

JOÃO ESTEVES PATRÍCIO

- ESCOLAS PROFISSIONAIS -

Uma realidade no Sistema Educativo Português

“novos percursos, novos paradigmas formativos”

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre
em Educação, na especialidade de Administração Escolar

Orientação

PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO NETO

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

ÉVORA, 2000

JOÃO ESTEVES PATRÍCIO

- ESCOLAS PROFISSIONAIS -

Uma realidade no Sistema Educativo Português

“novos percursos, novos paradigmas formativos”

Dissertação apresentada à Universidade de Évora
para a obtenção do grau de Mestre em Educação,
na especialidade de Administração Escolar



Orientação

112542

PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO NETO

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

ÉVORA, 2000

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor António Neto, pela permanente disponibilidade com que sempre nos atendeu e pela elevada competência científica com que nos foi orientando durante todo o processo de construção desta dissertação.

A todos os docentes do Curso de Mestrado, na pessoa do seu Director, Professor Doutor Vítor Trindade, pela forma como nos transmitiram os seus conhecimentos, imprescindíveis à configuração do trabalho que ora apresentamos.

Ao Dr. Manuel Borrões, pela contribuição que nos prestou quanto ao tratamento dos dados.

Aos responsáveis pelos Órgãos de Gestão das escolas profissionais onde realizámos a nossa investigação (ETAPRONI, ETEPA, EPAAC, EPL E EPGE), pela forma simpática e amável com que sempre nos receberam, bem como por todo o apoio prestado, sem o qual não nos seria possível realizar esta investigação.

Aos professores e alunos que se disponibilizaram e colaboraram na inquirição que lhes foi pedida.

Ao Chefe da Repartição de Finanças de Nisa, pela permissão concedida no acesso ao arquivo da Instituição referida.

A meus pais, por me terem sempre incentivado e apoiado.

À Lurdes, pela enorme paciência e compreensão demonstradas.

A todos aqueles, em suma, que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a concretização desta investigação.

Dedico, por fim, este trabalho aos meus filhos, Henrique e Mário, apresentando as minhas sinceras desculpas por não lhes ter dedicado todo o tempo que lhes era devido, esperando que compreendam que sem o tempo que lhes retirei não seria possível este trabalho.

RESUMO

Por forma a debelar uma grave carência do Sistema Educativo Português, resultante da unificação do ensino secundário, em 1975, foram criadas, em 1988, as Escolas Profissionais, com o objectivo de formar técnicos intermédios, cuja necessidade se fazia sentir nos vários sectores da economia portuguesa.

Se, para uns, a criação deste subsistema representou um projecto de derrota admitida, por se constituir na base de um sistema discriminatório, para outros, apresentou-se como uma “lufada de ar fresco”, como um novo paradigma para a formação técnica e profissional, decorrente de uma nova concepção de educação.

Com base neste cenário, partimos para o terreno com o objectivo de tentar compreender as razões que levam os jovens, após nove anos de escolaridade obrigatória, a optar por esta modalidade específica de educação especial. Num período em que se constata a existência de uma “procura desencantada da educação”, quisemos saber que expectativas têm eles em relação ao futuro, bem como que tipo de relações mantêm com os diversos intervenientes no seu processo educativo.

Atendendo a que este tipo de formação obriga a uma diversificação constante de estratégias, no que diz respeito à forma como é ministrado o ensino nas Escolas Profissionais, fomos, igualmente, ao encontro dos professores, procurando saber que tipo de relações mantêm com os seus alunos e com os Órgãos de Direcção daqueles estabelecimentos.

Todo o trabalho desenvolvido consta da presente dissertação, que se encontra dividida em duas partes distintas:

Uma primeira, resultante da revisão da literatura existente, tendo um fio condutor de cariz essencialmente histórico, procurando compreender o “*presente pelo passado*”, por forma a poder prospectivar o futuro;

Uma segunda, sustentada na análise dos dados obtidos através de inquérito por questionário, bem como da sua discussão, por forma a que os resultados se tornem mais inteligíveis, terminando, esta parte, com a formulação de algumas sugestões e recomendações, decorrentes da análise efectuada.

RÉSUMÉ

Les écoles professionnelles ont été créées en 1989 pour combler une grave carence du Système Educatif Portugais, résultant de l'unification de l'enseignement secondaire en 1975. Elles ont pour objectif la formation de techniciens intermédiaires, dont le besoin se faisait sentir dans les divers secteurs de l'économie portugaise.

Si pour les uns, la création de ce sous-système a représenté un projet voué à l'échec parce qu'il s'établissait sur la base d'un système discriminatoire, pour d'autres cette création a représenté une "bouffée d'air frais", comme un nouveau paradigme pour la formation technique et professionnelle découlant d'une nouvelle conception de l'éducation.

En prenant comme base ce scénario, nous sommes partis sur le terrain en ayant pour objectif d'essayer de comprendre les raisons qui poussent les jeunes ou bout de neuf années de scolarité obligatoire, à opter pour cette modalité spécifique de l'éducation spéciale. À une époque où l'on conteste l'existence d' "une demande désenchantée de l'éducation", nous avons voulu savoir, quelles étaient leurs attentes en ce qui concerne leur avenir, ainsi que le type de rapports qu'ils maintiennent avec les divers intervenants dans leur processus éducatif.

Étant donné que ce genre de formation oblige à une diversification constante des stratégies, vu la manière dont es administré l'enseignement dans les Écoles Professionnelles, nous sommes également allés à la rencontre de professeurs pour savoir quels étaient leurs rapports avec les élèves et les Organes de Direction de ces établissements.

Tout le travail entrepris est présent dans cette dissertation qui est organisée en deux parties :

- La première résulte de la révision de la littérature existante, son fil conducteur a un caractère essentiellement historique, cherchant à comprendre "le présent par le passé" de manière à pouvoir prospecter le futur.
- La deuxième partie est fondée sur l'analyse des données recueillies par un questionnaire ainsi que leur discussion, de façon à rendre les résultats plus intelligibles. Nous concluons en formulant quelques suggestions et recommandations qui découlent de l'analyse effectuée.

ABSTRACT

In form of finishing a serious existing missing in the Portuguese Educative System, that became notice, resulting of unified secondary education in 1975, had been created in 1988, the Professional Schools, with the proposal to form medium technical, whose necessity was felt in the several sections of the Portuguese Economy.

If, for someone the creation of this subsystem represented an admitted defeated project, by constituting a discriminated system, for others was presented as some new fresh air, as a new model for technical and professional formation, decurrent of a new education concept.

In base of these ideas, we leave for the field with the proposal of trying to understand the reasons that the youngest had taken, after 9 years of obligated schooling, to chose this special education modality. In a moment of a “ looking for a disenchanting education”, we wanted to know what were the expectations about their future, as well as, what type of relationship they had with all the intervening ones in the educative process.

Attending that this formation type, needed a diversify strategy in what concerned the form that the teach in Professional Schools was made, we were going as well, near the teachers, looking for what type or relationship they had with the students, and with the School Direction.

All the work is about two different parts. The first one resulted about the review of the existing literature, having essentially a conducting wire of historical aspect, looking for the understanding the “present for the past”, in a way that we can preview the future.

The second one analysing all the information that we've got, trough questioning inquires, as well as, it's discussion, in a way that the results became more understandable, ending this part, with some suggestions and recommendations decurrent of the analyse done.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	II
RÉSUMÉ	III
ABSTRACT	IV
ÍNDICE GERAL	V
ÍNDICE DAS FIGURAS	XIV
ÍNDICE DOS QUADROS	XVI
CAPÍTULO I	1
INTRODUÇÃO	2
1. À laia de apresentação ou enquadramento do problema.....	2
2. A pesquisa empírica.....	6
2.1. Os objectivos.....	6
2.2. Opções metodológicas e instrumentos de recolha de dados.....	7
2.2.1. A elaboração dos questionários.....	9
2.2.1.1. Organização dos questionários.....	12
2.2.1.1.1. Estrutura dos questionário aos alunos.....	13
2.2.1.1.2. Estrutura dos questionário aos professores.....	13
3. Organização do trabalho.....	14
4. Limitações do estudo.....	15
CAPÍTULO II	17
A EDUCAÇÃO AO LONGO DOS TEMPOS	18

1. A educação no Antigo Egipto.....	18
2. O surgimento das primeiras escolas – Grécia.....	20
3. Os interesses da Igreja na expansão da instrução.....	21
4. A Companhia de Jesus e a sua ligação ao ensino.....	24
5. O nascimento das ideologias.....	28
6. A aurora do ensino profissional.....	29
7. Das reformas de Pombal à implementação da República.....	30
7.1. A criação da “Jóia da Coroa” ou a génese da diferenciação do ensino.....	31
7.2. O Ensino Primário Oficial.....	32
7.3. A continuação da Reforma.....	33
7.3.1. Criação da Escola Veterinária.....	33
7.3.2. Organização da Universidade.....	33
7.3.3. Criação dos Liceus.....	34
7.3.4. O ensino profissional.....	34
7.3.5. Reforma Costa Cabral.....	35
7.3.6. Fontes Pereira de Melo - as reformas “fontinas” e o estado do Reino.....	36
7.3.6.1. Criação do ensino industrial.....	37
7.3.6.2. Criação do ensino agrícola.....	38
7.3.6.3. A instabilidade.....	38
7.3.6.4. A reforma liceal.....	39
7.3.6.5. O ensino industrial, comercial e agrícola.....	39
7.3.6.6. O Ministério da Instrução pública e a instrução em Portugal - 1.....	40
7.3.6.7. O recomeçar do ensino profissional.....	41
7.3.6.8. O Ministério da Instrução pública e a instrução em Portugal – 2.....	43
7.3.6.9. O estado do ensino pós-primário em Portugal.....	43
7.3.6.10. A formação de professores e a génese do estágio pedagógico.....	44

7.3.6.11. As últimas deliberações da monarquia e a criação do primeiro liceu feminino.....	44
8. O estabelecimento da República e as primeiras reformas.....	45
8.1. A reforma de 1911.....	45
8.2. O Ministério da Instrução, o recuperar de um mito	47
9. O ensino profissional, motivo de reformas.....	47
10. O primeiro projecto de Lei de Bases – Estatuto da Educação Pública.....	50
11. O regresso à instabilidade e as controvérsias instaladas	51
12. O reconhecimento da fatalidade do ensino técnico: e de novo se legisla	53
13. A permuta prevista: da escola para o liceu, do liceu para a escola	54
14. Os escorraçados do sistema	54
15. Diferenças de tratamento	55
16. Os primeiros passos da reforma e as opções do patronato	56
17. Reformas duradoiras.....	57
17.1. O ensino técnico	57
17.2. O ensino liceal	59
18. A procura e a oferta da educação	59
19. A formação profissional – Uma nova forma de aprendizagem.....	60
20. As reformas e a obrigatoriedade da educação <i>versus</i> desigualdade de oportunidades.....	61
21. A unificação do ensino preparatório <i>versus</i> criação da Telescola.....	62
22. O estado dos “deserdados” da educação e a reforma Veiga Simão	63
22.1. E os analfabetos, senhores?	63
22.2. Os primórdios da Reforma	64
23. Reforma Veiga Simão	65
23.1.1. Reforma no contexto europeu	66
24. Quando a cantiga se transformou numa arma, com cravos à mistura	66

24.1. Criação do Ensino Secundário Unificado.....	67
24.2. ... e as recomendações da UNESCO.....	67
24.3. Contradições de uma medida.....	68
25. Reformas no ensino superior	70
26. Tentativa de unificação do ensino secundário complementar	70
27. Criação do Instituto de Emprego e Formação Profissional	71
28. Vai-se legislando e pouco se altera	72
28.1. Implementação do 12º ano	72
28.2. Tentativa de criação de uma Lei de Bases e do regresso do ensino técnico	72
28.3. Quando o sonho se torna pesadelo	73
28.4. ... muitos sofrem essa tormenta, enquanto outros	74
28.5. ... continuam com o sonho a comandar a vida.....	75
29. O ensino técnico volta em força, ainda que de forma fragilizada	76
29.1. A avaliação do modelo	79
30. A Comissão de Reforma do Sistema Educativo.....	81
31. A Lei de Bases do Sistema Educativo	81
32. Quando se questiona a quem compete suportar os custos do ensino técnico.....	83
33. ... também interessa saber para que serve esse tipo de ensino.....	86
34. O novo ensino secundário	87
34.1. A que critérios deve obedecer?.....	88
34.2. De Áreas a Agrupamentos.....	89
34.3. Novos cursos, nova formação, de acordo com as novas competências exigidas	89
34.4. Diferenças e analogias entre cursos gerais, tecnológicos e profissionais.....	91
34.4.1. Diferenças.....	91
34.4.2. Analogias.....	91
34.5. Do “saber fazer, aprendendo fazendo” às novas competências exigidas	91

35. Criação do GETAP	94
36. Quando a formação escolar se abre à participação de novos parceiros educativos.....	95
CAPÍTULO III.....	97
AS ESCOLAS PROFISSIONAIS	98
1. A génese das Escolas Profissionais	98
1.1. Introdução.....	98
1.2. As escolas Profissionais e a Lei de Bases do Sistema Educativo	100
2. A criação das Escolas Profissionais – fundamentação jurídica.....	102
3. A criação das Escolas Profissionais	105
3.1. A construção da ideia	106
3.2. Da ideia ao projecto.....	106
3.3. Apresentação da ideia e subsequente negociação com o Estado	107
3.3.1. Negociação da componente organizacional	108
3.3.2. Negociação da componente financeira.....	108
3.3.3. Negociação da componente curricular	109
3.4. A criação da Escola Profissional, através da assinatura do Contrato Programa	110
4. A implementação das Escolas Profissionais.....	111
5. Através da experiência adquirida, o Decreto de criação é revogado.....	113
6. Escolas com autonomia	115
6.1. Sendo autónomas, qual o papel do Estado?.....	116
6.1.1. Função catalisadora	117
6.1.2. Função reguladora	118
6.1.3. Função mediadora	119
7. Modos de financiamento	119
8. Modos de organização curricular	122

9. Paradigma GETAP	122
9.1. Organização da formação	124
9.1.1. Formação baseada numa estrutura modular dos programas.....	124
9.1.2. Historial da estrutura modular	127
9.1.3. As razões da estrutura modular	128
10. Áreas de formação	129
11. Sistema de avaliação.....	130
12. Processo de progressão.....	133
13. Prova de aptidão profissional (PAP)	135
14. A classificação final e o diploma.....	136
15. Os professores	136
15.1. Selecção do pessoal docente.....	136
15.2. Competências dos professores.....	137
15.3. O recrutamento dos professores/formadores	138
15.4. O papel do professor tutor	138
16. O novo regime das escolas profissionais.....	139
CAPÍTULO IV	144
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	145
1. Caracterização geral das escolas envolvidas na investigação	145
1.1. Escola Tecnológica, Artística e Profissional de Nisa (ETAPRONI).....	145
1.2. Escola Tecnológica e Profissional Albicastrense (ETEPA).....	146
1.3. Escola Profissional Agrícola de Alter do Chão (EPAAC).....	146
1.4. Escola Profissional de Leiria (EPL).....	147
1.5. Escola Profissional Gustave Eiffel (EPGE)	148
2. Análise dos resultados, referentes às respostas dos alunos	149

2.1. Caracterização da população	149
2.2. Caracterização dos alunos respondentes	149
2.2.1. Sexo	149
2.2.2. Idade	150
2.2.3. Áreas de estudo/sexo	152
2.2.4. Local de residência	153
2.2.5. Contexto familiar dos alunos.....	156
2.2.6. Insucesso.....	158
2.2.7. Expectativas no final do 9.º ano	161
2.3. Razões da escolha.....	162
2.3.1. Formação profissional	162
2.3.2. Curso.....	163
2.3.3. Curso/expectativas.....	163
2.4. Expectativas em relação ao futuro	164
2.5. Os obstáculos ao sucesso.....	165
2.6. Atitudes	167
2.6.1. Face à escola profissional.....	167
2.6.2. Face ao movimento associativo/colegas.....	168
2.7. Apoio dos pais.....	169
2.8. Integração na escola	170
2.9. Relação com os órgãos da escola	170
2.10. Relação com os professores.....	171
2.11. Contactos com o meio	176
2.12. Instalações	177
2.13. Carências	180
2.14. Organização	181

2.15. Horários	186
2.16. Aspectos mais relevantes na vida profissional	186
3. Análise dos resultados, referentes às respostas dos professores.....	188
3.1. Caracterização da população	188
3.2. Caracterização dos professores respondentes	189
3.2.1. Sexo	189
3.2.2. Idade	189
3.2.3. Habilitações académicas.....	190
3.2.4. Tempo de serviço docente	190
3.2.5. Tipo de vínculo à escola.....	191
3.3. Atitudes dos professores face aos alunos	192
3.4. Razões da entrada dos alunos para a escola	195
3.5. Plano de actividades e gestão do programa.....	196
3.6. Os espaços	200
3.7. Os equipamentos	202
3.8. Organização geral da escola.....	203
4. Discussão dos resultados	210
4.1. Introdução.....	210
4.2. Alunos	210
4.3. Professores	224
4.4. Confronto de respostas de professores e alunos.....	230
 CAPÍTULO V.....	 233
 CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	 234
1. Introdução.....	234
2. Conclusões	235

2.1. No que aos alunos diz respeito	235
2.2. Quanto aos professores.....	238
3. Implicações pedagógicas (recomendações/sugestões)	241
BIBLIOGRAFIA	245
ANEXOS	256
Anexo 1 – Questionário aos alunos	257
Anexo 2 – Questionário aos professores	267
Anexos 3 a 52 – Quadros referentes a respostas de alunos	273
Anexos 53 a 84 – Quadros referentes a respostas de professores	291
Anexo 85 - Quadro referente à Escola/Curso/sexo	300

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Alunos – sexo.....	150
Figura 2 – Alunos – média de idades	150
Figura 3 - Alunos – média de idades 1	151
Figura 4 – Tipo de transporte utilizado	155
Figura 5 - Escolaridade do pai.....	156
Figura 6 - Escolaridade da mãe	157
Figura 7 - Categoria socioprofissional do pai	158
Figura 8 - Categoria socioprofissional da mãe.....	158
Figura 9 - Retenções no 3.º ciclo.....	159
Figura 10 - Transições sem aproveitamento a disciplinas.....	160
Figura 11 - Razões da escolha do curso	163
Figura 12 - O Curso e as expectativas iniciais	166
Figura 13 - Relações com os colegas	169
Figura 14 - Integração nas escolas	170
Figura 15 - Professores actuais <i>versus</i> professores anteriores	172
Figura 16 - Os alunos e os espaços – salas de aula amplas	177
Figura 17 - Os alunos e os espaços – sala de convívio.....	178
Figura 18 - As dificuldades de aprendizagem e o papel dos professores.....	181
Figura 19 - Relações de afectividade	183
Figura 20 - As dificuldades de aprendizagem e as aulas de recuperação.....	183
Figura 21 - Os alunos e o sistema de avaliação.....	184
Figura 22 - Os alunos e o Regulamento Interno da Escola	184
Figura 23 - Prioridades na vida futura.....	187
Figura 24 - Professores – idades.....	189

Figura 25 - Anos de serviço em escolas profissionais.....	191
Figura 26 - Tipo de contrato.....	191
Figura 27 - Os alunos e o tempo de estudo em casa.....	193
Figura 28 - Opinião sobre a motivação dos alunos para a frequência do curso	194
Figura 29 - Participação na elaboração do Plano de Actividades da Escola.....	196
Figura 30 - Planificação conjunta.....	197
Figura 31 - Adaptação do programa às necessidades específicas dos alunos	199
Figura 32 - Os professores e os espaços – salas de aulas	200
Figura 33 - Os professores e os espaços – espaços de estudo para alunos.....	201
Figura 34 – Os recursos e a sua rentabilização	202
Figura 35 - Os professores e os órgãos de direcção	203
Figura 36 - Direcção da Escola e as reuniões ordinárias.....	204
Figura 37 - Projectos de ligação da escola ao meio envolvente	206
Figura 38 - Os professores e o incentivo por parte do Órgão de Direcção	207
Figura 39 - A Direcção da Escola e o processo ensino/aprendizagem.....	208

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Idades compreendidas entre os 15/16 e os 17/18 anos	151
Quadro 2 - Relação idade (dos 16 aos 18 anos)/sexo.....	152
Quadro 3 - Relação área de estudo/sexo	153
Quadro 4 – Residência	154
Quadro 5 - Distância percorrida diariamente (ida e volta).....	155
Quadro 6 - Tempo despendido (ida e volta).....	156
Quadro 7 - Disciplinas sem aproveitamento	160
Quadro 8 - Alunos que abandonaram a escola após a conclusão do 3.º ciclo.....	161
Quadro 9 - Expectativas após o nono ano	161
Quadro 10 - Razões da escolha da formação em Escola Profissional.....	162
Quadro 11 - Expectativas perante o futuro	165
Quadro 12 - Principais dificuldades	166
Quadro 13 - Domínio das disciplinas mais problemáticas.....	167
Quadro 14 - Os alunos encontram-se motivados para continuar o curso.....	168
Quadro 15 - Apoio dos pais	169
Quadro 16 - Relação com os professores	172
Quadro 17 - O acto de leccionar	173
Quadro 18 - Os professores e a afectividade.....	173
Quadro 19 - Diversificação de metodologias.....	174
Quadro 20 - Os professores e a avaliação	175
Quadro 21 - Absentismo docente	176
Quadro 22 - Os alunos e os espaços – Biblioteca	179
Quadro 23 - Os livros e outro material bibliográfico.....	179
Quadro 24 - Os equipamentos técnicos.....	180

Quadro 25 - Principais carências detectadas.....	181
Quadro 26 - A participação dos alunos no Regulamento Interno da Escola.....	185
Quadro 27 - Ligação Escola/Empresa.....	186
Quadro 28 - Professores – sexo.....	189
Quadro 29 - Habilitações académicas	190
Quadro 30 - Utilizam estratégias diversificadas de ensino/aprendizagem.....	192
Quadro 31 - Estimulam a auto-avaliação, valorizando-a	194
Quadro 32 - Razões da entrada para a Escola Profissional, por parte dos alunos.....	195
Quadro 33 - Participação em acções de formação	197
Quadro 34 - Expectativas dos professores acerca do sucesso escolar dos alunos	198
Quadro 35 - Valorização sistemática das capacidades de comunicação, organização e resolução de problemas dos seus alunos.....	199
Quadro 36 - Os professores e os espaços – sala de convívio para professores.....	200
Quadro 37 - Os professores e os espaços – sala de trabalho para professores.....	201
Quadro 38 - As necessidades e os recursos existentes.....	202
Quadro 39 – Utilização dos recursos	203
Quadro 40 - Participação na elaboração do Regulamento Interno.....	204
Quadro 41 - Direcção Pedagógica e as reuniões ordinárias	205
Quadro 42 - Projectos de cooperação com escolas congéneres nacionais ou estrangeiras	207
Quadro 43 - Direcção da Escola e a opinião dos professores	208

“Disseram-te que alguém falou mal de ti e tu entreténs-te a refutar as palavras do maledicente? Deverias antes dizer: se ele soubesse quantos são ao meus defeitos, não se limitaria somente a acusar-me de um só, mas de todos eles”.

