das «desigualdades gritantes»,¹²¹ em termos sócio-educativos.

A 16 do mesmo mês, Veiga Simão lançava à discussão pública dois documentos – «Projecto do Sistema Escolar» e «Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior».

Iniciava-se, assim, um processo que, segundo as palavras do próprio, tinha como símbolo o lema «(u)m Homem mais culto é um Homem mais livre»,¹²² e em que, pela primeira vez na história do Regime Corporativo, se propunha debate e crítica nacionais a um Projecto de Reforma. As medidas, então proclamadas pelo governo, tinham por primeiro objectivo «a democratização do ensino».¹²³

O Projecto Veiga Simão contemplava medidas educativas que visavam um ensino

(...) *aberto*, uma vez que os candidatos podem atingir os graus mais elevados, qualquer que seja a via que tenham seguido (...); *equitativo*, no sentido de que a um período idêntico de estudos corresponde um certificado, diploma ou grau de igual designação, que deve dar análogas possibilidades de inserção na sociedade; *diversificado*, dado que apresenta vias extremamente variadas para atingir iguais níveis de formação; *individualizado*, ao proporcionar orientação e permitir uma extensa gama de opções (...) de acordo com as vocações e os interesses particulares de cada um; *inter-relacionado*, na medida em que (...) permite fácil mudança de tipos de estudo sem inútil repetição de matérias.¹²⁴

¹²¹ Vd. Ministério da Educação - *Quatro Décadas de Educação (1962-2005)*, Lisboa, ME/SG/Museu Virtual da Educação, Janeiro 2007, http://www.sg.min-edu.pt/expo03/min_03_veiga_simao/expo5.htm, ponto 2.

¹²² Idem, *ibidem*.

¹²³ Terá sido Veiga Simão o primeiro Ministro da Educação, desde a 1ª República, a usar amplamente esta expressão, em público e em documentos oficiais. Vd., nomeadamente, J. Veiga Simão - *Educação é diálogo*, Lisboa, MEN/Ed. CIREP, 1972a (discurso de 18 de Dezembro), p. 12.

¹²⁴ Ministério da Educação, 1973a, p. 10.

O Projecto de Veiga Simão apostava também no auxílio às famílias, através de significativo apoio da acção social escolar e, acima de tudo, na linha das medidas educativas já anunciadas, num enorme desafio: o de conceder ao ensino técnico um *status* social equivalente ao que era conferido pelo liceu: «(...) os referidos cursos gerais [técnicos] ficarão situados a nível cultural correspondente ao do curso geral dos liceus, estando em curso as diligências necessárias para que todos os cursos do ensino secundário fiquem com o mesmo valor global, quer para o efeito de provimento em cargos públicos, quer para a prossecução dos estudos a outros níveis de escolaridade».¹²⁵

Teorizava-se, pois, um corte radical com a noção de que «educar» era dar simplesmente, a cada um, o seu lugar na sociedade, numa perspectiva social e económica estritas. É o próprio Veiga Simão a afirmar que o seu projecto procurava ser a expressão de

(...) uma filosofia da educação que incorporaria o duplo princípio de que a educação do indivíduo é o principal objectivo do sistema educativo e de que todos, na base da igualdade de oportunidades, deveriam encontrar nesse sistema os percursos que lhes assegurariam o direito inalienável de ser educado. Daí podermos concluir que o sistema educativo não deveria estar directamente subordinado às exigências do desenvolvimento económico (...). De facto, é assim que procuramos incorporar nos programas educativos os princípios humanísticos e a vocação comunitária do Estado Social, que reconhecem os direitos do cidadão enquanto indivíduo e como elemento de uma colectividade integrada.¹²⁶

O efeito bombástico que o Projecto de Veiga Simão teve na vida portuguesa deu lugar ao esgrimir de argumentos e interesses. Muitos o defenderam e muitos se lhe opuseram, pois tal como o próprio Professor justificaria, «(f)ere muitos estratos

¹²⁵ Circular 3/72 de 30 de Junho, Série A, 2ª repartição da DGETP, que define os princípios básicos em que assenta a experiência pedagógica dos cursos gerais técnicos, a decorrer desde Outubro de 1970. Também a equivalência dos dois ramos de ensino, e a conseqüente valorização social do ensino técnico, levaram à «necessidade da passagem de uma administração clássica, burocrática, a uma administração moderna, de desenvolvimento», e à criação da Direcção-Geral do Ensino Secundário (DGSE) (Decreto-Lei 408/71 de 27 de Setembro, ponto 5). Esta inovação conduziu à extinção das DGETP e DGEL (Vd. Decreto-Lei 44/73 de 12 de Fevereiro).

¹²⁶ J. Veiga Simão - «The General Reform of Education in Portugal», in *Western European Education*, Spring/Summer, 1972_b (discurso de 6 de Janeiro de 1971), p. 107. (Tradução do autor)

solidificados, abana cegos e falsos prestígios e abre caminhos de igualdade de oportunidades para os menos favorecidos».¹²⁷

A discussão envolvia vários estudiosos da educação em Portugal. Nem todos eram da mesma opinião, como seria de esperar numa discussão pública. Não faltou quem dissesse que o Projecto era a síntese de um conjunto de diagnósticos e intenções há muito existentes, apenas adiadas porque a conjuntura política não as permitira realizar:

Todos os ministérios anunciavam a necessidade de uma reforma, mas nada se fazia, nesse sentido, de forma concreta. (...) [Teria cabido] aos professores Leite Pinto e Galvão Teles debruçarem-se sobre os esquemas que o Prof. Veiga Simão propõe para estudo. (...) Toda a gente sabe e parece que anda esquecida, que estamos a colher alguns frutos da decisão do Eng.º Leite Pinto, ao organizar as equipas que promoveram os estudos 'Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa' (1950-59), 'Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa (metrópole) Previsão para 1975', e da criação, pelo Professor Galvão Teles, do G.E.P.A.E. [Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa].¹²⁸

Como é natural, terá existido alguma coisa de comum entre as preocupações de Veiga Simão e as dos seus precursores, Leite Pinto, Galvão Teles e José Hermano Saraiva.

O Plano de Reforma do Sistema Educativo já tinha sido objecto de estudo por parte do Professor Leite Pinto, que lançou as bases para as infra-estruturas e órgãos de apoio de que o Ministro Galvão Teles veio a dotar o Ministério da Educação. Este último apresentou mesmo um Projecto de Estatuto da Educação Nacional (Junho, 1968), passou a escolaridade obrigatória de quatro para seis anos¹²⁹ e criou o ensino superior curto, dentro das Faculdades de Ciências.¹³⁰ Por sua vez, José Hermano Saraiva assumiu também a responsabilidade política

¹²⁷ J. Veiga Simão, 1972a, p. 9.

¹²⁸ Calvet de Magalhães - «Educação Nacional: Uma nova renascença?», in *Vida Mundial*, Lisboa, 29 de Janeiro 1971, p. 57.

¹²⁹ Vd. Decreto-Lei 45810 de 9/7/1964.

¹³⁰ Vd. Decreto-Lei 48406 de 29/5/1968.

deste tipo de ensino superior, nas Faculdades de Letras,¹³¹ e propôs que se viessem a criar institutos politécnicos.

Porém, associar de modo simples os projectos de todos estes Ministros será abusivo, pois a única coisa a sublinhar de comum entre eles terá sido a preparação de mão-de-obra para o desenvolvimento do país.¹³²

O que existiu, de facto, foram significativas diferenças na abordagem à problemática da educação.

Se nos reportarmos a Galvão Teles, por exemplo, sabemos que declarou evitar a expressão «democratização do ensino», receando, por um lado, uma conotação política tendenciosa e, por outro, visando valorizar o conceito de «selectividade» no acesso ao ensino superior universitário, a seu ver, necessária.

Face a isto, Sacuntala de Miranda, por exemplo, não estabelece relação com políticas anteriores, comenta apenas que o Projecto Veiga Simão estava a aproveitar a «primavera marcelista» para pôr à discussão, «objectivos desenvolvimentistas» já manifestados nos anos 50 e 60.¹³³

Ora, da leitura dos documentos que Veiga Simão pôs à discussão, retira-se, desde logo, a par da assumpção de utilizar, em comunicados governamentais, a expressão «democratização do ensino», a iniciativa de tornar os documentos governamentais acessíveis ao grande público, através de discussão aberta.

A postura de Veiga Simão constituiu *ab initio*, o mais claro sinal de inflexão na política educativa. Mas não só. Se, com Leite Pinto se tinha assistido ao distanciamento do sector ruralista e a uma visão do desenvolvimento condicionada pela ideologia nacionalista, com Veiga Simão assiste-se ao corte com o elitismo veiculado por essa mesma ideologia:

¹³¹ Vd. Decreto-Lei 48627 de 12/10/1968.

¹³² A propósito da criação dos cursos complementares técnicos, lê-se no Despacho Ministerial 20/73 de 25 de Julho, p. 2: «(...) contempla-se com natural relevância a preparação dos futuros intervenientes na fase executiva do desenvolvimento económico e social, procurando (...) dar a possível satisfação aos interesses do trabalho».

¹³³ Vd. Sacuntala de Miranda - «Portugal e a O.C.D.E.: Expansão económica e planificação educativa», in *Vértice*, vol. XXXVIII, Maio/Junho 1978, p. 333.

Decididamente, o futuro da Nação não reside apenas em elites fechadas e diminutas. Às reduzidas aristocracias da cultura contrapõe-se a educação das massas, constante preocupação dos governantes de hoje, à qual até teríamos de aderir por imperativo de sobrevivência nacional. Àquela nostalgia do passado e sonhos de grandeza de antanho, contrapõe-se a democratização do ensino em extensão e em profundidade, factor primordial do progresso do país.¹³⁴

Ao princípio da selectividade para a formação de um escol dirigente, tão cara aos Ministros Galvão Teles e José Hermano Saraiva, Veiga Simão contrapõe o princípio da democratização do ensino superior:

Uma Universidade Nova, centro actualizado do saber, onde se cultive a ciência universal; uma Universidade para a Nação, onde se estudem e investiguem os problemas das nossas terras e gentes; uma Universidade acessível a todos os portugueses e da qual possam provir os que, por mais capazes, presidam amanhã aos destinos da Nação, conduzindo-a pelas rotas progressivas de um mundo mais digno e mais humano. Esta meta só poderá, porém, ser alcançada à custa de um trabalho intenso e constante, não se compadecendo – como já afirmámos – com o procedimento daqueles que vivem à sua sombra sem retribuir, em labor fecundo, os benefícios que a Sociedade lhes concede.¹³⁵

Por outro lado, consciente do papel da escola como «aparelho ideológico do Estado», Veiga Simão não se ficou pela apresentação de um conjunto de medidas dirigidas à «democratização» do ensino, procurou também justificá-las do ponto de vista «humanista» e «desenvolvimentista»:

A educação é o veículo poderoso e essencial que torna possível à vida humana ser digna de ser vivida, facilitando todo um processo de justiça social, inerente a qualquer fórmula de melhoria da condição do homem. (...) A educação deve, mais do que nunca, assentar em bases profundamente humanas e livres que permitam resposta às angustiantes e

¹³⁴ J. Veiga Simão - *Batalha da educação*, Lisboa, MEN, 1970 (discurso de 15 de Janeiro), p. 11.

¹³⁵ J. Veiga Simão, 1970 (discurso de 28 de Abril), pp. 31-32.

ansiosas interrogações de natureza espiritual e façam o homem senhor da Tecnologia e não escravo dela.¹³⁶

Veiga Simão referiu ainda, recorrentemente, a aferição do Projecto de Reforma aos princípios de organizações internacionais:

Nos domínios da Reforma, assinalaremos o parecer crítico da OCDE aos textos programáticos, o qual salienta a sua integração nas modernas correntes educacionais e o contrato especial firmado com este organismo para, em íntima colaboração com os nossos especialistas, se formularem propostas sobre as melhores soluções para a execução gradual do Projecto do Sistema Escolar. Outros organismos, nomeadamente o Instituto Internacional de Educação dos Estados Unidos, darão também o seu contributo, neste caso no quadro de colaboração com a Fundação Calouste Gulbenkian.¹³⁷

Galvão Teles, aquando da criação do GEPAE já tinha também manifestado a intenção de manter contactos com organismos estrangeiros ocupados em acções de fomento educacional (nomeadamente a OCDE), assim como de realizar estudos e experiências pedagógicas¹³⁸ conducentes ao aperfeiçoamento das estruturas educativas e à renovação de planos de estudo, capazes de contribuir, por sua vez, para o desenvolvimento qualitativo e quantitativo do sistema escolar.

No entanto, é Veiga Simão, que exactamente na linha dos princípios da OCDE, põe em curso a «flexibilidade» da estrutura escolar, intimamente ligada às inovações tecnológicas e às necessidades do mercado de trabalho, necessidades essas decorrentes das flutuações dos sectores económicos. Seria assim que a flexibilidade da escola, associada à sua democratização, possibilitaria, por um lado, a mobilidade horizontal da mão-de-obra e a sua disponibilidade para mudar de postos, qualificações e empregos, mediante reciclagens ou cursos de formação curta; por outro lado, favoreceria o alargamento da escola a camadas mais vastas da população, de forma a satisfazer as necessidades da economia e,

¹³⁶ J. Veiga Simão, 1970 (discurso de 15 de Janeiro), pp. 8-11.

¹³⁷ J. Veiga Simão - *Uma Revolução Pacífica. Contas à Nação; Caminhos novos da reforma*, Lisboa, MEN/Ed. CIREP, 1972_d (discurso de 25 de Janeiro), p. 42.

¹³⁸ Vd. Decreto-Lei 47587 de 10/3/1967.

simultaneamente, as aspirações de mobilidade ascendente de camadas populares, cujo peso social e político era já impossível ignorar.

Saliente-se que só a partir dos anos 70 é que os trabalhos da OCDE passam a ser mais frequentemente dirigidos à temática da «democratização» do ensino. Muitos teóricos da educação, considerados progressistas, contestavam, então, a intenção democratizante veiculada por aquela organização, pois entendiam que, por existir uma estratificação social bem marcada, os conteúdos curriculares seriam, por regra, mais acessíveis aos alunos oriundos de famílias social e culturalmente favorecidas.

À época, os propósitos de aplicação prática de um ensino «democratizante» seguiam, então, dois caminhos alternativos: ou ensinamentos diferentes para crianças de origem social diferente – sistema tradicionalmente adoptado pelos países ocidentais; ou a adopção de um tronco comum de base, para todas as camadas sociais, com diversificação de conteúdos e métodos, capazes de permitir que, realizando o seu potencial, cada criança viesse a sair da escola com hipótese de ocupar o lugar que, por mérito, hierarquicamente lhe competiria.

O Projecto de Veiga Simão apresentava um sistema de percursos diferenciados, mas equivalentes em termos escolares e de prestígio social. Assim, após a escolaridade obrigatória, previa três tipos de estabelecimentos: o liceu clássico, o liceu técnico e o liceu artístico, embora com a intenção de se irem abrindo estabelecimentos de carácter polivalente, isto é, escolas onde fossem ministradas os três tipos de ensino, cada um com os respectivos cursos gerais e complementares. Quanto à formação profissional, advogava-se a sua realização em instituições fora do sistema escolar.¹³⁹

A discussão pública do Projecto, entre outras coisas, rejeitou as três vias, com a fundamentação de que estas mantinham a discriminação entre classes sociais, que não facilitavam a reorientação dos alunos, sem saírem do mesmo estabelecimento, e que o liceu técnico só dava acesso directo a alguns cursos superiores e condicionava a entrada nos cursos universitários. A discussão pública apontava, pois, a escola polivalente como a que mais eficazmente

¹³⁹ «(...) a formação profissional pressupõe outros meios e abrange domínios que não competem directamente ao Ministério da Educação Nacional» in Ministério da Educação, 1973a, p. 11.

garantia a todos a igualdade de oportunidades, recorrendo mesmo ao exemplo de países estrangeiros, onde predominava a tendência para o ensino secundário integrado e pluricurricular. Paralelamente, a formação profissional saía do sistema escolar.

O Projecto do Sistema Escolar fora concebido também como o desafio nacional de educar todos os portugueses, por oposição à «(...) existência dolorosa de um certo conservadorismo obstrutivo e paralisante»,¹⁴⁰ pois

(s)ei que as críticas destrutivas virão desde logo, quer em afirmações de impossibilidade, quer em acusações de que se vai consentir na degradação do ensino; são afinal as mesmas críticas que têm sucessivamente travado o processo de desenvolvimento e nos conduziram à situação actual¹⁴¹ (...) Nem se devem contabilizar pura e simplesmente os alunos que frequentam a escola, nem se pode consagrar o essencial dos meios de que se dispõe a reduzidas elites. A educação nacional tem sempre de prosseguir uma política de promoção colectiva, pois assim se conciliarão as aspirações individuais com os altos interesses do País.¹⁴²

A guerra colonial, que dominava as atenções da sociedade, em particular dos jovens e suas famílias, embargava, de algum modo, o interesse popular na discussão da reforma educativa. Mas a guerra perdera também, entretanto, parte do sentido económico que vinha acompanhando a sua existência, uma vez que o comércio nacional se dirigia agora, preferencialmente, para o espaço europeu. Ao mesmo tempo, essa perda económica comprometia a força ideológica do Estado. Ao valorizar o sistema educativo, sem comprometer o plano ideológico, mas acentuando a valorização humana na actividade económica, o Projecto de Veiga Simão não só despertava o interesse dos sectores sociais tradicionalmente mais arredados do processo educativo, como abria caminho à mobilização e à discussão públicas dos problemas nacionais, reorientando o papel do próprio Estado:

¹⁴⁰ J. Veiga Simão, 1970 (discurso de 15 de Janeiro), p. 9.

¹⁴¹ J. Veiga Simão, 1972a (discurso de 25 de Janeiro), p. 39.

¹⁴² Idem, ibidem, p. 58.

De entre os princípios fundamentais da Reforma ressaltam a democratização e a actualização do ensino.

Temos plena consciência de que a democratização do ensino não se implanta de um dia para o outro. É uma obra permanente que devemos acelerar sempre até ao sacrifício. (...)

A democratização do ensino vive-se, pratica-se, é uma filosofia de vida, é um lema permanente nos nossos actos.¹⁴³

A referência reiterada ao processo de «democratização do ensino» teve uma indesmentível receptividade na opinião pública e um inevitável impacto na posterior luta pela democratização da sociedade portuguesa.

O *slogan* «Educar todos os Portugueses» surgia como condição de sobrevivência nacional: «Estão em causa, nesta Cruzada Educacional, mais do que fronteiras geográficas, mais do que um futuro melhor, é a nossa existência como Nação livre e independente».¹⁴⁴

Acrescia a tudo isto o facto de Veiga Simão manifestar a intenção de readmitir alguns professores universitários, afastados por anteriores ministérios, deixando claro que a reforma do ensino superior era também uma das suas preocupações: «A criação de novas universidades, institutos politécnicos e escolas normais superiores insere-se, assim, no contexto natural da expansão do ensino e do desenvolvimento da Sociedade Portuguesa».¹⁴⁵

Aliás, Veiga Simão considerou a valorização da ciência, da técnica e da inteligência nacional essenciais ao progresso, pois tal se reflectiria em mais justiça social e numa sociedade mais humana e autónoma, além de afirmar ser necessário começar a «(...) levar a inteligência portuguesa aos grandes centros internacionais de pesquisa».¹⁴⁶

No vértice da pirâmide estava, de facto, a universidade, e Veiga Simão não escondeu a intenção de esbater o carácter elitista do ensino superior. Assim,

¹⁴³ J. Veiga Simão, 1972a, pp. 12-13.

¹⁴⁴ Idem, ibidem, p. 7.

¹⁴⁵ J. Veiga Simão - *Uma decisão histórica. Expansão do ensino superior*, Lisboa, MEN/Ed. CIREF, 1972c (discurso de 19 de Dezembro), p. 8.

¹⁴⁶ J. Veiga Simão, 1970 (discurso de 15 de Janeiro), p. 10.

promover-se-ia o alargamento da gama de estabelecimentos, reconvertendo o ensino médio existente em ensino superior politécnico, e criando e distribuindo, por várias regiões do país, institutos politécnicos, escolas normais superiores e mesmo algumas novas universidades.

A existência do ensino superior politécnico iria ampliar de forma sensível as possibilidades de acesso à cultura e contribuir para desmassificar os cursos universitários, uma vez que os aliviaria de um volume de candidatos que procurava apenas o grau de bacharel, facilitando a selecção e formação de quem pretendia ir até à licenciatura ou ao doutoramento.

Por outro lado, a possibilidade do bacharel-licenciado seria viável para todos os que quisessem completar habilitações académicas em diferentes patamares.

Esta diversificação do ensino superior, em igualdade de estatuto, permitiria não só dar mais oportunidades de escolha, segundo características e vocações personalizadas, mas também possibilitar que, através de diferentes vias, se atingissem as mesmas qualificações de estatuto social, dependendo apenas das capacidades intelectuais de cada um, da sua motivação e, em muitos casos, dos incentivos recebidos em família.

Em qualquer caso, dar-se-ia lugar à hipótese de mobilidade social ascendente, em moldes mais amplos do que os existentes até então, resultando na «(...) defesa dos que querem pelo estudo ocupar, na vida, o lugar que lhes compete mercê dos seus méritos pessoais (...)».¹⁴⁷

Os intentos de Veiga Simão eram claros:

No que respeita ao ensino superior é evidente que nos teremos de debruçar, em cuidadoso estudo, como aliás tem sido expressado em várias conferências, colóquios e 'mesas redondas' organizados pela UNESCO, sobre o planeamento do acesso à universidade e a orientação dos estudantes, tendo em conta as aspirações pessoais e as necessidades da sociedade, possíveis aspectos lectivos que prefiram os mais capazes, introdução de novas formas de frequência nas instituições do ensino superior, com destaque para o regime nocturno, e medidas que permitam reduzir o mais possível as desigualdades sociais, tendentes a

¹⁴⁷ J. Veiga Simão, 1972a, p. 11.

prejudicar a rendibilidade quando se utilizam idênticos processos de formação.¹⁴⁸

Deste modo, a educação, assente em princípios meritocráticos, deveria permitir a todos aceder à elite da Nação, independentemente das suas origens sócio-económicas.

O propósito das medidas relativas ao ensino superior era também o de desfazer preconceitos decorrentes da circunstância de ser a universidade a entidade única de ensino superior.

Contudo, também quanto a esta matéria saíram, da discussão pública,

(...) alguns pareceres [que] manifestam grandes reservas ao acesso fácil à Universidade dos bacharéis dos institutos politécnicos. Julgam que este acesso deveria ser dificultado ou devidamente acautelado, não só através de ciclos especiais de duração não inferior a três anos, mas também pela exigência de classificações mínimas. Outros consideram ‘temerário’ aceitar que os bacharéis pelos institutos politécnicos possam licenciarem-se através de um curso de Ciências da Educação.¹⁴⁹

1.2. A Proposta de Lei 25/X

A Proposta de Lei, elaborada tendo em conta a síntese da discussão pública, apresentou diferenças fundamentais relativamente ao Projecto: abdicação das três vias do ensino secundário; instituição do ensino unificado pluricurricular em escolas polivalentes; banimento da formação profissional do sistema escolar; determinação de que

(...) as disciplinas de opção do curso geral e do curso complementar abrangerão domínios fundamentais do conhecimento e da actividade humana, muito embora cada escola possa ministrar apenas o ensino de algumas delas (...) prevendo-se que alguns estabelecimentos especializados, (...) só ofereçam as disciplinas de opção que visem certas

¹⁴⁸ J. Veiga Simão, 1970 (discurso de 29 de Abril), p. 43.

¹⁴⁹ Ministério da Educação, 1973a, pp. 48-49.

formações profissionais específicas, para as quais eles se destinam, nomeadamente de carácter tecnológico, artístico ou pedagógico.¹⁵⁰

Além disso, as escolas secundárias polivalentes poderiam «adoptar designações tradicionais, de acordo com a natureza da maioria das disciplinas vocacionais que nelas são professadas».¹⁵¹

A Proposta de Lei foi apresentada à Câmara Corporativa e enviada, em Janeiro de 1973, à Assembleia Nacional, onde suscitou intenso debate, vindo a ser Lei em 25 de Julho do mesmo ano.¹⁵²

As intervenções feitas pelos deputados, *grosso modo*, versavam: a) os seus efeitos democráticos indo do elogio à crítica ironicamente destrutiva: «(...) democratizar o ensino dando a qualquer cidadão o direito de ser doutor, mais não é do que entender que qualquer burro tem o direito a ser cavalo»;¹⁵³ b) os prós e os contras da integração dos institutos politécnicos no ensino superior; c) a reprovação da intenção de retirar a formação profissional do ensino público.

Relativamente a esta última matéria, a Proposta previa a organização de cursos de iniciação profissional e de formação profissional para os alunos que abandonassem o sistema educativo no termo do ensino básico, ou do curso geral ou do complementar do ensino secundário, segundo normas a estabelecer pelo Ministério da Educação Nacional, que promoveria tais cursos, isoladamente ou em cooperação com outros organismos.¹⁵⁴

Neste contexto, aconteceu que, mesmo antes da apresentação da Proposta de Lei, foram dinamizadas e iniciadas algumas acções-piloto de formação profissional inicial, em que colaboraram os Ministérios da Educação, do Trabalho e da Economia e algumas empresas. Destas acções apenas encontramos *feedback* de uma, realizada no Algarve em 1972-73, resultado da colaboração do Liceu de Faro com a Estação Agrária de Tavira. O curso, iniciado com 12 alunos,

¹⁵⁰ Proposta de Lei 25/X de Janeiro de 1973, base VII, pontos 3, 4, 9, 10 e base XIV.

¹⁵¹ Idem, base VII, ponto 7.

¹⁵² Lei 5/73 de 25 de Julho.

¹⁵³ Moura Ramos (intervenção na Assembleia Nacional, em 12/4/1973) in Ministério da Educação, 1973_a, p. 259.

¹⁵⁴ Vd. base XIV da Proposta de Lei 25/X de Janeiro de 1973.

não terá tido continuidade, mercê de um conjunto de dificuldades sentidas e não especificadas.¹⁵⁵

A problemática do ensino técnico gerou grande discussão na Assembleia Nacional. Havia os que continuavam a defender o modelo da Reforma de 1948, baseados na constatação de que, sem o ensino técnico-profissional, milhares de jovens teriam ficado apenas pela escolaridade obrigatória; os que abraçavam entusiasticamente a versão da formação profissional fora da escola, considerando que não se podiam continuar a manter vias de discriminação dentro do próprio sistema; outros, que referiam o perigo de acentuar rivalidades entre ministérios ou permitir que fossem apenas as empresas a encarregar-se da formação profissional, pois a sua natural tendência seria a de se preocuparem apenas com a produtividade; e aqueles que, como o deputado Veiga Macedo, Presidente da Comissão de Educação da Assembleia Nacional, consideravam dever-se integrar a formação profissional dentro da escola, a fim de que não lhe fosse atribuída uma importância de segunda ordem, ou, como Dias Neves, que, sendo da mesma opinião, achava necessária a colaboração com áreas empresariais e outros ministérios.¹⁵⁶

Peres Claro, defensor do *status quo*, num longo comentário, acabou dizendo o seguinte:

Toda a base XIV é confusa, dando a impressão de se referir a assunto ainda não estudado devidamente. E quando [na base VII] se refere à adequada formação profissional ou a 'estabelecimentos de ensino de índole específica, nomeadamente orientados para a formação de profissionais' ou a 'estabelecimentos especializados que só oferecem disciplinas que visem certas formações profissionais específicas,' só serve para manter a ambiguidade.¹⁵⁷

¹⁵⁵ Vd. Maria João Cadete - *O Ensino e a Formação Profissional*, Lisboa, ME/GEP, s/d, pp. 13-14.

¹⁵⁶ Vd. Ministério da Educação, 1973a, pp. 353-357, 410, 450-451, 509-510, 514 e 650-652.

¹⁵⁷ Peres Claro (intervenção na Assembleia Nacional, em 12/4/1973) in Ministério da Educação, 1973a, p. 277.

1.3. A Lei 5/73

A Reforma de Veiga Simão, tal como veio a ser aprovada, já diferia bastante do Projecto do Sistema Escolar original, apresentado em 16/1/1971.¹⁵⁸

A resistência encontrada obrigou não só a modificações estruturais, mas também a modificações de sentido, passando-se, inclusivamente, a pôr mais ênfase nos deveres cívicos e morais tradicionais do que no projecto educativo-humanista que Veiga Simão tivera em mente.

A discussão da Proposta havida na Assembleia Nacional, com base no parecer da Câmara Corporativa,¹⁵⁹ levou a significativas alterações de linguagem. Assim, face à Proposta de Lei, o texto que vem, posteriormente, a ser Lei introduz, por exemplo, no que se refere ao ensino básico, «(c)oncorrer para a formação do sentimento e da consciência da Pátria»,¹⁶⁰ aspecto que não estava contemplado na Proposta de Lei; no que concerne ao ensino preparatório, temos na Proposta:¹⁶¹ «(...) bem como a educação religiosa, de acordo com a opção da família», enquanto que na Lei¹⁶² surge a seguinte alteração, extensiva ao ensino secundário: «(...) bem como a educação física, cívica, moral e religiosa»; na Proposta,¹⁶³ diz-se «(...) interferir activa e conscientemente na sociedade em que virão a inserir-se», a que apenas corresponde, na Lei,¹⁶⁴ «(...) participação responsável na sociedade». Finalmente, a distinção entre institutos politécnicos e universidades é mais rígida na Lei do que na Proposta.¹⁶⁵

Esta reformulação não seria propriamente de estranhar. Sob o lema da «renovação na continuidade», Marcelo Caetano, dava apoio ao seu Ministro da Educação, mas não poderia facilmente libertar-se da pressão da ala

¹⁵⁸ Comparar anexos X e XI.

¹⁵⁹ Parecer da Câmara Corporativa 50/X de Março de 1973.

¹⁶⁰ Base VI, alínea b) do ponto 1 da Lei 5/73 de 25 de Julho.

¹⁶¹ Base VI, ponto 4 da Proposta de Lei 25/X de Janeiro de 1973.

¹⁶² Base VIII, ponto 4 e base IX, alínea a) do ponto 1 da Lei 5/73 de 25 de Julho.

¹⁶³ Base IV, alínea b) do ponto 1 da Proposta de Lei 25/X de Janeiro de 1973.

¹⁶⁴ Base VI, alínea c) do ponto 1 da Lei 5/73 de 25 de Julho.

¹⁶⁵ Vd. bases XI, ponto 1 e base XII, ponto 4 da Proposta de Lei 25/X de Janeiro de 1973; base XV, pontos 1 e 2 e base XVII, pontos 3 e 4 da Lei 5/73 de 25 de Julho.

conservadora, opositora a uma genuína democratização, e cujo desejo, quando muito, seria a simpatia e o alargamento da base social de apoio do partido oficial.

Sucintamente, a estrutura da Reforma do Sistema Educativo traduziu-se no prolongamento da escolaridade básica obrigatória, de 6 para 8 anos, quatro de ensino primário (a iniciar aos 6 anos de idade) mais quatro de ensino preparatório unificado, a que se seguiria um ensino secundário de outros quatro anos: dois de curso geral e dois de curso complementar. Eram, assim, necessários doze anos para o ingresso no ensino superior, agora alargado com a criação dos institutos politécnicos. Também estava contemplada a implantação de uma rede oficial de ensino pré-escolar, assim como se previa o funcionamento regular do ensino para adultos. A tudo isto não era alheio o propósito de realizar uma adequada formação de professores.¹⁶⁶

Merecem particular destaque, na dinâmica educativa de Veiga Simão, a criação das Universidades de Aveiro, Nova de Lisboa, do Minho e de Évora, dos já referidos institutos politécnicos e de escolas normais superiores. Também a concessão de bolsas de investigação em universidades europeias e americanas e a implementação de cursos de verão constituíram traços marcantes da sua política.

O acesso ao ensino superior, que fora um constrangimento da Reforma de 1948, era agora linear pela via politécnica que, a par de algumas universidades, generalizava o grau de bacharel.

Uma das significativas inovações da Reforma Veiga Simão foi a de dar lugar a um mecanismo de compensação social para com os alunos provenientes de estratos mais desfavorecidos, colocando, ao mesmo nível de estudos, os antigos ensinos liceal e técnico, dignificando este último, através da existência de um núcleo de disciplinas comuns a todos, e através do interclassismo nos locais onde a escola viesse a ser polivalente.

O curso geral seria ministrado em escolas secundárias unificadas pluricurriculares, denominadas «escolas secundárias polivalentes», sendo o curso complementar assegurado por estas mesmas escolas ou por estabelecimentos de

¹⁶⁶ Vd. Lei 5/73 de 25 de Julho, em especial base II, alínea b), base III, ponto 1 e bases IV, VI, VII, VIII, IX, XIII, XIX e XX.

ensino «(...) de índole específica, nomeadamente orientados para a formação de profissionais». De salientar que, também na Lei, os liceus e escolas técnicas existentes podiam manter a sua tradicional denominação, mas as suas práticas de ensino e respectiva valorização social passavam a ser equivalentes.¹⁶⁷

A noção de polivalência indiciava a ruptura com a mentalidade tradicional afecta ao ensino elitista *versus* ensino para operários, enquanto que o preparatório unificado de quatro anos aniquilava a ideia de uma formação profissional prematura, esta última em si mesma limitadora de mobilidade social ascendente.

Assim, o novo modelo educativo facultava uma mais fácil adaptação às modificações tecnológicas, garantia uma maior facilidade na mudança de cursos e permitia a progressão mais directa a graus subsequentes de escolaridade.

Na Lei 5 /73 de 25 de Julho, que veio a constituir-se como a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo, a expressão «ensino técnico-profissional» não é explicitamente mencionada.

Na sua base IV, a formação profissional é abordada nestes termos: «A educação escolar é realizada através do sistema escolar, que compreende os ensinos básico, secundário e superior e formação profissional. (...) A formação profissional destina-se aos que possuam a habilitação do ensino básico, ou do curso geral ou complementar do ensino secundário e optem por esta modalidade de ensino».

E na base IX, pontos 5 e 6, enuncia-se que tanto o curso geral como o complementar conduzirão a estudos subsequentes ou «(...) à inserção na vida prática, directamente ou após adequada formação profissional».

Também a base XII se refere especialmente à formação profissional como preparação dirigida à habilitação para o exercício de uma profissão, sem contudo descurar as componentes cultural e científica essenciais ao desenvolvimento da personalidade e à adaptação às transformações do mercado de trabalho, concluindo que

(a)lém dos cursos de formação profissional integrados no sistema escolar, serão organizados outros com finalidades idênticas, mediante conjugação

¹⁶⁷ Idem, base IX, pontos 3 e 4.

de esforços dos sectores público e privado, os quais obedecerão a normas e programas a estabelecer pelo governo ou por ele homologados.

Apesar de, quer a Câmara Corporativa, quer a Comissão de Educação da Assembleia Nacional terem proposto e levado a aprovar, através do debate, a integração da formação profissional no sistema escolar, preenchendo-se uma lacuna da Proposta de Lei, não ficou clara a forma como os cursos de formação profissional, a que se alude, seriam incluídos.

A Reforma visava, pois, contemplar mais aquilo que hoje se designa por uma formação tecnológica do que propriamente fornecer a capacitação imediata para o exercício de uma profissão.

Na prática, uma importante parte da formação de operários qualificados teria, assim, lugar fora do sistema escolar,¹⁶⁸ para todos os que concluíssem o sistema formal de ensino, em qualquer uma das suas etapas. No entanto, no ensino secundário, as disciplinas de opção tinham de incluir pelo menos uma disciplina de índole técnico-profissional.

1.4. A Experiência Pedagógica

Uma das questões mais controversas das medidas de Veiga Simão foi exactamente a reestruturação do ensino técnico-profissional.

Em Outubro de 1970, iniciou-se uma experiência pedagógica ao abrigo do Decreto-Lei 47587 de 10/3/1967, conhecido como o decreto das «experiências pedagógicas», visando ensaiar soluções para a reformulação do ensino técnico. Em resultado, foram instituídos 9 cursos gerais de três anos, substituindo os anteriores 34 cursos de formação.¹⁶⁹ É de referir que, nestes últimos, à excepção dos cursos ligados à Química, aos Serviços e à Composição Tipográfica, a componente de formação geral ocupava 25%, ou menos, do total de horas curriculares, em benefício da componente da formação técnica. Nos 9 cursos gerais criados, a componente de formação geral ocupava, no mínimo, 58% do total de horas lectivas e introduzia disciplinas que não eram ministradas nos antigos cursos de formação, tais como Ciências Naturais, Geografia, História e

¹⁶⁸ Vd. anexo XI.

¹⁶⁹ Vd. anexos III - A, B e XII.

línguas estrangeiras,¹⁷⁰ substituindo, assim, as intermináveis horas da rotina oficial por uma versão actualizada e humanizada do ensino técnico. Por exemplo, o então criado Curso Geral de Mecânica, que eliminou o anacrónico Curso de Formação de Serralheiro, limitava a oficina tradicional a 6 horas por semana ao longo dos três anos, quando era de 18 horas no primeiro, 20 horas no segundo e 22 no terceiro.¹⁷¹

A criação destes cursos gerais destinava-se a «(...) corrigir o início prematuro de uma formação profissional sem apoio numa cultura geral mínima e exclusivamente relacionada com trabalhos de rotina oficial».¹⁷² Uma vez concluídos, permitiam, a quem não pretendia prosseguir os estudos complementares, o acesso a actividades produtivas que não exigissem preparação profissional específica, mas que requeressem uma sensibilização e um conhecimento geral para uma dada área de trabalho.¹⁷³

Ao adquirirem um carácter mais tecnológico que prático, os cursos gerais deixaram de prever também a realização de estágio e de exame de aptidão profissional. Em contrapartida, ganharam em valorização humanística e social, aproximando-se da imagem que o curso liceal granjeava junto das populações:

Espera-se por esta via atingir plataformas de formação bivalentes, que (...) possam assegurar a continuação dos estudos em igualdade de circunstâncias com as dos estudantes do actual ensino liceal (...).¹⁷⁴

Assistia-se, pois, ao estabelecimento de condições que permitiam, efectivamente, equiparar os níveis de escolaridade do ensino técnico e do ensino liceal, no sentido de se virem a corrigir as assimetrias nas oportunidades de acesso a estudos subsequentes.

Também em 1972-73, começaram a funcionar, em regime nocturno, os cursos gerais técnicos, substituindo os cursos de aperfeiçoamento iniciados com a Reforma de 1948, para alunos habilitados com o ciclo preparatório ou equivalente.

¹⁷⁰ Vd. Maria João Cadete, op. cit., pp. 4-8.

¹⁷¹ Vd. anexos XIII e XIV.

¹⁷² Despacho Ministerial 20/73 de 25 de Julho.

¹⁷³ Vd. Circular 3/72 de 30 de Junho, Série A, 2ª repartição da DGETP.

¹⁷⁴ Idem.

Apresentavam uma carga lectiva mais leve, distribuída por quatro anos, mantendo embora planos de estudo próximos dos determinados para o ensino diurno, sem componente oficial.¹⁷⁵

Em 1973/1974, foram criados 20 cursos complementares técnicos, que se articulavam com os cursos gerais,¹⁷⁶ com o duplo objectivo de proporcionar uma formação diversificada e aprofundada, que facultasse a inserção numa actividade mais qualificada, ou preparar o ingresso no ensino superior, em área afim.¹⁷⁷

1.5. O percurso estratégico da Reforma, relativamente ao ensino técnico

A Reforma de Veiga Simão só viria a adquirir pleno sentido mediante uma estratégia programada, que a enformasse, e que passaria por todo um conjunto de acções e regulamentações, a realizar a médio e a longo prazo.

Na verdade, há a reter que uma Lei de Bases é um quadro genérico, mas que o mais importante é o conjunto de disposições regulamentares, que vão saindo e concretizam o próprio sentido político das reformas.

A realização de experiências pedagógicas e a emanação de despachos, circulares e normas trouxeram, desde logo, significativas contribuições:

- a aposta na componente de formação tecnológica da educação, como forma de preparar para a adaptação às flutuações do mercado de trabalho;
- o desenvolvimento das componentes de formação geral, com vista a uma educação humanística que, associada àquela componente tecnológica, permitisse não só a actualização curricular do ensino técnico, mas também uma educação plena e não meramente tecnocrática;
- a valorização e a dignificação social desse ramo de ensino, com a introdução de cursos complementares, pois até aí, com tantos anos de escolaridade como no liceu, só se podia prosseguir estudos em universidades, após se ter frequentado com sucesso, institutos intermédios, durante dois anos;

¹⁷⁵ Vd. Circular 6/72 de 8 de Agosto, Série A, 2ª repartição da DGETP e anexos.

¹⁷⁶ Vd. anexo XV.

¹⁷⁷ Vd. Despacho Ministerial 20/73 de 25 de Julho e vd., o exemplo do curso complementar de mecanotecnia, anexo XVI.

- o ingresso directo no ensino superior politécnico, com a criação dos institutos politécnicos, onde se passariam a ministrar cursos eminentemente tecnológicos, essenciais ao desenvolvimento regional e nacional;

- a equiparação do valor global de todos os cursos do ensino secundário, liceais e técnicos, com efeitos no trabalho qualificado, a fim de que o provimento em cargos públicos e a promoção nas carreiras técnicas se passasse a fazer com base no mérito pessoal e não no percurso escolar associado à origem social.

Estes reflexos práticos tiveram um peso evidente nas possibilidades de mobilidade social ascendente dos alunos vinculados ao ensino técnico, reflexos esses decorrentes da própria vontade de Veiga Simão em atribuir ao sistema escolar português um mandato que, tendo por base a mobilização educativa, levasse:

- à igualdade de oportunidades de todos os portugueses, alargando a base social de um poder em crise, através de uma sólida cultura geral de raiz académica, o que forçaria à equiparação do ensino técnico ao ensino liceal;

- a responder a justas aspirações sociais e à procura da educação escolar, por parte de sectores mais deprimidos da população, que viam no modelo liceal o investimento certo para uma mobilidade social ascendente, com dividendos económicos, *status* e poder;

- a mobilizar largos recursos do Estado e da sociedade, no sentido de nos aproximarmos da restante Europa e podermos responder aos grandes desafios culturais e económicos;

- a modernizar, assim, o país, com base numa aposta no desenvolvimento tecnológico e na abertura à inovação e à criatividade.

A Reforma Veiga Simão associou definitivamente educação e democracia, para propiciar a todos a igualdade de oportunidades no acesso à escola e à progressão dentro do sistema escolar, legitimando não só uma educação meritocrática capaz de facultar a mobilidade ascendente, mas também a abertura do sistema educativo português aos padrões da Europa Ocidental, cuja necessidade veio, aliás, a ser bem visível nos anos 80, com a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia:

Saber 'Ler, escrever e contar' já não é quanto basta aos portugueses. Critérios de justiça social e exigências da vida moderna levam-nos a querer e a planear para todos eles um sistema educativo que lhes permita a realização plena como indivíduos e como cidadãos. (...)

Os países vão estabelecendo mais vastos espaços de solidariedade, favorecendo a livre circulação dos bens e das pessoas e isso irá trazer como consequência, entre outras, uma progressiva harmonização das políticas educativas, mormente na Europa.

Melhorar seriamente a educação dos portugueses e contribuir para que estes, como Nação, possam sentir-se companheiros de outros povos nos caminhos do futuro – este é o nosso programa. *Até porque não queremos permanecer viveiros ou exportadores de mão-de-obra não qualificada, servos de novos senhores.*¹⁷⁸

Este discurso foi, diríamos, quase “profético”.

Esta Reforma, radical para a época, antecipou, em Portugal, o advento de uma sociedade em mudança económica, que só alguns podiam pressentir. A formação técnica profissional das escolas técnicas tradicionais, ajustadas a um modelo de organização do trabalho tipicamente taylorista, tinham cumprido a sua missão. As profundas transformações tecnológicas e as sucessivas crises económicas registadas a partir de 1973 vieram provar quão avançada era a política educativa de Veiga Simão. Na verdade, só quando se começaram a fazer sentir as exigências de trabalhadores polivalentes e com capacidade de realizar tarefas em novos perfis profissionais, se pôde perceber a importância de uma formação tecnológica de banda larga, capaz de permitir a adaptação a novos horizontes, sócio-económicos, a realidades científicas e técnicas em permanente mudança.

A Revolução de 25 de Abril de 1974 interrompeu abruptamente o curso da Reforma e desviou, para inglórios investimentos industriais e outros, as verbas previstas no IV Plano de Fomento para a Educação (1974-1979). Porém, ainda que parte das medidas previstas tenham ficado por concluir e/ou por implementar, é inegável que algumas das subsequentes alterações verificadas no ensino, em especial nos anos 90, surgem na esteira das ideias reformistas de Veiga Simão, que visava lançar as bases para a estruturação de um ensino moderno, da

¹⁷⁸ J. Veiga Simão, 1972a (discurso de 13 de Janeiro), pp. 8-9.

educação pré-escolar ao ensino superior e à formação ao longo da vida, segundo o paradigma do «capital humano», sem perder de vista a formação individual, a modernização das instituições e a valorização da sociedade civil.

Três décadas volvidas, a educação, como instrumento de desenvolvimento, continua longe da visão estratégica daquele Ministro: a educação pré-escolar não se tornou obrigatória; a relação entre a escola, as universidades e as empresas continua escassa; a qualidade das escolas públicas não está assegurada; a inteligência portuguesa, fundamental ao progresso do país, continua a debandar para o estrangeiro por falta de condições de investigação e de trabalho.

2. Da Revolução de 25 de Abril de 1974 à reestruturação do ensino técnico-profissional de 1983

Após o lançamento da Lei de Bases do Sistema Educativo de Veiga Simão, supor-se-ia que o pano de fundo ideológico em que se enquadrava a lógica economicista da Reforma do Ensino Técnico de 1948 estaria totalmente ultrapassado. Porém, o golpe militar de 25 de Abril de 1974 traria para primeiro plano a tónica na ideologia como factor educativo dominante, pretendendo, muito mais ostensivamente que em 1948, usar a educação para definir novos princípios de organização social. Esses princípios ideológicos, para além de nem tradições culturais próximas veicularem, traduziram-se na paradoxal agravante de eliminarem o ensino técnico, domínio que era, aliás, reforçado nos países do bloco de Leste,¹⁷⁹ a que certos sectores revolucionários pretendiam vincular-se.

Os governos pós 25 de Abril encontraram no ensino técnico um percurso de significativas mudanças, que tinham começado a estruturar-se com a Reforma

¹⁷⁹ Na própria Assembleia Constituinte, quer o PCP quer o MDP/CDE lutaram para que ficasse consagrada a unificação do ensino, na Constituição da República Portuguesa. O Deputado Gonçalves Sapinho (PPD) apresentou, então, um levantamento do que se passava nos países socialistas relativamente a esta matéria, salientando nomeadamente os casos da República Democrática da Alemanha, da Checoslováquia e da Rússia, onde só a escolaridade obrigatória era unificada. Após essa etapa, qualquer um desses países tinha um ensino secundário com ramificações em que se incluíam liceus e escolas técnicas, estas últimas conducentes a prosseguimento de estudos ou à inserção directa no mercado de trabalho. Vd. Sessão nº 62 de 14 de Outubro de 1975, publicado no Diário da Assembleia Constituinte de 15/10/1975, p. 1949.

Veiga Simão. Porém, essas mudanças modernizadoras foram liminarmente rejeitadas, sob a forma de modificações radicais.

No ano lectivo de 1975-76, todos os cursos gerais diurnos, liceais e técnicos deram lugar ao chamado ensino secundário unificado.¹⁸⁰ Este novo modelo destinava-se a pôr fim a «distinções discriminatórias traduzidas na multiplicidade de cursos e vias», sendo seus objectivos, entre outros, «(c)apacitar os alunos para uma escolha esclarecida das vias profissionais ou escolares, facultando-lhes a aquisição de capacidades mínimas no domínio profissional e a ampla vivência dos ambientes de trabalho, proporcionando-lhes, ao mesmo tempo, uma informação generalizada».¹⁸¹

A existência desta única via, abrangendo os 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, não distinguia as intenções, nem daqueles que tencionavam enveredar pela vida activa, nem dos que desejavam prosseguir estudos.

Este tipo de ensino passa, então, a oferecer «uma preparação básica, polivalente, que contribua para que cada um percorra o caminho que mais se coaduna com as suas reais aptidões e verdadeiros interesses e de acordo com as necessidades da comunidade».¹⁸²

No plano de estudos do 7º ano de escolaridade¹⁸³ expressa-se a intenção de sensibilizar profissionalmente os jovens, com a inclusão de 4 horas semanais de actividades práticas designadas por «trabalhos oficinais». O plano do 8º ano¹⁸⁴ mantém a mesma orientação e, um ano mais tarde, o do 9º ano¹⁸⁵ determina um tronco comum de 25 horas e 9 opções vocacionais, com 6 horas semanais, entre as quais se contam a mecanotecnia, a electrotecnia, a construção civil, a administração/comércio e a agropecuária/produção alimentar. A necessidade de

¹⁸⁰ Vd. Circular 1/75 de 19 de Junho. Esta circular veio posteriormente a ser confirmada por Despacho Ministerial de 1 de Agosto de 1975, publicado no Diário do Governo I série - nº 197, de 27 de Agosto. Nessa altura, o chamado ensino secundário iniciava-se no 7º ano de escolaridade.

¹⁸¹ Circular 3/75 de 27 de Junho.

¹⁸² Idem.

¹⁸³ Vd. Circular 1/75 de 19 de Junho.

¹⁸⁴ Vd. Despacho Ministerial 109/76 de 27 de Abril.

¹⁸⁵ Vd. Despacho 78/77 de 22 de Junho.

instalações e equipamentos adequados a estas opções limitaram o seu funcionamento quase exclusivamente às antigas escolas técnicas.

A componente da formação geral deste ensino unificado variava entre 82% e 87% da carga horária contra 58% a 69% nos cursos gerais técnicos da experiência pedagógica de Veiga Simão. Na componente de formação técnica, as alterações eram exactamente de sentido contrário e mais profundas, porque incidiam sobre a própria natureza das disciplinas e no reduzido número de horas que lhes era dedicado. Esta componente variava entre 18% e 13% do total de horas curriculares contra os 42% a 31% dos cursos gerais técnicos de Veiga Simão.¹⁸⁶

A modificação da estrutura reforçava a tónica de que a formação profissional inicial não deve ter lugar demasiado cedo, devendo antes assentar numa base larga e comum de formação geral e numa formação técnica variada e pouco aprofundada de modo a permitir a descoberta dos interesses dos alunos e, assim, a sua orientação escolar e profissional.

A unificação pressupunha a ultrapassagem da relação entre a divisão social do trabalho e a escola. Tal como se pode expressamente ler na Circular 3/75 de 27 de Junho, defendia-se «(...) uma única via aberta, sem distinção, quer aos que venham ingressar na vida activa, quer aos que pretendem prosseguir os estudos superiores». Com a unificação do ensino visava-se, do ponto de vista dos seus promotores, a igualdade de oportunidades, que a Constituição de 1976 haveria de consagrar.¹⁸⁷

Contudo, o ensino unificado gerou grande controvérsia. À visão democrática pluralista e humanista de Veiga Simão, inserida no contexto de «renovação na continuidade», opunha-se agora uma outra concepção de ensino e educação, veiculada pelos sectores mais radicais, que, até em plena Assembleia Constituinte, lutavam para que a expressão «sistema unificado de ensino» constasse da Constituição:

O problema da escola não é só um problema abstracto de transmissão ou de criação de um saber neutro; é também e sobretudo um problema concreto de poder político.

¹⁸⁶ Vd. Maria João Cadete, op. cit., pp. 7, 11 e 12.

¹⁸⁷ Vd. Constituição da República Portuguesa de 1976, artigo 74º, ponto 1.

Pôr a escola ao serviço da construção do socialismo não é apenas pô-la a formar eficientemente os técnicos de que necessita a sociedade socialista; muito menos é votá-la à criação e transmissão de um saber neutro, ou seja, dar-lhe 'nível', pô-la ao serviço da 'cultura', etc.; é sobretudo transformá-la numa via de acesso ao poder e de consolidação desse poder pelas classes trabalhadoras.

(...)

(P)ensar que a 'igualdade de oportunidades' se realiza deixando operar livremente o 'mérito' ou a 'capacidade' é cair num logro ou fazer os outros cair nele. (...) A verdadeira democratização do acesso não pode ser conseguida, portanto, através de soluções 'liberais' (como seja a da selecção pelo mérito, combinada embora com a expansão dos efectivos escolares).¹⁸⁸

E ainda se acrescentava:

A verdadeira democratização só pode advir do estabelecimento de uma decidida estratégia compensatória, integrada por medidas de discriminação positiva, a favor dos trabalhadores e dos seus filhos. (...)

(H)á medidas que devem ser tomadas no sector específico da educação: estabelecimento de um tronco comum nos ensinos básico e secundário, ministrado em estabelecimentos de ensino comum e oficial, (...) estabelecimento de preferência absoluta para filhos de trabalhadores nos estabelecimentos de ensino superior em que exista *numerus clausus*, criação de vias de acesso especiais para trabalhadores, outorgas de facilidades e isenções aos trabalhadores-estudantes.¹⁸⁹

Esta teorização que punha «a escola ao serviço da construção do socialismo», e contemplava também uma «gestão socialista», controladora de todas as iniciativas educativas e culturais, encontrava uma veemente oposição pluralista, apoiada no princípio da «liberdade de ensinar e aprender».¹⁹⁰

¹⁸⁸ Vital Moreira in Sessão nº 61 de 10 de Outubro de 1975, publicado no Diário da Assembleia Constituinte de 11/10/1975, p. 1915.

¹⁸⁹ Idem, ibidem.

¹⁹⁰ Vd. Jorge Miranda in Sessão nº 61 de 10 de Outubro de 1975, publicado no Diário da Assembleia Constituinte de 11/10/1975, p. 1920.

Assim, a expressão «sistema unificado de ensino» surgida no texto inicial, apresentado pela 3ª Comissão de Direitos e Deveres Fundamentais, e ainda em diferentes propostas de emenda, foi rejeitada com o argumento de que entrava numa

(...) pormenorização excessiva relativamente a este problema do ensino. A Constituinte aqui deve dar linhas gerais, não pode, de forma alguma, entrar naquilo que é tarefa própria do legislador ordinário ou daquilo que é tarefa própria dos teóricos da pedagogia.¹⁹¹

Apesar da acesa discussão que despoletou na Assembleia Constituinte, esta ideia unificadora, acompanhada pela uniformização de conteúdos, já estava consumada no curso geral unificado, em 1975-76, como já anteriormente referido.

Posteriormente, assistiu-se ao fim da distinção nominal entre liceus e escolas técnicas, que se passaram a denominar simplesmente escolas secundárias,¹⁹² e cuja população utente poderia aspirar ao mesmo crescimento social ascendente.¹⁹³

A reorganização dos cursos complementares do ensino secundário,¹⁹⁴ em 1978-79, extingue os cursos complementares técnicos diurnos, embora, à noite, tenham continuado a funcionar os cursos técnicos gerais e complementares, todos eles instituídos pela experiência pedagógica de Veiga Simão.

A partir do momento em que os 10º e 11º anos ficaram também abrangidos pelo ensino secundário unificado,¹⁹⁵ completaram-se as medidas gravosas do processo de destruição do ensino técnico, pois continuou a considerar-se prematura, após o 9º ano, a opção por uma via escolar, propriamente dita, ou por uma via profissional, insistindo-se ainda na ideia de que a cultura de base se

¹⁹¹ António Reis in Sessão nº 62 de 14 de Outubro de 1975, publicado no Diário da Assembleia Constituinte de 15/10/1975, p. 1947.

¹⁹² Vd. Decreto-Lei 80/78 de 27 de Abril.

¹⁹³ Vd. Sérgio Grácio - *Destinos do Ensino Técnico em Portugal (1910-1990)*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da UNL (texto policopiado da tese de doutoramento em Sociologia), 1992, pp. 214-215.

¹⁹⁴ Vd. Despacho 63/78 de 23 de Março.

¹⁹⁵ O ensino secundário unificado dividia-se em duas partes: o curso geral unificado (7º, 8º e 9º anos) e o curso complementar unificado (10º e 11º anos).

mantinha insuficiente. Estes argumentos não tinham, obviamente, sentido para os níveis etários considerados e eram rigorosamente iguais aos que foram usados para a abolição dos cursos gerais técnicos.

Os planos curriculares dos cursos complementares unificados organizaram-se em cinco áreas: estudos científico-naturais, estudos científico-tecnológicos, estudos económico-sociais, estudos humanísticos e estudos artísticos. Todas estas áreas tinham um tronco comum de formação geral (10 horas semanais), uma formação específica (de 8 a 13 horas semanais) e uma formação vocacional (de 4 a 12 horas semanais), variáveis conforme a área.

Este ensino sobre o qual foram saindo despachos reformuladores com alguma regularidade, ainda que mantendo as características de base, pretendia oferecer uma formação abrangente, facultando o contacto com linguagens inerentes a cada uma das áreas de estudo. Porém, todos os que não prosseguissem estudos superiores ficavam apenas com uma abertura algo incipiente ao mundo do trabalho.

As contradições do Processo Revolucionário em Curso (PREC) levaram, posteriormente, à publicação de alguns documentos, segundo os quais se previa a alternativa de uma formação profissional, imediatamente a seguir ao curso geral unificado.¹⁹⁶

Pareceu fácil, a alguns promotores das reestruturações em andamento, organizar um sistema de formação profissional, assente nas competências obtidas no final do 9º ano. Contudo, os condicionalismos do processo revolucionário, o permanente desvio de objectivos delineados e as indefinições que acompanharam o lançamento da nova estrutura do ensino secundário, levaram a que o ensino técnico-profissional fosse banido do sistema escolar, tanto para quem acabava o curso geral como o complementar, já para não falar dos que abandonavam a escola. Esta situação deu lugar a que milhares de jovens ficassem sem qualquer formação profissional ou mesmo uma formação tecnológica sólida adequada à inserção no mundo do trabalho.

A ausência de cursos técnicos diurnos e a reduzida frequência do ensino técnico nocturno provocaram sérias carências a diversos níveis empresariais, cavando o

¹⁹⁶ Vd. Ofício-circular 75/78 de 28 de Junho.

fosso de desenvolvimento tecnológico entre nós, a restante Europa Ocidental e a Europa de Leste, comprometendo mesmo a nossa independência económica.

Mas outras alterações se verificaram subitamente: o poder deslocou-se do Ministério da Educação para as escolas, dos directores das escolas e do corpo docente tradicional para os professores “progressistas” e para os estudantes. Esta tomada de poder e a instalação de formas de controlo “participativo” eram justificadas com a intenção de democratizar as tomadas de decisão no ensino. De certo modo, “remobilizava-se”, por excesso, o espírito da Reforma Veiga Simão, conferindo-se à democratização do ensino o objectivo, quase único, de educar cidadãos para uma sociedade radicalmente “democrática de base”.

O carácter da revolução portuguesa era predominantemente de inspiração socialista, no sentido em que se defendiam claramente alguns princípios e objectivos dessa natureza ideológica, o que levou ao emergir da consciência de classe social, conceito que passou a ser transversal, como novo elemento, nos discursos oficiais e públicos:

A escola não será mais um instrumento de difusão da ideologia de sociedade de classes, mediante uma relação professor-aluno, segundo o esquema dominante-dominado.

A educação não desenvolverá no jovem comportamentos e reflexos que o levarão a aceitar as agressões de um sistema opressor. Não reproduzindo as relações de produção da sociedade de classes, a escola deixará de ser um instrumento de exploração cultural.¹⁹⁷

Esta tentativa, apesar de registar forte impacto, foi de curta duração. No dizer de Stephen Stoer,

(a) normalização, da educação em Portugal, após o período revolucionário, foi principalmente um processo pelo qual o Estado reconquistou e reassumiu o controlo da educação, definindo e limitando aquilo que poderia considerar-se como educação.¹⁹⁸

¹⁹⁷ Partido Socialista - *Programa e Estatutos do Partido Socialista (Escola, subsecção 3.5.3)*, Lisboa, Congresso do PS, Dezembro de 1974, p. 39.

¹⁹⁸ Stephen R. Stoer - *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970/1980: Uma Década de Transição*, Porto, Ed. Afrontamento, 1986, p. 64.

O ano lectivo de 1975-76 iniciou a regressão das “conquistas” até então realizadas. Paulatinamente, a luta contra a escola como instrumento de reprodução das relações sociais de classe, deu lugar à urgência de erradicar uma sentida anarquia populista, que impedia as escolas de funcionar: «(o) Ministério da Educação torna-se inoperante. O Ministro vive sequestrado no edifício da Avenida 5 de Outubro e não pode despachar os assuntos importantes. Limita-se a receber delegações de estudantes, de professores, de funcionários, para tratarem de tudo, deste mundo e do outro...».¹⁹⁹

O discurso político do I Governo Constitucional (Agosto de 1976), da responsabilidade do Partido Socialista, já se situou bem longe das suas proclamações em Dezembro de 1974, e incluía uma avaliação da situação educativa. No debate da discussão do Programa do Governo, realizado na Assembleia da República, o novo Ministro da Educação, Sottomayor Cardia, afirmou encetar uma política de saneamento das escolas que visava «(a)tingir clima de normalidade (...), neutralizar os golpismos e as obstruções, estancar o sectarismo, restaurar a confiança, vencer o medo e inibição do maior número, pôr termo à anarquia».²⁰⁰

Para além de legislar no sentido de desarreigar os excessos verificados no ensino superior, um dos mais importantes diplomas legais publicados por Sottomayor Cardia foi o Decreto-Lei 769-A/76 (Regulamentação da gestão das escolas), destinado a repor a ordem nos ensinos preparatório e secundário.

A partir daqui, vários foram os ministros e muitas as vicissitudes deste processo de «normalização».

Se os anos 50 e 60 do século XX, em Portugal, clarificaram e fortaleceram as relações entre educação e modernização/desenvolvimento industrial, a maior parte da década de 70 foi marcada apenas pelo empenho em mostrar como a educação pode ser a via para uma sociedade mais participativa e mais igualitária. Depois do período de mobilização construtiva iniciado com a Reforma de Veiga

¹⁹⁹ A. Rebelo de Sousa; G. Oliveira Martins - *Democracia Incompleta*, Viseu, Fundação Social-Democrata Oliveira Martins, 1978, p. 48.

²⁰⁰ Sessão de 11 de Agosto de 1976, publicado no Diário da Assembleia da República de 12/8/1976, p. 595.

Simão, e desvirtuado radicalmente pelo processo revolucionário, a reorganização do sistema educativo veio a fazer-se a partir de realizações concretas e de experiências anteriores,²⁰¹ para pouco a pouco se definir, até obter nova formulação nos anos 80.

Alcançada a segurança política do país, em termos democráticos, procurou-se, então, corrigir os erros cometidos na fase revolucionária.

3. A Reforma de 1983

Em 1983, o governo, através do Ministro da Educação, José Augusto Seabra, manifesta a vontade política de reformar o sistema educativo face ao desafio económico europeu, propondo uma ruptura com a dinâmica iniciada com a Revolução de Abril de 1974, que interpretava a realidade portuguesa como exclusivamente estruturada em torno das desigualdades sociais.

Enfrentando pressões, oposições e consensos externos e internos, propõe o retorno ao ensino técnico-profissional. A tendência é para o equilíbrio, para responsabilizar a escola pela sua quota-parte na oferta de uma educação ajustada ao preenchimento de lugares na estrutura social e não obcecada com questões de estratificação de classes. O projecto partia de uma planificação racional que visava, de novo, a solidez económica e uma modernização social de características europeias, cujo vislumbre era assegurado pela intervenção de organizações internacionais como o FMI e o Banco Mundial.

A necessidade de formar recursos humanos para satisfazer as necessidades do desenvolvimento tecnológico do aparelho produtivo é, neste contexto, uma razão fundamental para a implementação desta Reforma. Assim, assiste-se ao

(r)econhecimento de que a Educação, na actual crise económica, social e moral, constitui um factor decisivo para a reconstrução do País, pois dela depende a preparação da Juventude, através do saber, da criação e do

²⁰¹ Referimo-nos não só a todas as iniciativas práticas de Veiga Simão, mas também, por exemplo, aos resultados, pela positiva, da gestão democrática das escolas, da campanha de dinamização cultural do MFA, do serviço cívico estudantil, do ensino unificado básico, da explosão da educação pré-escolar popular-comunitária, da criação de cooperativas de educação especial, da criação de sindicatos de professores autónomos em relação ao Estado, e da criação de quadros de carreiras profissionais, para docentes, mais dignificadas.

trabalho, pelo que importa adaptá-la com realismo às nossas circunstâncias concretas, tornando-a um factor de desenvolvimento, progresso e equilíbrio.²⁰²

Foram ponderadas as consequências da unificação do ensino secundário, considerada um erro, defendendo-se a sua democratização, mas no sentido de oferecer igualdade de oportunidades a todos, mantendo embora as necessárias diversificações.

O modelo adoptado reintroduzia o ensino técnico-profissional, tendo sido escolhido o 10º ano para início da experiência (ainda ao abrigo de Decreto-Lei 47587 de 10/3 de 1967), com a dupla perspectiva de criar cursos técnico-profissionais de três anos, destinados aos alunos que perspectivassem prosseguir estudos, e cursos profissionais com a duração de um ano, para aqueles que, tendo o 9º ano de escolaridade, não tencionassem permanecer no sistema de ensino. Para ambos os cursos se assegurava sempre o acesso ao ensino superior, embora no caso dos profissionais, a sequência tivesse de passar por um curso de três anos em regime pós-laboral.

Estes cursos coexistiam com o ensino geral, nas mesmas escolas, propiciando o convívio entre alunos com diferentes ambições e de diferentes estratos sociais. A Reforma procurava, assim, ser uma tentativa realista de conciliar experiências positivas, já anteriormente havidas, e limar o que de negativo se verificara.

Se nos reportarmos, genericamente, ao contexto sócio-político, económico e cultural da Reforma de 1983, tal como fizemos em relação às reformas anteriores, veremos, desde logo, que existe também uma situação de premência histórica:

- a Reforma do Ensino Técnico-Profissional de 1983 insere-se no contexto sócio-económico do alargamento da CEE e da intervenção do Fundo Social Europeu para a Formação Profissional.²⁰³ A necessidade de um sistema social produtivo e a rápida evolução tecnológica, bem assim como a crescente defesa de um trabalho humanizado, por parte de sindicatos e outras forças associativas,

²⁰² Ministério da Educação - *Uma Política para a Educação*, Lisboa, ME, 1983, pp. 17-18.

²⁰³ Portugal tinha feito o seu pedido de adesão à CEE em 1977, e preparava-se para ser admitido como Estado-membro, o que veio a acontecer em Janeiro de 1986.

contribuem para a adopção de um modelo educativo de valorização cultural-profissional, promissor de percursos qualificantes, eventualmente ascendentes;

- paralelamente, as experiências de livre circulação na Europa obrigam à ponderação de possibilidades de formação polivalentes, capazes de integrar contingentes de jovens e adultos qualificados, em sectores de reconversão, ou desempregados por falta de qualificação profissional, lançando, simultaneamente, a ideia de trajectórias de mobilidade ascendente. Vão, aliás, neste sentido as recomendações das já citadas organizações internacionais.

Assim, embora sujeita a condições históricas e sócio-económicas diferentes, a política educativa vai acabar por defender o regresso à dualidade de vias escolares, entendida, por um lado, como o melhor veículo de condução para o crescimento económico e, por outro, como resposta a exigências sociais e culturais. Impunha-se, contudo, agora, o reatar de uma visão humanista globalizante, que tinha como ambição máxima a redução da distância entre «nações ricas» e «nações pobres».²⁰⁴ De facto, se procurarmos os princípios orientadores da reestruturação do ensino técnico-profissional da Reforma de 1983, constataremos que

(...) a educação técnico-profissional deve fundamentar-se numa concepção do Homem como sujeito do seu próprio trabalho e numa concepção de trabalho como meio de realização pessoal e colectiva, de integração na sociedade e de preparação para a vida activa. (...) É que nenhum trabalho deve tornar-se um fim em si, mas sempre um meio para o homem ser e fazer o que contribua para a sua realização pessoal e colectiva. (...) É necessário que a Escola exista para a Comunidade e a Comunidade para a Escola. Sem este compromisso, o País e as regiões não conseguirão formar técnicos qualificados para responder às suas necessidades de desenvolvimento harmonioso.

(...)

A nossa experiência pedagógica e a sua filosofia mereceram já a apreciação de organismos internacionais.

²⁰⁴ J. Martins Pereira, 1979, apud Stephen R. Stoer, op. cit., p. 208.

Como se sabe, estas noções são discutíveis; porém, em termos educativos, a redução da distância entre nações ricas e pobres radica no próprio lema da «igualdade de oportunidades» veiculado pela OCDE.

A UNESCO manifestou o seu apreço pela experiência (...); A OIT (...) exprimiu-nos a sua satisfação por verificar que os planos de estudo, e as normas regulamentadoras dos estágios dos cursos técnicos (...) acolheram a recomendação daquele organismo sobre a humanização das condições de trabalho (...); Na Reunião do Comité da Educação (...) dos países da OCDE, verificou-se a convergência de opinião dos Ministros sobre características essenciais de sistemas de educação técnico-profissional.²⁰⁵

O lançamento do Ensino Técnico no ensino secundário complementar, em Outono de 1983, deveu-se fundamentalmente à conjugação de uma série de factores de pressão, quer de ordem interna ao próprio sistema e ao país, quer de ordem externa, pelas decisivas recomendações de Organizações Internacionais (OCDE, UNESCO, BANCO MUNDIAL).²⁰⁶

Foi neste clima de influências e pressões legitimadoras da reorganização do sistema educativo que se explicou o «plano de emergência» que levasse ao «agir sem tardar»,²⁰⁷ considerando-se a educação técnica profissional durante o período de nove anos anterior a 1983 como «gravemente descuidada», pelo que o governo deveria dar «(...) prioridade à institucionalização das vias profissionalizante e profissional do ensino secundário».²⁰⁸

Não tendo condições para assimilar todos os alunos, a nível superior, o país via-se, entretanto, perante situações insustentáveis de frustração pessoal, social e política. Daí que se tenha procurado inverter a marcha do ensino secundário unificado conducente ao ensino superior como única saída.