(Epicteto, citado por Deusdado, 1995, p. 74)

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1. À LAIA DE APRESENTAÇÃO ou O ENQUADRAMENTO DO PROBLEMA

“Um velho pai tinha um filho, jovem de 20 anos. Preocupado com o futuro do filho, e consciente da sua avançada idade, mandou o filho colher uma boa formação numa escola de muito prestígio. Decorridos quatro anos o filho voltou confiante e seguro das excelentes técnicas que dominava, conseguidas num plano de formação bem ajustado para o efeito.

*Feliz de ver o filho tão assumido, o velho pai expirou e o filho preparou-se, de imediato, para se empregar no ramo de actividade em que tinha conseguido tantas e tão requintadas competências: **Matar Dragões**. Verificou entretanto que já não havia, em parte alguma da China, dragões para matar. Ficou perplexo perante a inutilidade de tantas técnicas disponíveis, reuniu o conselho de família, conversou com os amigos, consultou mesmo os experientes e sábios anciãos e todos chegaram à expedita conclusão de que o que ele tinha a fazer era, unicamente, **abrir uma escola para ensinar a matar dragões**” (Rodrigues, J. C., 1991a, p. 233).*

Sendo naturais de Cacheiro, uma aldeia altaneira situada no Alto Alentejo, ao terminar o ciclo preparatório, na TELESCOLA de Nisa, em 1970, partimos rumo a Castelo Branco por forma a poder continuar os estudos. Os nossos pais haviam entregue a “enorme responsabilidade” de efectuar a nossa matrícula a uma parente que residia naquela localidade, pessoa habituada a tais andanças, tendo até um seu filho a frequentar, na altura, o Liceu Nuno Álvares. Atendendo a que, tal como afirmava Sérgio Grácio (1986, pp. 12-13), “*a escola técnica [era] antes de mais uma escola para os outros, ou para os filhos dos outros*”, a referida parente entendeu por bem proceder à nossa matrícula na Escola Industrial e Comercial de Castelo Branco, até porque, segundo palavras suas, era uma escola com muito bons professores e ao concluir o curso industrial poderia arranjar um bom trabalho. Se era um bom curso, que até dava acesso a bons empregos, qual seria a razão que a teria levado a matricular o seu ente num tipo de ensino diferenciado? Devido ao “acto meritório”, que nossos pais muito agradeceram, lá entrámos para um curso do ensino industrial, com doze anos, sem que para tal tivesse sido consultado. Claro que se o tivesse sido também não iria adiantar muito, atendendo a que a minha

tenra idade não me permitiria tomar uma opção consciente perante tão diferenciadas realidades, que, aliás, desconhecia.

Quantos jovens deste país teriam, como eu, sido lançados para o ensino industrial e comercial por opção de familiares, sem que tivessem tido a oportunidade de optar pelo tipo de formação pretendido? Reconhecemos que, por um lado, a idade não permitia uma opção consciente e, por outro, por razões de ordem económica, o ensino liceal que era destinado a servir de ponte de acesso ao ensino superior, apenas a alguns estava destinado, pelo que à maioria, por falta de meios, apenas restava seguir as pisadas de seus pais, procurando uma via que lhes proporcionasse o acesso a um trabalho num tempo mais ou menos próximo.

Após a “revolução dos cravos”, uma das primeiras medidas tomada pelos governos de então, à revelia das recomendações da UNESCO, foi a de extinguir o ensino técnico substituindo-o pelo Ensino Secundário Unificado, deixando o país sem qualquer tipo de instituição que tivesse como objectivo principal o de formar técnicos qualificados. Antes de tudo, sentia-se a necessidade de dar a todos as mesmas oportunidades por forma a que todos pudessem, se o entendessem, prosseguir os seus voos nas mais altas instituições do ensino superior. Com o decorrer dos tempos, muitas vezes se ergueram contra tal decisão, por um lado, porque, *“ao prosseguir os seus objectivos, os agentes sociais provocam frequentemente efeitos que não visavam”* (Boudon, citado por Rui Grácio, 1995b, p. 558) e, por outro, porque os filhos das classes menos protegidas não podiam concorrer de igual para igual com *“os filhos das famílias de mais elevado capital cultural e económico-financeiro no acesso ao ensino superior”* (ibid., p. 554). Através das medidas desenfreadas que se seguiram, tudo se fez para conter o número daqueles que viriam a ingressar no ensino superior, tendo-se, por consequência, passado de uma *“procura encantada de educação”* (Resende e Vieira, 1998, p. 67) para uma *“procura desencantada”* da mesma (ibid., p.68). O número daqueles que terminaram o ensino secundário aumentou significativamente ao longo dos anos, verificando-se, por conseguinte, um acréscimo bastante significativo de jovens que, não podendo continuar os seus estudos, passaram a figurar

nas extensas listas de desempregados, sem que fossem detentores de um qualquer certificado que os habilitasse a desenvolver uma tarefa no mercado do trabalho, já que os cursos do ensino técnico tinham sido extintos. A juntar a tudo isto, muitas eram as pressões e recomendações de organismos internacionais, nomeadamente a “OCDE, a UNESCO e o Banco Mundial” (Azevedo, 1991, p. 22), destinadas a “*combater a lacuna provocada pela inexistência de formação técnica depois da unificação do ensino secundário*” (Simões, 1998, p. 383) e, por outro lado, também existiam “*pressões sociais e industriais*” (Reis, 1995, p. 32) reivindicando a reintrodução do ensino técnico-profissional, por forma a que se formassem técnicos qualificados de grau intermédio.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, abriram-se as portas a um novo tipo de ensino: o **Ensino Profissional**, destinado a todos aqueles que, ao concluírem o ensino obrigatório (3.º ciclo do ensino básico, 9.º ano), procurassem “*um percurso educativo alternativo, orientado para a inserção no mundo do trabalho*” (art.º 7.º, 1). Este tipo de ensino seria ministrado em **Escolas Profissionais**, escolas estas que poderiam ser promovidas por “*entidades públicas e privadas, designadamente autarquias, cooperativas, empresas, sindicatos, associações, fundações, instituições de solidariedade social, organismos especialmente vocacionados para esse fim dos ministérios da Educação, do Emprego e da Segurança Social e outros, preferencialmente associados*” (art.º 5.º), tendo em vista “*dotar o país dos recursos humanos, (...) numa perspectiva de modernização e de desenvolvimento económico, cultural e social, a nível nacional e aos níveis local e regional*” (Margarida Marques, 1990, p. 43).

O regime jurídico da criação das Escolas Profissionais foi instituído através do Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro, pelo que, no mesmo ano, se procedeu ao arranque desta nova modalidade do sistema educativo, tendo sido criadas 49 escolas profissionais.

Vem isto a propósito do tema que escolhemos para a nossa investigação. Se antes, tal como nós, os jovens, ao terminarem o ensino preparatório (actual 6.º ano de escolaridade),

tenham que optar (seria?) por uma das vias existentes, após a conclusão do ensino preparatório, a partir do momento em que se criam novas modalidades de ensino, nomeadamente o ensino profissional, ministrado nas escolas profissionais, a opção é transferida para uma outra fase etária onde, presume-se, as opções individuais poderão ser definidas de uma forma mais consistente, atendendo a que são tomadas após a conclusão do 9.º ano e com uma idade que rondará os 15 anos.

Por outro lado, nos tempos da nossa meninice os empregos eram vistos como “*one-life job*”, emprego para toda a vida, enquanto que nos tempos que correm, de acordo com estudos realizados, as mudanças de emprego serão uma constante da vida activa, o que leva Reis (1995) a afirmar que “*ninguém diz que tem um emprego; o que todos têm é uma carreira*” (p. 24), carreira essa que tem que ser encarada como uma possível mudança de tarefas e de locais de trabalho. Ora, esta mudança obriga a que se repense o tipo de formação a ministrar, abandonando o velho conceito de ensinar para o exercício de uma profissão, atendendo a que o que as novas ocupações necessitam é de técnicos altamente qualificados, não numa tarefa específica de um ramo de produção, mas antes em trabalhos “*flexíveis, polivalentes e multicompetentes*” (Ramos, 1991b, p. 757). Por outro lado, estamos convictos de que os promotores das escolas profissionais, fazendo parte da sociedade civil que tanto critica os objectivos da escola de hoje, ao criar os cursos nas **escolas profissionais**, o vão fazer tendo em conta as suas próprias necessidades, quiçá substituindo até a própria escola que tanto maltratam, e fornecendo, assim, a região onde se inserem de técnicos altamente qualificados, capazes de fazer outras coisas que não a do “pobre diplomado” chinês mencionado no início deste capítulo. Desta forma, por não se acreditar que, devido ao tipo de formação recebida, o futuro dos jovens passa por “abrir escolas para ensinar a matar dragões”, sentimo-nos motivados a investigar a problemática que leva os jovens após o 9.º ano a optar pelo **ensino profissional**, ministrado nas **escolas profissionais**, atendendo à incerteza constante no que ao emprego se refere, bem como ao tipo de relacionamento que os liga aos vários sectores daquele tipo de estabelecimentos de ensino.

2. A PESQUISA EMPÍRICA

2.1. Os objectivos

“A aprendizagem só é autêntica quando fundada no interesse”

(Rui Grácio, 1995a, p. 30)

Consideramos que as escolas profissionais desempenham um papel ímpar na sociedade portuguesa. Por um lado, proporcionam *“novas oportunidades de formação e de realização pessoal e social”* aos jovens que as frequentam, como nos refere Margarida Marques (1990, p. 43), e, por outro, apresentam à sociedade civil em que se inserem um novo tipo de formação, de acordo com as suas próprias necessidades.

Através de um estudo levado a efeito na Escola Tecnológica, Artística e Profissional de Nisa (ETAPTONI), Escola Tecnológica e Profissional Albicastrense (ETEPA), Escola Profissional Agrícola de Alter do Chão (EPAAC), Escola Profissional de Leiria (EPL) e Escola Profissional Gustave Eiffel (EPGE), pretendeu-se investigar as razões que levam os alunos, após nove anos de escolaridade obrigatória, a optar pelo ensino profissional, tendo em conta o elevado desemprego juvenil e as críticas que com frequência são proferidas acerca deste tipo de ensino. Por outro lado, pretendeu-se analisar a que tipo de formadores se recorre para levar a bom porto aquele tipo de formação.

Partimos para a investigação sem qualquer tipo de preconceitos em relação ao ensino ali ministrado. Desconhecíamos toda aquela realidade, bem como as razões da sua própria existência. Um dos nossos objectivos era exactamente saber das razões da sua existência, bem como as razões que levaram às opções dos utentes por esse ensino. Sabíamos o que nos tinha levado, enquanto aluno, a seguir o ensino industrial, desconhecíamos as razões dos adolescentes na escolha deste tipo de formação. Procurou-se, igualmente, através desta recolha de informação, o confronto entre diversos pontos de vista, quer entre os alunos das diversas escolas, quer entre eles e os seus professores, por forma a possuir uma ideia mais exacta do que se passava naquele tipo de estabelecimentos.

Por tudo isto, muitas questões surgiram:

Quem seriam os jovens que frequentavam esse tipo de ensino? Quais seriam as habilitações académicas dos seus progenitores? Seria fruto de insucesso anterior a razão da escolha desse tipo de formação? Que expectativas tinham estes jovens? Quais as suas atitudes face ao tipo de ensino ministrado e ao curso frequentado? Como eram as relações mantidas com os Órgãos responsáveis pelo funcionamento da escola? Que tipo de relações mantinham com os professores? Estariam as instalações e os equipamentos em conformidade com as suas necessidades? Como entendiam a Organização da escola? Em termos prospectivos, que pensavam ser mais importante na sua vida profissional futura?

Por outro lado, igualmente se procurou conhecer que formadores ministravam aquele tipo de ensino. Que tipo de formação possuíam? Que tipo de contrato os mantinha ligados à escola? Qual a relação que mantinham com os alunos? Que tipo de participação efectiva tinham para com a escola? Estariam os espaços e os equipamentos, de acordo com a sua opinião, em conformidade com o tipo de formação que ministravam? Como entendiam a organização geral da escola?

Estas, entre outras, foram as questões para as quais se tentou obter respostas, se bem que muitas vezes as mesmas não tivessem sido conclusivas. Também não pretendíamos com este trabalho dar por finda a pesquisa sobre esta temática, estando convictos de que ele poderá lançar pistas que permitam uma investigação mais profunda, e que possa ser objecto de ampla discussão e reflexão.

2.2. Opções metodológicas e instrumentos de recolha de dados

Demarcados o enquadramento do problema, o objecto e objectivos do estudo, importa nesta parte do trabalho determinar a estratégia, as opções metodológicas e os instrumentos de recolha de dados por forma a satisfazer os objectivos de pesquisa.

Para uma percepção correcta acerca do que passava nas escolas profissionais recorremos à literatura existente, à legislação publicada que as suporta, bem como a conversas informais com alguns directores e professores daqueles estabelecimentos de formação, sempre no sentido de conseguir uma base de sustentação devidamente sólida que nos permitisse avançar para uma investigação num sector que desconhecíamos em absoluto e sobre o qual muito poucos estudos se haviam realizado.

Em relação à escolha das escolas envolvidas na investigação - Escola Tecnológica, Artística e Profissional de Nisa (ETAPTONI), Escola Tecnológica e Profissional Albicastrense (ETEPA), Escola Profissional Agrícola de Alter do Chão (EPAAC), Escola Profissional de Leiria (EPL) e Escola Profissional Gustave Eiffel (EPGE) -, tratou-se de uma amostra deliberada (Fox, 1987, p. 389) não sujeita a critérios de representatividade, havendo, contudo, algumas razões específicas que conduziram a essa escolha e que, por isso, a tornam válida face ao objecto de estudo. Uma primeira, comum a todas elas, deveu-se ao facto de os seus directores terem manifestado interesse e disponibilidade em participar e permitir que a investigação aí fosse desenvolvida; uma outra relacionou-se com a procura da diversificação dos cursos ministrados, por forma a se conseguir abranger o maior número possível de cursos e áreas; por outro lado tentámos variar, ao máximo, a diversidade das entidades promotoras, abrangendo, por conseguinte, um leque bastante variado de entidades, desde autarquias locais, associações industriais e comerciais, até Estado e cooperativas. Também a situação geográfica pesou na escolha, pelo que tentámos diversificar a localização de cada escola, tendo-se, assim, envolvido quatro distritos: Portalegre, com duas, ETAPRONI e EPAAC, sendo esta última uma escola agrícola e pública; no distrito de Santarém, a EPGE; no de Leiria, a EPL e, por último, o de Castelo Branco, com a ETEPA.

Para conseguir atingir os objectivos delineados, elegemos os alunos e os professores das escolas envolvidas como principais fontes de informação. Para isto, recorremos ao “*inquérito por questionário*” (Bruine et al., cit. Hébert, Goyette et Boutin, 1994, p. 145), na medida em que

se desejava examinar “*problemas precisos (...) levantados à escala de uma população inteiramente determinada e a propósito da qual se pretendia chegar a conclusões generalizáveis*” (Ghiglione et Matalon, 1995, p. 35).

Estávamos conscientes das limitações inerentes a esta metodologia, entre as quais destacamos a possibilidade de se verificar um efeito de atracção relativamente à resposta socialmente mais desejada, a reprodução (ao invés da transgressão) da “normalidade social” (Ferreira, 1996, p. 183), a rigorosa preparação técnica para a elaboração do instrumento, alguma superficialidade no tipo de respostas, uma certa dependência relacionada com o ambiente que envolve a fase da atribuição das respostas (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 191) e a validade, ou seja, a correspondência entre os indicadores e a realidade que se pretende conhecer (Morin, 1986, p. 147).

Contudo, também estávamos cientes das vantagens que tínhamos em utilizar este tipo de instrumento de recolha, destacando-se o tratamento facilitado dos dados, menos dispendioso e mais rápido.

Foi através dos autores mencionados e de outros do mesmo sector especializado¹ que encontramos a fundamentação teórica para elaboração dos inquéritos por questionário.

2.2.1. A elaboração dos questionários

Uma das principais preocupações, na altura da elaboração dos inquéritos por questionário, foi a da sua boa formulação no sentido de que estes viessem a traduzir “*as opiniões das pessoas interrogadas*” (Barata, 1974, p. 161), por forma a que as perguntas colocadas dessem “*às pessoas a oportunidade de exprimirem as atitudes e opiniões que são realmente relevantes na explicação dos seus comportamentos efectivos*” (ibidem).

De modo a alcançar os pressupostos citados, os inquéritos por questionário foram elaborados conforme a metodologia que passamos a sintetizar:

¹ Para além da literatura referida aquando da elaboração do inquérito por questionário, foi ainda consultada a seguinte: Pardal e Correia (1995), Almeida e Pinto (1995), Canário et al. (1996), Rummel (1977), Tuckman (1979) e Hébert et al. (1994).

Fase preparatória;

Elaboração, aplicação e reformulação dos pré-testes;

Aplicação da versão revista e validação por parte de um “Painel de Juizes”;

Reformulação e projectos definitivos.

Fase preparatória:

Serviu esta fase para tomar conhecimento de estudos anteriormente realizados que nos ajudassem na preparação dos instrumento de recolha de informação a utilizar. A nossa pesquisa foi alargada aos estudos existentes, bem como a outra bibliografia sobre as temáticas da nossa investigação, consubstanciada no ensino em geral e no profissional em particular. Atendendo a que os estudos sobre o ensino profissional são bastante reduzidos, recorreremos igualmente a profissionais do sector, nomeadamente a professores e ao director da Escola Tecnológica, Artística e profissional de Nisa (ETAPRONI), que nos forneceram elementos imprescindíveis à elaboração dos inquéritos por questionário.

Elaboração, aplicação e reformulação dos pré-testes:

Após a tomada de conhecimento sobre a temática a abordar e vista no ponto anterior, elaborou-se um pré-teste para os alunos e um outro para os formadores, tendo sido distribuídos por 15 alunos e 10 professores, respectivamente, por forma a “*garantir que os questionários*” fossem “*de facto aplicáveis*” e viessem responder “*aos problemas colocados*” (Ghiglione et Matalon, 1995, p. 172). Procurou-se, desta forma, depurá-los de possíveis anomalias referentes ao tipo de linguagem utilizado, a possíveis recusas nas respostas e a questões inúteis, bem como tentar compreender a forma como os respondentes encaravam o questionário no seu conjunto, atendendo a que poderia ser demasiado “*longo, aborrecido, difícil, indirecto ou parcial*” (ibid., p. 173).

Resumindo, pretendia-se, através desta fase dos pré-testes do inquéritos por questionário, obter respostas cabais acerca da forma como as questões colocadas e as respostas dadas eram

compreendidas, procurando “*evitar erros de vocabulário e de formulação e salientar recusas, incompreensões e equívocos*” (ibid., pp. 173-174)

Após a aplicação do pré-teste algumas questões foram reformuladas por forma a que não existissem, de facto, dúvidas acerca do que se pretendia efectivamente com cada uma das questões colocadas.

Aplicação da versão revista e validação por parte de um “Painel de Juizes”:

Após a reformulação dos pré-testes dos inquiridos por questionário, resultante da análise das respostas dadas, voltaram os mesmos a ser aplicados, nesta altura, a um universo de 50 alunos e 30 formadores.

Acolhidas as novas versões, sofreram as mesmas algumas alterações julgadas pertinentes, de acordo com as respostas recebidas.

Por forma a validar à priori o instrumento de recolha de dados - inquirido por questionário - (Ketele e Roegiers, 1999, p. 229), entregaram-se aquelas versões a um painel de juizes composto por dois professores universitários, um presidente de um instituto politécnico, um director de uma escola profissional, com larga experiência no sector, e por dois docentes de escolas profissionais, há muito ali colocados.

Esta foi, sem dúvida, a fase mais angustiante do processo. Os projectos de questionário foram entregues ao painel de juizes em Maio de 1997, tendo os últimos sido recebidos, por nós, apenas em Abril de 1998. Este facto levou a que toda a demanda em torno deste processo viesse a atrasar substancialmente esta fase, causando-nos muitos transtornos perante o tempo de dispúnhamos para a conclusão deste trabalho de campo.

Reformulação e projectos definitivos:

Ultrapassados aqueles aspectos menos favoráveis, passámos de seguida a uma nova reformulação, de acordo com as sugestões recebidas, procurando, assim, obter todo o tipo de

informação pretendida através da aplicação dos inquéritos por questionário, dirigida a todos os alunos e professores das escolas profissionais a que anteriormente se fez referência.

Assim, os inquéritos por questionário, como projectos definitivos, foram entregues em todas as escolas em Dezembro de 1998, aos directores daqueles estabelecimentos de formação, por forma a que os distribuíssem por alunos e professores no início do mês de Janeiro do ano de 1999, ficando acordado que se procederia à sua recolha em Março do mesmo ano. Também aqui tivemos algumas dificuldades no que respeita à sua devolução, por parte dos professores. Vimo-nos, assim, obrigados a insistir por diversas vezes junto dos responsáveis pelas escolas no sentido de lhes solicitar um maior empenho dos professores, por forma a que se pudesse levar a efeito o tipo de investigação pretendido, tendo-se dado por finda a recolha na primeira semana de Agosto de 1999.

2.2.1.1. Organização dos questionários

Os inquéritos por questionário dirigidos aos alunos² e professores³ eram constituídos por questões fechadas e semi-abertas. Em relação às primeiras, estávamos conscientes de que, apesar de exigirem ao inquirido um menor esforço, também poderiam interferir e limitar a sua liberdade de expressão pelo que, sempre que se achou oportuno fazê-lo, foi apresentada a hipótese de poderem explicar as razões que os levaram a optar pelo tipo de resposta dado. Em relação às semi-abertas, era-lhes oferecido um leque de respostas mais ou menos alargado, mantendo, sempre que se considerou oportuno, em aberto a possibilidade de o inquirido se poder expressar de forma diferente da apresentada, caso o seu tipo de resposta não se enquadrasse em nenhum dos apresentados.

² O inquérito por questionário distribuído aos alunos é o que consta no anexo 1.

³ O inquérito por questionário distribuído aos professores é o que consta no anexo 2.

2.2.1.1.1. Estrutura dos questionários aos alunos

De acordo com os pressupostos anteriores, o inquérito por questionário aos alunos apresentava, numa primeira parte, um campo de caracterização global do aluno e da sua família. Procurava-se através dele investigar: o sexo, a idade, o local de residência em tempo e fora de aulas, o nível de escolaridade dos pais, bem como a sua situação profissional; os níveis de insucesso escolar dos alunos e as expectativas que tinham ao terminar o 9.º ano; as razões que os levaram a optar pelo tipo de formação profissional escolhido, bem como pelo curso frequentado; o tipo de atitudes perante a escola frequentada e para com os seus colegas; o tipo de relações mantidas com os órgãos da escola e com os seus formadores.

Procurou-se, ainda, tomar conhecimento dos contactos que mantinham com o meio envolvente e, por outro lado, como consideravam as instalações dos estabelecimentos frequentados. Analisaram-se os aspectos organizacionais, por forma a averiguar o funcionamento da organização, seguindo-se as questões relacionadas com horários. O inquérito por questionário findava com uma questão semi-aberta, onde os alunos teriam que seriar oito aspectos acerca do que, para si, era mais importante na sua vida profissional futura.

2.2.1.1.2. Estrutura dos questionários aos professores

O inquérito por questionário aos professores, baseado nos mesmos pressupostos do dirigido aos alunos, apresentava numa primeira parte um campo de caracterização global dos docentes, destinado a investigar o sexo, a idade, o tipo de habilitações que possuíam, os anos de serviço prestados no ensino, bem como que tipo de contrato os ligava à escola onde prestavam serviço; as questões que se seguiam destinavam-se a analisar o tipo de relações que mantinham com os seus alunos.

À semelhança do que acontecera no inquérito por questionário dirigido aos alunos, igualmente se procurou saber a opinião dos professores sobre as razões que levaram os alunos a entrar para uma escola profissional. A forma como encaravam o Plano de Actividades da escola

e como geriam os programas igualmente foram questionadas, seguindo-se questões relacionadas com a forma como encaravam os espaços e os equipamentos existentes. Por fim, as questões que se seguiam estavam relacionadas com o aspecto organizacional da escola profissional.

3. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

A estrutura do trabalho apresentado é constituída por cinco capítulos. No primeiro, a **introdução**, onde estes apontamentos se inserem, é feita a apresentação e o enquadramento do problema, são definidos os objectivos do estudo, as opções metodológicas seguidas e os instrumentos de recolha de dados utilizados; por outro lado, é igualmente analisada a estrutura do trabalho, bem como as limitações da investigação.

O segundo capítulo, **a educação ao longo dos tempos**, porventura o mais cansativo, por versar sobre tempos mais remotos e que se alongou, talvez excessivamente, centra-se na descoberta do que foi a educação desde o antigo Egipto até à génese das escolas profissionais. Por opção, até porque se pretendia tomar conhecimento de aspectos de maior relevo no que à educação diz respeito, recuámos, através da literatura, a tempos imemoráveis por forma a poder “visualizar” a forma como ela se processou ao longo dos tempos, tentando compreender o “*presente pelo passado*” (Bloch, citado por Gomes et al., 1988, p. 122), de modo a se poder prospectivar o futuro, na medida em que a “*estruturação da organização escolar fez-se ao longo de séculos, quase sempre por sobreposição que os tempos e os homens não desfizeram*” (Rui Grácio, 1995b, p. 6). Desta forma, neste capítulo, ao olhar-se o passado não se pretende elaborar uma simples retrospectiva histórica, mas sim, através dele, encontrar um instrumento de reflexão por forma a melhor entender aquilo que está a mudar nos dias de hoje. Ao contrário do que se pensou inicialmente, este capítulo não versa exclusivamente o ensino profissional, mas antes a educação em geral, procurando que se fique com uma visão mais ampla acerca desta temática, até porque a educação profissional teve os seus primórdios junto das famílias e dos mestres que se encarregavam de a transmitir ao longo de gerações.

No terceiro capítulo - **as escolas profissionais** - procura-se descrever aquilo que se considera, de facto, o “verdadeiro corpo” da revisão da literatura da temática que nos propusemos investigar: as escolas profissionais. Assim, pretende-se, através deste capítulo, descrever todo o processo que culminou na criação das escolas profissionais, desde a sua génese. Por outro lado, são analisadas as áreas de formação ministrada naqueles estabelecimentos de ensino, bem como todo o decurso formativo aí efectuado, não olvidando os respectivos formadores, bem como a legislação fundamental que suporta todo o processo.

No quarto capítulo, **análise e interpretação dos resultados**, procede-se à análise e interpretação dos dados recolhidos, através de inquéritos por questionário junto dos professores e dos alunos nas escolas onde se realizou a investigação.

O quinto e último capítulo é ocupado com as conclusões e recomendações.

A dissertação finaliza com a apresentação da **bibliografia**, à qual se seguem os **anexos** que foram considerados indispensáveis à compreensão do trabalho.

Através desta investigação pensamos ter localizado alguns pontos críticos, levantado problemas, colocado interrogações e apontado alternativas. Estamos cientes, contudo, de que este trabalho não constitui um ponto de chegada, mas, antes, um ponto de partida para todas as questões que ficaram sem resposta.

4. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Ao findar este primeiro capítulo não podemos deixar de mencionar, por breves palavras, as limitações deste estudo, não com o objectivo de legitimar insuficiências e erros mas, antes, por forma a procurar uma distância suficientemente crítica acerca do produto obtido, bem como da possível sinalização do longo percurso que ainda será necessário percorrer nos vastos campos do ensino profissional, ministrado nas escolas profissionais.

Um primeiro limite relaciona-se com a superficialidade do estudo, na medida em que estamos conscientes de que o mesmo se poderia desenvolver de forma mais aprofundada num ou

noutro tema focado, sem que para tal se tivesse que recorrer a um tão vasto leque de opções. Por outras palavras, em vez de se procurar obter respostas para um elevado número de questões, poder-se-ia investigar apenas um ou outro tema no que se refere à formação ministrada nas escolas profissionais. Como não era este o nosso objectivo assume-se assim esta limitação geral da investigação.

Uma outra limitação liga-se, como já anteriormente se referiu, aos instrumentos de recolha de dados – **inquéritos por questionário** -, pelas razões apontadas.

Uma outra limitação pode advir da circunstância de não termos inquirido os directores das escolas, bem como os seus promotores. Se tal não aconteceu deveu-se apenas ao facto de os termos considerado como uma das componentes políticas da organização, apesar de, no final, se reconhecer que através das respostas dos directores poderíamos ter ido um pouco mais longe no que diz respeito a aspectos funcionais das diversas escolas.

Por outro lado, estamos conscientes de que se a estes instrumentos de recolha de dados se juntassem entrevistas aos diversos intervenientes no processo educativo, o estudo seria, sobremaneira, enriquecido. Contudo, estávamos igualmente conscientes das nossas limitações em relação ao tempo de que dispúnhamos para concretizar a investigação, já que nunca abandonámos os nossos alunos durante todo o estudo.

Outros limites haverá, até porque ao longo da nossa vida fomos aprendendo que não somos os detentores da última palavra, sendo aquilo a que se chama “verdade” um valor sempre transitório. Por todas as razões apontadas e com a colaboração de outras vozes e outros olhares, esperamos poder ter contribuído, de alguma forma, para o desenvolvimento de outros estudos, quiçá mais aprofundados sobre algumas das áreas aqui superficialmente abordadas.

“Não conhecer o que se passou no mundo antes de nós, é permanecer na Infância”.

(Cícero, citado por Deusdado, 1995, p. 74)

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO AO LONGO DOS TEMPOS

“É perigoso comparar as antigas situações às nossas; mas não se pode evitá-lo, pois é o nosso único meio de as compreender” (Mialaret e Vial, sd.b, p. 217).

Não pretendemos ser muito exaustivos nem minuciosos neste regresso ao passado, nem tão pouco fazer uma retrospectiva histórica sequencial, atendendo a que não desejamos limitar este trabalho apenas à descrição de factos pretéritos. Julga-se, contudo, pertinente descrever uma sequência de factos ocorridos, no sentido de através dessa análise melhor se poder compreender a introdução do ensino profissional em Portugal, consubstanciada pela criação das Escolas Profissionais.

Ficámos, desse modo, com uma percepção, até aí inexistente, sobre a forma como o ensino profissional se desenvolveu ao longo dos tempos, ficando assim a compreender o *“presente pelo passado”* (March Bloch, citado por GOMES et al., 1988, p. 122) por forma a podermos prospectivar o futuro.

1. A EDUCAÇÃO NO ANTIGO EGÍPTO

De acordo com Manacorda (1992), no antigo Reino de Mênfis (séc. XXVII a.C.), o conhecimento era transmitido dos mais velhos para os mais novos, ou seja, de pais para filhos, de mestres escribas para discípulos, assumindo sempre a forma de conselhos. Estes visavam essencialmente dogmas morais e comportamentais, estabelecidos por uma classe dominante. As características principais desta educação baseavam-se, sempre, na *“imutabilidade e na autoridade dos adultos”* (p.11).

No século XXI a.C., a educação no Novo Império processava-se de forma diferente. Da transmissão *“familiar”* de conhecimentos, processada em casa, passou-se para a *“generalização da escola”* (Manacorda, ibid., p. 30); dessa altura, chegou até nós *“uma quantidade considerável*

das chamadas colectâneas escolares, isto é, textos e cadernos de exercícios, contendo hinos, orações, sentenças morais, além de sátiras de ofícios e exaltações dos antigos escribas e do ofício de escriba”.

Não ignoramos o facto de esta ser a educação praticada pelas classes dominantes ou influentes da sociedade egípcia de então. Até porque, como nos afirma Diodoro de Sicília, citado por Manacorda (ibid., p. 39), *“o resto da multidão dos Egípcios aprende dos pais e dos parentes, desde a idade infantil, os ofícios que exercerá na sua vida”*. O *“resto da multidão”* a que se refere Diodoro não abrange toda a população, mas apenas os filhos e parentes daqueles que tinham o privilégio de exercer um ofício.

Assim o era nessa altura e assim o vai continuar a ser durante milénios: uma educação para as classes dirigentes da sociedade, e uma outra para as classes dirigidas.

Os relatos que nos ficaram dos tempos imemoráveis do Antigo Egipto, e que chegaram até nós através dos *“testemunhos iconográficos, que mostram as crianças trabalhando junto com os adultos, aprendendo destes, no trabalho, as habilidades do ofício”* (ibidem), não são muito diferentes dos vividos pelos nossos antepassados recentes. Também o era assim nas *“casas”* dos ferreiros, dos carpinteiros, dos alfaiates,, dos sapateiros, no tempo da nossa meninice. Afinal, milénios foram passados aprendendo fazendo.

Já nesse tempo as profissões ditas manuais não eram muito bem vistas por alguns, seja pelo maior prestígio de outras, ou pela falta de reconhecimento daquelas.

Naquela altura eram frequentes as sátiras sobre os mais diversos motivos. Apresentamos a dos ofícios, relatada por Bresciani, citado por Manacorda (ibid., p. 31):

“Sê escriba: esse ofício salva da fadiga e te protege contra qualquer tipo de trabalho. Por ele evitas carregar a enxada e a marra e dirigir um carro. Ele te preserva do manejo do remo e da dor das torturas, pois ele te livra de numerosos patrões e superiores”.

Poderíamos citar mais uma ou outra; contudo, entendemos não haver necessidade, na medida em que todas elas nos conduzem à mesma conclusão: felizes aqueles que se podiam livrar dos trabalhos ditos “braçais”.

2. O SURGIMENTO DAS PRIMEIRAS ESCOLAS – GRÉCIA

Na Ilha de Quios, na Grécia e avançando no tempo, por volta do ano 496 a. C., já a educação se processava de forma diferente. Não era uma educação familiar, assegurada por familiares. Heródoto, citado por Manacorda (ibid., p. 50), escrevia: *“sobre um grupo de crianças que aprendiam as letras caiu o tecto e, de cento e vinte crianças se salvou só uma”*. Aquelas crianças tinham deixado o seu lar para aprenderem, em conjunto, as letras que as viriam a tornar mais eruditas e porventura em “escribas” do seu tempo, não fossem as agruras por que passaram.

De acordo com este relato, pode, assim, afirmar-se que, já no longínquo séc. V a.C., na Grécia, existiam escolas de letras, progenitoras das nossas escolas.

Mas também na Grécia os ofícios ditos manuais não eram encarados de forma cortês. Para Aristóteles, citado por Manacorda (ibid., pp. 63-64), deveriam *“ser consideradas vis todas as obras, os ofícios, as habilidades que tornam o corpo e a inteligência dos homens livres inaptos para a prática da virtude”*.

Para o autor (ibid., p.72), já na Grécia e em Roma era hábito *“os patrões treinarem os escravos em determinadas profissões, através de verdadeiras escolas”*, o que o leva a concluir que a *“instrução profissional nasce como instrução servil: terá que percorrer um caminho bastante longo para conquistar a sua verdadeira dignidade”* (ibidem).

De acordo com Manacorda (ibid., p.108), no século III d.C. a didascálica apostólica chamava a atenção para o facto de ser *“inútil frequentar os retores [mestres de retórica], os filósofos, os poetas, os historiadores pagãos”* quando existiam as *“cartas de São Paulo, o Saltério, o Génesis e o livro dos Reis”* podendo a Bíblia *“substituir as artes liberais”*. Assim sendo, no *“campo da instrução, verificam-se dois processos paralelos: o gradual*

desaparecimento da escola clássica e a formação da escola cristã, na sua dupla forma de escola episcopal (do clero secular) nas cidades, e de escola cenobítica (do clero regular) nos campos” (ibid., p.111).

Quanto à instrução profissional, continuava a ser desenvolvida *“nas formas já conhecidas (...) do observar e imitar, antes de produzir autonomamente”* (ibid., pp. 138/139).

3. OS INTERESSES DA IGREJA NA EXPANSÃO DA INSTRUÇÃO

Antes do século VI d.C., não existiam escolas ligadas à Igreja. É a partir desta altura que elas começam a ganhar os seus primeiros contornos. Isto deveu-se ao facto de a Igreja não se rever na “antiga escola”, já em degradação e em vias de extinção. Para os clérigos, os programas ministrados nessa escola estavam ultrapassados; o mais importante para eles era estudar a Bíblia, a palavra de Deus. Esta era a prática seguida nas escolas monásticas. Já em período anterior ao séc. V, os monges recebiam crianças à sua guarda, a quem transmitiam esses conhecimentos.

Para Carvalho (1996), apenas a Igreja se interessava pela difusão da instrução, bem como pela sua ampliação. A este facto não é alheio o interesse em que o *“conhecimento das Sagradas Escrituras, a palavra dos Santos Doutores e a ciência dos mestres eclesiásticos, fossem comunicados de geração em geração, de modo que houvesse sempre quem os transmitisse, em todo o tempo e em todo o lugar”* (p.12). Ora, sendo esse interesse uma realidade, havia necessidade de encontrar soluções por forma a que se encontrassem pessoas que soubessem ler e escrever e, concomitantemente, locais onde se processasse o seu ensino.

Para Mialaret e Vial (sd.c, p. 204), a Igreja, ao admitir a prática de baptizar os recém-nascidos e não quando adultos, vê-se na contingência de ter que aumentar o número daqueles que lhes irão ministrar *“os officios regulares e a distribuição dos sacramentos”*, bem como, atendendo ao aumento considerável do número de cristãos, a ministrar uma instrução religiosa aos seus seguidores.

Foi nesse contexto que surgiram as escolas rurais. De acordo com Mialaret e Vial (ibid.), atendendo a que os bispos não podiam levar a toda a parte a palavra de Deus, era necessário que nos meios rurais alguém se encarregasse disso. Esta tarefa foi atribuída aos padres e aos diáconos. No concílio de Vaison, de 529, foi decretado que "*os sacerdotes rurais recebessem em suas casas os jovens*" (p. 204) a quem educariam e ensinariam os salmos e explicariam "*os textos divinos, a fim de prepararem dignos sucessores*" (ibidem).

Foi no decorrer dos séculos que se seguem ao ano 1 000, que começaram a surgir

"novos modos de produção, em que a relação entre a ciência e a operação manual era mais desenvolvida e a especialização era mais avançada; para isso foi necessário um processo de formação em que o simples observar e imitar começou a não ser mais suficiente. Tanto nos ofícios mais manuais quanto naqueles mais intelectuais, era exigida uma formação que podia parecer mais próxima da escolar, embora continuasse a se distinguir da escola pelo fato de não se realizar em um "lugar destinado a adolescentes", mas no trabalho, pela convivência de adultos e adolescentes. Surgia agora o tema novo de uma aprendizagem em que a ciência e trabalho se encontravam e que tendiam a se aproximar e a se assemelhar à escola. Era o tema fundamental da educação moderna que apenas começava a delinear-se". (Manacorda, o.c., p. 161)

Para Carvalho (1996), quando o rei Afonso Henriques "tomou como seu" o Condado Portucalense, "*já aí se exercia certa actividade pedagógica*" (p.12) que, apesar das alterações provocadas por tal facto, se manteve e se lhe deu continuação.

Antes do século XII, já duas ordens religiosas desempenhavam um importante papel no campo da difusão da instrução, naquele que viria a tornar-se território português; eram elas a Ordem dos Cónegos Regrantes de Santo Agostinho, à qual pertencia o mosteiro de Santa Cruz de Coimbra, e a de Cister, que detinha o mosteiro de Alcobaça, onde funcionavam escolas monásticas.

No período compreendido entre a fundação de Portugal e o século XIII, o ensino processou-se nas escolas episcopais, bem como nas Colegiadas. Estas funcionavam em Igrejas semelhantes às Sés catedrais, presididas por priores. Entre elas, destaca-se a acção desenvolvida

na de Nossa Senhora da Oliveira, em Guimarães. Admite ainda aquele autor que, ao tempo, existissem também escolas paroquiais.

A fundação das universidades na Europa Ocidental, ocorreu, por sua vez, no século XIII. A primeira a ser criada foi a de Bolonha, em Itália. Em Portugal, havia conhecimento da existência desses locais privilegiados de transmissão de conhecimentos mais amplos, pelo que, por alturas da última década do século XIII, é criada, em Portugal, a Universidade de Coimbra. Reinava, então, D. Dinis. Mesmo assim, é uma das mais antigas da Europa. Além da Universidade, igualmente fomos pioneiros no que se refere ao Estudo Geral.

Além destas estruturas, na derradeira década do século XIII, ainda existiam, de acordo com Félix Lopes (citado por Carvalho, 1996), *“dois famosos mosteiros, o de Santa Cruz e o de Alcobaça, cuja actividade pedagógica se manteve após a fundação da Universidade e outros, como o de S. Vicente de Fora, em Lisboa; várias escolas episcopais, possivelmente em todas as Sés do país; escolas paroquiais; colegiadas; e escolas nos conventos de franciscanos e de dominicanos”* (pp. 69-70). As actividades pedagógicas desenvolvidas eram exclusivamente de âmbito religioso.

Foi nos séculos XV e XVI que a problemática referente à instrução voltada para o “mundo dos ofícios” se voltou a colocar. Mais uma vez foi acentuada a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Acerca do trabalho manual afirmava Lutero (1483-1546), citado por Manacorda (1992, pp. 197-198):

“Deus chamou o homem para trabalhar porque ele mesmo trabalha e se ocupa em ofícios comuns: Deus é o alfaiate que faz para o veado um vestido que durará mil anos, é o sapateiro que faz sapatos que durarão mais que o próprio animal. Deus é o melhor cozinheiro, porque o calor do sol fornece todo o calor necessário para cozinhar, é um cantineiro que prepara um banquete para os pássaros e gasta para eles todo ano muito mais do que todas as entradas do Rei da França. O próprio Cristo trabalhou de carpinteiro... A Virgem Maria trabalhava e... após ter recebido o grande anúncio, voltou a ordenhar as vacas, a arear as panelas e a varrer a casa como qualquer outra moça. Pedro trabalhou como pescador e era orgulhoso da sua habilidade”.

Para Mialaret e Vial (sd.b), no Concílio de Trento (1545) foram reavivadas antigas directivas, no que concerne à criação de escolas nas cidades e nas aldeias. Os bispos fizeram aplicar aquelas disposições. Em França, à semelhança de outros países, as aulas eram ministradas por “*um regente, ao mesmo tempo secretário do presidente da câmara, perito em escrita, cantor e sacristão ao mesmo tempo que professor primário*” (p. 216).

Foi recomendado pelo Concílio de Trento que se criassem escolas para leigos. Um dos exemplos de maior sucesso foi o das escolas jesuítas que, além de formarem os seus próprios quadros, formaram igualmente as classes dirigentes da sociedade.

4. A COMPANHIA DE JESUS E A SUA LIGAÇÃO AO ENSINO

A Ordem religiosa da “Companhia de Jesus” foi criada por Inácio de Loiola, em 1534, com o objectivo de “*guiar os homens no caminho da própria santificação, de os levar ao conhecimento e amor de Deus e de os conduzir finalmente à posse da bem-aventurança a que são destinados*” (Rodrigues, citado por Carvalho, 1996, p. 291).

O primeiro colégio da Companhia de Jesus⁴, em Portugal, foi o “Colégio de Jesus”, em Coimbra, criado no ano de 1542. Nos seus primeiros tempos, servia de dormitório, sendo os seus primeiros residentes alunos da Universidade de Coimbra. No Colégio, eram instruídos para as futuras práticas, como missionários da Ordem (Carvalho, *ibid.*, p. 292).