Justifica-se, assim, que nos debates relativos à educação não superior, durante a implementação da Reforma de 1983, tenha sido dominante a importância atribuída ao ensino profissional na escola pública.

Na verdade, o disparo dos matriculados no ensino oficial a partir da Lei 5/73 (Reforma Veiga Simão), e mais propriamente logo após o golpe militar de 25 de

²⁰⁵ Ministério da Educação - *Ensino Técnico Profissional 85/86*, Lisboa, ME/DGES, 1985, pp. 5, 7 e 8.

²⁰⁶ Ministério da Educação - *Avaliação da Experiência Pedagógica do Ensino Técnico-Profissional: Relatório Final, 1983-86*, Porto, ME/DGES, 1988a, p. 17.

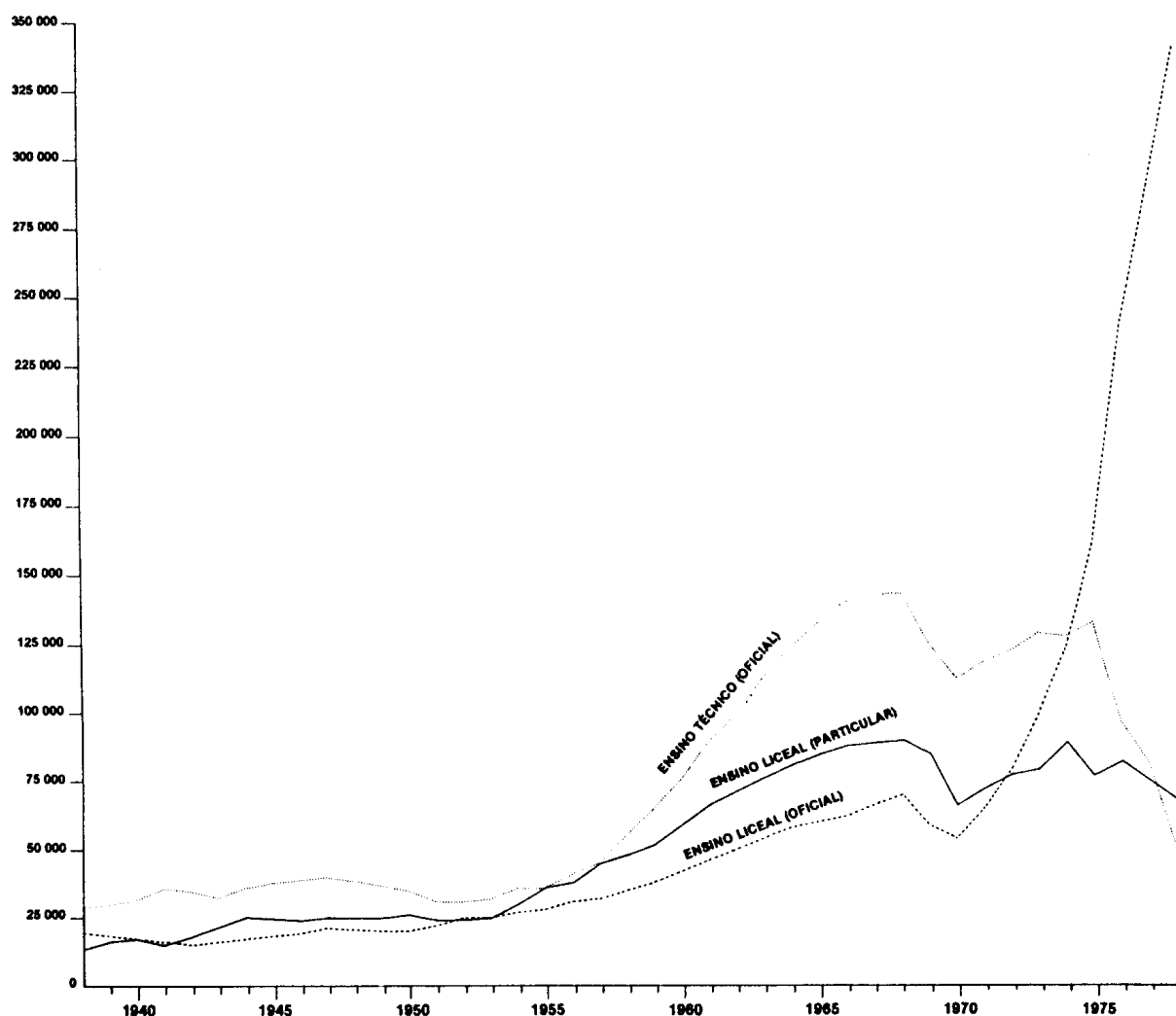
²⁰⁷ Despacho Normativo 194-A/83 de 21 de Outubro, preâmbulo.

²⁰⁸ Ministério da Educação, 1985, pp. 3-4.

Abril de 1974, comprovara que todo o sistema de ensino, em termos de oferta e de procura, se tinha orientado no sentido da licealização, o que, mais uma vez, se compreende em termos de tradição cultural, pois entre a população existe a crença de que a licealização permite uma mais rápida ascensão social

Veja-se a seguinte figura:

FIGURA I
EVOLUÇÃO DOS MATRICULADOS NO ENSINO SECUNDÁRIO
1938 – 1978



Fonte: Sérgio Grácio - *Política Educativa como Tecnologia Social: As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*, Lisboa, Liv. Horizonte, 1986, p. 131.

Neste contexto, defende-se, então, a

(p)rioridade à institucionalização das vias profissionalizante e profissional no ensino secundário, através de um plano de emergência para a reorganização do ensino técnico que permita a satisfação das necessidades do País em mão-de-obra qualificada, bem como a prossecução de uma política de emprego para os jovens.²⁰⁹

As resistências, como seria de prever, surgiram daqueles sectores ideológicos, que viam no ensino técnico-profissional uma forma de discriminação social. Surgiram até em escolas e estruturas administrativas. Porém, largos sectores da população, professores e pais, muitos deles ligados ao antigo ensino técnico, apoiavam a iniciativa, pois lamentavam o facto de o sistema de ensino ter deixado de preparar os jovens para a vida activa. Mas também outras forças económicas e sociais aderiram ao projecto: associações industriais e comerciais e organizações profissionais socialmente representativas, bem assim como dirigentes do ensino particular e cooperativo.

Reatava-se, pois, a tradição do ensino técnico-profissional como meio de promoção social dos filhos das classes mais desfavorecidas, jovens que, em muitos casos, depois de saírem diplomados do ensino técnico, vieram a ser pequenos e médios empresários de sucesso nas áreas em que tinham adquirido formação profissional, fenómeno muito menos vulgar nos alunos oriundos de famílias médias-baixas que tinham optado pelo liceu. Logo, o ensino técnico voltava a ser defendido como forma de promoção e não de segregação.

Assim, o Despacho Normativo 194-A/83 de 21/10, ao relançar o ensino técnico-profissional, permite simultaneamente:

- retomar a estrutura bipartida do ensino, que já vinha da Reforma de 1948, obviamente com uma nova nomenclatura e a devida adequação temporal, mas exclusivamente a nível do ensino complementar (10^o, 11^o e 12^o anos);
- ressuscitar valores humanistas de homem/trabalho, aceites na Europa, e já sobejamente proclamados nos discursos de Veiga Simão, como meio de formação pessoal e colectiva;

²⁰⁹ Ministério da Educação, 1983, p. 18.

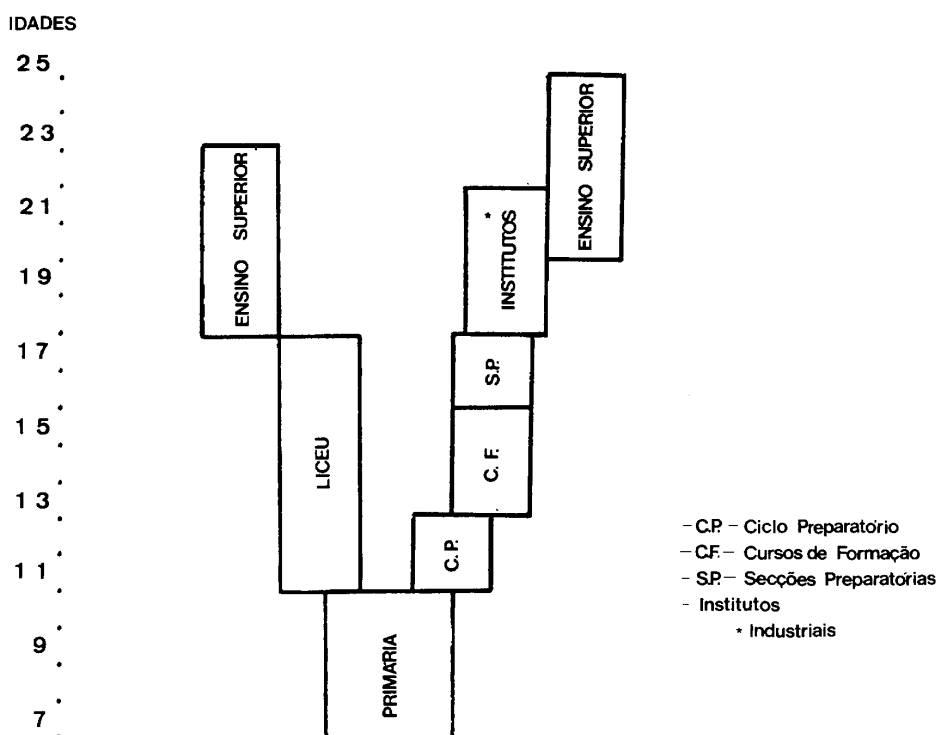
- encorajar o volume de oferta de ensino e emprego, que respondendo às necessidades de trabalho qualificado, possibilitasse também a ascensão sócio-económica e cultural, na linha do que já sucedera em 1948 e, mais tarde, com Veiga Simão;

- respeitar a diversidade regional, adequando os sistemas de formação às características dos diferentes meios, reconhecendo, assim, a necessidade de preparar técnicos qualificados para o desenvolvimento regional.

Salvaguardando, pois, as devidas distâncias histórico-sociais, é possível uma análise comparativa.

Vejamos, primeiro, como era em 1948:

FIGURA II²¹⁰
PERCURSOS DO LICEU E ESCOLAS TÉCNICAS



Fonte: Ministério da Educação - *Ensino Técnico Profissional 85/86*, Lisboa, ME/DGES, 1985, anexos.

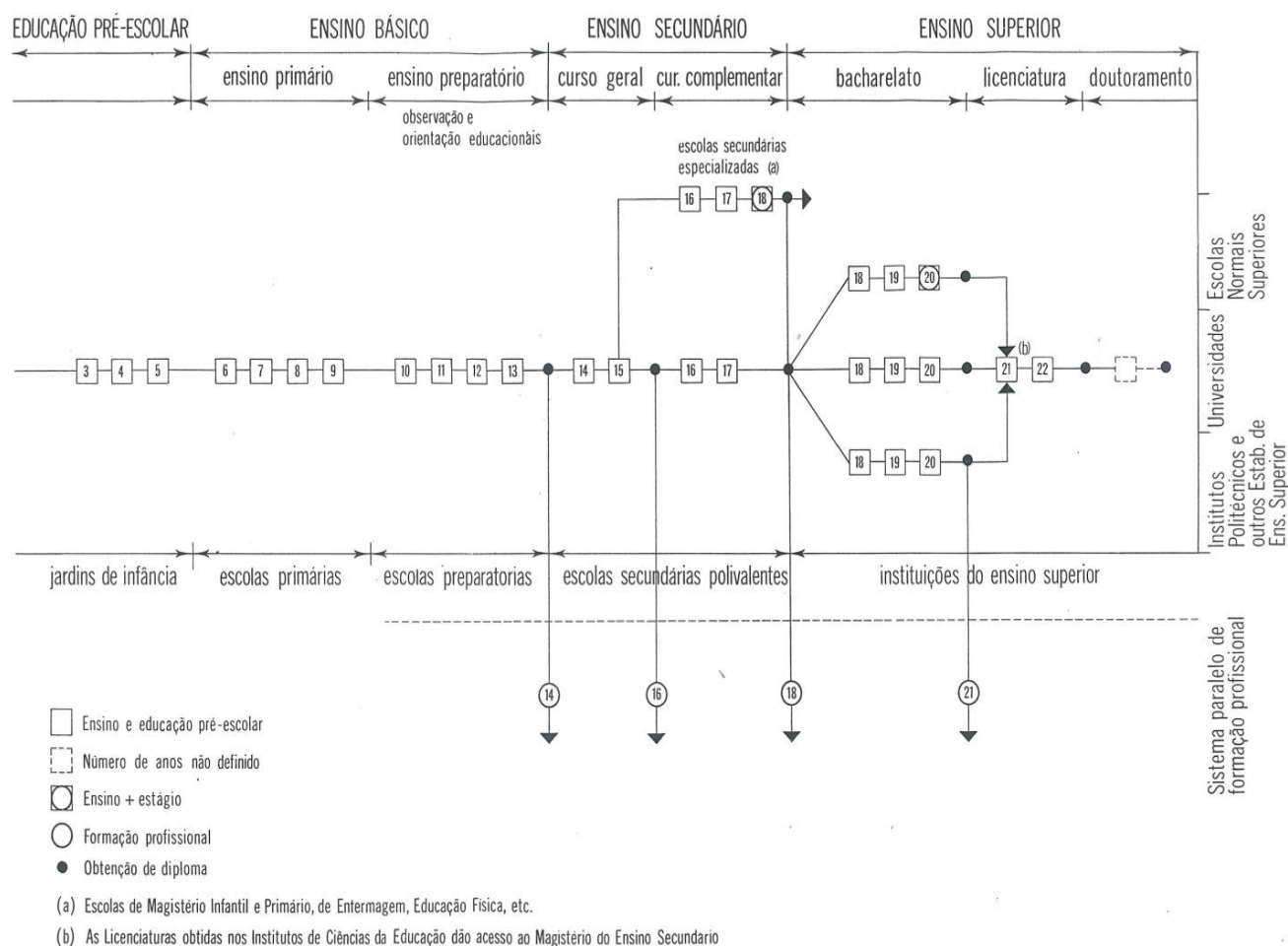
²¹⁰ Figura já referenciada como anexo, a outro propósito, no capítulo I.

Vejamos, agora, como era na Reforma Veiga Simão:

FIGURA III²¹¹

LEI 5/73 de 25 DE JULHO

Organograma Geral



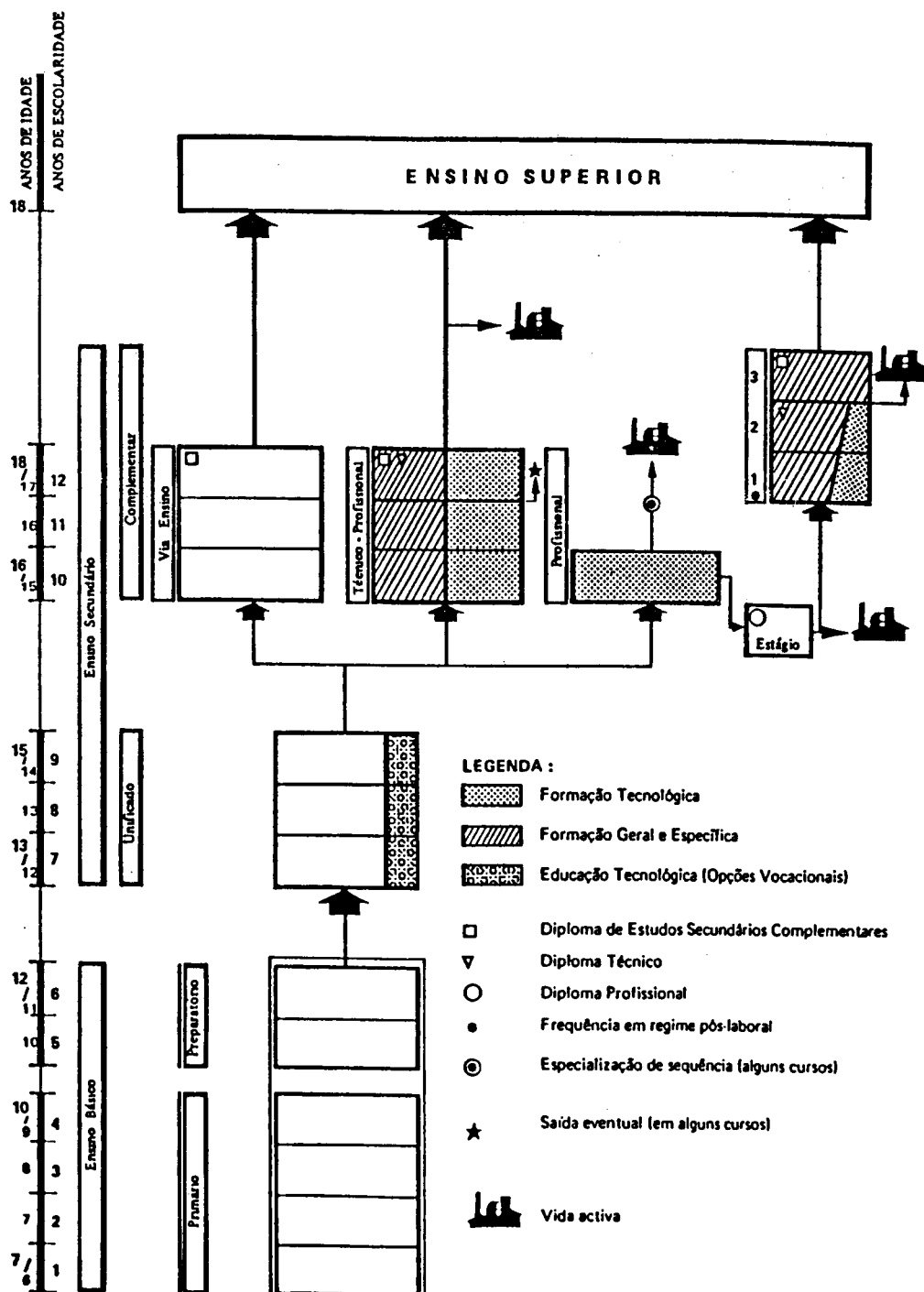
Fonte: Ministério da Educação - *A Reforma do Sistema Educativo*, Lisboa, ME/SG/DD, 1973_a, p. 739.

Relativamente à Reforma de 1948, o cerne da diferença está no estabelecimento do mesmo número de anos, exigíveis para todos, no acesso ao ensino superior, e na instauração de um ensino geral e complementar equivalentes, que ignoraria a origem de classe. Por sua vez, aqueles que pretendessem saídas estritamente profissionais, teriam essa opção no final de diferentes etapas do percurso escolar.

²¹¹ Figura já referenciada como anexo, a outro propósito, neste capítulo.

Vejamos, finalmente, como ficava a situação, com a Reforma de 83:

FIGURA IV
CURSOS DE VIA DE ENSINO, TÉCNICO-PROFISSIONAIS E
PROFISSIONAIS



Fonte: Despacho Normativo 194-A/83 de 21 de Outubro, anexos.

Cabe aqui dizer alguma coisa acerca do modelo de organização e direcção das escolas, preconizado por esta nova reestruturação do ensino técnico-profissional.

Com a criação da DGES, já Veiga Simão avançara com um modelo de organização e direcção da escolas, que levava a que perdesse sentido falar-se especificamente num modelo para o ensino técnico, por oposição ao dos liceus. Entretanto, a Revolução de 25 de Abril de 1974, instituiu que todos os estabelecimentos, quer do ensino preparatório, quer do secundário passariam a ter como responsáveis pelo seu funcionamento, e com as mesmas atribuições, os mesmos órgãos. A regulamentação do modelo de gestão democrática das escolas, teve, então, como finalidade maior «(a) definição entre competência deliberativa e funções executivas (...)», não esquecendo «(...) que toda a organização [escolar] se destina a permitir alcançar objectivos de ordem pedagógica (...)».²¹² Este modelo, apesar de ter vindo a sofrer alterações,²¹³ vigora ainda, no ano lectivo de 2008-2009, na maioria das escolas.

Salvaguardadas as devidas distâncias, a administração defendida pela Reforma de 1983 não deixa de ser centralizada. Assim é que, a apregoada abertura «descentralizadora» para o ensino técnico-profissional, no pretense sentido de alguma autonomia regional e local, passava pelas estratégias de uma política educativa, que dispendo de um carácter indiscutivelmente mais democrático, obedecia a um plano único e central, aliás, para muitos compreensível, no quadro de um país constitucionalmente definido como «unitário» na sua Constituição da República.²¹⁴

Na verdade, no quadro do nosso sistema público de ensino a “autonomia das escolas” será sempre uma autonomia relativa, na medida em que estará

²¹² Decreto-Lei 769-A/76 de 23 de Outubro, preâmbulo.

²¹³ Vd., por exemplo, Decreto-Lei 172/91 de 10 de Maio e Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio.

²¹⁴ «A centralização ocorre quando a autoridade é retida e circunscrita nas mãos do executivo máximo da Organização. A descentralização permite uma autoridade parcialmente delegada e distribuída aos níveis da supervisão situados nas camadas hierárquicas inferiores (...). A descentralização permite que as decisões sejam tomadas aos níveis mais baixos da organização (...)», in I. Chiavenato - *Introdução à Teoria Geral da Administração*, S. Paulo, McGraw-Hill, 1983, p. 175. No caso da sociedade portuguesa, mantendo-se as decisões fundamentais ao nível do poder central, os especialistas preferem o termo «desconcentração», uma vez que apenas se delega autoridade funcional.

condicionada quer pelos poderes da tutela e da supervisão da administração pública, quer, em muitos casos, pelo poder local.

Entretanto, a reorganização do ensino técnico em 1983 teve como base de implantação a própria rede das antigas escolas industriais e comerciais,²¹⁵ agora denominadas escolas secundárias, mas respeitando as suas características originais, quer em recursos humanos, quer em termos logísticos – qualificação de professores e adequação de instalações e equipamentos. Esse facto constituiu mais um elemento de aproximação às Reformas anteriores. Além disso, a Reforma de 1983 previa o estabelecimento de protocolos com empresários dispostos a aconselhar e facilitar estágios profissionais, como sucedera em 1948, e ainda projectos de formação profissional extra-escolar com a participação próxima de instituições exteriores à escola, públicas e/ou privadas, tal como Veiga Simão já defendera.²¹⁶ Teve igualmente em vista o equilíbrio estrutural do mercado de trabalho e dos sectores de actividades, também outrora contemplados.

Temos, portanto, delineada a emergência de formações alternativas para a juventude portuguesa, após a experiência do ensino secundário unificado e da explosão da população escolar, perante a iminência de recessão económica e, de modo mais imediatista, perante a inflação e desvalorização das qualificações académicas do ensino secundário, de que milhares de jovens eram portadores, sem que isso lhes bastasse para o ingresso nas faculdades.

Efectivamente, enquanto a população, que prolongou os seus estudos ao longo dos 12 anos de ensino, duplicou no espaço de quatro anos (entre 1978 e 1982), o número de ingressos no ensino superior desceu e estacionou, desde o início da década de 80, gerando-se uma fase de grande contradição. Após o 25 de Abril, terá sido este, eventualmente, o período mais crítico da escola, em termos de desvalorização e de quase «ilegitimidade» perante a sociedade portuguesa.²¹⁷

²¹⁵ Integralmente assumido in Ministério da Educação - *Caracterização das Ofertas e da Frequência dos Cursos Técnicos (ETP) e Profissionais (EP)*, Porto, ME/GETAP, 1991a, introdução.

²¹⁶ Vd. capítulo I, artigos 6º e 7º do Decreto-Lei 37029 de 25/8/1948; Lei 5/73 de 25 de Julho, base XII, ponto 4 e preâmbulo do Despacho Normativo 194-A/83 de 21 de Outubro.

²¹⁷ Vd. Ministério da Educação, 1988a, p. 42.

Esta crise de oportunidades e o imperativo de diversificar alternativas já eram evidentes quando, em 1980, o Ministro Vítor Crespo considerou que sem ensino técnico «(...) não temos formação profissional ao nível do ensino secundário e esse é, aliás, o drama maior que existe no nosso ensino actual, cuja unificação caminha no sentido do ensino superior, no qual se fecham as portas».²¹⁸

Quase poderemos dizer que o sonho igualitário da unificação concorreu directamente para a reinvenção da resposta representada pela Reforma de 1983.

Este relançamento do ensino técnico envolvia algumas outras medidas, como sejam a reformulação das componentes vocacionais e tecnológicas do ensino unificado, a criação de um efectivo serviço de orientação escolar e profissional, e o desenvolvimento do ensino superior politécnico.

O projecto mereceu, desde logo, a melhor atenção e o apoio das forças empresariais, bem como de várias associações profissionais e mesmo de associações de pais. Aderiram ainda ao propósito governamental muitos responsáveis do ensino particular e cooperativo.

A oferta de novas alternativas pretendia favorecer, à partida, os cursos profissionais (de formação unicamente técnica), talvez porque os chamados cursos técnico-profissionais (com componentes de formação geral, específica e técnica) exigiam condições mais complexas de funcionamento e, ao darem também a possibilidade mais directa de acesso ao ensino superior, não eram propriamente os mais desejáveis, na altura. Porém, surpreendentemente, logo no 2º ano de implantação, a oferta de cursos técnico-profissionais diversificou-se e quaduplicou (de 6 para 23), enquanto que os profissionais só duplicaram (de 7 para 15). Em ambos os casos, esta oferta foi alargada a diferentes regiões do país. Contudo, esse alargamento privilegiou de novo os técnico-profissionais.²¹⁹

A intenção subjacente era clara: modificando a estrutura da oferta, quer os jovens, quer os pais, ainda hesitantes quanto ao prosseguimento de estudos superiores,

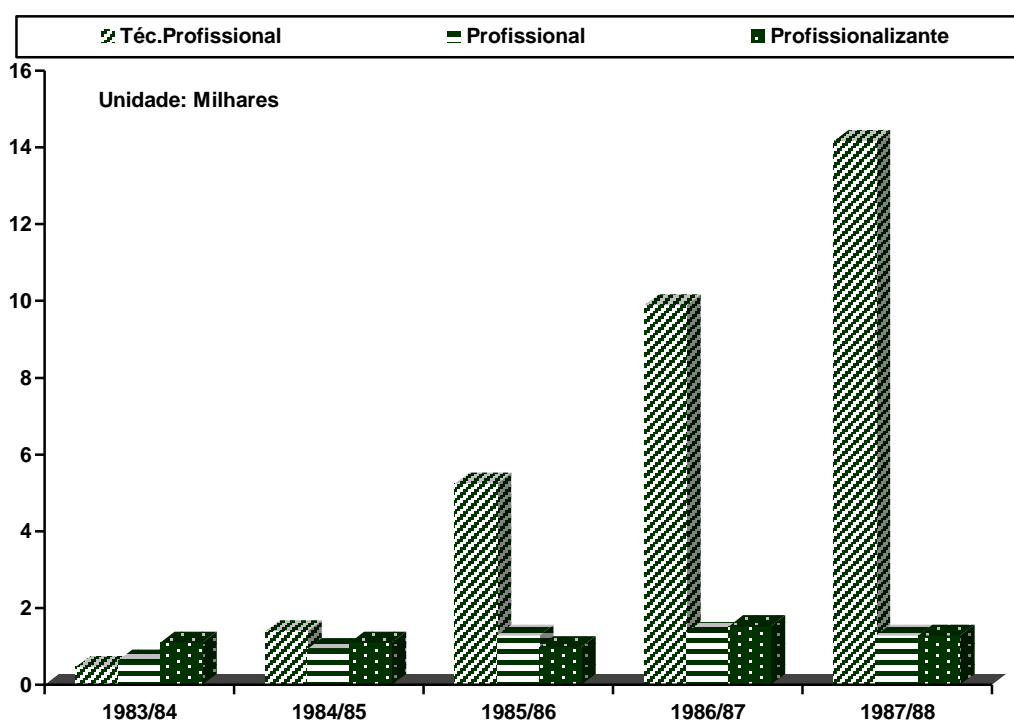
²¹⁸ Vítor Crespo, cit. por Sérgio Grácio - «Estado, Ensino Técnico e Procura Social de Ensino», in Ministério da Educação, 1991^b, pp. 99-100.

²¹⁹ Vd. Despacho Normativo 194-A/83 de 21 de Outubro, Despacho Normativo 142/84 de 22 de Agosto e anexos XVII e XVIII.

ao enveredarem por um curso técnico-profissional, poderiam sempre modificar atempadamente os seus projectos. Por assim dizer, passou a pôr-se ênfase nos interesses e aspirações de mobilidade ascendente dos clientes, contradizendo-se o espírito inicial da Reforma, que visava a produção de profissionais, dirigidos prioritariamente e, de imediato, ao mercado de trabalho.

Assim, a procura dos cursos profissionais estabilizou, aumentando substancialmente a dos técnico-profissionais, como se pode ver na seguinte figura:

FIGURA V
EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS
1983 – 1988



Fonte: Ministério da Educação - *Ensino Técnico Profissional, Profissional e Profissionalizante: Escolas, Cursos, Alunos e Turmas*, Lisboa, ME/DGEBS/NI, 1987/88, p. 2.4. (Gráfico do autor)

Como coordenador do Relatório Final de Avaliação da Experiência Pedagógica do Ensino Técnico-Profissional, realizada em 1983-1986, Joaquim Azevedo refere expressamente que foram as Comissões Regionais do Norte e do Alentejo, seguidas das de Lisboa e Vale do Tejo, que forçaram a inversão do desígnio

fundamental da Reforma privilegiando a formação mais longa do ensino técnico-profissional, que permitia o acesso ao nível superior.²²⁰

Também aqui a razão nos parece evidente: tendo beneficiado de melhores condições de vida, nos anos que se seguiram à Revolução de Abril, boa parte dos filhos das famílias mais desfavorecidas tinham agora mais hipóteses de aspirar a uma mobilidade social ascendente.

A caracterização da procura, feita por Joaquim de Azevedo, dá-nos conta de que a população inscrita no ensino técnico-profissional era maioritariamente masculina (68% do total de inscritos), oriunda em grande parte de famílias com pouca instrução, cujas áreas profissionais tendiam a ser vector de influência nas escolhas dos jovens. A correlação entre os cursos técnico-profissionais e profissionais revela que

(...) os jovens que provêm de meios familiares com níveis de instrução mais elevados centram-se mais na via técnico-profissional (31% contra 21%).²²¹

Ora, não é novidade para ninguém que o nível de instrução familiar tende a condicionar, à partida, as aspirações dos jovens. Por isso, as duas vias do ensino técnico-profissional foram também os lugares naturais que conformaram a origem social dos seus frequentadores. Contudo, se é verdade que a família pode condicionar, ela também pode incentivar à mudança, gerar ambições e vontades de fuga, que conduzem, entre os jovens mais ousados e capacitados, ao desejo de estudar e de pretender percursos de mobilidade social ascendente.

Aliás, no mesmo relatório, Joaquim Azevedo dirá, ao fazer recomendações finais, que «(é) preciso conquistar, para os cursos tecnológicos do ensino secundário e para as formações técnico-profissionais alternativas, os jovens que concluem a sua escolaridade básica (...)», porque

(o)s estudantes que actualmente terminam o 9º ano não procuram naturalmente os cursos de formação tecnológica ou profissional. Todo o seu percurso escolar e, para a maioria, o seu ambiente familiar conduzem-nos a conceber projectos de prosseguimento de estudos que pressupõem

²²⁰ Vd. Ministério da Educação, 1988a, p. 27.

²²¹ Idem, p. 36.

a passagem pelo ensino secundário como uma ponte necessária para aceder ao ensino superior. Este sim, constitui a meta e a miragem.²²²

A Reforma de Augusto Seabra ficou, assim, marcada, tal como a de 1948 e a de Veiga Simão, pelo desejo de associar a trajectória profissional da juventude ao crescimento económico do país, valorizando as qualificações para o trabalho, sem que, no entanto, por motivos diversos, a praxis tenha respondido aos fins políticos delineados. No caso da Reforma Seabra, para essa falha contribuíram várias agravantes: falta de recursos humanos qualificados, falta de recursos financeiros, inalteração das estruturas existentes, em que assentou (espaços e equipamentos, à excepção da informática), e ainda com uma configuração curricular decalcada da matriz académica reinante na via de ensino (prosseguimento para estudos superiores).

Digamos que é visível alguma semelhança entre as Reformas de 1948, a de Veiga Simão e a de 1983, já que estas duas últimas reorganizaram alguns dos princípios fundamentais existentes, ainda que adaptados a uma outra escolaridade básica, com propostas de novos cursos e novos currículos, dirigidos aos novos rumos industriais e aos novos avanços tecnológicos, mas visando todas elas a intervenção directa do Estado, através do sistema educativo, no desenvolvimento social. A Reforma Seabra, no entanto, ao contrário das anteriores, partiu de uma realidade impreparada para a obtenção de resultados consonantes com a ambição dos projectos, e desabituada do ensino técnico.

A cultura técnica que, na Reforma de 1948, fora valorizada sob a égide do taylorismo, tinha entretanto desaparecido e cavara-se um razoável distanciamento entre a educação escolar e o mundo do trabalho. Por sua vez, a de Veiga Simão não tivera tempo de se alicerçar. O alcance da Reforma de Augusto Seabra pretendia revalorizar a experiência cultural técnica entretanto perdida, procurando transmitir a ideia de que nem só o ensino vocacionado para prosseguimento de estudos superiores conduz a uma satisfatória, digna e ascendente inserção social.

De facto, o discurso educativo, nos anos 80, saldou-se por um afastamento progressivo das referências à construção da democracia. Em vez disso, e seguindo a orientação geral dos países capitalistas, assistiu-se ao aparecimento

²²² Idem, p. 120.

de preocupações assentes na lógica empresarial e de mercado, em critérios de eficácia e em padrões de qualidade da formação para o trabalho, isto é, a uma maior valorização da relação educação/modernização do tecido produtivo.

Esta alteração na planificação do sistema educativo, registada já em período de regressão económica, implicou, naturalmente, uma redefinição dos saberes escolares. A ciência e a tecnologia, durante anos encaradas, na escola, como meios de promover a democratização social, adquirem nova importância como suportes de criação de emprego e de retoma económica. Deste modo, ciência e tecnologia surgem como redutores da distância entre concepção e execução, logo, na prática, redutores da distância entre ensino teórico e prático. Reconhece-se o interesse do paradigma tecnocrático sobre o humanista, conferindo-se ao conhecimento científico e tecnológico a qualidade de “bem económico”, em vez da já costumada característica de simples “bem cultural”.

Por outro lado, reata-se o princípio da livre escolha das famílias em relação à escolarização dos seus jovens, exactamente porque o peso do mundo empresarial passou a ter reflexos na oferta das escolas, as quais voltaram a diferenciar o seu projecto educativo.

Não cabe aqui desenvolver a forma como o mundo empresarial procura interferir no processo educativo, mas convém realçar que o princípio da igualdade de oportunidades, que, desde Veiga Simão, esteve presente no discurso democratizante do Estado como defensor dos saberes escolares para todos, surge, a partir da Reforma de 1983, preferencialmente associado ao respeito pelos interesses/vocações e aptidões dos estudantes, mas numa lógica gestionária empresarial, fortemente associada à produtividade e ao mérito pessoal, o que, entre os mais ambiciosos, estimula o desejo de ascensão vertical.

A apologia da modernização do tecido produtivo obriga à viragem pedagógica, à insistência na já referida aproximação entre concepção e execução, ao estímulo à autonomia, ao esbatimento da figura do professor como único transmissor de conhecimentos. Em vez disso, enfatiza-se o espírito de iniciativa empresarial:

(...) pude encontrar, durante a minha passagem pelo governo, muitos empresários, pequenos e médios, sobretudo, que eram antigos alunos do ensino técnico-profissional (...) Isto significa que muitos empresários da área da mecânica, da electricidade, dos serviços se lançaram na vida

económica não porque tinham capital, mas porque tinham uma boa formação profissional. (...) E eu gostaria de dizer que cada vez mais vamos necessitar de jovens empresários. Há que incentivar a mentalidade empresarial nas novas gerações. O ensino técnico-profissional poderá ser, assim, uma forma de preparar as novas gerações para a liderança económica do nosso país. (...) É o grande argumento que mostra que o ensino técnico-profissional não é uma forma de segregação social, mas uma forma de promoção social.²²³

No entanto, o ensino técnico-profissional veio a sofrer duas dinâmicas diferenciadas, cuja fronteira coincidiu com a mudança de governo e a substituição do Ministro Seabra por João Deus Pinheiro, tendo este já presidido à aprovação, em Julho de 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Esta sugeria a extinção dos cursos profissionais, existentes dentro das escolas secundárias, e propunha uma nova reformulação do ensino técnico-profissional, provavelmente porque o elevado investimento que nele se fazia não estava a produzir resultados significativos.

Tendo retomado princípios de ordem social que a Reforma de 1948 alicerçara e outros de equidade, que Veiga Simão defendera, a reestruturação de 1983 foi, assim, posta em causa apenas 3 anos após o seu lançamento, sem conseguir uma prática inovadora de fundo, relativamente ao modo de olhar o ensino desde 1974.

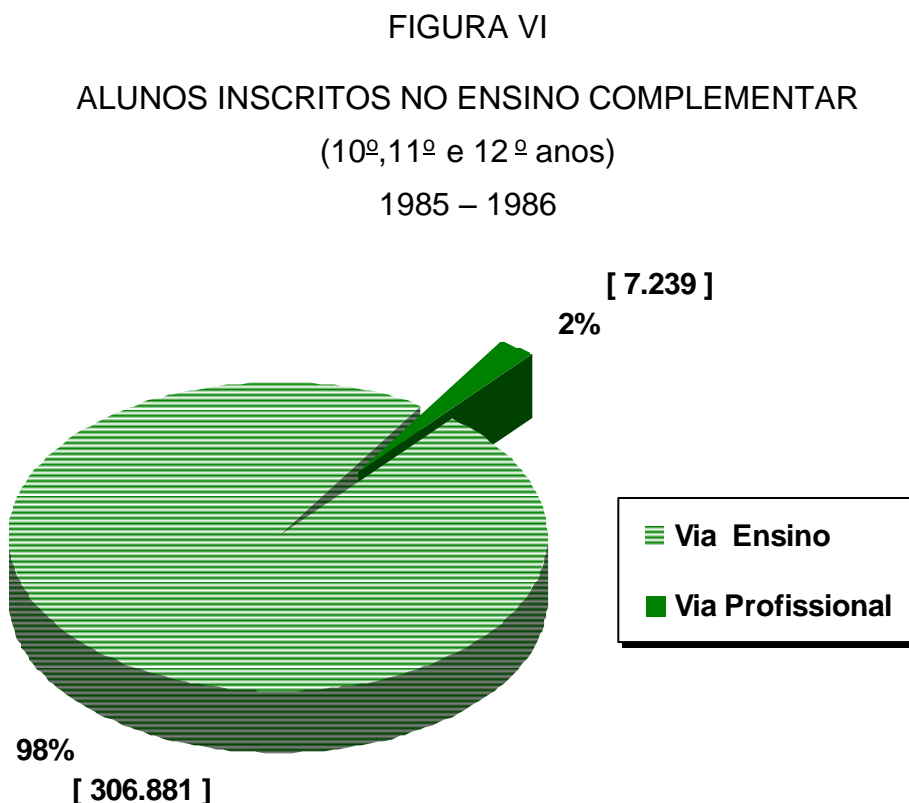
Os jovens e respectivas famílias continuaram maioritariamente a optar pelo prosseguimento de estudos, mesmo face às dificuldades, tal como acontecera já nos anos 60, quando a via liceal parecera a forma mais rápida de subir socialmente.

Esta manifesta falta de propensão para o ensino técnico, por parte da população, contrariou os propósitos do poder político. Alguns autores, como Joaquim Azevedo, atribuíram o fracasso ao crescimento de aspirações sociais, alimentadas durante anos, no sentido único do ensino superior. Havia ainda a ter

²²³ Entrevista a José Augusto Seabra in António José Rebelo Bustorff - *Ensino Técnico Profissional: Contributo para o Estudo da sua Organização e do seu Funcionamento nos últimos 40 anos (1948 a 1988)*, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (texto policopiado da dissertação de mestrado em Ciências da Educação), 1988, pp. 328-329.

em conta a escassa procura do 12º ano profissionalizante e a limitada abertura dos empresários para acolherem jovens saídos directamente do sistema de ensino.

Como se pode ver, na figura seguinte, a frequência de alunos inscritos na via profissional era diminuta:



Fonte: Dados do Ministério da Educação - *Ensino Técnico Profissional, Profissional e Profissionalizante: Escolas, Cursos, Alunos e Turmas*, Lisboa, ME/DGEBS/NI, 1987/88, p. 3.1. (Gráfico do autor)

Por resolução do Conselho de Ministros (nº 8/86) foi então nomeada uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE).

4. A Reforma de 1989

Ao longo dos anos 80, os debates educativos enfatizaram a contribuição da educação para o desenvolvimento económico e o imperativo de adequar a formação dos jovens às necessidades do sistema produtivo, no sentido de um desenvolvimento global, que aprofundasse e consolidasse uma sociedade democrática.

É sob este tipo de perspectiva que se analisa o quadro educativo deste período, com frequentes referências ao facto de que «(a) sociedade portuguesa precisa de uma reforma educativa que se articule no seu percurso com uma reforma das atitudes e das mentalidades da nossa gente»,²²⁴ acentuando-se situações de resistência à inovação e à criatividade necessárias à modernização. A este propósito, Márcia Trigo comentará: «(...) a comunidade educativa portuguesa fala pouco em competitividade. Ora a competitividade das economias é hoje condição de sobrevivência dos sistemas sociais e culturais».²²⁵

A Lei de Bases do Sistema Educativo²²⁶ definindo objectivos gerais e princípios organizativos para o ensino, tinha levado a que o poder executivo se visse confrontado com a urgência de produzir, entre muitas outras coisas, nova regulamentação para o ensino técnico-profissional. De facto, o artigo 9º, alínea f) da LBSE, referindo-se aos objectivos do ensino secundário, favorece «(...) a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho». E também, no ponto 3 do artigo 10º, ao aludir à organização daquele tipo de ensino, se afirma que a sua constituição seguirá «(...) 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». Mais à frente, no ponto 1 do artigo 19º, a Lei refere-se à formação profissional nos seguintes termos: «(a) formação profissional, para além de complementar a preparação para a vida activa iniciada no ensino básico [3º ciclo], visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho, pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica». E acrescenta, no ponto 5, que «(a) organização dos cursos de

²²⁴ Ministério da Educação - *Proposta Global de Reforma: Relatório Final*, Lisboa, ME/CRSE, 1988b, p. 23.

²²⁵ Comentário de Márcia Trigo à conferência realizada, em Fevereiro de 1991, por Angel Altisent Peñas - «La Formacion Profesional en el marco de la Reforma del Sistema Educativo Español», in Ministério da Educação, 1991b, pp. 146.

²²⁶ Lei 46/86 de 14 de Outubro.

formação profissional deve adequar-se às necessidades conjunturais nacionais e regionais de emprego, podendo integrar módulos de duração variável e combináveis entre si, com vista à obtenção de níveis profissionais sucessivamente mais elevados». Deste modo, segundo o ponto 6 do mesmo artigo, podem intervir neste processo formas institucionais diversificadas: «(...) escolas de ensino básico e secundário; protocolos com empresas e autarquias; apoios a iniciativas estatais e não estatais; dinamização de acções comunitárias e de serviços à comunidade e criação de instituições específicas». No ponto 8, fica claro que se pretende, finalmente, garantir formas de mobilidade social ascendente, através de «(...) processos que favoreçam a recorrência e a progressão no sistema de educação escolar dos [sujeitos] que completarem cursos de formação profissional».

A população que chegava ao 9º ano era, ainda nessa altura, crescente, sendo mais diversa a sua heterogeneidade social e maiores as suas expectativas. Numa Europa em reformulação, exigia-se um leque mais vasto de oportunidades de formação e Portugal conseguira, entretanto, a sua adesão à CEE, em Janeiro de 1986.

Da leitura do já referido Relatório Final de Avaliação da Experiência Pedagógica do Ensino Técnico-Profissional, retira-se a existência de fragilidades suficientes para fundamentar uma nova reestruturação:

- um exagerado número de cursos, muitos deles de futura inserção laboral pouco viável, atendendo à rápida evolução tecnológica e à incerteza reinante no mercado de trabalho. Na verdade, o sector empresarial revelava-se cada vez mais exigente na necessidade de troncos comuns de formação polivalente, perspectivando situações de flexibilidade profissional;
- uma má construção curricular, que resultara do decalque das componentes de formação geral e específica da via tradicional de ensino. Desta circunstância surgia uma evidente desarticulação com a componente técnica;
- demasiadas disciplinas de formação técnica, dentro de cada curso, que se traduziam em excessiva carga horária e pesado conteúdo programático, reflectindo-se estes no aproveitamento menos conseguido, por parte dos alunos,

o que se afigurava, por sua vez, algo desfavorável a qualquer dinâmica de mobilidade social ascendente.

Face às reais necessidades de reorganização do ensino, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo constituiu vários grupos de trabalho. Um deles, coordenado por Joaquim de Azevedo, ele próprio membro da CRSE, apresentou, em Agosto de 1987, o Projecto de Organização da Formação Profissional no Âmbito da LBSE, onde se identificavam dezoito áreas profissionais,²²⁷ estruturadas em cinco níveis. Adoptaram-se os níveis de formação definidos no Conselho das Comunidades Europeias, em Julho de 1985, a que se fizeram corresponder os níveis de qualificação profissional portugueses já existentes,²²⁸ assim como os níveis de escolaridade segundo a LBSE. Esta correspondência abrangeria tanto os cursos integrados no sistema escolar, como os organizados por outras instituições, nomeadamente futuras escolas profissionais e o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP).²²⁹ Os níveis 1 e 2 exigiriam a escolaridade básica (o 9º ano); o nível 3 uma formação pós-básica de nível secundário (10º, 11º e 12º anos); e os níveis 4 e 5 uma formação pós-secundária de nível superior (ensinos politécnico e universitário). Assim, qualquer que fosse a oferta de formação – dentro do ensino regular ou fora dele – seria sempre possível situá-la numa dada área, num dado nível de qualificação profissional e numa estrutura curricular com componentes de formação dirigidas a determinado perfil profissional.²³⁰

A inteligibilidade desta estrutura baseava-se numa análise sócio-técnica do trabalho, que identificava competências e desempenhos necessários, no contexto contingencial do nosso presente-futuro, apontando para a iminência de novos perfis profissionais, de base comum e abertos à polivalência.

²²⁷ Administração/Serviços, Agricultura/Silvicultura/Produção Animal, Alimentação/Restauração, Artes Gráficas, Comunicação Audiovisual/Documentação, Construção Civil, Informática, Saúde, Electricidade/Electrónica, Geografia/Geologia/Minas, Hotelaria/Turismo/Outros Serviços Pessoais, Madeiras/Matérias Conexos, Metalomecânica, Metalurgia, Produção Artística, Química, Têxtil/Calçado e Transportes.

²²⁸ Vd. Decisão do Conselho das Comunidades Europeias nº 85/368/CEE de 16 de Julho e Decreto-Lei nº 121/78 de 2 de Junho.

²²⁹ Criado pelo Decreto-Lei 519-A2/79 de 29 de Dezembro.

²³⁰ Vd. Ministério da Educação, 1987, pp. 22-46.

Tal análise, que passara já por debates promovidos pela CRSE e pela avaliação da experiência pedagógica do ensino técnico-profissional, definiu princípios fundamentais, que deveriam reger quaisquer futuras formações, quer fossem de carácter geral, tecnológico ou profissional. Entre esses princípios ressaltavam:

- a valorização do carácter educativo e formativo, de forma a desenvolver a adaptação a diferentes papéis sociais;
- a equivalência de todos os percursos, independentemente dos diplomas que conferissem, com a possibilidade de todos eles permitirem o acesso ao ensino superior e abrirem perspectivas de formação ao longo da vida;²³¹
- a promoção, em todos os cursos, de hábitos de trabalho individual e de grupo, dirigidos ao desenvolvimento da curiosidade, da observação e da capacidade crítica, no respeito por motivações e interesses próprios;
- o incentivo à reflexão sobre a realidade circundante e à aproximação da vida activa.

Numa das suas publicações, Joaquim Azevedo revela que já

(...) em Julho de 1987 uma sondagem realizada pela Euroexpansão (...), nunca publicamente utilizada, evidenciava que, da parte dos pais, havia uma enorme pressão para que o sistema de ensino ‘preparasse melhor os seus filhos para a vida profissional’ [e que, por seu lado, os empresários] reclamavam a criação de modalidades de qualificação de técnicos intermédios e de trabalhadores altamente qualificados, reconhecendo o fracasso da política educativa que, na década de 70, tinha terminado com o ‘ensino técnico comercial e industrial’, sem haver desenvolvido qualquer modalidade alternativa no ensino pós-obrigatório.²³²

No discurso então corrente, caracterizado pela tónica na “diversificação da educação”, a relação sistema educativo/estrutura ocupacional é justificada também pelo “argumento vocacional”, como via de preparação para a vida activa e qualificação para o emprego: «(t)odo o sistema de ensino que diversifica a sua oferta de acordo com os múltiplos interesses e competências dos alunos é ensino

²³¹ Tal como Veiga Simão, 20 anos antes, já advogara.

²³² Joaquim Azevedo - *Avenidas de Liberdade: Reflexões sobre Política Educativa*, Porto, Ed. Asa, 1994, p. 78.

de primeira. A falta de qualidade consiste na falta de adaptação ao aluno ou às necessidades do país».²³³

Na organização específica do ensino secundário, respeitando o artigo 10º (pontos 3, 4 e 5) da LBSE,²³⁴ o projecto de reestruturação deste grupo de trabalho reforça a componente de formação técnica nos novos cursos secundários predominantemente orientados para a vida activa. Estes cursos, quando concluídos com aproveitamento, conferem o direito a um diploma que certificará a qualificação para o exercício de certas actividades profissionais.

Em Novembro de 1987, um outro grupo de especialistas, sob a coordenação de Fraústio da Silva, e entre os quais se encontrava Roberto Carneiro, apresentou à CRSE uma Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário, acentuando a «(...) maior exigência de uma formação cultural de base» e o «(...) adiamento da formação especializada para os anos terminais do sistema de ensino [11º e 12º], (...) não devendo ser confundida com formação profissional ou treino específico de uma profissão».²³⁵ Com base em tais pressupostos, esta Proposta sugere que, no 3º ciclo do ensino básico (7º, 8º e 9º anos), os alunos optem entre Língua Estrangeira II, Educação Musical ou Iniciação Tecnológica.²³⁶ Em conformidade com o mesmo plano, no ensino secundário acaba-se com «o chamado ensino técnico-profissional», visando «(...) alargar, aprofundar e consolidar a formação geral».²³⁷ O currículo aparece organizado em quatro áreas,²³⁸ qualquer uma delas com as componentes de

²³³ Intervenção do Secretário de Estado da Reforma Educativa, Pedro D'Orey da Cunha, na sessão de abertura da conferência realizada em Fevereiro 1991, in Ministério da Educação, 1991b, p. 25.

²³⁴ Como já vimos, segundo a LBSE existiriam cursos secundários predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos (CSPOPE) e cursos secundários predominantemente orientados para a vida activa (CSPOVA) todos eles com componentes de formação cultural e técnico/tecnológica, sendo garantida a permeabilidade entre eles.

²³⁵ Ministério da Educação, 1987, p. 196.

²³⁶ Vd. idem, p. 229.

²³⁷ Idem, pp. 236-237.

²³⁸ Estudos Tecnológico-Naturais, Estudos Económico-Sociais, Estudos Humanísticos e Estudos Artísticos.

formação geral, específica e técnica, sendo no entanto esta última claramente diminuída.

A reformulação, assim delineada pelo grupo de Fraústo da Silva, recolhe dividendos do descontentamento gerado pela Reforma Seabra que, sem ter tido bases políticas sólidas para se manter, deu lugar a uma reacção contra a formação técnica e profissional dentro do sistema escolar. Deste modo, os resultados apresentados por este grupo de trabalho tiram o lugar e o valor tradicionais à componente de formação técnica, fazendo imperar um currículo meramente académico, e deixando a problemática da formação profissional a cargo de sistemas paralelos.²³⁹ Curiosamente, a Proposta reacende algumas disposições da Reforma Veiga Simão, ainda que, nesta, a par da defesa de sistemas paralelos de formação profissional, se salvaguardasse a possibilidade da existência desses cursos no sistema escolar.²⁴⁰

Considere-se, contudo, que a Proposta de Fraústo da Silva, revela um certo alheamento, face às determinações da LBSE.²⁴¹ De facto, a Lei de Bases, nos seus objectivos, reiterava a orientação e formação profissional dos jovens, e previa, para o ensino secundário, a existência de cursos orientados para a vida activa, no sistema regular de ensino. Porém, na alternativa agora apresentada, a via activa estava muito mal definida, dependendo apenas de uma maior ou menor carga horária na componente de formação técnica. Acrescia ainda que quer a sua oferta, quer a sua gestão se faziam depender das possibilidades de cada escola, prevendo-se até a dispensa, no caso de alunos e pais assim o desejarem.²⁴²

²³⁹ Vd. Ministério da Educação, 1987, p. 197.

²⁴⁰ Reveja-se anexo XI e vd. Lei 5/73 de 25 de Julho, base XII, ponto 4.

²⁴¹ Roberto Carneiro partilhou claramente deste alheamento, pois numa reflexão solicitada a diversas personalidades, pela Comissão Permanente do Ensino Secundário e da Formação Qualificante, nos finais dos anos 90, afirmou que «(a) Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (LBSE), fruto de consensos difíceis e de formulações politicamente 'redondas', não ajudou a clarificar opções», qualificando o seu enunciado como «desconcertante e 'demolidoramente' abrangente». Vd. Roberto Carneiro - «As encruzilhadas do ensino secundário: breves apontamentos para uma reflexão», in Conselho Nacional de Educação - *O Ensino Secundário em Portugal - Estudos*, Lisboa, ME/CNE, Junho de 1999, pp. 252-253.

²⁴² Vd. Ministério da Educação, 1987, pp. 240-248.

O inevitável cenário seria o de um ensino praticamente uniformizado, assente numa estrutura curricular licealizante, e sofrendo das limitações já impostas pela deficiente preparação no ensino básico, geradora de fortes possibilidades de insucesso no ensino secundário. Esta proposta levava a questionar a eficácia da preparação para a vida activa, assim como a credibilidade deste ensino secundário enquanto ciclo de estudos terminal.

O óbvio desequilíbrio entre a formação específica e a formação técnica, com a supremacia da primeira sobre a segunda, denotava uma filosofia subjacente ao ensino secundário claramente orientada para o ensino superior, desvalorizando conhecimentos e competências de carácter tecnológico, propiciadores de uma mais fácil inserção no mercado de trabalho. Digamos que se ignorou que “educar para a diferença” significa ter em atenção o que cada jovem tem de intrinsecamente diverso e orientar essas diferenças no respeito e no sentido do desenvolvimento nos planos pessoal, social académico e profissional. Esta, sim, é a visão do ensino que implica, de facto, um conceito de democraticidade bem mais humanizado, pois inclui não só o acesso à escola, mas também o sucesso escolar e, sobretudo, a não-exclusão.

Após debate, a CRSE apresenta, em Julho de 1988, uma harmonização entre ambos os projectos, resultando daí algumas alterações. Para o 3º ciclo do ensino básico, propõe que a disciplina de Língua Estrangeira II passe a ter um carácter obrigatório, deixando a opção entre Educação Musical e Iniciação Tecnológica, qualquer delas com 3 horas semanais, no 7º, 8º e 9º anos;²⁴³ para o ensino secundário, opta por um referencial de vinte e duas áreas de formação técnica e profissionalizante,²⁴⁴ comuns tanto aos cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos como aos cursos predominantemente

²⁴³ Vd. Ministério da Educação, 1988b, pp. 105-106.

²⁴⁴ Administração/Serviços, Agricultura/Agropecuária Artes Plásticas, Biotecnologia, Comércio, Comunicação e Publicidade, Construção Civil, Dança, Desporto, Electrotecnia/Electrónica, Expressão Musical, Gestão, Geografia/Geologia/Minas, Informação/Documentação, Informática, Mecanotecnica, Quimicotecnica, Saúde, Teatro, Técnico de Acção Social, Têxtil e Turismo/Hotelaria. Vd. Ministério da Educação, 1988b, pp. 109 e 115.

orientados para a vida activa, sendo estes últimos particularmente reforçados na componente técnica.²⁴⁵

Nesta altura, Roberto Carneiro, já como Ministro da Educação, decide constituir um novo grupo de trabalho²⁴⁶ «expressamente criado» para analisar a Proposta Global de Reforma, produzida pela CRSE. Desta estratégia resultam, como seria de esperar, posições de fundo divergentes. O recém-criado grupo de trabalho acaba por apresentar, também em Julho de 1988, um novo documento que, contra toda a lógica do processo, vem a ser enviado, para parecer, ao Conselho Nacional de Educação (CNE), como «projecto alternativo» à proposta da própria Comissão de Reforma. Ou seja, a Comissão de Reforma, que criara dois grupos de trabalho e a partir deles fizera uma proposta final, acabou por ver um desses grupos, pela mão do Ministro, produzir um terceiro documento, que foi colocado como alternativa à própria proposta da CRSE.²⁴⁷

Uma das divergências fundamentais entre a proposta da Comissão e o referido grupo está na oposição deste à obrigatoriedade da Língua Estrangeira II, mantendo a defesa de que tanto uma segunda língua, como a Iniciação Tecnológica e a Educação Musical deverão ser opções, das quais os alunos escolherão apenas uma.

A tal respeito, considerou o CNE que, «(...) independentemente do valor de preparação para o trabalho que hoje têm as línguas estrangeiras», a sua oferta em alternativa, «pela atracção» que exerceria, levaria a que muitos alunos dispensassem a disciplina de carácter tecnológico. Dessa forma, também, se introduziria «(...) subrepticamente, a distinção entre alunos 'liceais' e 'técnicos', pelo menos de modo simbólico».²⁴⁸ Na opinião do CNE, a educação tecnológica

²⁴⁵ A formação técnica e profissionalizante dos CSPOPE é de 3-4 horas em qualquer dos anos enquanto que para os CSPOVA essa componente é de 6-7 horas, nos 10º e 11º anos, e de 18 horas no 12º, com a conseqüente redução da componente de formação específica. Vd. Ministério da Educação, 1988b, p. 113.

²⁴⁶ Com excepção dele próprio, deste grupo faziam parte todos os elementos do grupo inicial, cuja coordenação continuava a ser de Fraústio da Silva.

²⁴⁷ Vd. Conselho Nacional de Educação - *Pareceres e Recomendações 88 • 89*, vol. II, Lisboa, ME/CNE, 1990, pp. 393-394.

²⁴⁸ *Idem*, p. 408.

faz parte da formação geral básica, que deve ser comum a todos os jovens, e deverá incluir, no 3º ciclo, áreas vocacionais diversificadas, que despertem nos alunos o interesse pela exploração de grandes áreas profissionais,²⁴⁹ sem que tal represente uma orientação profissional precoce.

Além do mais, a LBSE é explícita ao afirmar que, entre os objectivos do ensino básico, está o de «(...) proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda» e que a par da educação humanística, científica e artística, a educação tecnológica faz parte da actual formação geral, excluindo-se qualquer solução que indicie vias paralelas, pois o que se pretende é uma «(...) perspectiva de unidade global do ensino básico».²⁵⁰

De facto, é por demais evidente, para quem se move dentro do sistema educativo, que as grandes opções far-se-iam entre a Língua Estrangeira II e a Iniciação Tecnológica (já que quase não existem professores de música) e que a opção de Iniciação Tecnológica não passaria de um enunciado retórico, tendo em conta o modelo académico predominante desde 1975. Ou seja, tal representaria a exclusão prática da componente tecnológica do currículo, no ensino básico, sob a administração directa do Ministério da Educação (ME).

É o Decreto-Lei 286/89 de 29 de Agosto, aprovado por Roberto Carneiro, que encerra tais divergências, retomando a Proposta de Fraústo da Silva para o 3º ciclo, de opção entre as três disciplinas: Língua Estrangeira II, Educação Musical e Educação Tecnológica (anteriormente designada por Iniciação Tecnológica). Do mesmo Decreto consta ainda a obrigatoriedade, para todos os que vierem a optar por Educação Tecnológica, de iniciarem, no ensino secundário, a Língua Estrangeira II, aumentando-lhes em 4 horas a carga horária, relativamente aos restantes alunos. Posteriormente, escamoteando esta penalização, veio a ser proposta como alternativa aparentemente justa, a possibilidade de poderem frequentar a disciplina de Língua Estrangeira II em substituição de uma disciplina da componente técnica.²⁵¹ Mais uma vez ficava patente a desvalorização desta

²⁴⁹ Vd. Parecer nº 6/89, in Conselho Nacional de Educação, 1990, p. 431.

²⁵⁰ Vd. Lei 46/86 de 14 de Outubro, artigo 7º, alíneas b), c) e d), artigo 8º, ponto 2 e ponto 3, alínea c).

²⁵¹ Vd. Despacho 123/ME/91 de 20 de Agosto.

formação. Roberto Carneiro virá, anos mais tarde, a defender, em nome da globalização, a própria «necessidade» de «trilinguismo no mínimo»,²⁵² o que prova como era aparente a sua proposta de opção entre Língua Estrangeira II e Educação Tecnológica, no 3º ciclo do ensino básico.

Nestas condições, a opção por Educação Tecnológica não poderia ser mais desmotivadora. Aliás, difícil seria imaginar como é que os alunos abrangidos por esta Reforma, que no 7º, 8º e 9º anos não tivessem tido qualquer contacto com uma área tecnológica, poderiam vir a fazer mais tarde uma escolha consciente de formação técnica.²⁵³

Quanto ao ensino secundário, o grupo de trabalho criado por Roberto Carneiro apresentou, no respeito pela Lei de Bases, a estrutura dos cursos de prosseguimento de estudos e de inserção na vida activa,²⁵⁴ procedendo, relativamente à proposta da CRSE, a um aumento da carga horária da componente de formação técnica para ambos.²⁵⁵ Todavia, tal plano não se afigurava muito susceptível de ser posto em prática, já que se mantinha a decisão inicial de Fraústo da Silva de que, tanto a oferta como a gestão daquela componente ficariam ao critério das escolas, e dependeria de pais e de alunos a possibilidade de reduzir ou até requerer a sua dispensa, aumentando, em contrapartida, a formação específica. Este último aspecto foi liminarmente

²⁵² Vd. Roberto Carneiro - «As Encruzilhadas do Ensino Secundário: Breves Apontamentos para uma Reflexão», in Conselho Nacional de Educação, Junho de 1999, p. 255.

²⁵³ O ponto 3 do artigo 10º da LBSE consagra o princípio da universalidade da formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante a qualquer das variantes do ensino secundário. Tal decorre da convicção de que a insensibilidade à dimensão técnica não é compatível com a realização pessoal na sociedade dos nossos dias. Neste contexto, permitir um ensino de conteúdos puramente “clássicos”, centrados apenas na igualmente “clássica” ideia de *homo sapiens* não é suficiente, impondo-se a visão do *homo faber*.

²⁵⁴ Cabe aqui salientar a diferença entre a estrutura de apresentação do plano de estudos para o ensino secundário de Fraústo da Silva, em 1987, e este segundo plano, em 1988, de que também foi coordenador. No primeiro, a opção pelos cursos orientados para a vida activa quase passava despercebida; no segundo, têm um realce idêntico aos cursos orientados para prosseguimento de estudos. Vd. Ministério da Educação, 1987, pp. 242-248 e Conselho Nacional de Educação, 1990, pp. 537-543.

²⁵⁵ Vd. Ministério da Educação, 1988b, p. 113 e Conselho Nacional de Educação, 1990, p. 542.

rejeitado no Parecer nº 6/89 do CNE.²⁵⁶ O Decreto-Lei 286/89 de 29 de Agosto determinou a obrigatoriedade da componente de formação técnica, cuja carga horária foi aumentada, relativamente à proposta de Fraústo da Silva, de 6 horas para 10 horas apenas no 10º ano dos CSPOVA, mantendo-se a carga nos 11º e 12º anos. Nos CSPOPE, não se registou qualquer alteração.²⁵⁷

Um outro pormenor a salientar, neste diploma, reside na apresentação de dezoito cursos,²⁵⁸ iguais aos propostos por Fraústo da Silva, com carácter meramente indicativo. Esta abertura deu às escolas a possibilidade de elaborarem as suas próprias propostas e permitiu que, posteriormente, o próprio Ministério da Educação viesse a reformular a oferta, com base em critérios mais bem fundamentados. Assim, a nova designação de “cursos tecnológicos” surgiu tendo por base uma lógica de definição das grandes áreas tecnológicas, cada uma das quais seria objecto de um curso. Para os caracterizar, recorreu-se ao estudo do desenvolvimento das organizações e a objectivos de qualificação profissional.

No desenho dos respectivos planos curriculares ter-se-á tido, por isso, em conta:

- o ritmo vertiginoso a que se opera a evolução técnica, apelando para uma formação já não assente em especialidades, mas em famílias de profissões com bases científico-tecnológicas comuns;
- o imperativo, daí resultante, de não cristalizar precocemente os jovens em profissões, dando-lhes a possibilidade de planificar, tratar informação variada, empreender, resolver novos problemas;²⁵⁹
- a urgência em flexibilizar a organização curricular, permitindo a existência de escolas mais vocacionadas para esta ou aquela área, de acordo com os seus recursos, facilitando, assim também, uma escolha mais variada e «(a)

²⁵⁶ Vd. Conselho Nacional de Educação, 1990, pp. 409 e 431.

²⁵⁷ Designados, a partir de 1990-91, por cursos tecnológicos e cursos gerais, respectivamente.

²⁵⁸ Técnicas de Cerâmica e Vidro, Electricidade Industrial, Electrónica, Electromecânica, Mecânica, Técnicas de Agropecuária, Técnicas de Laboratório, Técnicas de Fabricação Têxtil, Design Industrial, Artes Gráficas, Relações Públicas, Técnicas Comerciais, Burótica, Contabilidade, Secretariado, Tradução e Interpretação, Documentalismo e Aplicações de Informática.

²⁵⁹ Aspectos a desenvolver, supostamente, com a componente de formação técnica, no ensino secundário.

necessidade de reforçar a procura dos percursos tecnológicos do ensino secundário, (...) dadas as enormes carências de quadros superiores em várias vertentes tecnológicas». ²⁶⁰

A grande inovação registou-se com a criação das escolas profissionais. ²⁶¹ Criadas com a finalidade de aproximar o sistema de oferta de formação às necessidades de valorização profissional dos recursos humanos, procuraram realizar três grandes objectivos: diversificar a oferta de formação escolar pós-obrigatória; estruturar a formação profissional inicial de jovens, contrapondo-se à multiplicação de pequenas acções de formação inicial, em regra financiadas pelo Fundo Social Europeu; e construir um subsistema alternativo, do ponto de vista institucional e organizacional, apelando à iniciativa de diferentes promotores. ²⁶² Pretendeu-se, com esta inovação, provocar um reajustamento na oferta de formação, com equivalência ao 12º ano e certificação técnica.

Deste modo, mesmo a via tecnológica do ensino secundário parecia destinada a ser procurada por uma população que desejasse prosseguir estudos de nível superior, enquanto que as escolas profissionais acolheriam aqueles que, maioritariamente, optassem pelo ingresso rápido na vida activa, como técnicos intermédios, ²⁶³ respondendo praticamente a toda a política económica e social europeia: agrícola, industrial, artística; ambiental e de serviços. ²⁶⁴

Pretendeu-se também introduzir uma pedagogia diferenciada, capaz de responder a diferentes formas e ritmos de aprendizagem, conducentes à autonomia e à

²⁶⁰ Ministério da Educação - *Do Ensino Técnico-Profissional aos Cursos Tecnológicos, 1992-94*, Porto, ME/GETAP, 1992, p. 14.

²⁶¹ Decreto-Lei 26/89 de 21 de Janeiro.

²⁶² Os promotores poderiam ser entidades públicas e privadas. Porém, a experiência mostrou que as entidades privadas tiveram um papel dominante na prevalência das escolas profissionais. As públicas nunca ultrapassaram 11% do total de escolas. Vd. anexo XIX.

Mais tarde, Decreto-Lei 4/98 de 8 de Janeiro, no seu artigo 2º, pontos 1 e 2, assume que as escolas profissionais são estabelecimentos privados de ensino, excepto nos casos em que o Estado entenda por bem assegurar a cobertura em regiões do país não contempladas pela rede privada.

²⁶³ O que corresponde ao nível III de qualificação profissional, para quem conclua o curso, ficando com diploma de escolaridade equivalente ao ensino secundário regular.

²⁶⁴ Vd. anexo XX - A, B, C, D.

responsabilização dos jovens, preparando-os não só para o acesso ao mercado de trabalho, mas também para a gestão do seu itinerário profissional.