De acordo com o investigador que vimos citando (pp. 292-295), os jesuítas obtiveram um êxito assinalável, nas localidades em que se estabeleceram. Desta forma, em 1551, Loiola manda criar o ensino público em Lisboa e Évora, bem como noutras cidades do País. O primeiro colégio público foi aberto na casa de Santo Antão, em Lisboa, em Fevereiro de 1553, atingindo elevadíssimos níveis de frequência. A esta circunstância não é alheio o facto de o ensino ser gratuito e de se destinar a todas as camadas sociais. Em Agosto do mesmo ano, iniciam-se as actividades no colégio do Espírito Santo, em Évora.

⁴ Sobre o tema pode consultar-se Gomes (1995)

A solicitação do Cardeal D. Henrique foi autorizada, pelo Papa, a criação de uma Universidade em Évora, que iniciou a sua actividade em 1559, sob a responsabilidade dos Jesuítas.

Com o decorrer dos tempos, a presença da companhia de Jesus em Portugal tornava-se cada vez mais acentuada. O ensino estava nas suas mãos, bem como o controlo de algumas actividades produtivas, directa ou indirectamente, o que começou a indignar algumas vozes mais activas. Por um lado não aceitavam o número crescente de pessoas envolvidas nos estudos e, por outro, receavam que eles dominassem, de facto, todas as actividades nacionais.

D. Manuel de Meneses (citado por Carvalho, *ibid.*, pp. 322-323), ao intervir nas cortes de Outubro de 1562, numa altura em que o cardeal D. Henrique tinha já assumido a regência do reino, afirmava:

“«os da Ordem da Companhia» [de Jesus] «que ora é muito diferente do que mostrou no princípio pelo muito que pedem, e têm, que vivam de esmolas como todos os outros fora de Portugal, e que não tenham próprio, ou se desfaça de todo, e que se lhe tome a renda; os quais começaram a ensinar latinidade nesta cidade de graça e agora levam mil cruzados, e por todo têm dezasseis mil cruzados, ou não haja mais que doze em cada casa». «Que os estudos de Coimbra se desfaçam por serem prejudiciais ao reino, e a renda se aplique para a guerra, e quem quiser aprender vá a Salamanca ou a Paris, e não haverá tanto letrado sobejo nem tantas demandas»”.

Não obstante as vozes discordantes, a preponderância do envolvimento dos jesuítas na vida nacional continuava a florescer. De acordo com Carvalho (*ibid.*, p. 333), a partir de 1599, nos colégios jesuítas a aprendizagem “*podia ir desde o ensino das primeiras letras até ao de disciplinas de nível universitário*”. No século XVII, criaram inúmeras escolas nas principais cidades e vilas de Portugal Continental, nas Ilhas Adjacentes, bem como no Ultramar. As escolas que obtiveram maior êxito terão sido as de Portalegre, Faro, Santarém, S. Miguel, nos Açores, Elvas, Faial, Setúbal, Portimão, Pernes, Lisboa, no sítio de Alfama e Beja.



Por essa Europa fora, os colégios estendiam-se por toda a parte. De acordo com Mialaret e Vial (sd.b), eram as classes dominantes (nobreza, burguesia profissional e mercadores) que os “abasteciam”, na sua grande parte.

Apesar destes feitos, não podemos olvidar o facto de existirem muitas vozes discordantes, pelos motivos já enunciados anteriormente, o que levou a que os jesuítas tivessem que desistir de alguns projectos de implementação de escolas. Todavia, entre avanços e recuos lá foram levando “a água ao seu moinho”.

Um dos casos, narrado por Carvalho, tem a ver com uma exposição enviada pelos representantes da Câmara ao monarca castelhano, Filipe II, por forma a que o soberano autorizasse o encerramento da Universidade de Évora. Eis a passagem:

«Lembram a V. Majestade que convém a seu serviço e conservação daquelas Comarcas do Alentejo extinguir-se a dita Universidade, porque não só não é de proveito ao reino, mas antes tem mostrado a experiência os grandes danos, que se seguem de a haver, porque com a comodidade dela, se dá ao estudo a gente que havia de lavrar as herdades; e assim é grande a falta que há de lavradores, e porque raramente os filhos dos lavradores e oficiais mecânicos querem seguir e aprender os ofícios de seus pais, com notável dano da conservação da república». (o.c., pp. 362-363)

Vale a pena registar o facto de todos os estabelecimentos de Évora ligados à Ordem terem sido mandados encerrar, devido a tumultos por parte de populares descontentes, tendo sido reabertos meses depois.

Se em Portugal existiam discórdias, no que concerne à educação ministrada, a quem a promovia e, sobretudo, a quem ela se destinava, por essa Europa, o tema, igualmente as provocava.

Muitos eram aqueles que idealizavam uma educação diferente, no final do século séc. XVI. Campanella, religioso da Ordem dos Dominicanos, citado por Manacorda (1992), divulgava a sua obra “Os cidadãos da Cidade do Sol”, onde, dando largas à sua imaginação, fantasiava:

“E todos são educados em todas as artes. Após os três anos, as crianças aprendem a língua e o alfabeto nas paredes, caminhando em quatro turnos; quatro anciãos as guiam e as ensinam, depois fazem-nas brincar e correr, para que se tornem fortes... até os sete anos; e levam-nas a visitar oficinas das artes, costureiros, pintores, ourives etc., observando suas inclinações. Aos sete anos começam a frequentar as aulas de ciências naturais, todos;” [...] “enquanto alguns exercitam seu corpo ou atendem aos serviços públicos, outros estão assistindo às aulas. Em seguida, todos passam para as matemáticas, medicina e outras ciências, verificando-se muita disputa e concorrência entre eles. E cada um torna-se oficial (profissional) daquelas ciências ou daquelas artes mecânicas, onde tem maior proveito ou que ele espontaneamente escolhe... E vão também aos campos para aprenderem os trabalhos da terra e o pastoreio dos animais; e quanto mais tarde cada um aprende, tanto melhor para ele: isto é considerado algo altamente nobre. Lá eles zombam de nós, que chamamos os artesãos de ignóbeis e de nobres àqueles que não aprendem nenhuma arte, ficando sempre ociosos” (p. 217).

De acordo com Manacorda (1992), nos primórdios do século XVII, na Inglaterra, Samuel Hartlib, Duri e Petty e Woodward, tendo em vista a reforma e a modernização das escolas, apresentavam várias propostas e actividades, sobre a criação de estabelecimentos, umas vezes denominados “*Gymnasium mechanicum*” e outras “*escolas profissionais*” (p. 225), por forma a que todos tivessem a possibilidade de “*aprender um ofício e, ao mesmo tempo, receber uma formação cultural semelhante àquela das classes privilegiadas*” (ibidem).

Em 1693, Locke, citado por Manacorda (ibid, p. 226), igualmente na Inglaterra, abordou o tema na sua obra “*Pensamentos sobre a educação*”. Aí admite que “*o ler, o escrever e o saber sejam necessários*” mas não considera “*que sejam a coisa mais importante*” Para ele “*deve-se ter cultura, mas essa deve estar em segundo lugar e subordinada a qualidades superiores*”.

Dirigindo-se aos seus leitores, aconselhava:

“Procurai alguém que saiba discretamente ensinar as boas maneiras; confiai vosso filho a quem possa garantir, quanto possível, a sua pureza, a quem saiba alimentar e desenvolver suas boas disposições, corrigir com boas maneiras e erradicar as más e infundir nele boas atitudes. Este é o ponto principal: e após ter providenciado tudo isso, podereis pensar na cultura como algo a mais e, até, com menos esforço, seguindo outros métodos que se poderão inventar” (ibidem).

5. O NASCIMENTO DAS IDEOLOGIAS

Para Locke (citado por Mialaret e Vial, sd.b, p. 94), a educação apenas se devia destinar aos filhos da classe nobre e aos da burguesia, devendo ter carácter privado. O que interessava era formar perfeitos “gentlemen”, ou seja cavalheiros, os quais, depois de saberem ler e escrever, deviam aprender a sua própria língua, bem como a francesa. Para além disto, deveriam ainda aprender o latim, bem como exercitar-se fisicamente. Finalmente, deveriam viajar pelo estrangeiro, por forma a exercitarem as línguas aí faladas. Contudo, o mais importante seria aprenderem um ofício mecânico onde entrasse o trabalho manual.

Além da educação ministrada aos “gentlemen”, existiam ainda as chamadas escolas de trabalho, que eram frequentadas pelos filhos dos pobres. Destinavam-se a ensinar a estes jovens ofícios considerados úteis. Estas escolas não tiveram o sucesso que seria de esperar, na medida em que, devido à revolução industrial, os pais colocavam os seus filhos a trabalhar o mais cedo possível. Há relatos de crianças que terão sido forçadas a iniciar o seu trabalho aos quatro anos.

Por toda a Europa, se erguiam vozes que falavam sobre a educação. Naturalmente, Portugal não fugiu à regra. Dizia Luís António Verney, citado por Carvalho (1996), no “Verdadeiro Método de Estudar”, datado de 1746: na população portuguesa *“há muita gente «não digo infima, mas que veste camisa lavada, que não sabe ler, nem escrever. Fora de Portugal, vive-se de outra sorte: são tão raros os plebeus que não sabem escrever, como os que aqui o sabem. O mochila, o carnicheiro, o sapateiro, todos se divertem com os seus livros»”* (p. 418). Além disso defendia a abertura de escolas em toda a parte.

Alguns anos mais tarde, em 1760, posição contrária era defendida por António Nunes Ribeiro Sanches, nas “Cartas sobre a Educação da Mocidade”, afirmando que o povo não devia estudar. Vai mesmo mais longe, ao estranhar que existissem autores, imponderados para ele, que aplaudissem a ideia de que o estudo deveria ser para todos. Dizia ele, citado por Carvalho (ibid., p. 440), que nenhum *“filho de pastor”* queria ter o *“ofício de seu pai se à idade de doze anos soubesse ler e escrever”*. No mesmo tom polémico, afirmava: *“o rapaz de doze ou quinze anos,*

que chegou a saber escrever uma carta, não quererá ganhar a vida a trazer uma ovelha cansada às costas, a roçar de pela manhã até à noite, nem a cavar. Seria louvada a lei que não houvesse escolas nas Aldeias” (ibidem).

Igualmente, no século XVIII, Rousseau, na França, afirmava em o “Emílio”:

“..., e a natureza não faz nem príncipes, nem ricos, nem grandes senhores ...Trabalhar é um dever indispensável para o homem social. Rico ou pobre, potente ou fraco, todo o cidadão preguiçoso é um patife... Então eu lhe digo: Cultiva a herança de teus pais. Mas se perdes essa herança ou não tens nenhuma, o que fazer? Aprende um ofício...: um ofício, um verdadeiro ofício, uma parte puramente mecânica, em que as mãos trabalhem mais do que a cabeça... Quero absolutamente que Emílio aprenda um ofício... mas não quero, porém que seja bordador, dourador ou envernizador, como o gentil-homem de Locke; não quero que seja nem músico, nem comediógrafo, nem autor de livros... Os trabalhos em metal são úteis, até os mais úteis de todos; todavia, a menos que razões especiais sejam apresentadas, não farei de vosso filho um ferrador, um ferreiro...; não gostaria de vê-lo perante a forja em figura de Cíclope. Assim também não farei dele um pedreiro, menos ainda um sapateiro. É preciso que todos os ofícios sejam executados por alguém; no entanto, quem pode escolher deve considerar o aspecto da limpeza, porque aí não é questão de opiniões: neste ponto são os sentidos a decidir. Enfim não gosto destes ofícios estúpidos, cujos operários, sem nenhuma criatividade e reduzidos a autómatos, exercitam suas mãos sempre nos mesmos trabalhos: os tecelões, os que fazem meias, os cortadores de pedras: a que serve empregar nestes ofícios homens sensatos? É uma máquina conduzindo outra”. (citado por Manacorda, o.c., p. 244)

Este “Emílio” não é o diplomata de Locke, mas antes o aristocrata que pode optar por “um ofício limpo, deixando os ofícios sujos e insensatos para os outros” (Manacorda, ibid., pp. 244-245).

6. A AURORA DO ENSINO PROFISSIONAL

Foi no século XVIII que, na Escócia, os ideais de Locke se começaram a concretizar devido ao desenvolvimento verificado na indústria e no comércio. Segundo Mialaret e Vial (sd, b), em 1746, o burgo de Ayr anunciou o seu desejo de proporcionar a todos os alunos do ensino secundário «uma formação estritamente utilitária em harmonia com as aspirações comerciais e

industriais do país» (p. 99). Quinze anos mais tarde, na cidade de Perth, foi inaugurada a primeira academia destinada ao ensino do comércio. Após esta data, por toda a Escócia começaram a abrir academias que, pouco a pouco, foram substituindo as escolas secundárias tradicionais.

À semelhança da Escócia, também em França começaram a aparecer instituições similares. Em 1747, foi instituído o Bureau des Dessinateurs, passando a École des Ponts-et-Chaussés, em 1775. Em 1748, foi igualmente criada a École du Génie. Ainda de acordo com os autores, “*criações similares continuaram após a queda do Antigo Regime com (...) a Escola Politécnica, a Escola normal superior, (...) e a Escola central das Artes e Ofícios*” (p. 222).

7. DAS REFORMAS DE POMBAL À IMPLEMENTAÇÃO DA REPÚBLICA

Em Portugal, à semelhança da maioria dos países europeus, até meados do século XVIII, o ensino, tal como já se deu a entender, estava nas mãos dos jesuítas. Foi nesta altura, reinando em Portugal D. José, que Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal, subiu ao poder.

Procurando modernizar a sociedade portuguesa, encontrou nos jesuítas o seu principal entrave, já que “*de D. João III a D. João V, exerceram a quase totalidade da «tarefa da instrução em Portugal, em todos os seus graus»*” (Machado, citado por Carreira, 1997, p. 423). Assim sendo, era de todo impensável modernizar um sector que não se possuísse. Foi através da expulsão dos Jesuítas, em 1759, que o estado chamou a si a tarefa de instruir, não a mais tendo largado, até aos nossos dias. Todavia, se o estado, desta forma, assumiu as rédeas da instrução, não é menos verdade que o país ficou numa situação deveras caótica, no que se refere ao sector. Se eram os jesuítas quem ministrava o ensino, na sua quase totalidade, a sua saída levou-nos a um estado que pode considerar-se de orfandade.

O Marquês de Pombal procurou remediar tal situação. Através de Alvará de 1759, proibiu a manutenção de todos os manuais utilizados pelos Jesuítas, e procedeu à reforma das escolas menores (Carreira, *ibidem*), medida que propendia no sentido da criação de escolas gratuitas.

Na opinião de Carvalho (1996, pp. 437), não foi por se terem executado as determinações do alvará de 1759 que a situação melhorou. De acordo com os relatórios anuais do director-geral dos Estudos, publicados em 1765, o ensino ministrado nas escolas encontrava-se numa “*situação deplorável*”. Por essa altura, “*barbeiros, sapateiros, taberneiros, alcaides e escrivães*» procuraram melhor sorte, tornando-se professores e mestres (Farinha, citado por Carvalho, *ibidem*). Apesar de tais constatações, o desleixo era ainda atribuído aos Jesuítas, devido à “*negligência e educação positivamente má*” que haviam desenvolvido (*ibid.*, 1996, p. 453).

7.1. A criação da “Jóia da Coroa” ou a génese da diferenciação do ensino

No opinião de Carvalho (*ibid.*, p. 458), “*a primeira providência tomada pelo ministro de D. José - Marquês de Pombal - para ocorrer às necessidades do nosso ensino foi a criação da chamada Aula do Comércio cujos estatutos datam de 19 de Abril de 1759*”; opinião idêntica é partilhada por Carreira (1997).

Ainda segundo Carvalho (*ibidem*) e também Oliveira Marques (1973, p. 560), o comércio, em Portugal, andava pelas horas da amargura. A incapacidade declarada dos comerciantes, devido à sua ignorância, levou a maior parte deles à ruína. Desconheciam as normas da escrituração comercial e, praticamente, todos os aspectos imprescindíveis à sua profissão. Para os investigadores citados, estes foram os motivos principais que levaram à criação da Aula do Comércio.

Este tipo de instituição é considerado, por alguns, como a jóia da coroa portuguesa, até porque foi a primeira escola do género a ser instituída em todo o mundo. Só mais tarde o exemplo foi seguido noutros países.

Carvalho (ibidem) vai mesmo mais longe ao afirmar: “*Jácome Ratton, um desses estrangeiros, na sua obra Recordações refere-se a este facto: refere-se exactamente à insuficiência dessa preparação dizendo que fora criada entre nós uma Aula de Comércio para que nela «se ensinassem os elementos até então ignorados pela maior parte dos nacionais, que somente praticavam o comércio no interior do Reino e suas colónias, e não se conheciam suas firmas nas praças estrangeiras»*”. O comércio externo português de então encontrava-se, na sua totalidade, nas mãos de estrangeiros a residir em Portugal.

De acordo com Serrão (citado por Simões, 1998, p. 372), é à reforma a que temos vindo a aludir que se deve “*o embrião do ensino secundário em Portugal*”. E isto porque “*as Escolas Régias então criadas viriam a originar o ensino liceal e a Aula do Comércio, no Porto, seria o começo do ensino técnico e comercial*”. A diferenciação do ensino secundário verificou-se, desse modo, logo numa fase embrionária.

Por outro lado, para Ribeiro Sanches (citado por Carvalho, 1996, p. 440), não deveriam existir “*escolas públicas nem particulares, por dinheiro ou de graça, nas Aldeias e nos Lugares que contassem somente de duzentos fogos*”. Por isto, não é de estranhar que ele tenha ido mais longe, ao confessar que as escolas maiores, bem como o ensino superior se destinariam à burguesia, excluindo-se daqueles tipos de ensino o povo e a nobreza. Fiel a estes princípios, é criado em 1761, em Lisboa, o Colégio Real dos Nobres, tendo começado a funcionar em 1766 (Carvalho, ibid., pp. 446-451).

7.2. O Ensino Primário Oficial

E através da reforma de 1772 que se cria o ensino primário oficial, bem como se decreta a sua gratuitidade (Gomes, 1996, p. 15), medida esta de realçar, atendendo ao facto de apenas ter sido tomada em 1880-81, em Espanha, e em 1793, em França (Mialaret e Vial, sd.b, p. 132). Como sublinha Gomes (ibidem), a instrução não se destinaria, no entanto, a todos, até porque, no preâmbulo da Carta de Lei, se pode ler que ela se destinaria “*ao maior número de povos e de*

habitantes deles que a possibilidade pudesse permitir". Tudo isto se passou num período em que muitos dos intelectuais de então colocavam grandes reservas em relação à educação aplicada a todos. Segundo Carvalho (o.c., p. 440, nota 17), o próprio Voltaire considerava essencial "*à felicidade dos estados*" que houvesse "*sempre miseráveis ignorantes*".

No decorrer da última década do século XVIII, foram criados lugares para mestras de meninas de Lisboa, por forma a que estas, "*para além de saberem ler e escrever*", aprendessem, igualmente, "*a coser, a bordar e a cortar*", surgindo desta forma o ensino oficial feminino (Carreira, 1997, p. 426).

Igualmente neste período, muitas eram as associações religiosas de assistência e caridade, que, no seu seio, iam acolhendo desprotegidos, proporcionando-lhes apoio. Estas instituições tiveram uma prática meritória, no que se refere ao ensino de variadas artes e ofícios, perdurando, algumas, até aos nossos dias (Gomes, 1996, pp. 68-69).

7.3. A continuação da Reforma

7.3.1. Criação da Escola Veterinária

Foi durante este período de reformas que se avançou para a criação da Escola Veterinária (1830), a qual teria como principal finalidade "*prover o exército de veterinários e ainda de contribuir para a conservação e criação de toda a espécie de gado cavalari, vacum e lanígero*" (Gomes, *ibid.*, p. 135).

7.3.2. Organização da Universidade

De acordo com Carvalho (o.c., pp. 556-557), em 1835 foi apresentado um "*Projecto de Lei da Organização Geral da Universidade de Portugal*", por Guilherme Dias Pegado. Apesar do título, este "Projecto" não se destinava apenas ao sector universitário, mas a todos os graus de ensino. O "Projecto" previa a existência de escolas primárias, uma de cada sexo, em cada freguesia; escolas secundárias, uma em cada comarca; liceus, um em cada província; seminários,

um em cada bispado; faculdades, seis ao todo; e, ainda, escolas especiais. As escolas secundárias destinavam-se àqueles que não desejavam continuar os seus estudos na universidade, mas que tinham anseio em alargar os seus conhecimentos, após a conclusão do ensino primário. Os liceus destinaram-se a “servir de ponte” no acesso ao ensino universitário.

7.3.3. Criação dos Liceus

Com Passos Manuel, foram criados, em 1836, em Portugal, os liceus, à semelhança do que acontecera em França, há quase 50 anos atrás (Carreira, 1997, p. 429). O documento oficial que os instituiu conferia-lhes “*um carácter polivalente, preparando os estudantes não só através das clássicas Humanidades mas também através de uma formação técnica que lhes proporcionaria o acesso a profissões várias nos campos do Comércio e das indústrias*” (Carvalho, o.c., p. 565). Apesar da componente de formação técnica, não restam dúvidas que a principal “missão” dos liceus era a de preparar os jovens para a admissão no ensino superior (Simões, 1998, p. 372).

De assinalar, ainda, que a frequência do ensino liceal nunca foi gratuita. O diploma que o instituiu logo lhe fixou uma obrigatoriedade de pagamento, conforme refere Carreira (o.c., p. 429). Ainda de acordo com o mesmo autor, os primeiros liceus a iniciarem a sua actividade foram os de Lisboa e do Porto, em 1840.

7.3.4. O ensino profissional

Até esta altura, eram “*sobretudo as corporações de artes e ofícios, juntamente com algumas associações religiosas e caritativas, que ministravam o ensino profissional*” (Gomes, 1996, p. 61). Conscientes de que não seria esta a melhor forma de ministrar este tipo de ensino, e de que não poderia “*haver ilustração geral e proveitosa, sem que as grandes massas de cidadãos, que não aspiravam aos estudos superiores, possuíssem os elementos científicos e técnicos indispensáveis aos usos da vida no estado actual das sociedades*”, foi criado um

Conservatório de Artes e Ofícios, em Lisboa, seguindo-se um outro, no ano seguinte, em 1837, no Porto (Decreto de 1836, citado por Gomes, *ibid.*, pp. 61-62). Estes Conservatórios tinham como finalidade servirem de armazém de “*máquinas, modelos, utensílios, desenhos e livros relativos às artes e ofícios*” (Costa, 1990, p. 30), no intuito de proporcionar aos seus utentes uma instrução prática em todos os processos relacionados com a indústria, por meio da imitação.