Os cursos foram organizados em módulos, entendidos como unidades de aprendizagem autónoma, de duração variável e articuláveis entre si, o que, desde logo, constituiu um instrumental facilitador de uma formação indutora de sucesso. Os planos de estudo incluíam componentes de formação sócio-cultural, científica e técnica (tecnológica+prática) ou artística, acautelando sempre a polivalência. Aos jovens devia ser garantido um período de estágio em contexto de trabalho.²⁶⁵

Não se situando no sistema regular de ensino, estas escolas teriam de captar um público próprio, inicialmente entre aqueles que já tinham abandonado ou estavam em vias de abandonar a escola.²⁶⁶ Porém, se nos primeiros anos, a oferta das escolas profissionais pareceu convir mais a alunos pouco dotados ou pouco estudiosos, depressa se verificou que, para muitos jovens e respectivas famílias, a opção por uma escola profissional surgia como alternativa preferencial. Em pouco tempo, a procura excedia o número de lugares disponíveis, o sucesso era elevado, o acesso ao mercado de trabalho passou a traduzir-se em bons níveis de emprego. Na verdade, «(...) é notável a percentagem dos diplomados que arranja emprego, isto numa época em que os empregos não abundam e que a faixa etária juvenil é, provavelmente, a que mais sofre com tal escassez».²⁶⁷

De facto, se durante muito tempo, falar da frequência do tradicional ensino secundário era sinal de assegurar o acesso ao ensino superior e, assim, a um bom nível de ascensão social, as prolongadas crises económicas e as consequentes alterações sociais levaram muitas famílias a procurar formas de ascensão assentes em formações profissionais. O desemprego que começou a grassar entre os licenciados na maioria das áreas tem obrigado a perceber que a

²⁶⁵ Vd. Decreto-Lei 26/89 de 21 de Janeiro, artigo 9º; Decreto-Lei 70/93 de 10 de Março, artigo 11º e Decreto-Lei 4/98 de 8 de Janeiro, artigo 7º.

²⁶⁶ Estudos realizados mostraram que cerca de 20% dos alunos que frequentavam as escolas profissionais não tinham estado inscritos em qualquer estabelecimento de ensino, pelo menos no ano anterior ao do seu ingresso e, nos restantes casos, encaravam o abandono escolar a curto prazo. Vd. Ministério da Educação - *Boletim de Informação GETAP*, Porto, nº 14, Outubro 1992, pp. 10 e 18.

²⁶⁷ António Manuel Fonseca - «A inserção socioprofissional dos jovens diplomados com o 12º ano», in Conselho Nacional de Educação, Junho de 1999, p. 104.

mobilidade social ascendente já não passa só, ou necessariamente, pelo acesso directo ao ensino superior. O ensino profissional pode funcionar como uma via alternativa de formação intermédia, articulável com uma formação superior.

A partir de Julho 1992, as escolas profissionais vêm sair para o mercado de trabalho jovens possuidores de uma formação profissional certificada (de nível III, na sua grande maioria²⁶⁸). Muitos indivíduos deram, então, por terminados os seus estudos, ainda que tivessem saído com a certeza da necessidade de formação ao longo da vida. Para outros, a frequência do curso profissional teve a virtude de os fazer voltar a acreditar nas suas potencialidades e mesmo na possibilidade de prosseguimento de estudos, dada a equivalência existente entre a conclusão de um curso profissional e o fim de estudos secundários regulares. Nos dez anos subsequentes à laboração das escolas profissionais, cerca de 23% dos seus diplomados prosseguia estudos no ensino superior.²⁶⁹

As estratégias levadas a cabo por estas escolas para atingirem elevados níveis de sucesso, com um público à partida desmotivado para o ensino regular, são bastante diversificadas e, geralmente, combinam diversas vertentes, entre as quais se referem:

²⁶⁸ Paralelamente, começaram também por conferir, de forma transitória, cursos de iniciação profissional para quem tinha apenas o 6º ano, conferindo o certificado de qualificação profissional de nível I e o 9º ano de escolaridade; habilitavam ainda com um certificado de nível I ou II e a equivalência ao 10º e 11º anos, aqueles que, entrando com o ensino básico obrigatório, se ficassem pelo 1º ou 2º anos do curso profissional. Vd. Decreto-Lei 26/89 de 21 de Janeiro, artigo 11º. Mais tarde, como resposta à procura social, aproveitamento de recursos e para garantir o aumento de receitas, as escolas profissionais passaram a poder, nas áreas de formação para que estão vocacionadas, facultar: 1 - cursos de especialização tecnológica ou artística, planificados em função das actividades produtivas da região e em possível articulação com as respectivas instituições do ensino superior, propiciando serviços de valor acrescentado dos quais as empresas e as populações locais são os primeiros beneficiários; 2 - cursos vocacionais dirigidos a quem tinha apenas concluído o 2º ciclo do ensino básico, permitindo uma certificação de qualificação profissional de nível II e o diploma da escolaridade obrigatória; 3 - cursos de ensino recorrente, básico ou secundário, com os respectivos certificados de nível II ou III; 4 - cursos de formação pós-laboral para reciclagem profissional; 5 - outros programas de apoio à qualificação para o mercado de emprego. Vd. Decreto-Lei 70/93 de 10 de Março, artigo 14º (que já previa os primeiros) e Decreto-Lei 4/98 de 8 de Janeiro, artigo 10º.

²⁶⁹ Vd. Conselho Nacional de Educação - *Pareceres e Recomendações 1998*, Lisboa, ME/CNE, Fevereiro de 1999, p. 177.

- a motivação dos alunos através da introdução no currículo, de actividades em contexto de trabalho;
- o trabalho conjunto dos professores das áreas sócio-cultural e científica, no sentido de se articularem com as aprendizagens práticas;
- a implementação de um sistema de avaliação formativo adequado à estrutura modular, permitindo reforços de aprendizagem e reavaliações frequentes;
- a adopção de métodos activos de ensino/aprendizagem, apelando à iniciativa e criatividade dos alunos, sendo de referir, neste âmbito, a adopção de metodologias de trabalho-projecto para a realização da prova de aptidão profissional;
- a interligação com o meio profissional e com a comunidade envolvente, através da realização de actividades abertas ou destinadas ao exterior;
- o intercâmbio com escolas afins, nacionais e estrangeiras, proporcionando trocas de experiências, quer a professores, quer a alunos.

Enquanto via de concretização do ensino secundário, essencialmente orientado no sentido da preparação para a vida activa, as escolas profissionais representam, assim, não um segmento supletivo da oferta do ensino regular, mas uma modalidade especial de educação escolar no ensino secundário,²⁷⁰ apesar de, ainda hoje, muitas famílias, não perceberem que existe formação profissional a esse nível de ensino, tanto no sector particular e cooperativo, como no estatal. A expressão “ensino secundário” continua a traduzir, para muitos, ora o peso elitista da herança liceal, ora a uniformização do ensino secundário na segunda metade dos anos 70.

Da nossa experiência docente e participante em vários encontros de formadores de escolas profissionais, bem assim como do contacto continuado com psicólogos escolares e orientadores vocacionais, poderá concluir-se que os alunos, que passaram a escolher as escolas profissionais, encaram a inserção profissional como indispensável à construção do seu futuro, embora, para alguns, a opção

²⁷⁰ No Decreto-Lei 70/93 de 10 de Março, no seu artigo 1º, são definidas como escolas de «modalidade especial de educação escolar», de acordo com o pressuposto na LBSE de 1986, artigo 16º, ponto 1, alínea b).

vocacional pela frequência destes estabelecimentos, nem sempre seja perfeitamente consciente, como, aliás acontece também com a opção pelo prosseguimento de estudos. Por vezes, uns e outros acabam por reformular o seu projecto de carreira.

Para além da alternativa de formação acima descrita, existia ainda, desde 1984, a que já era proporcionada pelo IEFP com a participação do ME, isto é, a chamada Formação em Regime de Alternância (aprendizagem e pré-aprendizagem), que satisfazia uma procura menos específica.²⁷¹ A estrutura curricular desta formação compreendia, à partida, uma componente de formação geral e uma componente de formação numa área específica (tecnológica e prática), alternando a formação geral com a prática no local de trabalho, um pouco na linha dos cursos complementares de aprendizagem da Reforma de 1948.

O modelo de pré-aprendizagem proporcionava, então, aos jovens que abandonavam a escola, após o 4º ano, a possibilidade de obter equivalência à escolaridade obrigatória (6º ano, à época), permitindo-lhes criar condições para poderem enveredar pelo curso de aprendizagem. O modelo de aprendizagem, por sua vez, oferecia aos jovens oriundos dos cursos de pré-aprendizagem ou aos que abandonavam a escola, após a escolaridade obrigatória, uma formação de carácter profissional, com duração máxima de 4 anos, «podendo conferir um grau de equivalência escolar», neste caso, o 9º ano.²⁷²

Decorridos 4 anos sobre o Decreto-Lei que instituiu o sistema de cursos em alternância, o IEFP, continuando a conjugar esforços com o ME, reviu este regime de formação, «garantindo [efectivamente] a atribuição de um grau de equivalência escolar». Como, entretanto, em 1986, a escolaridade obrigatória tinha sido alterada para 9 anos, os cursos passaram a ser dirigidos a quem tinha o 4º, o 6º ou o 9º ano,²⁷³ conferindo certificados de qualificações profissionais de níveis I, II e III e a equivalência escolar aos 6º, 9º e 12º anos, respectivamente.²⁷⁴ Para

²⁷¹ Este sistema de aprendizagem surge na sequência de uma acção piloto de formação de jovens que se vinha desenvolvendo desde 1980.

²⁷² Vd. Decreto-Lei 102/84 de 29 de Março, artigos 2º, 7º, 23º e 24º.

²⁷³ Vd. Decreto-Lei 436/88 de 23 de Novembro, artigo 23º.

²⁷⁴ Vd., por exemplo, Portaria 279/91 de 5 de Abril.

estes dois últimos níveis, a duração era equivalente à do ensino regular, embora com uma carga horária superior, passando a formação prática a ter duas versões distintas: prática simulada e prática em local de trabalho, a primeira visando a complementaridade e salvaguarda da polivalência da formação, e a segunda favorecendo a integração do formando no ambiente laboral.²⁷⁵

Em 1996, os cursos de aprendizagem de nível II e III viram as suas componentes de formação serem novamente formuladas, devido a alterações entretanto introduzidas:²⁷⁶ a formação geral passou a chamar-se «sócio-cultural»; a formação tecnológica passou a chamar-se «científico-tecnológica», ficando apenas a componente prática com a mesma denominação,²⁷⁷ embora em termos substantivos a formação, no seu todo, se mantivesse muito semelhante.

O Decreto-Lei 205/96 de 25 de Outubro introduz algumas alterações na filosofia subjacente aos cursos. A aprendizagem é descrita como uma alternativa de ensino, de identidade pedagógica própria, com lugar no ordenamento da formação profissional, passando a inserir-se expressamente no mercado de emprego como alternativa ao sistema educativo.²⁷⁸ Daí as novas formulações dadas às componentes.

A aprendizagem assim delineada compreende os cursos de orientação de nível I (antigos pré-aprendizagem), de aprendizagem de nível II, de aprendizagem de nível III e cursos de formação pós-secundária (novos). Também a diversidade de condições de ingresso para o mesmo nível de qualificação, principalmente para os níveis II e III, constitui uma inovação. Cabe referir em particular os cursos de nível III, em que o ingresso se faz, no mínimo, com o 9º ano, habilitando, no final, com a «equivalência ao ensino secundário, facultando, nomeadamente, o acesso ao ensino superior»,²⁷⁹ aspecto nunca antes referido na letra da lei.

²⁷⁵ Vd., por exemplo, Portaria 279/91 de 5 de Abril e Portaria 426/92 de 23 de Maio.

²⁷⁶ Vd., por exemplo, Portaria 426/92 de 23 de Maio e Portaria 652/93 de 7 de Julho, ainda hoje em vigor.

²⁷⁷ Vd. Decreto-Lei 205/96 de 25 de Outubro, artigo 2º.

²⁷⁸ O Decreto-Lei 401/91 de 16 de Outubro estabelece o enquadramento legal da formação profissional inserida no sistema educativo e no mercado de emprego.

²⁷⁹ Decreto-Lei 205/96 de 25 de Outubro, artigo 7º.

Ou seja, tal como as escolas profissionais se instituíram como alternativas ao ensino secundário regular, também os cursos de aprendizagem do IEFP emergiram da situação de escolhas remotas dirigidas aos menos capazes, para se apresentarem como alternativas “respeitáveis”, igualmente promissoras de mobilidade social ascendente, e já não apenas como «(...) um mecanismo indispensável para assegurar uma mais fácil inserção e integração sócio-profissional dos jovens (...) [e] evitar a sua marginalização».²⁸⁰

O ensino secundário, comprimido entre um ensino básico de 9 anos, universal e obrigatório, e um ensino superior especializado e pulverizado (com uma imensidão de cursos aprovados), e diante de dois imperativos sociais de igual importância – assegurar a passagem a um outro nível e preparar para o ingresso rápido no mundo do trabalho – assume um papel de relevo entre a cultura tradicional e uma oferta diversificada de oportunidades de orientação, formação e preparação para o exercício profissional. Na verdade, regista-se um movimento político-pedagógico que tende a valorizar uma cultura-base de “banda larga” e uma formação específica, com diferentes matizes e orientações em alternativa, permitindo uma opção mais virada para o prosseguimento de estudos ou uma profissionalização mais imediata.

Na Reforma para os anos 90, a fronteira entre as duas alternativas – desempenho produtivo e desempenho meramente intelectual ou cívico – começa a tornar-se mais ténue.

Integrado no contexto deste ciclo de Reforma do Ensino Técnico-Profissional, e na sequência directa da Proposta Global de Reforma produzida pela CRSE,²⁸¹ foi criado pelo ME o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP),²⁸² com funções de concepção e coordenação da nova formação técnica e profissional, com vista à participação e qualificação dos jovens na vida social. De facto, num contexto de evolução tecnológica acelerada e de previsível alteração do exercício das profissões, a educação dos jovens para a vida activa deveria passar a integrar componentes sócio-culturais, aplicáveis a vários campos

²⁸⁰ Decreto-Lei 102/84 de 29 de Março, preâmbulo.

²⁸¹ Vd. Ministério da Educação, 1988b, pp. 246, 250 e 252.

²⁸² Decreto-Lei 397/88 de 8 de Novembro.

de actividade. Deveria, igualmente, privilegiar a polivalência e a flexibilidade do ensino profissional, técnico e artístico, a oferecer no sistema educativo.

Tendo a seu cargo a própria constituição de escolas profissionais, o GETAP instituiu-se como a grande estrutura para a formação profissional. E porque essas escolas foram criadas como instrumento de uma política educativa que «(...) defende como um dos vectores de modernização da educação portuguesa a multiplicação acelerada da oferta de formação profissional», através do apoio à implementação de uma rede «de iniciativa eminentemente local»,²⁸³ o GETAP criou também a sua própria rede regional e «(...) as escolas secundárias deverão relacionar-se prioritariamente com os serviços do GETAP nas regiões-plano em tudo o que respeita ao acompanhamento da experiência em curso e ao seu processo de reestruturação».²⁸⁴ Previa-se ainda a cooperação com outras instituições, designadamente com o IEFP.

É conveniente referir que, aquando da publicação dos diplomas que criaram o GETAP e as escolas profissionais, e ainda o que lançou a Reforma de 1989, continuavam em funcionamento, nas escolas secundárias, os cursos técnico-profissionais e profissionais (de um ano), nascidos da Reforma de 1983,²⁸⁵ verificando-se, para estes últimos, uma crescente falta de procura.

A situação foi assim retratada:

TABELA I
FREQUÊNCIA DO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL
1988 – 1989

PERCURSO	FREQUÊNCIA
Cursos técnico-profissionais (ensino oficial, particular e cooperativo)	18.874
Cursos profissionais	1.073
Total da frequência	19.947

Fonte: ME/GETAP.

²⁸³ Vd. Decreto-Lei 26/89 de 21 de Janeiro, preâmbulo.

²⁸⁴ Ministério da Educação, 1992, p. 31.

²⁸⁵ As matrículas nestes cursos, para o 10º ano, acabaram apenas em 93-94.

Para ultrapassar esta, já há muito sentida, quebra de adesão aos cursos profissionais e incentivar e responder à procura, embora pequena em termos absolutos, dos cursos técnico-profissionais,²⁸⁶ a CRSE tinha avançado com uma estratégia de promoção e alargamento da oferta, a levar a cabo pelo GETAP, através da criação de escolas profissionais, essencialmente com cursos de nível secundário (de três anos), projectando, em 1988, este «cenário de evolução desejável» para o ensino secundário:

TABELA II
CENÁRIO DE EVOLUÇÃO DESEJÁVEL DA FREQUÊNCIA DOS CURSOS
DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL

Ano		Ensino secundário conducente a diplomas profissionais		Escolas profissionais	
			% (a)		% (a)
a0	1987/88	13.000	4.4	-	-
a1	1988/89	15.000	4.8	100	-
a2	1989/90	18.000	5.6	1.500	0.5
a3	1990/91	20.000 ^(b)	6.1	4.000	1.2
a4	1991/92	23.000	6.8	10.000	2.9
a5	1992/93	28.000	7.4	20.000	5.3
a6	1993/94	33.000	8.4	30.000	7.7
a7	1994/95	39.000	9.4	45.000	10.6
a8	1995/96	45.000	10.6	55.000	12.9
a9	1996/97	52.000	12.0	65.000	14.9
a10	1997/98	58.000	13.0	75.000	16.9

(a) Percentagem do total previsível da população escolar do ensino secundário (estimativa do GEP); (b) Neste ano desaparecerão os cursos profissionais integrados no ensino secundário, os quais serão eventualmente assimilados pelas escolas profissionais.

Fonte: Ministério da Educação - *Proposta Global de Reforma: Relatório Final*, Lisboa, ME/CRSE, 1988b, p. 248.

²⁸⁶ Entre 1985/86 a 1988/89, os alunos inscritos na via profissional passaram de 7.239 para 19.947, o que correspondeu a um aumento de 176%. Vd. figura VI e tabela I.

Esta evolução, a verificar-se, forneceria em 1997/98 uma população de aproximadamente 30% do ensino secundário para o, genericamente chamado, ensino técnico-profissional, contribuindo as escolas profissionais com cerca de 17% para esse valor. Os artigos 3º e 4º do diploma que cria as referidas escolas valorizam a finalidade produtiva da educação, dando «resposta às necessidades de desenvolvimento regional e local», o que justifica a natureza das entidades promotoras.

A variedade/evolução das mesmas, durante a vigência do 1º Programa Operacional para o Desenvolvimento da Educação em Portugal (PRODEP I), foi a seguinte:

TABELA III
ENTIDADES PROMOTORAS DE ESCOLAS PROFISSIONAIS SEGUNDO O ANO DE CRIAÇÃO

	CÁMARAS MUNICIPAIS	ENT.AD. PÚBLICA	E. PRIVADAS	ASSOCIAÇÕES	ASS. EMPRESARIAIS	SIND. / ASS.SINDICAIS	OUTROS	<i>total</i>
1989	14	6	23	33	11	4	4	95
1990	18	10	21	19	8	8	2	86
1991	19	8	6	17	10	0	1	61
1992	15	6	9	8	12	3	5	58
1993	11	4	6	2	1	2	0	26
TOTAL	77	34	65	79	42	17	12	326

Fonte: Ministério da Educação - *Uma Formação Profissionalmente Qualificante: um desafio permanente*, Porto, ME/DES/NAT, Abril 1995, p. 10.

Da leitura da tabela retira-se, em conformidade com o previsto na lei, que a criação das escolas profissionais acabou por ser, em larga medida, obra da iniciativa de municípios e instituições locais, pois a sua abertura respondeu, como seria de esperar, a expectativas de progresso, pressupondo redes de contactos, de investimentos e de solidariedades. Assim, se definiram prioridades de formação e se incrementaram projectos de valor educativo, económico e social, em que intervieram autarquias, empresários, misericórdias, sindicatos e outras

entidades. Este alargamento da paleta de actores no sistema educativo viria a proporcionar um espaço de estreita relação entre a educação e a economia, e trazer à formação as necessidades do sistema de emprego.

Tratava-se, pois, de um projecto visando a cobertura das cinco grandes regiões, segundo uma linha de partição regional que se mantinha desde 1948:

TABELA IV
ESCOLAS PROFISSIONAIS POR REGIÃO SEGUNDO O ANO DE
IMPLANTAÇÃO

	NORTE	CENTRO	LISBOA/V.T.	ALENTEJO	ALGARVE	<i>total</i>
1989	25	9	14	2	0	50
1990	19	5	15	8	2	49
1991	9	13	11	2	0	35
1992	10	10	9	2	3	34
1993	5	3	4			12
TOTAL	68	40	53	14	5	180

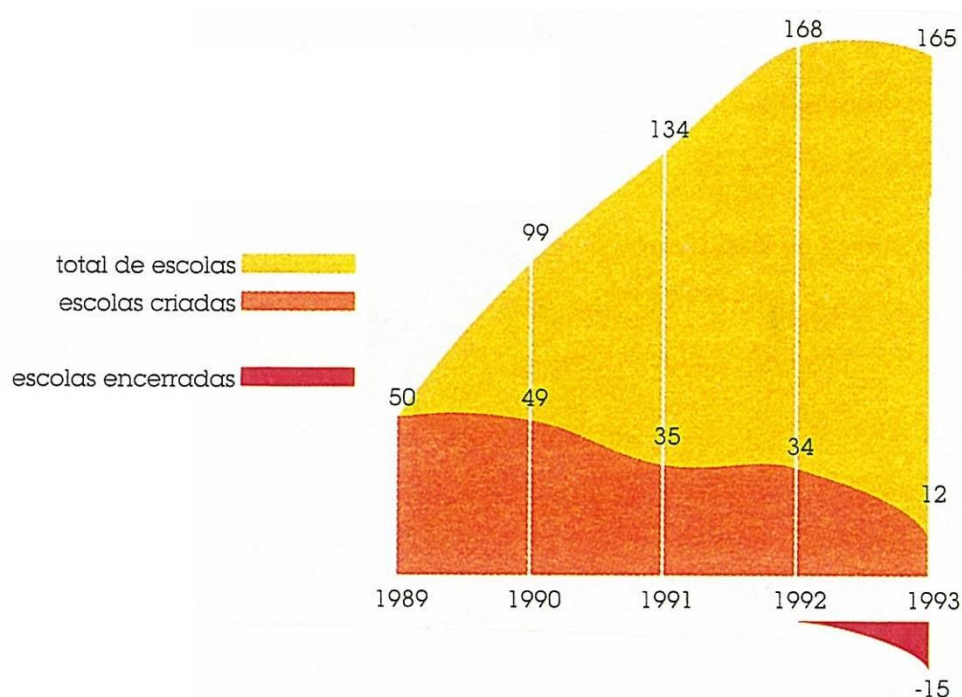
Fonte: Idem, ibidem.

A existência das escolas profissionais dependeu, na verdade, de todo um processo de vontades locais empenhadas na formação de jovens e no desenvolvimento das respectivas zonas territoriais. Ao Estado coube essencialmente um papel regulador.

O PRODEP I desempenhou um significativo papel no arranque e esforço de expansão e modernização do sistema educativo, em geral, e do ensino profissional, em particular. Neste, revelou-se, efectivamente, um poderoso instrumento de disponibilização de verbas, em particular na aquisição de equipamentos, material didáctico e informático e no número de escolas apoiadas financeiramente.

Apesar de inevitáveis acertos de percurso, ao longo do PRODEP I as escolas profissionais cresceram, mantendo-se na crista da publicidade divulgadora da Reforma Educativa de 1989, tal como podemos observar na seguinte figura:

FIGURA VII
EVOLUÇÃO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS



Fonte: Idem, ibidem.

Verifica-se, assim, que o número de escolas profissionais e o número de instituições vieram progressivamente a crescer, o que revelava a receptividade e a visão estratégica virada para a integração europeia e para a formação de quadros qualificados, com possibilidades reais de mobilidade social ascendente.

Constituindo uma alternativa que respondia ao cumprimento de um mandato económico, acreditando no investimento no capital humano, as escolas profissionais patentearam, contudo, logo à partida, potenciais riscos, fragilidades e ambiguidades, que se vieram a reflectir na sua implementação e no seu funcionamento. Tratava-se de aspectos essencialmente resultantes do próprio processo de criação das escolas, da natureza jurídica dos seus promotores, das responsabilidades pedagógicas e do modelo de financiamento.

Assim, é que, da análise do Decreto-Lei 26/89 de 21 de Janeiro, do Decreto-Lei 70/93 de 10 de Março e do Decreto-Lei 4/98 de 8 de Janeiro, este último minimizador de parte das contradições, nos permitimos assinalar os aspectos seguintes:

QUADRO I

ASPECTOS INOVADORES E CONTRADITÓRIOS NO FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS²⁸⁷

ASPECTOS APRESENTADOS COMO INOVADORES	ASPECTOS CONTRADITÓRIOS	Artigos dos diplomas legais, que propiciam esta análise:
<ul style="list-style-type: none"> • Devolução do poder educativo à sociedade civil; • Autonomia pedagógica, administrativa e financeira; • Estado como regulador e apoiante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centralização das decisões fundamentais nos serviços centrais do Estado; • Dependência do financiamento público; • Tutela científica, pedagógica e funcional do ME; • Normativos e regulamentos do ME e do MESS/MQE. 	<p>Dec.-Lei 26/89 de 21/1: artigos 2º, 4º, 5º, 6º, 9º, 14º, 16º, 18º, 19º, 20º e 21º;</p> <p>Dec.-Lei 70/93 de 10/3: artigos 2º, 3º, 5º, 6º, 7º e 19º;</p> <p>Dec.-Lei 4/98 de 8/1: artigos 3º, 5º, 6º, 7º, 8º, 10º, 14º, 16º, 19º, 20º, 23º e 30º.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade curricular; • Modelo curricular disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar; • Relação do currículo com o mundo do trabalho e integrador das necessidades regionais e locais; • Horários diversificados; • Diversidade de cursos; • Progressão modular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Imposição central das três componentes de formação (incluindo cargas horárias totais por curso e ano) e, na sócio-cultural, definição do elenco das disciplinas, cargas horárias anuais e programas; • Docentes recrutados no sistema público, pouco sensíveis ao novo modelo pedagógico; • Aproximação ao modelo do ensino regular. 	<p>Dec.-Lei 26/89 de 21/1: artigos 6º, 8º, 9º, 11º, 12º e 13º;</p> <p>Dec.-Lei 70/93 de 10/3: artigos 10º e 15º;</p> <p>Dec.-Lei 4/98 de 8/1: artigos 4º, 7º e 19º.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Maiores possibilidades de emprego qualificado; • Polivalência e flexibilidade nas formações; • Aproveitamento de um capital humano subvalorizado; • Passar a ideia de que o acesso ao ensino superior é feito tão naturalmente como o é para os alunos oriundos do ensino regular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação do homem “unidimensional” (muito especializado), com sujeição à lógica imediatista do trabalho; • Valorização excessiva da componente técnica (600 horas/ano, relativamente a 300 para cada uma das restantes componentes); • Nas provas de acesso ao ensino superior, os alunos precisam de um esforço suplementar substancial, dada a diferença de conteúdos programáticos, e acabam por só ter acesso mais fácil ao politécnico. 	<p>Dec.-Lei 26/89 de 21/1: artigo 3º e 10º;</p> <p>Dec.-Lei 70/93 de 10/3: artigos 4º, 11º e 12º;</p> <p>Dec.-Lei 4/98 de 8/1: artigos 4º, 6º e 8º.</p>

²⁸⁷ Sem se reportar aos artigos dos diplomas legais, J. Matias Alves, refere algumas destas contradições in *Ensino Técnico-Profissional dos anos 40 aos anos 90: Ideologia, Organização, Praxis*, Braga, Universidade do Minho, 1989, p. 44.

De todas as contradições apresentadas, a mais gravosa é, obviamente, a que resulta da dependência financeira, por oposição à proclamada autonomia nesta área vital. De facto, constituem receitas das escolas profissionais as dotações provenientes das entidades promotoras, as propinas de matrícula e de frequência, a facturação proveniente da prestação de serviços ou da venda de produtos e bens, os juros de depósitos bancários e os subsídios e subvenções oferecidos. A diferença entre os valores orçamentados e homologados pelo Departamento do Ensino Secundário e as receitas obtidas pelas escolas profissionais é suportada pelo PRODEP. Esta diferença, que chega a corresponder a 95% do total orçamentado, é garantida pelo Fundo Social Europeu (75%), pela Segurança Social (12,5%) e pelo ME (12,5%). Os atrasos verificados nas transferências das verbas, feitas pelo PRODEP, através da Direcção Geral do Tesouro, provocam frequentemente situações de asfixia, visto que os financiamentos chegam em pequenas prestações, originando rupturas que impedem as escolas de corresponder aos seus compromissos para com fornecedores e pessoal docente.

Também a promessa de dois percursos, que decorrem em simultâneo – um profissional qualificado e outro para eventual prosseguimento de estudos – gera uma contradição que é sobretudo visível à posteriori, para os que revelam capacidades de enveredar por estudos superiores. Algumas apreciações de alunos que frequentaram escolas profissionais são bem significativas: «[a] matéria que é dada nas E. P. é diferente da das escolas oficiais, o que dificulta o acesso ao ensino superior, e não dá *chances* aos alunos das E. P.»; «[o] acesso ao ensino superior é mais restrito e difícil para os alunos que acabam o 12º ano nas E. P.»; «[n]o decorrer destes dois anos, tem-se notado que o GETAP 'foge' às questões postas pelos alunos sobre o seu futuro nas E. P. e, todos os anos, o GETAP tem respostas diferentes acerca dos cursos, das saídas profissionais e do ingresso no ensino superior».²⁸⁸

Na verdade, o menor número de horas nas componentes sócio-cultural e científica e, conseqüentemente, o menor nível de aprofundamento das matérias fazem com que, mesmo com esforço suplementar, o caminho mais óbvio para

²⁸⁸ Ministério da Educação - *Um Sabor Diferente. Uma Avaliação das Escolas Profissionais*, Porto, ME/GETAP, Março 1992, pp. 25 e 55.

estes alunos seja o do ensino superior politécnico, sem que haja uma real valorização social deste ensino, em pé de prestígio equivalente ao universitário.

No âmbito das metodologias de ensino, e apesar da aposta nos trabalhos práticos, os alunos revelam também algum espírito crítico: «(o)s professores dão aulas como no sistema tradicional» e «[a] carga horária não é adequada, porque 8 horas de aulas diárias saturam, desgastam, tornando-se até antipedagógico».²⁸⁹ Apesar disso, à partida, do contraste entre os factores apresentados como sendo de inovação e aqueles que os contradizem, tanto se poderiam gerar dinâmicas de risco como espaços louváveis de iniciativa e criatividade. Porém, possuindo formalmente autonomia financeira, administrativa e pedagógica, mas sofrendo, sucessivamente, atrasos na comparticipação financeira prevista, excessos de burocracia, constrangimentos curriculares e determinações impostas pelo Ministério do Emprego e da Segurança Social (ou para Qualificação e o Emprego – MESS/MQE) e pelo ME, as escolas profissionais passaram a ser, frequentemente, locais de efectiva turbulência, onde se disputavam interesses de diferentes agentes sociais. Contudo, como confessava o próprio Joaquim Azevedo «[o]s horizontes abertos são porventura inquietantes. Mas seria dramático que a sociedade portuguesa confrontasse as novas gerações, dentro de dez anos, com o mesmo impasse da geração que nos precedeu».²⁹⁰

Pelo que, «(...) face à existência de 165 escolas profissionais espalhadas pelo País, (...) frequentadas por aproximadamente 23.000 alunos, o Ministério da Educação pretende investir no desenvolvimento das escolas profissionais já existentes (...)».²⁹¹ Neste quadro, as escolas profissionais são defendidas pelo seu carácter formativo, englobando 17 áreas de formação²⁹² e envolvendo uma

²⁸⁹ Idem, pp. 38-39.

²⁹⁰ Joaquim Azevedo - *Educação Tecnológica, anos 90*, Porto, Ed. Asa, 1991, p. 193.

²⁹¹ Despacho Conjunto 63-B/MESS/ME/94 de 23 de Novembro, anexo I, preâmbulo.

²⁹² Administração/Serviços/Comércio, Agro-alimentar/Produção Aquática, Ambiente/Recursos Naturais, Artes do Espectáculo, Artes Gráficas, Construção Civil, Design/Desenho Técnico, Electricidade/Electrónica, Hotelaria/Turismo, Informação/Comunicação/Documentação, Química, Informática, Intervenção Pessoal/Social, Metalomecânica, Património Cultural/Produção Artística, Têxtil/Vestuário/ Calçado, outra área.

centena de cursos, embora a diversidade terminológica na designação de alguns, em tudo idênticos, faça querer que são muitos mais.

Por se tratar da grande inovação do ensino técnico-profissional para os anos 90, cabe aqui dizer algo mais acerca das escolas profissionais. Desde os anos 80 que múltiplos interlocutores tinham criticado sistematicamente o modelo da escola única e deplorado a chamada “licealização” de todo o ensino secundário. Cresciam, entretanto, várias vozes reclamando o regresso de um ensino capaz de qualificar profissionalmente, aspecto a que, como vimos, a Reforma de 1983 não tivera oportunidade de corresponder.

Por iniciativa do Estado e de algumas associações empresariais e sindicatos, tinham sido feitos, neste meio tempo, vários diagnósticos às debilidades das estruturas de qualificação dos portugueses, identificando-se, em particular, a nossa fragilidade ao nível dos chamados técnicos intermédios. Avolumavam-se, por isso, as exigências de alternativas de formação, assim como se requeria maior atenção e estímulo à sociedade civil.

Porém, ainda que internamente se reconhecessem as lacunas, o lançamento das escolas profissionais esteve directamente associado às orientações de política educativa e à canalização de fundos, vindos da Comunidade Europeia, inicialmente através do PRODEP I (Set. 1989-1993) e depois do PRODEP II (1994-1999). Tal como oficialmente veio a ser reconhecido

(o)s objectivos e programas de formação a desenvolver nas escolas profissionais inserem-se nas normas adoptadas pela União Europeia, quanto à definição e estrutura dos vários níveis de qualificação profissional (...) de acordo com a qualificação adoptada pelo Conselho das Comunidades Europeias, de 16-7-1985.²⁹³

Reportando-nos a dados relativos às escolas profissionais, até 1999-2000, constatamos que, à excepção de dois anos, a frequência cresceu nestes estabelecimentos. A evolução é sugestiva da adesão que as escolas vieram progressivamente a conquistar, embora longe da prevista pela CRSE, como se constata na tabela seguinte:

²⁹³ Despacho Conjunto 63-B/MESS/ME/94 de 23 de Novembro, anexo I, preâmbulo.

TABELA V
EVOLUÇÃO DA FREQUÊNCIA DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

ANO LECTIVO	Nº DE ALUNOS
1989/90	2.088
1990/91	6.439
1991/92	11.311
1992/93	17.006
1993/94	22.162
1994/95	25.932
1995/96	24.877
1996/97	26.024
1997/98	27.922 ^(a)
1998/99	26.775
1999/2000	27.501

^(a) Este número representa uma população escolar de 7,26% de todo o ensino secundário, longe dos 16.9% previstos pela CRSE em 1988 (Vd. tabela II).

Fonte: Ministério da Educação - *Séries Cronológicas. 30 anos de Estatísticas da Educação. Alunos 1977-2006*, vol. 1, Lisboa, ME/GIASE/DSE, Dezembro 2006, p. 290. (Tabela elaborada pelo autor)

Entretanto, os cursos tecnológicos, saídos do Decreto-Lei 286/89 de 29 de Agosto, e igualmente destinados a formar técnicos qualificados de nível III, com iguais possibilidades de prosseguimento de estudos superiores, registaram, inicialmente, uma significativa procura,²⁹⁴ verificando-se o auge da frequência em

²⁹⁴ Em 92/93, 1º ano da experiência (10º ano), a frequência cifrava-se em 2.289 alunos, in Ministério da Educação - *Uma Formação Profissionalmente Qualificante: um desafio permanente*, Porto, ME/DES/NAT, Abril 1995, p. 32. Em 93/94, ano da generalização da Reforma para o 10º ano, abriram 847 cursos tecnológicos, a somar aos 61 existentes. Levantamento feito a partir de

1995-96, ano da generalização para os 10^o, 11^o e 12^o anos. Só depois desta data, se iniciou uma quebra gradual, como se pode avaliar pelos seguintes dados:

TABELA VI
FREQUÊNCIA DOS CURSOS TECNOLÓGICOS

ANO LECTIVO	Nº DE ALUNOS
1993/94	30.960
1994/95	50.733
1995/96	84.093
1996/97	80.714
1997/98	79.149 ^(a)
1998/99	72.901
1999/2000	67.109

^(a) Este número representa 20,59% dos alunos de todo o ensino secundário, valor superior aos 13% previstos pela CRSE em 1988 (Vd. tabela II).

Fonte: Idem, ibidem, para o período de 1995/96 a 1999/2000; para o período de 1993/94 e 1994/95, vd. Ministério da Educação - *Avaliação do Sistema das Escolas Profissionais*, Lisboa, ME, Janeiro 1997, p. 17. (Tabela elaborada pelo autor)

Em 97/98, como se pode ver nas tabelas V e VI, o conjunto do ensino técnico-profissional foi de 28%, valor próximo dos 30% previstos pela CRSE. Apesar disso, registou-se a inversão das estimativas feitas para cada percurso.

No ensino secundário regular, os cursos tecnológicos foram, gradualmente, ocupando o espaço dos técnico-profissionais da Reforma de 1983. Esta substituição, no ensino público, fez-se sob o signo da polivalência, pelo que dos 33 cursos técnico-profissionais existentes, se passou para 11, como se pode ver no quadro seguinte:

dados in Press Forum - «O Novo Ensino Secundário», suplemento da *Forum Estudante*, nº 20, Junho 1993.

QUADRO II

RELAÇÃO DOS CURSOS TÉCNICO-PROFISSIONAIS COM OS CURSOS TECNOLÓGICOS

Cursos técnico-profissionais da Reforma de 1983

Ourivesaria e Metais de Arte
Cerâmica
Obras
Topógrafo-Geómetra
Desenho de Construção Civil
Electrónica
Imagem e Meios Audiovisuais
Instalações Eléctricas
Desenho de Construção Mecânica
Frio e Climatização
Manutenção Mecânica
Moldes
Óptica Ocular
Têxtil e de Produção
Curtumes
Química
Química Têxtil
Indústrias Alimentares
Biotechnology
Florestal
Agro-Pecuária
Artes Gráficas e Comunicação
Desenho Têxtil
Equipamentos
Moda

Assistente de Gestão
Contabilidade
Contabilidade e Gestão
Informática de Gestão
Secretariado

Educador Social
BAD
Informática

Novos cursos tecnológicos saídos da Reforma de 1989

ARTES E OFÍCIOS
CONSTRUÇÃO CIVIL
ELECTROTECNIA/ELECTRÓNICA
MECÂNICA
QUÍMICA
DESIGN
SERVIÇO COMERCIAIS
ADMINISTRAÇÃO
COMUNICAÇÃO
ANIMAÇÃO SOCIAL
INFORMÁTICA

Fonte: Ministério da Educação - *Do Ensino Técnico-Profissional aos Cursos Tecnológicos, 1992-94*, Porto, ME/GETAP, 1992, p. 15.

Nesta reconversão bastante drástica dos cursos técnico-profissionais em cursos tecnológicos, conformes com as formações europeias, desapareceram, no

entanto, as formações ligadas à agricultura, aos têxteis, ao calçado e às madeiras, apesar do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP) as ter como referência nos seus sectores de actividade:

QUADRO III

SECTORES DE ACTIVIDADE A QUE SE DEVEM ADEQUAR OS «PERFIS PROFISSIONAIS CE»

- 1 - Agricultura/Horticultura/Silvicultura
- 2 - Indústria Agro-alimentar
- 3 - Hotelaria, Restauração e “Catering”
- 4 - Turismo
- 5 - Transportes
- 6 - Têxtil - Indústria
- 7 - Têxtil - Vestuário
- 8 - Couro
- 9 - Madeira
- 10 - Construção
- 11 - Obras Públicas
- 12 - Siderurgia
- 13 - Metalurgia
- 14 - Electricidade/Electrónica
- 15 - Reparação de veículos automóveis
- 16 - Química e Indústria de Processos
- 17 - Tipografia/Média
- 18 - Escritório/Administração
- 19 - Comércio

Fonte: Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional - *Suplemento ao Compêndio dos perfis profissionais ao nível do trabalhador qualificado. Situação e tendências: oferta e procura de trabalhadores qualificados*, Berlim, CEDEFOP, 1994c, pp. 6-61.

A contraditória justificação dada, para excluir dos cursos tecnológicos aquelas áreas, foi a de que são sectores de actividade e não tecnologias, referindo-se, no entanto, as «exigências particulares em instalações e equipamentos». Assim, só escolas profissionais ou secundárias especializadas poderiam ter esses cursos tecnológicos.²⁹⁵

A organização dos novos cursos tecnológicos, igualmente apoiados pelo PRODEP II,²⁹⁶ obedece a certos princípios-base:

- a formação geral é comum a todos os cursos do ensino secundário regular, com uma matriz nacional, de frequência obrigatória;
- a formação específica organiza-se em torno de duas ou três disciplinas obrigatórias, definidoras de perfis de formação comuns aos diferentes cursos da mesma área.²⁹⁷ Elas constituem o “núcleo duro”, que serve de fundamentação científica às disciplinas técnicas e garante quer a permeabilidade entre os dois percursos do ensino secundário regular, quer a possibilidade de prosseguimento de estudos aos alunos dos cursos tecnológicos;
- a formação técnica é constituída apenas por quatro disciplinas, de acordo com a lógica do próprio curso, sendo constante a carga horária nos 10º e 11º anos, mas aumentando no 12º, à custa da diminuição proporcional da componente de formação geral;
- a diversidade de cursos é restrita, centrada em grandes áreas tecnológicas, tendo em conta a adequação dos perfis de formação a perfis profissionais polyvalentes, privilegiando-se a aprendizagem dos processos sobre a dos conteúdos, no sentido de se valorizar sobretudo o desenvolvimento de competências, em detrimento do acumular de destrezas e saberes muito específicos, mas obsoletos a curto prazo;

²⁹⁵ Vd. Ministério da Educação, 1992, p. 18.

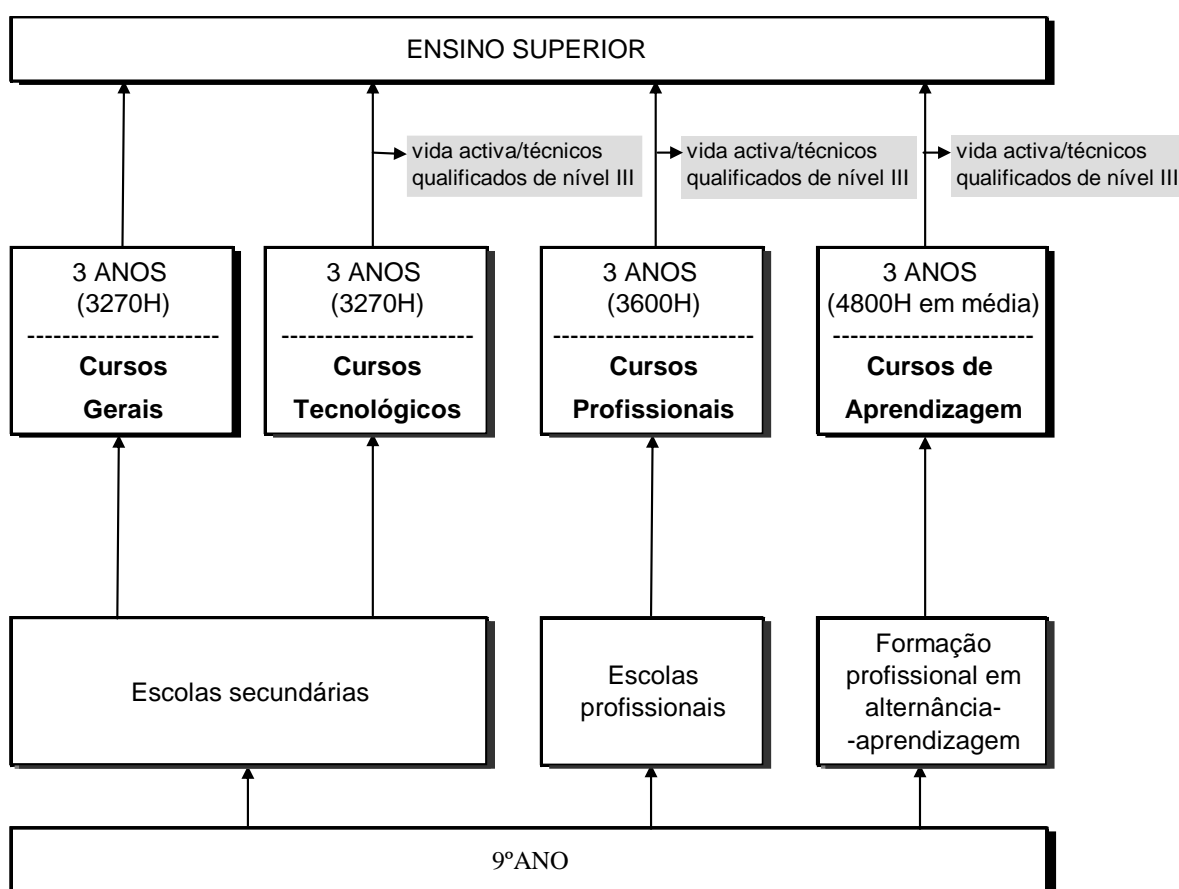
²⁹⁶ Vd. Despacho Conjunto 50/ME/MESS/95 de 12 de Junho, anexo.

²⁹⁷ Existem quatro grandes áreas de formação, formalmente chamadas agrupamentos disciplinares: Científico-Natural (Agrupamento 1), Artes (Agrupamento 2), Económico-Social (Agrupamento 3) e Humanidades (Agrupamento 4). Para qualquer um destes agrupamentos há duas vias: a de prosseguimento de estudos e a da vida activa, ou seja, a geral e a tecnológica.

- a organização de especificações terminais fica a cargo das escolas, no respeito pelas áreas para que estão vocacionadas, salvaguardando-se a iniciativa, a autonomia e a responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, nesta matéria.²⁹⁸

Sucintamente, o quadro de formação sistemática pós-obrigatória em Portugal, nos anos 90, ficou, deste modo, o seguinte:

QUADRO IV
ALTERNATIVAS DE FORMAÇÃO SISTEMÁTICA PÓS-OBRIGATÓRIA
NOS ANOS 90 (Quadro do autor)

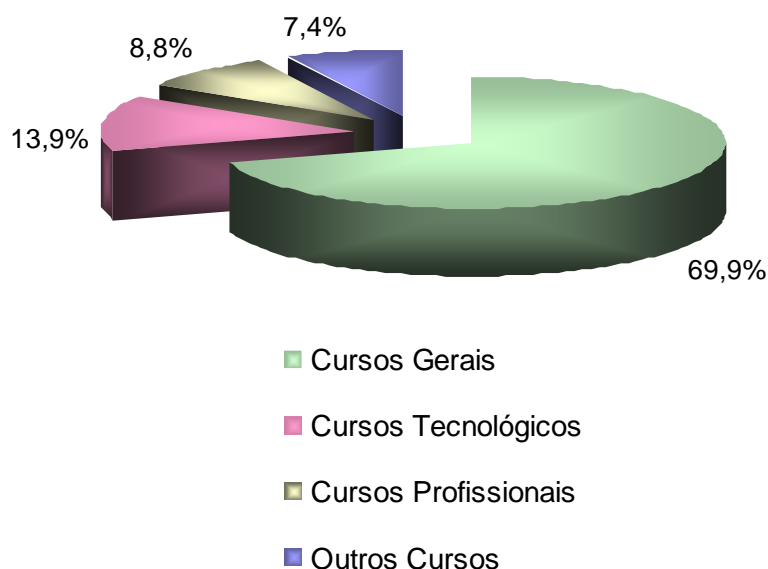


²⁹⁸ A desconcentração dos serviços fora já iniciada com o Decreto-Lei 3/87 de 3 de Janeiro, que criara as Direcções Regionais de Educação. Por sua vez, o Decreto-Lei 43/89 de 3 de Fevereiro visava «(...) inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e [transferir] poderes de decisão para os planos regional e local (...) [incluindo], (e)ntre os factores de mudança da administração educacional, como factor preponderante, o reforço da autonomia da escola, (...) [que se] concretiza na elaboração de um projecto educativo próprio». Esta posição vem a ser reforçada com o Decreto-Lei 361/89 de 18 de Outubro, que define claramente as DRE como «serviços desconcentrados», com vista à «aproximação entre os serviços administrativos e a população». Finalmente, o Decreto-Lei 141/93 de 26 de Abril confirma esta desconcentração.

Todos os cursos permitem a permeabilidade entre si e entre percursos de formação, facilitando a correcção de opções formativas e facultando possíveis trajectórias sociais ascendentes.

Contudo, cabe aqui fazer um parêntesis para dizer que estas trajectórias, hoje como ontem, continuam a não parecer extensivas a um número muito elevado de estudantes oriundos do ensino técnico-profissional. Assim é que, dados referentes ao último ano a que se dedica este nosso estudo (1999/2000) revelam uma significativa distância entre o aproveitamento dos alunos de diferentes tipos de ensino, como se pode ver na figura seguinte:

FIGURA VIII
DISTRIBUIÇÃO DAS APROVAÇÕES POR CURSO DO ENSINO
SECUNDÁRIO, NO SISTEMA EDUCATIVO
1999 – 2000



Fonte: Ministério da Educação - *Sistema Educativo Português: Situação e Tendências 1990-2000*, Lisboa, ME/GIASE, Outubro 2004, p. 69. (Gráfico do autor)

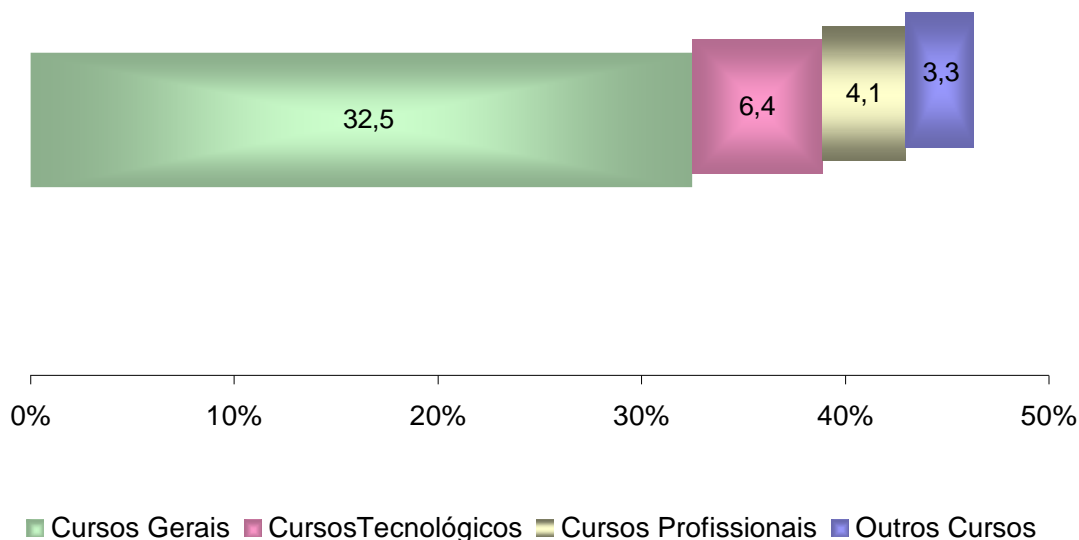
Os cursos gerais são predominantes em termos de aproveitamento. Nos cursos tecnológicos e profissionais as aprovações não passam de 23%.

Do mesmo modo, também a obtenção de diplomas reflecte grande disparidade entre os alunos dos vários cursos, tal como se pode observar:

FIGURA IX

TAXA DE OBTENÇÃO DE UM DIPLOMA²⁹⁹ DE FIM DE ESTUDOS SECUNDÁRIOS, POR CURSOS, NO SISTEMA EDUCATIVO

1999 – 2000



Fonte: Idem, p. 71.

O total dos diplomados é apenas de 46,3% da população com idade de 18 anos. Esta percentagem distribui-se maioritariamente pelos cursos gerais e só cerca de 11% se refere a cursos tecnológicos e profissionais.

No entanto, um estudo feito, em 1992, pelos investigadores da *Coopers and Lybrand* não tinha evidenciado disparidades acentuadas entre as composições sócio-profissionais e escolares dos pais dos alunos das escolas profissionais e os dos alunos do ensino secundário regular público,³⁰⁰ pelo que, nesta óptica, os deficientes resultados dos alunos que enveredam pelo ensino técnico-profissional, não se ficarão a dever a níveis sócio-culturais de partida muito distintos. Tal falta de aproveitamento terá por base, em primeiro lugar, a ausência de sensibilização às tecnologias, pela não obrigatoriedade da Educação Tecnológica, no 3º ciclo do

²⁹⁹ Taxa de obtenção de um diploma de estudos secundários: relação entre o número de alunos que, em determinado ano, obteve um diploma de estudos secundários e a população em idade teórica da sua obtenção (18 anos, à data da conclusão).

³⁰⁰ Vd. Ministério da Educação - *Avaliação do Sistema das Escolas Profissionais*, Lisboa, ME, Janeiro 1997, p. 30.

ensino básico, o que dificulta opções conscientes; em segundo lugar, e decorrendo daquela falta de sensibilização, o facto de muitos alunos, por razões sócio-económicas ou culturais, se decidirem apenas pelos cursos tecnológicos existentes nas suas escolas (muitas só oferecerem um número limitado, por vezes apenas um curso), que acabam por não corresponder aos seus interesses e aptidões, além de padecerem de uma excessiva teorização formal. Relativamente aos cursos profissionais, também à ausência de sensibilização tecnológica acresce uma evidente sobrecarga horária.

Somos tentados a dizer que a grande diferenciação entre as composições sócio-profissionais e escolares dos pais se situa hoje na opção entre o ensino público e o privado para os seus filhos.

Feito este aparte, e retomando a informação do quadro IV, fica claro que o desafio dominante, com que se deparou a Reforma de 1989, foi, apesar de tudo, o de diversificar a educação de nível secundário, procurando ter respostas credíveis e eficazes para a heterogeneidade e as expectativas sociais dos jovens e respectivas famílias e, obviamente, para o desenvolvimento sustentado do país.

No que toca às escolas profissionais, a sua procura foi, e tudo indica que continuará a ser, heterogénea e, embora esteja marcada pela orientação para uma via de formação escolar terminal e qualificante, será também alimentada por aqueles que virão, com maior ou menor esforço, a prosseguir estudos superiores. Aliás, são conhecidos casos que sugerem ter havido uma procura deliberada do ensino técnico-profissional, como via alternativa intermédia, articulável com o ensino superior.

A lógica da homogeneização e da uniformização tornara-se, durante longos anos, altamente contraproducente, porquanto uma estrutura de formação assente apenas numa vertente tipicamente académica não servia nem as apetências diferenciadas da população estudantil, nem o desenvolvimento sustentado do país. Servia apenas uma tradição elitista que, para grandes faixas de jovens, se revelava desajustada aos seus interesses e não garantia sequer a estabilidade ou a mobilidade ascendente a que muitos almejavam, já que a sociedade não conseguia absorver tanto jovem com igual formação.

Impunha-se, pois, um sistema que favorecesse o desenvolvimento da diversidade de expectativas, que aumentasse as possibilidades de escolha, assegurando diferentes formas de alcançar êxito e realização pessoal. Tratou-se de agir, no campo educativo, no sentido de resistir ao apelo dos que, em nome da cultura, confundem e reduzem todas as áreas do desenvolvimento humano aos valores de uma formação meramente académica.

Revista à distância, e mau grado os revezes que toda a reforma enfrenta, evoluiu-se para um modelo de ensino secundário que evite a “colagem” à velha ideia de liceu. Toda a formação de nível secundário se pode (re)construir identitariamente como uma oportunidade de acesso a uma base cultural comum, que combine formação humanística com formação tecnológica e científica. Este quadro de referência cultural é imprescindível ao desenvolvimento das capacidades de tomar decisões, realizar e projectar o próprio futuro. Cabe a cada um usá-lo de acordo com o seu próprio mérito.

A Reforma dos anos 90 sustenta, assim, apesar de todas as críticas e das deficiências já apontadas, o redimensionamento do ensino secundário, à semelhança do que já se fazia na generalidade dos países europeus, relevando que, seja qual for o percurso, o que mais importa valorizar é o seu carácter educativo e formativo, a oportunidade de fomentar o desenvolvimento de aptidões, capacidades e saberes e de promover uma adequada preparação para o desempenho de vários papéis sociais.

A equivalência global de certificados e diplomas, independentemente dos percursos, na linha outrora defendida por Veiga Simão, permitiu, ainda que gradualmente, levar muitos jovens e suas famílias a entender que o fundamental está na construção dos alicerces para crescer ao longo da vida, pois de imediato ou mais tarde, se poderá sempre prosseguir estudos ou fazer formações que, acrescidas, vão propiciando sucesso económico e ascensão social. Daí a necessidade de garantir, à partida, os instrumentos necessários a sucessivas actualizações, despertando a curiosidade, fomentando valores sociais, criando hábitos de cooperação, de comunicação adequada e de reflexão crítica, bem como promovendo uma formação sócio-cultural e científica de base e a valorização da formação tecnológica.

A polivalência tida, assim, como uma finalidade de carácter abrangente, não impediu que se contemplassem especializações, em função da evolução tecnológica. Veja-se o caso das acções de formação para a qualificação profissional inicial e especialização tecnológica e artística (FORTECA), apoiadas pelo PRODEP I, em que as especializações, em regime diurno ou nocturno, são dirigidas a jovens que completaram cursos técnico-profissionais,³⁰¹ cursos tecnológicos, cursos das escolas profissionais e cursos de aprendizagem ou equivalentes,³⁰² à semelhança remota daquilo que, na Reforma de 1948, se oferecia, também em regime diurno e nocturno, a quem já tinha feito, respectivamente, cursos de formação ou cursos complementares de aprendizagem.³⁰³ Também a Reforma de 1983 começou por facultar especializações com a duração de um ano, só para os cursos profissionais.³⁰⁴ Posteriormente, este tipo de oferta foi extensivo aos cursos técnico-profissionais, com a duração de dois anos, embora se tenha avançado com uma única especialização, a de construção civil, numa altura em que os cursos profissionais já contavam com 15.³⁰⁵ Em qualquer destes casos, o regime era sempre nocturno.

Mais tarde, com regulamentação especificamente dirigida às especializações tecnológicas,³⁰⁶ os cursos, iniciados no espírito do FORTECA, prevaleceram. Porém, é notável a evolução sofrida, em termos de promessa de mobilização social ascendente: inicialmente, estes cursos garantem apenas um diploma com a denominação simples de «diploma de especialização tecnológica»;³⁰⁷ de seguida, os mesmos cursos já conferem um «diploma de especialização tecnológica de qualificação profissional de nível III», permitindo o «acesso a formação profissional de nível IV»,³⁰⁸ nível que constitui novidade para este segmento de

³⁰¹ O último ano de funcionamento destes cursos, para o 12º ano, foi o de 94-95.

³⁰² Vd. Despacho 343-A/ME/92 de 5 de Dezembro.

³⁰³ Vd. anexo I - A, B, C, D, E.

³⁰⁴ Vd. figura IV e Despacho Normativo 194-A/83 de 21 de Outubro, capítulo I, nº 9.

³⁰⁵ Vd. Despacho Normativo 142/84 de 22 de Agosto, capítulo 1, nº 3-A e anexos, pp. 18 e 25.

³⁰⁶ Vd. Portaria 1227/95 de 10 de Outubro.

³⁰⁷ Despacho 343-A/ME/92 de 5 de Dezembro, ponto 3.2.

³⁰⁸ Vd. Portaria 1227/95 de 10 de Outubro, artigo 3º, ponto 2 e artigo 11º, ponto 2.

formação; quatro anos depois, a conclusão destes mesmos cursos já confere, um «diploma de especialização tecnológica e qualificação profissional de nível IV», com «possibilidade de acesso específico ao ensino superior»,³⁰⁹ aliás previsto em legislação precedente.³¹⁰

Relativamente à ajuda comunitária, cabe ainda referir o reconhecimento de que o PRODEP foi indispensável por se ter verificado, entre outras coisas que

(...) existe um grande desequilíbrio entre a via de ensino e a via técnico-profissional, na qual estão somente matriculados pouco mais de 5% dos alunos deste ciclo [secundário]. Pode considerar-se que uma das causas do desemprego juvenil é precisamente o atraso qualitativo e quantitativo do ensino profissional em Portugal. Este atraso absoluto é tanto mais grave quanto o considerarmos em termos relativos aos outros países da CEE. Nestes países, com efeito, a proporção de alunos na via técnica vai dos 40% a 60%, englobando múltiplas formas de ensino formal e formação pós-laboral. (...) No ensino superior dão-se desequilíbrios semelhantes aos do ensino secundário. (...) 84% dos alunos do ensino superior encontram-se matriculados em cursos de tipo universitário académico clássico, enquanto apenas 16% se encontra em cursos de tipo mais técnico e profissional.³¹¹

Na verdade, o Programa Operacional para o Desenvolvimento da Educação em Portugal tem constituído uma extraordinária tentativa para alterar a situação, tentativa visível no investimento activo, organizado e continuado de somas avultadas, para que, no mínimo, as próximas gerações se aproximem dos seus parceiros europeus.

Porém, a acção geral do PRODEP não se tem limitado a uma simples injeção de meios financeiros. Da leitura do Programa ressalta a exigência de planeamento dirigido a um desenvolvimento cadenciado, capaz de poder contribuir para a solução dos graves desequilíbrios detectados.

³⁰⁹ Vd. Portaria 989/99 de 3 de Novembro, artigo 1º, ponto 3 e preâmbulo.

³¹⁰ Vd. Decreto-Lei 393-B/99 de 2 de Outubro, artigo 10º, ponto 1, alínea c) e ponto 2.

³¹¹ Ministério da Educação - *Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal, 1990-93: PRODEP com Contribuição Comunitária*, Lisboa, ME/GEP, Julho 1990, p. 31.

Assim é que, para além da criação de novas ofertas formativas, nomeadamente as escolas profissionais e os cursos tecnológicos, ao PRODEP ficam-se também a dever as seguintes iniciativas: os cursos de educação e formação profissional inicial, e algumas estruturas para a melhoria da qualidade do ensino, tais como os Serviços de Psicologia/ Orientação Escolar e os Centros de Formação de Escolas Associadas; o impulso à formação contínua dos professores; a sensibilização para a promoção do sucesso dos ensinos básico, secundário e superior, através do apetrechamento de bibliotecas, mediatecas, laboratórios e infra-estruturas desportivas; e o estímulo à frequência do ensino superior politécnico.

Aos objectivos de desenvolvimento económico e às necessárias qualificações técnicas para o emprego, no século XXI, o PRODEP acrescenta também, com muita clareza, que a educação é igualmente uma premissa básica do desenvolvimento social virado para a actualidade, através do desenvolvimento integral dos indivíduos; é ainda o fundamento da sobrevivência cultural, sem o «(...) qual a cultura portuguesa perderá a sua capacidade de afirmação, o seu poder criador, talvez até a sua secular vitalidade».³¹²

Numa linha visivelmente voltada para a qualificação geral dos recursos humanos, e para a revalorização não só económica, mas também cultural, afirma-se:

(...) convirá não deixar de notar que se pretende que o sistema educativo seja cada vez mais:

- a) fonte de valores humanos, sociais e morais, que façam do aluno actual um futuro cidadão consciente e responsável, bem integrado na sociedade e no meio físico onde se insere;
- b) resposta adequada às necessidades profissionais do desenvolvimento social e económico do nosso país;
- c) factor de inovação e renovação cultural, no respeito e na salvaguarda dos valores da herança nacional.³¹³

A nossa condição de membro da Comunidade Europeia proporcionou-nos não só o acesso aos fundos de apoio ao PRODEP,³¹⁴ mas ainda a implementação de todo um conjunto de complementos de formação de que trataremos a seguir.

³¹² Idem, p. 20.

³¹³ Idem, p. 34.

5. Complementos de formação técnico-profissional e de crescimento pessoal

Os complementos de formação técnico-profissional e de crescimento pessoal ofertados pela CE foram no sentido de

[Obter] a melhoria das competências linguísticas, o conhecimento recíproco das práticas e das culturas dos restantes Estados-membros ou ainda a capacidade para trabalhar com outras nacionalidades ou noutro meio, [sendo estes] factores importantes, que favorecem uma melhor inserção na sociedade e uma maior responsabilização enquanto cidadão europeu. (...) [P]ermitir a cada jovem a realização plena de todas as suas potencialidades, quer na sua vida activa, quer ao nível da sua realização pessoal, inculcando-lhe, nomeadamente, o gosto de aprender ao longo de toda a vida; garantir aos jovens uma formação e habilitações que facilitem a sua inserção na vida activa, especialmente através do controlo das mudanças tecnológicas.³¹⁵

Deste modo, a par da necessidade de compreender e aplicar novos conhecimentos tecnológicos e da exigência de competências híbridas, relativas a aspectos comuns a várias profissões e transferíveis para diferentes situações de trabalho, a globalização das economias e respectiva ordem concorrencial acentuam também o imperativo de dominar línguas estrangeiras. Este conjunto de factores obriga a respostas rápidas e eficazes nos sistemas de ensino/formação e a novas formas de organização empresarial, dado o imperativo de mobilização e de desenvolvimento dos saberes adquiridos.

A importância crescente de que se têm revestido as formações profissional inicial e contínua enquadra-se, como também já tivemos oportunidade de registar, inevitavelmente, numa estratégia global de valorização dos recursos humanos, que, apesar do óbvio sentido de facilitar uma mais fácil inserção no mercado de trabalho, não deixa de garantir experiências de valorização, de abertura de horizontes, que, por sua vez, fomentam dentro de quem as vive, ambições e perspectivas de ascensão social.

³¹⁴ O financiamento do PRODEP resulta da participação de fundos estruturais comunitários e de uma parcela menor de participações nacionais.

³¹⁵ Comissão das Comunidades Europeias - *Livro Verde Sobre a Dimensão Europeia na Educação*, COM (93) 457 final, Luxemburgo, SPOCE, Setembro 1993, pp. 3-5.

Assim, para além dos percursos de formação sistemática, a nível intermédio, já referidos, a condição de Portugal como Estado-membro da CEE colocou-nos, desde 1988, sob a abrangência de programas de formação comunitários, de natureza técnica profissional e cultural, como sejam:

- Programa Juventude para a Europa
- Programa Petra
- Programa Eurotecnecnet
- Programa Língua

O primeiro – Juventude para a Europa – desdobrado em duas fases iniciais (Julho 1988-1991 e 1992-1994), teve como meta a concretização de projectos de carácter transnacional, cultural e social. Entre os seus objectivos, o Programa contemplava, expressamente, «desenvolver e criar laços duradouros entre jovens de diferentes Estados-membros e, de uma forma geral, reforçar a consciência da sua pertença ao espaço europeu, dando especial prioridade aos jovens desfavorecidos, que constituem um dos grupos-alvo do Programa».³¹⁶

Numa terceira fase (1995-1999), o Programa aplicou-se não só ao território dos Estados-membros da CE, mas também à Islândia, à Noruega e ao Liechtenstein. Tendo como prioridade o estabelecimento de intercâmbios educativos, à margem do meio escolar e do mercado de trabalho, este Programa permitiu, e continua a permitir,³¹⁷ o estabelecimento de contactos e de cooperação entre jovens em torno da realização de projectos comuns, em especial de carácter social e cultural. A participação tem sido feita através de organizações de juventude ou de estruturas locais, regionais, nacionais ou europeias, governamentais ou não, com actividades dirigidas aos jovens. As acções deste Programa são de cinco tipos: actividades intracomunitárias entre jovens; acções para animadores de juventude; desenvolvimento da cooperação entre estruturas de Estados-membros; intercâmbios com países terceiros e, finalmente, oferecer à juventude a possibilidade de investigar.

³¹⁶ Comissão Europeia - *A Cooperação no Domínio da Educação na União Europeia, 1976 - 1994*, Estudos nº 5, Luxemburgo, SPOCE, 1995, p. 30.

³¹⁷ A programação está já delineada até 2013, embora com outras denominações: «Juventude» e, a partir de 2007, «Juventude em Acção».

Por sua vez, o Programa Petra foi, até hoje, o programa da Comunidade Europeia mais empenhado no desenvolvimento da formação profissional de jovens e na sua transição para a vida activa e social adulta. Na sua primeira fase (1988 a Julho 1991), teve como principais objectivos: proporcionar aos jovens um, dois ou mais anos de formação profissional inicial, após a escolaridade obrigatória; completar uma formação num outro país da comunidade (tanto para jovens que ainda não a tivessem perfeito como para os que procuravam o primeiro emprego); fomentar a mobilidade; propiciar novas experiências de trabalho e o contacto directo com outra língua.

A segunda fase do Programa Petra (até ao fim de 1994) privilegiou intercâmbios que permitiam estadias, estágios e aperfeiçoamento profissional a jovens que pretendessem trabalhar ou receber formação na Comunidade. Além disso, apostou na melhoria do nível e qualidade da formação inicial, apoiou projectos da iniciativa de jovens e a criação de parcerias transnacionais de formação, e impulsionou a orientação profissional e a cooperação entre os seus profissionais.

As escolas profissionais participaram activamente no Programa Petra com um certo número de projectos, fixados anualmente para cada Estado-membro. Tal participação permitiu criar dentro das escolas uma dinâmica de colaboração com a rede europeia, que se reflectiu no intercâmbio de professores e de alunos, na produção conjunta de materiais e na realização de seminários. Esta permuta trouxe contribuições muito favoráveis ao desenvolvimento do modelo educativo das escolas profissionais.

O Programa Petra, em Janeiro de 1995, integrou-se no âmbito do novo Programa Leonardo da Vinci.

Quanto ao Programa Eurotecnnet (1990-1994), destinou-se a promover acções de actualização de formação profissional, em consonância com a evolução tecnológica, com repercussões na formação básica e na formação contínua. A sua acção estendeu-se: à análise do impacto da evolução tecnológica nas qualificações e aptidões para o trabalho, tanto de dirigentes como de assalariados e desempregados; à situação das pequenas e médias empresas; à problemática da integração dos jovens e dos desempregados na vida activa, nomeadamente

dos que possuem qualificações insuficientes ou inadaptadas, facultando-lhes formação nas novas tecnologias.

Para a realização destes objectivos, o Programa Eurotecnet criou uma rede de projectos inovadores no âmbito da formação profissional básica e contínua e implementou um conjunto de medidas de acompanhamento, tendo em conta a diversidade de situações dos Estados-membros, nomeadamente o avanço tecnológico e os sistemas de formação profissional existentes em cada um deles.

Também o Programa Eurotecnet foi integrado, em Janeiro de 1995, no Programa Leonardo da Vinci.

Finalmente, o Programa Língua (1990-1994) surgiu particularmente destinado à promoção do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na Comunidade Europeia, apoiando a melhoria contínua da formação de professores e alunos, visando intercâmbios e visitas entre Estados-membros, dando, no caso dos jovens, preferência aos que completassem formação especializada de carácter técnico-profissional.

A razão de ser deste Programa reside na constatação fácil de que o conhecimento de línguas estrangeiras é a chave para toda a acção comum dos Estados e para o desenvolvimento da livre circulação de pessoas, já que constitui a base da cooperação económica, técnica e científica. A insuficiência das competências em línguas estrangeiras é um dos principais obstáculos à mobilidade entre Estados. Daí que as competências linguísticas se transformem numa condição prévia da circulação de pessoas, do alargamento dos seus horizontes pessoais e profissionais, e numa prioridade para o crescimento da identidade europeia.

Em Janeiro de 1995, este Programa veio a ser repartido entre o Programa Sócrates e o Programa Leonardo da Vinci. No primeiro caso, para o aperfeiçoamento de conhecimentos das línguas da Comunidade Europeia, numa perspectiva de obtenção de maior solidariedade entre os povos; no segundo caso, o apoio é particularmente dirigido ao desenvolvimento das competências linguísticas, enquanto elemento necessário a acções de formação profissional.

Em finais de 1993, aquando da entrada em vigor do Tratado da União Europeia, as novas propostas da Comissão das Comunidades Europeias foram no sentido

de se agruparem as diferentes acções comunitárias apenas em torno de três grandes Programas: Sócrates, Leonardo da Vinci e Juventude para a Europa.

O Programa Sócrates I (1995-1999) constituiu um espaço europeu aberto à cooperação em matéria de educação, contribuindo para formações de qualidade. Estes objectivos eram levados a cabo através de 5 planos de acção: Comenius (para o ensino escolar, do pré-primário ao secundário), Grundtvig (para educação de adultos e outros percursos educativos), Minerva (destinado à promoção da educação a distância e das tecnologias da informação e da comunicação no domínio educativo), Erasmus (para o ensino superior) e Língua (dirigido ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras).

A partir de 2000, avançou o Programa Sócrates II, que sofreu alterações nos seus planos de acção.³¹⁸

O Programa Leonardo da Vinci (1995-1999), especificamente dirigido à formação profissional, está sob a gestão directa da União Europeia, e apresenta como objectivos: proporcionar aos jovens o acesso a cursos e estágios de formação inicial, de aperfeiçoamento e formação contínua, para que, através deles, possam aumentar os seus níveis de qualificação profissional e, conseqüentemente, as probabilidades de mobilidade e de inserção ascendente no mercado de trabalho; melhorar a formação profissional de pessoas de todas as idades, já inseridas na vida activa, ajudando-as a desenvolver competências e a adquirir novas qualificações ao longo da vida, e preparando-as, dessa forma, para novas exigências profissionais; e melhorar a transparência das qualificações e competências obtidas no ensino técnico-profissional nos Estados-membros.

A partir de 2000, o Programa Leonardo da Vinci entrou numa segunda fase.³¹⁹

³¹⁸ Segundo directrizes definidas no Conselho de Lisboa, em Março de 2000, foi colocado, no topo da agenda política da União Europeia, o desenvolvimento da sociedade do conhecimento, pelo que o programa Sócrates, face aos êxitos já obtidos, passou a integrar um conjunto de inovações nas 5 acções existentes, tendo sido criadas mais três: Acções Conjuntas (com outros programas comunitários), Observação/Inovação (de políticas e sistemas educativos) e Medidas de Acompanhamento.

³¹⁹ O Parlamento Europeu sublinhou o facto de ser necessário dar prioridade às pessoas em risco de exclusão e aos deficientes.

Entretanto, para estabelecer as comunicações entre órgãos decisores e operadores foi necessário implementar redes de comunicação entre os Estados-membros, capazes de conectar os respectivos dados nacionais e permitir fazer do território europeu uma malha comunitária. Neste sentido, foram criadas duas instâncias coordenadoras do intercâmbio de informações concernentes a acções de educação e de qualificação profissional: Eurydice e CEDEFOP.

Eurydice (desde 1980) é a rede institucional de informação sobre educação na Comunidade Europeia, que recolhe, analisa, actualiza e divulga a informação fiável e comparável sobre políticas e sistemas educativos nos Estados-membros. Desde 1995, a rede Eurydice passou também a fazer parte integrante do Programa Sócrates, tendo reforçado a informação sobre as reformas, as inovações e os resultados da investigação em educação. Tem sido nomeadamente responsável pela elaboração e publicação de estudos comparativos actualizados sobre sistemas educativos e seu contexto sócio-económico, assim como de um glossário europeu da educação. A rede desenvolveu, e mantém, a investigação sobre temas que vão das competências essenciais do ensino obrigatório às reformas do ensino superior.

O CEDEFOP, criado em 1975, é uma agência europeia que trabalha para a promoção e desenvolvimento do ensino e formação profissional na Comunidade, estabelecendo a correspondência entre as qualificações de formação profissional dos trabalhadores qualificados, nos diferentes Estados-membros. Os trabalhos efectuados neste âmbito têm tido por objectivo desenvolver um sistema geral de informação sobre as qualificações profissionais, para que se possam publicar listas de correspondência das qualificações. Este centro é, assim, responsável por extensa informação e análise neste domínio, por meios electrónicos e impressos, servindo também de plataforma de intercâmbio de experiências de investigação e de práticas de ensino e formação profissional. Toda a sua actividade se tem dirigido à melhoria do acesso à aprendizagem, à inclusão social e à mobilidade dos trabalhadores, numa perspectiva não apenas económica, mas também de valorização profissional e social.

6. Reconhecimento das qualificações no espaço europeu

Face à impossibilidade de Veiga Simão modernizar o ensino português e ao apagamento do ensino técnico-profissional na segunda metade dos anos 70, só nos anos 80, este ensino lançou a base de alguns perfis de formação estreitamente ligados a uma perspectiva transnacional de evolução tecnológica.

Os anos 90 vão, por seu lado, acentuar as noções de mobilidade, de paridade e de abertura à mobilidade social ascendente, a que a construção de uma identidade europeia vem conduzindo. Em simultâneo, reinventam-se, através do espírito das escolas profissionais, alternativas mais específicas, formalmente semelhantes às dos cursos técnico-profissionais da Reforma de 1948.

Na verdade, se os cursos tecnológicos do ensino secundário reduzem a tendência para as especializações, as escolas profissionais vão ser «(...) o lugar de uma certa especialização».³²⁰ Destinadas a fornecer qualificação profissional, sem descurar as componentes de formação sócio-cultural e científica, elas ministram um ensino que vai revalorizar, inclusivamente, profissões tradicionais, acrescentando-lhes, novas competências e associando-lhes, como é natural e necessário, novas tecnologias. Aliás, o próprio IEFP, particularmente vocacionado para servir as organizações empresariais, trabalha dentro de uma linha ainda mais especializada, como aliás o fazem as próprias empresas, quando dão formação.

Apesar deste misto de ajustamentos, a Reforma de 1989 procurou, de facto, uma aferição aos «perfis profissionais CE»,³²¹ surgindo, em paralelo, complementos de formação oferecidos pela própria dinâmica comunitária, dirigidos à consolidação das vertentes supranacionais dos referidos perfis, agentes de abertura a novas perspectivas de futuro e inevitáveis ambições de crescimento social.

³²⁰ Ministério da Educação - *Roteiro da Reforma do Sistema Educativo, 1986-1996: guia para pais e professores*, Lisboa, ME, Novembro 1992, p. 46.

³²¹ O CEDEFOP, enquanto prestador de serviços de informação técnica de apoio à Comunidade para o desenvolvimento da formação profissional, atribui aos «perfis profissionais CE», o valor de padrões mínimos, «(...) de denominador comum, facilitando a comparação de formações certificadas ou de qualificações obtidas através da experiência profissional». Vd. Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional - *Suplemento ao Compêndio dos perfis profissionais ao nível do trabalhador qualificado. Situação e tendências: oferta e procura de trabalhadores qualificados*, Berlim, CEDEFOP, 1994c, p. 7.

O novo entendimento acerca do que são perfis profissionais deriva do facto de o desenvolvimento da organização de trabalho, na indústria e nos serviços, se ter alterado substancialmente. Em vez da tradicional organização compartimentada por especializações, temos uma organização caracterizada pelo desenvolvimento da robótica e das tecnologias da informação, pela diminuição de tarefas repetitivas de actividades simples, por uma produção mais orientada para o cliente e mais diversificada, o que implica um maior grau de autonomia, de mobilidade e de polivalência, por parte dos trabalhadores qualificados.

No contexto sócio-económico, assiste-se também ao início de um processo de transformação em que as funções tradicionais tendem a desaparecer ou são subdivididas de modo diverso. Defendem-se hierarquias menos acentuadas a nível intermédio e os campos de responsabilidade começam a ser reordenados através de uma deslocação, que face aos costumes, pode ser interpretada como descendente. É um facto inerente à noção de polivalência.

A título de exemplo, temos o caso das actividades de escritório, em bancos e seguros, onde se acabou com a separação *front-office* e *back-office*, ou seja, todos têm de executar tarefas com e sem contacto directo com o cliente. Aliás, esta característica abrange hoje as profissões transversais, existentes praticamente em todos os sectores económicos, do ramo comercial e administrativo à manutenção. Um outro exemplo é o das actividades de controlo, manutenção e reparação, que passaram frequentemente a ser agregadas ao perfil do condutor de máquinas, a fim de diminuir avarias e tempos de paragem na produção.

As inovações técnico-organizativas estão relacionadas sobretudo com a avalanche das novas tecnologias da informação nas empresas, ao nível do planeamento, processos, controlo e postos de trabalho. As exigências de qualidade e variedade só poderão ser satisfeitas, sem sobrecarregar os custos, se aumentar a qualidade das prestações em cada posto de trabalho. Daí também a crescente interligação de funções até agora isoladas.

Pretende-se que os trabalhadores aprendam a trabalhar em conjunto e com outros grupos profissionais, não raras vezes de diferentes níveis hierárquicos, em

cooperação interdisciplinar, factor que também desafiará ambições e aguçará o sentido meritocrático.

O modo como a estrutura da educação/formação profissional responde a estas apostas depende das características, possibilidades financeiras e pressupostos institucionais de cada Estado-membro.

Os sistemas de formação podem continuar a ser diferentes. Porém, os perfis de formação profissional deverão ter como referência os objectivos e a configuração dos «perfis profissionais CE», a fim de que confluam numa harmonização, que acompanhe e seja condição para a almejada equiparação económica, social e cultural.

A Comunidade aponta no sentido de considerar as qualificações de nível 2 como o requisito mínimo pressuposto para o acesso a um posto de trabalho. Entre nós, isso significa o 9º ano ou equivalente.³²² Significa, no entanto, que também esse nível, para poder assegurar trabalho, precisa de garantir, desde logo, a todos os jovens uma formação tecnológica inicial abrangente.

A definição de perfis prende-se com a própria livre circulação de trabalhadores. Esta implica a abolição de qualquer discriminação baseada na nacionalidade dos trabalhadores da Comunidade, na remuneração ou outras regalias de trabalho.

Por outro lado, abrange o direito de concorrer a empregos efectivamente existentes, o direito de se deslocar livremente, de residir e de permanecer no território de qualquer Estado-membro depois de nele ter ocupado um posto de trabalho. A liberdade de circulação abrange, portanto, uma série de direitos a consolidar ao longo do tempo, mas antes da liberdade de circular com esses direitos, existe o problema do reconhecimento de certificações e diplomas para cada área profissional, cuja acuidade é enorme para os trabalhadores subordinados, que serão sempre a maioria.

A cooperação na formação profissional, concretizada através dos programas de acção comunitários, dos fundos estruturais e das parcerias, fomentará relações

³²² A qualificação profissional de nível II, em Portugal, é oferecida em alguns cursos do IEFP e de escolas profissionais. Também certas escolas, onde funciona o 3º ciclo do ensino básico, oferecem, no âmbito da sua autonomia, cursos de educação e formação profissional inicial, criados pelo Despacho Conjunto ME/MQE 123/97 de 7 de Julho.

cada vez mais estreitas entre os diversos sistemas de formação, «(...) para que o planeamento de futuras reformas em cada Estado-membro seja impregnado de uma compreensão comparativa da evolução em toda a Comunidade, e assegure a necessária adaptação dos sistemas nacionais, contribuindo para os objectivos e o funcionamento da Comunidade Europeia».³²³

Mas porque nada disto é linear, a Comissão das CE também tem entendido que a livre circulação deve ser secundada por medidas sociais a favor dos trabalhadores migrantes e, sobretudo, ser acompanhada de uma política de regionalização eficaz, apta a criar empregos em zonas desfavorecidas da Comunidade para nelas ocupar a mão-de-obra disponível e fixar as populações aos respectivos recursos.

Para tanto, uma verdadeira reforma do ensino técnico-profissional não deveria jamais deixar este aspecto da regionalização no papel, já que a existência de grandes desequilíbrios regionais, podendo provocar também movimentos migratórios desequilibrantes, é obstáculo à convergência de políticas económicas, arrastando consigo outros desentendimentos, entre os quais, o social. Isto não significa que se defendam competências fechadas regionalmente.

O desafio do crescimento no trabalho e na vida social deve ser concebido num quadro em que a tecnologia, a qualidade e a competência sejam humanizadas, internacionalmente reconhecidas e sirvam a valorização global.

Deste modo, pretende-se que os parceiros sociais venham a desempenhar um papel cada vez mais importante no desenvolvimento das políticas de informação/formação, partilhando com as autoridades nacionais e regionais uma parte crescente de responsabilidades, sobretudo ao nível da concertação sobre as políticas de ensino técnico-profissional, nomeadamente a identificação de necessidades de formação e respectiva oferta, sua concepção e avaliação.

Apesar disso, entre nós, é ainda acanhado o envolvimento destes parceiros, em particular na realização de estágios profissionais.

³²³ Comissão das Comunidades Europeias - *Documento de Trabalho da Comissão: Directrizes para uma Acção Comunitária em Matéria de Educação e Formação*, COM (93) 183 final, Luxemburgo, SPOCE, Maio 1993, p. 11.

Os chamados «perfis profissionais CE» respondem, como se compreende, às exigências de transformação estrutural na indústria e na economia da Comunidade, perante a ameaça de perda de competitividade face ao poder asiático, por um lado, e ao norte-americano, por outro. Pretendem ainda demonstrar que à sobrevivência económica se deve responder com grandes esforços de formação inicial e contínua de trabalhadores qualificados que, obviamente, passam por sistemas de educação e formação supra-sectoriais e supranacionais, sistemas esses que, para além de meios de valorização económica podem ser, em si mesmos, instrumentos de valorização social e motores de aspiração de mobilidade social ascendente.

Em Portugal, podemos dizer que os responsáveis por algum elitismo de que a Reforma de 1989 ainda estava imbuída, foram obrigados, em meados dos anos 90, a reconhecer a dignidade da cultura técnica, esbatendo a estigmatização do ensino técnico-profissional, e a assumir gradualmente que, para responder a quem concebe, têm de existir quadros intermédios qualificados e socialmente valorizados.

Em suma, são mais uma vez as dimensões política, económica e social de uma Europa em reestruturação, que obrigam a modernizar o ensino em geral e a formação profissional em particular, com tónica na qualificação dos recursos humanos responsáveis pela actividade produtiva portuguesa.

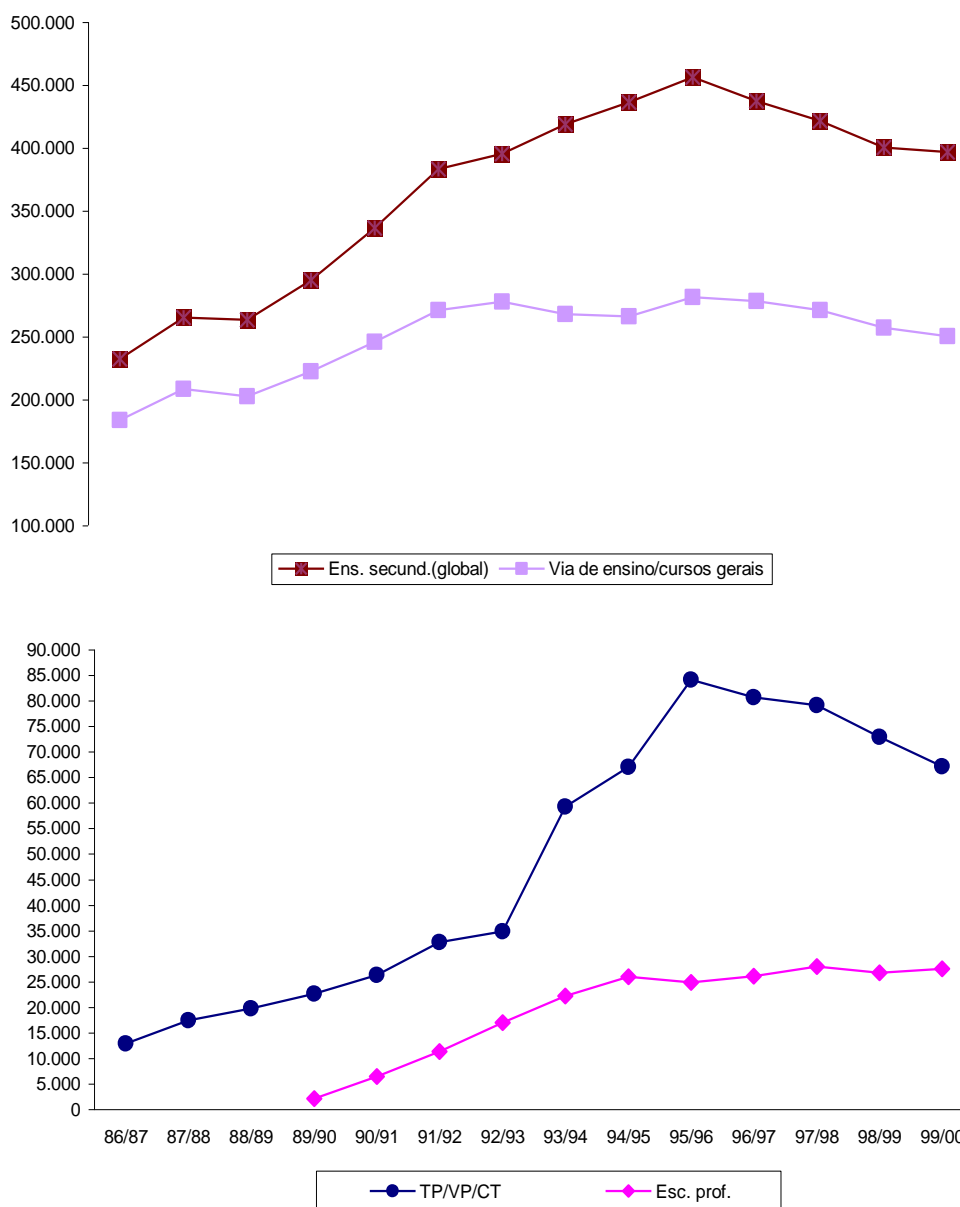
Na verdade, modernizar a economia para a ajustar ao nível europeu não consiste apenas em acompanhar as tecnologias; é necessário adequar-lhe estratégias de recursos humanos e, todos o sabem, é ao nível dos quadros intermédios que as lacunas mais se fazem sentir. Ora, sendo precisamente aí que a educação/formação pode intervir com mais hipóteses de eficácia, foram sendo reclamadas e implementadas novas formas de ensino técnico-profissional capazes de responderem às actividades económicas, a nível local, nacional e internacional.

Contudo, o que se afigura promissor, nem sempre se revela duradouro.

O levantamento de dados relativos à procura social do ensino secundário, desde a segunda metade da década de 80 até 2000, cuja promoção já foi feita dentro da dinâmica da Comunidade Europeia, apresenta a seguinte evolução:

FIGURA X

EVOLUÇÃO DA PROCURA SOCIAL DO ENSINO SECUNDÁRIO ENTRE
1986 – 1987 E 1999 – 2000



Nota: **TP** - Cursos técnico-profissionais (10º, 11º e 12º anos) até 1992/93; **VP** - Cursos da via profissionalizante do 12º ano até 1993/94; **CT** - Cursos tecnológicos (generalização do 10º ano), a partir de 1993/94. **Via de ensino/cursos gerais** - cursos complementares (10º e 11º anos) até 1992/93; cursos da via de ensino do 12º ano até 1999/00; cursos gerais (generalização do 10º ano) a partir de 1993/94. **Ens. secund. (global)** - incluindo os cursos complementares nocturnos até 1998/99 e o ensino recorrente a partir de 1992/93.

Fonte: Ministério da Educação - *Séries Cronológicas. 30 Anos de Estatísticas da Educação. Alunos 1977-2006*, vol. 1, Lisboa, ME/GIASE/DSE, Dezembro 2006, p. 290. (Gráfico do autor)

A procura do ensino secundário, na sua globalidade, e no período analisado, atingiu o seu ponto alto em 1995-1996, após o que a frequência começou a diminuir.

Do ponto de vista social, para o decréscimo global de alunos podem sugerir-se vários cenários cumulativos: o primeiro tem em conta a conhecida queda demográfica.³²⁴ Um segundo cenário poderia apontar para um menor número de reprovações, o que levaria os estudantes a saírem mais cedo da escola. Porém, esta é uma razão menos relevante, já que as retenções no ensino secundário são elevadas, em particular a partir do 10º ano. Uma terceira explicação pode, eventualmente, encontrar-se em projectos de classe, relativos à inserção no mundo do trabalho e à mobilidade social. Assim, se para certos grupos populacionais, hoje como ontem, a frequência do ensino secundário se insere num plano familiar de mobilidade social ascendente ou de conservação de um estatuto social já alcançado, para muitos, ainda francamente desfavorecidos, a entrada no mercado de trabalho afigura-se prioritária, constituindo uma tática de obtenção de emprego antecipado, com possibilidades de progressão futura e inserção social satisfatória. Estes teriam saído mais cedo do sistema.

Os cursos gerais, particularmente dirigidos ao ensino superior, mesmo apresentando decréscimo, continuaram a absorver a maioria dos alunos do ensino secundário, apesar da evidência de falta de mercado de trabalho que os absorvesse, do insucesso profissional e das frustrações daí resultantes. Enquanto isso, no caso particular dos cursos tecnológicos, se a procura inicialmente foi expressiva, já o insucesso verificou provocou, por sua vez, a quebra do interesse por esta modalidade de ensino. Os motivos são em tudo semelhantes aos que dificultaram o número de diplomados neste percurso de ensino,³²⁵ com a agravante de não contemplarem uma sólida formação tecnológico/prática, haver falta de instalações e de equipamentos, e ser débil a ligação ao mundo do trabalho e ao tecido sócio-económico local, factores, aliás, alheios à tradição das escolas secundárias, muito moldadas à semelhança dos velhos liceus.

³²⁴ Segundo Joaquim Azevedo, esta razão não explica tudo, já que a diminuição da frequência é superior ao ritmo da descida da população. Vd. Joaquim Azevedo - *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI*, Porto, Ed. Asa, 2002, p. 28.

³²⁵ Vd. figura IX.

A rede dos cursos tecnológicos foi implantada de forma obrigatória em todas as escolas, ainda que muitas os não desejassem nem soubessem lidar com eles. A tudo isto acrescia a ausência de formação para professores. Pode dizer-se que os alunos dos cursos tecnológicos foram vítimas não só de falta de informação e de orientação vocacional adequadas, mas também de um conjunto de erros que conduziram ao progressivo abandono desta alternativa.

Aludindo a este tipo de ensino, no relatório das visitas às escolas, o elemento da Comissão do Ensino Secundário e Formação Qualificante, Paulo Rodrigues, diz:

As direcções das escolas afirmam, simultaneamente, que os alunos antes de ingressarem no ensino secundário, desconheciam as características e finalidades dos cursos, que imaginavam mais fáceis; os pais desconheciam igualmente essas características. A imagem da escola do passado, que eles conheceram, sobrepõe-se com frequência, a uma realidade que lhes é estranha; os empregadores não conhecem os perfis a que é suposto corresponderem os alunos no final dos cursos; o Ministério da Educação encontra-se desfasado da realidade. (...) De todos estes factores resulta um grande desinteresse por parte dos alunos, que o insucesso não tarda a acentuar. Os programas são idênticos aos de prosseguimento de estudos e, dizem-nos, deveriam diferenciar-se.³²⁶

A década de 90 consagrou também a expansão da frequência das escolas profissionais, apresentando um perfil de progressivo crescimento, mesmo num quadro de declínio da população escolar total e da dos cursos gerais e tecnológicos. Este é um facto dos mais relevantes, atendendo à história recente da licealização e da unificação do sistema educativo. As escolas profissionais cresceram significativamente até 1994-95, altura em que se iniciou uma política de “crescimento zero”, traduzida em *numerus clausus*, por decisão da administração educativa, iniciada pela Ministra Manuela Ferreira Leite e continuada pelo Ministro Marçal Grilo.³²⁷ A esta travagem de investimento foram

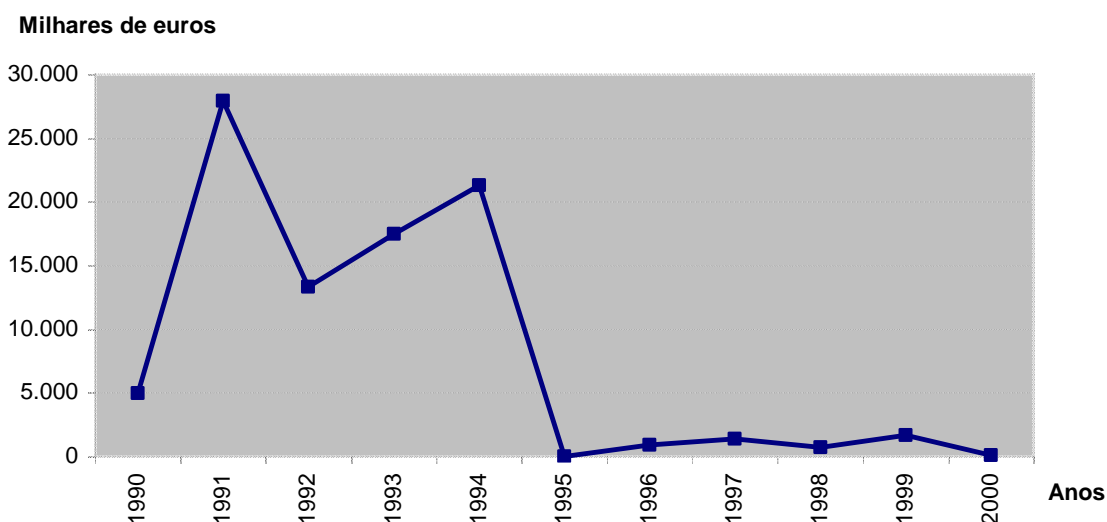
³²⁶ Conselho Nacional de Educação, Junho de 1999, p. 167.

³²⁷ O DN de 24 de Janeiro de 1996 referia que o Ministro Marçal Grilo «não exclui a possibilidade de, ainda este ano, fechar algumas [escolas profissionais]», fundamentando-se no facto de os fundos comunitários não responderem às necessidades de financiamento destas escolas, na falta de preocupações educativas de muitas entidades promotoras e na necessidade de se analisar o peso efectivo deste subsistema, relativamente ao número total de alunos no secundário. Vd. SPGL - «Haverá Escolas Profissionais em Excesso?», in *Escola informação*, nº 117, Janeiro 1996, p. 5.

totalmente alheias as escolas, que, apesar de tudo mantiveram a frequência constante, pois a procura sempre foi superior à oferta. Estimava-se, em média, mais de três candidatos para cada lugar disponível.³²⁸ Observe-se a figura:

FIGURA XI

INVESTIMENTO PIDDAC* NOS CURSOS TÉCNICO-PROFISSIONAIS,
TECNOLÓGICOS E NAS ESCOLAS PROFISSIONAIS



* Programa de Investimento e Despesas de Desenvolvimento da Administração Central.

Fonte: Ministério da Educação – *Sistema Educativo Português: Situação e Tendências 1990-2000*, Lisboa, ME/GIASE, Outubro 2004, p. 161. (Gráfico do autor)

Esta política, ainda que fundamentada em questões financeiras, foi, a todos os títulos, incompreensível, já que os percursos alternativos tinham sido criados exactamente para facultarem ao país técnicos intermédios e para evitar a massificação de licenciados sem futuro.

Por mais estranho que pareça, face a esta aparente necessidade de poupança, a despesa pública em educação triplicou na década de 90, tendo crescido substancialmente a oferta estatal de ensino superior, em que «(...) o investimento *per capita* (...) é de longe superior ao do ensino básico e secundário».³²⁹

Entretanto, as empresas continuavam a exigir profissionais qualificados de nível intermédio, o que justificaria o investimento e o incentivo ao crescimento contínuo

³²⁸ Vd. Joaquim Azevedo, 2002, pp. 38 e 40.

³²⁹ Conselho Nacional de Educação, Junho de 1999, p. 23.

e gradual das escolas profissionais, uma vez que o seu desempenho era globalmente positivo.

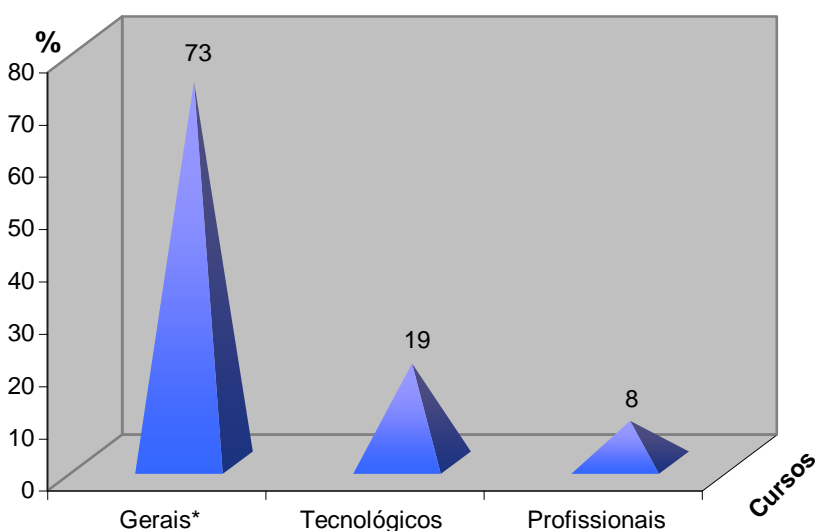
Aliás, na área da avaliação de desempenho, um estudo levado a cabo pela Coopers & Lybrand registou o seguinte intercâmbio escolar: 84% realizado entre escolas profissionais nacionais e estrangeiras, e a restante percentagem entre uma escola profissional e outro tipo de escola, sendo elevado o grau de cumprimento em vectores fundamentais como a informação, a troca de experiências, projectos de formação comuns e partilha de recursos.³³⁰

Pode, pois, dizer-se que a década de 90 assistiu à promoção e ao anúncio do fim dos cursos tecnológicos, nas escolas de ensino secundário público, assim como à contenção dos cursos profissionais, aspectos muito mais imputáveis às políticas ministeriais do que às opções dos jovens e de suas famílias.

Esta nova quebra histórica na dignificação do ensino técnico-profissional levou a que, no final de século XX, a diferenciação nas matrículas fosse a seguinte:

FIGURA XII

REPARTIÇÃO DOS ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO SECUNDÁRIO,
POR CURSO, EM 1999 – 2000



* Inclui os cursos da via de ensino do 12º ano, por impossibilidade de discriminação.

Fonte: Ministério da Educação - *Séries Cronológicas. 30 Anos de Estatísticas da Educação. Alunos 1977-2006*, vol. 1, Lisboa, ME/GIASE/DSE, Dezembro 2006, p. 290. (Gráfico do autor)

³³⁰ Vd. Coopers & Lybrand - *Avaliação do Desempenho das Escolas Profissionais - 2ª Fase*, Lisboa, CL (texto policopiado), [1993], pp. 13-14.

Mau grado este sinal de estagnação no ensino técnico-profissional, todo o investimento feito nesta área, para os anos 90, teve como pressupostos perfis profissionais de referência transnacional, pontos de encontro de percursos qualificados, ajustados aos tempos modernos. Por esse motivo, fácil se torna compreender que, tal aposta, a que tantos jovens e respectivas famílias aderiram ou desejavam aderir, passavam por princípios promissores de boa inserção no mercado de trabalho e de aspirações ascensionais.

Os objectivos do Livro Verde Sobre a Dimensão Europeia na Educação, permitem, de imediato, perceber que o percurso de formação dos anos 90 está imbuído de uma filosofia do trabalho, de dimensão comunitária, que visa «(...) alargar as oportunidades de qualidade da educação [e] (...) preparar para uma melhor inserção social e profissional»,³³¹ através de uma formação voltada para o alargamento de horizontes, do crescimento humano e de ambições conducentes a melhores estatutos sociais.

Convenhamos, assim, que, quer em regime autoritário, quer em regime de maior ou menor abertura democrática, com formulações mais ou menos ao gosto do momento histórico, as adaptações sofridas pelo ensino técnico-profissional começaram por assentar sempre num espírito de modernização ambivalente, pois todas elas tiveram em vista não só o desenvolvimento económico, com a integração das tecnologias existentes, mas também, o desenvolvimento de novas relações sociais. Efectivamente, ao lidarem com os necessários recursos humanos, fizeram, por inerência, a aposta nas qualificações dos cidadãos, ao nível do seu sucesso e da sua progressão social, fomentando aspirações pessoais em muitos dos que enveredaram por essa via de ensino, e facultando-lhes possibilidades de crescimento social ascendente.

Desde Veiga Simão que se clarificou o espírito das Reformas, no sentido de propiciar diferentes percursos formativos com paridade de valorização social, actuando no campo dos comportamentos e no das atitudes, desejando-se colocar, mais visivelmente que antes, o progresso ao serviço das pessoas concretas e abrindo um caminho, mais directo, de mobilidade vertical ascendente a todas aquelas que tivessem ambição e provassem ter o devido mérito.

³³¹ Comissão das Comunidades Europeias, Setembro 1993, p. 5.

Em todo este contexto há, contudo, algumas particularidades sociais óbvias, que continuam a exigir o repensar e o ajustar do ensino técnico-profissional a cada ciclo: não há empregos para todos, nem mesmo na CE; os menos qualificados são, por isso, preteridos; caíram em desuso os modelos de contratação estável; o emprego dos mais jovens é cada vez mais precário; dificilmente se encontrará um quadro de estabilidade profissional para toda a vida. Assim, para além do saber e do saber-fazer, enquanto conhecimento e reprodução de processos, tecnologias, práticas e destrezas, os profissionais têm de estar preparados para sucessivas adaptações, para interiorizar conceitos mais amplos de polivalência e para virem a assegurar a mobilidade, sempre que necessário. É nessa condição que os «perfis profissionais CE» devem funcionar como «perfis de referência»³³² e que a cultura técnica se torna uma realidade necessária à *pax mercatoria*.

³³² Vd. Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional, 1994c, p. 6.

CAPÍTULO III

SÍNTESE COMPARATIVA DAS REFORMAS EM ESTUDO

«O que se colhe pelos estudos comparativos é um conjunto de informações que conduzem a hipóteses e a construção de modelos, para melhor compreensão do processo educacional e condições de sua institucionalização. (...) O que fazem é dizer-nos que em tal ou qual situação de conjunto, tomando-se tais ou quais decisões, os resultados serão estes ou aqueles com maior probabilidade. (...) Esclarecem, por exemplo, o papel simbólico de [valores sociais e morais] simplesmente declarados nas leis, ou admitidos por certos costumes como prescrições, e a acção efectiva de valores reais...»

Manoel Bergström Lourenço Filho

Educação comparada

SÍNTESE COMPARATIVA DAS REFORMAS EM ESTUDO

Feita a apresentação descritiva e interpretativa das reformulações do ensino técnico em estudo, passemos a uma síntese de justaposição de dados, numa perspectiva comparativa.

1. Justaposição de dados

Parâmetros seleccionados	Modernização do ETP após a 2ª Guerra Mundial	A Reforma Veiga Simão	Reorganização do ETP nos anos 80	Alterações do ETP para os anos 90
<p>Causas próximas para o aparecimento das reformas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A abertura necessária à industrialização, dadas as transformações do pós-guerra, atendendo, para isso, às necessidades de mão-de-obra especializada, à semelhança do que já se passava no resto da Europa; - A satisfação de aspirações de algumas faixas da população; - A divulgação da filosofia do <i>homo faber</i> que, devidamente profissionalizado, permitiria a existência de uma sociedade com menos clivagens sociais; - A aplicação do Plano Marshall, que a OECE administrava, levava a repensar uma nova imagem de Portugal no mundo, que teria de passar também por uma nova relação "educação-trabalho"; 	<ul style="list-style-type: none"> - A publicação, em 1966, dos resultados do Projecto Regional do Mediterrâneo revelava ser Portugal um país atrasado na formação de técnicos qualificados; - A melhoria do nível de vida, entretanto conseguida por parte das classes trabalhadoras e da pequena burguesia, levava à procura preferencial do liceu, mercê das crescentes aspirações de ascensão social; - A interpretação correcta, por parte do Governo, das marcas negativas providas da discriminação social entre alunos que frequentavam o ensino técnico e o liceu; - Os princípios divulgados pela UNESCO em prol das aspirações pessoais e contra as desigualdades sociais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Os novos desafios exigidos à política educativa, no contexto da crise do fordismo na Europa e da importância crescente das novas tecnologias; - A resposta às exigências internas de formação de técnicos intermédios, após o período de cerca de 10 anos de ensino unificado, de tipo licealizante, conducente ao ensino superior, sem outras alternativas; - A constatação de que o desaparecimento do ensino técnico, após a Revolução de Abril, não contribuíra para uma formação global e prejudicara objectivamente as necessidades do mercado de trabalho; 	<ul style="list-style-type: none"> - A necessidade de responder ao desafio da adesão de Portugal à CEE; - A satisfação de necessidades prementes do mercado de trabalho interno; - A urgência de responder com eficácia a diferentes vocações e interesses, decorrentes das novas exigências de permanente evolução técnica, obrigando a uma maior variedade de oferta de vias de formação.

<p align="center">Causas próximas para o aparecimento das reformas (cont.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O facto de existirem, em simultâneo, duas realidades empresariais: por um lado, as grandes empresas (C.P., CRGE, Federação Nacional dos Industriais de Moagem, Companhias de Seguros), que já realizavam cursos de formação, para suprir as necessidades existentes; por outro lado, um elevado número de pequenas e médias empresas, que não tinham recursos para tanto, e cujo peso na economia nacional, levou o Estado a pensar investir na formação técnico-profissional inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> - A crescente influência da OCDE, defendendo a «igualdade de oportunidades» com base no mérito e na competência dos mais aptos, independentemente da sua origem social; - O facto de as perspectivas de expansão económica obrigarem a repensar o sistema educativo, segundo um modelo mais dirigido à economia do que à dominação ideológica, embora se entendesse que “educar” não deveria obedecer apenas a parâmetros económicos estritos, mas também a uma formação humanística virada para a cidadania e para o pleno reconhecimento dos direitos humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> - As recomendações de organizações internacionais tais como a OCDE, a UNESCO, a OIT, o FMI e o BM, em resposta às rápidas transformações sociais e económicas, operadas no país após a Revolução de 25 de Abril de 1974. 	
<p align="center">Objectivos educativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manter a estrutura bipartida do ensino (liceal/técnico), com valores de ordem moral e acentuadamente patrióticos; - Favorecer uma formação global, geral e técnica, esta última propiciadora de conhecimentos específicos e aptidão profissional, conducentes à obtenção de emprego; - Assegurar a formação necessária ao crescimento económico; 	<ul style="list-style-type: none"> - Democratizar, através do princípio do ensino para todos, equiparando o ensino técnico ao ensino liceal, e propiciando idêntica ascensão social; - Colocar em paridade, para um idêntico período de estudos, os certificados, diplomas e graus atribuídos àqueles dois ramos de ensino, para análogas situações de inserção social; - Oferecer orientação ajustada às vocações e interesses particulares de cada indivíduo; - Facultar a permeabilidade entre currículos, permitindo fáceis mudanças de vias de estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar a estrutura bipartida ao nível do ensino secundário, contemplando uma formação geral idêntica; - Melhorar o funcionamento económico-social do país, em função do nosso pedido de adesão à CEE; - Promover a formação de mão-de-obra qualificada e a inserção dos jovens no mercado de trabalho; - Manter hipóteses de ascensão social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criar escolas profissionais respondendo às necessidades do mercado de trabalho regional e nacional, e repensar a formação profissional como modalidade especial de educação escolar, de acordo com modelos da Comunidade Europeia; - Propiciar, aos mais esforçados, hipóteses de ascensão social, permitindo sempre o acesso ao ensino superior, através da oferta de vários caminhos: 1- ensino tecnológico de banda larga, nas escolas secundárias; 2- escolas profissionais, destinadas a um mais rápido ingresso na vida activa;

<p>Objectivos educativos (cont.)</p>	<p>- Possibilitar a ascensão social, embora os alunos tivessem de cumprir um percurso sinuoso e de trabalho acrescido, em relação aos alunos vindos dos liceus, com a agravante de só poderem seguir dois cursos superiores: engenharia e economia (conforme a sua proveniência de escolas industriais ou comerciais, respectivamente).</p>			<p>3- cursos de aprendizagem do IEFP, para responder directamente às necessidades das empresas, destinados a alunos que desejassem, prioritariamente, uma qualificação profissional;</p> <p>- Propiciar formações de intercâmbio comunitário, com mútuo reconhecimento de certificações, facilitando a mobilidade, o aperfeiçoamento profissional e a valorização pessoal e social.</p>
<p>Formação preconizada</p>	<p>- Formação dirigida a especialidades operárias ou a serviços, mantida no quadro de uma política de ensino prescritiva e normativa, defensora de valores nacionais, antes de quaisquer outros;</p> <p>- Formação com grande carga horária na prática específica, e de formação geral muito inferior à do liceu em Português, História e línguas estrangeiras. Na maioria dos cursos, não existia sequer uma língua estrangeira nem História;</p>	<p>- Formação virada para o estabelecimento da relação entre o progresso técnico e a qualidade da intervenção humana, preparando, para o domínio das novas tecnologias e para a tomada de atitudes de intervenção social inovadoras;</p> <p>- Formação visando o crescimento do ser humano, enquanto tal, e não só como instrumento de produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • formação geral alargada, dirigida ao desenvolvimento pessoal, cultural e social do indivíduo; • formação técnica de carácter flexível, mais tecnológica do que prática; 	<p>- Formação especializada, tendo já em vista a perspectiva de adesão à CEE, num quadro de política de ensino virado prioritariamente para a economia;</p> <p>- Formação geral e formação específica iguais às da via de ensino, excepto para os cursos profissionais com a duração de um ano;</p> <p>- Preparação para o exercício de actividades profissionais de nível intermédio;</p> <p>- Formação estimulante para a criação de emprego próprio;</p>	<p>- Formação técnica abrangente, dirigida à mobilidade e à polivalência, tendo como denominador comum perfis profissionais de referência, supranacionais, num quadro de política desconcentrada;</p> <p>- Formação favorável ao ingresso no ensino superior para os alunos dos cursos tecnológicos, atendendo à preponderância da formação geral;</p>

<p>Formação preconizada (cont.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aquisição de hábitos de trabalho operário (no ensino industrial); - Formação com saída profissional garantida e com possibilidades de ingresso no ensino superior, depois de passagem em secções preparatórias e estudos médios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução da ideia de formação ao longo da vida, acompanhando as inovações tecnológicas e as necessidades do mercado de trabalho; - Formação com garantia de iguais oportunidades no acesso ao ensino superior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Boa preparação de acesso ao ensino superior, para todos os que completassem o curso técnico-profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação tendencialmente menos dirigida ao ensino superior para os cursos das escolas profissionais e do IEFP, dado o domínio da componente de formação técnica, relativamente à geral; - Formação para a flexibilidade qualitativa da mão-de-obra, como investimento estratégico, ao ritmo da evolução tecnológica; - Formação estimulante para o empreendedorismo.
<p>Modelo de organização e direcção das escolas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação pedagógica e gestão do pessoal levadas a cabo, a nível nacional, pela DGETP, representada em cada escola por um director, por sua vez coadjuvado por subdirector, directores de curso, e chefe de secretaria; - Modelo burocrático de tipo weberiano: rígido, altamente centralizado, algo impessoal nas relações humanas, de rotinas e procedimentos standardizados, respeitador “in extremis” da hierarquia, sob o princípio da unidade de comando. 	<ul style="list-style-type: none"> - A democratização da educação e a equivalência dos dois ramos de ensino, bem como a criação das escolas secundárias polivalentes eram acompanhadas da intenção expressa de concretizar uma administração atenta à relação escola-comunidade, no quadro de uma racional desconcentração geográfica. - Sem que houvesse alteração imediata dos órgãos e serviços da administração central e respectiva legislação, foi criada, em 1971, a Direcção-Geral do Ensino Secundário, embora só tenha efectivamente entrado em vigor em Março de 1973, extinguindo-se então as do ensino técnico-profissional e do ensino liceal, e concentrando-se as respectivas competências, que se repercutiriam a curto prazo nas escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Decisões fundamentais ao nível do poder central, nomeadamente por parte da Direcção Geral do Ensino Secundário; - Modelo de gestão colegial, nas escolas, de fins definidos pelo governo central, mas de objectivos obtidos por consenso em cada estabelecimento de ensino; - Nas escolas com cursos técnico-profissionais, designa-se, por despacho ministerial, um professor responsável pelos mesmos e, para cada área ocupacional, é indigitado pelo conselho directivo, sob proposta do professor responsável, um professor coordenador de curso; - Ensaia-se um processo de desconcentração administrativa, com a criação de comissões regionais para o ensino técnico-profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo colegial, embora já beneficiando da implementação progressiva da autonomia das escolas; - Decisões fundamentais ao nível do poder central, mas com delegação da autoridade funcional às Direcções Regionais de Educação, que passam, gradualmente, entre outras atribuições, a coordenar a organização e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, na gestão dos respectivos recursos humanos, materiais e financeiros.

<p>Tipo de funcionamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Previsibilidade dos comportamentos, face à padronização dos desempenhos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Funcionamento sem padronização dos desempenhos, dada a flexibilidade necessária à formação individual, à modernização da escola e à valorização da sociedade civil, bem como à atenção a dar ao «capital humano», para adaptação às inovações tecnológicas e ao mercado de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Imprevisibilidade relativa, face ao processo partilhado de tomadas de decisão. 	<ul style="list-style-type: none"> - A escola passa a ter um projecto educativo explícito, que envolve de forma directa os interesses da comunidade, no sentido de preparar os jovens para uma satisfatória adequação à mudança tecnológica e social.
<p>População-alvo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos com a instrução primária, após uma prova de admissão; - O ensino técnico-profissional destinava-se aos filhos mais dotados das classes trabalhadoras, por oposição aos liceus que se dirigiam prioritariamente aos “filhos de família”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jovens com 8 anos de escolaridade básica obrigatória. Havia uma formação geral comum, e a escolha de um ensino mais técnico ou mais humanístico dependia de um conjunto de disciplinas de opção, oferecido pelas escolas, em igualdade de valorização social, qualquer que fosse a preferência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos com o 9º ano de escolaridade; - Alunos com o 6º ano de escolaridade, no caso dos que pretendessem acesso a cursos de aprendizagem do IIEFP. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos com o 9º ano de escolaridade para ingresso nos cursos tecnológicos do ensino secundário ou nas escolas profissionais; - Alunos com o 6º ou o 9º ano de escolaridade em cursos de aprendizagem do IIEFP.
<p>Crítérios de implantação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Assumpção, por parte do MEN, da responsabilidade pelas instalações e equipamentos adequados à natureza do ensino; - Participação efectiva do Estado na concepção dos espaços físicos necessários; - Abertura dos cursos nas regiões, onde melhor se adequariam. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implantação assente nas redes de escolas técnicas e liceus existentes e em escolas polivalentes e interclassistas, onde nenhuma daquelas outras existisse; - Curso complementar passível de ser também ministrado em instituições orientadas para a formação profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implantação com base na rede das antigas escolas industriais e comerciais, usando os equipamentos existentes (à excepção dos de informática); - Adequação dos cursos às características regionais; - Existência de professores qualificados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implantação dos cursos tecnológicos nas escolas secundárias existentes, apenas nas áreas para que já estavam vocacionadas, ou para aquelas que os conselhos directivos decidissem abrir; - Criação de escolas profissionais, ministrando cursos adequados às regiões, com aquisição ou cedência de espaços, por parte das entidades promotoras.

As Reformas estudadas, assim justapostas no que têm de mais significativo, permitem constatar aspectos fulcrais, que lhes são comuns:

- A existência de um quadro internacional, nomeadamente europeu, como referência imediata;
- a intervenção, sempre presente, das organizações internacionais, através de pressões políticas e sócio-económicas, no quadro europeu a preservar desde 1945;
- a formação de mão-de-obra para bem servir a modernização da economia e o progresso do país, com a valorização dos recursos humanos ajustada a cada época;
- a tendência para que seja o Estado, mediante uma administração centralizada, a chamar a si a tutela do sistema educativo, como instrumento fundamental ao crescimento económico, aproximando, para tanto, os programas escolares das necessidades do mundo empresarial;
- a intenção de relação com as regiões e as comunidades locais;
- a resposta ao desejo de muitas famílias terem, cada vez mais, para os seus filhos, uma educação que lhes proporcione qualificações profissionais e, simultaneamente, lhes possibilite uma mobilidade ascendente.

2. Outras justaposições

Num trabalho conjunto liderado por Stephen Stoer, dá-se conta dos três mais importantes objectivos a alcançar pelo sistema educativo:³³³

- desenvolver capacidades individuais;
- formar cidadãos responsáveis;
- preparar para o trabalho.

³³³ Vd. Stephen R. Stoer et alii - «O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação», in *Crítica de Ciências Sociais*, nº 29, Fevereiro 1990, p. 22.

Operacionalizando esta categorização em conformidade com as quatro Reformas em estudo, teremos:

QUADRO V
OBJECTIVOS CENTRAIS DO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL

Reforma de 48	Reforma Veiga Simão	Anos 80 Reforma de 83	Anos 90 Reforma de 89
1º Preparação para o trabalho	1º Cidadãos responsáveis	1º Preparação para o trabalho	1º Preparação para o trabalho
2º Capacidades individuais	2º Capacidades individuais	2º Capacidades individuais	2º Capacidades individuais
3º Cidadãos responsáveis	3º Preparação para o trabalho	3º Cidadãos responsáveis	3º Cidadãos responsáveis

Assim, à excepção da Reforma de Veiga Simão, cuja primeira finalidade se dirigia à mobilização geral da sociedade, com vista à democratização e humanização do ensino, a «preparação para o trabalho» ocupa o primeiro lugar nas restantes Reformas. Importa, contudo, não esquecer que nos diferentes contextos, são compreensíveis os diferentes pressupostos políticos, bem como o peso e o sentido dados ao trabalho na vida do cidadão, o mesmo acontecendo com a noção de promover «capacidades individuais» ou «cidadãos responsáveis».

Este aspecto tornar-se-á mais claro se, simultaneamente, verificarmos os mandatos dominantes. A designação de «mandatos» refere-se aos conceitos-base em que o sistema educativo se fundamenta para definir os seus grandes objectivos. Estes enfoques da política educativa traduzem, assim, as concepções daquilo que é desejável e legítimo ser visado e realizado em educação.³³⁴

Existem sempre vários mandatos, embora, geralmente, um deles seja dominante.

Observe-se o seguinte quadro que, indo para além das Reformas estudadas, sinaliza as diversas matrizes orientadoras do sistema educativo português:

³³⁴ Vd. Stephen R. Stoer et alii, op. cit., pp. 21-22.

QUADRO VI

OPERACIONALIZAÇÃO DA TIPOLOGIA DE MANDATOS NO SISTEMA EDUCATIVO³³⁵

Mandatos \ Períodos	26-45	46-68	69-74	74-75	76-81	82-89/90
Ideológico	X			X		
Económico		X				X
de Mobilização Educativa			X			
de Normalização					X	
de Vocação / Funcionalidade						X

Em síntese, neste quadro identificam-se várias fases: entre 1926 e 1945, a contribuição ideológica tem particular peso no desenvolvimento nacional; de 1946 a 1968, o enfoque é predominantemente económico; entre 1969 e 1974, acentua-se o incremento da mobilização educativa, ligada a preocupações de legitimação; de Abril de 1974 a finais de 1975, enfatiza-se uma outra organização ideológica, na esteira da Revolução; entre 1976 a 1981, assiste-se a um período de normalização ideológica, mais consentâneo com a realidade portuguesa; finalmente, nos anos que vão de 1982-1990 preconiza-se a renovação económica, pugnando-se ainda por um novo vocacionalismo/funcionalista, como princípio orientador da educação.

Deste modo, chegados ao ano 2000, o ensino técnico-profissional assenta numa matriz que se desenvolve, desde a Reforma de 1948, com significativo peso de natureza económica. Associado a tal aspecto, este ensino tem servido simultaneamente de tecnologia social,³³⁶ ao satisfazer aspirações de ascensão, embora numa versão mitigada.

³³⁵ Vd. J. Matias Alves, op. cit., p. 48.

³³⁶ Aplicada ao ensino, “tecnologia social” significa uma medida ou conjunto de medidas, objectivamente orientada(s) para a resolução de um dado problema educativo. (Nota do autor)

Assim, considerados os factos inerentes ao processo evolutivo das Reformas em análise, permitimo-nos a dedução da seguinte hipótese:

HIPÓTESE GERAL

Há uma linha de continuidade no ensino técnico-profissional, propiciada pelas Reformas da 2ª metade do século XX, favorável à mobilidade social ascendente de carácter intergeracional.

3. Investigação de campo

Uma vez realizado o estudo das Reformas, foi planeada a investigação de campo começando por um conjunto de entrevistas a informadores especializados, e passando depois à aplicação de inquéritos por questionário. A formulação destes instrumentos permitiria tirar conclusões relativamente à hipótese.

Face a este planeamento, foi acrescentada à hipótese geral uma outra de carácter operacional, pressupondo-se que esta última «(...) tem grande importância no processo de investigação para evitar ambiguidade e, portanto, para clarificar o objectivo específico do trabalho».³³⁷ Assim, adiantámos:

HIPÓTESE OPERACIONAL

Os diplomados do ensino técnico-profissional (ou mesmo muitos dos que não conseguiram completar os cursos) ocupam, maioritariamente, lugar social superior ao da família de origem.

Com esta hipótese, considerámos ser mais fácil proporcionar a clarificação da hipótese geral, dada a íntima relação entre ambas.

3.1. As entrevistas

Atendendo a que o presente trabalho deveria envolver, além da prova científica de uma situação sociológica real (a mobilidade social ascendente dos alunos oriundos do ETP), uma função operativa susceptível de utilização futura,

³³⁷ Manuela Magalhães Hill; Andrew Hill - *Investigação por Questionário*, Lisboa, Ed. Sílabo, 2005, p. 33.

considerou-se importante inquirir sobre o tema, por entrevista, junto de informadores especializados. Estas mesmas informações possibilitariam uma mais fácil elaboração e a análise mais segura dos questionários a administrar aos elementos da amostra constituída.

Foram, assim, realizadas entrevistas semidirectivas, já que o entrevistador tinha perfeito conhecimento dos assuntos sobre os quais desejava obter respostas dos inquiridos, estabelecendo um guião com perguntas abertas e flexíveis, a submeter aos entrevistados, numa conversa tão informal quanto possível. Tratou-se, portanto, de entrevistas dirigidas à verificação e ao aprofundamento da temática em estudo, cujas características essenciais o entrevistador conhecia, mas não suficientemente explicitadas num ou noutro aspecto.³³⁸

Cabe aqui dizer, desde já, que os dados obtidos através das entrevistas não foram sujeitos a qualquer tentativa de quantificação. Serviram essencialmente para reforçar o “pano de fundo”, capaz de enquadrar a realidade social subjacente ao ensino técnico-profissional, e como auxiliares na validação qualitativa dos dados que ressaltariam do questionário.

1ª ENTREVISTA

Entrevistado: Professor Doutor Veiga Simão. (Entrevista realizada em Outubro de 2008)

Investigador/entrevistador – Antes de mais, quero agradecer-lhe toda a disponibilidade que dispensou para a elaboração deste trabalho. Desejaria colocar-lhe, de viva voz, quatro questões essenciais:

I. E. – Sr. Professor, quer falar-me das razões filosóficas subjacentes ao aparecimento da sua Reforma?

V. S. – Diz-se muitas vezes em determinados sectores de pensamento que a Reforma se destinava a salvar o regime, a salvar o capitalismo; era uma Reforma que pretendia de alguma maneira esconder as realidades do regime. Muitos desses sectores ideológicos criticam e analisam a Reforma nessa perspectiva.

³³⁸ Vd. Maria Beatriz Rocha-Trindade, op. cit., pp. 118-119 e Rodolphe Ghiglione; Benjamin Matalon - *O Inquérito: Teoria e Prática*, Oeiras, Celta Editora, 2001, pp. 64, 66 e 86.

Não tenho nada contra essas análises. Mas tenho a dizer que, independentemente de qualquer análise desse teor, um homem mais culto é um homem mais livre. Também, independentemente dessas análises, como já dizia Whitehead, uma nação que não valoriza a sua inteligência pode andar de vitórias em vitórias, mas a derrota final é inexorável. Entendo que temos o desafio de cultivar a nossa inteligência, de lhe dar oportunidades para ela se desenvolver, contribuir para a competitividade e o desenvolvimento do nosso país, e até para a coesão social. Também um dos lemas que eu proclamava, e que se relacionava com o pensamento de Aquilino Ribeiro, era ser necessário «descongelar a inteligência dos ribeiros do interior», a que eu juntava também a inteligência perdida nos bairros de betão dos subúrbios das cidades. Prevalecia uma visão estratégica de qualificação dos portugueses. A filosofia subjacente era a de que a democratização do ensino só atingia a plenitude com a democratização cultural.

Por outro lado, havia uma outra questão: esta evolução no processo educativo pretendia desenvolver conceitos relacionados com a liberdade de pensamento, com a criatividade, de maneira a que não se continuasse a ensinar para um mundo que já tinha desaparecido, como porventura ainda hoje estamos muitas vezes a fazer. O mundo evolui e a evolução do ensino deve estar na vanguarda do pensamento. Portanto, face a quaisquer críticas que possam fazer de natureza política e de natureza ideológica, eu estou a olhar para a pessoa humana e enquanto muitos, sentados nos seus sofás, com grandes benesses económicas, proclamam, porventura com convicção, a democracia, eu entendo que a democracia tem também raízes sociais e económicas e que não pode haver democracia sem homens cultos. A minha Reforma tinha em conta a pessoa e não o regime e pretendia que o regime se transformasse. Em quê? Bem, eu digo aquilo que muitos desses críticos hoje dizem livremente, mas naquela altura nunca tiveram coragem para dizer, mas eu disse-o. Numa entrevista que dei ao jornalista James MacManus, e que ele relata num artigo que tem o título «Schooling that puts autocracy at risk – a revolutionary plan for Education in Portugal», publicado em 1 de Março de 1974 no "The Guardian", eu dizia que o objectivo final era a democracia. E dizia-o naquela altura.

A guerra do ultramar, pela sua dimensão humana e identitária, semeou o medo na mudança política; não se foi em frente ouvindo o povo que, aliás, nunca foi

consultado a este respeito, nem antes nem depois do 25 de Abril. As dificuldades, e foram muitas, têm de ser entendidas no quadro das circunstâncias políticas prevalecentes, donde emergia uma conflitualidade inevitável entre a ala liberal do regime, a da mudança, e a ala conservadora, a da defesa do *status quo*. Portanto, acho interessantíssimas as ideias hoje proferidas por alguns, muitas vezes eles próprios, nessas alturas, defendendo regimes mais totalitários e mais autocráticos do que aquela autocracia envergonhada de Marcelo Caetano. E eu diria apenas que fico muito feliz por hoje ter sido possível a milhares e milhares de portugueses poderem pensar no futuro em competição com esses senhores que eram donos e senhores do país, por eles ou pelas suas famílias.

I. E. – No que especificamente diz respeito ao ensino técnico-profissional, quais os aspectos que, na sua Reforma, foram claramente valorizados?

V. S. – Sabe, as escolas e as universidades são e serão *Capelas Imperfeitas*, sempre inacabadas, por se situarem na vanguarda do pensamento. O pensamento que dominava a Reforma está expresso no meu discurso de tomada de posse como Ministro da Educação Nacional: «vale mais viver na inquietação do que morrer sonhando...» Inquietava-me por Portugal não ter um sistema educativo com ambição para a qualificação dos portugueses, traduzido numa espécie de Magna Carta, orientada para a liberdade, a civilidade, o culto do mérito, da qualidade e da excelência (necessariamente em equilíbrio com a quantidade, perante atrasos insustentáveis), para a educação permanente, a observação científica e cultural, o desenvolvimento e a justiça social, vencendo desigualdades gritantes. Como concretização desta inquietação, foi aprovada, durante o meu mandato, a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo, que conferiu à educação uma visão global, desde a educação pré-escolar ao ensino superior e à formação profissional. As inovações conceptuais mais arrojadas para aquele tempo foram a consagração em lei do direito à educação; da igualdade de oportunidades; do acesso pelo mérito; da liberdade do ensino; da extensão da escolaridade obrigatória até oito anos, desde logo gratuita, seguida por um ano de formação profissional para os que abandonariam o sistema educativo; da diversidade curricular e institucional... Mas nessa Lei também não se esqueceu o amor à Pátria e a universalidade do saber. Após um debate nacional de impacto

singular na sociedade portuguesa e após agrestes controvérsias, a Lei de Bases do Sistema Educativo foi publicada em 25 de Julho de 1973. Consciente de que o tempo ministerial seria curto, a estratégia seguida na implementação da Reforma foi a de não esperar pela aprovação formal da Lei. Esta estratégia de antecipação e desafio às forças de bloqueio, foi decisiva para tornar irreversível a reforma educativa e lançar novos programas, símbolos de um espírito novo. Nesse espírito se inseriu a modernização do ensino secundário, com evidência para o *status* social do ensino técnico-profissional, e assim os cursos gerais e complementares do ensino técnico-profissional ficavam em igualdade social com os do ensino liceal, eliminando condições absurdas de acesso ao emprego e à Administração Pública, inconcebíveis perante o desenvolvimento científico e tecnológico.

Também a par de novas universidades, criaram-se os institutos politécnicos, permitindo o acesso directo ao ensino superior, por parte de quem vinha das escolas técnicas. Esta diversificação do ensino superior tinha igualdade de estatuto e possibilitava que, por vias diferentes, se atingisse a mesma qualificação social, dependendo sempre do mérito de cada um.

I. E. – Sabendo-se que a sua política visava a democratização do ensino, logo, uma maior justiça social na educação, a que atribui o facto de os seus projectos não terem sido prosseguidos imediatamente após a 25 de Abril de 1974?

V. S. – Portugal a seguir ao 25 de Abril transformou-se num laboratório bio-sociológico onde todas as experiências foram permitidas, e onde curiosamente podia singrar um esquerdismo progressista e um esquerdismo profundamente reaccionário, que teve o seu peso, e até congelou algumas iniciativas educativas. Por exemplo, hoje temos falta de médicos. Íamos ter uma Faculdade de Medicina na recém-criada Universidade do Minho. Essa Faculdade, a seguir ao 25 de Abril foi suspensa e só foi retomada em 1999. Veja quantos anos perdemos! Hoje não há médicos. Naquelas regiões temos de pedir aos galegos para virem ajudar-nos num problema fundamental que é o problema da saúde. E há muitas coisas desta natureza. A revolução encarregou-se de adiar a calendarização do programa da Reforma em tudo o que lhe foi possível, perdendo-se, por exemplo, sete anos na implementação do ensino politécnico. Mas nós temos de entender e ver isso com certo distanciamento, são utopias, as pessoas pensavam na igualdade absoluta e

embora o pobre continuasse a estar bastante pobre, hoje temos uma democracia em que o rico está cada vez mais rico. A utopia das igualdades radicais conduziu ao desastre da extinção do ensino técnico-profissional, em 1975, com consequências devastadoras no desenvolvimento do país. O Ministério da Educação Nacional tinha atribuições e competências nas áreas da educação e formação vocacional, da cultura, da investigação científica, designadamente universitária, da juventude e do desporto... Tudo isto, hoje integra três Ministérios diferentes e uma Secretaria de Estado autónoma, à volta das quais gravitam cinco vezes mais entidades orgânicas e quinze vezes mais funcionários... E assim sucessivamente.

I. E. – Considera que os seus objectivos de valorização social do ensino técnico vieram a ser retomados em posteriores reformas, nomeadamente nas duas últimas décadas do século XX?

V. S. – O meu amigo estudou a evolução das reformas. Eu acho que são muito díspares. Numa Reforma que se projectava entre 1970 e 1979, e sofreu descontinuidades após o termo do exercício das minhas funções em 1974, muitos projectos ficaram por concluir, outros vieram a concretizar-se mais tarde, outros foram eliminados, outros deram origem a roturas, dada a erupção de utopias ou ideologias sectárias, como aconteceu no caso lamentável da evolução do ensino técnico-profissional.

Uma escola polivalente tem de ter uma base humanística, uma base científica e tecnológica e os cursos têm de se desenvolver nessa base. Ter cursos sem um mínimo de base científica não é do nosso tempo. É o retrogradismo implementado sob a bandeira do progressismo.

I. E. – O Sr. Professor está a referir-se às Novas Oportunidades criadas recentemente?

V. S. – [risos] Meu caro amigo, tem aqui as minhas respostas...

2ª ENTREVISTA

Entrevistado: Professor Doutor Armando Rocha Trindade. (Entrevista realizada em Outubro de 2008)

Investigador/entrevistador – Em primeiro lugar, quero manifestar-lhe o meu agradecimento por esta entrevista.

I. E. – Sr. Professor, tenho conhecimento de que se interessou particularmente pelas inovações que a Reforma Veiga Simão quis imprimir ao ensino técnico, com base no mérito e na igualdade de oportunidades. Quer falar-me desse período histórico do ensino português?

A. R. T. – Sim, senhor. Como se deve lembrar, em tempos cuja exacta localização temporal me escapa existia um ensino primário com quatro anos, seguido de um ensino secundário liceal de sete anos. Em paralelo com esse ensino de sete anos, existia o ensino técnico, que era um subsistema totalmente disjunto, com outra rede escolar, outros professores, outros programas e sobretudo vocacionado, como o nome indica, para o ensino técnico, para o exercício de profissões desse cariz.

Até aí tudo certo, salvo numa questão que era a obrigatoriedade de opção entre o ensino liceal e o ensino técnico se dar pelos 10/11 anos de idade. E essa opção tinha envolventes de preferência, não me atrevo a chamar vocação, porque nessa idade não se têm grandes vocações afirmadas; mas tinha uma outra característica, que era uma forte conotação social, ou sócio-económica, se preferir. Ou seja, os filhos da burguesia, das camadas possidentes e das profissões liberais, das pessoas que tinham um certo estatuto social, seguiam naturalmente a via do ensino liceal; as pessoas que vinham de estratos mais modestos do ponto de vista económico, ou mais baixos do ponto de vista social, optavam pelo ensino técnico. E optavam com uma certa naturalidade, eu diria que até quase como uma obrigatoriedade. Como exemplo, um dia, um indivíduo que era meu quinteiro, no Algarve – com quem eu me dava e tinha grande intimidade, porque éramos praticamente da mesma idade, apesar de termos funções diferentes – disse-me, um tanto embaraçado: «Sabe, estou um pouco preocupado, porque o meu filho gostava de seguir o liceu e posteriormente o ensino superior, não gostava de ir para a escola técnica». Eu respondi-lhe: «Isso é óptimo, por que não?» - «É que eu pensei que o Sr. se ofendesse por isso...». Isto para mim foi um choque cultural: perceber que o facto de uma pessoa fugir à tendência das classes privilegiadas enveredarem pelo ensino liceal e as classes mais desfavorecidas pelo ensino técnico era quase uma discriminação social,

directamente assumida pelos próprios interessados. O facto de aquele homem imaginar que me podia ofender, pelo facto de o filho dele optar por uma via que não era aquela que supostamente lhe era destinada, podia ser fonte de embaraço.

Voltando ao princípio, o maior erro – erro que não era, eu diria que era um arcaísmo – da obrigatoriedade de opção prematura pela via técnica ou pela via liceal, com os respectivos pressupostos de ordem social, podia ser colmatado, adiando a opção entre as duas vias para uma idade mais tardia.

Estou convencido de que foi essa uma das grandes preocupações do Ministro Veiga Simão, que era um homem que via muito longe, e que nunca lhe passou pela cabeça, ao contrário do que várias pessoas afirmaram erradamente, querer destruir o ensino técnico e canalizar todas as pessoas para uma via mais elitista. Eu acho que ele nunca teve essa ideia e a sua intenção, inteligentemente, foi a de criar um ensino unificado para adiar aquela opção para os 13/14 anos. Nesta idade, as pessoas já estariam mais maduras, para poderem então fazer uma opção mais consciente e talvez mais baseada numa vocação.