7.3.5. Reforma Costa Cabral

Foi com Costa Cabral que, em 1844, se reformaram os ensinos primário, secundário e superior. De acordo com Costa (*ibid.*, p.136), foi através desta reforma que se exigiu aos pais a obrigatoriedade de enviarem à escola os seus filhos; caso contrário, ficariam sujeitos a punições. Decretava-se igualmente que o primeiro grau de instrução, o primário, teria o seu início aos sete anos e terminaria aos 15, e se desenvolveria em dois graus, sendo o segundo um complemento do primeiro. De notar ainda que estavam dispensados da frequência do ensino primário todos aqueles que já fossem detentores “*do primeiro grau ou maior instrução e os que, por pobreza excessiva, não pudessem ser enviados à escola. Aos indivíduos a quem fosse penosa a falta de trabalho dos meninos, podia permitir-se que só os mandassem à escola em uma das lições diárias*” (Costa, *ibidem*).

Na altura, existiam já duas escolas normais para preparação de professores do ensino primário. A primeira havia sido criada em Lisboa, em 1824 (Gomes, 1980, pp. 20-21), e a segunda, no Porto, em 1835 (Carvalho, 1996, p.607).

Quanto ao ensino secundário, este deveria processar-se nos liceus, bem como nas escolas de Belas-Artes e Ofícios, onde se inseriam as Academias de Belas Artes e Ofícios de Lisboa e Porto. Com esta reforma, os Conservatórios de Artes e Ofícios, a que já fizemos referência, foram integrados nas Academias das cidades respectivas. Costa Cabral manda anexar ao liceu de Lisboa uma secção comercial, que passou a desempenhar o papel até aí preenchido pela Aula do Comércio pombalina.

7.3.6. Fontes Pereira de Melo - as reformas “fontinas” e o estado do Reino

Em 1851, 90% dos portugueses eram analfabetos. A este facto havia ainda que acrescentar o elevado atraso industrial que se verificava em Portugal, quando comparado com outros países europeus (Carvalho, *ibid.*). Esta situação foi muito debatida, nomeadamente por alguns portugueses que tinham vivido em França e na Inglaterra. Para alguns, havia a necessidade de encaminhar os jovens para outras vias que não a universitária. Apregoavam a necessidade da *“instrução primária para todos, de um ensino superior para alguns, mas também se sentia a necessidade de um outro tipo intermédio de escola que desse mais do que o saber ler, escrever e contar e as chamadas humanidades, uma escola que fornecesse uma informação concreta e mínima, mas de real utilidade, para o exercício de tantas actividades de que o país carecia”* (p. 549). Para outros, o que interessava era dar prioridade à *“preparação de técnicos, engenheiros, operários, agricultores, que arrancassem o país à situação rotineira em que vegetava há séculos”* (*ibidem*).

O autor citado vai mesmo mais longe, ao afirmar que já *“na primeira metade do século prosperava a Europa na euforia dos seus progressos técnicos, rodando nos lisos pavimentos das boas estradas, recostando-se nos estofos das carruagens dos seus orgulhosos caminhos de ferro, comunicando à distância por fios eléctricos, galgando os vales sobre magníficas pontes, enquanto os nossos carros de bois chiavam movimentando-se ronceiros na paisagem adormecida”* (pp. 586-587).

Ora, é exactamente nesta altura que surge, no panorama político nacional, António Maria Fontes Pereira de Melo, engenheiro militar, formado pelo Instituto Politécnico. Ao chegar ao poder, apercebendo-se dos factos supramencionados, e da incapacidade do, então, Ministério dos Negócios do Reino para debelar a situação, cria, por Decreto de 30 de Agosto de 1852, o Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria, passando a ocupar tal Pasta (Costa, 1990).

Criado o Ministério, *“lançou-se numa política de fomento no domínio das obras públicas (estradas, vias férreas, pontes, telégrafo, etc.)”* (Garrido, 1998, p. 47). Para atingir este

propósito, viu-se na contingência de ter que recorrer a empréstimos no estrangeiro, tendo, assim, dele ficado dependente (Gomes, 1996, p. 65).

Para Costa (1990), Gomes (1996) e Carreira (1997), à medida que a “obra” ia avançando, mais se faziam sentir os efeitos negativos provocados pela ausência de uma rede de ensino profissional que formasse operários e técnicos especializados.

Perante esta necessidade sentida, impunha-se a criação de escolas profissionais que formassem convenientemente os seus técnicos.

7.3.6.1. Criação do ensino industrial

É através de um Decreto datado de 30 de Dezembro de 1852 que é criado o ensino técnico industrial, em Portugal. Através dele é instituído o Instituto Industrial de Lisboa, bem como uma Escola Industrial no Porto. Estabelece-se, ainda, que este tipo de ensino deveria ficar sob a alçada do Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria. De referir que, no Porto, a Associação Industrial Portuense era proprietária da Escola Industrial Portuense, que iniciou as suas actividades em 22 de Novembro de 1852, antes, portanto, do Decreto que estabelece a criação da escola oficial (Costa, 1990). Esta escola foi o embrião da que se lhe seguiria (p. 43); Em 1865, a Escola Industrial do Porto passaria a Instituto Industrial (Sérgio Grácio, 1998, p. 31)

Através do citado Decreto (Carvalho, 1996), o ensino industrial ficava dividido em três graus distintos: “*elementar, secundário e complementar*” (p. 588). O ensino elementar era considerado como um ensino preparatório para aceder ao grau seguinte. Para ingressar no Instituto de Lisboa ou na Escola do Porto, apenas se exigia aos candidatos que “*soubessem ler e escrever*”, bem como uma “*idade mínima de 12 anos*” (ibidem). Qualquer uma das duas instituições destinava-se à formação industrial de nível elementar e médio, vocação inicial destes dois estabelecimentos (Costa, 1990, p. 93).

Após três anos da entrada em funcionamento dos referidos estabelecimentos, passava a estar vedada, em fábricas do Estado, a admissão de empregados que não fossem detentores de

um diploma de aptidão, passado por uma daquelas escolas, no que diz respeito ao ensino elementar aí ministrado.

7.3.6.2. Criação do ensino agrícola

Foi igualmente criado, em 1852, o ensino agrícola, tendo sido regulamentado um ano mais tarde. Como assinala Gomes (1996, p. 140), o Decreto que instituía o ensino agrícola baseava-se na lei francesa, datada de 1848. Este tipo de ensino dividia-se em três graus: “*ensino mecânico das operações rurais e rudimentar das doutrinas relativas a essas mesmas operações; ensino teórico-prático dos processos agrícolas; e ensino superior*”. Ainda de acordo com aquele autor, o referido decreto estabelecia que a “*instrução de primeiro grau seria ministrada em quintas de ensino cultivadas por particulares; a do segundo grau, em escolas regionais; a do terceiro grau ou superior, no Instituto Agrícola de Lisboa*” (ibidem).

7.3.6.3. A instabilidade

A situação política não era a mais favorável, desde a morte de D. José, pelo que os governos e respectivos ministros sucediam em catadupa. Esta situação vai manter-se durante o decorrer de todo o século XIX. De acordo com Costa (1990, pp. 164-165), no período compreendido entre 1852 e 1900, “*inclusive, o Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria teve à sua frente uma extensa série de ministros. [...] Em quarenta e nove anos, sucederam-se quarenta e nove ministros*”. Este facto veio provocar instabilidade permanente, no que tem a ver com a execução das medidas legisladas. A publicação de normativos e sua constante revogação era uma constante, apontando-se aqui apenas aquelas que nos parecem de maior relevância para este trabalho.

Atendendo a que, até esta altura, o ensino estava sob a alçada da Universidade de Coimbra e ao descontentamento que este facto provocava, foi criada, em 1859, a Direcção Geral de Instrução, no seio do Ministério do Reino.

7.3.6.4. A reforma liceal

É em 1860, com Fontes Pereira de Melo, que os liceus são divididos em duas categorias, 1.^a e 2.^a classe, tendo o curso geral a duração de cinco anos; quanto aos de 2.^a classe, desconhecemos a sua duração atendendo a que não foi regulamentado. Essa regulamentação apenas viria em 1873, através de um decreto de Rodrigues Sampaio. Assim, o curso dos liceus nacionais de 1.^a classe passaria a ser de seis anos e o dos liceus de 2.^a classe teria uma duração de quatro anos (Carreira, 1997, p. 429).

7.3.6.5. O ensino industrial, comercial e agrícola

O mês de Dezembro de 1864 viria a ser profícuo no que diz respeito à legislação referente ao ensino, em Portugal; pena é que a mesma só se viesse a concretizar, na prática algumas décadas depois. Data igualmente deste período matéria legislativa relacionada com o ensino agrícola e veterinário. O ensino profissional de agricultura era dividido em dois graus, a saber: elementar e superior (Gomes, 1996, p. 148). O primeiro destinava-se a formar “*operários e regentes agrícolas e florestais*” e seria ministrado em quintas adquiridas ou a adquirir pelo Governo. O segundo “*seria professado no Instituto Geral de Agricultura e habilitaria agrónomos, engenheiros agrícolas, silvicultores e veterinários*”.

É nesta altura que se prevê o alargamento do ensino industrial a todo o país, com a respectiva criação de escolas industriais, o que só viria a acontecer vinte anos mais tarde, como adiante se verá. Durante as duas décadas subsequentes, continuará a ser ministrado exclusivamente em Lisboa e no Porto, à semelhança do que vinha acontecendo. O ensino industrial passa a ter “*dois níveis: um geral, comum a todas as artes, ofícios e profissões industriais, formando um curso elementar dito de primeiro grau; outro de carácter especial, para diferentes artes e ofícios, o ensino do segundo grau*” (Costa, 1990, p. 79). A reorganização de 69 manteve os dois graus. O primeiro, comum, de instrução industrial, e mantendo-se para o segundo a designação de ensino especial.

Igualmente o ensino comercial foi alvo de alterações significativas. De acordo com Gomes (1996) e Carvalho (1996) é em 1866 que é publicado o *Regulamento da Escola de Comércio de Lisboa*, o que viria a provocar alterações profundas, no que diz respeito a este tipo de ensino.

Através de Decreto específico de 1869, o Instituto de Lisboa viu a sua designação alterada para Instituto Industrial e Comercial de Lisboa, por nele se ter introduzido o ensino comercial (Costa, o.c., p. 93), “*sendo suprimida a escola do comércio ou secção comercial do liceu nacional de Lisboa*” (Gomes, o.c., p. 70). Data, igualmente, deste período a introdução de “*um curso elementar de agricultura em todos os liceus*” (ibid., p. 154), o qual poderia ser frequentado pelos discípulos desses liceus, bem como por outras pessoas que assim o entendessem e nele se matriculassem. Este curso encontrava-se à “*margem*” das outras disciplinas aí ministradas. Igualmente se previa que, mais tarde, o ensino elementar de agricultura viesse a ser ministrado nas escolas primárias, o que, efectivamente, veio a acontecer após a reforma da instrução primária, publicada no ano seguinte e promulgada por António da Costa.

7.3.6.6. O Ministério da Instrução pública e a instrução em Portugal – 1

Atendendo a que muitos dos países europeus já possuíam um ministério destinado, exclusivamente, a matérias relacionadas com a instrução e em Portugal⁵ esses assuntos estavam dependentes do Ministério do Reino, em 1870 é criado o Ministério da Instrução Pública, sendo nomeado seu Ministro António da Costa (Carvalho, o.c., p. 602). De realçar o facto de não lhe terem sido atribuídas verbas, tendo sido extinto em Dezembro do mesmo ano.

Na década de 70, de acordo com Carreira (1997, p. 429), o analfabetismo dominava o país. Eram cerca de 82,4% aqueles que não sabiam ler nem escrever. Para combater tal

⁵ Acerca do sistema de ensino em Portugal, consultar Proença, (1998)

calamidade, em 1878, Rodrigues Sampaio decreta a obrigatoriedade da “*instrução primária elementar dos 6 aos 12 anos*” (Costa, o.c., p. 138).

7.3.6.7. O recomeçar do ensino profissional

Até ao início dos anos 80 do século XIX muito se legislou e muito se programou, em termos do ensino profissional. Contudo, e de acordo com Carvalho (o.c., p. 615), é nesta altura que os governantes de então se começam a aperceber que, na realidade, “*tudo ou quase tudo ficara no papel*”, pelo que era «*necessário começar de novo*».

Para Sérgio Grácio (1998, p. 49), é com António Augusto de Aguiar, então Ministro das Obras Públicas Comércio e Indústria, que se passa do papel para a obra. Até aí, como vimos antes, muito se tinha legislado mas muito pouco concretizado. É a partir desta altura que é possível, efectivamente, encontrar “obra feita”.

Data dessa época (1883) a criação dos museus industriais e comerciais, um em Lisboa e outro no Porto, que tinham como principal função a de “*contribuir para o fomento da indústria e do comércio*” (Gomes, 1996, p. 121), bem como servir de locais privilegiados de exposições, sobre o que de melhor viesse a ser produzido por fabricantes, quer ao nível industrial, quer ao comercial.

De acordo com um decreto publicado em 3 de Janeiro de 1884, referenciado por Carvalho (1996, pp. 615-61) e Gomes (o.c., p. 72), foi criada uma escola industrial na Covilhã, que tinha como finalidade proporcionar aos seus alunos um ensino adequado às actividades industriais desenvolvidas nas empresas daquela localidade, devendo assumir uma forma essencialmente prática. No preâmbulo desse Decreto podia ler-se: “*o trabalho e a indústria [...] devem estar aptos a produzir em condições indispensáveis de barateza e perfeição*” (Carreira, 1997, p.431). A partir desta data, e no quadro do decreto citado, seria criado um subsistema de instrução industrial, que teria como base a escola de desenho, seguindo-se a escola industrial e, por fim, os institutos e os museus acima referidos. Como referencia Costa (1990), “*as cadeiras ou escolas de*

Desenho seriam, com o tempo, multiplicadas e ir-se-iam transformar, gradualmente, em escolas industriais” (pp. 64-65). Em Maio do mesmo ano, são criadas oito escolas de desenho industrial. Nos anos que se seguem são criadas muitas outras que, com o tempo, se vão transformando em escolas industriais.

Com a abertura das primeiras escolas de Desenho, houve uma “corrida desenfreada” a este tipo de estabelecimentos por parte de jovens, alguns deles com a idade de seis anos. Silva Leitão (citado por Costa, *ibid.*, p. 229) afirmava que “*a afluência de alunos no início dos anos excedia a expectativa em várias escolas*”. Atendendo a que muitos desses alunos nunca tinham frequentado a escola, foi aqui que iniciaram a aprendizagem das noções básicas elementares. Desse modo, o ensino industrial serviu, por um lado, para reciclar os estudos feitos durante a instrução primária e, por outro, para substituir aquele grau de ensino. O que não deixa de ser estranho, atendendo aos objectivos daquele tipo de ensino.

No ano de 1886 foi aprovado o *Plano de Organização do Ensino Industrial e Comercial* (Gomes, 1996, pp. 77-78). Estes tipos de ensino seriam ministrados no Instituto Industrial e Comercial de Lisboa, no Instituto Industrial do Porto, que, a partir desta data, se passará a denominar Instituto Industrial e Comercial do Porto nas escolas industriais e nas de Desenho Industrial. De acordo com o *Plano*, os ensinamentos industrial e comercial seriam divididos em elementar, preparatório e especial. Qualquer um deles teria uma componente prática e uma outra teórica.

Data do mesmo ano a publicação do *Plano de Organização do Ensino Agrícola e Veterinário*. Este tipo de ensino dividia-se igualmente em três graus: o elementar, o secundário e o superior. Este ensino seria ministrado no Instituto de Agronomia Veterinária e em Escolas Práticas de Agricultura. À semelhança dos cursos industrial e comercial, também este teria uma componente teórica e outra prática.

7.3.6.8. O Ministério da Instrução pública e a instrução em Portugal – 2

De acordo com Rui Grácio (1995b, p. 110) e Carvalho (1996, p. 647), em 1890 é criado, pela segunda vez, o Ministério da Instrução Pública, tendo sido extinto em 1892 por necessidade de redução de despesas, passando a instrução, mais uma vez, para o Ministério do Reino. Os ensinos profissionais continuaram, como até aí, na dependência do Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria.

Pedroso, citado por Rui Grácio (ibidem), afirma que em 1891 se dizia que *“em geral a instrução é entrevista tão dispensável (para a plebe) como uma casaca ou um chapéu de seda a um trabalhador d’ enxada”*, bem como que *“(a burguesia local), em cujas mãos a lei (...) declinou os encargos e progressos da instrução, não tinha a mínima ideia da nobreza da sua missão”*.

7.3.6.9. O estado do ensino pós-primário em Portugal

Data do mesmo período um relatório acerca da reorganização, mais uma, do ensino industrial. Dele se pode retirar um facto importante. A partir desta data, os institutos passariam a ministrar exclusivamente o ensino médio, destinado às classes médias, ao passo que as escolas industriais passariam a ser dirigidas em especial ao *“operariado industrial dos mais variados grupos profissionais”* (Costa, o.c., p. 118).

O ensino ministrado nos liceus é motivo de reforma em 1895. Assim, a partir desta altura, passarão a existir liceus nacionais centrais, em Lisboa e Porto, e liceus nacionais, nas restantes capitais de distrito. Em todos se ministraria um curso geral, com a duração de cinco anos, e, nos centrais, existiria ainda um curso complementar, de dois anos. Na opinião de Carvalho (o.c., p. 630), esta reforma, de Jaime Moniz, foi *“uma das mais bem planeadas de toda a história do nosso ensino, [...] o que não significa que fosse a mais adequada às carências do momento”*.

7.3.6.10. A formação de professores e a génese do estágio pedagógico

Em Dezembro de 1897 foi publicado um diploma legal, do qual se releva a seguinte passagem: *“para se ser nomeado professor efectivo de desenho, deveriam os candidatos, após concurso de provas públicas e documentais, fazer um tirocínio, por espaço de dois anos”* (Gomes, 1996, p. 115). É aqui que, de algum modo, se inicia aquilo a que, mais tarde, se viria a chamar estágio pedagógico. Através deste Decreto, as escolas de desenho industrial ainda existentes foram mantidas, e nas escolas industriais passaram a ser professados *“cursos de Desenho industrial (o geral em dois anos e o especial em mais três), cursos profissionais e cursos industriais. Para além destes três níveis, repõe-se o curso preparatório para os institutos na Escola «Rodrigues Sampaio», em Lisboa”, tendo-se criado, ainda, “um curso preparatório igualmente no Instituto do Porto”* (Costa, 1990, p. 80).

Para formar os professores primários foram criadas nas capitais de distrito, em 1896/97, escolas normais e de habilitação ao magistério primário (Carreira, 1997, p. 433).

7.3.6.11. As últimas deliberações da monarquia e a criação do primeiro liceu feminino

A partir de 1901, todos os jovens eram obrigados a frequentar a escola primária até ao equivalente ao terceiro ano de escolaridade (Carreira, *ibid.*, p. 427).

Conforme refere Simões (1998, p.373), foi em 1905 que o curso complementar único do ensino liceal foi alterado. Em vez de um ciclo único, passou-se a dois cursos distintos, um de letras, ou humanidades, e outro de ciências. No ano seguinte, foi criado o primeiro liceu feminino, sendo aí ministrado apenas um curso de formação geral, com uma duração de cinco anos.

8. O ESTABELECIMENTO DA REPÚBLICA E AS PRIMEIRAS REFORMAS

Em 1910, ano da implantação da República, de acordo com a legislação então em vigor, a escolaridade era gratuita e obrigatória, nos seus três primeiros anos. Na reforma de 1911 assim se manteve. Apesar de se terem conseguido alguns progressos, no que ao combate ao analfabetismo diz respeito, 75,1% dos portugueses eram ainda analfabetos (Carreira, o.c., p, 431); por essa altura, apenas 22,7% dos jovens em idade escolar frequentavam o ensino primário.

8.1. A reforma de 1911

Através da reforma de 1911 foram criadas, em Lisboa, Porto e Coimbra, três escolas normais primárias, tendo sido extintas devido a uma contenção de despesas, todas as escolas normais e de habilitação ao magistério primário, criadas nos anos de 1896 e 97, como anteriormente se referiu. Em 1914, devido à escassez desse tipo de estabelecimentos, voltou a colocar-se a hipótese de outras poderem ser reabertas, desde que as juntas gerais dos distritos assim o requeressem, bem como se responsabilizassem pelas despesas inerentes com as instalações e respectivo material escolar. A reforma só se fez sentir em 1918/19, anos em que as escolas normais criadas iniciaram a sua actividade. A rede escolar era de tal maneira insignificante que, nos primórdios dos anos 20, já existiam cerca de três mil professores primários em situação de desemprego.

Voltando à reforma de 1911, merece referência o facto de, através dela, terem sido criados os ensinamentos “*infantil e o primário*”, passando este “*a integrar três graus: elementar, complementar e superior*” (Carreira, *ibid.*, p. 434). De acordo com Serrão e Marques (1991, p. 528) e Carreira (*ibidem*), o ensino primário elementar tinha a duração de três anos, era gratuito e destinava-se a crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos. O primário complementar destinava-se às dos 10 aos 12 anos, tendo a duração de 2 anos. Três anos era a duração prevista para o ensino primário superior, que se destinava aos que tivessem entre 12 e 15 anos. O único grau que funcionou com regularidade foi o elementar. O complementar nunca foi

implementado, tendo sido extinto em 1919, data em que entrou em vigor o primário superior, tendo este, igualmente, sido extinto em 1926. Este tipo de ensino sempre viveu de forma sobressaltada, mais não fosse pela dúvida que suscitava o facto de não se saber muito bem quem deveria formar o seu corpo docente, se as escolas normais primárias, se as superiores. Bárbara (citada por Carreira, *ibidem*), vai mesmo mais longe ao afirmar que “*toda a bilis, toda a malquerença, todo o ódio, todo o amesquinamento, todos os rancores, todas as calúnias, toda a guerra encoberta e descoberta que a reacção sabe fazer - tudo se desencadeou contra as escolas primárias superiores*”.

Este tipo de ensino, de acordo com Rui Grácio (1995b, p. 114), destinava-se àqueles que, não podendo prosseguir os seus estudos no liceu, quisessem alargar os seus horizontes, tendo em vista a sua formação de carácter cívico e utilitário. De realçar ainda o facto de as duas escolas primárias superiores criadas, aquando da sua extinção, terem sido transformadas, uma em liceu e a outra em escola técnica.

Em 1911, foi criado o ensino infantil particular, através da abertura do primeiro jardim-escola. Tal iniciativa deveu-se a João de Deus Ramos, filho de João de Deus, poeta e autor da *Cartilha Maternal*. O primeiro abriu em Coimbra em 1911, sendo de registar o facto de, no país, existirem cinco, em 1927 (Carreira, *o.c.*, p. 434).

Data de igual época (1911) a reforma dos ensinos industrial e comercial. O Instituto Industrial e Comercial de Lisboa foi dividido em dois: o Instituto Superior Técnico e o Instituto Superior do Comércio (Carreira, *ibid.*, p. 435).

Para o mesmo autor, inúmeras vezes, desde 1820, se vinham levantando contra o facto de a Universidade de Coimbra ser detentora do monopólio do ensino universitário. Descontentes com a situação, os republicanos, igualmente, logo trataram de instituir universidades em Lisboa e no Porto.

8.2. O Ministério da Instrução, o recuperar de um mito

Dispersos por vários ministérios, os assuntos relacionados com a instrução voltaram a ser concentrados num único, em 1913. É nesta data que se cria, pela terceira vez, o Ministério da Instrução (Carvalho, 1996, p. 662; Rui Grácio, 1995b, p. 114; e Sérgio Grácio, 1998, p. 53), que em 1936, se passará a denominar Ministério da Educação Nacional.

9. O ENSINO PROFISSIONAL, MOTIVO DE REFORMAS

Para Sérgio Grácio (ibid., pp. 52-53), de 1914 a 1918, algumas medidas foram tomadas em relação ao ensino técnico. Em 1914 foram criados cursos complementares do comércio, fora das grandes cidades, em escolas industriais, passando estas a denominar-se escolas industriais e comerciais. No ano seguinte foi regulamentado o ensino comercial elementar, que passou a ter uma duração de três anos. Em relação ao ensino técnico elementar, a sua regulamentação data de 1916 e tinha uma duração de quatro anos. Este podia ser ministrado nas escolas de “desenho industrial”, “industriais”, “industriais e comerciais”, “preparatórias”, “elementares de comércio” e nas de “arte aplicada”. A matrícula num dos cursos elementares dependia da aprovação em exame de instrução primária ou, então, num de admissão à escola.

Foi em 5 de Dezembro de 1918 publicado o Decreto n.º 5:029, de Azevedo Neves, com o qual se pretendia reformar o ensino técnico em Portugal⁶. Atendendo a que, com a queda do governo, este diploma perdeu a sua eficácia, apenas nos interessa debruçar sobre os aspectos que consideramos dignos de realce, numa época em que se declarava, em todos os lados, que urgia alterar o estado desse tipo de ensino. Muitos são os autores (por exemplo, Carvalho, 1996; Sérgio Grácio, 1998; Costa, 1990) que reconhecem o facto de, no seu Relatório, estar uma das resenhas mais completas de sempre, no que tem a ver com este tipo de ensino, desde o Marquês de Pombal até à altura em que foi publicado.

⁶ Sobre esta temática podem consultar-se, ainda, os Decretos de 5.VI.913; 8.IX.913; 9.VII.914; 23.IX.915; 4.IX.916

No relatório que antecede o Decreto a que aludimos, é afirmado: *“as grandes fontes de riqueza dum país, as grandes propulsoras da fortuna e do bem estar dum povo, são a agricultura e a indústria. Uma terceira força não inferior àquelas duas, às quais dá valor e aproveitamento prático é o comércio. São estes os três elementos vitais dum povo”*. Nesta perspectiva, argumentava-se que quanto *“melhores operários, melhores engenheiros e melhores comerciantes”* existissem no país, mais reputação se teria no futuro. Neste diploma era ainda reconhecido que, na altura, Portugal necessitava essencialmente de técnicos e não de diplomados, podendo ainda ler-se:

“É pela gente com cérebro e com cérebro capaz de ser praticamente utilizado, que uma nação demonstra o seu valor. A nossa instrução até hoje tem sido essencialmente destinada a produzir diplomados. Procura-se o diploma e não a competência; procura-se o lugar, a competência virá mais tarde. Os alunos saem da escola sem nenhuma competência técnica, mas com profundos conhecimentos decorados, fixados por qualquer modo. É preciso acabar de vez com este lamentável estado de cousas”.

Reconhecia-se ainda que, entre os comerciantes, havia *“espíritos de eleição, homens profundamente ilustrados e sabedores, combatentes enérgicos”*, constituindo, no entanto, *“uma escassa minoria e as suas lições, os seus processos, os seus métodos produzem nos ignorantes o mesmo efeito que a moderna máquina agrícola no espírito do camponês inculto”*, para, mais à frente, se afirmar que *“os tempos da cátedra”* já faziam parte de um passado distante, pelo que, *“o dia de hoje é o da oficina, do laboratório, do trabalho prático”*.

De acordo com o art.º 11.º do citado decreto, o ensino técnico industrial podia ser ministrado em Escolas de Artes e Ofícios, Industriais, Preparatórias, de Arte Aplicada, Institutos Industriais, bem como no Instituto Superior Técnico.

As Escolas Industriais dedicavam-se a preparar aprendizes e operários aperfeiçoados, enquanto que as de Arte Aplicada propendiam para o ensino especializado de artes industriais. Quanto às de Artes e Ofícios, serviam para ministrar um ensino elementar, sendo *“um misto de escola primária e secundária, com cursos de estrutura variável de local para local e de ramo*

para ramo” (Serrão e Marques, 1991, p. 548). As Escolas Preparatórias destinavam-se, por sua vez, a preparar os alunos para a admissão nos Institutos Industriais e Comerciais.

De realçar que, no art.º 13.º, se afirmava que as Escolas de Artes e Ofícios poderiam ser criadas por solicitação de *“fabricantes, grupos de fabricantes, associações industriais”*, *“associações locais de turismo ou de melhoramentos”*, bem como por *“corporações administrativas”*.

Estas escolas eram custeadas pelos patrocinadores, podendo o governo subvencioná-las ou encarregar-se de pagar o vencimento dos professores. Sempre que se reconhecesse necessário, poderiam igualmente ser criadas mediante proposta de chefes ou directores de oficinas do Estado ou dos directores de escolas e institutos industriais ou comerciais ou pelo governo (art.º 15º).

Quanto ao ensino técnico comercial (art.º 177.º), estava previsto que deveria ser ministrado em *“aulas comerciais”*, *“escolas elementares do comércio”*, *“Institutos industriais”* e *“Institutos superiores de comércio”*.

As Escolas Comerciais dedicavam-se a ministrar o ensino elementar comercial, bem como a aprimorar os conhecimentos dos empregados de comércio. As Aulas Comerciais foram alojadas em *“pequenos centros comerciais, com cursos mais rudimentares do que os das escolas Comerciais”* (Serrão e Marques, *ibidem*).

No Relatório a que fizemos referência, pode ler-se: *“Tanto diploma e quási cousa nenhuma em ramo social de tamanha amplitude!”*. De facto, muito se legislou e pouco se realizou; contudo, não é menos verdade que daí para a frente muito se continuaria a legislar e muito pouco se iria realizar.

De facto muito se legisla e se revoga⁷. Em Maio de 1919, Leonardo Coimbra ampliou a escolaridade obrigatória de três para cinco anos, abrangendo todas as crianças dos 7 aos 12 anos. Por legislação de 1923 e 24, passou a quatro.

⁷ Entre eles, destacamos os Decretos de 4.XII.918; 11.I.919; 14.II.919; 15.IX.919; 3.X.919; 19.XII.919.

Segundo a descrição de Serrão e Marques (ibid., pp. 537-538), enquanto a instrução primária era obrigatória, nos graus seguintes dependia unicamente das condições económicas dos familiares. Dos onze aos dezassete anos, apenas uma insignificante percentagem de jovens frequentava os liceus. Em 1911 não chegava a 1%, atingindo apenas 2% em 1930. Isto devia-se, segundo aquele autor, por um lado, à localização deste tipo de estabelecimentos, apenas em algumas das maiores cidades, e, por outro, às despesas inerentes à deslocação dos alunos. Neste período, as escolas técnicas estavam sediadas apenas nos principais centros de Portugal, tal como acontecia com os Liceus. A sua frequência também deixava muito a desejar, durante a primeira década do século XX, sendo que o número dos que a frequentavam era inferior ao dos liceus. No mesmo período, as escolas técnicas eram frequentadas por mais raparigas do que os liceus.

Na época em estudo, a Escola Nacional de Agricultura ministrava um curso técnico de agricultura, com a duração de cinco anos, antecedido por um curso preparatório de dois anos. Um outro curso profissional, de quatro anos, era conferido na Escola de Regentes Agrícolas, de índole ainda mais prática do que o referido.

10. O PRIMEIRO PROJECTO DE LEI DE BASES – ESTATUTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

João Camoesas, Ministro da Instrução Pública, fez publicar, no *Diário do Governo* de 2 de Julho de 1923, o *Estatuto da Educação Pública*. À semelhança de muita outra legislação, não entrou em vigor por o Governo ter caído. Ainda hoje, é considerado um documento muito importante, na medida em que foi a primeira tentativa consistente de reforma global do sistema educativo português. Projecto idêntico só viria a ser apresentado em 1973, como adiante se verá. No *Estatuto da Educação Pública* a educação dividia-se em três categorias: *geral, especial e superior* (Carvalho, 1996, pp. 698-703).

Na educação *geral* estavam previstos três graus: *infantil*, dos três aos seis anos; *primário*, obrigatório, dos sete aos doze anos, subdividido em dois grupos, um dos sete aos nove e o outro dos dez aos doze, e ainda o *secundário*, facultativo, dos treze aos dezasseis anos.

A educação *especial* podia assumir quatro modalidades: o *curso especial do ensino secundário*, o *ensino técnico elementar*, o *ensino técnico complementar* e o *ensino profissional*.

O *curso especial do ensino secundário*, dos dezassete aos dezanove, facultativo, seria ministrado nos liceus de Lisboa, Porto e Coimbra e destinava-se, exclusivamente, a servir de “ponte” para o ensino superior.

O *ensino técnico elementar*, dos treze aos dezasseis anos, era de carácter obrigatório para todos aqueles que não seguissem o curso *geral secundário*. Dividia-se em agrícola, comercial, doméstico, industrial e marítimo. Teria como finalidade o de preparar os seus alunos “*para a vida prática nessas actividades ou para Escolas Técnicas Complementares dessas mesmas matérias, a excepção do sector marítimo que não tinha curso complementar*” (ibid., p. 700).

O *ensino técnico complementar* seria ministrado nas escolas técnicas elementares e destinava-se aos jovens com idades compreendidas entre os dezassete e os vinte anos.

Quanto ao ensino profissional, seria ministrado em escolas “instaladas junto das explorações industriais, tanto do estado como de particulares” (ibidem).

11. O REGRESSO À INSTABILIDADE E AS CONTROVÉRSIAS INSTALADAS

À semelhança do que acontecera durante a segunda metade do século XIX, também no período compreendido entre 1913 e 1926, o “vaivém” de ministros era uma constante. Nesses “*treze anos houve quarenta ministros da Instrução, sem contar com os que desempenharam o cargo interinamente por motivos diversos, o que dá a média de um ministro por quatro meses*” (ibid., p. 705).

Com a reforma de 1919, como atrás se viu, o ensino primário geral era constituído por cinco classes e era obrigatório. Destinava-se aos jovens com idades compreendidas entre os sete

e os doze anos. Em 1927, agora denominado de elementar, foi reduzido para quatro classes, acabando por se quedar nas três em 1929.

Neste período conturbado da história portuguesa, muitos foram aqueles que levantaram a sua voz contra as “facilidades” que se estavam a dar aos jovens em lhes proporcionar o acesso à instrução. Eusébio Tamagnini, Ministro da Instrução, citado por Sérgio Grácio (1998, p. 109), escrevia:

“Importa, antes de mais nada, pôr fim a esta superprodução legal de forças intelectuais (...), porque dá origem a esta multidão de semiproletários, uns saídos da massa operária e que jamais se tornarão burgueses, outros vindo do alto e que nunca se resignarão à sorte de simples trabalhadores, todos profundamente isolados e inclinados à revolta (...). Será indispensável moderar as aspirações desrazoáveis que impregnam o espírito dos pobres e dos humildes, será preciso destruir essa grande ilusão de que a cultura dá infalivelmente riqueza e poder”.

Também Virgínia de Castro e Almeida, em 1927, citada por Sérgio Grácio (ibidem), afirmava que *“sabendo ler e escrever nascem-lhes ambições (...) largam a enxada, desinteressam-se da terra e só têm uma ambição: ser empregados públicos”.*

Igualmente os jornais faziam eco dessa posição. Em “As Novidades”, em 1930, podia ler-se: *“depois de ter decorado todas as definições que enchem os livros escolares (...) o pequeno doutor sente-se logo fadado pelo menos para regedor; ou (...) para aprendiz de caixeiro ou de funcionário público em qualquer repartição concelhia”* (citado por Sérgio Grácio, ibidem). Da mesma forma, de acordo com Mónica, citada por Sérgio Grácio (1986, p. 33), Marcelo Caetano afirmava, em 1928:

“o filho inteligente de operário a quem o pai tivesse transmitido os conhecimentos da sua profissão, poderia legitimamente aspirar a ser um operário de elite, mas nunca deixar a sua classe de origem. A classe dirigente também devia recrutar em si própria, porque a aptidão dirigente é o fruto de uma longa socialização que só dá plenamente os seus frutos se se exercer ao longo das linhagens. E o filho de operário promovido pela escola «não passaria nunca de um medíocre intelectual»”.

Ainda de acordo com a mesma autora (citada por Carreira, 1997), Aquilino Ribeiro teria afirmado, na mesma altura, que no dia em que os pais dos jovens sentirem que *“saber ler e escrever lhes seja tão útil como saber governar o arado, plantar feijões, ou até jogar o pau, nesse dia as escolas de Portugal abarrotarão de estudantes”* (p. 437). Igualmente Salazar, citado por Mónica, um pouco mais tarde, em 1933, afirmava, numa entrevista, considerar *“mais urgente a constituição de vastas elites do que ensinar o povo a ler. É que os grandes problemas nacionais têm de ser resolvidos, não pelo povo, mas pelas elites enquadrando as massas”* (Carvalho, 1996, p. 728).

12. O RECONHECIMENTO DA FATALIDADE DO ENSINO TÉCNICO: E DE NOVO SE LEGISLA

De acordo com o Preâmbulo do Decreto n.º 16:769, de 13.ABR.929, o ensino técnico encontrava-se disperso pelos Ministérios do Comércio e Comunicações e da Agricultura, pelo que, reconhecendo-se as vantagens que daí adviriam, transitou para o Ministério da Instrução Pública.

No preâmbulo ao Decreto n.º 18:420, de 4.JUN.930, reconhece-se que, apesar da publicação do Decreto n.º 5:029, de 1 de Dezembro de 1918, e de legislação subsequente, pouco ou nada se fez, na prática, em relação ao ensino técnico. Admite-se ainda que, *“apesar de todas as deficiências e contrariedades, a população escolar foi sempre aumentando, pela reconhecida necessidade por parte das classes operárias duma cultura profissional”*.

O ensino técnico profissional era de carácter secundário, ministrado em escolas industriais e comerciais e tinha como objectivo preparar os jovens, masculinos e femininos, para a indústria e o comércio, bem como, ainda, proporcionar os conhecimentos necessários a todos aqueles que, tendo ingressado na carreira, não os possuísem (artigos 1.º e 2.º).

No ensino médio, os denominados Institutos Industriais e Comerciais foram divididos em Institutos Industriais e Institutos Comerciais, em Lisboa e no Porto, tendo o de Coimbra

encerrado. Em relação às escolas de Coimbra, Santarém e Évora, destinadas ao ensino técnico profissional e agrícola, passaram a designar-se Escolas de Regentes Agrícolas. De acordo com Carvalho (ibid., pp. 748-749), o curso tinha uma duração de sete anos e “*constava de duas partes distintas: a primeira de cinco anos igual ao Curso Geral dos Liceus, durante o qual os alunos consagravam algumas horas semanais a trabalhos de campo e a estudos teóricos de Agricultura, e os restantes dois anos dedicados então inteiramente ao ensino profissional. A inclusão do Curso Geral dos Liceus neste curso técnico foi motivo de as referidas escolas também se designarem «Liceus Nacionais Agrícolas»*”.

13. A PERMUTA PREVISTA: DA ESCOLA PARA O LICEU, DO LICEU PARA A ESCOLA

Por forma a permitir a permuta dos cursos liceais para os técnico-profissionais, e vice-versa, foi publicado o Decreto n.º 20:525, de 18.NOV.31. Do seu Preâmbulo consta o seguinte: “*sendo justo facultar aos alunos do ensino liceal e aos do ensino técnico profissional a passagem de um para outro curso, permitindo-lhes orientar diferentemente os seus estudos sem prejuízo de tempo*”. Assim: “*os indivíduos que tiverem habilitação do 1º ou 2º ano do curso dos liceus poderão ser admitidos respectivamente à matrícula do 2º ou 3º ano dos cursos industriais professados nas escolas do ensino técnico profissional, os primeiros em qualquer deles e os segundos somente naqueles que não comportem trabalhos oficinais no 1º ano*” (art.º 1.º). De forma idêntica, todos “*os indivíduos habilitados com o 1º ou segundo ano dos cursos industriais das escolas do ensino técnico profissional poderão ser admitidos respectivamente à matrícula no 2º ou 3º ano do curso dos liceus*” (Art.º 2.º).

14. OS ESCORRAÇADOS DO SISTEMA

Segundo Sérgio Grácio (1986, p105), numa aldeia transmontana, por volta de 1930, verificava-se que as crianças com idades de oito ou nove anos eram impetuosamente tiradas da

escola por forma a irem “*trabalhar como criados de servir ou pastorear ovelhas e cabras*”, ou, então, ficavam em casa a ajudar nas lides caseiras. Desta forma, os professores, ali regentes escolares, viam-se “obrigados” a “*passar o dia inteiro na escola*”, na medida em que as crianças não chegavam todas à mesma hora. Em primeiro lugar, “*chegavam os filhos das casas mais abastadas e dos guarda-fiscais, depois as crianças que andavam com os gados*”. Ainda de acordo com o autor que temos vindo a seguir, situações semelhantes a esta ainda se passavam na década de 50.

Com a finalidade de combater o analfabetismo foram criados, em 1931, os denominados postos de ensino. Aos regentes escolares, docentes desse tipo de estabelecimentos, inicialmente, nada lhes era exigido a não ser idoneidade moral e intelectual. Aí se ministrava o ensino até à terceira classe do ensino primário. Tinham como objectivo principal o de combater o analfabetismo.

15. DIFERENÇAS DE TRATAMENTO

Dias Coelho, citado por Sérgio Grácio (1998, p. 138), chamava a atenção, em 1931, para o facto de, quando, no “*Diário do Governo*”, apareciam nomes de “*indivíduos de instrução superior*”, estes serem sempre antecidos do título correlativo. Contudo, quando se tratava de engenheiros aparecia: “*F, engenheiro de segunda classe do quadro técnico das obras públicas*», quando, para ele deveria aparecer: “*Engenheiro F, engenheiro de segunda classe*”. Dizia, ainda, que nos jornais o tratamento não lhes era mais favorável, apontando o seguinte exemplo: “*Lá estão o «Sr. Conselheiro», o «Sr. Doutor», o «Sr. Almirante» e até o «Sr. Alferes» e o «Sr. Maestro». Só os engenheiros não têm título*”. Mais à frente, escrevia ainda o mesmo autor: “*o Diário de Notícias, por exemplo, dedicou recentemente duas colunas a uma sessão solene no IST e a dada altura informou que o «Senhor Pacheco» se levantou para discursar (tratava-se de Duarte Pacheco, na altura director do IST)*”. Estes exemplos são elucidativos da forma como

eram tratados os detentores de formação diferenciada. Se já o era aquando da sua passagem pelos estudos menores, assim continuava depois de concluídas as formações de grau superior.

16. OS PRIMEIROS PASSOS DA REFORMA E AS OPÇÕES DO PATRONATO

Foi em 1941, com o Ministro Mário de Figueiredo, que se começam a dar os primeiros passos da reforma do ensino técnico, que viria a perdurar até Veiga Simão. Através de Decreto datado de 29.JUL.941, é nomeada uma Comissão de Reforma do Ensino Técnico, que tinha como objectivo apresentar propostas conducentes a melhorar aquele tipo de ensino. Desde a nomeação da Comissão até à promulgação da Reforma, com Pires de Lima, viriam a mediar seis anos.

O patronato, salvo raras excepções, não demonstrava muito interesse pelo desenvolvimento do ensino técnico. Entre aqueles que manifestavam interesse podemos referir o caso da Associação Industrial Portuense que, de há uns anos a esta parte, atribuíra prémios pecuniários aos melhores alunos das escolas técnicas, em áreas ligadas às indústrias dos seus associados (Sérgio Grácio, 1986, pp. 49-52, 101). A União Eléctrica Portuguesa responsabilizou-se pela cedência de um laboratório de electricidade, desde que na escola João Vaz existisse um curso relacionado com aquela especialidade. Logo que o curso foi criado, não só o montou, a suas próprias expensas, como também passou a atribuir prémios aos melhores alunos, pagando, igualmente, as refeições servidas na cantina escolar, aos filhos dos seus empregados e operários. O próprio Duarte Ferreira, filho, proprietário de uma fundição no Tramagal, afirmava que se o estado não criasse, na região, uma escola industrial voltada para metalurgia, o faria ele para exclusivo benefício dos seus trabalhadores. Alguns outros exemplos poderiam ser citados; contudo, não eram muitos aqueles que viam no desenvolvimento do ensino técnico um benefício pessoal. Pode mesmo afirmar-se que na globalidade os empresários eram “*muito mais seus beneficiários do que empreendedores*” (ibid., p.101).