Simplesmente, o que aconteceu foi o que sucede, muitas vezes, com as reformas: não houve tempo para fazer essa refundação do ensino técnico. Portanto, passaram vários anos sem que o ensino técnico arrancasse de novo, o que fez com que, entretanto, se perdessem professores, mestres e equipamentos que não foram utilizados e ficaram imobilizados durante longos anos. A minha ideia é a de que Veiga Simão teve uma política certíssima, mas teve a pouca sorte de não ter tido tempo, ou não ter havido circunstâncias que lhe permitissem garantir a refundação do ensino técnico.

I. E. – Considera que a mobilidade social ascendente a que muitas pessoas da Reforma de 48 tiveram acesso, significou que o ensino técnico dessa Reforma também premiava o mérito?

A. R. T. – Não tenho dúvida nenhuma. De facto, estamos a referir-nos ao potencial do ensino técnico que, efectivamente, qualificou praticamente toda a população de quadros intermédios do país, entendendo por intermédios os operários qualificados, designadamente electricistas, carpinteiros, mecânicos, serralheiros, todos os formados por essa via, que veio substituir o velho sistema

de aprendizado, hierarquizado de aprendiz para oficial e mestre, em que o aprendiz era frequentemente submetido a castigos físicos, não tinha remuneração e até, por vezes, tendo de pagar para aprender. Isso acontecia, por exemplo, com as raparigas que iam para aprendizas de costureira.

Era um ensino muito informal, em ambiente corporativo. O aprender-fazendo funcionava com certas limitações, mas funcionava e desde os tempos medievais que era assim. É evidente que a formalização dessa aprendizagem através de um sistema escolar de ensino técnico foi um passo muito importante para a melhoria da qualificação das pessoas. A própria natureza do ensino técnico, a forma como foi feito o recrutamento dos professores e a maneira como foi lançado fez com que aparecessem nomes de grandes pedagogos, pessoas que deixaram nome como professores de altíssima qualidade, que dedicaram toda a vida ao ensino técnico. Foi, por exemplo, o caso de Santos Pinheiro, que bem conheci e que foi Director da Escola Marquês de Pombal.

I. E. – Que opinião tem acerca das novas formas que o ensino técnico tem assumido, desde o pedido de adesão de Portugal à CEE? Refiro-me às Reformas de 1983 e 1989.

A. R. T. – Ora bem, eu careço de informação suficiente a esse respeito, mas a impressão que tenho é de que todos os cursos deste tipo, qualquer que tenha sido o formato que vieram a revestir, se destinaram a obter a mesma finalidade última. Pode ser que os fins tenham sido aparentemente diferentes, mas não o são de facto. No fundo, importa garantir uma formação técnica. Eu tenho dúvidas de que as diferenças sejam abissais entre um curso técnico-profissional e um curso profissional. Suponho que, por exemplo, as escolas profissionais tiveram origem em motivações de ordem financeiro-burocrática, destinadas a captar financiamentos directos das organizações autárquicas, das empresas e do PRODEP. A vantagem era, então, aquilo a que eu chamo uma vantagem pragmática imediata: criava-se uma escola profissional, supostamente ligada às actividades locais e regionais, no intuito de formar pessoas que, ao acabarem os seus cursos, se pudessem integrar no campo das actividades empresariais do concelho ou da região, justificando-se, assim, a colaboração das autarquias e das organizações empresariais. Mas, no fundo, não creio que a orientação metodológica ou pedagógica desses cursos profissionais fosse substancialmente

diferente das dos técnico-profissionais, na medida em que estas denominações traduziram, creio eu, apenas alguma gradação do peso das disciplinas científicas e humanísticas relativamente às de carácter técnico. Mas não são soluções conceptualmente diferentes, no que respeita à formação de técnicos qualificados para o trabalho profissional.

Estou convencido de que estamos num momento particularmente favorável, porque se está a atingir uma situação de quase equilíbrio entre a procura e a oferta de cursos de via de ensino e de via profissionalizante, bem como entre a procura e a oferta de ensino superior subsequente, e isso de uma maneira geral é bom. E até se verifica um melhor equilíbrio entre ensino público e ensino privado, no que respeita ao ensino superior, o que aumenta efectivamente a liberdade de aprender e de ensinar. Eu tenho uma leitura diferente da que têm os gestores das universidades privadas, para quem a liberdade de aprender e de ensinar se resume ao direito de serem subsidiadas pelo Estado, em igualdade de circunstâncias com as escolas públicas.

Há ainda uma coisa que eu lhe queria dizer, que não vem a propósito para a sua tese, mas é importante que saiba: tendo sido colaborador directo de Veiga Simão, sou um grande admirador da sua obra, porque considero que ele foi um dos melhores Ministros da Educação que tivemos, pela sua inteligência, grande capacidade de trabalho e, sobretudo, uma esclarecida visão de futuro. A quantidade de diplomas que ele produziu foi imensa, resolvendo problemas de educação dos mais circunstanciais aos mais sistémicos. Por exemplo, o Estatuto da Carreira Docente de Veiga Simão estava décadas à frente de tudo o que se fez até então, e não está atrás do que existe agora. Uma das figuras que ele então criou foi a de professor convidado do ensino superior, que é o indivíduo que não seguiu a tradicional carreira académica, mas que é conhecido por ser um especialista indiscutível no seu domínio de competências. Isto não tem nada a ver com a sua tese, mas é muito interessante que se saiba. Por exemplo, Manuel Rocha não tinha doutoramento, mas Veiga Simão criou as condições para Manuel Rocha poder ser equiparado a professor catedrático, como professor convidado, sem ter carreira académica. Porquê? Porque ele era um dos grandes homens da engenharia civil, da parte das construções pesadas, das barragens, pontes e de outras grandes obras estruturais.

I. E. – Isso é o verdadeiro reconhecimento do mérito. E foi a partir de Veiga Simão que as reformas educativas passaram a considerar a igualdade de oportunidades, nomeadamente no acesso mais directo ao ensino superior, para quem tivesse o devido mérito...

3ª ENTREVISTA

Entrevistado: Sr. Joaquim da Fonseca Trindade, sócio fundador, em 1946, da Associação dos Antigos Alunos da Escola Marquês de Pombal. Pertence desde o primeiro momento aos corpos gerentes, assumindo o cargo de Presidente da Direcção a partir de 1990, função que ainda mantém. (Entrevista realizada em Outubro de 2008)

Investigador/entrevistador – Quero agradecer-lhe, em primeiro lugar, a possibilidade de me ter proporcionado o contacto com os associados. Desejo, agora, fazer-lhe algumas perguntas relativas à sua experiência como observador e acompanhante dos alunos do ETP durante um tão longo período de tempo.

I. E. – No decurso de todos estes anos, tem ideia do estrato social a que têm pertencido a grande maioria dos alunos que passaram pelo ensino técnico desta escola, nomeadamente a partir dos anos 50?

J. F. T. – Até aos anos 70, os alunos provinham maioritariamente de famílias operárias sem qualificação, às vezes até analfabetas. Mas também havia aqueles cujos pais já tinham pequenas empresas familiares. Habitualmente, só tinham a 4ª classe, ou menos, mas tinham as suas oficinas, o seu pequeno comércio, a sua tipografia, e negócios do género. Só um número reduzido vinha de famílias de estratos mais elevados e também mais esclarecidos. Estes achavam que, para certas áreas de estudos médios ou superiores, era melhor ir pelo ensino técnico do que pelo liceu, porque os cursos eram tecnicamente muito completos.

A partir dos anos 80, a situação é sensivelmente a mesma, mas a escolaridade dos pais já é substancialmente diferente: uns têm o ciclo preparatório, outros, o 9º ano, outros ainda, em menor número, o 12º.

I. E. – Sabe se eram mais aqueles que abandonavam a escola sem acabar o curso, ou se eram mais aqueles que o concluíam?

J. F. T. – A maioria acabava. Depois, havia uma franja que não gostava de estudar ou que precisava de começar a trabalhar para ajudar as famílias ou ainda as famílias não os podiam manter na escola. Sim, porque estudar era caro. Não havia passe-social, nem subsídios de espécie alguma. Essas coisas só vieram muito mais tarde. E, nessas condições, como os filhos passavam o dia na escola, muitos pais não podiam pagar transportes, alimentação, material escolar, etc.. Em todo o caso, a maioria acabava. E muitos dos que abandonavam e iam trabalhar, voltavam para estudar à noite. Hoje acontece mais ou menos o mesmo.

I. E. – Tem conhecimento das categorias profissionais por onde se distribuían esses alunos, após terem recebido a correspondente formação técnica?

J. F. T. – Muitas, muitas... Para além dos bons profissionais que daqui saíam para empresas de renome, os que iam trabalhar nas empresas familiares davam logo um grande impulso aos negócios da família ou criavam a sua própria empresa anos mais tarde. Apareciam muitas pequenas empresas formadas pelos alunos dos cursos técnicos. E não eram só oficinas de mecânica, como muita gente pensa. Eram, por exemplo, empresas de importação e exportação de maquinaria; eram empresas de bobinagem eléctrica; laboratórios de química; empresas de construção civil, mais tarde de informática e outras. Depois, havia aqueles, que prosseguiram estudos e que foram ocupando cargos elevados em empresas do Estado ou privadas, ou nas suas próprias empresas, e que fizeram brilhantes carreiras. Saíram daqui muitos alunos que foram, ou ainda são, engenheiros, directores de empresas ou empresários.

I. E. – Então, afastaram-se muito do estatuto de origem. É isso?

J. F. T. – É claro que evoluíram. Mesmo os que ficavam na empresa do pai, como disse, davam-lhe logo outras características, que tinham a ver com as aprendizagens que tinham feito. Se o pai se intitulava simplesmente “patrão”, eles passavam a chamar-se “gerentes” com outra visão das coisas, outras iniciativas e outra forma de viverem e de se apresentarem. Era raro isso não acontecer. Estou-me a lembrar agora do “Oculista de Santa Justa”, que é propriedade de uma ex-aluna nossa, do Curso de Química. Mesmo entre os mais desfavorecidos, saíram daqui grandes histórias de vida. Por exemplo, Analídio Tavares Coelho veio para a escola para ajudar o pai, que era serralheiro na Cometna. Foi daqueles a quem

esta associação ajudou a pagar os estudos. Revelou-se um excelente aluno, fez dois anos do Instituto Industrial de Lisboa e, para fugir à tropa, foi para a Dinamarca. As bases que levava eram tão boas, que acabou lá os estudos e hoje é lá professor universitário; o Professor Eurico da Fonseca, que dispensa apresentações, tirou aqui o curso de Mecânico de Automóveis; o Eng.º Carlos Santos, fundou o Stand de automóveis C. Santos e até foi presidente da Câmara Municipal de Sintra; os dois filhos do dono da Casa Hipólito, de máquinas agrícolas, em Torres Vedras, tiraram aqui os seus cursos e modernizaram e ampliaram o negócio do pai a nível internacional; o Álvaro Pinhol, das máquinas Pinhol & Pinhol; o António Dias Lourenço, deputado; o Gilberto Cota, produtor radiofónico; o Jaime Serra, também deputado; o arquitecto Tomás Taveira, cujo pai era agulheiro da Carris; o Almirante Victor Aposentação; Raul Jorge Pedroso Guerra, que pertenceu ao Estado-maior da Força Aérea e muitos outros. Olhe, e também muita gente ligada às artes, porque este ensino não era só de oficinas, como muita gente pensa. Havia aulas de desenho técnico e não só, com muito rigor e exigência. Sensibilizava-se muito para o traço, para as formas, para a beleza das coisas feitas pela mão do homem. E incentivava-se quem tinha outras competências. Daqui, saíram também nomes como os maestros Carlos Dias e Manuel Viegas; os realizadores Artur Duarte e Óscar de Lemos; o actor Fernando Pereira; os actores de cinema Carlos Otero e José Carlos Teixeira; o pintor Cipriano Dourado; o escultor João Silva; o jornalista Mário Castrim; o locutor Rui Castelar; o operador de televisão José Manuel Tudela; Tomás Pinto Gomes, que foi campeão nacional de xadrez e tantos outros, de que não me recordo agora...

São muitos os que seguiram estudos militares e navais, assim como os que tiraram cursos de engenheiros técnicos e se saíram muito bem na vida, porque tinham conhecimentos práticos que os tornavam essenciais em qualquer empresa. Estou-me agora a lembrar de outros que sobressaíram nas empresas públicas, como o Eng.º João de Kort, que foi administrador da CRGE e o Eng.º Piçarra de Oliveira, que foi director da Standard Eléctrica, administrador da ITT e professor no ISEL. E há outros: Álvaro Lino Jorge, o 1.º sócio fundador da nossa associação, foi aluno, professor e director desta Escola; o Eng.º Amílcar Severo foi nosso aluno e professor e, mais tarde, industrial; o Eng.º João Carlos Quaresma Dias, foi nosso aluno, tirou o curso do IST e é hoje professor do ISEL;

Armando Frederico dos Santos, administrador de uma fábrica de papel; Henrique Vidal, industrial; Luís Álvaro Barreto Borges, gerente comercial; Mário Marques dos Santos, empresário de uma fundição e muitos outros...

I. E. – O que pensa do percurso que o ensino técnico sofreu?

J. F. T. – Sabe, eu acho que o ensino técnico, ainda hoje, anda adiantado relativamente ao desenvolvimento do país [risos]. Com a Reforma de 48, o ensino técnico deu muita gente competente ao mercado de trabalho, a todos os níveis, mas o país, por outra ordem de razões, estagnou. Antes do 25 de Abril, Veiga Simão foi o homem que quis introduzir a modernidade, mas aconteceu o que se viu. Desde os anos 80 para cá, os responsáveis pelo ensino técnico fizeram tentativas de o abrir ao mundo novo. Já não pode ser o ensino técnico de antigamente. Por exemplo, hoje já não se faz bobinagem, é mais barato comprar novo do que formar pessoas em profissões à moda antiga para fazer reparações. Nas fábricas, toda a aparelhagem de comando aparece num painel sinóptico. Não são precisos todos aqueles técnicos de antigamente. Hoje pode produzir-se mais com menos gastos humanos. Mas continua a ser necessário o ensino técnico, só que de modo diferente. O ETP acompanhou a evolução técnica, o país é que não... [risos].

I. E. – E relativamente à população que hoje escolhe o ensino técnico. Qual é a sua percepção, no que respeita às expectativas que traz?

J. F. T. – Sabe, os tempos são outros, mas o ETP continua a ser promissor. Repare, há cursos superiores sem qualquer futuro. Muitos jovens que saem das faculdades vão para o desemprego. Muitas famílias, no legítimo desejo de verem os filhos manterem o seu nível social ou conquistarem um melhor, ainda não viram isso, mas outras já. Veja o que acontece com as escolas profissionais. Ao princípio, levantaram desconfianças, agora estão lotadas pelos filhos das famílias de médio e médio-alto estatuto, que as podem pagar. E veja o que se passa no ensino oficial: os cursos tecnológicos e alguns gerais estão a dar cada vez mais lugar aos cursos profissionais. Mais uma vez, o ensino técnico está a avançar, mas o país não dá por isso... [risos]. Quem está a optar pelo ensino técnico público? Aqueles que desejam que os filhos estudem e tenham possibilidades de sobreviver com dignidade e, sobretudo, de encontrar trabalho. Nesse aspecto, as

famílias continuam a ter um grande peso na escolha dos filhos, embora muitos jovens, tal como antigamente, já percebiam muito bem por onde devem ir. Se me perguntar quem são, digo-lhe: a maioria continua a pertencer a classes socialmente mais desfavorecidas. Agora, muitos são filhos de imigrantes, mas também cá estão muitos portugueses, que vivem bem, e as expectativas são, no fundo, as mesmas: ficar com ferramentas na mão que sirvam para alguma coisa e permitam subir na vida. Pode crer que o ensino técnico, adaptado às novas realidades, se vai justificar cada vez mais e as vantagens de quem o frequenta traduzem-se em honorários e estatutos superiores à maioria das famílias de origem.

4ª ENTREVISTA

Entrevistado: Professor Filipe Artur Ramos Batista, aluno da Reforma de 1948, docente nesta e nas posteriores reformas do ensino secundário, sócio desde 1986 da Associação dos Antigos Alunos da Escola Marquês de Pombal, Vice-Presidente (1996-2003) e Presidente (desde 2004) da Mesa da Assembleia Geral desta Associação. Vice-Presidente (1977) e Presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária Marquês de Pombal desde 1978 até hoje. (Entrevista realizada em Outubro de 2008)

Investigador/entrevistador – Em primeiro lugar, muito obrigado por ter começado por me atender e ter disponibilizado uma funcionária da secretaria para reunir os dados de que eu necessitava, com vista ao lançamento de questionários a antigos alunos, e ainda por me facultar agora esta entrevista.

Como meu ex-professor e pessoa que acompanhou por dentro a evolução do ETP, gostaria que me respondesse a algumas perguntas:

I. E. – Da sua vivência profissional, a que efeitos sociais assistiu com a Reforma de 1948?

F. A. R. B. – O que o ensino técnico sempre deu foi pessoal qualificado para o mercado de trabalho, a todos os níveis, do operário ao engenheiro. O ensino técnico valorizava toda a gente. Mesmo os que não completavam os cursos saíam mais aptos para o trabalho e mais esclarecidos. Prova disso era a boa classificação dos nossos alunos nos concursos internacionais de trabalho, que se

realizavam anualmente, em diversas actividades técnicas, sempre em países diferentes, com estudantes e trabalhadores de todo o mundo, da Europa à Ásia. Os nossos alunos distinguiam-se pela sua preparação e ganhavam sempre prémios.

Quanto aos que prosseguiam estudos, uns ficavam-se pelo Instituto Industrial, outros prosseguiam para o IST. Alguns optaram por leccionar no ensino secundário e superior. Além disso, não têm conta os empresários que passaram pelo ensino técnico...

Eu vim para esta escola no ano em que abriu, aqui em Belém, transferida das antigas instalações de Alcântara. Aquilo de que me lembro sempre é do empenho do patronato na formação dos alunos, dando apoio financeiro e fornecendo equipamento, o que nos permitia apostar na qualidade e ter reconhecimento social por parte das empresas.

I. E. – Desculpe interrompê-lo, mas vários autores escreveram que essa presença do patronato nas escolas, embora estivesse prevista na lei, nunca funcionou.

F. A. R. B. – Talvez isso fosse verdade nalgumas escolas, mas noutras, como era o caso desta, o patronato constituía uma força considerável, tanto em termos de apoio como de motivação para os alunos. A sala do Patronato, que existia em todas as escolas técnicas, aqui funcionava regularmente. A formação técnica era muito boa. No último ano dos cursos, os alunos já estavam a ser convidados pelas empresas. A CUF, a Lisnave e outras grandes entidades empregadoras punham as suas ofertas de trabalho nos nossos *placards*. Os alunos eram muito facilmente integrados nas salas de desenho, nos laboratórios e nas oficinas. Ainda hoje, se verifica isso relativamente ao nosso Curso de Construção Civil.

I. E. – Na Escola Industrial Afonso Domingues e na Comercial Ferreira Borges, sei que isso também acontecia. Mas, relativamente à evolução do ETP, acha que é possível falar de um ideal de formação técnica, desde 1948 até ao final do século XX, exceptuando-se, obviamente, o interregno de 74?

F. A. R. B. – Bem, há um ideal de formação técnica, que foi evoluindo e, às vezes, nem sempre da melhor maneira. Faz três anos em Janeiro que os serviços centrais do ME cederam o nosso edifício de laboratórios de electrotecnia e electrónica e parte do complexo das oficinas ao IEFP, para dar aqui formação

terciária – manicuras, esteticistas, cabeleireiros e até um Centro de Formação para jornalistas. Boa parte do património da escola constituído por máquinas e equipamento laboratorial foi empacotado e arrumado em péssimas condições, algum até ao ar livre. O Eng.^o Mira Amaral, que foi professor desta escola, teve a coragem de dizer que aprendeu aqui, com os mestres de oficinas, a trabalhar com máquinas eléctricas, do laboratório de máquinas, que não existiam no Instituto Superior Técnico. O que o ME fez foi um tremendo erro, manifestando um grande desprezo pelo património existente, porque apesar de os equipamentos serem hoje mais modernos nas empresas, aquelas máquinas e equipamento laboratorial são ainda muito válidos do ponto de vista pedagógico.

Mas voltando ao ideal de formação técnica, temos outros aspectos a referir: hoje, no ensino público, já existem também os chamados «cursos profissionais», que até há poucos anos, estavam circunscritos a escolas profissionais privadas, criadas com a Reforma de 1989. Por isso, leccionamos agora Cursos Profissionais como, por exemplo, os de Energias Renováveis, Gestão de Equipamentos Informáticos, Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Higiene e Segurança do Trabalho e Ambiente. Contudo, continuamos a ter, à semelhança do que sempre se ofereceu, mas actualizados em termos de conteúdos e de designações, os Cursos Profissionais de Instalações Eléctricas, Desenho de Construção Civil, Medições e Orçamentos e o de Condução de Obra. Entretanto, outros cursos que se iniciaram com a Reforma de 1983 foram-se adaptando também à evolução técnica. É o caso dos antigos Cursos Técnico-Profissionais de Frio e Climatização, Informática de Gestão e o de Multimédia, hoje igualmente designados por cursos profissionais. Do mesmo modo, o antigo Curso Tecnológico de Mecânica, da Reforma de 1989, deu lugar ao Curso profissional de Mecatrónica.

Como é óbvio, estes cursos mantêm uma base comum, ao longo das reformas, embora, como acabei de dizer, com os ajustes de conteúdos, necessários ao acompanhamento da evolução técnica, e com flutuações na variedade da oferta. Portanto, se me pergunta se há um ideal de formação técnica que se manteve desde 1948, isso há, tendo em vista, sobretudo, a formação de trabalhadores qualificados.

No entanto, a colaboração que dantes existia com o patronato, dentro da escola, foi-se perdendo. Desde a Reforma de 83, só existe ao nível dos estágios que são facultados pelas empresas, e somos nós a ter de as contactar e de pedir vagas para os estagiários. Mas continua a ser uma experiência riquíssima. Estamos até, actualmente, a fazer um estudo com a Universidade Nova, acerca do papel do tutor no acompanhamento dos estagiários nas empresas.

I. E. – Da sua experiência, parece-lhe possível dizer que os alunos que frequentaram o ETP, ao longo das diferentes reformas, melhoraram o seu estatuto social de origem?

F. A. R. B. – De certeza. Nos anos 50 e 60, a maioria entrava no mercado de trabalho, com um estatuto sempre superior ao das respectivas famílias. Por exemplo, muitos eram filhos de operários sem qualificações e, quando iam trabalhar, entravam logo como encarregados e subiam na vida. Lembremos que, durante muitos anos e até há relativamente pouco tempo, ter um curso industrial era uma referência. É bom saber-se também que os alunos tinham variadíssimas proveniências, não vinham apenas de classes baixas. Lembro-me de alguns filhos de licenciados, de gerentes industriais e de gente da classe média. O irmão do actual Presidente da República, António Cavaco Silva, tirou aqui o Curso de Montador Electricista.

Com Veiga Simão, houve um ideal de formação, com redução da vertente prática e o aumento da formação geral, que permitia uma maior mobilidade social e uma maior igualdade de condições no acesso ao ensino superior. Com o Ministro Seabra renasceu o velho ideal de qualificações à semelhança de 1948, com a Reforma de 1989, Joaquim Azevedo preconiza o fim do ensino técnico nas escolas públicas, transferindo-o para escolas profissionais. Isso desvalorizou o ETP subitamente, mas os cursos profissionais foram ganhando terreno e hoje, como já disse, entraram nas escolas públicas, reatando-se o ensino técnico público. O sistema modular desses cursos, dadas as oportunidades que oferece, permite o sucesso, mais cedo ou mais tarde.

Quanto ao estatuto social de origem, só posso dizer que presenciei sempre um comportamento idêntico: as famílias querem o melhor para os seus filhos e os filhos desejam também melhorar o estatuto social de pertença ou, no mínimo,

conservá-lo. Até nalguns casos de abandono, a tendência continua a ser de melhoria face ao estatuto social de origem.

3.2. Os questionários

3.2.1. Plano do questionário

Na concepção do questionário, atendeu-se aos seguintes objectivos qualitativos, estritamente relevantes para a testagem das hipóteses:

- conhecer as razões da escolha do ensino técnico;
- relacionar os sucessos e os insucessos com as expectativas pessoais e os enquadramentos familiares;
- saber se mesmo aqueles que não completaram o ensino técnico obtiveram vantagens sociais pelo facto de o terem frequentado;
- aquilatar da existência de percursos de mobilidade social ascendente intergeracional.

No início do questionário foi clarificado o tipo de informação que se pretendia obter e explicada a razão por que tal informação era importante.

Por sua vez, a formulação das perguntas foi delineada segundo a seguinte listagem de normas:³³⁹

- utilizar linguagem acessível e inequívoca, reduzindo ao mínimo qualquer ambiguidade na compreensão;
- seleccionar questões relevantes para os inquiridos;
- contextualizá-las em blocos homogéneos, para melhor tratamento dos resultados.³⁴⁰

Com base neste plano, construiu-se um questionário curto, de modo a evitar, *ab initio*, recusas, cansaço ou resistência psicológica à cooperação. Procurou-se também dar às questões um encadeamento cronológico, segundo o itinerário

³³⁹ Vd. William Foddy - *Como Perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*, Oeiras, Celta Editora, 2002, pp. 203-204.

³⁴⁰ Os referidos blocos compõem-se de questões que se articulam entre si, à volta de quatro grandes temas: identificação; contexto familiar; percurso escolar e experiência de vida.

normal da vida de um estudante/profissional saído do ensino técnico, simulando uma quase reconstituição do seu percurso individual, mas evitando sempre as chamadas «perguntas sensíveis».³⁴¹

As questões do inquérito, na sua maioria fechadas,³⁴² foram intencionalmente concebidas para obtenção de respostas directas, opção que, como se sabe, restringe a recolha de uma informação mais alargada. Em contrapartida, simplifica o tratamento dos dados, aquando do apuramento final dos resultados.

A maioria das perguntas continha um conjunto de respostas alternativas, o que possibilitava a escolha, visando, assim, facilitar a resposta, sem modificar o espírito de rigor que presidiu à elaboração do questionário, e mantendo a permanente preocupação de não induzir a resposta.

Foi, então, realizado um ensaio prévio de aplicação, junto de alguns elementos da amostra geograficamente mais próximos do investigador, com a intenção de poder avaliar quer a clareza da formulação de cada pergunta e o carácter unívoco do seu conteúdo, quer a adequação da linguagem à população-alvo e estimar o seu tipo de reacção.³⁴³

A formulação final das questões, feita após a avaliação prévia das respostas ao questionário preliminar, não registou ambiguidades, por parte dos inquiridos, nem no que se referiu à compreensão nem à interpretação. Acrescentou-se-lhe, no entanto, algumas perguntas de controlo, para uma melhor compreensão da situação real dos sujeitos, que, assim, ficaram em igualdade de circunstâncias, face ao mesmo instrumento de abordagem.

O questionário apresentado³⁴⁴ corresponde à versão definitiva, corrigida após o pré-inquérito, que serviu como teste.

³⁴¹ Manuela Magalhães Hill; Andrew Hill, op. cit., p. 91.

³⁴² O questionário de perguntas abertas e fechadas «(...) é útil quando se pretende obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa». O facto de serem maioritariamente fechadas deve-se à circunstância de «(...) o investigador [conhecer] muito bem a natureza das variáveis mais relevantes, e mais importantes, na área da investigação e [querer] obter informação quantitativa sobre elas.», in Manuela Magalhães Hill; Andrew Hill, op. cit., p. 95.

³⁴³ Vd. Maria Beatriz Rocha-Trindade, op. cit., p. 129.

³⁴⁴ Vd. anexo XXI - A, B, C, D.

3.2.2. Aplicação dos questionários

Houve já ocasião de esclarecer que, dada a dispersão geográfica em que se encontravam os elementos que integraram a amostra seleccionada e as limitações de meios humanos e económicos de que dispunha o investigador, o questionário foi enviado por via postal, por se afigurar, neste caso, a mais adequada técnica de recolha de informação.

Tal como também fora referido na introdução, aquando da justificação das opções metodológicas tomadas, o questionário foi enviado aos 127 elementos constituintes da amostra,³⁴⁵ com conhecimento prévio da Associação dos Antigos Alunos da Escola Marquês de Pombal, cujos responsáveis os esclareceram com antecedência sobre o potencial interesse deste estudo. Simultaneamente, solicitaram e puseram a tónica na importância da sua cooperação.³⁴⁶

Tratando-se de um tema de grande importância para os próprios, não vimos essa intervenção como um factor de pressão, mas antes como estímulo à motivação de participar nesta investigação.

Numa primeira fase, foram recebidas 46,7% de respostas, o que nos pareceu insuficiente. Este facto levou a que fosse architectada uma forma de persuadir os não-respondentes. Como apenas três dos inquiridos já recebidos não traziam identificação, foi tomada a opção de telefonar aos que não o tinham devolvido, perguntando-lhes se haviam recebido o questionário.³⁴⁷

Desse modo, foi de novo solicitada a sua colaboração.

³⁴⁵ «Como orientação muito genérica (...) para universos conceptuais com a ordem de grandeza de poucos milhares de indivíduos, é em geral suficientemente representativa uma amostra com a dimensão da centena (...)», in Maria Beatriz Rocha-Trindade, op. cit., p. 127;

«Dependendo do objectivo da investigação, da natureza da investigação e dos recursos disponíveis, isto implica, normalmente, um universo [inquirido] com dimensão entre 100 e 500 casos. (...) (E)sta opção é, provavelmente, a melhor quando a investigação (...) pretende utilizar análise de dados quantitativa.» in Manuela Magalhães Hill; Andrew Hill, op. cit., p. 43.

³⁴⁶ Vd. anexo XXII.

³⁴⁷ «Constitui precaução ajustada à intenção de obter o maior número possível de respondentes, o acompanhamento da aplicação do questionário com uma ou mais tentativas de contacto, por correio ou por telefone, com as pessoas a quem o mesmo foi dirigido.» in Maria Beatriz Rocha-Trindade, op. cit., p. 129.

Tal diligência deu lugar à obtenção de um maior volume de respostas,³⁴⁸ já representativas do universo inquirido.³⁴⁹

Assim, entendeu-se poder considerar legítimo que tanto a estrutura como os conteúdos do inquérito por questionário, aplicado à população seleccionada, estavam ajustados, uma vez que a percentagem dos não-respondentes passou a ser irrelevante.

3.2.3. Processo de tratamento dos dados

Os dados brutos recolhidos através do questionário começaram por ter um tratamento manual sistemático, inevitavelmente moroso, que contemplou a sua categorização, codificação e verificação, após o que foram introduzidos no computador para se proceder, posteriormente, a uma análise de carácter quantitativo.

As perguntas relativas à identificação,³⁵⁰ por exemplo, permitiram codificar cada um dos inquiridos, saber da sua ocupação profissional e situá-los em articulação complementar com o meio familiar, através de questões sobre este contexto. Situação semelhante de complementaridade/correlação foi conseguida com os restantes blocos de questões.

O escrutínio das respostas obtidas, relativamente a cada uma das perguntas fechadas permitiu determinar quantos respondentes optaram por cada uma das alternativas propostas.

Quanto à forma de apresentar os dados quantitativos, foi escolhido como dominante o formato gráfico (nomeadamente, gráficos de barras, gráficos 3D e

³⁴⁸ 111 respondentes, o que corresponde a mais de 87% dos 127 inquiridos.

³⁴⁹ «Não é fora do normal que a taxa de respostas a um questionário [pelo correio] e que não contenha “perguntas sensíveis” não exceda 30%.», in Manuela Magalhães Hill; Andrew Hill, op. cit., p. 91.

³⁵⁰ O nome do inquirido foi considerado facultativo, a fim de evitar possíveis sensibilidades pela exposição a que poderiam estar sujeitos ao fornecerem dados que interferissem com a sua actual privacidade, bem assim como a do meio de origem: residência, pertenças familiares, respectivas habilitações, ocupações e dificuldades económicas. Porém, só 7,2% dos respondentes não se identificaram.

sectogramas), por ser aquele que mais facilmente permite a visualização da distribuição percentual.

Porém, embora a quantificação da informação tenha facilitado induções e generalizações sobre a população-alvo, não descurámos, através das perguntas abertas, a experiência dos inquiridos, nem a sua atitude perante a vida profissional, não permitindo, assim, que os dados colhidos se reduzissem a simples coeficientes de correlação.

A informação, obtida deste modo, possibilitou realizar a caracterização desejada, em termos de mobilidade social ascendente de carácter intergeracional, ao longo das Reformas da segunda metade do século XX, na linha do que exactamente se pretendia com este trabalho.

Para tanto, uma das preocupações centrou-se na elaboração de um esquema de classes que permitisse, no processo de análise dos dados, situar os inquiridos nos seus pontos sociais de partida e de chegada, através do percurso técnico-profissional.

Esquema Orientador da Definição de Classes

Sem qualquer pretensão de passar em revista a vasta literatura sociológica sobre o tema das classes sociais, o que nem teria cabimento na economia deste trabalho, partiu-se da análise de aplicação de duas das grelhas empiricamente mais testadas nos estudos sobre classes e mobilidade sociais: as propostas de Erik Olin Wright e de John Harry Goldthorpe.³⁵¹

Sem entrarmos em longas apreciações sobre os fundamentos teóricos de cada uma, constatámos que Olin Wright apresenta um esquema assente em dois pilares cruciais: a posse dos meios de produção (proprietários), e a posse de qualificações/credenciais para o trabalho (não-proprietários).

³⁵¹ Vd. Richard Breen; David B. Rottman - *Class Stratification: A Comparative Perspective*, Hemel Hempstead Hertfordshire, Harvester Wheatsheaf, 1995, p. 59; Manuel Villaverde Cabral - «Mobilidade social e atitudes de classe em Portugal», in *Análise Social*, vol. 33, nºs 146 e 147, 1998, p. 382; e Anthony Giddens - *Sociologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, p. 290.

Este esquema influenciado pela concepção social da teoria marxista do capitalismo e pela teoria weberiana dos saberes e credenciais/qualificações, conducentes aos tipos de trabalho que as pessoas podem desempenhar, estabelece a «posição» que ocuparão no «mercado» e é determinista quanto ao seu estilo de vida e ao *status* que terão.

O esquema de Olin subdivide-se em doze lugares concretos, cada um deles correspondendo a uma formação de classe.³⁵²

Por sua vez, Goldthorpe oferece um mapa de classes mais flexível, um instrumento de trabalho pensado essencialmente para a pesquisa empírica sobre mobilidade social. Também este autor vai beber a Weber, ao identificar as localizações de classe com base nos factores «situação no mercado» e «situação no trabalho», porém trata o primeiro destes aspectos como dizendo respeito ao nível salarial, à segurança e às perspectivas de progresso, e o segundo às questões de poder, controlo e autoridade no posto de trabalho. Em todo o caso, não deixa de ter em conta a clássica distinção entre assalariados/não-assalariados e trabalhadores manuais/não-manuais.

O esquema de Goldthorpe é, pois, dirigido à avaliação das ocupações, com base nas situações relativas dos sujeitos, no mercado e no trabalho. É um esquema desenhado não como uma hierarquia rígida, mas como uma representação próxima da estrutura de classes contemporânea, dando uma visão mais pragmática da estratificação social.³⁵³

Assim se explica que, «(...) como resposta a uma questão sobre quantas classes existem numa dada formação social, Goldthorpe responde: 'Tantas quantas se mostrarem necessárias para os diferentes objectivos analíticos em mente'». ³⁵⁴

Como dizem Breen e Rottman, uma razão para escolher entre as duas grelhas é a comparação do poder relativo de cada uma na previsão de oportunidades e de estilos de vida.³⁵⁵

³⁵² Vd. anexo XXIII.

³⁵³ Vd. anexo XXIV.

³⁵⁴ Richard Breen; David B. Rottman, op. cit., p. 75. (Tradução do autor)

³⁵⁵ Vd. Richard Breen; David B. Rottman, op. cit., p. 77.

Pelos motivos expostos, adoptámos a perspectiva de Goldthorpe, uma vez que fazer corresponder as características sócio-ocupacionais dos sujeitos a conceitos de classe era muito mais simples e compatível com o espírito deste trabalho do que a grelha estandardizada de Olin Wright.

Em todo o caso, e apesar de mais realista, aquela óptica não deixou de trazer, como se imaginará, alguns problemas na atribuição empírica de estatutos de classe, nomeadamente quando, ao fazer-se a análise dos dados, se verificou que, em algumas circunstâncias ocupacionais, havia uma fronteira ténue entre a pertença a uma classe ou a outra que lhe estivesse próxima.

Tendo, pois, adoptado o pragmatismo da concepção de classes de Goldthorpe, e após uma primeira observação das respostas dadas aos questionários, foi delineado um esquema de classes sociais, com base nas duas vertentes de constituição dos lugares de classe: a dos assalariados/não-assalariados e a dos trabalhadores manuais/não-manuais.

Respeitou-se, assim, a tendência, presente em todas as sociedades industriais, de atribuir estatutos de classe de acordo com as ocupações compatíveis com cada uma delas.

A ocupação profissional é, como se sabe, um dos factores mais determinantes na classe social em que cada indivíduo está integrado, por estar ligada a facetas como instrução e padrão de vida, este geralmente associado a relacionamentos e rotinas, interesses culturais e comportamentos. Este conjunto é que determina o estilo de vida que, afinal, se identifica com a própria classe.

A nomenclatura utilizada para denominar as cinco posições sociais, que fazem parte do quadro abaixo, é da nossa responsabilidade. O propósito foi o de lhes conferir um conteúdo realista, face à amostra intencionalmente seleccionada para o estudo.

Procedemos, pois, a várias reflexões e acertos considerados necessários a uma justa e não pré-concebida distribuição das classes, segundo as respectivas categorias sócio-profissionais.

Desse trabalho demorado, mas consciente e criteriosamente levado a cabo, ao longo de várias etapas, o resultado foi o seguinte:

QUADRO VII

CLASSES SOCIAIS SEGUNDO CATEGORIAS SÓCIO-PROFISSIONAIS

Classe A	
1. 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Administradores e profissionais com poder/autoridade e controlo superiores no posto de trabalho ▪ Gestores de grandes empresas ▪ Grandes proprietários ▪ Altas patentes das forças militares e militarizadas
1. 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professores do ensino superior e investigadores ▪ Profissionais liberais ▪ Administradores e profissionais com poder/autoridade e controlo médios no posto de trabalho ▪ Médios proprietários ▪ Gestores de médias empresas
Classe B	
2. 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Docentes do ensino básico e secundário ▪ Técnicos superiores
2. 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oficiais médios das forças militares e militarizadas ▪ Gestores de pequenas empresas ▪ Trabalhadores em rotinas não-manuais, com atribuições de chefia: concepção industrial e artística, administração, comunicação e comércio
Classe C	
3. 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pequenos proprietários ou artesãos, com empregados
3. 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pequenos proprietários ou artesãos, sem empregados
3. 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agricultores
3. 4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalhadores em rotinas não-manuais, sem atribuições de chefia: indústria, artes, serviços, comunicação e vendas
Classe D	
4. 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Supervisores de trabalhadores manuais
4. 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalhadores manuais qualificados
4. 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Graduados não-oficiais das forças militares e militarizadas
Classe E	
5. 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalhadores manuais semi-qualificados
5. 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não graduados das forças militares e militarizadas
5. 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalhadores manuais indiferenciados ▪ Trabalhadores agrícolas

3.2.4. Apresentação e análise comparativa dos dados recolhidos através dos questionários

Relativamente ao bloco de identificação/família de origem, iniciou-se a análise pelas categorias sócio-profissionais dos pais dos inquiridos, tendo sido reconhecidas as seguintes:

TABELA VII

CATEGORIAS SÓCIO-PROFISSIONAIS EM QUE SE SITUAVAM O PAI (P) E A MÃE (M), À ÉPOCA EM QUE OS INQUIRIDOS FREQUENTARAM O ETP (%)

Reformas	1948		Veiga Simão		1983		1989	
	P	M	P	M	P	M	P	M
Domésticas	-	78	-	50	-	-	-	-
Trabalhadores agrícolas	2	-	-	-	-	-	-	-
Trabalhadores manuais indiferenciados	13	7	-	50	50	50	22	33
Não graduados das forças militares e militarizadas	2	-	-	-	-	-	-	-
Trabalhadores manuais semi-qualificados	26	11	75	-	25	-	34	33
Graduados não-oficiais das forças militares e militarizadas	2	-	-	-	-	-	11	-
Trabalhadores manuais qualificados	20	2	-	-	-	-	-	-
Supervisores de trabalhadores manuais	9	-	-	-	-	-	-	-
Trabalhadores em rotinas não-manuais, sem atribuições de chefia	11	2	25	-	25	50	-	22
Agricultores	2	-	-	-	-	-	-	-
Pequenos proprietários ou artesãos, sem empregados	11	-	-	-	-	-	22	12
Trabalhadores em rotinas não-manuais, com atribuições de chefia	2	-	-	-	-	-	11	-
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

A tabela apresenta a ocupação profissional dos pais, um dos indicadores principais do bloco de caracterização das famílias, constante do questionário.

Em termos maioritários, na Reforma de 1948, 59% dos pais têm trabalhos manuais qualificados, semi-qualificados e indiferenciados; 78% das mães são

domésticas. Na Reforma de Veiga Simão, os trabalhadores manuais semi-qualificados correspondem a 75% dos pais e 50% das mães são domésticas. Na Reforma de 1983, 75% dos pais concentram-se em ocupações manuais semi-qualificadas e indiferenciadas, enquanto as mães já deixaram de ser domésticas para passarem a trabalhadoras indiferenciadas ou a trabalhadoras em rotinas não-manuais sem chefia (50% cada). Finalmente, para os inquiridos que frequentaram a Reforma de 1989, 56% dos pais e 66% das mães são trabalhadores manuais semi-qualificados e indiferenciados.

Embora, em certos casos, estes dados familiares possam não estar associados de forma unívoca aos montantes de rendimento, a distribuição das categorias sócio-profissionais permite perceber que os pais dos alunos que frequentaram o ensino técnico se distinguem, com grande margem de segurança, daqueles outros pais para quem os conteúdos do ensino são apenas uma extensão do capital cultural já possuído, paralelo a um capital económico e social já constituído.

Assim, entendemos por bem tratar, de seguida, o factor escolaridade, uma vez que nas sociedades contemporâneas, ela tem vindo a constituir um parâmetro cada vez mais importante na estruturação do espaço social das classes, quer através das repercussões que tem na divisão social do trabalho, quer enquanto componente fundamental do capital cultural e, portanto, dos estilos de vida, quer ainda como vector estruturante das trajectórias sociais. Levar em conta este aspecto da escolaridade afigurou-se muito importante, uma vez que os propósitos da análise incidem exactamente sobre o campo educativo.

Como se poderá conferir na observação da tabela que se segue (tabela VIII), quer na Reforma de 1948 quer na de Veiga Simão, são muito significativas a ausência de alfabetização ou a simples frequência do 1º ciclo do ensino básico entre os pais, ainda que sejam maioritários os que completaram este ciclo.

Por sua vez, nas Reformas de 1983 e de 1989, desapareceram os pais sem escolaridade ou apenas a frequência do 1º ciclo e, em contrapartida, engrossou o caudal dos que frequentaram ou concluíram os 2º e 3º ciclos do ensino básico.

A frequência ou conclusão do ensino secundário só tem uma pequena expressão nos inquiridos pertencentes à Reforma de 1989.

Nas quatro Reformas não se encontraram, entre os pais da população respondente, quaisquer habilitados com o ensino superior:

TABELA VIII
ESCOLARIDADE DO PAI (P) E DA MÃE (M), À ÉPOCA EM QUE OS
INQUIRIDOS FREQUENTARAM O ETP (%)

Reformas \ Níveis de escolaridade	1948		Veiga Simão		1983		1989	
	P	M	P	M	P	M	P	M
Sem escolaridade	11	22	25	25	-	-	-	-
Frequência do 1º ciclo do ensino básico	7	17	-	25	-	-	-	-
1º ciclo do ensino básico	54	57	75	50	50	50	22	22
Frequência do 2º ciclo do ensino básico	-	-	-	-	11	-	-	-
2º ciclo do ensino básico	2	2	-	-	14	-	11	45
Frequência do 3º ciclo do ensino básico	4	-	-	-	-	-	34	11
3º ciclo do ensino básico	20	2	-	-	25	50	22	11
Frequência do ensino secundário	-	-	-	-	-	-	-	11
Ensino secundário	-	-	-	-	-	-	11	-
Frequência do ensino superior	2	-	-	-	-	-	-	-
Ensino superior politécnico	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino superior universitário	-	-	-	-	-	-	-	-
Mais do que licenciatura	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Assim, na Reforma de 1948, 72% do elemento masculino possui uma escolaridade que não ultrapassa o 1º ciclo do ensino básico e 24% tem a frequência ou a conclusão do 3º ciclo. A escolaridade das mães revela que 96% não ultrapassa o 1º ciclo do ensino básico.

Quanto aos abrangidos pela Reforma de Veiga Simão, pais e mães têm a mesma percentagem na frequência e/ou conclusão do 1º ciclo do ensino básico, o mesmo acontecendo para a ausência de escolaridade: 75% e 25%, respectivamente.

Na Reforma de 1983, 50% dos pais e 50% das mães apresentam o 1º ciclo do ensino básico, o que constitui a escolaridade mais baixa nesta Reforma. Os restantes 50% de ambos os grupos distribuem-se: no caso dos pais, pela frequência ou conclusão do 2º ciclo e/ou ainda pelo 3º ciclo completo; no caso das mães, todas estão habilitadas com este último ciclo.

Na Reforma de 1989, 22% dos pais e 22% das mães têm o 1º ciclo do ensino básico, o que representa também a escolaridade mais baixa desta Reforma; 67% dos pais e outro tanto das mães têm o 2º ciclo completo, ou frequência ou conclusão do 3º ciclo; 11% dos pais concluiu o ensino secundário e 11% das mães apenas o frequentou.

O nível de escolaridade dos pais tem um significado preponderante, se considerarmos a importância da escolaridade da família como condição para a continuidade dos estudos dos filhos. Além disso, como seria de esperar, a escolarização destes últimos é vista também como uma forma de alcançar uma situação de vida social superior àquela que coube aos pais, ou pelo menos, não inferior, na medida em que se reconhece que uma melhor qualificação para o trabalho passa, necessariamente, por uma escolarização mais prolongada.

Foi por esse motivo que, para caracterizarmos socialmente as famílias, não pudemos negligenciar o contexto de trabalho e a situação escolar em que se moviam, tornando-se imperioso analisar também as habilitações académicas.

Enquanto que, no âmbito ocupacional, decidimos integrar cada família numa dada classe, a partir do elemento do casal que apresentava melhor categoria sócio-profissional, na área específica da escolaridade, optámos, naturalmente, pela escolha do elemento familiar que apresentasse maior capital escolar, ainda que sabendo que, quase sempre, as duas condições se concentram na mesma pessoa.

Neste procedimento, a preocupação foi a de nivelar pela fasquia mais alta, uma vez que, seguramente, é pelo elemento que apresenta melhor colocação no mercado de trabalho, de preferência associada a um mais elevado grau de escolaridade, que emerge e se reconhece a condição sócio-familiar.

A analisarmos os questionários para a elaboração da tabela que traduziria o capital escolar familiar, notámos que quase não se detectavam situações de

diferença extremada entre os níveis de estudo de cada um dos cônjuges, sendo no entanto visível um nível global de escolaridade superior, por parte da figura paterna, nas Reformas de 1948 e de Veiga Simão, e uma aproximação mais generalizada nas posteriores. Porém, nas duas últimas Reformas, verificaram-se situações em que a escolaridade da mãe era mais elevada, embora a colocação profissional fosse inferior à do pai, e outros casos, de muito menor expressão, em que a própria ocupação profissional materna era melhor que a do pai e se tornara responsável pela localização social em que a família se encontrava.

Desta análise, resultou, sinteticamente, a seguinte tabela:

TABELA IX

CAPITAL ESCOLAR FAMILIAR, SEGUNDO O ELEMENTO PARENTAL QUE APRESENTAVA MELHOR NÍVEL DE ESCOLARIDADE, À ÉPOCA EM QUE OS INQUIRIDOS FREQUENTARAM O ETP (%)

Reformas	1948	Veiga Simão	1983	1989
	Capital escolar familiar			
Níveis de escolaridade				
Sem escolaridade	12	-	-	-
Frequência do 1º ciclo do ensino básico	4	25	-	-
1º ciclo do ensino básico	54	75	25	22
Frequência do 2º ciclo do ensino básico	-	-	11	-
2º ciclo do ensino básico	2	-	14	11
Frequência do 3º ciclo do ensino básico	4	-	-	34
3º ciclo do ensino básico	22	-	50	22
Frequência do ensino secundário	-	-	-	-
Ensino secundário	-	-	-	11
Frequência do ensino superior	2	-	-	-
Ensino superior politécnico	-	-	-	-
Ensino superior universitário	-	-	-	-
Mais do que licenciatura	-	-	-	-
Total	100	100	100	100

Como se verifica, nas Reformas de 1948 e de Veiga Simão, o capital escolar familiar caracteriza-se pela dominância do 1º ciclo do ensino básico; já na de

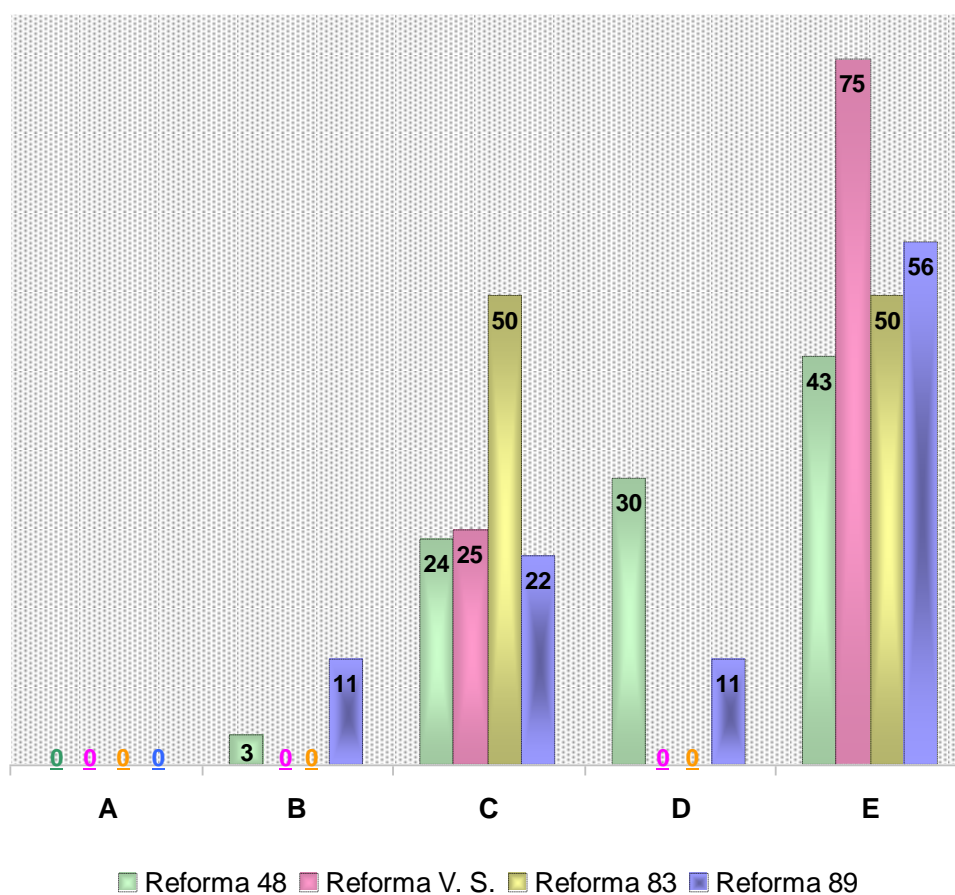
1983, a preponderância do capital escolar, nas famílias em análise, regista-se ao nível do 3º ciclo completo e na de 1989 incide apenas na sua frequência.

Recorde-se que, ao elaborar o quadro VII (Classes sociais segundo categorias sócio-profissionais) foram utilizados patamares de ocupação, que se associam, quase inevitavelmente, às respectivas habilitações académicas.

Veja-se, então, como ficaram apurados os resultados relativos à caracterização social das famílias de origem dos inquiridos:

FIGURA XIII

CARACTERIZAÇÃO SOCIAL DAS FAMÍLIAS DE ORIGEM SEGUNDO A SUA CATEGORIA SÓCIO - PROFISSIONAL (%)

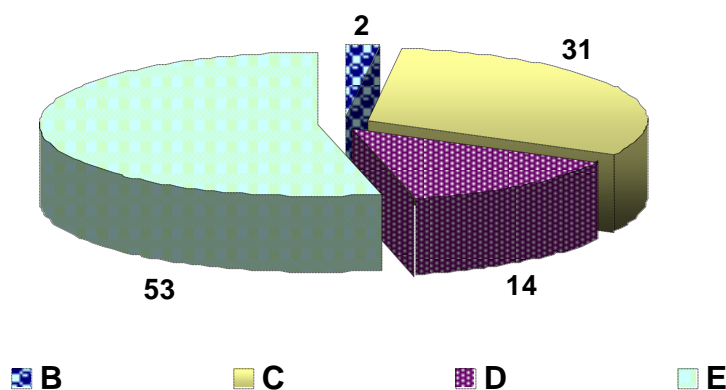


Da leitura da figura, constata-se que em nenhuma das Reformas aparecem famílias pertencentes à classe A. Nas Reformas de 1948 e de 1989, regista-se também a particularidade significativa de a classe B ter uma representação

praticamente residual, e nula nas Reformas de Veiga Simão e de 1983. Por sua vez, a classe C é a mais amplamente visível na Reforma de 1983, seguida pela de Veiga Simão, pela de 1948 e pela de 1989, estas três últimas com percentagens muito próximas. A classe D está preponderantemente representada na Reforma de 1948, onde apenas a Reforma de 1989 também figura. Finalmente, a classe E, aquela a que correspondem os agregados familiares mais desfavorecidos, onde abundam os trabalhadores manuais semi-qualificados e os indiferenciados, pelas percentagens significativas que apresenta ao longo de todas as Reformas, permite compreender o motivo por que o ETP sempre foi olhado como um ensino menor.

Deste modo, a distribuição global das famílias de origem dos alunos do ETP traduziu-se na representação figurativa que se segue:

FIGURA XIV
DISTRIBUIÇÃO GLOBAL DAS FAMÍLIAS DE ORIGEM DOS INQUIRIDOS POR CLASSES SOCIAIS (%)



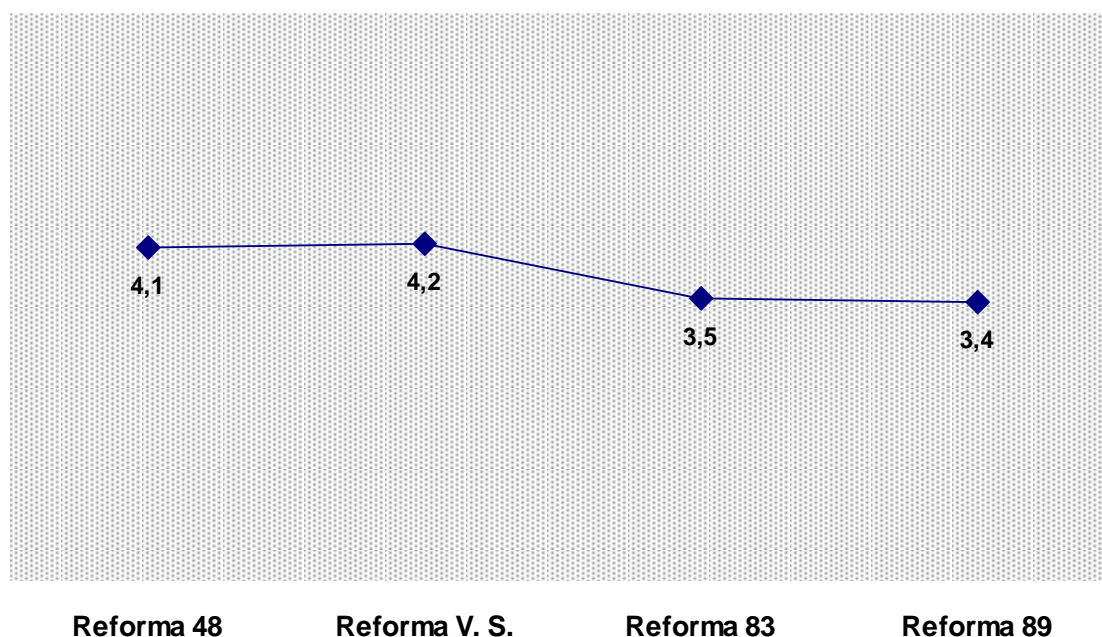
Efectivamente, poder-se-á verificar que a classe E está sobre-representada nas famílias de origem dos inquiridos, seguida de uma fatia também significativa da classe C. Para além destas, só a classe D evidencia alguma expressão.

As diversas teorias sociológicas sobre as classes sociais, nas suas concepções mais reducionistas do ponto de vista economicista, ou mais estruturalmente multidimensionais, tomam sempre como referência nuclear as relações dos

protagonistas sociais com a esfera do trabalho. A esta centralidade teórica corresponde, no plano operativo, a importância atribuída à utilização de indicadores sócio-profissionais na caracterização das pertenças de classe. Consoante os autores, a complexidade da construção desses indicadores é maior ou menor e a sua respectiva utilização é, ou não, complementada com dados respeitantes a várias dimensões das relações sociais, como sejam, entre outras, a já referida escolaridade e o número de elementos do agregado familiar. Assim, passemos à análise da seguinte figura:

FIGURA XV

MÉDIA DO NÚMERO DE ELEMENTOS DO AGREGADO FAMILIAR DOS INQUIRIDOS À ÉPOCA EM QUE FREQUENTARAM O ETP



Como se pode ver, as famílias muito numerosas não estão sequer representadas, porque nem tinham condições para pôr os filhos a estudar para além da escolaridade obrigatória, mesmo que fosse no ETP.

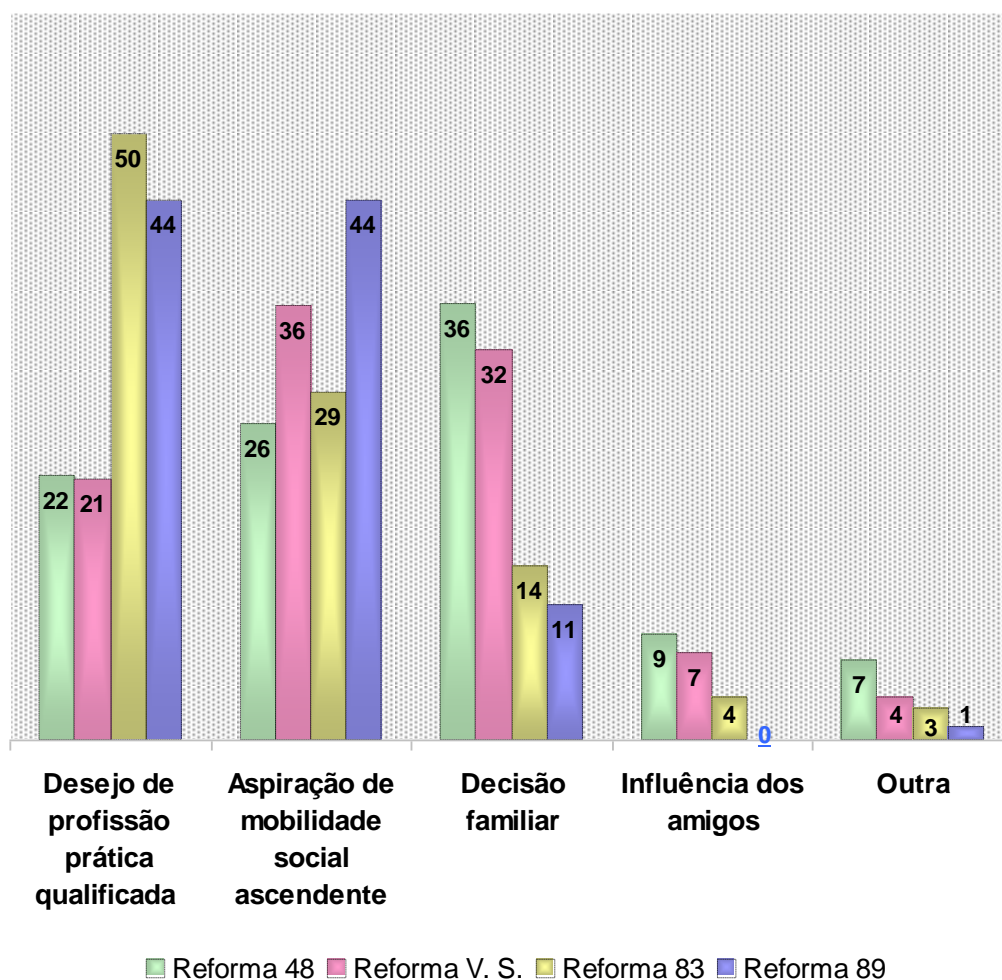
Os agregados familiares a que a amostra seleccionada nos deu acesso variavam entre os três e os quatro elementos, cinco em alguns poucos casos. Isto também denota que as famílias que aspiravam a uma melhor posição social para os seus filhos tinham a consciência de que com um agregado familiar muito alargado não

teriam condições económicas para os apoiar nos estudos nem nas suas eventuais ambições futuras.

É na Reforma de 1948 e na de Veiga Simão, em que as famílias tinham quase sempre só dois filhos, que se assinala, como veremos na figura seguinte, uma maior influência das decisões familiares nos percursos escolares, porventura, fruto de uma educação mais dirigista, mas também de uma inquestionável crença de que ter uma profissão qualificada era o caminho mais certo para sair de uma situação social de permanente inferioridade.

As respostas dos inquiridos no que diz respeito às razões por que escolheram o ETP elucidam-nos:

FIGURA XVI
RAZÕES APONTADAS PARA A ESCOLHA DO ETP (%)



Observa-se que tanto na Reforma de 1948 como na de Veiga Simão, a decisão familiar teve um peso muito significativo relativamente à capacidade de decisão dos inquiridos. Já nas Reformas de 1983 e de 1989 esta razão não é tão ponderosa, pois a motivação mais expressiva é o desejo pessoal de uma profissão prática qualificada. É de supor que as campanhas de esclarecimento acerca das vantagens em possuir algo de garantido para a vida activa, sem limitações ao prosseguimento de estudos, terão influenciado este tipo de atitude.

Quanto à aspiração de mobilidade social ascendente, há a registar que os alunos da Reforma de 1948 estão muito próximos dos da Reforma de 1983, em termos percentuais. A Reforma de Veiga Simão desencadeou uma notável expressão no desejo de mobilidade ascendente, tendo em conta o momento histórico em que ocorre. Na de 1989, a figura revela um maior desejo de crescimento social *exequo* com o de uma profissão prática qualificada.

Na Reforma de 1989, a maior ambição de mobilidade social ascendente verificada pode ter sido influenciada, entre outros factores, pela crescente presença das mães no mercado de trabalho, facto que teve, por certo, um significativo peso nas estratégias pessoais e familiares, marcando não só alterações nas estruturas sociais, mas também nas trajectórias de classe.

A influência dos amigos teve o seu peso relativo. Quanto a este aspecto, há a referir um elemento que foi propositadamente deixado para trás, que é o dos locais de residência. A maioria dos inquiridos do ETP, desta amostra, viveu em zonas consideradas suburbanas, em bairros sociais ou em zonas degradadas da cidade. Na Reforma de 1948, tal como no período de abertura de Veiga Simão, os amigos eram, geralmente, dos mesmos bairros, as famílias conviviam e trocavam impressões entre si, tinham profissões próximas e ambições igualmente semelhantes. Nos pais e nos filhos das diferentes famílias pesavam valores idênticos, e as perspectivas de futuro eram discutidas conjuntamente. Logo, nestas Reformas, a percentagem da influência dos amigos está próxima.

Pode não ter sido por acaso que a Reforma de 1983 registou aí uma quebra substancial e que a de 1989 nem contempla essa razão. O factor de proximidade, presente nas primeiras, desapareceu ou diminuiu bastante. Por outro lado, o desejo de habitação própria, o individualismo crescente, a maior presença das

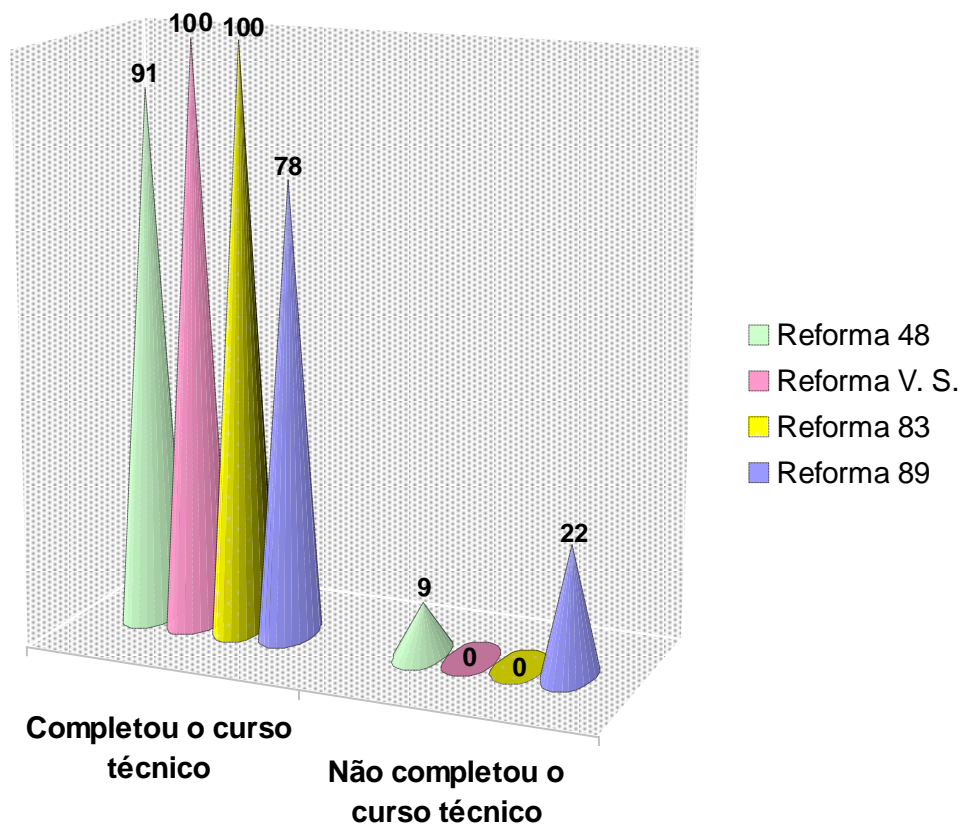
mulheres no mercado de trabalho, as novas tecnologias em casa, a existência de orientação vocacional em algumas escolas ou, simplesmente, as muitas solicitações que os jovens passaram a ter, retiraram tempo de reflexão sobre os estudos e levaram a que os amigos perdessem influência nas escolhas escolares.

No que respeita às outras razões apontadas, está essencialmente presente o facto de se ter reprovado na admissão ao liceu ou ter tido melhor nota na admissão ao ensino técnico (só na Reforma de 1948), bem como a falta de vontade de estudar, para além do estritamente necessário à obtenção de qualificações profissionais, que conferissem alguma autonomia.

Quando interrogados sobre sucesso e insucesso nos cursos do ETP, as respostas dos inquiridos, articuladas com o que já nos fora dado saber sobre as suas ambições e os incentivos existentes (ou não...), tornaram fácil a interpretação do quadro seguinte:

FIGURA XVII

SUCESSO NO CURSO DO ETP (%)



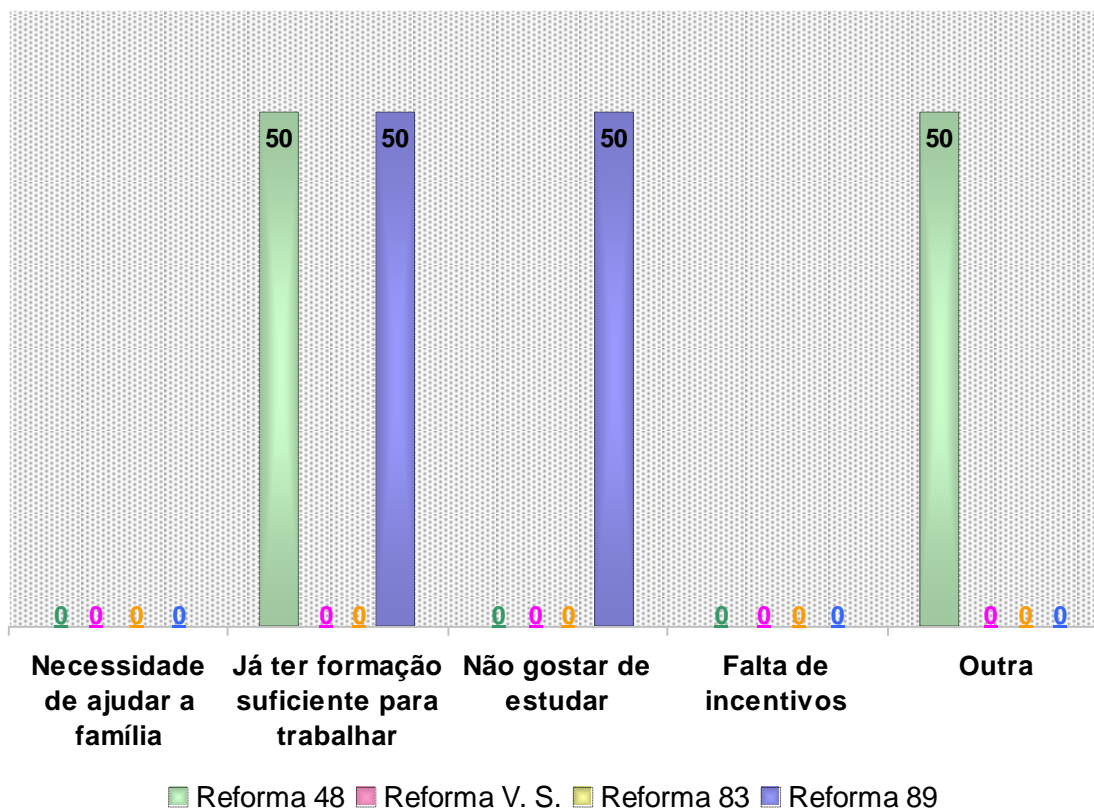
Constata-se que, de um modo geral, os percursos dos inquiridos que completaram os cursos revelam, desde logo, uma fortíssima promoção intergeracional em termos escolares. Por outro lado, tendo em conta que a preferência de um indivíduo em se matricular no ensino técnico, está, em princípio, relacionada com a sua origem social, com a ocupação dos pais e com expectativas profissionais de maior prestígio para o sujeito, é de admitir que estas condições sejam, em si mesmas, molas impulsionadoras de sucesso.