Não admira que a grande maioria dos empresários não tivesse apostado no desenvolvimento do ensino técnico, uma vez que a maior parte da mão de obra industrial existente fazia a sua aprendizagem nas fábricas ou nas oficinas onde trabalhava. Este tipo de aprendizagem só era possível devido ao “*estádio artesanal*” (Rui Grácio, 1995b, p. 3) em que a nossa indústria se encontrava.

Em 1947, na revista *Escolas Técnicas* (in Sérgio Grácio, o.c, p155), podia ler-se:

“Perigosa ilusão, fonte de trágicos desastres, seria a de supor-se que a vida social da Nação pode assentar num sistema de ensino apenas atento à formação dos quadros dirigentes (...). Se entre a massa que executa e a elite que comanda, ou deve comandar, se não se escalonam sólidos quadros intermediários, devidamente hierarquizados, o impulso dos dirigentes ou se perde e morre a curta distância da origem, ou se desvirtua e corrompe à medida que se afasta”.

17. REFORMAS DURADOIRAS

17.1. O ensino técnico

Com Pires de Lima, então Ministro da Educação Nacional, foi publicada a Lei de Bases do Ensino Técnico Industrial e Comercial, através da Lei n.º 2:025, de 19.JUN.947, a qual entrou em vigor em Outubro de 1948⁸.

De acordo com a Base I, o ensino profissional, industrial e comercial dividia-se em dois graus. O primeiro, “*constituído por um ciclo preparatório elementar de educação e pré-aprendizagem geral, com a duração de dois anos*”, destinando-se a “*ministrar a habilitação necessária para admissão aos cursos profissionais diferentes do de aperfeiçoamento*”. A entrada neste ciclo estava dependente da “*aprovação na 4ª classe de instrução primária*” ou de exame de admissão a este tipo de ensino. A aprovação no exame de admissão, além de possibilitar aos alunos a matrícula neste tipo de estudos, concedia-lhes, igualmente, equivalência ao exame de instrução primária. O segundo grau, por sua vez, era constituído por cursos de aprendizagem, de

⁸ Sobre este tema pode consultar-se: Carvalho (1996) e Sérgio Grácio (1986; 1998).

formação e de aperfeiçoamento profissional. Previa-se para o mesmo uma duração máxima de quatro anos.

As escolas de ensino profissional, industrial e comercial seriam, de acordo com a Base II, assim classificadas:

- *“técnicas elementares”*, ministrando exclusivamente *“o ensino das matérias do ciclo preparatório”*;
- *“escolas industriais”* que se destinavam *“a ministrar o ensino de todos ou alguns dos cursos seguintes: complementar de aprendizagem, aperfeiçoamento profissional, industrial de formação, mestrança e secções preparatórias”*;
- *“escolas comerciais”*, que ministrariam *“o ensino comercial de formação profissional, o ensino complementar de aprendizagem, o de aperfeiçoamento e secções preparatórias”*;
- *“Escolas industriais e comerciais”*, que se destinavam a ministrar o ensino mencionado nas duas alíneas anteriores.

Tanto as escolas industriais como as comerciais poderiam estar, ou não, associadas ao ciclo preparatório.

De acordo com a Base XVII, o *“ensino elementar agrícola”* destinar-se-ia *“a ministrar aos trabalhadores do campo conhecimentos gerais e noções técnicas referentes à agricultura, silvicultura e à pecuária ou a qualquer dos seus ramos de exploração”*.

Podiam, ainda (Base XVIII), as *“autarquias locais, os organismos de coordenação económica e corporativos, as empresas industriais e comerciais e os proprietários rurais”* colaborar com as escolas, no sentido de:

- *“facilitar o seu funcionamento, promover o aperfeiçoamento do ensino, dar assistência aos alunos desprovidos de recursos, auxiliar o ingresso dos diplomados na vida profissional e outros semelhantes”*;

- criar, a expensas suas, “*em escolas do Estado, disciplinas ou cursos especializados que constituíssem útil complemento dos planos de estudos dessas escolas*”;
- criar “*centros de ensino próprios, designadamente nas localidades onde não existam escolas do Estado*”

Embora aquelas entidades tivessem que sustentar as escolas e os cursos, previu-se que o Estado poderia participar, com subsídios, na sua manutenção, em termos a regulamentar.

Pretendia-se, uma vez mais, a colaboração dos agentes locais que, até aí, andavam tão arredados desta colaboração, à excepção de uma ou outra instituição ou empresa.

Um dos aspectos de maior realce desta reforma, conforme assinala Sérgio Grácio (1998, p. 119), foi o facto de, no ensino técnico, se ter introduzido o ciclo preparatório, com dois anos de duração.

Foi neste contexto que, em 25 de Agosto de 1948, emergiu o *Estatuto do Ensino Profissional, Industrial e Comercial*, através do Decreto n.º 37:02925, que veio regulamentar a Lei de 47 a que acabámos de nos referir.

17.2. O ensino liceal

Data, igualmente, do mesmo período (1947) a reforma do ensino liceal. A partir desta altura passaria a ter um curso geral, com cinco anos, e um complementar, de dois, dividido em letras e ciências.

Depois de publicada e regulamentada entrou em vigor no ano lectivo de 1948/49.

18. A PROCURA E A OFERTA DA EDUCAÇÃO

Tal como Sérgio Grácio (1986, p117) acentua, nos primeiros anos da década de 50 assistiu-se a uma procura desenfreada de “*educação em todos os níveis do sistema escolar*”. Em 1952, é publicada legislação com o objectivo de “*levar os agentes de ensino a convencer os pais da vantagem de matricular os filhos na quarta classe*” (Sérgio Grácio, 1998, p. 108). Desta

forma, e atendendo a que o número de alunos a frequentar a quarta classe era cada vez maior, viram-se os responsáveis políticos na “obrigação” de prolongar a escolaridade obrigatória. A partir do ano lectivo 1956/57, a quarta classe torna-se, assim, obrigatória para os rapazes, o mesmo sucedendo para as raparigas a partir de 1960/61. Igualmente se legislou no sentido de efectivar e reforçar a sua obrigatoriedade. A partir de Janeiro de 1955, os menores de 18 anos não poderiam ser admitidos nas empresas e nos serviços do Estado, sendo-lhes vedada a possibilidade de tirar a carta de condução, se não tivessem a terceira classe. A partir de 1959, os jovens menores de 21 anos, para poderem ter acesso àqueles benefícios, bem como entrarem em competições desportivas, teriam que ter a quarta classe concluída (Decreto-Lei n.º 40 964, de 31.12.56).

19. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL – UMA NOVA FORMA DE APRENDIZAGEM

Por forma a prestar apoio às actividades desenvolvidas pelo Ministério das Corporações, foi criado, no seu âmago, nos primórdios de 1964, um organismo denominado “Fundo de Desenvolvimento da Mão de Obra” (FDMO), conforme determinação da OCDE. Entre as actividades sob a responsabilidade do referido Ministério podem apontar-se a formação profissional desenvolvida em cursos de adultos e de aprendizes, em que não entrava a parte escolar, pelo que *“os seus promotores não deixavam de acentuar que o nível das formações estava aquém do das escolas técnicas”* (Sérgio Grácio, *ibid.*, p. 130).

A partir desta data, o FDMO exerceu alguma actividade, visando a instalação de centros de aprendizagem, em Portugal. Em 1975 *“funcionavam 10 centros fixos, 2 secções móveis e 3 centros protocolares (resultantes estes da cooperação do FDMO com empresas de um ramo de actividade)”* (...) *“Tinham sido formados até 1974 uns 8250 operários: electricistas, operários das profissões qualificadas da metalurgia e metalomecânica, e da construção civil - este último ramo bastante pouco contemplado pelas escolas técnicas”* (*ibidem*). Desta forma, o FDMO, desde a sua criação, assumiu um carácter complementar, no que à formação diz respeito.

20. AS REFORMAS E A OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO *VERSUS* DESIGUALDADE DE OPORTUNIDADES

Na Bélgica, em 1964, a escolaridade obrigatória foi fixada em dez anos; na Espanha, em 1966, passou para oito classes, para citar apenas dois exemplos. Em Portugal, lamentavam-se as baixas taxas de escolarização, em ciclos a jusante do primário.

Foi em 1964, com Galvão Teles, decretado o prolongamento da escolaridade obrigatória. De quatro anos, passará a seis, a partir do ano lectivo 1968/69 (Decreto-Lei n.º 45 810, de 9 de Julho).

Para efectivar este prolongamento, três vias poderiam ser seguidas: manter em vigor o 1º ciclo do ensino secundário, constituído pelo 1º ciclo do ensino liceal e ciclo preparatório do ensino técnico, tornando-o obrigatório; extinguir o 1º ciclo do ensino secundário, substituindo-o por um ciclo complementar do ensino primário, ou, então, manter o 1º ciclo do ensino secundário e criar o referido ciclo complementar do primário, situação, aliás, existente em Espanha e França. Foi este último o caminho escolhido.

Assim, o ensino primário, a partir da data de entrada em vigor, passou a ser constituído por um ciclo elementar, obrigatório, de quatro anos, e um complementar, de dois, de carácter obrigatório para aqueles que não seguissem o 1º ciclo do ensino secundário, numa das suas vertentes, estando “*os dois novos anos de obrigatoriedade escolar repartidos por três vias bem diferenciadas e hierarquizadas*” (Sérgio Grácio, *ibid.*, p. 126).

Desta forma, a partir do ano lectivo 68/69, as crianças, ao terminarem o ensino primário elementar, passariam a poder seguir uma de três vias bem distintas, mas obrigatórias. As que não pretendessem continuar os seus estudos frequentariam as duas classes do ciclo complementar, que lhes proporcionaria uma “*preparação directa para a vida*” (Telles, citado por Rui Grácio, 1995b, p. 488). Quanto às restantes, teriam, com dez ou onze anos, que optar pelo ensino técnico ou pelo liceal, seguindo a via correspondente, conforme o projecto de vida que, à partida, lhes estava destinado. Assim sendo, e de acordo com Freitas (1991, p. 547), o processo estava

viciado, logo à partida, devido ao facto de esses alunos não terem ainda “*maturidade suficiente nem experiência ou conhecimentos que lhes pudessem permitir uma opção consciente*”. Dessa forma, eram os pais ou encarregados de educação que por eles optavam, tendo como “*critérios determinantes a classe social de origem e a situação económica familiar*” (ibidem). Seguiam para o ensino técnico os filhos dos trabalhadores, na medida em que necessitavam de um emprego prematuro. Os das classes mais favorecidas seguiam para o ensino liceal. Devido a estes factores, não existia “*liberdade de escolha nem igualdade de oportunidades à entrada da escola*” (ibidem), pelo que o ensino técnico ostentava “*marcas classistas e sociais que o desprestigiavam*” (ibidem). Carvalho (1996) é de igual opinião afirmando que o “*processo era defeituoso*” (p. 802).

Sobre este aspecto, Pestalozzi, no século XIX, afirmava que, independentemente da classe social a que o aluno “*pertença e a profissão a que esteja destinado participa de certos elementos da natureza humana que são comuns a todos e constituem o fundamento das forças humanas*”. Por isto, não existe o direito “*de negar à criança a possibilidade de desenvolver nem que seja uma só faculdade, nem mesmo aquela que, no momento, julgamos não essencial para a sua futura profissão ou para o lugar que ele terá na vida*” (citado por Manacorda, 1992, p. 266).

21. A UNIFICAÇÃO DO ENSINO PREPARATÓRIO *VERSUS* CRIAÇÃO DA TELESCOLA

Em 1967, antes, portanto, da entrada em vigor da nova escolaridade obrigatória, Galvão Teles provocou a unificação do ensino preparatório do ensino técnico e do primeiro ciclo do ensino liceal, fundindo-os no Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, mantendo-se o ciclo complementar do ensino primário. Tal unificação tinha por finalidade adiar a “*discriminação social realizada através da Escola, para quem queria (ou podia) fazer estudos pós-obrigatórios*” (Emídio, citado por Simões, 1998, p. 374).

Em 1964, foi criado o Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino (IMAVE), com o objectivo de *“promover a utilização, a expansão e o aperfeiçoamento das técnicas audiovisuais como meios Auxiliares da difusão do ensino e da elevação do nível cultural da população”* (Carvalho, o.c., p. 803). A Telescola, criada na mesma altura como *“parte integrante do Instituto”*, teria como *“objectivo a realização de cursos através da radiodifusão e da televisão escolares”* (ibidem). Destinava-se a compensar as penúrias da rede escolar, bem como as de docentes com habilitações. Este tipo de ensino, era ministrado, em muitos locais, por monitores que tinham como habilitações o curso elementar (actual 9º ano).

Aquando da entrada em vigor da escolaridade obrigatória, existiam, assim, três vias de prosseguimento de estudos, após a conclusão da 4ª classe: ciclo complementar do ensino primário, ciclo preparatório do ensino secundário e telescola.

22. O ESTADO DOS “DESERDADOS” DA EDUCAÇÃO E A REFORMA VEIGA SIMÃO

22.1. E os analfabetos, senhores?

Chegados aos finais dos anos sessenta, a falta de operários qualificados era uma constante. A Lisnave, por exemplo, apesar de possuir os seus próprios recursos de formação, mandava funcionários seus a todas as escolas industriais do país, com a finalidade de aí poder contratar a mão de obra qualificada de que necessitava.

Apesar de todas as reformas, chegados à década de 70, Portugal encontrava-se num estado de profunda desolação, no que diz respeito ao ensino. Segundo Rui Grácio (1995b, p. 472), estimava-se que, por essa altura, eram

“26% os indivíduos maiores de 10 anos (30% os maiores de 14) que não sabiam ler, e em 57% os que possuíam apenas um ensino primário de 4 classes (valores muito superiores para a população feminina, os rurais e as pessoas idosas); apenas 10% das crianças do grupo etário correspondente frequentavam estabelecimentos de educação infantil (situados principalmente nos maiores centros urbanos) garantida sobretudo por um muito caro sector privado; a escolaridade obrigatória era, e é ainda, curta (seis classes) e insuficientemente

cumprida. No ensino secundário em crescimento sustentado, as taxas de abandono eram elevadas”.

22.2. Os primórdios da Reforma

Em 1970 Veiga Simão foi nomeado Ministro da Educação e, em Janeiro do ano seguinte, apresentou para discussão pública o *Projecto do Sistema Escolar*, visando transformar a estrutura do sistema de ensino em vigor, na altura. Segundo dados de Sérgio Grácio (o.c., p. 182), foram cerca de 40 000 os que participaram nesta discussão que teve a duração de cinco meses.

Através deste Projecto, propunha-se uma escolaridade obrigatória de oito anos, composta por um ensino primário de quatro, seguido de um primeiro ciclo do ensino secundário, com igual duração. Neste ciclo, os dois primeiros anos seriam destinados à observação dos alunos, reservando-se os outros dois à sua orientação. Após a escolaridade obrigatória, seguir-se-ia um ciclo secundário, de dois anos, formado por cursos gerais, a ser ministrado nos liceus clássicos, bem como nos técnicos e artísticos que, progressivamente, passariam a ser denominados de “*liceus polivalentes*”, podendo, entretanto, existir uma “*vocação predominante*” em cada um deles. Seria da competência dos liceus técnicos e artísticos a formação básica profissional. Ao ciclo secundário seguiam-se cursos complementares de dois anos, igualmente ministrados nos estabelecimentos referidos. Apenas os liceus clássicos estavam voltados para a admissão nas universidades, se bem que os restantes estudantes igualmente a elas pudessem ter acesso, em condições a regulamentar.

Após a discussão pública, o Projecto foi entregue a um Secretariado da Reforma Educativa que o alterou, nos pontos mais controversos.

Como salienta Rui Grácio (1995b, p. 496), a maioria dos intervenientes no debate pronunciou-se a favor da existência de instituições polivalentes. Com esta denominação, pretendia-se acautelar “*a discriminação de classes sociais*”, facilitar a “*mudança de orientação, sem saída do mesmo estabelecimento*”, bem como proporcionar, a todos os seus utentes, “*igualdade de oportunidade e possibilidades*”.

Veiga Simão, em Janeiro de 1971, por forma a explicar ao País quais eram os princípios norteadores da Reforma, proferiu, através da rádio, as seguintes palavras:

“O programa da reforma em projecto expressa uma filosofia que tenta abranger o duplo princípio de que a educação do indivíduo constitui o objectivo principal de qualquer sistema educativo e que todos, na base de oportunidades iguais, deverão poder encontrar nesse sistema a via que garanta o seu direito inalienável a ser educado. Daqui se poderá concluir que o sistema educativo não deve estar directamente subordinado aos imperativos do desenvolvimento económico” (citado por Stoer, 1982, p. 31).

23. REFORMA VEIGA SIMÃO

Finalmente, em 25 de Julho, foi publicada a Lei 5/73. Desta feita, o sistema educativo passou a compreender três tipos de educação: *pré-escolar*, *escolar* e *permanente*. A *educação escolar* passava a abarcar *ensino básico*, constituído pelos ensinos primário e preparatório, com quatro anos cada; o *ensino secundário*, constituído por um ciclo geral, de dois anos, a ministrar em escolas secundárias polivalentes, e por um complementar, com igual duração e o *ensino superior*, que seria assegurado pelas Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores. Fazia ainda parte da *educação escolar a formação profissional* que destinava a todos os que quisessem optar por essa formação, desde que possuíssem a *“habilitação do ensino básico ou do Curso Geral ou Complementar do ensino secundário”* (Carvalho, 1996, p. 809).

Aprovada a Lei, havia que a implementar. Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 45.587, de 10 de Março de 1967, criaram-se, em regime de experiência pedagógica, cerca de sessenta escolas secundárias polivalentes, que iniciaram a sua actividade no ano lectivo 1973/74. Estas escolas deveriam ministrar cursos liceais, industriais e comerciais. Foi uma medida muito restrita, atendendo a que apenas 29% dos alunos não pertenciam ao ensino liceal e, além disso, praticamente só o *“Curso Geral de Administração e Comércio”* foi, de facto, implementado nesses estabelecimentos (Rui Grácio, o.c., p. 493).

23.1.1. Reforma no contexto europeu

Em Portugal, por esta altura, começavam a dar-se os primeiros passos no que levaria à unificação do ensino secundário. Por essa Europa fora, alguns já os tinham dado, se bem que outros, igualmente, estivessem nos seus primórdios. Na Grã-Bretanha, após a Guerra 39/45, surgem as “*comprehensive school*”, escolas polivalentes, que se destinavam a receber as crianças de determinadas zonas, com a finalidade de lhes proporcionar “*indistintamente, estudos e actividades de carácter intelectual, técnico e prático*” (Rui Grácio, *ibid.*, p. 484). Nestes estabelecimentos, os alunos eram divididos por turmas, de acordo com o seu QI (quociente de inteligência) e com os resultados obtidos no grau de ensino antecedente. Na Bélgica, a partir de 1970, após o sexto ano de escolaridade primária, seguiam-se seis de escolaridade secundária, com três ciclos de dois anos cada, “*articulando matérias de opção a matérias comuns a todos*” (Rui Grácio, *ibid.*, p. 485). Na mesma altura, nalguns Estados da República Federal Alemã, foram criadas as “*Gesamtschule*”, escolas secundárias, destinadas a ministrar um tipo de ensino idêntico a todos os seus alunos. Em Itália, em 1962, foi criada a “*scuola media*”, destinada a ministrar o 1º ciclo do ensino secundário, igual para todas as crianças. Na Espanha, através da *Ley General de Educación* (1970), consagrou-se o princípio de que todos os alunos deveriam ter acesso a uma educação comum de oito classes. Muitos outros países poderíamos aqui citar; parece-nos, todavia, que estes exemplos são elucidativos da forma como, na Europa, se encarava o novo paradigma educativo.

24. QUANDO A CANTIGA SE TRANSFORMOU NUMA ARMA, COM CRAVOS À MISTURA

Abandonando o “périplo continental” voltemos à realidade portuguesa. Ainda não tinha terminado o primeiro ano da experiência pedagógica, e já o “rufar” das armas se fazia sentir no Terreiro do Paço, em Lisboa. Era o “25 de Abril de 74” que tinha chegado.

24.1. Criação do Ensino Secundário Unificado

Uma das primeiras medidas apresentadas pelo Governo de então foi a de anunciar que, a partir do ano lectivo 1975/76, se iria proceder a uma *“implantação progressiva de uma via única de ensino secundário”* (Rui Grácio, *ibid.*, p. 506). Para concretizar esta medida, o “IV Governo Provisório” aprovou a criação do Ensino Secundário Unificado (ESU) que, de acordo com Serra (1998, pp. 233-234)⁹, teria como finalidades declaradas, as seguintes:

- ✓ *“adiar para uma fase mais tardia da trajectória escolar e do escalão etário do aluno a decisão quanto ao destino escolar;*
- ✓ *abolir a dicotomia ensino liceal/ensino técnico – dicotomia alegadamente promotora da dicotomização trabalho intelectual/trabalho manual, e traduzida na pré determinação dos posicionamentos sociais e profissionais a partir da trajectória escolar objectiva;”*

bem como:

- ✓ *“a desarticulação das dualidades escola/comunidade e educação formal/educação não formal, de modo a poder enriquecer-se, por um lado, a escola e a educação formal, na medida em que ficariam mais expostas ao estímulo directo dos problemas concretos do meio natural e social, e das forças vivas da comunidade, das actividades produtivas e sociais, diminuindo o isolamento, a sua tradicional separação entre o saber, o fazer e o ser; e, por outro lado, a enriquecer-se a comunidade e a educação não formal, fornecendo-lhes os recursos humanos, materiais e logísticos disponíveis nas escolas”.*

24.2. ... e as recomendações da UNESCO.

No ano em que se decidiu, em Portugal, a unificação do ensino secundário, bem como a natural extinção do ensino técnico, devido àquela medida, a Conferência Geral da UNESCO recomendava (Jacinto e Lousada, 1991, p. 555):

“A iniciação à tecnologia e ao mundo do trabalho deverá constituir elemento essencial da formação geral, sem o qual esta formação ficará incompleta.

Deverá familiarizar os alunos com o aspecto tecnológico da cultura moderna, no que tem de positivo assim como no que tem de negativo, e inculcar-lhes o respeito pelo trabalho que exija aptidões práticas.

⁹ De igual forma se pronuncia Rui Grácio (1995b, pp. 498-501)

... *A iniciação técnica e profissional geral deverá continuar a ser proporcionada a quantos nela tenham interesse ...*".