Os picos de maior êxito inscrevem-se nas Reformas de Veiga Simão e de 1983 (100%), imediatamente seguidas pela de 1948, sendo um pouco mais baixo o sucesso da última Reforma do ETP, no século XX, porventura associado a cursos tecnológicos com uma vertente demasiado teórica.

Já para o insucesso, as razões assentam, sobretudo, na circunstância de os indivíduos considerarem ter atingido o patamar suficiente para obterem um trabalho razoável ou de não gostarem de estudar:

FIGURA XVIII

RAZÕES ATRIBUÍDAS AO INSUCESSO NO CURSO DO ETP (%)

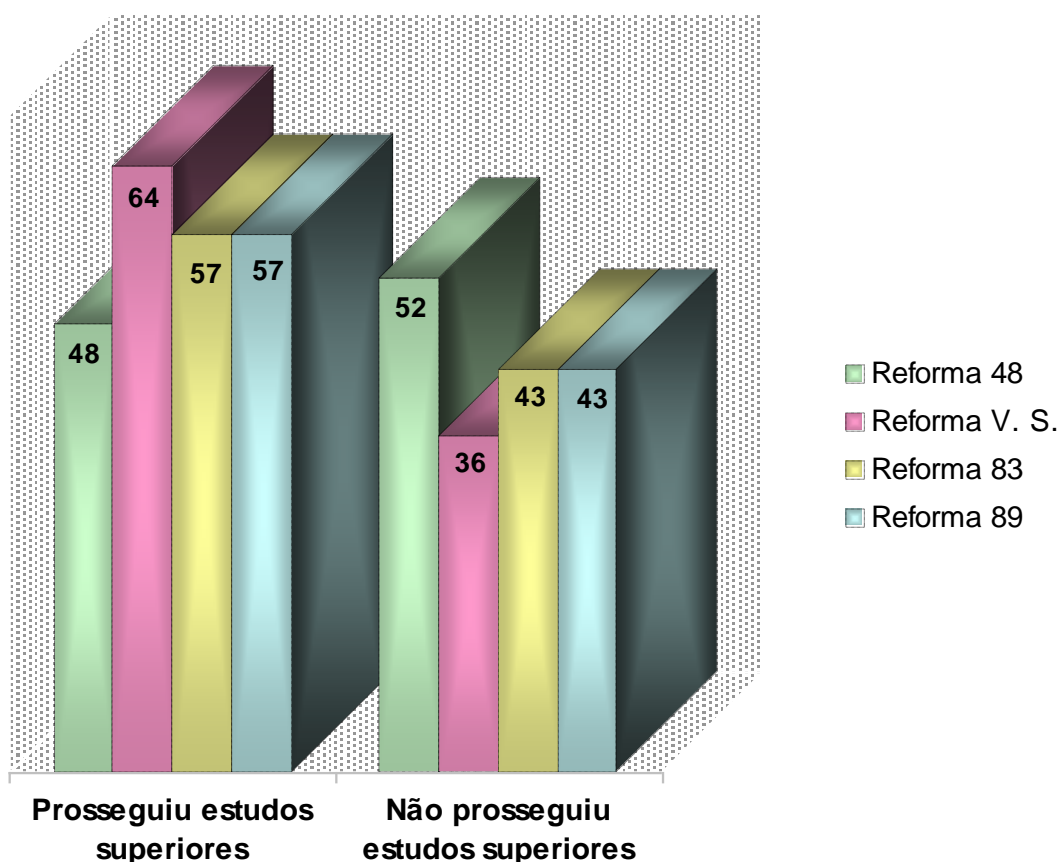


Repare-se que, para a primeira das razões apontadas, as percentagens são exactamente iguais (50%), tanto na Reforma de 1948 como na de 1989. Nesta última Reforma, para o item “não gostar de estudar”, a percentagem corresponde aos restantes 50%, talvez devido ao tipo de ensino predominantemente teórico, pouco promissor para quem procurava um curso mais prático.

Entretanto, nenhum dos inquiridos atribui o seu insucesso à necessidade de ajudar a família ou à falta de incentivos, e só os inquiridos da Reforma de 1948 assinalam outras razões, que se concentram na ausência de aspirações pessoais, no desejo de ter independência monetária e no recrutamento militar.

Relativamente às opções de quem completou o ETP, a situação é retratada da seguinte forma:

FIGURA XIX
OPÇÕES DE QUEM COMPLETOU O ETP (%)

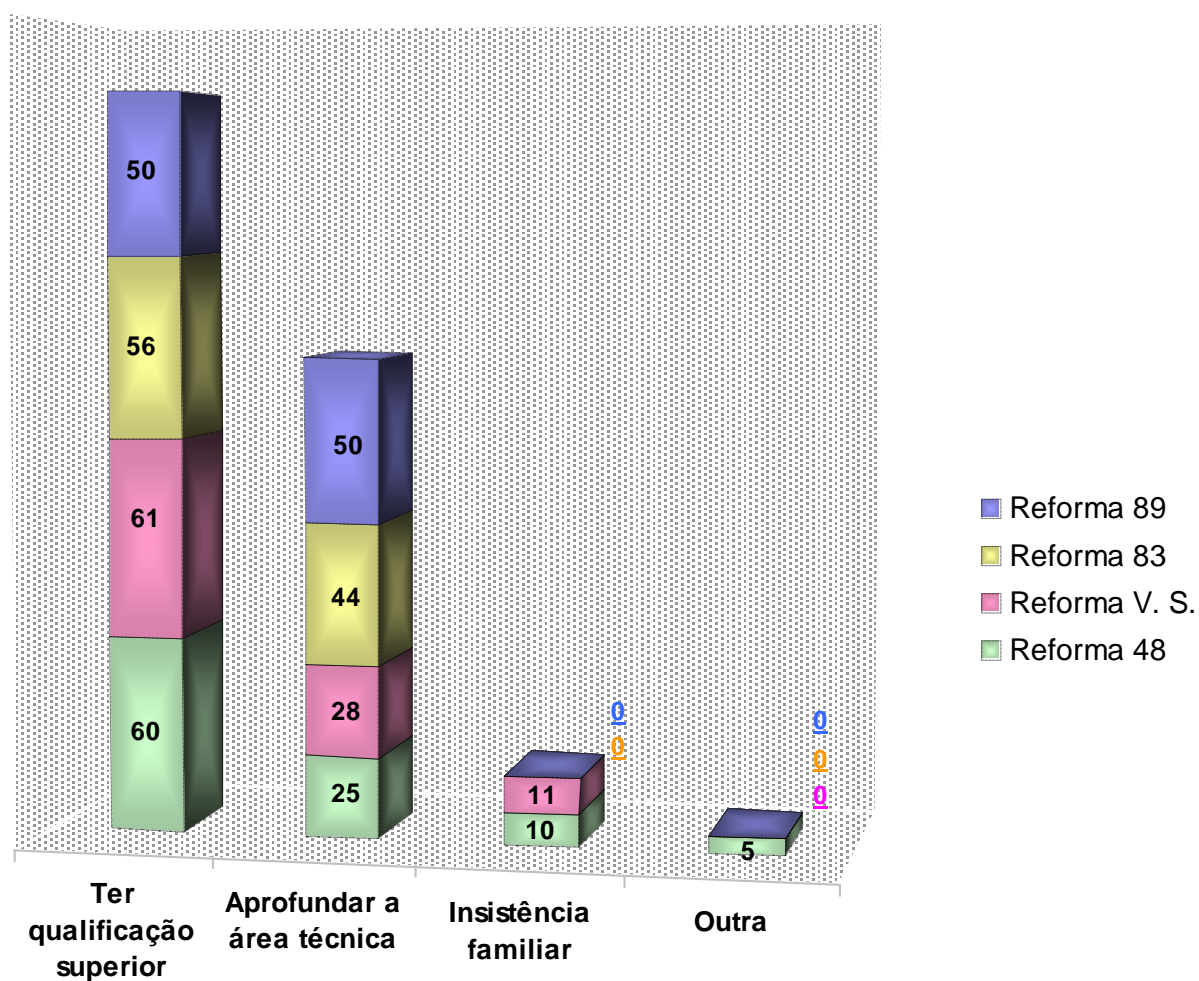


Como se pode cotejar, entre quem prosseguiu estudos, a percentagem mais baixa é relativa à Reforma de 1948, embora se deva reconhecer que, ainda assim, e apesar das grandes dificuldades a ultrapassar, foram muitos os que conseguiram aceder a um nível académico superior. Seguiu-se uma subida substancial por parte dos que estudaram na Reforma Veiga Simão, havendo posteriormente uma percentagem equitativa nas Reformas de 83 e 89. Nas três últimas Reformas, o não prosseguimento de estudos foi sempre inferior ao seu prosseguimento.

Vejamos as razões apontadas para o prosseguimento de estudos:

FIGURA XX

RAZÕES APONTADAS PELOS INQUIRIDOS QUE OPTARAM PELO PROSSEGUIMENTO DE ESTUDOS SUPERIORES (%)

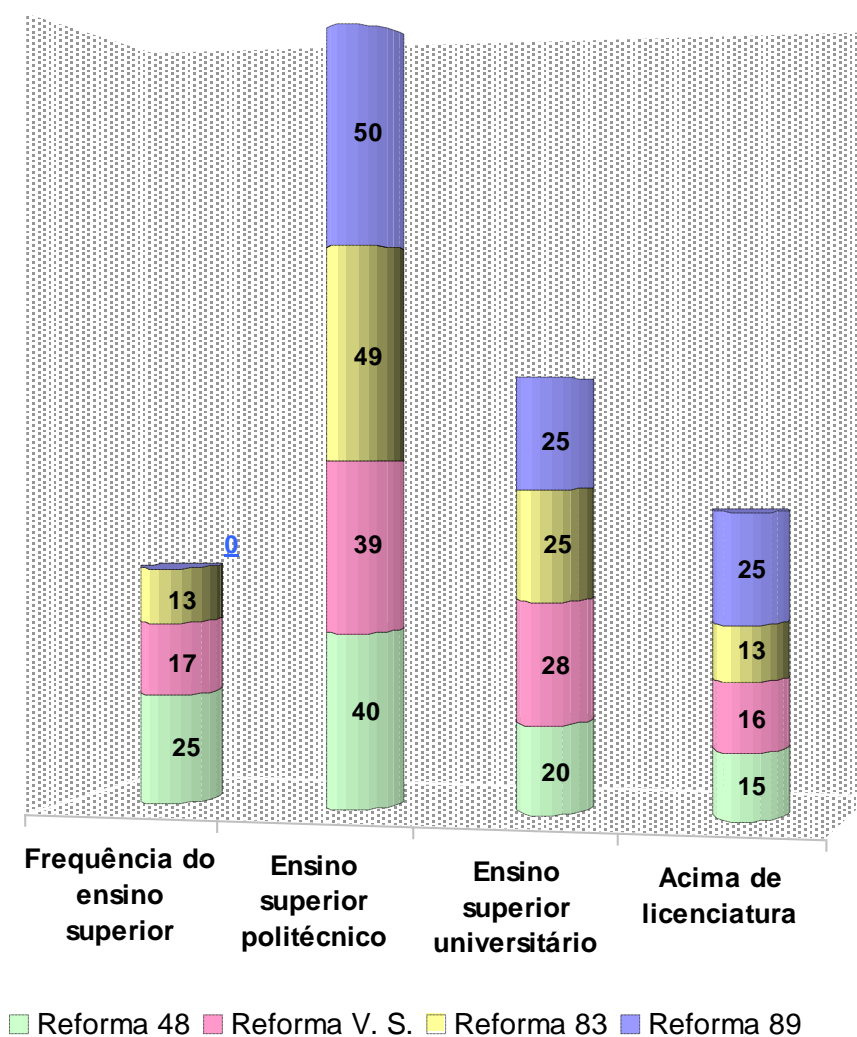


São os alunos das Reformas de 1948 e de Veiga Simão que mais anseiam por ter uma qualificação superior (60% e 61% respectivamente). Em contrapartida, são os das Reformas de 1983 e de 1989 que manifestam maior interesse em aprofundar a área técnica, talvez por pertencerem ao período histórico em que ocorrem súbitos e profundos avanços tecnológicos. A pressão familiar não existe nas Reformas de 1983 e 1989, e o item “outra” só regista 5% na Reforma de 1948, justificados pela escolha de quadros técnicos da carreira militar.

Na próxima figura, temos os resultados respeitantes aos inquiridos, em termos de habilitações finais conseguidas no ensino superior:

FIGURA XXI

HABILITAÇÕES FINAIS DE QUEM PROSSEGUIU ESTUDOS SUPERIORES (%)

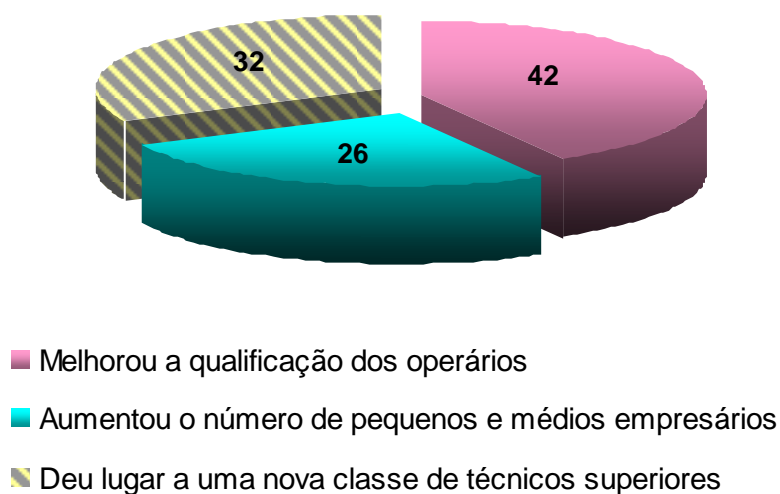


A leitura da figura é clara. Das quatro situações apresentadas, a maior relevância vai para o ensino superior politécnico, como seria de esperar, uma vez que o ETP foi sempre a via de formação directa e preferencial para este tipo de ensino.

Nas quatro Reformas verifica-se uma aproximação percentual entre quem prosseguiu estudos universitários. O mesmo se passa com aqueles que foram acima da licenciatura, à excepção dos saídos da Reforma de 1989, que conseguiram um valor substancialmente mais elevado. Aliás, esta Reforma foi a única que não registou desistências no ensino superior.

A ideia que os inquiridos têm do ETP, tendo ou não concluído os cursos, tendo ou não prosseguido estudos superiores, está representada na figura seguinte:

FIGURA XXII
REFLEXO SOCIAL DO ETP, NA OPINIÃO DOS INQUIRIDOS (%)



Como se pode observar, a maioria reconhece que a qualificação dos operários representa a grande contribuição do ETP (o que está de acordo com os próprios objectivos das Reformas), seguindo-se os que preferem salientar a possibilidade que muitos tiveram de aceder à condição de técnicos superiores ou à de empresários.

São qualitativamente muito expressivas as ideias que os inquiridos patenteiam nas respostas à pergunta aberta, que completa a questão em que se inserem

estes indicadores dos reflexos sociais do ETP. Na verdade, foi interessante apurar que, espontaneamente, os próprios atestam aquilo que vários estudiosos afirmam nas suas investigações. De facto, alguns inquiridos, especialmente os abrangidos pela Reforma de 1948, mencionam aspectos como a boa estruturação do curso do ponto de vista técnico, apesar de várias lacunas na dimensão humanística, que lhes dificultava o acesso ao ensino superior; a importância da elevada preparação técnica tão necessária ao desenvolvimento do país; as boas ferramentas com que saíam e lhes proporcionavam a capacidade de procederem a boas avaliações dos problemas tecnológico-práticos nas empresas; as posições dos empresários que sabiam que, ao admitirem técnicos do ETP faziam um bom investimento; a mágoa de se sentirem muitas vezes injustiçados no acesso ao funcionalismo público, por falta de paridade com os alunos provenientes dos liceus, em áreas para que estes tinham menor preparação. No entanto, é comum aos inquiridos de todas as Reformas, ainda que ocorra menos entre os de 1989, referirem a frequência com que rapidamente ascenderam a posições de chefia no mundo empresarial; a circunstância de o ETP ser um trampolim para voos mais altos no mundo da modernização tecnológica e o facto de não ignorarem a realidade dos que chegaram a técnicos superiores, gestores de pequenas e médias empresas e administradores de algumas das maiores.

Este conjunto de indicadores, presentes nas declarações dos inquiridos, permitem considerar a existência de uma óbvia socialização ascendente nas diferentes Reformas do ETP.

No que concerne à questão sobre a satisfação conseguida ao longo do percurso profissional (figura XXIII), não se detectaram significativas diferenças entre as diversas posições de classe alcançadas pelos respondentes. De facto, ao analisar a satisfação laboral resultante da inserção profissional (ajustamento entre a formação recebida e o trabalho desempenhado), é francamente maioritário o número dos que dizem estar muito satisfeitos ou satisfeitos com o seu percurso, independentemente do patamar que atingiram. Pudemos ainda apurar, pelos comentários à questão, que a utilidade da formação recebida é tanto mais valorizada quanto maior é o ajustamento percebido entre o curso realizado e o trabalho desenvolvido e/ou as suas possibilidades de evolução profissional ascendente.

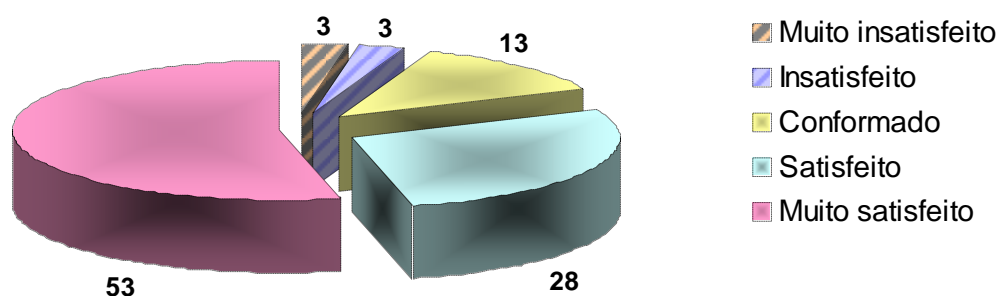
Porém, no que diz respeito aos inquiridos saídos da Reforma de 1989, as respostas de alguns dos que não completaram o curso ou dos que finalizaram apenas o 12º ano, mas não enveredaram por estudos subsequentes, revelam que, apesar de satisfeitos com a actividade profissional desempenhada, vêem a perspectiva de progressão pela negativa.

Na sequência das respostas abertas que se integram nesta questão, a noção resultante é a de que a generalização do ensino secundário e a desvalorização social a que foram sendo sujeitos os diplomas tecnológicos, acabou por fazer com que, para muitos diplomados com o 12º ano de escolaridade do ensino secundário tecnológico, tivesse sido crítico o reconhecimento das suas competências no acesso ao mundo do trabalho, apesar de estarem supostamente preparados para uma formação de banda larga.

Fica-se, de facto, com a ideia de que a mudança de paradigma do ensino secundário técnico para tecnológico não parece ter dado confiança de grande progressão nas carreiras, sem que se prossigam estudos superiores.

Vejamos, então, a figura, que traduz o grau de satisfação profissional de todos os respondentes:

FIGURA XXIII
REACÇÕES DOS INQUIRIDOS FACE AO PERCURSO PROFISSIONAL
CONSEGUIDO (%)



Passando agora à interrogação acerca da forma como os inquiridos passam os seus tempos de lazer, as respostas são, na sua maioria, mais correlacionáveis com o capital sócio-cultural herdado do que com as boas condições de trabalho

conquistadas através do ETP, e com as quais os inquiridos se mostram, como vimos, realizados. O que se verifica é que a ordem cultural parece ser muito menos apetecível do que a ordem económica proporcionada pelos bons postos de trabalho. São muitos os casos de indivíduos providos de diplomas de ensino superior ou de ensino secundário, que exibem, relativamente ao lazer, os valores materiais conseguidos (a casa de praia, os passeios no automóvel de gama alta, o cinema no DVD, o futebol no plasma, acompanhar o seu clube desportivo nas deslocações ao estrangeiro, ir aos espectáculos do cantor X conotado com a música dita “pimba”, as viagens para compras ...), mas com total ou quase total ausência de rendibilização cultural, o que pode entender-se como herança do *ethos* do meio de origem. Poucos são os que referem, por exemplo, apreciar a leitura, ouvir uma conferência, visitar uma exposição ou um museu, assistir a uma forma de dança regional ou clássica, ir a um concerto de música menos banal, ou fazer um plano de viagem em que o lazer não dispense o factor cultural.

Digamos que os inquiridos, no questionário administrado, apesar de se mostrarem realizados e terem ultrapassado económica e socialmente os seus lugares de origem, não utilizam, na maioria dos casos, as suas possibilidades objectivas de enriquecimento pessoal cultural, centrando-se essencialmente numa cultura de massa muito associada ao consumismo.

As razões ficam em aberto: pode a situação dever-se simplesmente à falta de sensibilização atempada para valores culturais menos banalizados e mais afectos a outras classes sociais; à falta de apetência pessoal ou a uma espécie de complexo de inferioridade face à arte e à cultura em geral, que acaba por se revelar em sentido contrário, isto é, desdenhando desses outros valores que, afinal, nunca se conheceram.

De algum modo, esta ideia de que tanto o aumento como a transformação do património cultural exigem práticas educativo-sociais mais consentâneas com a classe a que se acedeu, por oposição às da família de origem, pesou na vontade de comparar o elemento familiar com mais capital escolar com aquele adquirido pelo próprio. Com isso, quisemos fazer emergir os melhores princípios “culturais” constitutivos do *ethos* familiar e o salto qualitativo realizado, ou não.

Optámos, então, por fazer as correlações escolares seguintes:

TABELA X

CORRELAÇÃO ENTRE O CAPITAL ESCOLAR FAMILIAR E A ESCOLARIDADE FINAL DOS INQUIRIDOS NA REFORMA DE 1948 (%)

Capital escolar familiar \ Escolaridade final dos inquiridos	Frequência do 3º ciclo do ensino básico	3º ciclo do ensino básico	Frequência do ensino secundário	Ensino secundário	Frequência do ensino superior	Ensino superior politécnico	Ensino superior universitário	Mais do que licenciatura	Total
Sem escolaridade	20	60	-	20	-	-	-	-	100
Frequência do 1º ciclo do ensino básico	-	100	-	-	-	-	-	-	100
1º ciclo do ensino básico	12	28	4	4	16	24	-	12	100
Frequência do 2º ciclo do ensino básico	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2º ciclo do ensino básico	-	100	-	-	-	-	-	-	100
Frequência do 3º ciclo do ensino básico	-	-	-	-	-	50	50	-	100
3º ciclo do ensino básico	-	60	-	-	-	10	30	-	100
Frequência do ensino secundário	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino secundário	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Frequência do ensino superior	-	-	-	-	100	-	-	-	100
Ensino superior politécnico	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino superior universitário	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mais do que licenciatura	-	-	-	-	-	-	-	-	-

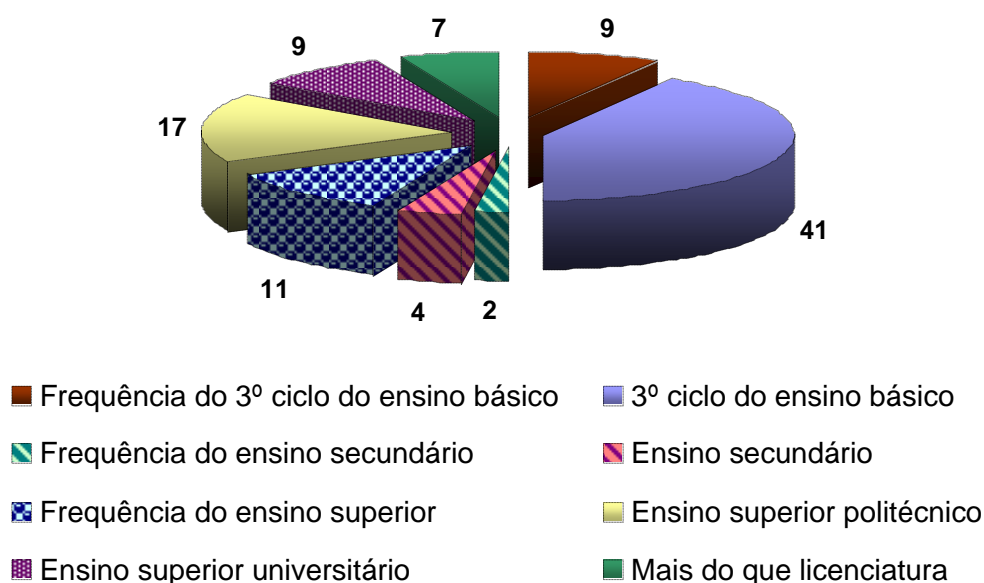
Na Reforma de 1948, o avanço entre o capital escolar do núcleo familiar e a situação final dos inquiridos é significativo. Por exemplo, das famílias que tinham apenas o 1º ciclo do ensino básico e constituíam a maioria (veja-se tabela IX), 28% dos inquiridos fazem o 3º ciclo do ensino básico e 36% concluíram o ensino superior politécnico ou mais do que a licenciatura. Considerando que, nesta mesma Reforma, as famílias atingem no máximo o 3º ciclo (havendo apenas um caso pontual de frequência do ensino superior), deparamo-nos com 30% dos filhos destes agregados com um curso superior universitário. Finalmente, analisando as famílias sem escolaridade, cujo peso representava a terceira posição, 60% dos inquiridos ficou com o 3º ciclo e 20% com o ensino secundário.

Como se vê, do ponto de vista escolar, a tabela é clara quanto à progressão propiciada pelo ETP face a famílias maioritariamente débeis nesse âmbito.

Assim, os inquiridos da Reforma de 1948 ficaram distribuídos pelos níveis de escolaridade representados na figura seguinte:

FIGURA XXIV

DISTRIBUIÇÃO DE TODOS OS INQUIRIDOS DA REFORMA DE 1948 POR NÍVEIS DE ESCOLARIDADE FINAL (%)



Quanto à Reforma de Veiga Simão, as correlações já se apresentam da seguinte forma:

TABELA XI

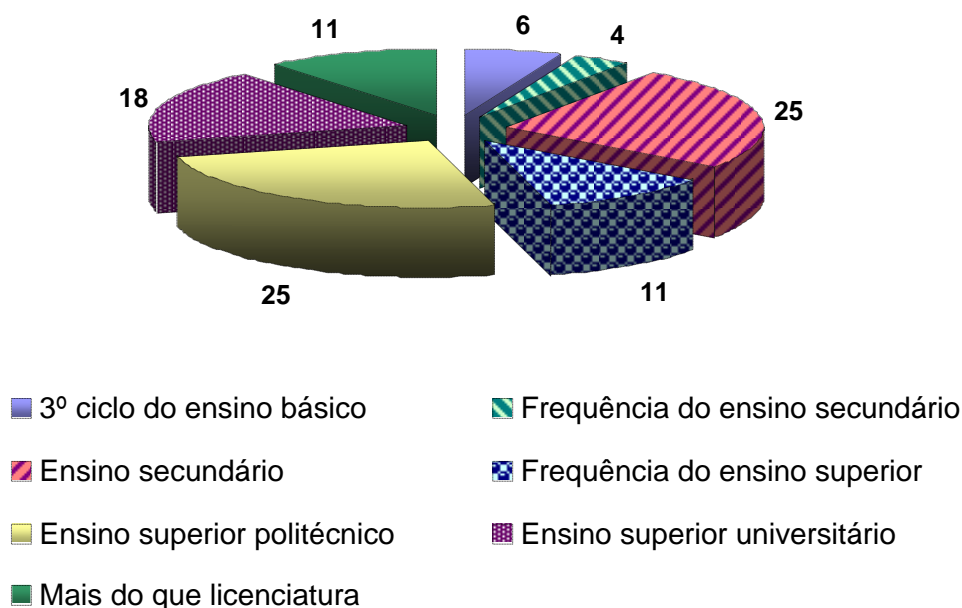
CORRELAÇÃO ENTRE O CAPITAL ESCOLAR FAMILIAR E A ESCOLARIDADE FINAL DOS INQUIRIDOS NA REFORMA DE VEIGA SIMÃO (%)

Escolaridade final dos inquiridos Capital escolar familiar	Frequência do 3º ciclo do ensino básico	3º ciclo do ensino básico	Frequência do ensino secundário	Ensino secundário	Frequência do ensino superior	Ensino superior politécnico	Ensino superior universitário	Mais do que licenciatura	Total
Sem escolaridade	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Frequência do 1º ciclo do ensino básico	-	-	-	71	29	-	-	-	100
1º ciclo do ensino básico	-	10	5	10	5	32	24	14	100
Frequência do 2º ciclo do ensino básico	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2º ciclo do ensino básico	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Frequência do 3º ciclo do ensino básico	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3º ciclo do ensino básico	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Frequência do ensino secundário	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino secundário	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Frequência do ensino superior	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino superior politécnico	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino superior universitário	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mais do que licenciatura	-	-	-	-	-	-	-	-	-

A tabela revela que o capital escolar familiar já não apresenta ausência de escolaridade. Entre os filhos das famílias que tinham o 1º ciclo, que constituíam a maioria (tabela IX), 70% obtiveram formação superior. Esta fase da história da educação em Portugal marcou, assim, uma notória transição para mais elevados níveis de escolaridade, já que partindo de famílias do mesmo nível de instrução, se passou de 36% da Reforma anterior para 70% com um curso superior ou mais. Deste modo, os inquiridos da Reforma de Veiga Simão ficaram repartidos pelos níveis de escolaridade representados na figura seguinte:

FIGURA XXV

DISTRIBUIÇÃO DE TODOS OS INQUIRIDOS DA REFORMA DE VEIGA SIMÃO POR NÍVEIS DE ESCOLARIDADE FINAL (%)



Comparando a figura com a da Reforma de 1948, verifica-se que, nesta, a maior fatia é a do 3º ciclo do ensino básico (41%), enquanto que na Reforma Veiga Simão, as maiores fatias vão *exaequo* para o ensino secundário e para o politécnico (25% cada), o que no Portugal da época teve e continua a ter um significado muito relevante. Nunca mais se voltou a encontrar tal correspondência. Já na Reforma de 1983, as correlações são um tanto diferentes. Veja-se a tabela que se segue:

TABELA XII

CORRELAÇÃO ENTRE O CAPITAL ESCOLAR FAMILIAR E A ESCOLARIDADE FINAL DOS INQUIRIDOS NA REFORMA DE 1983 (%)

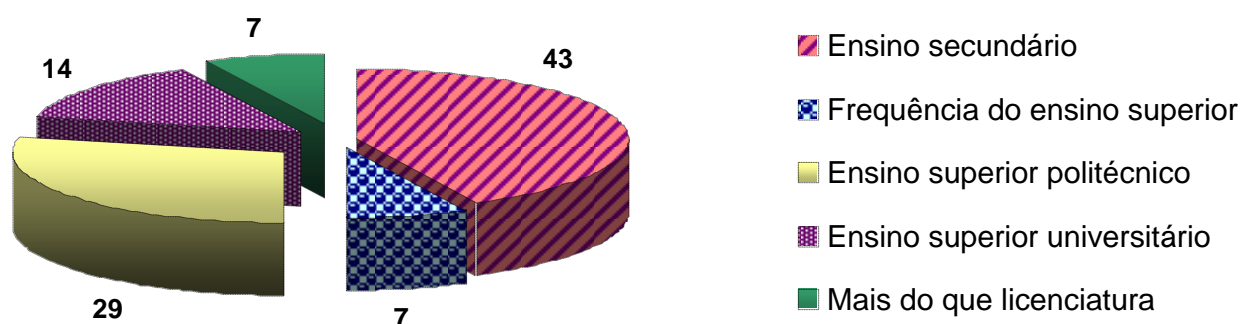
Capital escolar familiar \ Escolaridade final dos inquiridos	Frequência do 3º ciclo do ensino básico	3º ciclo do ensino básico	Frequência do ensino secundário	Ensino secundário	Frequência do ensino superior	Ensino superior politécnico	Ensino superior universitário	Mais do que licenciatura	Total
Sem escolaridade	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Frequência do 1º ciclo do ensino básico	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1º ciclo do ensino básico	-	-	-	71	-	29	-	-	100
Frequência do 2º ciclo do ensino básico	-	-	-	67	-	-	-	33	100
2º ciclo do ensino básico	-	-	-	-	-	75	25	-	100
Frequência do 3º ciclo do ensino básico	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3º ciclo do ensino básico	-	-	-	36	15	21	21	7	100
Frequência do ensino secundário	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino secundário	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Frequência do ensino superior	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino superior politécnico	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino superior universitário	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mais do que licenciatura	-	-	-	-	-	-	-	-	-

As famílias com maior expressão são aquelas que têm o 3º ciclo (tabela IX). Contudo, 49 % dos inquiridos delas oriundas concluem o ensino superior politécnico, universitário e habilitações acima da licenciatura, sendo que 36% ainda completa o ensino secundário. A segunda posição, ocupada por famílias com o 1º ciclo, apresenta 29% dos seus filhos com o ensino superior politécnico e 71% com o ensino secundário.

Os respondentes que pertenceram à Reforma de 1983 ficaram, assim, repartidos pelos níveis de escolaridade representados na figura seguinte:

FIGURA XXVI

DISTRIBUIÇÃO DE TODOS OS INQUIRIDOS DA REFORMA DE 1983 POR NÍVEIS DE ESCOLARIDADE FINAL (%)



Como se constata, a conclusão de estudos superiores ou estudos para além da licenciatura representam, nesta Reforma, 50% contra 54% da Reforma Veiga Simão e 33% da Reforma de 1948. Vale a pena recordar que a Reforma de 1983 apresentou dois tipos de ensino técnico-profissional: um de apenas um ano, a que se seguiria um estágio empresarial; outro, que se dirigia à conclusão do ensino secundário (12º ano) e permitia o acesso ao ensino superior. Na primeira destas ofertas, a nossa amostra não registou qualquer caso. Tal significa que a aposta, mais uma vez, teve como procura o prosseguimento de estudos, no sentido da mobilidade social ascendente.

Repare-se, agora, na forma como se processou a evolução com a Reforma de 1989:

TABELA XIII

CORRELAÇÃO ENTRE O CAPITAL ESCOLAR FAMILIAR E A ESCOLARIDADE FINAL DOS INQUIRIDOS NA REFORMA DE 1989 (%)

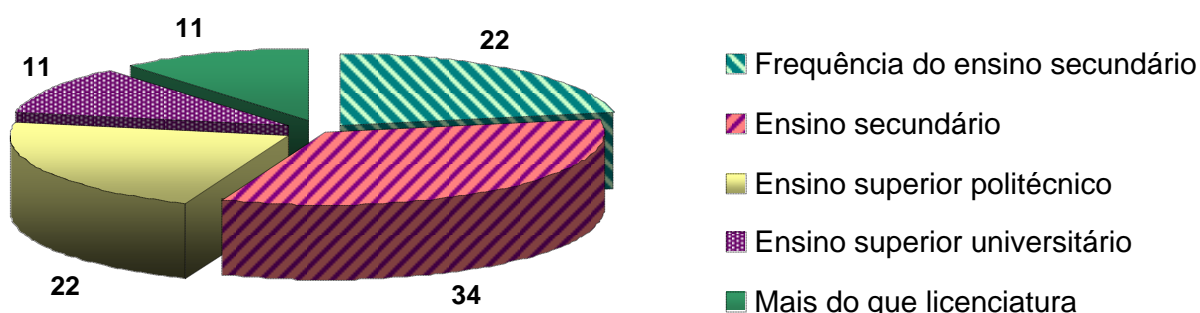
Capital escolar familiar \ Escolaridade final dos inquiridos	Frequência do 3º ciclo do ensino básico	3º ciclo do ensino básico	Frequência do ensino secundário	Ensino secundário	Frequência do ensino superior	Ensino superior politécnico	Ensino superior universitário	Mais do que licenciatura	Total
Sem escolaridade	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Frequência do 1º ciclo do ensino básico	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1º ciclo do ensino básico	-	-	50	50	-	-	-	-	100
Frequência do 2º ciclo do ensino básico	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2º ciclo do ensino básico	-	-	-	-	-	-	100	-	100
Frequência do 3º ciclo do ensino básico	-	-	-	67	-	33	-	-	100
3º ciclo do ensino básico	-	-	50	-	-	50	-	-	100
Frequência do ensino secundário	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino secundário	-	-	-	-	-	-	-	100	100
Frequência do ensino superior	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino superior politécnico	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino superior universitário	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mais do que licenciatura	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Comparando as famílias que apenas frequentaram o 3º ciclo do ensino básico, e cujo peso é dominante (tabela IX), com os resultados dos inquiridos a elas pertencentes, verifica-se que 67% ficou com o ensino secundário e 33% com o ensino superior politécnico. Enquanto isso, as famílias com o 3º ciclo completo deram lugar a 50% de respondentes que não passaram da frequência do ensino secundário e a outros 50% que obtiveram o diploma do ensino superior politécnico.

Em termos de percentagem, os inquiridos da Reforma de 1989 ficaram, assim, distribuídos pelos níveis de escolaridade representados na figura seguinte:

FIGURA XXVII

DISTRIBUIÇÃO DE TODOS OS INQUIRIDOS DA REFORMA DE 1989 POR NÍVEIS DE ESCOLARIDADE FINAL (%)



É de 44% o somatório dos inquiridos que, abrangidos por esta Reforma, completaram o ensino superior politécnico, o ensino universitário e frequentaram estudos de nível superior à licenciatura, sendo esta percentagem a mais baixa relativamente às de 1983 e de Veiga Simão, já que a de 1948 se ficou apenas por 33%. A maior fatia deste sectorograma é representado pelo ensino secundário completo (34%), enquanto na Reforma mais próxima – a de 1983 – foi de 43%.

Passemos, então, a uma outra relação: a da mobilidade verificada entre a classe social de origem e aquela em que ficaram situados os inquiridos.

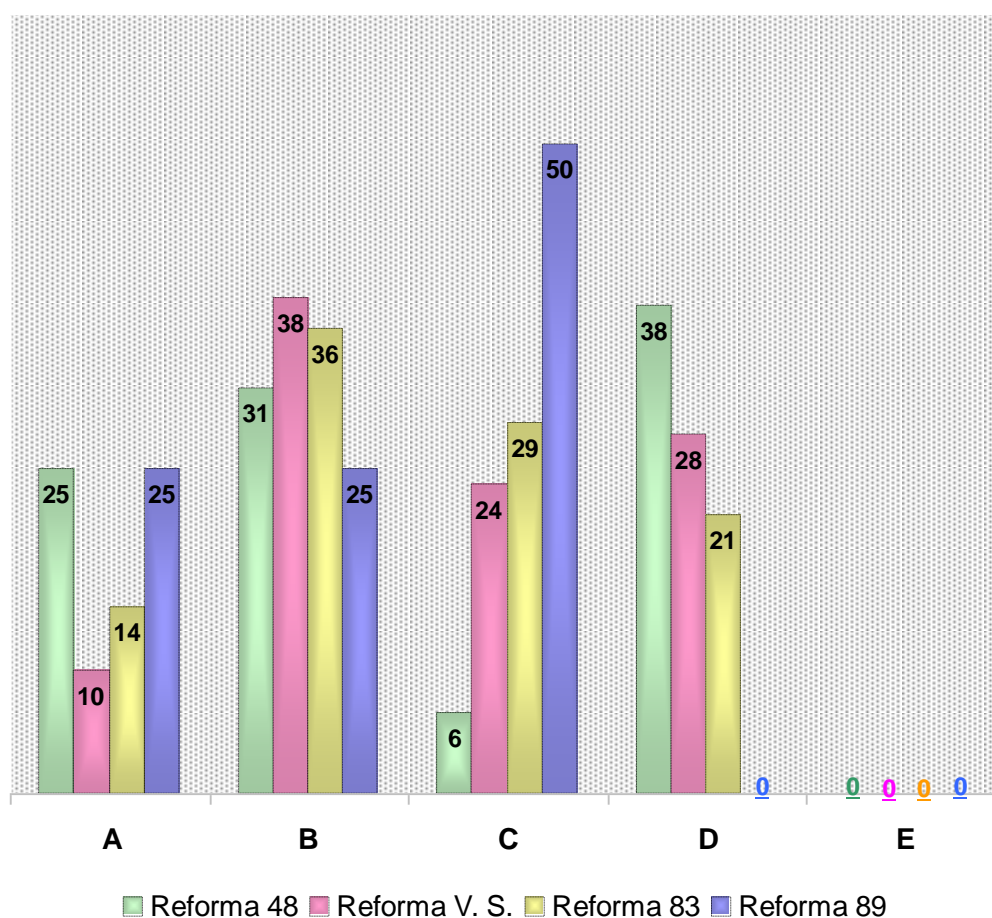
Oportunamente se referiu que a denominação das cinco posições sociais (quadro VII) foi da nossa responsabilidade, e que o propósito foi o de conferir, a cada uma delas, um conteúdo realista, face à amostra intencionalmente seleccionada para o

presente estudo. A fim de situar os inquiridos na classe de actual pertença, além da escolaridade, solicitava-se também, na questão que versava o lugar ocupado, informação sobre sector/subsector de actividade e dimensão da empresa. Por outro lado, as respostas às perguntas abertas do questionário permitiram uma perspectiva qualitativa. Disto constitui exemplo, a já referida forma como os inquiridos ocupam os tempos livres e o próprio modo como se expressam (linguagem vulgar ou cuidada, ortografia/estrutura frásica, riqueza de vocabulário). Tendo em conta os factores nomeados, obtiveram-se as distribuições que se revelam a seguir, para os inquiridos vindos da classe E:

FIGURA XXVIII

MOBILIDADE DOS INQUIRIDOS QUE COMPLETARAM O ETP
RELATIVAMENTE À SITUAÇÃO DA FAMÍLIA DE ORIGEM (%)

CLASSE E DE ORIGEM



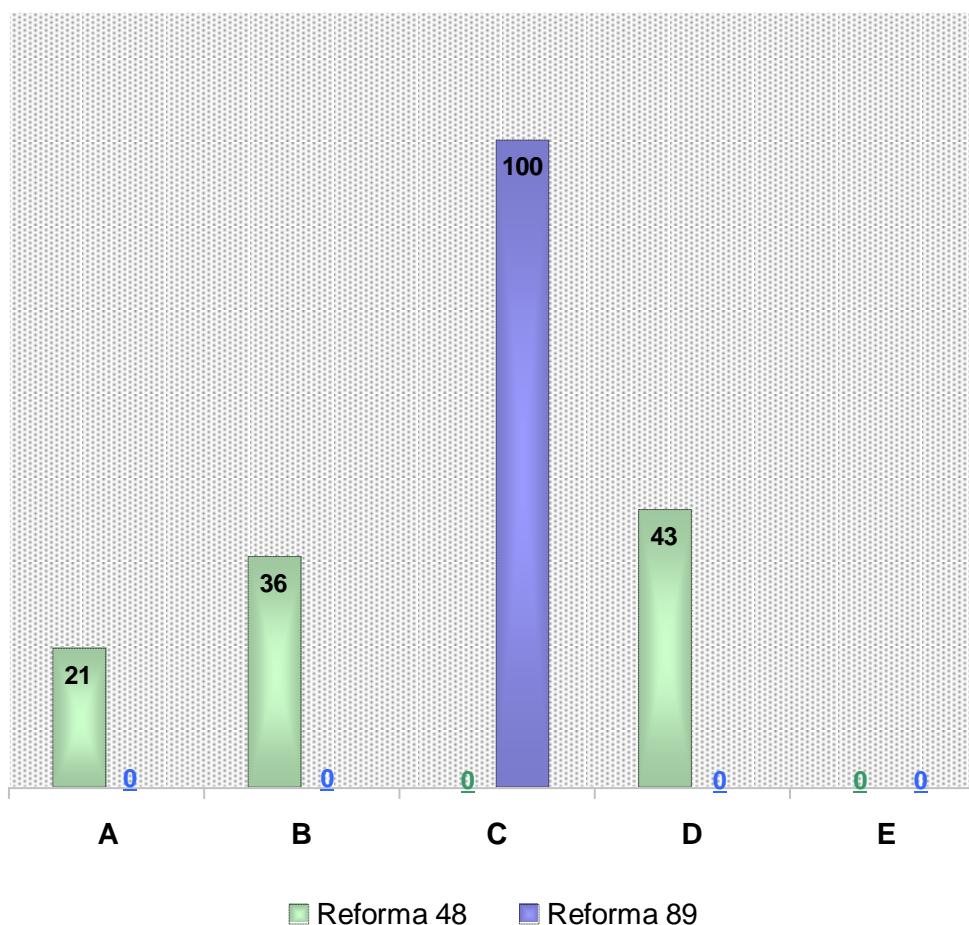
Grosso modo, é manifesta a mobilidade social ascendente. Há um acesso assinalável a lugares considerados de classe A, nas Reformas de 1948 e 1989, por parte de indivíduos oriundos de famílias com ocupações exclusivamente manuais semi-qualificadas ou indiferenciadas. Por seu lado, as Reformas de Veiga Simão e a de 1983 apresentam mais posições na classe B. De salientar que a classe C é aquela onde foram parar menos sujeitos da Reforma de 1948, e onde, pelo contrário, se concentraram mais os procedentes da Reforma de 1989.

Repare-se, agora, na mobilidade dos inquiridos vindos da classe D:

FIGURA XXIX

MOBILIDADE DOS INQUIRIDOS QUE COMPLETARAM O ETP
RELATIVAMENTE À SITUAÇÃO DA FAMÍLIA DE ORIGEM (%)

CLASSE D DE ORIGEM



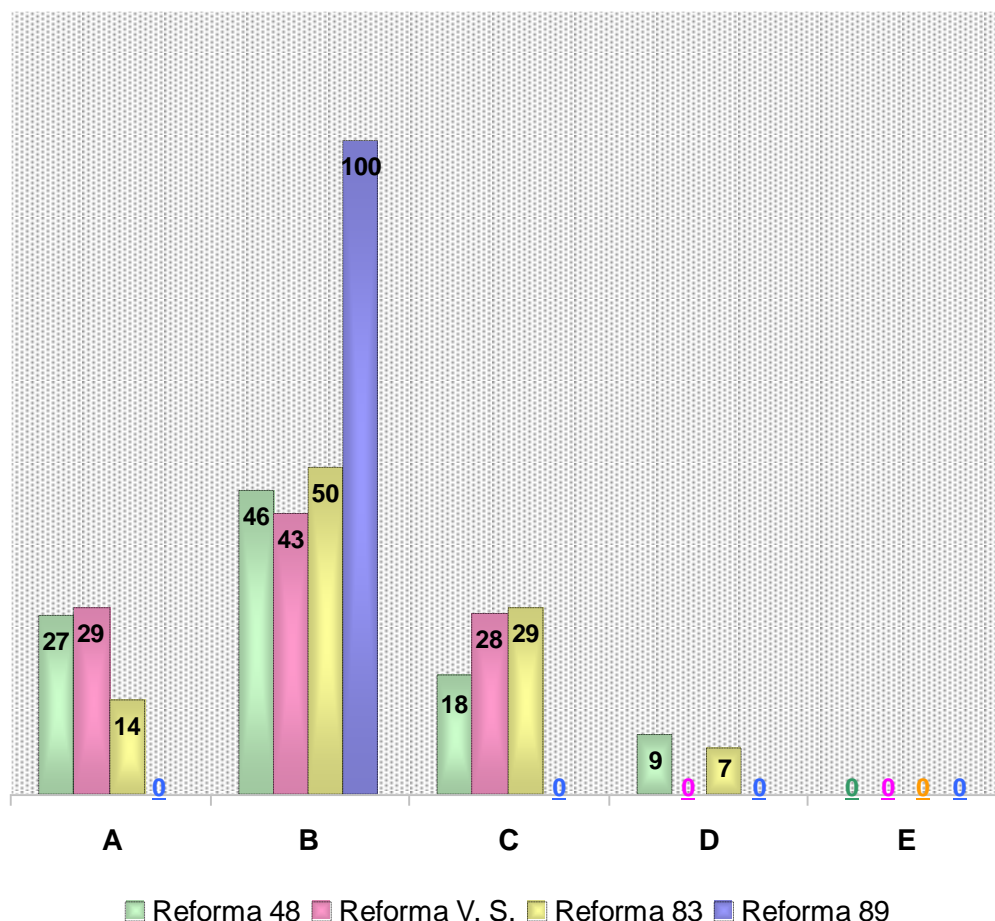
Só os inquiridos da Reforma de 1948 se mantêm na posição de origem (mobilidade simplesmente horizontal), mas em contrapartida só elementos desta mesma Reforma ascendem às classes B e A. A situação dos inquiridos oriundos da classe D da Reforma de 1989, dá-se a 100% para a classe seguinte.

Quanto à classe C de origem, a situação mostra-se conforme a figura abaixo:

FIGURA XXX

MOBILIDADE DOS INQUIRIDOS QUE COMPLETARAM O ETP
RELATIVAMENTE À SITUAÇÃO DA FAMÍLIA DE ORIGEM (%)

CLASSE C DE ORIGEM



No que diz respeito aos que saíram da classe C, a subida a 100% para o patamar seguinte só se verifica na Reforma de 1989. À excepção desta, todas as Reformas apresentam mobilidade social horizontal, em simultâneo com saltos de

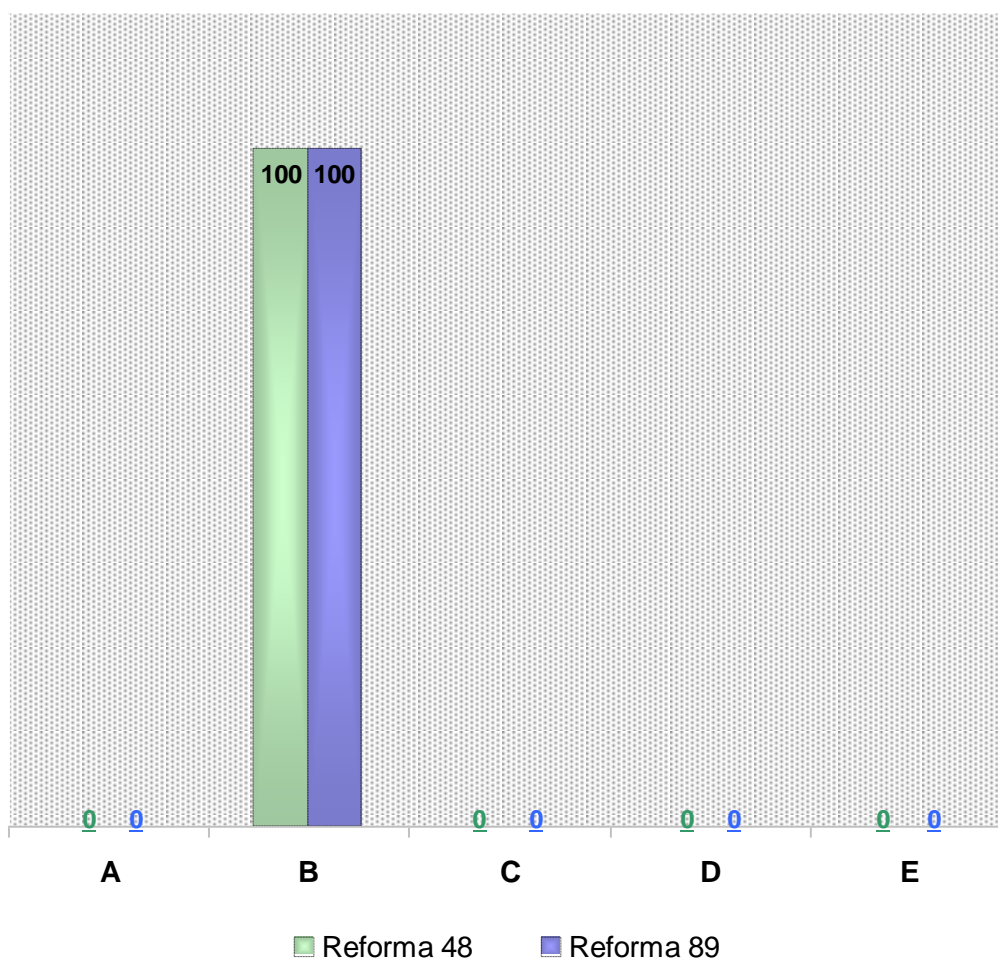
alguma relevância para as classes B e A. Só as de 1948 e 1983 apresentam descidas para um nível inferior ao de proveniência, embora pouco significativas.

Já na classe B de origem, a mais alta que foi encontrada entre os inquiridos (e apenas nas Reformas de 1948 e de 1989), os sujeitos mantiveram a posição social ocupada pelas respectivas famílias:

FIGURA XXXI

MOBILIDADE DOS INQUIRIDOS QUE COMPLETARAM O ETP
RELATIVAMENTE À SITUAÇÃO DA FAMÍLIA DE ORIGEM (%)

CLASSE B DE ORIGEM



Feita a análise relativa à mobilidade de quem completou os cursos ETP, ao observarmos os dados obtidos, interrogámo-nos, de novo, sobre as delimitações das oportunidades sociais e sobre o acesso dos indivíduos ao bem-estar.

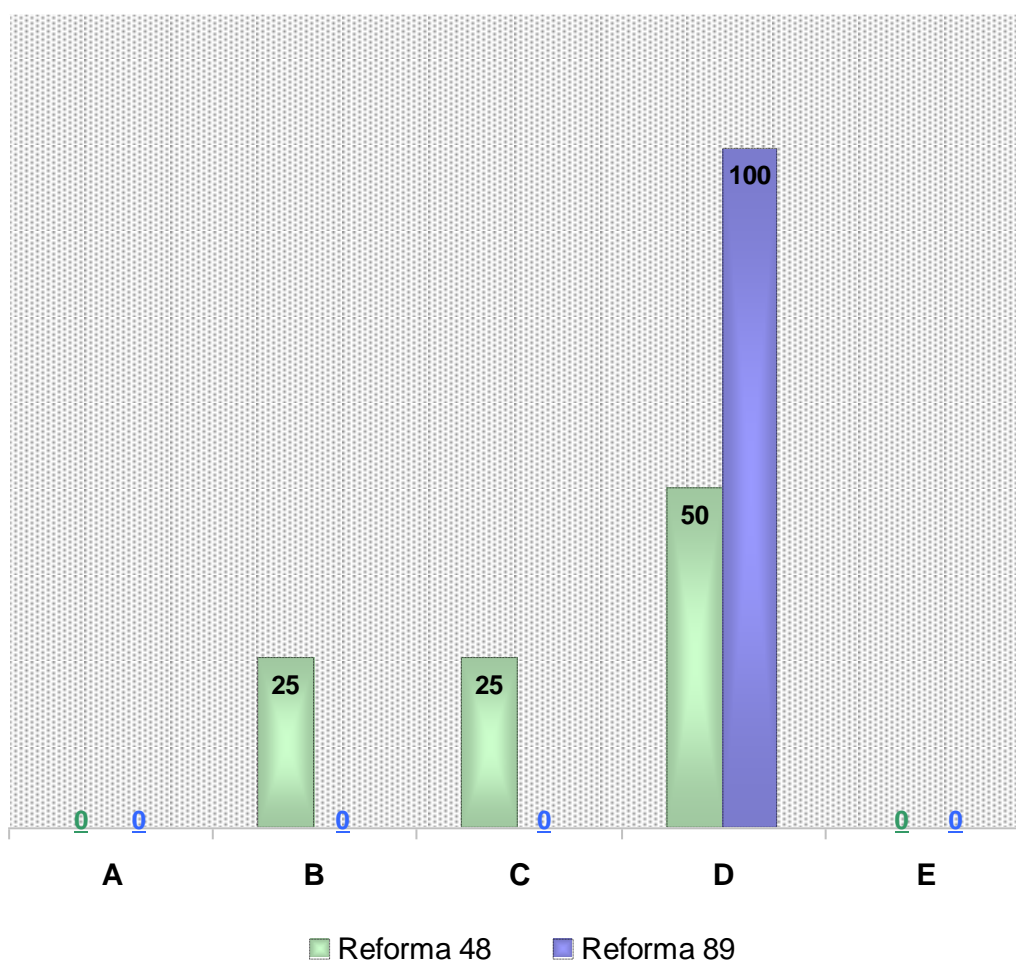
Pressupondo a fraca presença de recursos nas famílias de origem dos respondentes, e sendo esse facto um dos obstáculos colocados à aspiração de melhorar o seu estatuto social, não deixa de nos surpreender a forma como as trajetórias dos mais desaposados se orientaram no sentido da mobilidade intergeracional ascendente. Sem outros elementos que o comprovem, fica a ideia de que a ambição individual, acrescida da obtenção de qualificações, pode, muitas vezes, tornar pouco significativa a clivagem de oportunidades, gerada pela herança de meios marcados por qualificações, propriedade e poder familiares.

Observe-se, agora, o que aconteceu com os que não chegaram a completar o ETP:

FIGURA XXXII

MOBILIDADE DOS INQUIRIDOS QUE NÃO COMPLETARAM O ETP
RELATIVAMENTE À SITUAÇÃO DA FAMÍLIA DE ORIGEM (%)

CLASSE E DE ORIGEM



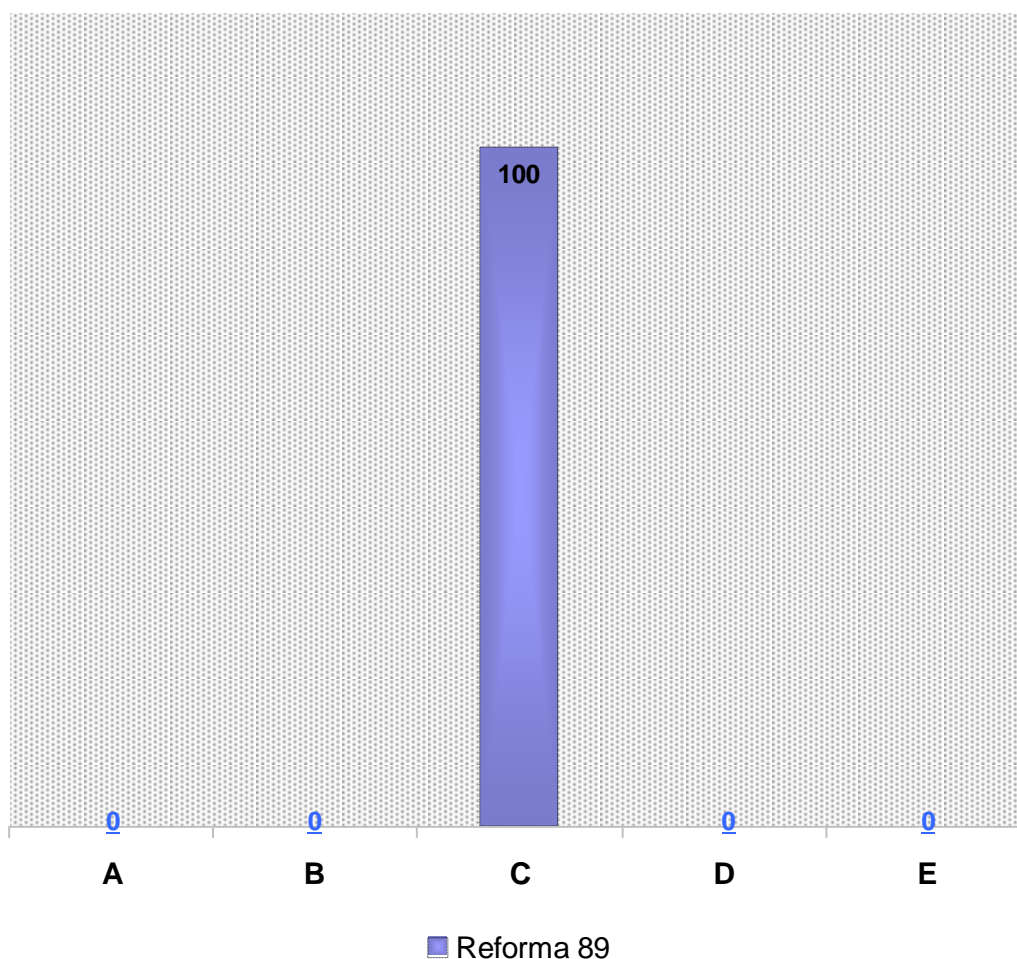
Só nas Reformas de 1948 e 1989 se encontram oriundos da classe E, mas só entre os inquiridos da primeira se dá uma passagem para as classes C e B (25% cada), ficando os restantes 50% na D. No caso da Reforma de 1989, os inquiridos apenas passam à classe seguinte. Por regra, estes profissionais cresceram dentro das empresas, através das competências técnicas adquiridas, mesmo sem o curso completo. Alguns vieram a criar os seus próprios negócios.

No que toca à classe C de origem, os inquiridos da amostra tratada, que não completaram o ETP, só se encontram no âmbito da população compreendida na Reforma de 1989, e mantiveram-se no mesmo nível:

FIGURA XXXIII

MOBILIDADE DOS INQUIRIDOS QUE NÃO COMPLETARAM O ETP
RELATIVAMENTE À SITUAÇÃO DA FAMÍLIA DE ORIGEM (%)

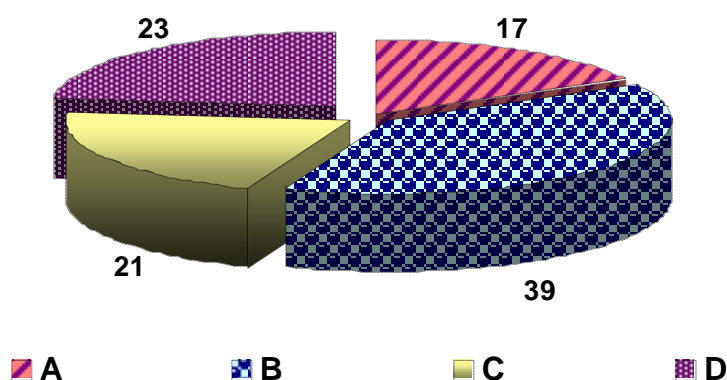
CLASSE C DE ORIGEM



Assim, verifica-se que mesmo os que não acabaram o curso apresentam uma relativa mobilidade social ascendente, que não deixou de lhes proporcionar realização pessoal.

Completada a análise dos dados de todos os respondentes ao questionário, obtivemos a distribuição global que se segue:

FIGURA XXXIV
DISTRIBUIÇÃO GLOBAL DOS INQUIRIDOS POR CLASSES SOCIAIS (%)



Comparando esta figura com a da distribuição global das famílias de origem (figura XIV), verifica-se que 56% dos inquiridos ascendeu às classes B e A, enquanto que a maioria das famílias de origem pertenciam à classe E (53%).

Comprova-se, pois, que a posição dos inquiridos foge, em larga medida, à reprodução da classe de origem. São de salientar os níveis atingidos por aqueles que, vindo de classes de baixa escolaridade ou sem escolaridade, se destacaram e distanciaram, o que revela o desenvolvimento das estratégias de mobilidade social ascendente, que percorreram o ensino técnico ao longo das quatro Reformas em estudo.

Acrescente-se que, mesmo no que se refere à diminuta mobilidade intergeracional descendente, observada em inquiridos das Reformas de 1948 e de 1983, é de pressupor que possa ser temporária, constituindo, provavelmente, um efeito da conjuntura económica que se atravessa, podendo vir a ser corrigida em fases posteriores da vida activa.

Apesar de as respostas dos inquiridos nos darem a certeza de que a maioria teve uma mobilidade social ascendente, ao nível da população em geral há um certo desconhecimento do impacto social do ETP. Porém, se for conhecido que grande parte dos pequenos, médios e alguns dos grandes empresários e figuras públicas provêm do ensino técnico, a ideia passará a ser outra.

Os inquiridos que integram os três tipos de trajectória considerados – ascendente, estacionária e descendente – reflectem, em princípio, a importância que têm no lugar que ocupam e, porventura, essa importância estará relacionada com o grau de satisfação revelado (figura XXIII).

Se por um lado, a ausência de propriedade e qualificações, por parte dos pais dos inquiridos que seguiram o ETP, constituíram inevitáveis obstáculos à mobilidade ascendente, por outro, na maior parte dos casos, não conseguiram evitá-la, tanto mais que qualquer das Reformas apresentou condicionalismos, mas nunca absolutos impedimentos.

Da análise aturada dos questionários, verificou-se que as deslocações de classe mais expressivas foram as de filho de proletário para gestor ou técnico superior, ou ainda para outras qualificações mais elevadas.

Na verdade, a observação das figuras já apresentadas permite destacar um importante aspecto da estrutura sócio-profissional: o aumento de mobilidade ascendente tem um lugar de relevo a partir das categorias eminentemente assalariadas, associadas às classes E e D, o que significa que o assalariamento também produziu, em si mesmo, mais procura de ensino. É de estimar que o capital escolar se tornou aqui o principal recurso a conquistar, para ter acesso a melhores categorias sócio-profissionais, convertendo-as em rendimento económico e, por extensão, em estatuto social, melhorando as posições de classe de uma geração para outra.

Assim, verifica-se que, nesta amostra, boa parte da mobilidade para lugares de topo é ocupada por filhos de trabalhadores manuais indiferenciados, semi-qualificados e qualificados (Classes E e D - figuras XXVIII e XXIX) ou por inquiridos da classe C de origem, que ascendem também com bastante expressão à classe B e com menor peso à classe A (figura XXX).

É interessante notar que, ao nível de quem completou o curso, nenhum dos oriundos da classe E se manteve nesse patamar social (figura XXVIII), ao contrário do que aconteceu em todas as restantes classes de origem, em maior ou menor percentagem (figuras XXIX, XXX e XXXI, respectivamente para as classes D, C e B). Por outro lado, entre os que não completaram o ETP, aconteceu exactamente o mesmo: apenas os provenientes da classe E saíram todos dessa condição de origem (figura XXXII).

Em contrapartida, é inexistente a mobilidade dos filhos da classe B, só encontrados, e sem grande expressão, entre os inquiridos das Reformas de 1948 e de 1989 (figura XIII), que se mantiveram exactamente na classe de pertença (figura XXXI).

Quanto ao factor “poder”, foi surgindo naturalmente, como permeável ao movimento dos indivíduos. Sendo verdade que as posições relativas entre certos cargos intermédios podem sofrer alterações, em função quer das transformações técnico-profissionais, quer da evolução dos rendimentos, nem por isso deixa de ser extremamente relevante a percepção que os grupos sociais têm de “subir” ou “descer” na vida.

Para os inquiridos que não chegaram a completar o ETP, a subida aumentou de forma gradual. Para quem frequentou a Reforma de 1948, o fenómeno esteve ligado ao crescimento da economia do país, cuja aceleração, só se verificou, como se sabe, a partir dos anos 60, num esforço de modernização industrial, com o correspondente declínio da população agrícola e o aumento das ocupações técnicas. Por seu lado, os que frequentaram a Reforma de 1989, beneficiaram da onda de modernização tecnológica, que ocorreu com a adesão de Portugal à CEE e se traduziu em muitas oportunidades de mobilidade ascendente (figura XXXII).

De certo modo, ousamos dizer que a amostra intencionalmente seleccionada para este estudo, apesar de não ser estatisticamente representativa do universo conceptual a que se refere, representa o que, de um modo alargado, se passou com a população saída do ETP e os reflexos sociais deste ensino, permitindo uma compreensão de natureza qualitativa. No entanto, só por si, a parte mais expressiva da mobilidade social ascendente verificada na 2ª metade do século XX (das classes E e D para as seguintes), em termos qualitativos, pouco parece ter

afectado o sistema de valores dominante, embora, ao concorrer para o crescimento das chamadas classes média e média-alta tenha contribuído para esbater a polarização social. Para tanto, terá sido fundamental o facto de o rendimento social das famílias ter aumentado e, por conseguinte, as desigualdades económicas terem abrandado, ao longo do período em estudo.

O ETP, ao propiciar, desde a Reforma de 1948, uma certa mobilidade social ascendente, terá funcionado como “válvula de escape”, uma forma mitigada de evitar tensões sociais e, nesse aspecto, foi bem sucedido.

Com base nos critérios que seleccionámos para a caracterização das classes – ocupação e escolaridade – pudemos concluir que as duas classes, situadas em posição social mais baixa, herdaram situações familiares relativamente próximas, a partir das quais foi possível aspirar e atingir uma mobilidade ascendente, que também ficou razoavelmente próxima. A classe C apresenta uma posição de charneira na mobilidade ascendente, horizontal e descendente.

Verificou-se, assim, uma apreciável mobilidade intergeracional, mas a situação de classe dos indivíduos só ficou claramente traçada com a sua entrada na vida activa e, em especial, para os das classes mais baixas, essa entrada dependeu, essencialmente, do capital escolar adquirido.

Em princípio, os sujeitos oriundos de posições sociais menos favorecidas terão tido como maiores obstáculos às suas trajectórias de mobilidade: a deslocação para a situação de empregadores (factor de propriedade); para a de gestores e supervisores de trabalho não-manual (factor de poder/autoridade) e para a de técnicos superiores não-gestores (factor de qualificação).

Logo, pode considerar-se que há uma barreira social significativa na trajectória da mobilidade ascendente, que não tem tanto peso no acesso a posições de emprego qualificado ou com autoridade, como tem no acesso à posição de empregador, sobretudo se essa posição não for a de pequeno-empregador.

Os resultados a que se chegou, levam-nos, assim, a concluir pela importância do efeito do capital escolar na estruturação das possibilidades de mobilidade, por parte de quem se formou pela via do ensino técnico.

As diferenças entre as Reformas são explicadas pelas variações históricas e tecnológicas que acompanharam a evolução do ETP.

A análise comparativa efectuada neste trabalho revela estruturas sociais e processos de mobilidade que, em momentos históricos bem diferenciados, apresentam, ainda assim, uma certa linha de continuidade. Apesar disso, os dados aqui apresentados revelam que não há um modelo normativo de mobilidade intergeracional que se cole a um sistema político ou a um certo nível de desenvolvimento sócio-económico. Podem ser oferecidas novas oportunidades, mas não há um padrão definidor do seu aproveitamento.

No entanto, ficou claro que as qualificações, isto é, o capital escolar constitui o grande obstáculo e, simultaneamente, a grande possibilidade de mobilidade intergeracional. De facto, é pela escola que basicamente se estruturam as desigualdades e o lugar que se ocupará no mercado de trabalho.

REFLEXÕES FINAIS

«De resto, dizer o que um homem “é”, é dizer igualmente o que pode ser (...) Assim, o campo dos possíveis é o objectivo através do qual o sujeito ultrapassa a sua situação objectiva»

Jean Paul Sartre
Questions de méthode

Tal como revelado na introdução, para ser tão rigoroso quanto possível e conseguir os propósitos definidos, este trabalho teria de passar por uma análise retrospectiva e por outra mais próxima, que mobilizassem diferentes contributos de abordagens histórico-sociais e de Educação Comparada.

Assim, há que recordar sinteticamente o projecto de pesquisa escolhido para orientação:

- o que se propunha procurar e vir a desenvolver (definição do problema e objectivos);
- porquê tal proposta (a justificação da escolha);
- como proceder (os passos metodológicos a seguir);
- definição do trabalho de campo (como recolher informações);
- avaliação dos recursos.

Em última análise, o nosso objectivo maior seria o de encontrar uma linha evolutiva de continuidade entre as políticas educativas para o ensino técnico-profissional e os resultados económico-sociais conseguidos pelos sujeitos que o escolheram.

Uma das fases fulcrais do projecto de pesquisa foi o estabelecimento da metodologia, considerada como escolha do caminho capaz de levar aos objectivos propostos. Assim, foram percorridas diversas etapas, que se conjugaram entre si, nomeadamente:

- Exploratória – de aproximação ao tema, constituída pela recolha de informações disponíveis, a nível bibliográfico e documental, bem assim como obtenção de informações sobre o objecto escolhido, junto de especialistas em ensino técnico, com obra publicada. Teve ainda lugar a conjectura de hipóteses;
- Descritiva – apresentação das características conhecidas acerca do tema em estudo – as Reformas do ETP – visando estabelecer relações entre fenómenos de carácter social, político, económico e cultural relacionados com as Reformas;

- Explicativa – identificação, por justaposição, dos factores capazes de esclarecer e sintetizar o procedimento descritivo, levando à dedução da hipótese;
- Investigação de campo – definido o universo conceptual, que integrava naturalmente todos os elementos da população do ETP, foi seleccionada intencionalmente uma amostra e estabelecido o itinerário da investigação, que permitiria recolher as informações procuradas. Para isso, foram escolhidas as técnicas adequadas à sua obtenção, nomeadamente entrevistas a «informadores especializados», relacionados de forma directa ou indirecta com a área de estudo, e lançado um inquérito por administração de questionário aos elementos da amostra constituída.

No fecho da análise da investigação de campo, destacou-se:

- ✓ a síntese dos resultados obtidos, em termos quantitativos e qualitativos, numa perspectiva comparativa;
- ✓ a evidência do produto alcançado relativamente à hipótese considerada.

Assim, ao longo das partes em que se dividiu o texto total, procurámos, por um lado, fazer a análise, reduzida ao fundamental, dos principais conhecimentos adquiridos sobre as Reformas em estudo (1^o e 2^o capítulos); por outro, sintetizar esses conhecimentos por justaposição de dados, deduzir a hipótese e proceder à análise comparativa por investigação de campo (3^o capítulo). Finalmente, procedemos a estas reflexões.

Apresentado que está o resumo da pesquisa científica, em consonância com a introdução feita a este trabalho, consideramos ter sido manifesto que a evolução da política educativa, tanto do ponto de vista da escolarização da formação profissional, como no que respeita à abertura da escola ao mundo do trabalho e das empresas, seguiu uma estratégia modernizadora, no sentido de promover a oferta de qualificações, de acordo com a procura de certos sectores da economia.

No âmbito das Reformas estudadas, verificou-se que o desejo, muitas vezes manifestado nos discursos educativos oficiais, começou por estar associado à promoção do taylorismo, para mais tarde, e gradualmente, se vir a identificar com sectores fordistas e pós-fordistas. Esta última perspectiva educativa promovia os sectores baseados em tecnologias de ponta e em altos níveis de qualificação.

A orientação política verificada em 1974, veio interromper uma nova abertura ao ETP, suprimindo-o e, por conseguinte, arredando-o dos avanços tecnológicos que surgiam, à época, em larga escala.

Daí perceber-se o facto de, no início dos anos 80, a política educativa se ter visto na necessidade urgente de contemplar formações profissionais dirigidas ao taylorismo/fordismo, pensando, neste caso, na maioria das pequenas e médias empresas que não tinham meios para formar os seus próprios recursos e, simultaneamente, iniciar um investimento em capacidades qualificadoras, previstas para responder a médio e longo prazo às necessidades empresariais pós-fordistas.

Constatou-se, por isso, um esforço conciliador de formações, já que:

- por um lado, o tradicional conceito de qualificação profissional muito apegado a competências restritas tornara-se progressivamente obsoleto, especialmente para operadores e técnicos, com aspirações à integração plena na indústria pós-fordista (que exigia o domínio científico nos sistemas de produção, boas qualificações informáticas, capacidades de lidar com sistemas complexos e de comunicação empresarial);
- por outro lado, era necessário continuar a atender às qualificações exigidas e necessárias a uma certa indústria, que continuou a reivindicar a eficiência da escola relativamente a um mercado de trabalho local, com tentativas, muitas vezes bem sucedidas, de instrumentalização do sistema escolar, no sentido de este fornecer qualificações mínimas para a formação de mão-de-obra, de feição ainda muito taylorista.

O facto é que o “trabalho”, que tinha tido um carácter meramente manual e compartimentado, foi gradualmente substituído por um conjunto de tarefas de produção mais elaboradas, permitindo uma visão do todo e não só das partes. Tome-se, como exemplo, a exigência de um percurso de estudos de base científica para o comando de máquinas/sistemas, a sua manutenção e vigilância, através de teleacção. Daí que as entidades educativas tenham sentido a necessidade de atender ao progresso tecnológico, criando, em finais dos anos 80, cursos de banda larga, que procuravam responder à polivalência profissional, e

evitar também a canalização dos estudantes, em massa, para o ensino universitário.

Relativamente à mobilidade social ascendente de carácter intergeracional, que quisemos provar através da nossa hipótese, a mais evidente foi conseguida por aqueles que, à partida, estariam destinados a fazer parte do pessoal de execução, mas se decidiram pelo prosseguimento de estudos imediatos. Seguiram-se os que sentiram, posteriormente, a necessidade de qualificações superiores, e as procuraram por vontade própria ou por imperativo das empresas em que se integraram. Em qualquer dos casos, muitos vieram a fazer parte de grupos de projecto, a ser técnicos superiores, consultores, administradores de empresas ou mesmo empresários, desenvolvendo capacidades de iniciativa e o gosto pelo risco.

Por outro lado, uma boa parte dos indivíduos que, no início da sua vida profissional, começou por ter só as qualificações-base do ensino técnico ou apenas a sua frequência, progrediu dentro das empresas, conciliando as tarefas desempenhadas com formações técnicas acrescidas. Estes representam também uma expressiva faixa social que ascendeu, pois exigiram a si mesmos novas competências, tendo sido reconhecidos, por exemplo, em funções de projecto, de chefia directa e de direcção. Outros ainda, estabeleceram-se por conta própria.

No entanto, genericamente falando, ao nomear-se estes casos de mobilidade, temos tão-só em conta os atributos que constituem determinantes substantivos da qualificação profissional:

- as competências – genéricas e específicas – ou seja, as faculdades de compreensão, disposições, atitudes e saberes necessários ao conteúdo do trabalho, conforme a complexidade das profissões e a variedade de tarefas realizadas;
- a posição na hierarquia do poder ou o grau de responsabilidade na organização, implicando capacidade de decisão e autonomia;
- o prestígio, em consequência dos rendimentos conquistados e não apenas como resultado das competências efectivamente possuídas.

É um facto que a ocupação profissional se revela um determinante do estatuto social de classe. Provavelmente, à medida que o trabalho se foi

“comercializando”, estabeleceu-se a ideia de que umas profissões têm mais prestígio que outras e, de um modo geral, a ocupações mais prestigiadas correspondem rendimentos mais elevados, que, por regra, também se associam a uma escolaridade de nível superior.

Porém, a educação e a classe social interagem, quer em termos dos meios financeiros e da motivação necessários à obtenção de uma educação superior, quer no número de anos e do tipo de instrução que determinam a graduação de classe obtida. Não é por acaso que os jovens de classes mais altas não só têm possibilidades económicas para frequentar as melhores escolas, como incentivos sócio-familiares, aspectos que geralmente faltam às classes mais desfavorecidas.

No entanto, embora a posição de classe não seja directamente proporcional aos rendimentos económicos obtidos, o facto é que cada classe apresenta um modo de estar na vida, suportada pelos respectivos proventos. Os antecedentes de uma família sugerem a natureza e as suas fontes de rendimento, sendo o dinheiro um importante determinante da classe social, pelo tipo de vida que permite ou impõe.

Mas dinheiro algum pode assegurar por si só um *status* imediato, particularmente se a ascensão tende a penetrar na classe alta. A aquisição de atitudes, sentimentos e respostas sociais dos indivíduos desta classe demoram a interiorizar, razão por que, a maioria das vezes, os “arrivistas” a uma classe alta jamais deixam de ser membros marginais à própria classe. Apesar de tudo, inicia-se aí um processo intergeracional: os seus filhos terão mais oportunidades e, se não houver recessão, os netos já terão assegurado o estatuto de classe alta.

Para além destes factores, relativamente fáceis de objectivar, outros se revelam decisivos: a auto-identificação/consciência de classe e os símbolos associados ao *status*. Em rigor, se a filiação de uma pessoa a uma classe é determinada pelos indicadores de educação, ocupação e rendimento, é o sentimento de identificação com a classe que se torna mais importante. É dessa consciência que resulta o outro factor: o simbólico, constituído por modos de estar próprios e que, no caso da classe mais alta, passa também por objectos ou situações de vida de acesso limitado.

Ora ficou claro, no decurso da interpretação dos dados recolhidos pelo questionário que, maioritariamente, a mobilidade ascendente teve limites, talvez

menos por vontade dos próprios do que pela força de certos determinantes do estatuto social de classe: relacionamentos e rotinas, interesses culturais, comportamentos e símbolos, enfim, certos factores que definem um estilo de vida afecto a uma dada classe. O facto de muitos indivíduos, oriundos do ensino técnico-profissional, terem obtido uma educação académica superior, facultou-lhes melhores ocupações profissionais, por vezes ocupações que teoricamente os colocou na classe alta, mas nem sempre lhes impôs mudanças de gosto, de interesses, de metas, de comportamentos, de formas de discurso e tudo o que efectivamente altera um estilo de vida. Casos houve, mas indubitavelmente minoritários.

Houve igualmente situações de sujeitos com trajectórias ascendentes, que a par de altas formações académicas e da assumpção plena de uma nova consciência de classe, extremaram posições e se distanciaram tanto, que passaram a fazer uma avaliação menos favorável do sistema de valores das classes sociais de onde provinham.

Confirmou-se, assim, a hipótese enunciada: a existência generalizada de mobilidade intergeracional ascendente, mesmo que, poucas vezes, essa mobilidade tenha denotado uma efectiva conquista de verdadeira equidade social e consciência de pertença a uma nova classe. Melhor dizendo, verificou-se que uma quantidade significativa de inquiridos, apesar de ter atingido níveis de prosperidade superiores aos da família de origem, não parece ter adoptado valores capazes de se integrarem no conceito de um novo *status*.

De facto, como vimos, muitos não deram sinal de terem adquirido estilos de vida substancialmente distintos dos de partida, optando, por exemplo, por localidade de residência e ambientes sociais idênticos, e não revelando ter alterado formas de lazer, interesses culturais ou rotinas basicamente diferentes.

Porém, estas *nuances*, que se tornaram muito óbvias, aquando da análise das questões abertas e em certas correlações entre situação de origem e a situação de vivência actual, não podem servir para minimizar os inegáveis efeitos do ensino técnico-profissional como via de mobilidade social ascendente de carácter intergeracional.

Mesmo que já não tivéssemos disso percepção, os resultados obtidos através dos inquéritos por administração de questionário ilustraram bem que, para a maioria dos nossos inquiridos, o ensino por que enveredaram foi a porta de entrada para uma via ascendente, que lhes conferiu algum prestígio, estabilidade e segurança. Com as suas competências contribuíram para o moderno processo de crescimento das organizações, chegando mesmo a registar-se “saltos” que foram de filho de família operária a administrador, provocando, assim, uma quebra nas fronteiras próprias de uma tradicional divisão de classes.

O ensino propiciado pelas quatro Reformas do ETP aqui estudadas, assim como a expansão industrial e tecnológica que as acompanharam, deram, sem dúvida, lugar a novas aspirações, impulsionadoras de mobilidade ascendente. E, se o ensino, só por si, não foi um canal directo para o topo da pirâmide social, no mínimo preparou as pessoas para tirarem proveito do progresso na estrutura ocupacional de uma sociedade que, seguindo mesmo com algum atraso, o processo desenvolvimentista, deixou de dar tanta importância à ascendência familiar, para se tornar menos fechada e reconhecer as pessoas mais pelo seu investimento educacional, pelas suas capacidades e pelo seu real desempenho profissional.

O crescimento da escolarização verificada ao longo das Reformas do ETP relacionou-se claramente com novas formas de encarar o desenvolvimento económico e sócio-cultural. O aumento do rendimento real das famílias ditas desfavorecidas e as suas perspectivas de futuro mais alargadas alteraram progressivamente as suas expectativas quanto à escolaridade dos filhos, sobretudo no que respeita à relação entre o aproveitamento escolar e o prosseguimento de estudos. Mesmo os pais daqueles, cujo aproveitamento escolar era débil e enveredavam por vias que lhes pareciam mais facilitadoras, não deixavam de questionar se os novos caminhos adoptados possibilitavam o acesso ao ensino superior.

Assistiu-se, assim, não só a mudanças de atitude e de estimativas puramente económicas dos custos/benefícios face à escolaridade, mas também a aspirações de natureza simbólica. Nesta linha, as decisões sobre o prosseguimento de estudos deixaram de dizer apenas respeito ao seu prolongamento imediato ou à sua interrupção temporária, passando também a ter em conta uma outra

diversidade de opções para a vida activa a nível secundário, sem abdicar da possibilidade de subseqüentes ingressos no ensino superior politécnico ou no universitário privado, eventualmente no público. Perante isto, os benefícios esperados com a escolaridade não podiam surtir apenas um efeito económico. Foram-se tornando cada vez mais simbólicos, essencialmente ligados a posições sociais.

O facto é que, ao longo dos anos 80 e 90, se tornou público e visível dentro das escolas, a crescente influência da participação parental na realização escolar dos filhos, o estímulo pela sua valorização profissional e um interesse mais empenhado na educação dos seus descendentes/educandos.

Gostaríamos, por isso, de realçar aspectos que se podem, efectivamente, retirar deste trabalho, como sejam:

- alertar para a necessidade absoluta de promover, de forma actualizada e sustentada, a relação entre a escola e o mundo do trabalho, valorizando as vias técnico-profissionais, pois não nos bastou provar que quem seguiu pelo subsistema do ETP teve efectivas possibilidades de promoção social. Ontem como hoje, muitos filhos de trabalhadores têm apetências de empreendedorismo e de realização de actividades práticas, podendo vir a ser, se não mais, pelo menos pequenos e médios empresários, engrossando o tecido empresarial do país;
- pôr a tónica na circunstância de que, sejam quais forem os ciclos económicos, a relação entre a educação e o mundo do trabalho é, e será, uma questão fulcral em qualquer momento histórico. Contudo, tal como na educação, o trabalho qualificado só terá a ganhar, se for encarado não só como uma actividade socialmente reconhecida e necessária, mas também como uma via de realização pessoal, quer se exerça por conta própria, quer em regime de assalariado, ou sob qualquer outro formato institucional;
- sugerir que a educação para o trabalho não se cinja à simples fórmula do saber-fazer, mas que contemple também o moderno saber-estar social, nomeadamente a aprendizagem do que são relações interpessoais, formas de trabalho em grupo, conceitos de liderança, hierarquia e

responsabilidade, cada vez mais imprescindíveis à integração em contextos laborais;

- recordar que a relação educação-trabalho, através do ETP, não deverá ignorar as necessidades de formação ao longo da vida e os imperiosos tempos de lazer, já que estes são também um espaço de actividades, dirigidas à aspiração/realização de competências, de desenho de projectos e de estruturação de identidades. Aliás, é nosso entender que nenhuma visão de educação permanente – tão essencial à actualização do mundo do trabalho – pode ignorar a crescente importância dos tempos de lazer ou de pausa na actividade laboral, como forma eficaz de solucionar bloqueamentos/conflitos e preparar o terreno para a proposta de novos desafios;
- dizer da utilidade de pesquisas deste tipo, de preferência continuadas e alargadas a outras regiões e/ou a nível nacional, pois é óbvio que tal utilidade será tanto maior quanto mais ampla for a sua representatividade. Numa sociedade de permanentes inovações tecnológicas, urge ir aferindo a educação técnica que se pratica. Para responder às necessidades detectadas é que existem reformas, cujos efeitos objectivos e socialmente produzidos é necessário apurar, não havendo modo de efectivamente os verificar sem conhecer aquilo que existe e o modo como se processou.

Já agora, por estarmos em plena comemoração dos 20 anos da implementação das escolas profissionais em Portugal, desejamos também que essa comemoração não seja apenas mais uma data, antes sirva para produzir uma reflexão construtiva, no sentido de melhorar substancialmente a qualidade do ensino técnico-profissional que hoje se pratica.

Logo, com este trabalho propõe-se uma reflexão sobre uma efectiva educação técnica. E porquê?

- porque só assim se preparam profissionais despertos e conscientes para as transformações na organização do trabalho e das carreiras profissionais, e se entende a necessidade da já referida formação contínua, da reciclagem e das reconversões;

- porque o aumento da precariedade do trabalho e do desemprego estrutural – aquele que resulta do desajuste entre as características da oferta e as da procura – exigem que o ensino técnico tenha sempre presente o imperativo de novas formações para respostas profissionalmente válidas;
- porque, ao longo de qualquer tipo de ensino, não se podem desprezar as reais componentes de formação humana e prático-funcional, dirigidas à compreensão do que é a cultura empresarial;
- porque, finalmente, para a maioria dos jovens de hoje, em plena era de grandes alterações tecnológicas, os saberes adquiridos na escola, que não venham a ser aplicados na vida quotidiana, cívica e profissional, rapidamente regridem e se perdem. O analfabetismo funcional ou a iliteracia, tão recentemente apregoados, são a prova viva de uma educação/ensino assente em conhecimentos de rápida obsolescência ou em saberes, destrezas e modos de estar deficientemente integráveis no mundo do trabalho.

Mas será fácil, levar a cabo esta reflexão?

Sabemos bem que, para além dos direitos conferidos pelos regimes políticos e/ou pelos sistemas de ensino, qualquer indivíduo tem o pleno direito de procurar por si mesmo o acesso a mecanismos de aprofundamento, de especialização, de maior qualificação e bem-estar na vida. Porém, a análise das trajectórias de mobilidade social intergeracional, que realizámos com base na mobilidade proporcionada pelo ensino técnico até ao final do século XX, continua a revelar uma sociedade ainda perpassada por dificuldades sociais no que respeita à igualdade de oportunidades, logo, com baixos índices de democratização no acesso aos recursos que estruturam a aquisição de qualificações.

Apesar de se verificar, como vimos, um enfraquecimento da estrutura tradicional de classes, não é novidade para ninguém que a divisão entre elas continua a ser o centro das desigualdades económico-sociais, constituindo também um peso notável na vida da maioria das pessoas, já que a pertença de classe se articula com situações reais ou ficcionadas de expectativas de vida, educação e empregos bem remunerados. Nas sociedades ocidentais existe mesmo um certo “pressuposto” de que a desigualdade entre ricos e pobres é factor essencial para

a busca de riqueza, uma força motivadora para investir na inovação e para desenvolver a acção, por conseguinte, para proporcionar o desenvolvimento económico.

Contudo, após a análise dos questionários, este estudo, tendeu a provar que poucas famílias mantiveram o processo de reprodução da classe de origem. Na Reforma de 1948, os que subiram na vida encetaram uma luta pessoal e árdua pelo acesso ao ensino superior e, nas posteriores Reformas, fizeram-no através da abertura e da subsequente expansão desse mesmo segmento de ensino, registando-se uma acessibilidade crescente a qualificações técnicas de nível superior. Tais condições, permitiram o aparecimento de figuras de incontestável competência na política, na ciência, na economia e na gestão empresarial, tendo vindo a diluir-se, sem dúvida, alguns dos tradicionais padrões de classe e de estratificação e a verificar-se, em muitos sectores, a aceitação de uma ordem social mais meritocrática.

Apesar disso, e dos muitos casos de significativa mobilidade ascendente, o funcionamento global dos modelos de ETP ainda não mereceram o reconhecimento fácil da maioria da sociedade em geral e do mundo académico em particular.

Mas os factos falam por si, pondo em causa essa falta de reconhecimento.

Em pouco mais de duas décadas, de 1948 a 1974, integraram-se na indústria algumas dezenas de milhares de diplomados com cursos de formação técnico-profissional. Estes, após experiência prática na produção, ascenderam, em grande número a cargos técnicos de vários níveis. A visão clássica, que atribuía ao ensino técnico a simples manutenção das pequenas profissões artesanais, e lhe conferia o papel de conservar uma estratificação de tendência horizontal, proveniente em exclusivo das circunstâncias de nascimento, foi-se desvanecendo, embora, convenhamos, nunca tenha desaparecido. Escaparam um pouco a essa imagem menos depreciada os que prosseguiram estudos superiores.

Paradoxalmente, entre o grande público, após o corte histórico que inviabilizou o ETP, a imagem da importância daqueles trabalhadores qualificados na indústria e no comércio, foi sendo gradualmente reconhecida, ao mesmo tempo que era

reclamada, como factor essencial de valorização económica para o país, não só entre o patronato nacional como no âmbito das multinacionais.

Ainda assim, o padrão de emprego instituído no aparelho administrativo do Estado continuou a não privilegiar os sujeitos saídos do ETP, não obstante a confirmação da importância da sua preparação e do valor do seu desempenho profissional em áreas técnicas e de serviços.

Esquecida que foi a visão modernista de Veiga Simão, há que admitir que as posteriores Reformas não conseguiriam facilmente essa correcção de dignidade, ainda que prometendo, como é expectável no lançamento de qualquer reforma, uma concepção social mais sadia, disposta a ultrapassar, pela acção educativa, muitas desigualdades. Porém, difícil seria imputar culpas aos seus promotores, já que tais impossibilidades de correcção se deveram sobretudo à falta de alternativas de ensino técnico durante quase uma década, facto que “formatou” mentalmente a maioria da população, no sentido de dirigirem os seus objectivos educativos exclusivamente para o ensino superior, não valorizando as novas alternativas, independentemente da vocação dos filhos e da consciência das necessidades do mercado de trabalho.

Assim, se criaram duas enormes ilusões: a de que uma sociedade poderia viver só de pequenos “doutores” e a de que estudar não implicava esforço, dedicação e disponibilidade, mas se limitava a uma forma de quase lazer, onde todos transitavam sem grande investimento.

Conclui-se, pois, que apesar das tentativas para relançar o ensino técnico-profissional, em 1983; da implantação do sistema de aprendizagem do IEFP/ME em 1984; da reformulação dos cursos técnico-profissionais em tecnológicos e da criação das escolas profissionais, em 1989, e ainda dos cursos de valorização profissional propiciados pela CE, continuou a verificar-se uma substancial carência de quadros intermédios, embora se tenha verificado mobilidade ascendente por grande parte de quem os frequentou.

Para a falta de tais quadros terão concorrido factores como, nomeadamente, a incapacidade de melhorar, de modo continuado e coerente, um modelo de ensino técnico adaptado às novas realidades sociais e tecnológicas; cortes abruptos no seu investimento; a aplicação de muitos recursos comunitários em formações

profissionais avulsas, de curta duração e com carácter mais ocupacional que de real formação profissional; e o facto de não ter sido permitido ao ensino superior politécnico afirmar-se como alternativa de elite técnica, tão valorizada na sua especificidade como o ensino universitário o é.

Digamos, voltando um pouco atrás, que as rápidas transformações sociais dos anos 50 e 60 do século XX, e a correspondente aceleração da procura de ensino, criaram condições para que, nos países industriais e, por reflexo, entre nós, se construísse a perspectiva optimista de que a expansão escolar iria favorecer em larga escala a aproximação das classes e diminuir substancialmente as desigualdades sociais.

Ao tratarmos, neste trabalho, de uma aposta que prometia estabelecer uma relação estreita entre ensino técnico e mobilidade social ascendente, de tipo intergeracional, concluímos – conforme ficou claro na análise das respostas dos inquiridos – que as diferentes Reformas do ETP contribuíram, cada uma a seu tempo, para uma relativa redução na clivagem das posições sociais e para dilatar o seu sentido mais meritocrático, apesar das desigualdades de oportunidades provindas do meio social de origem.

No entanto, ainda que, neste trabalho, aquelas constatações não estejam contempladas de modo aprofundado, somos levados a pensar que a mobilidade social intergeracional, para vir a assumir proporções de maior notoriedade, dependerá ainda muito de factores estruturais, como sejam a relação que se estabelece, em cada momento histórico, entre os candidatos das diferentes classes às posições sociais e as oportunidades profissionais disponíveis.

De facto, pelo que concluímos, não há, necessariamente, uma relação de causalidade absoluta entre estudos superiores e mobilidade intergeracional ascendente. Se mais educação é um indiscutível meio para essa mobilidade, verificou-se que até muitos dos que não prosseguiram estudos superiores ou mesmo alguns que nem sequer acabaram os cursos do ETP, ficaram com conhecimentos/instrumentos técnicos que lhes permitiram criar negócios próprios ou impulsionar o desenvolvimento de empresas, unicamente através da aprendizagem técnico-profissional e das suas qualidades pessoais de liderança ou ambição.

Assim se explicará, primeiramente, que na segunda metade dos anos 50 e até aos primeiros anos da década de 70, ao ter-se registado um desenvolvimento na estrutura social, tenha aumentado a procura do ensino e a mobilidade social ascendente. Foi a fase optimista, em que o investimento escolar induziu à probabilidade de melhorar as posições sociais. Seguidamente, a procura do ensino tendeu a desenvolver-se a um ritmo superior ao das mudanças estruturais que, de início, a tinham acelerado. A situação prolongou-se pelos anos 80, quando a estrutura social deixou de se ajustar a uma incessante procura de ensino. Por sua vez, nos anos 90, uma rede heterogénea de trajectórias sociais e pessoais de carácter técnico leva à existência de novos movimentos de alteração na estruturação social, de novo conducentes a nova mobilidade ascendente.

É inquestionável – tal como provam os resultados da pesquisa realizada – que a clientela do ETP é esmagadoramente constituída por contingentes de alunos provenientes de camadas baixas e médias-baixas da sociedade. Todavia, há dificuldades em fazê-los aparecer em estudos de mobilidade social, por estarem um pouco infiltrados em toda a pirâmide social e não chamarem a atenção sobre si. Sendo fundamentais ao crescimento económico, e meritórios em contextos de boas trajectórias educacionais e profissionais, enfrentam, quase sempre, uma ascensão social condicionada a processos de planeamento concebidos para a sociedade como um todo e, obviamente, determinados por quem tem poder político para os definir. No entanto, uma verdade ressalta: nem é certo que todos os filhos das classes altas sejam bem sucedidos escolar e profissionalmente, nem seguro que todos os de baixa origem permaneçam na obscuridade.

Os progressos da ciência e da tecnologia e as suas consequências sobre a organização produtiva e sobre os diferentes meios familiares vieram despertar consciências, estimular curiosidades, fazer crescer potencialidades nas classes menos favorecidas e, logicamente, provocar profundas alterações na vida social, entre as quais a mobilidade ascendente. Esta efectiva mobilidade, demonstrada por parte de muitos dos que saíram do ensino técnico, contraria também a ideia pré-concebida e tradicional de que só um ambiente educativo e familiar, conotado com as elites e relativamente imutável, poderia proporcionar um bom *status* social.

Como nota final, consideramos provado que a projecção social dos alunos saídos do ensino técnico-profissional atingiu uma dimensão insuspeita, cujo peso relativo na economia e, obviamente, no progresso do país, foi notável. Porém, o ensino técnico, continua a necessitar de ser ajustado aos novos tempos, a exigir atenção, soluções específicas, apoio e acompanhamento permanente por parte da gestão do sistema educativo, para que o seu enquadramento social seja devidamente valorizado.

Finalmente, nesta reflexão apelamos aos meios ministeriais e académicos para que, em consonância com os empresariais, reconheçam a necessidade de construir opiniões, estimular debates frutíferos e sugerir caminhos para o aparecimento de uma elite técnica, a partir de um ETP actualizado, sustentado e socialmente reconhecido.

ANEXOS

ANEXO I_A

CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO (EM REGIME DE ENSINO DE FORMAÇÃO)

a) Do curso de serralheiro

1. - Torneiro ou fresador

	4º ano
a) Mecânica aplicada	2
Tecnologia oficial, materiais e tratamentos térmicos	5
Desenho profissional	8
c) Oficina	<u>24</u>
<i>Total</i>	<u>39</u>

2. - Ajustador de Precisão

	4º ano
a) Mecânica aplicada	2
Tecnologia oficial, materiais e tratamentos térmicos	5
Desenho profissional	4
c) Oficina	<u>30</u>
<i>Total</i>	<u>41</u>

3. - Maquinista

	4º ano
a) Física e Química	4
Máquinas e sua condução	8
Desenho profissional	4
c) Trabalhos oficinais, montagem e condução	<u>24</u>
<i>Total</i>	<u>40</u>

4. - Mecânico de automóveis

	4º ano
a) Mecânica do automóvel	4
Motores de automóvel e seu equipamento eléctrico	5
Desenho profissional	4
Tecnologia oficial, materiais e tratamentos térmicos	5
c) Oficina	<u>24</u>
<i>Total</i>	<u>42</u>

5. - Mecânico de aviões

	4º ano
a) Mecânica do avião	4
Motores de avião e seu equipamento eléctrico	5
Desenho profissional	4
Tecnologia oficial, materiais e tratamentos térmicos	5
c) Oficina	<u>24</u>
<i>Total</i>	<u>42</u>

ANEXO I_B

6. - Desenhador industrial

	4º ano
a) Tecnologia oficial, materiais e tratamentos térmicos	5
d) Sala de desenho	<u>30</u>
<i>Total</i>	<u>35</u>

7. - Desenhador de construção naval

	4º ano
a) Elementos da estrutura do navio	6
d) Sala de desenho	<u>30</u>
<i>Total</i>	<u>36</u>

b) Do curso de montador electricista

1. - Montador radioelectricista

	4º ano
a) Radioelectricidade	8
Tecnologia e legislação aplicada	4
Desenho profissional	6
c) Oficina e laboratório de radioelectricidade	<u>24</u>
<i>Total</i>	<u>42</u>

c) Do curso de carpinteiro-marceneiro

1. - Desenhador de construção civil

	4º ano
a) Tecnologia da construção civil e edifícios	6
d) Sala de desenho	<u>30</u>
<i>Total</i>	<u>36</u>

d) Do curso de auxiliar de laboratório químico

1. - Auxiliar de laboratório biológico

	4º ano
a) Bacteriologia geral	3
Serologia e fisiologia	3
Higiene e medidas preventivas contra acidentes e doenças profissionais	3
c) Trabalhos práticos	<u>30</u>
<i>Total</i>	<u>39</u>

ANEXO I_c

e) Dos cursos de formação feminina ou de costura e bordados

1. - Modista de vestidos

	4º ano	5º ano
a) Estilos: noções de história do traje	2	-
Cálculo profissional; orçamentos	1	-
Desenho	10	-
c) Oficina	24	36
<i>Total</i>	37	36

Nota - A frequência do 5º ano pode fazer-se fora da escola, em regime de estágio, a que se seguirá o exame oficial, como para os alunos que sigam o regime escolar.

2. - Modista de roupa branca

(Idêntico ao curso de modista de vestidos)

3. - Modista de chapéus

	4º ano	
	1º semestre	2º semestre
a) Cálculo profissional; orçamentos	1	-
Desenho	10	-
c) Oficina	20	36
<i>Total</i>	31	36

Nota - A frequência do 2º semestre pode fazer-se fora da escola, em regime de estágio, a que se seguirá o exame oficial, como para os alunos que seguem o regime escolar.

4. - Bordadora - rendeira

	4º ano	5º ano
a) Estilos	2	-
Cálculo profissional; orçamentos	1	-
Desenho	10	-
c) Oficina	24	36
<i>Total</i>	37	36

Nota - A frequência do 5º ano pode fazer-se fora da escola, em regime de estágio, a que se seguirá o exame oficial, como para os alunos que sigam o regime escolar.

5. - Debuxadora de bordados

a) Estilos	2
Cálculo profissional; orçamentos	1
c) Oficina	15
d) Sala de desenho	20
<i>Total</i>	38

f) De qualquer curso industrial ou comercial

1. - Colono

a) Geografia física e económica do ultramar português	5
Colonização portuguesa; sua evolução histórica e características	5
Organização administrativa do ultramar	3
Higiene, medicina prática e enfermagem	5
<i>Total</i>	18

ANEXO Ib

CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO

(EM REGIME DE ENSINO DE APERFEIÇOAMENTO)

a) Do curso de serralheiro

(para candidatos com, pelo menos, dois anos de trabalho profissional)

1. - Torneiro - fresador

	1º ano
a) Mecânica aplicada	2
Técnica do trabalho	2
Desenho	4
c) Trabalhos práticos	4
<i>Total</i>	<u>12</u>

2. - Ajustador de precisão

(Idêntico ao de torneiro - fresador)

3. - Maquinista

	1º ano
Física e Química	4
Desenho	2
Máquinas e sua condução	6
<i>Total</i>	<u>12</u>

4. - Mecânico de automóveis

	1º ano
a) Mecânica do automóvel	3
Motores de automóvel e seu equipamento eléctrico	3
Desenho	4
c) Trabalhos práticos	2
<i>Total</i>	<u>12</u>

5. - Soldadura autogénea

	1º ano
a) Técnica do trabalho	4
Desenho	2
c) Trabalhos práticos	6
<i>Total</i>	<u>12</u>

Nota - Neste curso podem também ser admitidos candidatos habilitados com o curso de montador electricista.

b) Do curso de electricista

(para candidatos com, pelo menos, dois anos de trabalho profissional)

1. - Montador radioelectricista

	1º ano	2º ano
a) Radioelectricidade	4	4
Legislação aplicada	1	-
Desenho	1	-
c) Trabalhos práticos e de laboratório	6	8
<i>Total</i>	12	12

ANEXO I E

c) Do curso de canteiro

1. - Canteiro de arte

	1º ano	2º ano	3º ano
a) Desenho	4	4	4
Modelação	4	4	4
c) Oficina e tecnologia	4	4	4
<i>Total</i>	12	12	12

d) Do curso de serralheiro

1. - Serralheiro de arte

	1º ano	2º ano	3º ano
a) Desenho	4	4	4
Modelação	4	4	4
c) Oficina e tecnologia	4	4	4
<i>Total</i>	12	12	12

Nota - Neste curso podem ser admitidos candidatos habilitados com aprovação nas disciplinas de Desenho e oficina do 1º ano do curso de serralheiro.

e) Do curso de carpinteiro-marceneiro

1. - Entalhador

	1º ano	2º ano	3º ano
a) Desenho	4	4	4
Modelação	4	4	4
c) Oficina	4	4	4
<i>Total</i>	12	12	12

Nota - Neste curso podem ser admitidos candidatos habilitados com aprovação nas disciplinas de Desenho, Tecnologia e oficina do 2º ano do curso de carpinteiro-marceneiro.

f) Do curso de cinzelagem

1. - Ourives

	1º ano	2º ano
a) Ligas, contrastes e legislação aplicável	1	-
Desenho	6	6
c) Trabalhos práticos	5	6
<i>Total</i>	12	12

Nota - Neste curso podem ser admitidos candidatos habilitados com aprovação no 2º ano do curso de cinzelagem.

Fonte: Decreto-Lei 37029 de 25/8/1948, mapa 5 e 6, pp. 232-238.

ANEXO II

CURSOS COMPLEMENTARES DE APRENDIZAGEM

- Serralheiro
- Electricista
- Carpinteiro-Marceneiro
- Entalhador
- Vidraria
- Estucador-Formador
- Ceramista
- Cinzelador
- Compositor-Tipógrafo
- Impressor-Tipógrafo
- Encadernador
- Fiandeiro
- Tecelão Mecânico
- Tintureiro Acabador
- Filigranista
- Oleiro
- Canteiro
- Comércio

Fonte: Idem, mapa 3, pp. 196-206.

ANEXO IIIA

CURSOS DE FORMAÇÃO

- Carpinteiro de Moldes
- Fundidor
- Serralheiro
- Caldeireiro
- Montador Electricista
- Electromecânica de Precisão
- Relojoeiro
- Técnico de Óptica
- Carpinteiro-Marceneiro
- Marceneiro-Embutidor
- Auxiliar de Laboratório Químico
- Ajudante de Farmácia
- Técnico de Tecelagem
- Pintura Decorativa
- Escultura Decorativa
- Cerâmica Decorativa
- Cinzelagem
- Mobiliário Artístico
- Fotógrafo de Artes Gráficas
- Gravador Fotoquímico
- Gravador de Bronze, Cobre e Aço
- Compositor Tipógrafo

ANEXO III_B

- Impressor Tipógrafo
- Desenhador-Gravador Tipógrafo
- Fundidor de Tipo
- Desenhador-Gravador Litógrafo
- Impressor-Transportador Litógrafo
- Encadernador-Dourador
- Entalhador
- Ceramista
- Costura e Bordados
- Curso de Formação Feminina
- Curso Geral do Comércio
- Esteno-Dactilógrafo

Fonte: Idem, mapa 4, pp. 207-231.

ANEXO IV

CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO (EM REGIME DE ENSINO DE FORMAÇÃO)

- Torneiro-Fresador
- Ajustador de Precisão
- Maquinista
- Mecânico de Automóveis
- Mecânico de Aviões
- Desenhador Industrial
- Desenhador de Construção Naval
- Montador Radioelectricista
- Desenhador da Construção Civil
- Auxiliar de Laboratório Biológico
- Modista de Vestidos
- Modista de Roupa Branca
- Modista de Chapéus
- Bordadora-Rendeira
- Debuxadora de Bordados

- Colono

Fonte: Idem, mapa 5, pp. 232-235.

ANEXO V

CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO (EM REGIME DE ENSINO DE APERFEIÇOAMENTO)

- Torneiro-Fresador
- Ajustador de Precisão
- Maquinista
- Mecânico de Automóveis
- Soldadura Autogénea
- Montador Rádioelectricista
- Canteiro de Arte
- Serralheiro de Arte
- Entalhador
- Ourives

Fonte: Idem, mapa 6, pp. 236-238.

ANEXO VI

CURSOS DE MESTRANÇA

- Construtor Civil
- Topógrafo-Auxiliar de Obras Públicas
- Encarregado de Obras
- Técnico de Moagem
- Técnico de Conservas
- Capataz de Minas

Fonte: Idem, mapa 7, pp. 239-245.

ANEXO VII

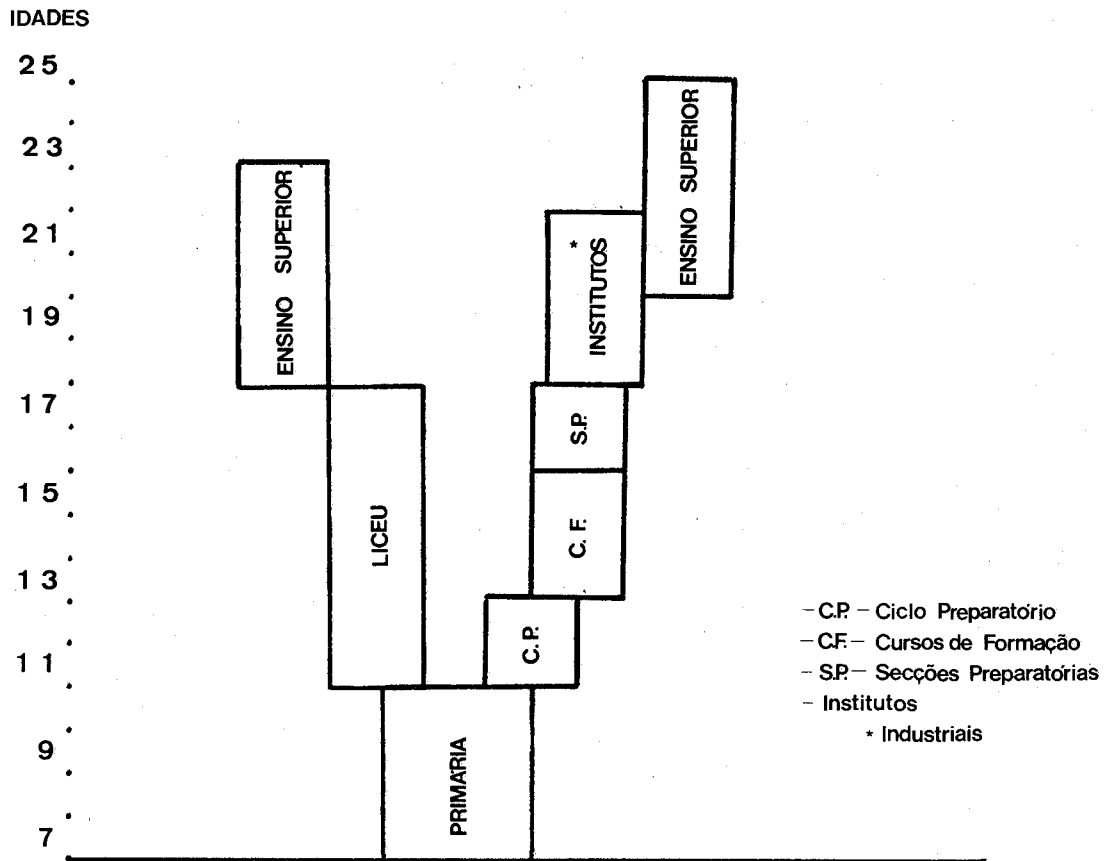
DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS TÉCNICAS PELO PAÍS

Escola Industrial e Comercial de Aveiro	Escola Técnica Elementar Francisco de Arruda (Lisboa)	Escola Técnica Elementar Clara de Resende (Porto)
Escola Industrial e Comercial de Águeda	Escola Técnica Elementar Manuel da Maia (Lisboa)	Escola Industrial Infante D. Henrique (Porto)
Escola Industrial e Comercial de Oliveira de Azeméis	Escola Técnica Elementar Nuno Gonçalves (Lisboa)	Escola Industrial Aurélia de Sousa (Porto)
Escola Técnica Elementar Bartolomeu dos Mártires (Braga)	Escola Técnica Elementar Pedro de Santarém (Lisboa)	Escola Comercial Oliveira Martins (Porto)
Escola Industrial e Comercial Carlos Amarante (Braga)	Escola Técnica Elementar Inácia de Almeida (Lisboa)	Escola Comercial Filipa de Vilhena (Porto)
Escola Industrial e Comercial de Guimarães	Escola Técnica Elementar Marquesa da Alorna (Lisboa)	Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis (Porto)
Escola Industrial e Comercial de Bragança	Escola Técnica Elementar Paula Vicente (Lisboa)	Escola Técnica Elementar Passos Manuel (Gaia)
Escola Industrial e Comercial da Covilhã	Escola Industrial Afonso Domingues (Lisboa)	Escola Industrial e Comercial Teixeira Lopes (Gaia)
Escola Técnica Elementar Marcos Pires (Coimbra)	Escola Industrial Fonseca Benevides (Lisboa)	Escola Industrial e Comercial de Gondomar
Escola Industrial e Comercial Brotero (Coimbra)	Escola Industrial Machado de Castro (Lisboa)	Escola Industrial e Comercial da Póvoa de Varzim
Escola Industrial e Comercial da Figueira da Foz	Escola Industrial Marquês de Pombal (Lisboa)	Escola Industrial e Comercial de Tomar
Escola Industrial e Comercial de Évora	Escola Industrial Dona Luisa de Gusmão (Lisboa)	Escola Industrial e Comercial de Setúbal
Escola Industrial e Comercial de Estremoz	Escola Industrial Josefa de Óbidos (Lisboa)	Escola Industrial e Comercial Alfredo da Silva (Barreiro)
Escola Técnica Elementar Serpa Pinto (Faro)	Escola Comercial Ferreira Borges (Lisboa)	Escola Industrial e Comercial de Viana do Castelo
Escola Industrial e Comercial Tomás Cabreira (Faro)	Escola Comercial Patricio Prazeres (Lisboa)	Escola Industrial e Comercial de Vila Real
Escola Industrial e Comercial de Lagos	Escola Comercial Veiga Beirão (Lisboa)	Escola Industrial e Comercial de Chaves
Escola Industrial e Comercial de Silves	Escola Comercial Dona Maria I (Lisboa)	Escola Industrial e Comercial de Viseu
Escola Industrial e Comercial de Leiria	Escola de Artes Decorativas António Arroio (Lisboa)	Escola Técnica Elementar Gonçalves Zarco (Funchal)
Escola Industrial e Comercial das Caldas da Rainha	Escola Técnica Elementar da Linha de Cascais	Escola Industrial e Comercial António Augusto de Aguiar (Funchal)
Escola Industrial e Comercial da Marinha Grande	Escola Industrial e Comercial de Portalegre	Escola Industrial e Comercial de Angra do Heroísmo
Escola Industrial de Peniche	Escola Técnica Elementar Gomes Teixeira (Porto)	Escola Industrial e Comercial de Ponta Delgada
Escola Técnica Elementar Eugénio dos Santos (Lisboa)	Escola Técnica Elementar Ramalho Ortigão (Porto)	

Fonte: Decreto-Lei 37028 de 25/8/1948, mapa 1, pp. 12-17.

ANEXO VIII

COMPARAÇÃO DOS PERCURSOS ENTRE ENSINOS LICEAL E TÉCNICO (REFORMA DE 1948)



ESCOLAS TÉCNICAS → Ensino Técnico (Antigo)

- Maior dificuldade de acesso ao Ensino Superior (- 2 anos)
- Opção precoce (10 ou 11 anos de idade)

Fonte: Ministério da Educação - *Ensino Técnico Profissional 85/86*, Lisboa, ME/DGES, 1985, anexos.

ANEXO IX

MODELOS DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

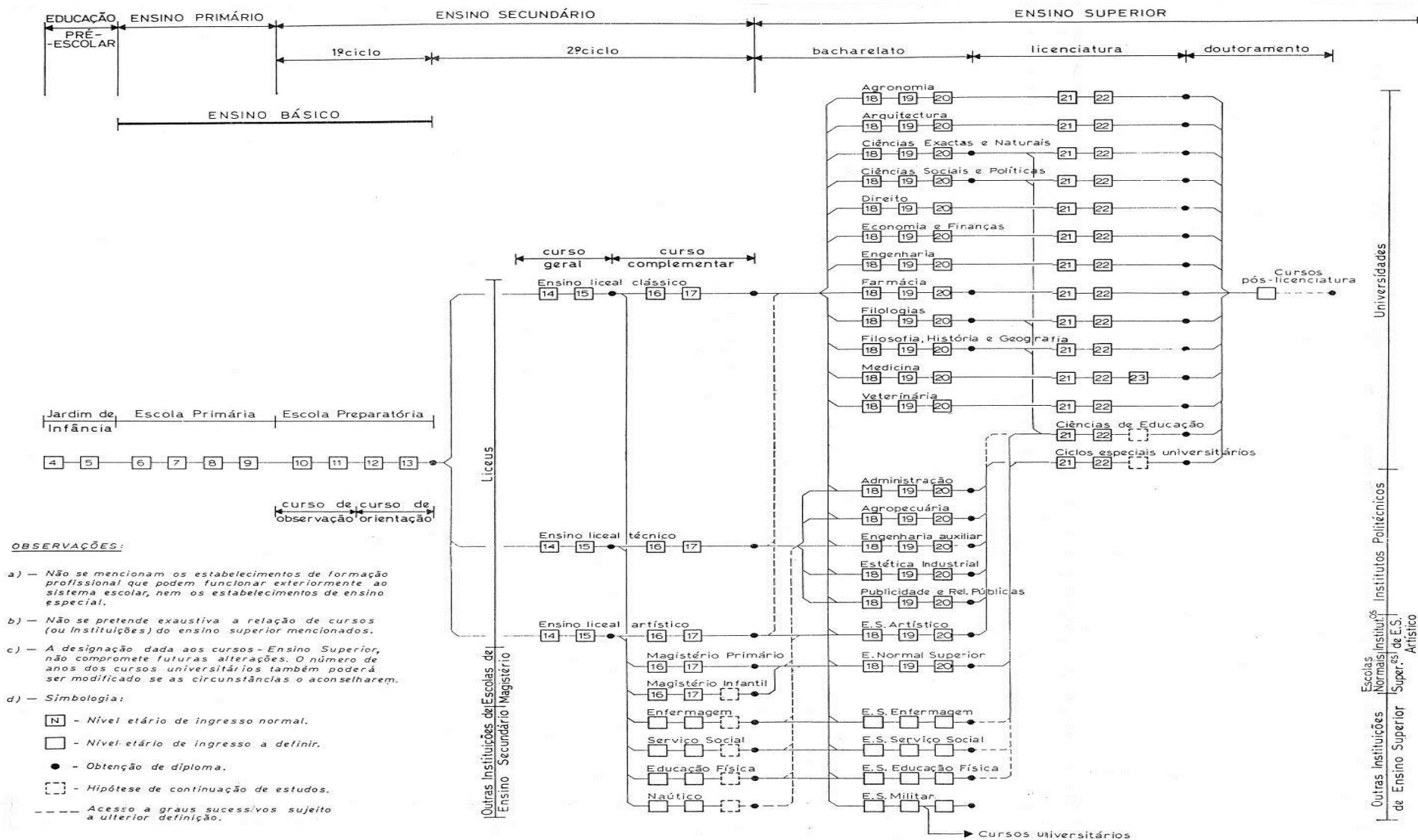
(Tipologia de Bush)

	Formal	Colegial	Político	Subjectividade	Ambiguidade
Nível a que são determinados os objectivos	Institucional	Institucional	Vários níveis	Individual	Indefinido
Processo pelo qual são determinados os objectivos	Determinados pelos líderes	Consenso	Conflito	Problemático Podem ser impostos pelos líderes	Imprevisível
Relação entre objectivos e decisões	Decisões baseadas em objectivos	Decisões baseadas na concordância sobre os objectivos	Decisões baseadas nos objectivos das facções dominantes	Comportamento individual baseado nos objectivos pessoais	Decisões não relacionadas com os objectivos
Natureza do processo de decisão	Racional	Colegial	Político	Pessoal	“Garbage Can”
Natureza da estrutura	Hierárquica	Horizontal	Determinada pelo conflito entre subordinados	Construída através da interacção humana	Problemática
Ligações com o contexto	Podem ser “Fechadas” ou “Abertas” Controlo pelo líder	Controlo definido por um processo partilhado de tomada de decisão	Instável Grupos exteriores relacionam-se com os interesses dos grupos	Fonte de comportamentos e significação individuais	Fontes de incerteza
Estilo de liderança	O líder estabelece os objectivos e define as políticas	O líder procura promover consenso	O líder é participante e mediador dos conflitos	Liderança de significação (pode ser controladora)	Pode ser tática ou facilitadora

Fonte: Manuel Jacinto Sarmiento - *A Escola e as Autonomias*, Porto, Ed. Asa/ME, 1993, p. 23.

ANEXO X

SISTEMA ESCOLAR PORTUGUÊS – Projecto de 16 de Janeiro de 1971 – Organograma Geral

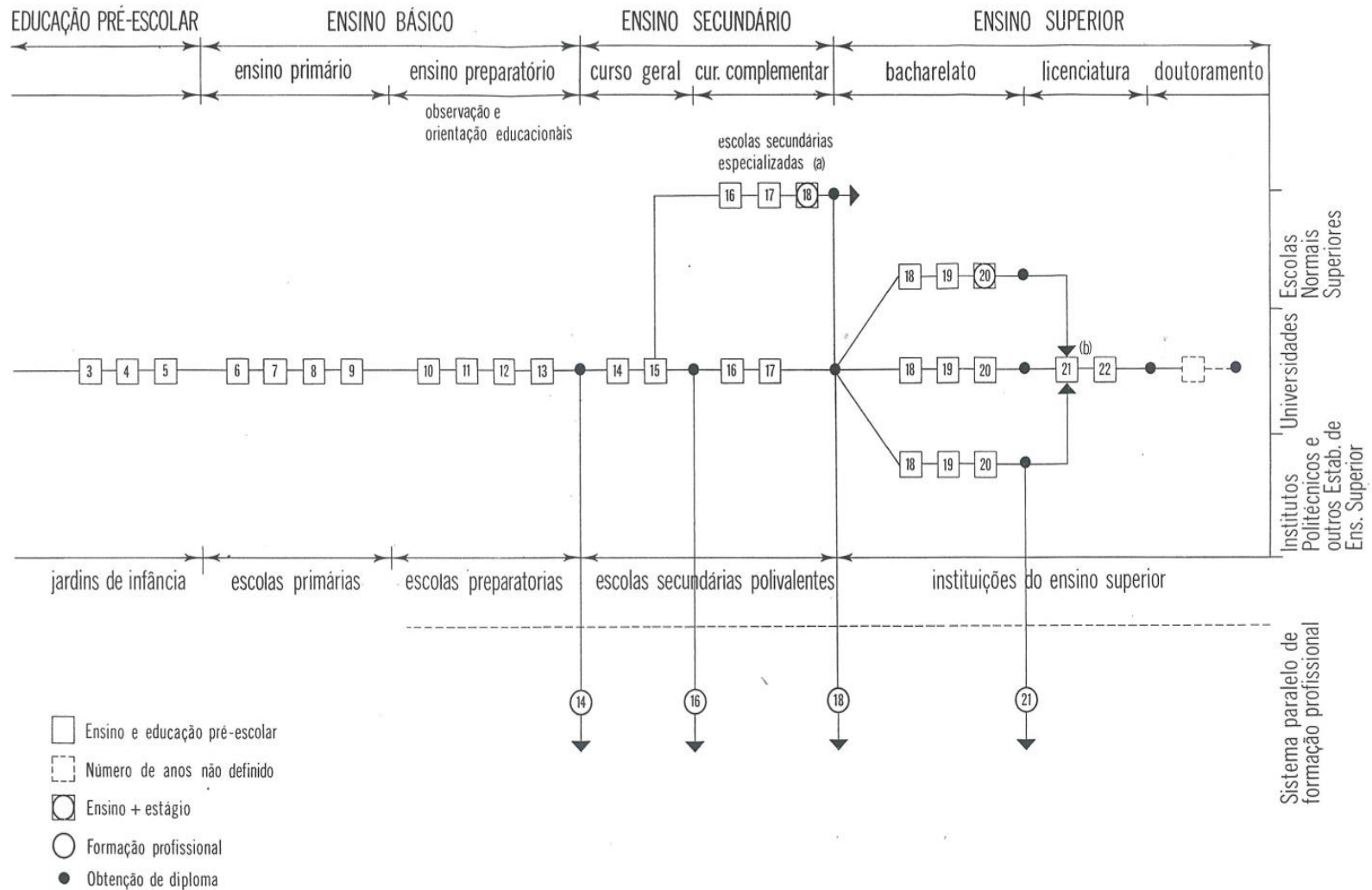


OBSERVAÇÕES:

- a) - Não se mencionam os estabelecimentos de formação profissional que podem funcionar exteriormente ao sistema escolar, nem os estabelecimentos de ensino especial.
- b) - Não se pretende exaustiva a relação de cursos (ou Instituições) do ensino superior mencionados.
- c) - A designação dada aos cursos - Ensino Superior, não compromete futuras alterações. O número de anos dos cursos universitários também poderá ser modificado se as circunstâncias o aconselharem.
- d) - Simbologia:
 - N - Nível etário de ingresso normal.
 - Nível etário de ingresso a definir.
 - - Obtenção de diploma.
 - Hipótese de continuação de estudos.
 - - - - - Acesso a graus sucessivos sujeito a ulterior definição.

ANEXO XI

SISTEMA ESCOLAR PORTUGUÊS – Lei 5/73 de 25 de Julho – Organograma Geral



(a) Escolas de Magistério Infantil e Primário, de Entermagem, Educação Física, etc.

(b) As Licenciaturas obtidas nos Institutos de Ciências da Educação dão acesso ao Magistério do Ensino Secundario

Fonte: Idem, p. 739.

ANEXO XII

CURSOS GERAIS

- Agricultura

- Mecânica
- Electricidade
- Química
- Construção Civil
- Têxtil

- Administração e Comércio

- Formação Feminina

- Artes Visuais

Fonte: J. Veiga Simão - «Ensino Técnico-Profissional (1970-1974)», in *AIP informação* (separata), nºs 3 e 4, Março/Abril 2005, p. 6.

ANEXO XIII

PLANO DE ESTUDO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE SERRALHEIRO

– Decreto-Lei 37029 de 25/8/1948 –
Estatuto do Ensino Técnico-Profissional

Disciplinas	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Secção preparatória para os Institutos		
				3º Ano	4º Ano	
a) Português.....	3	2	-	2	2	
Matemática.....	3	3	-	3	3	
Elementos de Física e Química	4	3	-	-	-	
Elementos de Electricidade	-	2	-	-	-	
Elementos de Mecânica Geral { Aulas teóricas	-	-	2	-	-	
{ Aula prática	-	-	2	-	-	
Tecnologia	1	2	4	4	-	
Desenho Profissional.....	8	8	8	4	4	
Orçamentos e Contas.....	-	-	1	-	-	
(b) Religião e Moral.....	1	1	-	-	-	
Formação Corporativa.....	-	-	1	-	-	
Noções de Higiene.....	-	-	1	-	-	
Educação Física.....	1	1	1	-	-	
(c) Oficinas.....	18	20	22	8	8	
Total.....	39	42	42			
Disciplinas características da secção preparatória para os Institutos						
				{ Física e Química.....	3	3
				{ Ciências Naturais....	2	2
				{ Geografia.....	3	-
				{ História.....	-	3
				{ Inglês.....	3	5
{ Francês.....	3	5				
Total.....				35	35	

Fonte: Ministério da Educação - *Ensino Secundário Técnico. Legislação Compilada e Anotada*, vol. 1, Lisboa, ME/DGES, 1973b, p. 60-1.

ANEXO XIV

PLANO DE ESTUDO DO CURSO GERAL DE MECÂNICA

Experiência Pedagógica de Veiga Simão

Disciplinas	Número de horas correspondentes		
	1º ano	2º ano	3º ano
Português	4	3	3
Francês	2	2	-
Inglês	4	3	3
Geografia	2	2	-
História	-	3	2
Ciências Naturais	2	2	-
Matemática	4	4	3
Física e Química	2	3	-
Elementos de Electricidade	-	-	3
Tecnologia Mecânica	2	2	2
Mecânica Técnica	-	-	4
Desenho Geral	2	2	-
Construções Mecânicas	4	2	6
Laboratório de Física e Química	2	2	-
Regulamentação do Trabalho	-	-	1
Noções de Higiene	-	-	1
Oficinas	6	6	6
Moral e Religião / Educação Social	1	1	-
Educação Física	2 + (2)	2 + (2)	2 + (2)
TOTAL	39	39	36

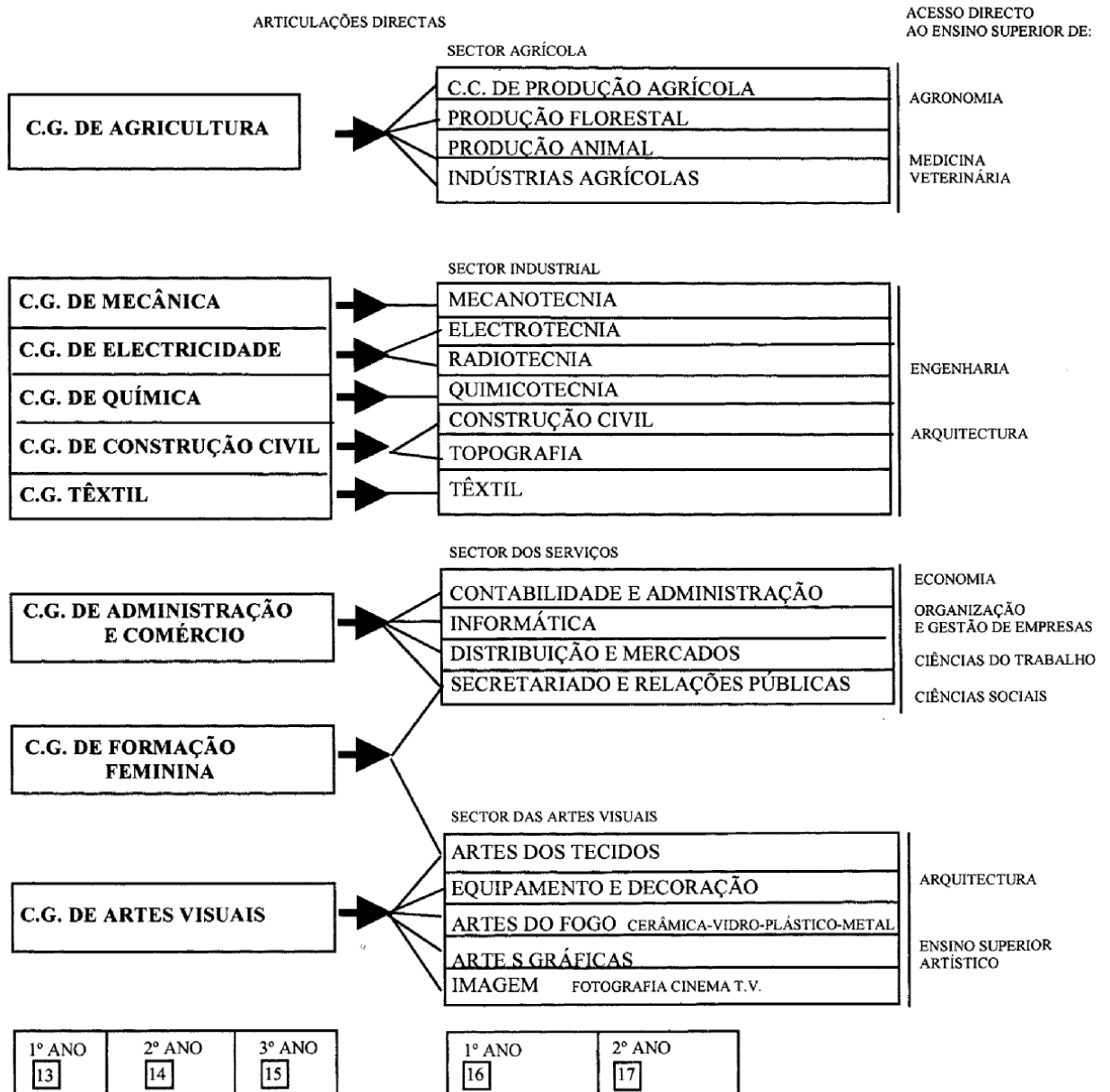
Fonte: J. Veiga Simão - «Ensino Técnico-Profissional (1970-1974)», in *AIP informação* (separata), nºs 3 e 4, Março/Abril 2005, p. 24.

ANEXO XV

ARTICULAÇÕES DIRECTAS DE CURSOS GERAIS E COMPLEMENTARES

**CURSOS GERAIS DO
ENSINO SECUNDÁRIO TÉCNICO**

**CURSOS COMPLEMENTARES DO
ENSINO SECUNDÁRIO TÉCNICO**



Fonte: Idem, ibidem, p. 6.

ANEXO XVI

CURSO COMPLEMENTAR DE MECANOTECNIA

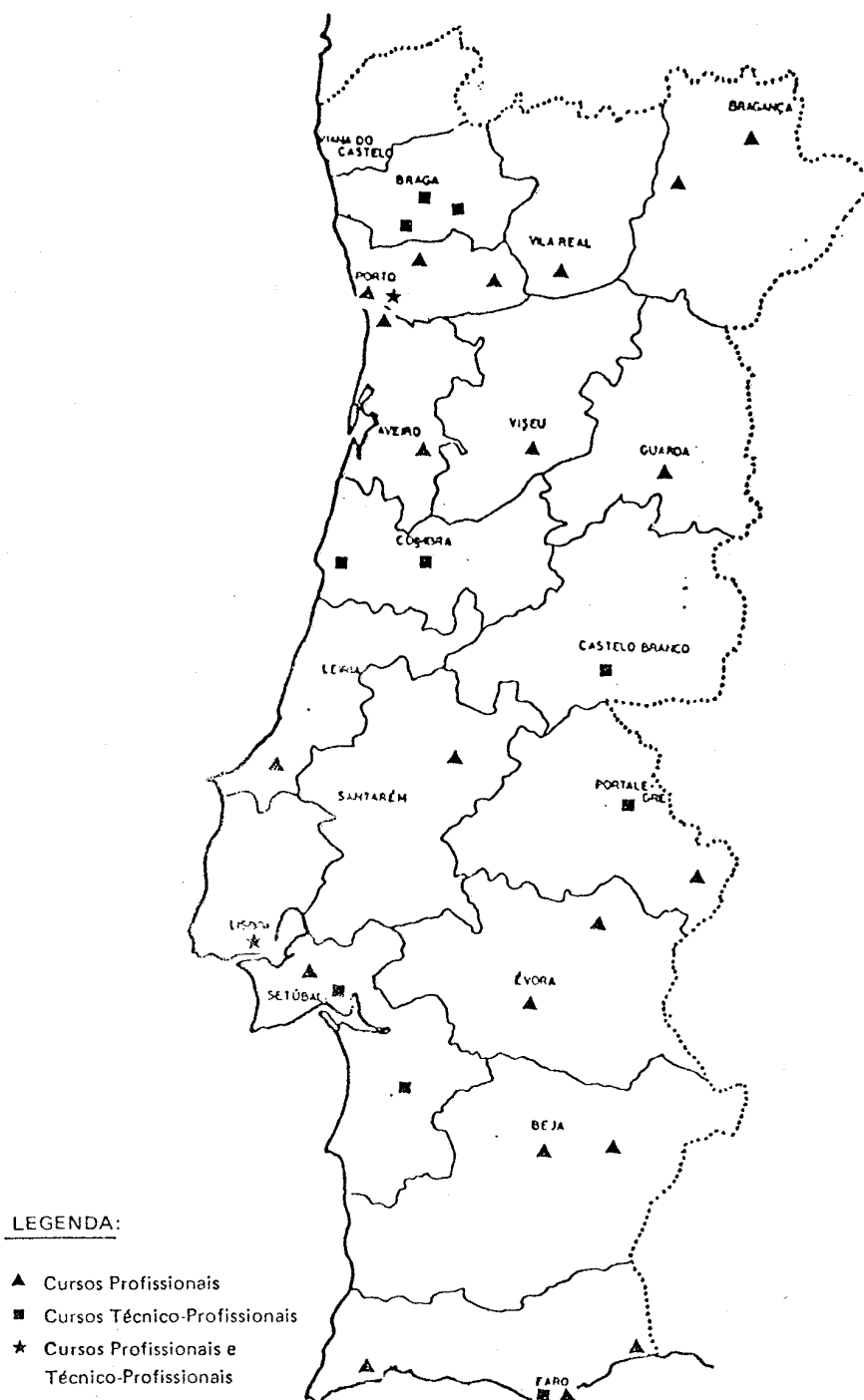
Disciplinas	1º Ano		2º Ano	
	T	P	T	P
GRUPO A:				
(1) Matemática	5	-	5	-
Física	2	1	2	1
Teoria Geral de Máquinas	4	-	4	-
Máquinas Ferramentas, com Produção Controlada	2	6	2	6
Desenho de Construções Mecânicas	-	4	-	4
Elementos de Psicologia e de Sociologia	2	-	2	-
GRUPO B:				
(2) Francês ou Inglês	-	2	-	2
GRUPO C:				
(3) Princípios de Metrologia ou Condicionamento de Ambiente ou Noções de Técnicas Comerciais	-	-	-	2
(1) Disciplinas de frequência obrigatória				
(2) Uma das disciplinas deste Grupo, à escolha do aluno, é de frequência obrigatória				
(3) Uma das disciplinas deste Grupo, à escolha do aluno, é de frequência obrigatória				
TOTAIS	15	13	15	15
Este curso poderá facultar preparação para acesso aos cursos superiores dos ramos científicos, mediante inclusão das seguintes disciplinas:				
Filosofia	3	-	3	-
Física	2	1	2	1
	5	1	5	1

Fonte: Idem, ibidem, p. 30.

ANEXO XVII

ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL

REDE 1983 – 1984

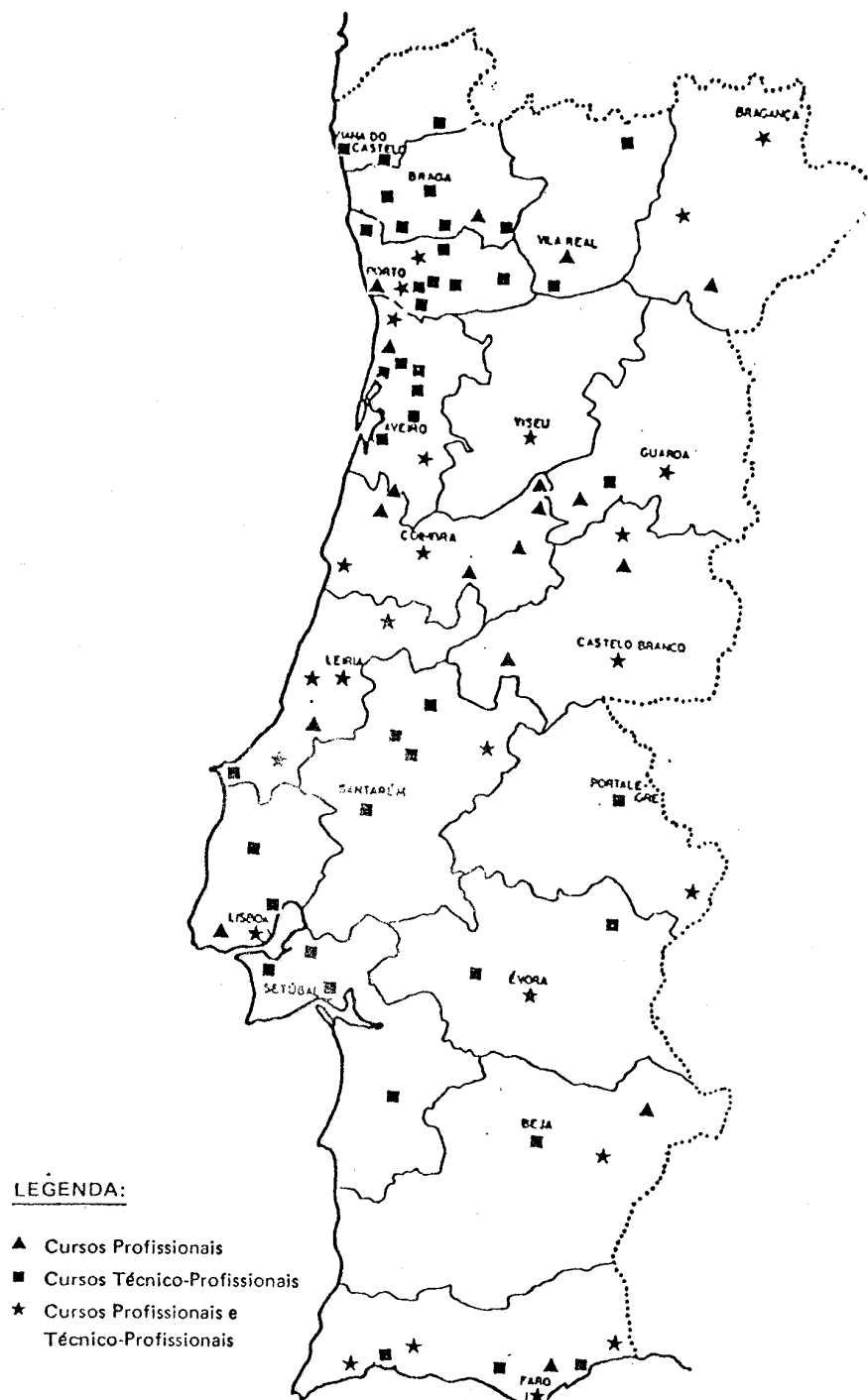


Fonte: Ministério da Educação - *Ensino Técnico Profissional 85/86*, Lisboa, ME/DGES, 1985, anexos.

ANEXO XVIII

ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL

REDE 1984 – 1985



Fonte: Idem, ibidem.

ANEXO XIX

EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ESCOLAS PROFISSIONAIS

Ano Lectivo	Nº de Escolas			% Escolas Públicas (a)
	Total	Privado	Público	
1991/1992	177	174	3	1,69
1992/1993	214	193	21	9,81
1993/1994	214	193	21	9,81
1994/1995	227	203	24	10,57
1995/1996	262	239	23	8,78
1996/1997	228	205	23	10,09
1997/1998	218	197	21	9,63
1998/1999	215	193	22	10,23
1999/2000	205	190	15	7,32

(a) Percentagem calculada relativamente ao total das escolas profissionais.

Nota: o número total de escolas, nos anos lectivos de 1991/1992 a 1993/1994, não coincide com a tabela IV e a figura VII, apesar de ambas as fontes serem do Ministério da Educação.

Fonte: ME/Estatísticas da Educação/Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. (Tabela elaborada pelo autor)

ANEXO XX_A

OFERTAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM ESCOLAS PROFISSIONAIS CRIADAS E EM FUNCIONAMENTO EM 1989 – 1990, POR REGIÕES

Região	Concelho	Escola	Cursos
N O R T E	VILA NOVA DE CERVEIRA	Escola Profissional de Ofícios Artísticos	Tec. de Artes Gráficas/Desenho Tec. de Artes Gráficas/Fotocomposição Operador Cerâmico Artesão Têxtil
	CAMINHA	Escola Tecnológica, Artística e Profissional de Caminha	Tec. de Hotelaria/Recepção e Atendimento Tec. de Artes Gráficas/Desenho Tec. de Artes Gráficas/Impressão Cozinha/Pastelaria Mesa/Bar
	BRAGANÇA	Escola Prática Universal de Bragança	Tec. de Construção Civil/Desenho Tec. de Contabilidade
	CHAVES	Escola Profissional de Chaves	Tec. de Contabilidade Tec. de Serviços Comerciais Tec. de Hotelaria/Recepção e Atendimento Mesa/Bar Cozinha/Pastelaria
	BRAGA	Escola Profissional de Braga	Tec. de Serviços Comerciais Tec. de Secretariado Tec. de Contabilidade Tec. de Com./Mark., Rel. Publ. e Publicidade
			Tec. de S. Comer./Prom. Regional (Braga)
	SANTO TIRSO	Escola Profissional Artística de Vale do Ave	Básico de Dança Básico de Instrumentista de Cordas Básico de Instrumentista de Sopro Instrumentista de Cordas
			Tec. de Secretariado Tec. Comunicação/Mark., Rel. Publ. e Publicidade
			Tec. de Secretariado
	MATOSINHOS	Escola Profissional Ruiz Costa	Tec. de Gestão Tec. de Informática/Gestão

ANEXO XX_B

Região	Concelho	Escola	Cursos
N O R T E	PORTO	Ballet Teatro - Escola Profissional	Dança Teatro
		Escola Profissional Centro de Estudo da Pedra	Design de Equipamento (Interiores e Exteriores)
		Escola Artística e Profissional Árvore	Desenhador Projectista Tec. de Design de Moda
		Escola Profissional de Comércio Externo	Tec. de Serviços Comerciais/Comércio Externo
		Escola Profissional de Economia Social	Tec. de Secret. Organização de Economia Social
		Escola Profissional do Centro Juvenil de Campanhã	Tec. de Informática/Gestão
		Escola Profissional Júlio de Matos	Tec. de Informática Aplicada
		Escola Profissional de Moda Gudi	Tec. de Design de Moda
		Escola Profissional Profitecla	Turismo/Profissionais de Informação Turística Tec. de Com./Mark., Rel. Publ. e Publicidade Tec. de Secretariado
		Escola Profissional de Tecnologias e Electrónica - ESTEL	Tec. de Electrónica/Audio/Vídeo/TV Tec. de Electrónica Hardware
	Instituto de Formação Técnica - INFORTEC	Tec. de Electrónica/Comando Tec. de Contabilidade Tec. de Informática Fundamental	
	LAMEGO	Escola Profissional Agrícola de Lamego	Tec. de Gestão Agrícola Operador Agrícola
	ESPINHO	Escola Profissional de Música de Espinho	Tec. de Prática Orquestral Tec. de Percussão
	PAÇOS DE BRANDÃO	Escola Profissional de Paços de Brandão	Tec. de Secretariado
VALE DE CAMBRA	Escola Profissional de Lacticínios Castelões	Tec. de Industrias Alimentares/Lacticínios	

ANEXO XXc

Região	Concelho	Escola	Cursos
C E N T R O	TRANCOSO	Escola Profissional de Trancoso	Tec. de Contabilidade Tec. de Gestão Agrícola Tec. de Mecânica/Frio e Climatização
	VISEU	Escola Profissional de Torredeita	Tec. de Contabilidade Tec. de Serviços Comerciais/Aprovisionamento Tec. Construção Civil/Condução de Obras
		Escola Profissional de Viseu	Tec. de Informática/Gestão
	CELORICO DA BEIRA	Escola Profissional da Beira Serra	Tec. de Construção Civil/Condução de Obras Operador de Construção Civil/Carpintaria
	COIMBRA	Escola de Artes de Coimbra - EAC	Tec. de Artes Gráficas Tec. de Cerâmica Artística
	PEDRÓGÃO GRANDE	Escola Tecnológica e Profissional da Zona do Pinhal	Tec. de Contabilidade Tec. de Construção Civil Tec. de Transformação e Preparação da Madeira
	POMBAL	Escola Tecnológica Artística e Profissional da Zona de Pombal	Tec. de Gestão Tec. de Confecção Tec. de Electrónica/Comando Tec. de Decoração e Pintura Cerâmica e Azulejo
	LEIRIA	Escola Profissional de Leiria	Tec. de Informática/Gestão Tec. de Secretariado Tec. de Serviços Comerciais
	ABRANTES	Escola Profissional de Agricultura de Abrantes	Tec. de Gestão Agrícola Operador Agrícola
	PENICHE	Escola Profissional de Cirius	Animador Social
S U L	RUNA	Escola Profissional Agrícola de Torres Vedras	Tec. de Gestão Agrícola Operador Agrícola
	CACÉM	Escola Profissional João da Mata	Tec. de Hotelaria/Recepção Atendimento Tec. de Hotelaria/Restauração - Organiz. e Controle
	QUELUZ	Escola Profissional Gustave Eiffel	Tec. de Informática Fundamental Tec. de Construção Civil/Medições e Orçamentos Tec. de Construção Civil/Desenho

ANEXO XX_b

Região	Concelho	Escola	Cursos
S U L	LISBOA	Escola de Comércio de Lisboa - ECOL	Tec. de Comércio
		Escola Profissional de Ciências do Património Cultural	Tec. de Museologia e Património Cultural Tec. de Conservação e Restauro de Bens Culturais
		Escola Profissional do Comércio Internacional	Tec. de Informática/Gestão Tec. de Serviços Comerciais/Comércio Externo Tec. de Comunicação/Mark., Rel. Pub. e Publicidade
		Escola Profissional do ISEFOC/UGT - Instituto Sindical de Estudos, Formação e Cooperação	Tec. Artesanato/Tapeçaria Tec. Higiene e Segurança e Educação Ambiental Tec. de Informática/Gestão Tec. de Gestão de Peq. e Médias Empresas e Coop.
		Escola Profissional Magestil	Tec. de Confecção/Produção Tec. de Confecção/Estilismo Industrial Tec. de Confecção/Modelagem Industrial
		Escola Profissional Vale do Rio	Tec. de Ind. Gráf./Fotoc./Fotomecânica/ /Impressão
		Escola Técnica Profissional de Bailado Teatro Nacional de São Carlos	Tec. Profissional de bailado
		Instituto de Artes e Ofícios - IAO	Pintura Decorativa Arte de Trabalhar Madeira Arte de Trabalhar Metais
		Instituto de Educação Técnica - INETE	Tec. de Arquivo Tec. de Biblioteca e Documentação
	PORTALEGRE	Escola Tecnológica Artística e Profissional de Portalegre	Tec. de Cerâmica Tec. de Gestão Tec. de Informática Fundamental
	MONTARGIL	Escola Profissional Agrícola de Montargil	Operador Agrícola Operador Florestal

Fonte: ME/GETAP.

ANEXO XXI_A

QUESTIONÁRIO

Porquê este questionário?

A tradição do ensino técnico português, as reformas a que foi sujeito, bem como as vantagens e desvantagens desse tipo de ensino estão a ser objecto de um estudo independente, no âmbito da Sociologia da Educação. Tal como já foi informado pela Associação dos Antigos Alunos da Escola Marquês de Pombal, **é muito importante** que aqueles que tiveram a experiência de passar pelo ensino técnico respondam ao presente questionário, não só para avaliar os resultados sociais dessa experiência, como para, eventualmente, os mesmos poderem vir a ser úteis a decisores educativos do nosso país. Será oportunamente informado das conclusões do estudo para o qual tem agora a amabilidade de contribuir.

Instruções

Preencha os espaços em branco de acordo com as questões colocadas ou com as indicações dadas em cada quadro do questionário. **Por favor, devolva-nos o questionário no envelope selado, que lhe enviamos, dentro do prazo máximo de 10 dias.**

1. Identificação

1. 1. Nome (facultativo): _____
1. 2. Sexo: Masculino Feminino
1. 3. Local de residência (bairro, rua, etc.): _____
1. 4. Idade: _____
1. 5. Situação profissional actual: No activo Aposentado(a)
1. 6. Ocupação profissional actual ou última ocupação: _____
Sector/subsector de actividade: _____
Nº de empregados da empresa: _____

ANEXO XXI_B

2. Contexto familiar à época em que frequentou o ensino técnico

2. 1. Profissão e habilitações do pai: _____
2. 2. Profissão e habilitações da mãe: _____
2. 3. Quantas pessoas viviam em sua casa? _____
2. 4. Local em que residia (bairro, rua, etc.): _____

3. A escolha escolar

3. 1. Que principal razão o(a) levou a escolher o ensino técnico?

Assinale apenas uma razão

- A. Queria ter uma profissão prática qualificada.
- B. Aspirava a ter uma situação social melhor que a da minha família.
- C. A responsabilidade foi da minha família.
- D. Os meus amigos iam para o ensino técnico.
- E. Outra razão. Qual? _____
- _____

4. O percurso técnico-profissional

4. 1. Chegou a completar o curso? SIM NÃO

Se respondeu «NÃO», passe à questão 4. 3. e seguintes

4. 2. Se respondeu «SIM», diga, aproximadamente, em que ano o completou: _____

4. 2. 1. Prosseguiu estudos superiores? SIM NÃO

Se respondeu «NÃO», passe ao quadro 5

ANEXO XXIc

4. 2. 2. Se respondeu «SIM», assinale qual foi a principal razão que o(a) levou a prosseguir estudos:

Escolha só uma

- A. Porque queria ter qualificação superior.
- B. Porque gostava de aprofundar mais a área técnica.
- C. Porque a minha família insistiu comigo.
- D. Outra razão. Qual? _____

4. 2. 3. Quais as habilitações finais com que ficou e em que ano, aproximadamente? _____

Passa agora para o quadro 5

4. 3. Se respondeu «NÃO» à questão 4. 1., indique, aproximadamente, o ano em que abandonou o curso: _____

4. 3. 1. Assinale o motivo do abandono:

Assinale apenas um motivo

- A. Porque precisava de ajudar a minha família.
- B. Porque já tinha formação suficiente para trabalhar.
- C. Porque não gostava muito de estudar.
- D. Porque me faltavam incentivos.
- E. Outro motivo. Qual? _____

ANEXO XXI_b

5. A experiência de vida

5. 1. Qual lhe parece ter sido o papel dominante do ensino técnico na sociedade portuguesa?

Escolha apenas uma opção

- A. Melhorou a qualificação dos operários.
- B. Aumentou o número de pequenos e médios empresários.
- C. Deu lugar a uma nova classe de técnicos superiores.
- D. Deseja dizer mais alguma coisa a este respeito? _____

5. 2. Como se tem sentido (ou sentiu) ao longo da sua vida profissional:

Escolha uma única alternativa

- A. Muito insatisfeito(a)
- B. Insatisfeito(a)
- C. Conformado(a)
- D. Satisfeito(a)
- E. Muito satisfeito(a)

5. 2. 1. Deseja acrescentar, a este respeito, mais alguma coisa? _____

5. 3. Como ocupa os seus tempos livres? _____

Muito obrigado pela sua colaboração.

ANEXO XXII

CARTA DA DIRECÇÃO DA ASSOCIAÇÃO AOS INQUIRIDOS



**ASSOCIAÇÃO DOS ANTIGOS ALUNOS
DA ESCOLA MARQUÊS DE POMBAL**

FUNDADA EM 12 DE MARÇO DE 1946 - (INSTITUIÇÃO CULTURAL E BENEFICENTE)

Telefone: 21 363 17 87

Rua Alexandre Sá Pinto - 1349-003 LISBOA

Sua referência:

Sua comunicação:

Nossa referência:

Data: 10/10/2008

Estimado associado,

Com conhecimento desta escola e desta associação, está a decorrer um estudo independente de carácter sociológico sobre o ensino técnico, levado a cabo por um docente da Universidade Aberta. A amostragem do público que frequentou este tipo de ensino foi constituída com base nos antigos alunos da Escola Marquês de Pombal, inscritos nesta associação. O estudo pretende demonstrar como o ensino técnico foi importante para quem o frequentou e para o país, a diversos níveis: pessoal, profissional, social e económico.

Nesse sentido, irá receber um questionário muito simples, dirigido à sua experiência, enquanto aluno e profissional saído do ensino técnico.

Pelo facto de sermos a única Associação no distrito de Lisboa, que ainda é representativa dos Antigos Alunos que, orgulhosamente, passaram pelo ensino técnico, e mantêm vivo o seu espírito criativo e produtivo, agradecemos e pedimos encarecidamente que não deixe de responder

Os melhores cumprimentos.

A Direcção

ANEXO XXIII

ESQUEMA DE CLASSES DE ERIK OLIN WRIGHT

Posse de meios de produção					
Proprietários de meios de produção		Não proprietários (assalariados)			
Possuem capital suficiente para empregar trabalhadores e para não trabalhar	1. Burguesia	4. Gestores qualificados (peritos)	7. Gestores semicredenciados	10. Gestores não credenciados	+
Possuem capital suficiente para empregar trabalhadores mas têm de trabalhar	2. Pequeno patronato	5. Supervisores qualificados (peritos)	8. Supervisores semicredenciados	11. Supervisores não credenciados	>0
Possuem capital suficiente para trabalhar mas não para empregar trabalhadores	3. Pequena burguesia	6. Peritos não gestores	9. Trabalhadores semicredenciados	12. Proletários	-
		+	>0	-	
		Posse de qualificações/credenciais			

Fonte: Manuel Villaverde Cabral - «Mobilidade social e atitudes de classe em Portugal», in *Análise Social*, vol. 33, nºs 146 e 147, 1998, p. 383.

ANEXO XXIV

ESQUEMA DE CLASSES DE JOHN HARRY GOLDTHORPE

Versão completa	Versões agregadas		
	Sete Classes	Cinco Classes	Três Classes
<p>I Administradores, funcionários e profissionais de categoria superior; gestores de grandes empresas industriais; grandes proprietários.</p>	<p>I + II Service class.</p>	<p>I + III <<Colarinhos-brancos>>.</p>	<p>Trabalhadores não manuais.</p>
<p>II Administradores, funcionários e profissionais de categoria média; técnicos superiores; gestores de pequenas empresas industriais; supervisores de trabalhadores não manuais.</p>			
<p>IIIa Empregados em rotinas não manuais de categoria superior (administração e comércio).</p>	<p>III Trabalhadores em rotinas não manuais: administração e comércio; vendedores e outros assalariados dos serviços.</p>	<p>IVa + IVb Pequena burguesia.</p>	<p>Trabalhadores agrícolas.</p>
<p>IIIb Empregados em rotinas não manuais de categoria inferior (vendas e serviços).</p>			
<p>IVa Pequenos proprietários, artesãos, etc., com empregados.</p>	<p>IVa + IVb Pequena burguesia.</p>	<p>IVa + IVb Pequena burguesia.</p>	<p>Trabalhadores manuais.</p>
<p>IVb Pequenos proprietários, artesãos, etc., sem empregados.</p>			
<p>IVc Agricultores e camponeses; outros trabalhadores independentes do sector primário.</p>	<p>IVc Agricultores e camponeses; outros trabalhadores independentes do sector primário.</p>	<p>IVc + VIIb Trabalhadores agrícolas.</p>	<p>Trabalhadores manuais.</p>
<p>V Técnicos de categoria inferior, supervisores de trabalhadores manuais.</p>			
<p>VI Trabalhadores manuais qualificados.</p>	<p>V + VI Trabalhadores qualificados.</p>	<p>V + VI Trabalhadores qualificados.</p>	<p>Trabalhadores manuais.</p>
<p>VIIa Trabalhadores manuais semiquualificados (fora da agricultura, etc.).</p>			
<p>VIIb Trabalhadores assalariados na agricultura e actividades primárias.</p>	<p>VIIa Trabalhadores manuais semi e não qualificados (fora da agricultura, etc.).</p>	<p>VIIa Trabalhadores não qualificados.</p>	<p>Trabalhadores manuais.</p>
<p>VIIIb Operários agrícolas; trabalhadores agrícolas e outras actividades primárias.</p>			

Fonte: Idem, ibidem, p. 385.

BIBLIOGRAFIA

A bibliografia que a seguir se apresenta contempla autores, fontes de informação institucional e disposições legais e regulamentares, que são referidos ao longo do texto. Inclui também obras e documentos, cuja leitura contribuiu para melhor compreensão e aprofundamento da temática e/ou estruturação metodológica, mas que não foram objecto de citação. Estas figuram com asterisco (*).

Bibliografia geral

- * ALMEIDA, J. Ferreira - «Alguns problemas de teoria das classes sociais», in *Análise Social*, nº 66, 1981.
- ALPIARÇA, J. Cidade - *Evolução do Ensino Técnico-Profissional nos últimos 30 anos*, Lisboa, ME/GEP, 1980.
- * ALVES, J. Matias - *Do Reino da Instrução: Análise dos currículos oferecidos aos jovens da faixa etária 10 - 12 anos e 12 - 15 anos no ensino liceal, técnico, unificado e no sistema de aprendizagem*, Braga, Universidade do Minho, Março 1989.
- ALVES, J. Matias - *Ensino Técnico-Profissional dos anos 40 aos anos 90: Ideologia, Organização, Praxis*, Braga, Universidade do Minho, 1989.
- * ALVES, J. Matias - «Escolas Profissionais: O desafio vai começar», in *Correio Pedagógico*, nº 26, Janeiro 1989.
- * ALVES, J. Matias - *Modos de Organização, Direcção e Gestão das Escolas Profissionais: Um Estudo de Quatro Situações*, Braga, Universidade do Minho - Instituto de Educação (texto policopiado da dissertação de mestrado em Ciências da Educação/Administração Escolar), Janeiro 1992.
- * ÂNGELO, Víctor - «O ensino discriminatório: liceu e escola técnica - resultados de um inquérito», in *Análise Social*, nº 44, 1975.
- AZEVEDO, Joaquim - *Avenidas de Liberdade: Reflexões sobre Política Educativa*, Porto, Ed. Asa, 1994.
- AZEVEDO, Joaquim - *Educação Tecnológica, anos 90*, Porto, Ed. Asa, 1991.
- * AZEVEDO, Joaquim - *Educação Tecnológica e os Novos Programas*, Porto, Ed. Asa, 1993.

- * AZEVEDO, Joaquim - *O ensino secundário na Europa. O neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial*, Porto, Ed. Asa, 2000.
- AZEVEDO, Joaquim - *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI*, Porto, Ed. Asa, 2002.
- * AZEVEDO, Joaquim - *Sair do Impasse. Os ensinos tecnológico e profissional em Portugal*, Porto, Ed. Asa, 1999.
- * AZEVEDO, Joaquim - *Voos de borboleta. Escola, trabalho e profissão*, Porto, Ed. Asa, 1999.
- * BEREDAY, George Z. F. - *El Método Comparativo en Pedagogía*, Barcelona, Editorial Herder, 1968.
- * BEREDAY, George Z. F. - «L'analyse Comparée en Éducation», in *Perspectives*, nº 4, 1977.
- BEREDAY, George Z. F. - *Método Comparado em Educação*, São Paulo, Companhia Editora Nacional e EUSP, 1972.
- BERTAUX, Daniel - *Destinos Pessoais e Estrutura de Classe*, Lisboa, Moraes Editores, 1978.
- BIROU, Alain - *Dicionário das Ciências Sociais*, Lisboa, D. Quixote, 1978.
- BONITATIBUS, Suely Grant - *Educação Comparada: Conceito, Evolução e Métodos*, São Paulo, EPU, 1989.
- BOUDON, Raymond; BESNARD, P.; CHERKAOUI, M.; LÉCUYER, B. (coord.) - *Dicionário de Sociologia*, Lisboa, D. Quixote, 1990.
- * BOURDIEU, Pierre - *La distinction: critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1971.

- BREEN, Richard; ROTTMAN, David B. - *Class Stratification: A Comparative Perspective*, Hemel Hempstead Hertfordshire, Harvester Wheatsheaf, 1995.
- BUSTORFF, António José Rebelo - *Ensino Técnico Profissional: Contributo para o Estudo da sua Organização e do seu Funcionamento nos últimos 40 anos (1948 a 1988)*, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (texto policopiado da dissertação de mestrado em Ciências da Educação), 1988.
- CABRAL, Manuel Villaverde - «Mobilidade social e atitudes de classe em Portugal», in *Análise Social*, vol. 33, nºs 146 e 147, 1998.
- CADETE, Maria João - *O Ensino e a Formação Profissional*, Lisboa, ME/GEP, s/d.
- CÂNDIDO, L. Morgado - «Evolução recente da estrutura escolar portuguesa», in *Cadernos do F.D.M.O.*, nº 7, 1965.
- CARMO, Hermano - *ensino superior a distância*, Lisboa, Universidade Aberta, 1997.
- * CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro - *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*, Lisboa, Universidade Aberta, 1998.
- * CARVALHO, Rómulo de - *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano*, Lisboa, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- CHIAVENATO, I. - *Introdução à Teoria Geral da Administração*, S. Paulo, McGraw-Hill, 1983.
- * CORREIA, Luís Brito - «A liberdade de circulação dos trabalhadores na Comunidade», in *Cadernos Europeus*, nº 3 - Actas do II Seminário

Internacional sobre a Adesão de Portugal às Comunidades Europeias, 1985.

- CORREIA, José Alberto - *Sociologia da Educação Tecnológica*, Lisboa, Universidade Aberta, 1996.
- * CORREIA, José Alberto; STOLEROFF, Alan; STOER, Stephen - «A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal», in *Cadernos de Ciências Sociais*, nºs 12/13, Janeiro 1993.
- * CRUZEIRO, Maria Eduarda; ANTUNES, M. L. Marinho - «Ensino secundário: duas populações, duas escolas», in *Análise Social*, vol.14, nº 55, 1978.
- * DELORS, Jacques et alii - *Educação: um tesouro a descobrir*, Porto, Ed. Asa, 1996.
- D'HAINAUT, Louis - *Educação. Dos fins aos objectivos*, Coimbra, Liv. Almedina, 1980.
- DURKHEIM, Emile - *Sociologia, Educação e Moral*, Porto, Rés Editora, 1984.
- * DUVERGER, Maurice - *A Europa dos Cidadãos*, Porto, Ed. Asa, 1994.
- * ESTANQUE, Elísio; MENDES, J. Manuel - *Classes e Desigualdades Sociais em Portugal. Um estudo comparativo*, Porto, Ed. Afrontamento, 1997.
- * FILHO, Manoel Bergström Lourenço - *Educação comparada*, Brasília-DF, Inep/MEC, 2004.
- FODDY, William - *Como Perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*, Oeiras, Celta Editora, 2002.

- FORMOSINHO, João - «De serviço do estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola Portuguesa», in *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 2, nº 1, 1989.
- GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin - *O Inquérito: Teoria e Prática*, Oeiras, Celta Editora, 2001.
- * GIDDENS, Anthony - *A Estrutura de Classes das Sociedades Avançadas*, Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- GIDDENS, Anthony - *Sociologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- GONÇALVES, Albertino - *Métodos e Técnicas de Investigação Social I*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais (texto policopiado do relatório para Provas de Agregação no Grupo Disciplinar de Sociologia), 2004.
- GRÁCIO, Sérgio - *Destinos do Ensino Técnico em Portugal (1910-1990)*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da UNL (texto policopiado da tese de doutoramento em Sociologia), 1992.
- GRÁCIO, Sérgio - *Política Educativa como Tecnologia Social: As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*, Lisboa, Liv. Horizonte, 1986.
- * GRILO, Marçal - «Balanço e perspectivas da integração no domínio da educação», in *Análise Social*, vol. 27 nºs 118 e 119, 1992.
- HENRIQUES, M. Castro; MELO, G. Sampaio e (coord.) - *Salazar: Pensamentos e doutrina política, textos antológicos*, Lisboa, Ed. Verbo, 1989.
- HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew - *Investigação por Questionário*, Lisboa, Ed. Sílabo, 2005.

- JOAQUIM, Augusto - «Todos fomos de mais: introdução a ensaios sobre a tipologia qualitativa do salazarismo», in *Análise Social*, vol. 15, nº 59, 1979.
- LEANDRO, Maria Engrácia - *Sociologia da Família nas Sociedades Contemporâneas*, Lisboa, Universidade Aberta, 2001.
- * ESTANQUE LIMA, F. Pires de - «Elementos para um plano nacional de ensino», in *Escolas Técnicas*, vol. 3, nº 13, 1952.
- MACHADO, J. Baptista - *Participação e Descentralização. Democratização e Neutralidade na Constituição de 76*, Coimbra, Liv. Almedina, 1982.
- MAGALHÃES, Calvet de - «Educação Nacional: Uma nova renascença?», in *Vida Mundial*, Lisboa, 29 de Janeiro 1971.
- MIRANDA, Sacuntala de - «Portugal e a O.C.D.E.: Expansão económica e planificação educativa» in *Vértice*, vol. XXXVIII, Maio/Junho 1978.
- MÓNICA, M. Filomena - *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa, Ed. Presença, 1978.
- MOREIRA, Adriano - *Ciência Política*, Coimbra, Almedina, 1993.
- * MOREIRA, Adriano - *Conferências de Matosinhos: Identidade Europeia e Identidade Portuguesa*, Matosinhos, Página a Página/CMM, 1994.
- * MORLEY, John et alii - *Cadernos Europeus 3. Adesão de Portugal às Comunidades Europeias: Questões Sociais*, Lisboa, CEEIAC, 1985.
- MOURA, Rui - *Gestão e Desenvolvimento Sócio-Organizacional*, Lisboa, CIDEC/ISCTE, 1991.
- NETO, J. Pereira - *Administração Escolar*, mód. I, Odivelas, ISCE, 1992/93.

- PILETTI, Nelson - *Estrutura e funcionamento do ensino fundamental*, São Paulo, Ed. Ática, 2002.
- PINTO, A. Costa - *O salazarismo e o fascismo europeu: problemas de interpretação nas ciências sociais*, Lisboa, Ed. Estampa, 1992.
- * PIRES, Eurico Lemos - *Lei de bases do sistema educativo, apresentação e comentários*, Porto, Ed. Asa, 1987.
- * POULANTZAS, Nicos - *O estado o poder o socialismo*, Lisboa, Moraes Editores, 1978.
- * PROENÇA, Carlos - «Alcance educativo das obras construídas pela junta das construções para o ensino técnico e secundário», in *Escolas Técnicas*, nº 38, 1966.
- PROENÇA, Carlos - «Escola Cristã, Escola Nova», in *Escolas Técnicas*, vol. 3, nº 12, 1952.
- * PROENÇA, Carlos - «O ensino técnico no quadro da educação nacional», in *Escolas Técnicas*, vol. 1, nº 1, 1946.
- PROENÇA, Carlos et alii - «Relatório da Comissão de Reforma do Ensino Técnico», in *Escolas Técnicas*, vol. 1, nºs 3 e 4, 1947.
- PROENÇA, Carlos - «Uma Reforma do Ensino Técnico e seu Desenvolvimento», in *Escolas Técnicas*, nº 43 (anexo), 1971.
- RAFAEL, Francisco et alii – *Portugal / Capitalismo e Estado Novo: Algumas contribuições para o seu estudo*, Porto, Ed. Afrontamento, 1976.
- * REIS, António - «O Economicismo é um Humanismo», in *Seara Nova*, nº 1506, Abril, 1971.

- * ROCHA, Isabel (coord.) - *Tratado da união europeia CE • actualizado*, Porto, Porto Editora, Maio 1995.
- * ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz et alii - *População escolar directa e indirectamente ligada à emigração*, Lisboa, Universidade Aberta, 1988.
- ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz - *Sociologia das Migrações*, Lisboa, Universidade Aberta, 1995.
- * ROSA-DUQUE, L. - *A Reforma do Ensino Técnico de 1948. Sua importância, à época, e reflexos nas posteriores Reformas do Ensino Técnico*, Odivelas, ISCE (texto policopiado da monografia de Investigação e Intervenção Institucional), Maio 1994.
- * ROSA-DUQUE, L. - *Ensino Técnico-Profissional - Reformas de 1948 e 1983: Alguns aspectos em análise comparada*, Odivelas, ISCE (trabalho no âmbito da unidade curricular de Educação Comparada), 1993.
- * ROSA-DUQUE, L. - *O Ensino Técnico em Portugal antes e depois da Adesão à Comunidade Europeia: A evolução dos perfis profissionais da 2ª Guerra Mundial à Europa das Regiões, numa perspectiva intercultural*, Lisboa, Universidade Aberta (texto policopiado da dissertação de mestrado em Relações Interculturais), Maio 1996.
- SAMPAIO, J. Salvado - *O Ensino Primário 1911-1969: Contribuição Monográfica*, vol. 2, Lisboa, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1976.
- SANTOS, Américo Ramos dos - «Desenvolvimento monopolista em Portugal (fase 1968-73): estruturas fundamentais», in *Análise Social*, vol. 13, nº 49, 1977.
- SANTOS, Manuel Alambre dos - *Ensino Técnico Profissional: Legislação Coordenada e Anotada*, Lisboa, Ed. Autor, 1957.

- SARMENTO, Manuel Jacinto - *A Escola e as Autonomias*, Porto, Ed. Asa/ME, 1993.
- SILVA, Manuela; TAMEN, M. Isabel (coord.) - *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.
- SIMÃO, J. Veiga - *Batalha da educação*, Lisboa, MEN, 1970 (discursos de 15 de Janeiro, 28 e 29 de Abril).
- SIMÃO, J. Veiga - *Educação é diálogo*, Lisboa, MEN/Ed. CIREP, 1972_a (discurso de 18 de Dezembro).
- SIMÃO, J. Veiga - «Ensino Técnico-Profissional (1970-1974)», in *AIP informação* (separata), nºs 3 e 4, Março/Abril 2005.
- SIMÃO, J. Veiga - «The General Reform of Education in Portugal», in *Western European Education*, Spring/Summer, 1972_b (discurso de 6 de Janeiro de 1971).
- SIMÃO, J. Veiga - *Uma decisão histórica. Expansão do ensino superior*, Lisboa, MEN/Ed. CIREP, 1972_c (discurso de 19 de Dezembro).
- SIMÃO, J. Veiga - *Uma Revolução Pacífica. Contas à Nação; Caminhos novos da reforma*, Lisboa, MEN/Ed. CIREP, 1972_d (discursos de 13 e 25 de Janeiro de 1972).
- * SNYDERS, George - *Escola, Classe e Luta de Classes*, Lisboa, Moraes Editores, 1976.
- SOUSA, A. Rebelo de; MARTINS, G. Oliveira - *Democracia Incompleta*, Viseu, Fundação Social-Democrata Oliveira Martins, 1978.
- STOER, Stephen R. - *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970/1980: Uma Década de Transição*, Porto, Ed. Afrontamento, 1986.

- STOER, Stephen R. et alii - «O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação», in *Crítica de Ciências Sociais*, nº 29, Fevereiro 1990.
- WEBER, Max - *Sobre a Teoria das Ciências Sociais*, Lisboa, Editorial Presença, 1974.

Fontes de informação institucional

- * CE - *Ano europeu da Educação e da Formação ao longo da vida: orientações gerais*, Bruxelas, CE/DGXXII/EFJ (textos policopiados), Outubro 1995.
- * CE - *Crescimento, Competitividade, Emprego. Os Desafios e as Pistas para entrar no século XXI: «Livro Branco»*, Bruxelas/Luxemburgo, SPOCE, 1994.
- * CE - «Formação profissional sem fronteiras», in *A Europa sem Fronteiras*, nº 2, Fevereiro 1995.
- * CE - «Melhorar o reconhecimento dos diplomas», in *A Europa sem Fronteiras*, nº 2, Fevereiro 1995.
- CENTRO EUROPEU PARA O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL - *El sistema de formación profesional en España*, Luxemburgo, OPOCE, 1995.
- * CENTRO EUROPEU PARA O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL - *O papel dos parceiros sociais na formação profissional inicial e contínua: resumos dos relatórios dos Estados membros da Comunidade Europeia*, Luxemburgo, SPOCE, 1990.
- CENTRO EUROPEU PARA O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL - *O Sistema de Formação Profissional em França*, Luxemburgo, SPOCE, 1994_a.
- CENTRO EUROPEU PARA O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL - *O Sistema de Formação Profissional no Reino Unido*, Luxemburgo, SPOCE, 1994_b.
- * CENTRO EUROPEU PARA O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL - *O sistema de formação profissional em Portugal*, Bruxelas/Luxemburgo, SPOCE, 1995.

- CENTRO EUROPEU PARA O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL - *Suplemento ao Compêndio dos perfis profissionais ao nível do trabalhador qualificado. Situação e tendências: oferta e procura de trabalhadores qualificados*, Berlim, CEDEFOP, 1994c.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS - *Documento de Trabalho da Comissão: Directrizes para uma Acção Comunitária em Matéria de Educação e Formação*, COM (93) 183 final, Luxemburgo, SPOCE, Maio 1993.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS - *Livro Verde Sobre a Dimensão Europeia na Educação*, COM (93) 457 final, Luxemburgo, SPOCE, Setembro 1993.
- COMISSÃO EUROPEIA - *A Cooperação no Domínio da Educação na União Europeia, 1976 - 1994*, Estudos nº 5, Luxemburgo, SPOCE, 1995.
- COMISSÃO INTERMINISTERIAL PARA O EMPREGO - *Terminologia de Formação Profissional. Conceitos de Base III*, Manuel Tomás (coord.), Lisboa, DGEFP, Novembro 2001.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - *O Ensino Secundário em Portugal - Estudos*, Lisboa, ME/CNE, Junho de 1999.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - *Pareceres e Recomendações 88 • 89*, vol. II, Lisboa, ME/CNE, 1990.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - *Pareceres e Recomendações 1998*, Lisboa, ME/CNE, Fevereiro de 1999.
- COOPERS & LYBRAND - *Avaliação do Desempenho das Escolas Profissionais - 2ª Fase*, Lisboa, CL (texto policopiado), [1993].

- * EURYDICE e CEDEFOP - *Structures des systèmes d'enseignement et de formation initiale dans les États Membres de la Communauté Européenne*, Luxembourg, OPOCE, 1991.
- IEFP - «A Formação Profissional na Comunidade Europeia, após 1993: O debate em Portugal», in *Formar*, nº 8, Abril/Maio/Junho 1993.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA - *Estatísticas da Educação*, 1949 a 1955, 1957, 1959, 1961, 1963, 1967, 1969 a 1981.
- ME/Estatísticas da Educação/Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- * MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP*, Lisboa, ME/DAPP, Dezembro de 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *A Reforma do Sistema Educativo*, Lisboa, ME/SG/DD, 1973_a.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Avaliação da Experiência Pedagógica do Ensino Técnico-Profissional: Relatório Final, 1983-86*, Porto, ME/DGES, 1988_a.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Avaliação do Sistema das Escolas Profissionais*, Lisboa, ME, Janeiro 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Boletim de Informação GETAP*, Porto, nº 14, Outubro 1992.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Caracterização das Ofertas e da Frequência dos Cursos Técnicos (ETP) e Profissionais (EP)*, Porto, ME/GETAP, 1991_a.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Conferência Nacional, Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional*, vol^{es} 1 e 2, Porto, ME/GETAP, 1991_b.
- * MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Desenvolver, Consolidar, Orientar. Documento orientador das políticas para o ensino secundário*, Lisboa, ME/SEEI, Novembro 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Do Ensino Técnico-Profissional aos Cursos Tecnológicos, 1992-94*, Porto, ME/GETAP, 1992.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Documentos Preparatórios I*, Lisboa, ME/CRSE, 1987.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Ensino Secundário Técnico. Legislação Compilada e Anotada*, vol. 1, Lisboa, ME/DGES, 1973_b.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Ensino Técnico-Profissional 85/86*, Lisboa, ME/DGES, 1985.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Ensino Técnico Profissional, Profissional e Profissionalizante: Escolas, Cursos, Alunos e Turmas*, Lisboa, ME/DGEBS/NI, 1987/88.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Estrutura Modular nas Escolas Profissionais*, Porto, ME/GETAP, Abril 1993.
- * MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Necessidades de Formação Técnica e Profissional em Portugal: Os quadros intermédios*, Porto, ME/GETAP, Fevereiro 1991.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - «Planos de Ensino de Aperfeiçoamento (industrial, artes decorativas e comercial)», in *Escolas Técnicas*, vol. 3, nº 14, 1953.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal, 1990-93: PRODEP com Contribuição Comunitária*, Lisboa, ME/GEP, Julho 1990.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Proposta Global de Reforma: Relatório Final*, Lisboa, ME/CRSE, 1988b.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Quatro Décadas de Educação (1962-2005)*, Lisboa, ME/SG/Museu Virtual da Educação, Janeiro 2007, http://www.sg.min-edu.pt/expo03/min_03_veiga_simao/expo5.htm.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Roteiro da Reforma do Sistema Educativo, 1986-1996: guia para pais e professores*, Lisboa, ME, Novembro 1992.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Séries Cronológicas. 30 Anos de Estatísticas da Educação. Alunos 1977-2006*, vol. 1, Lisboa, ME/GIASE/DCE, Dezembro 2006.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Sistema Educativo Português: Situação e Tendências 1990-2000*, Lisboa, ME/GIASE, Outubro 2004.
- * MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Técnicos intermédios para sustentar o desenvolvimento*, Porto, ME/GETAP, 1991.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Um Sabor Diferente. Uma Avaliação das Escolas Profissionais*, Porto, ME/GETAP, Março 1992.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Uma Formação Profissionalmente Qualificante: um desafio permanente*, Porto, ME/DES/NAT, Abril 1995.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Uma Política para a Educação*, Lisboa, ME, 1983.

- * NOTÍCIAS DA EDUCAÇÃO - *Evolução da procura social no ensino secundário entre 85/86 e 93/94 e nº de alunos matriculados no 10º ano (93/94)*, Lisboa, Outubro 1993.
- * OCDE - *O Ensino Na Sociedade Moderna*, Porto, Ed. Asa, 1989.
- PARTIDO SOCIALISTA - *Programa e Estatutos do Partido Socialista (Escola, subsecção 3.5.3)*, Lisboa, Congresso do PS, Dezembro de 1974.
- PRESS FORUM - «O Novo Ensino Secundário», suplemento da *Forum Estudante*, nº 20, Junho 1993.
- SPGL - «Haverá Escolas Profissionais em Excesso?», in *Escola informação*, nº 117, Janeiro 1996.
- * UNIÃO EUROPEIA - Quadro Comunitário de Apoio III. PRODEP III. Programa Operacional da Educação 2006 -2006. Aprovado pela Comissão em 13 de Julho de 2000.

Disposições legais e regulamentares

- Decreto 5787-A de 10/5/1919 - REGULAMENTO DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS SUPERIORES, NA 1ª REPÚBLICA.
- Decreto 6137 de 29/9/1919 - REGULAMENTO DO ENSINO PRIMÁRIO NORMAL.
- Decreto 13619 de 17/5/1927 - REDUÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO ELEMENTAR E COMPLEMENTAR, NO ESTADO NOVO.
- * Decreto 16729 de 13/4/1929 - COLOCAR SOB A DEPENDÊNCIA DO MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA TODOS OS SERVIÇOS E ESCOLAS DISPERSOS PELOS MCC E MA.
- Decreto 16730 de 13/4/1929 - SIMPLIFICAÇÃO DOS PROGRAMAS DO ENSINO PRIMÁRIO ELEMENTAR.
- Decreto 18140 de 22/3/1930 - DIVISÃO DO ENSINO PRIMÁRIO ELEMENTAR; OBRIGATORIEDADE DA 3ª CLASSE.
- * Decreto 18420 de 4/6/1930 - ORGANIZAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL.
- Decreto 20420 de 20/10/1931 - ORGANIZAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL.
- * Decreto 21014 de 21/3/1932 - FRASES CURTAS, FÁCEIS DE COMPREENDER E RETER, DE ORDEM MORAL E PATRIÓTICA OBRIGATORIAMENTE INSERIDAS NOS LIVROS ESCOLARES.
- Decreto 21712 de 19/9/1932 - EXTINÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO COMPLEMENTAR.

- * Constituição Política da República Portuguesa aprovada pelo Plebiscito Nacional de 19 de Março de 1933.
- Decreto-Lei 25305 de 9/5/1935 - MOBILIÁRIO E MATERIAL DIDÁCTICO PARA O ENSINO PRIMÁRIO.
- Lei 1941 de 11/4/1936 - FORMAÇÃO DO CARÁCTER, ENSINO E CULTURA NA ESCOLA PRIMÁRIA.
- Decreto-Lei 27279 de 24/11/1936 - ENCERRAMENTO DAS ESCOLAS DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO E CONSTITUIÇÃO DE POSTOS ESCOLARES.
- Lei 1956 de 17/5/1937 - ESTABELECE O CONDICIONAMENTO INDUSTRIAL.
- Decreto-Lei 31431 de 29/7/1941 - CRIAÇÃO DA COMISSÃO DE REFORMA DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL.
- Lei 2005 de 14/3/1945 - DECRETA O ESTABELECIMENTO DE NOVAS INDÚSTRIAS E A REORGANIZAÇÃO DAS EXISTENTES, NO ÂMBITO DO CONDICIONAMENTO INDUSTRIAL.
- Decreto-Lei 36443 de 30/7/1947 - INICIA O PROCESSO DE LIBERALIZAÇÃO DO CONDICIONAMENTO INDUSTRIAL.
- Decreto-Lei 37028 de 25/8/1948 - REFORMA DO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL.
- Decreto-Lei 37029 de 25/8/1948 - ESTATUTO DO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL.
- Decreto-Lei 38143 de 30/12/1950 - CONTINUA O PROCESSO DE LIBERALIZAÇÃO DO CONDICIONAMENTO INDUSTRIAL.

- * Lei 2052 de 11/3/1952 - CONTINUA O PROCESSO DE LIBERALIZAÇÃO DO CONDICIONAMENTO INDUSTRIAL.
- Decreto-Lei 38968 de 27/10/1952 - BALANÇO DA POLÍTICA DE COMBATE AO ANALFABETISMO, DURANTE O ESTADO NOVO; REORGANIZAÇÃO DA ACÇÃO EDUCATIVA PARA CRIANÇAS E ADULTOS.
- * Decreto-Lei 38969 de 27/10/1952 – OBRIGATORIEDADE DO ENSINO, RECENSEAMENTO E ASSISTÊNCIA ESCOLAR, PROVIDÊNCIAS DESTINADAS A REFORÇAR A OBRIGATORIEDADE ESCOLAR, CURSOS E CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS E ORGANIZAÇÃO DA DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO PRIMÁRIO.
- Decreto-Lei 40964 de 31/12/1956 - ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA PARA O SEXO MASCULINO.
- Decreto-Lei 42994 de 28/5/1960 - ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA PARA AMBOS OS SEXOS.
- Decreto-Lei 45810 de 9/7/1964 - ALTERAÇÃO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA DE 4 PARA 6 ANOS.
- Decreto-Lei 47587 de 10/3/1967 - AUTORIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NOS ESTABELECIMENTOS DEPENDENTES DO MEN.
- Decreto-Lei 48406 de 29/5/1968 - CRIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR CURTO NAS FACULDADES DE CIÊNCIAS.
- Decreto-Lei 48627 de 12/10/1968 - CRIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR CURTO NAS FACULDADES DE LETRAS.
- Decreto-Lei 408/71 de 27 de Setembro - LEI ORGÂNICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL.

- Circular 3/72 de 30 de Junho, série A, 2ª repartição da DGETP - CURSOS GERAIS DO ENSINO TÉCNICO SECUNDÁRIO.
- Circular 6/72 de 8 de Agosto, série A, 2ª repartição da DGETP - CURSOS GERAIS DO ENSINO TÉCNICO SECUNDÁRIO NOCTURNO.
- Proposta de Lei 25/X de Janeiro de 1973 - REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO.
- Decreto-Lei 44/73 de 12 de Fevereiro - DIPLOMA ORGÂNICO DA DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO SECUNDÁRIO.
- Parecer da Câmara Corporativa 50/X de Março de 1973 - REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO.
- Lei 5/73 de 25 de Julho - REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO.
- Despacho Ministerial 20/73 de 25 de Julho - CRIAÇÃO DE CURSOS COMPLEMENTARES DO ENSINO SECUNDÁRIO TÉCNICO.
- * Decreto-Lei 221/74 de 27 de Maio - VALIDAÇÃO, PELO MEC, DAS COMISSÕES DE GESTÃO DOS ESTABELICIMENTOS DE ENSINO DEMOCRATICAMENTE ELEITAS OU A ELEGER DEPOIS DE 25/4/1974.
- * Decreto-Lei 735-A/74 de 21 de Dezembro - REGULAÇÃO DOS ORGÃOS DE GESTÃO DOS ESTABELECIMENTOS OFICIAIS DOS ENSINOS PREPARATÓRIO E SECUNDÁRIO.
- * Decreto-Lei 260-B/75 de 26 de Maio - DESIGNAÇÃO DAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS PELO NOME DA LOCALIDADE EM QUE FUNCIONAM.
- Circular 1/75 de 19 de Junho, MEC - ENSINO SECUNDÁRIO UNIFICADO; LANÇAMENTO/CURRÍCULO DO 7º ANO DE ESCOLARIDADE.

- Circular 3/75 de 27 de Junho, MEC - ENSINO SECUNDÁRIO UNIFICADO; OBJECTIVOS PEDAGÓGICOS DO 7º ANO DE ESCOLARIDADE.
- Despacho Ministerial de 1 de Agosto de 1975, publicado no Diário do Governo I série - nº 197, de 27 de Agosto - ANO I DE ESCOLARIDADE QUE UNIFICA OS PRIMEIROS ANOS DOS ENSINOS LICEAL E TÉCNICO.
- Diário da Assembleia Constituinte de 11/10/1975 - INÍCIO DO DEBATE DO ARTIGO 28º DO ARTICULADO PROPOSTO PELA 3ª COMISSÃO DE DIREITOS E DEVERES FUNDAMENTAIS, TÍTULO III «DIREITOS E DEVERES ECONÓMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS», Sessão nº 61 de 10 de Outubro.
- Diário da Assembleia Constituinte de 15/10/1975 - DEBATE E VOTAÇÃO DO Nº 2 DO ARTIGO 28º DO ARTICULADO PROPOSTO PELA 3ª COMISSÃO DE DIREITOS E DEVERES FUNDAMENTAIS, TÍTULO III «DIREITOS E DEVERES ECONÓMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS», Sessão nº 62 de 14 de Outubro.
- Constituição da República Portuguesa aprovada pela Assembleia Constituinte em 2 de Abril de 1976.
- Despacho Ministerial 109/76 de 27 de Abril - CURRÍCULO E OBJECTIVOS PEDAGÓGICOS DO 8º ANO DE ESCOLARIDADE.
- Diário da Assembleia da República de 12/8/1976 - DEBATE SOBRE O PROGRAMA DO I GOVERNO CONSTITUCIONAL, I Legislatura, Sessão de 11 de Agosto.
- Decreto-Lei 769-A/76 de 23 de Outubro - REGULAMENTAÇÃO DA GESTÃO DAS ESCOLAS.

- * Despacho 73/77 de 7 de Junho - CURRÍCULO do 9º ANO DE ESCOLARIDADE.
- Despacho 78/77 de 22 de Junho - CURRÍCULO DO 9º ANO DE ESCOLARIDADE.
- * Informação 9/77 de 29 de Julho - 9º ANO DE ESCOLARIDADE (OPÇÕES).
- Despacho 63/78 de 23 de Março - ENSINO SECUNDÁRIO UNIFICADO; ALTERAÇÃO ESTRUTURAL E PEDAGÓGICA DOS CURSOS COMPLEMENTARES (10º E 11º ANOS DE ESCOLARIDADE).
- * Despacho 87/78 de 11 de Abril - CURSOS COMPLEMENTARES (OPÇÃO GREGO).
- Decreto-Lei 80/78 de 27 de Abril - ALTERAÇÃO TERMINOLÓGICA DE LICEUS E ESCOLAS TÉCNICAS PARA ESCOLAS SECUNDÁRIAS.
- Decreto-Lei 121/78 de 2 de Junho - NÍVEIS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL.
- * Despacho Normativo 140-A/78 de 15 de Junho - CURSOS COMPLEMENTARES.
- Ofício-circular 75/78 de 28 de Junho - OBJECTIVOS DAS ÁREAS VOCACIONAIS DO 9º ANO DE ESCOLARIDADE.
- * Circular L/T/ES 57/79 de 13 de Julho - PLANO DE ESTUDOS DO CURSO GERAL UNIFICADO, A PARTIR DO ANO ESCOLAR DE 1979/80.
- * Portaria 608/79 de 22 de Novembro - ESCOLAS SECUNDÁRIAS PASSAM A TER AS DESIGNAÇÕES CONSTANTES DO QUADRO II ANEXO À PRESENTE PORTARIA, NO ÂMBITO DO DECRETO-LEI 80/78 DE 27 DE ABRIL.

- Decreto-Lei 519-A2/79 de 29 de Dezembro - LEI ORGÂNICA DO IEFP.
- * Decreto-Lei 240/80 de 19 de Julho - INSTITUIÇÃO DO 12º ANO DE ESCOLARIDADE.
- * Portaria 418/80 de 19 de Julho - BOLETIM DE INSCRIÇÃO NO 12º ANO DE ESCOLARIDADE.
- * Portaria 419/80 de 19 de Julho - CONDIÇÕES DE ACESSO AO 12º ANO DE ESCOLARIDADE.
- * Portaria 420/80 de 19 de Julho – ORGANIZAÇÃO, POR CURSOS, DAS VIAS DE ENSINO E PROFISSIONALIZANTE DO 12º ANO.
- Despacho Normativo 194-A/83 de 21 de Outubro - CRIAÇÃO DOS CURSOS TÉCNICO-PROFISSIONAIS, PROFISSIONAIS E DE ESPECIALIZAÇÃO PARA ESTES ÚLTIMOS.
- Decreto-Lei 102/84 de 29 de Março - FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM REGIME DE ALTERNÂNCIA.
- Despacho Normativo 142/84 de 22 de Agosto - CRIAÇÃO DE NOVOS CURSOS TÉCNICO-PROFISSIONAIS, PROFISSIONAIS E DE ESPECIALIZAÇÃO PARA OS PRIMEIROS.
- Decisão do Conselho das Comunidades Europeias nº 85/368/CEE de 16 de Julho - CORRESPONDÊNCIA DE QUALIFICAÇÕES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL ENTRE ESTADOS-MEMBROS.
- * Despacho Normativo 84/85 de 6 de Agosto - 3º ANO DE LANÇAMENTO DE NOVOS CURSOS ETP.
- * Despacho Normativo 85/85 de 31 de Agosto - AJUSTAMENTOS NO PLANO DE ESTUDOS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO TÉCNICO-

PROFISSIONAL DE CONSTRUTOR CIVIL E A CRIAÇÃO DO CURSO TÉCNICO-PROFISSIONAL AUXILIAR DE CONSTRUÇÃO CIVIL.

- * Portaria 317/86 de 24 de Junho - APROVAÇÃO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA ÁREA DA FORMAÇÃO GERAL DOS CURSOS EM REGIME DE APRENDIZAGEM.
- Lei 46/86 de 14 de Outubro - LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO.
- Decreto-Lei 3/87 de 3 de Janeiro - CRIAÇÃO DAS DIRECÇÕES REGIONAIS DE EDUCAÇÃO, COMO SERVIÇOS DESCONCENTRADOS DO ME.
- * Circular 94/87 de 5 de Junho - CRITÉRIOS DE DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS PELAS ÁREAS VOCACIONAIS E PELAS FORMAÇÕES VOCACIONAIS.
- Decreto-Lei 397/88 de 8 de Novembro - CRIAÇÃO DO GETAP.
- Decreto-Lei 436/88 de 23 de Novembro - REVISÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM REGIME DE APRENDIZAGEM.
- Decreto-Lei 26/89 de 21 de Janeiro - CRIAÇÃO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS.
- Decreto-Lei 43/89 de 3 de Fevereiro - IMPLEMENTAÇÃO DA AUTONOMIA DA ESCOLA.
- Decreto-Lei 286/89 de 29 de Agosto - DEFINIÇÃO DOS PLANOS CURRICULARES DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO.
- Decreto-Lei 361/89 de 18 de Outubro - ESTABELECE A LEI ORGÂNICA DAS DIRECÇÕES REGIONAIS DE EDUCAÇÃO.

- * Portaria 244/90 de 5 de Abril - CRIAÇÃO DO CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO DA REFORMA CURRICULAR DO DECRETO-LEI 286/89.
- * Despacho 140/ME/90 de 17 de Agosto - APROVAÇÃO DOS PLANOS CURRICULARES DOS CURSOS TECNOLÓGICOS DE ADMINISTRAÇÃO E QUÍMICA, NO ÂMBITO DO DECRETO-LEI 286/89 DE 29 DE AGOSTO.
- * Despacho Normativo 69/91 de 25 de Março - REMUNERAÇÃO DOS FORMADORES DE ACÇÕES CO-FINANCIADAS PELO FUNDO SOCIAL EUROPEU.
- Portaria 279/91 de 5 de Abril - NORMAS REGULAMENTARES DE ALGUNS CURSOS EM REGIME DE APRENDIZAGEM.
- Decreto-Lei 172/91 de 10 de Maio - REGIME DE DIRECÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DOS ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO.
- Despacho 123/ME/91 de 20 de Agosto - ESTABELECE AJUSTAMENTOS AOS PLANOS DE ESTUDOS APROVADOS PELO DECRETO-LEI 286/89 DE 29 DE AGOSTO.
- * Despacho 142/ME/91 de 29 de Agosto - APROVAÇÃO DOS PLANOS CURRICULARES DOS CURSOS TECNOLÓGICOS DE ADMINISTRAÇÃO, QUÍMICA, DESIGN E COMUNICAÇÃO, NO ÂMBITO DO DECRETO-LEI 286/89 DE 29 DE AGOSTO.
- * Decreto-Lei 383/91 de 9 de Outubro - REGIME GERAL DOS CURSOS DE PRÉ-APRENDIZAGEM NOS TERMOS DO DECRETO-LEI 102/84 DE 29 DE OUTUBRO.

- Decreto-Lei 401/91 de 16 de Outubro - ENQUADRAMENTO LEGAL DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL INSERIDA NO SISTEMA EDUCATIVO E NO MERCADO DE EMPREGO.
- * Decreto-Lei 405/91 de 16 de Outubro - REGIME JURÍDICO ESPECÍFICO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL INSERIDA NO MERCADO DE EMPREGO.
- * Portaria 423/92 de 22 de Maio - GESTÃO MODULAR DOS PROGRAMAS DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS, SEU SISTEMA DE AVALIAÇÃO E PROGRESSÃO.
- * Portaria 425/92 de 23 de Maio - NORMAS REGULAMENTARES DA APRENDIZAGEM NAS PROFISSÕES DA ÁREA DE INFORMÁTICA.
- Portaria 426/92 de 23 de Maio - NORMAS REGULAMENTARES DE VÁRIOS OUTROS CURSOS EM REGIME DE APRENDIZAGEM.
- * Portaria 434/92 de 26 de Maio - NORMAS REGULAMENTARES DA FORMAÇÃO DE JOVENS EM REGIME DE ALTERNÂNCIA (APRENDIZAGEM E PRÉ-APRENDIZAGEM) NAS PROFISSÕES DA ÁREA DAS INDÚSTRIAS GRÁFICAS E DE TRANSFORMAÇÃO DO PAPEL.
- * Despacho Conjunto 99/MF/ME/92 de 29 de Junho - NOVO REGIME JURÍDICO DE DIRECÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DOS ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO INSTITUÍDO PELO DECRETO-LEI 172/91 DE 10 DE MAIO.
- * Portaria 772/92 de 7 de Agosto - ESTABELECE A FORMA DE DESIGNAÇÃO DOS REPRESENTANTES DOS INTERESSES SÓCIO-ECONÓMICOS E CULTURAIS, PREVISTOS NO DECRETO-LEI 172/91 DE 10 DE MAIO.

- * Despacho 134/ME/92 DE 1 de Setembro - ESTABELECE NOVOS AJUSTAMENTOS AOS PLANOS DE ESTUDOS APROVADOS PELO DECRETO-LEI 286/89 DE 29 DE AGOSTO.
- * Portaria 1061/92 de 13 de Novembro - APROVAÇÃO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DA FORMAÇÃO GERAL.
- Despacho 343-A/ME/92 de 5 de Dezembro - PRODEP I, SUBPROGRAMA Nº 2: FORMAÇÃO PROFISSIONAL, MEDIDA Nº 2.3: ACÇÕES DE FORMAÇÃO PARA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL E ESPECIALIZAÇÃO TECNOLÓGICA E ARTÍSTICA - FORTECA, REGULAMENTO.
- * Despacho 332/ME/92 de 22 de Dezembro - PLANOS CURRICULARES DO ENSINO BÁSICO (REFORÇO DA COMPONENTE ARTÍSTICA) SEGUNDO O DECRETO-LEI 286/89 DE 29 DE AGOSTO.
- Decreto-Lei 70/93 de 10 de Março - ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS.
- Decreto-Lei 141/93 de 26 de Abril - REORGANIZA A ORGÂNICA DAS DIRECÇÕES REGIONAIS DE EDUCAÇÃO.
- * Despacho Conjunto 38/MF/ME/93 de 29 de Abril - ALARGAMENTO DO NOVO REGIME JURÍDICO DE DIRECÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO, INSTITUÍDO PELO DECRETO-LEI 172/91.
- Portaria 652/93 de 7 de Julho - NORMAS REGULAMENTARES DE NOVOS CURSOS EM REGIME DE APRENDIZAGEM.
- * Despacho 30/SEED/94 de 7 de Maio - MEDIDAS A OBSERVAR NA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS QUE FREQUENTAM, EM 1993-1994, OS PLANOS CURRICULARES DO ENSINO SECUNDÁRIO, ESTABELECIDOS PELO DECRETO-LEI 286/89 DE 29 DE AGOSTO.

- Despacho Conjunto 63-B/MESS/ME/94 de 23 de Novembro, anexo I - PRODEP II, SUBPROGRAMA 1: EDUCAÇÃO, MEDIDA 3: FORMAÇÃO TECNOLÓGICA PROFISSIONAL, ARTÍSTICA E ENSINO RECORRENTE, ACÇÃO 3.2: ACÇÕES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL, REGULAMENTO.
- * Despacho Conjunto de 2/5/1995 - REGULAMENTO PROVISÓRIO PARA OS CURSOS DA ÁREA DE SERVIÇOS PESSOAIS E À COMUNIDADE EM REGIME DE ALTERNÂNCIA.
- Despacho Conjunto 50/ME/MESS/95 de 12 de Junho, anexo - PRODEP II, SUBPROGRAMA 1: EDUCAÇÃO, MEDIDA 3: FORMAÇÃO TECNOLÓGICA, PROFISSIONAL, ARTÍSTICA E ENSINO RECORRENTE, ACÇÃO 3.1: APOIO AO FUNCIONAMENTO DO NOVO ENSINO SECUNDÁRIO, REGULAMENTO.
- * Despacho Normativo 55/95 de 19 de Setembro - REGULAMENTO DOS EXAMES DO ENSINO SECUNDÁRIO (CURSOS GERAIS E CURSOS TECNOLÓGICOS), APROVADOS PELO DECRETO-LEI 286/89 DE 29 DE AGOSTO.
- Portaria 1227/95 de 10 de Outubro - REGULAMENTAÇÃO DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO TECNOLÓGICA.
- * Despacho 128/ME/96 de 8 de Julho - PROLONGAMENTO, NO ANO LECTIVO DE 1996-1997, DA APLICAÇÃO EXPERIMENTAL DA GESTÃO DAS ESCOLAS INSTITUIDA PELO DECRETO-LEI 172/91 DE 10 DE MAIO.
- * Portaria 442/96 de 6 de Setembro - CRIAÇÃO DE NOVOS CURSOS PROFISSIONAIS, DE NÍVEL SECUNDÁRIO, AO ABRIGO DO DECRETO-LEI 70/93 DE 10 DE MARÇO.

- * Despacho 192/ME/96 de 13 de Setembro - ENCERRAMENTO DA ESCOLA PROFISSIONAL AGRÍCOLA DE MONTARGIL, AO ABRIGO DO DECRETO-LEI 70/93 DE 10 DE MARÇO.
- * Despacho 193/ME/96 de 13 de Setembro - ENCERRAMENTO DA ESCOLA PROFISSIONAL DE CIÊNCIAS DO PATRIMÓNIO CULTURAL, AO ABRIGO DO DECRETO-LEI 70/93 DE 10 DE MARÇO.
- * Despacho 194/ME/96 de 19 de Setembro - ENCERRAMENTO DA ESCOLA PROFISSIONAL DE OFÍCIOS ARTÍSTICOS DE VILA NOVA DE CERVEIRA E DECLARADA CLANDESTINA A ESCOLA PROPEDEUTICA DE VILA NOVA DE CERVEIRA, AO ABRIGO DO DECRETO-LEI 70/93 DE 10 DE MARÇO.
- * Portaria 543/96 de 3 de Outubro - CRIAÇÃO DE NOVOS CURSOS PROFISSIONAIS DE NÍVEL SECUNDÁRIO, AO ABRIGO DO DECRETO-LEI 70/93 DE 10 DE MARÇO.
- Decreto-Lei 205/96 de 25 de Outubro - REGIME JURÍDICO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM ALTERNÂNCIA.
- * Despacho Normativo 7/97 de 7 de Fevereiro - AS HABILITAÇÕES PARA A DOCÊNCIA DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO, SÃO OBJECTO DE ACTUALIZAÇÃO ANUAL ATÉ À REESTRUTURAÇÃO DO REGIME DE QUALIFICAÇÕES, AO ABRIGO DO DECRETO-LEI 286/89 DE 29 DE AGOSTO.
- * Parecer 1/97 de 31 de Março do Conselho Nacional de Educação - SUGESTÃO SOBRE ALTERAÇÃO DE ALGUNS ARTIGOS DA LEI 46/86 DE 14 DE OUTUBRO, QUE ESBATE A HIERARQUIA ENTRE O ENSINO POLITÉCNICO E O UNIVERSITÁRIO.
- Despacho Conjunto ME/MQE 123/97 de 7 de Julho - CRIAÇÃO E REGULAMENTAÇÃO DE CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

QUALIFICANTE DE NÍVEL II, APÓS A ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA OU FREQUÊNCIA DO 9º ANO, NO ÂMBITO DO SISTEMA EDUCATIVO.

- * Lei 115/97 de 19 de Setembro - ALTERAÇÃO A ALGUNS ARTIGOS DA LEI 46/86 DE 14 DE OUTUBRO.
- * Portaria 1190/97 de 21 de Novembro - CRIAÇÃO DO CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO ADJUNTO DE SAÚDE DE NÍVEL SECUNDÁRIO, AO ABRIGO DO DECRETO-LEI 70/93 DE 10 DE MARÇO.
- Decreto-Lei 4/98 de 8 de Janeiro - REGIME JURÍDICO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS.
- Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio - REGIME DE AUTONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DOS ESTABELECIMENTOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO.
- * Despacho Conjunto ME/MTS 470/98 de 17 de Julho - PRODEP II, SUBPROGRAMA 1: EDUCAÇÃO, MEDIDA 3: FORMAÇÃO TECNOLÓGICA, PROFISSIONAL, ARTÍSTICA E ENSINO RECORRENTE, ACÇÃO 3.6: CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, REGULAMENTO.
- * Portaria 372/99 de 20 de Maio - APROVAÇÃO DO CURSO PROFISSIONAL DE ARTES DO ESPECTÁCULO, DE NÍVEL SECUNDÁRIO, AO ABRIGO DO DECRETO-LEI 70/93 DE 10 DE MARÇO.
- Decreto-Lei 393-B/99 de 2 de Outubro - REGULAMENTA OS CONCURSOS ESPECIAIS DE ACESSO E INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR.
- Portaria 989/99 de 3 de Novembro - NOVA REGULAMENTAÇÃO DOS CURSOS DCE ESPECIALIZAÇÃO TECNOLÓGICA.

- * Portaria 433/2002 de 19 de Abril - REFERÊNCIAS CURRICULARES DA COMPONENTE DE FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL E DA MATEMÁTICA.
- Decreto-Lei 74/2004 de 26 de Março - REVISÃO CURRICULAR DOS CCH, CT, CP.
- * Decreto-Lei 54/2006 de 15 de Março - ESCOLAS PROFISSIONAIS PÚBLICAS, PESSOAL.