24.3. Contradições de uma medida

Enquanto na maioria dos países europeus se avançava, de uma forma ou de outra, para a concretização daquela recomendação, não deixa de ser estranho o facto de, em Portugal, não se ter encontrado uma alternativa ao antigo ensino técnico, em vez de o extinguir, pura e simplesmente.

Para Serra (1998), aquando da criação do 7º ano Unificado, não se ouviram vozes discordantes, em relação a tal deliberação. Passado um ano, algum alarido se começou, no entanto, a verificar, por parte, essencialmente dos partidos "PPD" e "CDS", bem como da parte dos Pais, associados no "Movimento Associativo de Pais". As principais críticas assumidas tinham a ver com as "*disciplinas de Ciências Sociais, Trabalhos Oficiais e Educação Cívica e Politécnica – «núcleo duro» do quadro curricular do ESU – atacadas por encerrarem um carácter declaradamente «marxizante»*" (p. 252). Esta contestação levou a que a primeira viesse a ser substituída pela disciplina de história e a última, que era uma área curricular, fosse extinta. Acerca destas alterações se pronunciou Rui Grácio (1995b), afirmando que, a partir desse momento, se verificaria uma "*invencível licealização do sistema*" (p. 516).

De acordo com Sedas Nunes, citado por Rui Grácio (ibid., pp. 553-555), a unificação do ensino, em 1975, deveu-se sobretudo a razões de carácter ideológico, compreensíveis, mas das quais, em sua opinião, os filhos das classes mais desfavorecidas dela não teriam tirado qualquer benefício: por um lado, dado o facto de, após a conclusão do ensino secundário, não serem detentores de uma qualquer habilitação mínima que os capacitasse para o mercado de trabalho; por outro, por não poderem competir com "*os filhos das famílias de mais elevado capital cultural e económico-financeiro no acesso ao ensino superior*" (p. 554).

Para Boudon, citado por Rui Grácio (ibid.), "*ao prosseguir os seus objectivos, os agentes sociais provocam frequentemente efeitos que não visavam*" (p. 558). Para muitos autores, foi

exactamente o que aconteceu em Portugal, com a criação do ensino unificado, na medida em que *“a vontade política de minorar os efeitos socialmente discriminatórios do sistema teria acarretado prejuízo àqueles mesmos que a medida pretendia beneficiar”* (*ibidem*).

Entretanto, as aspirações e expectativas da população aumentaram após o *25 de Abril*, pelo que, a partir daí, a sua materialização passaria cada vez mais pela escola. O ensino secundário cresceu em termos quantitativos a um ritmo, até aí, impensável. A esta realidade se referem Resende e Vieira (1998, p. 67) como uma *“procura encantada de educação”*, ou, nas palavras de Sérgio Grácio (1998, p. 206), uma *“procura otimista de ensino”*. Do conceito *“obrigatoriedade escolar”*, passou-se para o reivindicar do direito à educação. Segundo Resende e Vieira (o.c., p. 68), o número de alunos que seguia o ensino secundário era cada vez maior, o mesmo acontecendo, em congruência, ao número de candidatos ao ensino superior, facto que levou o *“Estado a tomar um conjunto de medidas de política educativa visando justamente resfriar”* essa procura. Entre elas, podem apontar-se as seguintes: em 1974, a suspensão das matrículas no primeiro ano; em fins de 1974, a criação do Serviço Cívico Estudantil em regime voluntário, tornando-se obrigatório para todos os candidatos ao ensino superior, a partir de 75 (Decreto Lei 363/75 de 11 de Março); a introdução do *“numerus clausus”* (Decreto Lei 397/77 de 17 de Setembro); Ano Propedêutico, por via televisiva que, de acordo com Silva (citado por Simões, 1998, p. 374), *“em alguns aspectos era considerado um ano de ensino secundário, noutros aparecia como vestibular ou até fazendo parte já, do ensino superior”*; em finais de 1977, o 12º ano, instituído pelo Decreto Lei n.º 240/80, de 19 de Julho, passando a constituir com os 10º e 11º anos de escolaridade o curso complementar do ensino secundário (Simões, *ibid.*, p. 376); seguindo-se a Prova Geral de Acesso, os Exames Nacionais, etc.

De acordo com Vitorino Magalhães Godinho (citado por Sérgio Grácio, 1986, p. 152), se *“na sociedade portuguesa do Antigo Regime”* se procurava *“limitar e regulamentar o acesso ao vestuário e calçado de luxo”*, agora procurou-se, por todas as formas, balizar e estabelecer

princípios tendentes a reduzir aquilo que, em princípio, devendo “ser para todos”, o é, de facto, “apenas para alguns”.

Face à massificação do ensino não superior e às medidas restritivas antes apontadas no que se relaciona com o acesso a jusante do mesmo, verificou-se, de acordo com Resende e Vieira (1998, p. 69), que apenas os filhos das “camadas sociais” de mais elevado capital cultural dela saíram beneficiados. É desta forma que, com o ensino secundário concluído, sem possibilidades de acesso aos mais elevados níveis de ensino e sem estarem na posse de um certificado que os habilite para um qualquer trabalho, se inicia um período que alguns autores, criticamente, apelidam de “*procura desencantada da educação*” (p.68).

No mesmo sentido se pronuncia Lanzaco (1998), ao afirmar:

“En definitiva, el exceso en la igualdad ha venido a ser, como contrapunto, el principal obstáculo al ejercicio del derecho a la diferencia, y, como derivada, la negación misma de la igualdad de oportunidades a los que son desiguales. Hoy, las incertidumbres del futuro someten a prueba todas las capacidades del individuo y no sólo a aquellas que las doctrinas o el estado de reflexión de los responsables decidan poner en valor” (p. 218).

25. REFORMAS NO ENSINO SUPERIOR

Em 1974, Os Institutos Industriais e Comerciais foram convertidos, respectivamente, em Institutos Superiores de Engenharia e Institutos Superiores de Contabilidade e Administração, ambos de grau universitário.

Em 1977, foram criadas as Escolas Normais de Educadores de Infância através da Lei n. 6/77, de 1 de Fevereiro. Estas Escolas funcionariam até à implantação das actuais Escolas Superiores de Educação.

26. TENTATIVA DE UNIFICAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO COMPLEMENTAR

Através do Despacho normativo n.º 78/77, de 22 de Julho de 1977, o nono ano passou a ter “*um tronco comum e nove áreas opcionais*” (Simões, 1998, p. 375), áreas essas que, a partir daí, viriam a ter sequência nos cursos complementares do ensino secundário (10º e 11º anos).

Estas áreas estariam condicionadas pelo tipo de rede escolar existente que, na altura, se consubstanciava em dois tipos de estabelecimentos: “*as antigas escolas técnicas e os antigos liceus*” (ibidem).

Em 22 de Junho de 1978 é publicado o Despacho Normativo n.º 140-A que veio reorganizar o ensino secundário complementar, à semelhança do que se havia passado com o unificado. Com esta reestruturação pretendia-se eliminar as duas vias existentes, técnica e liceal. Este tipo de ensino, sequencial, tanto a montante, como a jusante, pretendia proporcionar aos seus alunos o acesso ao ensino superior ou, então, à sua preparação para a vida activa.

Os cursos complementares do ensino secundário passaram a organizar-se, de acordo com o documento oficial citado, em cinco áreas de estudo:

A – Científico-naturais;

B – Científico-tecnológicos;

C – Económico-sociais;

D – Humanísticos;

E – Artes Visuais.

Como se viu anteriormente, estas áreas passariam a ser ministradas nos antigos liceus, bem como nas antigas escolas técnicas. De acordo com Canário (1991, p. 949), as áreas “A” e “D” passaram a ser uma dominante nos primeiros, enquanto que nas segundas as privilegiadas eram as áreas “B” e “C”.

27. CRIAÇÃO DO INSTITUTO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Em 1979 foi criado o Instituto de Emprego e Formação Profissional, no âmbito do Ministério do Trabalho, com finalidades idênticas ao FDMO, a que nos referimos anteriormente, em termos de políticas de emprego. O Ministério do Trabalho dava mostras de estar interessado em “*assegurar uma conveniente orientação profissional dos jovens*” (Sérgio Grácio, 1998, p. 211), bem como ampliar o seu “raio de acção”, no que ao ensino profissional diz respeito,

prevendo-se, para tal, uma estreita colaboração com o Ministério da Educação. No ano lectivo 1982/83, foi lançada uma “acção-piloto jovens” que visava proporcionar, a todos os adolescentes com a escolaridade obrigatória mas sem o nono ano de escolaridade, adequada formação profissional. O plano de estudos desta formação era composto por uma componente de formação tecnológica e oficial e uma outra, comum, composta por disciplinas de âmbito geral e específico, ministradas por professores do ensino secundário. De realçar que a formação oficial se realizava em empresas. A todos os formandos que concluíssem com aproveitamento o curso era atribuído um certificado de equivalência ao nono ano. Desta forma, e pela vez primeira, *“era criada na formação extra-escolar uma correspondência formal com uma certificação do sistema escolar”* (Sérgio Grácio, 1991, p. 100).

28. VAI-SE LEGISLANDO E POUCO SE ALTERA

28.1. Implementação do 12º ano

O 12º ano foi instituído formalmente em 1980, como já referimos, tendo entrado em vigor em 1980/81, como um apêndice do curso complementar do ensino secundário, por forma a “resfriar” os ânimos daqueles que pretendessem assegurar o seu futuro académico no ensino universitário, à semelhança de todas as medidas adoptadas, a que também já fizemos referência. Digamos que, por um lado, foi o corolário da massificação do ensino não superior e, por outro, o freio, no que se prendia com o grau seguinte.

O Decreto que instituiu o 12º ano, igualmente lhe criou uma via profissionalizante. Não teve futuro, devido à sua débil procura.

28.2. Tentativa de criação de uma Lei de Bases e do regresso do ensino técnico

Foi com o Ministro Vítor Crespo, em Abril de 1980, apresentada uma proposta de Lei de Bases do Sistema Educativo. Apesar de nem tão pouco ter sido votada na Assembleia da República, parece-nos ser de interesse focar aqui alguns dos seus aspectos, que consideramos

relevantes, por terem sido apresentados, pela primeira vez, após a extinção do ensino técnico e profissional, consubstanciando a vontade de reintroduzir este ramo de ensino. Propunha-se, então, uma escolaridade básica obrigatória de nove anos, baseada em dois ciclos, o primeiro de seis anos e o segundo de dois, podendo ser ministrado em *escolas especializadas*, prevendo-se que as “*componentes de ensino artístico ou técnico, embora sem prejuízo da formação básica comum*” pudessem ser reforçadas. À escolaridade obrigatória, seguir-se-iam três anos de ensino secundário. Este tipo de ensino dividir-se-ia numa via destinada ao prosseguimento de estudos e uma outra profissionalizante, “*orientada para a vida activa*”. Previa-se, ainda, a existência de um ensino profissional extra-escolar, a assegurar pelo Ministério da Educação ou por organismos do sector público ou privado, mediante o estabelecimento de protocolos adequados.

Vítor Crespo (citado por Sérgio Grácio, 1998, p. 205) afirmou, nessa altura, que se o ensino técnico-profissional não fosse relançado, não se teria uma “*formação profissional ao nível do ensino secundário*”, sendo esse “*o drama maior*” existente no ensino de então, já que a sua “*unificação caminhava no sentido do ensino superior, no qual se fechavam depois as portas*”.

Para Reis (1995, p. 32), a reintrodução do ensino técnico-profissional deveu-se a “*pressões sociais e industriais*”. Opinião diferente é manifestada por Sérgio Grácio (o.c., p. 205), ao considerá-la, acima de tudo, uma medida voluntariosa do governo, uma vez que nem professores, nem confederações sindicais haviam manifestado tal desejo. Apenas algumas organizações regionais do patronato tinham expressado o seu desagrado pela falta de mão-de-obra, devido à extinção das escolas industriais e comerciais. Esta medida voluntariosa estava ligada ao aumento do desemprego juvenil e, através dela, tentar-se-ia combater tal tendência.

28.3. Quando o sonho se torna pesadelo ...

Era o início do desmoronamento da utopia do ensino unificado. Como sugestivamente escreve Azevedo (1994, p. 107), o “*mito da unificação deixou marcas profundas no sistema de*

ensino Português”, não tendo dele os seus beneficiários directos e indirectos tirado grandes dividendos. Para o autor, as conclusões a retirar de tal evidência são as seguintes:

“1. Não acabou com a estratificação social pela simples razão de que a escola, quaisquer que sejam as suas reviravoltas internas, não gera nem elimina a estratificação social.

2. Uniformizar e unificar os percursos de formação, dando o mesmo a todos, não favorece a igualdade de oportunidades. Talvez sirva mais a segregação e a exclusão social do que a igualdade de oportunidades.

3. A unificação igualitarista dos percursos do ensino secundário foi claramente um processo de subordinação à matriz liceal e ao ensino elitista, abstracto e livresco. Esta lógica foi levada tão longe e tão fundo que até o Ensino Técnico Profissional se legitimou, em parte, do decalque que fez dessa mesma matriz liceal.

4. A uniformidade não é mais igualitária do que a diversidade e esta não está condenada a produzir mais desigualdade do que aquela” (ibidem).

Por outro lado, é necessário ter em conta que, desde sempre, *“existe a possibilidade de desvalorização dos diplomas”* (Collins, citado por Sérgio Grácio, 1986, p. 193), e quanto maior for o número de portadores desses graus maior probabilidade existe disso acontecer. Jean-Claude Passeron (in Sérgio Grácio, *ibid.*, p. 202), ao abordar este tema, foi mesmo mais longe como o mostra a seguinte asserção: *“os mesmos indivíduos ou os mesmos grupos que afirmavam, há pouco tempo, que a «democracia da cultura» seria realizada «quando o jardineiro pudesse ler Platão no original» escondem hoje a cara ao verificar o risco de se tornar jardineiro com uma licenciatura de grego”*. Apesar disso e segundo Coleman e Torstén (citados por Simões, 1998), *“muitos jovens fazem os estudos pós obrigatórios, mesmo tendo uma atitude negativa em relação aos estudos. Mesmo que não saibam bem porquê continuam a estudar, são incitados a fazer estudos mais longos do que antigamente”* (p. 365).

28.4. ... muitos sofrem essa tormenta, enquanto outros ...

“Cada vez, os pais criam horizontes mais latos que pretendem que os seus filhos venham a atingir. Associada a esta ambição está intrínseca a promoção social que possa advir com a persecução de um nível académico de grau superior. E ao perspectivar-se um

curso superior é necessário que seja uma licenciatura. Assim pensamos poder dar aos nossos filhos um bom caminho para o sucesso, estatuto social e uma vida económica confortável” (Barbosa, 1991, p. 457).

Por essa altura, muitos foram aqueles que, em Portugal, opinaram sobre as licenciaturas então existentes, bem como sobre os efeitos nefastos da ausência de uma formação profissional intermédia. Passamos a referir alguns que nos parecem dignos de registo, todos eles citados por Sérgio Grácio (o.c., pp. 152-155):

“E o País vive muito o fenómeno dos doutores, o fenómeno dos engenheiros, o fenómeno do prestígio social com base na habilitação académica. Enquanto esta posição se mantiver, o País continuará a não ser capaz de se libertar do complexo que tem perante a Europa. Essa mentalidade tem de clarificar-se. Tem de ser alterada”. (Marçal Grilo);

“De efeitos trágicos a ilusão de acreditar que a vida de um povo pode assentar num sistema educativo preocupado tão somente com a formação de quadros dirigentes. Se entre estes, que dirigem e coordenam, e os operários que executam não se postarem quadros intermédios hierarquizados com sólida e adequada formação técnica e humana, a impulsão dos dirigentes perde-se, a diminuta distância da origem ou desvirtua-se à medida que dela se afastar” (José Augusto de Pinho Neno);

“(…) a necessidade de se eliminar o espírito classista da “doutorice” que caracteriza parte da nossa sociedade e criar, progressivamente, uma nova mentalidade que aceite que cada um ocupe na sociedade o lugar que lhe compete, apenas de acordo com a sua capacidade e com os resultados do seu trabalho e esforço” (Carlos Lloyd Braga e Marçal Grilo);

“Acabou por se instalar de maneira mais grave do que no passado, a ambição do diploma universitário como fundamento indispensável para a dignificação social, e, nesse pendor, desvalorizaram-se os próprios graus académicos, na medida em que se facilitou a sua obtenção. O que teria sido necessário era implantar o conceito de que todo o trabalho tem a mesma dignidade, e que aquilo que distingue os homens é a maneira como vivem, não o título como ganham a vida” (Adriano Moreira).

28.5. ... continuam com o sonho a comandar a vida

Em 1982 foi realizado um inquérito aos alunos do 9º ano, por forma a saber quais as suas aspirações, expectativas escolares e profissionais (Sérgio Grácio, 1998, p. 228). À questão

“«Qual o nível mais elevado de escolaridade ou de formação que gostaria de atingir?»”, as respostas foram as seguintes: “2% dos inquiridos indicaram o 9.º ano, 6% um curso profissional após o 9.º ano, 10% o 12.º ano, 24% um curso profissional não universitário e 58% um curso universitário”. No que diz respeito a expectativas associadas à pergunta “Qual é o nível mais elevado de escolaridade ou de formação que pensa ser capaz de atingir?”, 5% indicaram o 9.º ano, 6% um curso profissional depois do 9.º ano, 24% o 12.º ano, 23% um curso profissional não universitário e 42% um curso universitário”. O ensino superior parecia ser, de facto, a “miragem” da maioria dos alunos inquiridos, se bem que apenas 42% tenham reconhecido ter capacidades para o concluir. Expectativas, há que reconhecê-lo altíssimas, para um tipo de ensino, à partida, tão “filtrado”.

29. O ENSINO TÉCNICO VOLTA EM FORÇA, AINDA QUE DE FORMA FRAGILIZADA

Para Freitas (1991), Portugal só poderia acompanhar a “par e passo” os restantes países, em termos tecnológicos, se avançasse com um sistema de formação técnica e profissional, por forma a “*poder entrar de cabeça erguida no seio da Comunidade Europeia*” (p. 548).

Segundo testemunha Sérgio Grácio (1986, p. 157 e 1998, p. 225), por forma a debelar esta carência, no Verão de 1983, o Ministro da Educação da altura, José Augusto Seabra, corre o país tentando relançar o ensino técnico e profissional. Como primeira medida, foram nomeadas, através do Despacho 88/ME/83, de 11.10.1983, Comissões Regionais do Ensino Técnico, compostas por elementos das Comissões de Coordenação Regional (às quais ficaram agregadas) e por professores. Tinham como função averiguar quais as escolas da sua zona que estariam em condições de implantar o ensino técnico, bem como de o lançar, acompanhar e co-avaliar.

O Decreto-Lei n.º 45.587, de 10 de Março de 1967, serviu de “pano de fundo” para criar as Escolas Secundárias Polivalentes, como anteriormente se viu. O Ensino Secundário Unificado

igualmente dele beneficiou. Em 1983, aquando da criação do ensino técnico-profissional, também a ele se recorreu.

Foi através do Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de Outubro que se “refundou” o ensino técnico-profissional¹⁰, no ensino secundário complementar, em Portugal. Este relançamento seria efectuado em regime de experiência-piloto, a iniciar no ano lectivo 83/84, prolongando-se até 85/86. Após este período, realizar-se-ia a avaliação da experiência, por forma a implementá-la em todas as escolas do País. Com este Despacho, pretendia-se a *“institucionalização de uma estrutura de ensino profissional no ensino secundário, através de um plano de emergência para a reorganização do ensino técnico que permita a satisfação das necessidades do país em mão-de-obra qualificada, bem como a prossecução de uma política de emprego para os jovens”*.

Para Azevedo (1991), a publicação deste diploma deveu-se, essencialmente, às pressões e recomendações de organismos internacionais, nomeadamente a *“OCDE, a UNESCO e o Banco Mundial”* (p. 22), destinando-se a *“combater a lacuna provocada pela inexistência de formação técnica depois da unificação do ensino secundário”* (Simões, 1998, p. 383), bem como tentar resolver a carência de operários qualificados e contribuir para a diminuição do desemprego dos jovens. Os pais, igualmente, reclamavam a abertura de um ensino voltado para o mundo *“imediato do trabalho”*, já que a *“porta”* de acesso ao ensino superior se tinha transformado numa reduzida *“fresta”*. Por esta altura, existiriam, em Portugal, cerca de 500.000 jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos, em estado de desemprego, sem que possuíssem qualquer tipo de certificação ou qualificação profissional (Azevedo, 1991, p. 23).

Ainda na opinião de Azevedo (ibid., pp. 23-25), esta reforma nunca poderia ter alcançado o *“porto”* desejado, na medida em que não foi devidamente planeada; as escolas

¹⁰ Sobre a temática pode consultar-se: Simões, (1998, p. 384); Rui Grácio (1995, p. 513); Jacinto (1990, p. 25); Sérgio Grácio (1986, p. 157); Freitas (1991, p. 549); Margarida Marques (1996, p. 242) e Jacinto e Lousada (1991, p. 555).

abrangidas pela experiência não tiveram o tempo necessário para o seu lançamento, o que as obrigou a um esforço complementar, a juntar à difícil tarefa da abertura de um novo ano lectivo; os cursos abriram sem que existissem os respectivos programas; finalmente, os locais onde os cursos iriam funcionar eram exactamente os mesmos onde, antes, o antigo ensino técnico era ministrado, sendo muitos dos professores também os mesmos. Além de tudo isto, de acordo com o autor citado, este “novo” tipo de ensino não passava de um “velho” modelo destinado a criar nos interessados a “ilusão” no acesso ao ensino superior, “*decalcado da «via ensino»*” (p. 25). Tal posição é igualmente partilhada por Jacinto e Lousada (1991), ao afirmarem que aquando do “lançamento dos cursos é evidente a preocupação de os valorizar socialmente, sendo apontada constantemente a possibilidade de ingresso no ensino superior para os alunos que os frequentassem” (p. 556). Idêntica atitude é tomada por Sérgio Grácio (1998, p. 228), ao considerar que o Ministério da Educação promoveu e patrocinou uma campanha intensiva de divulgação deste novo tipo de ensino, sem que se tivesse utilizado, por uma só vez, “a palavra operário”, quando de facto o que se pretendia era “a captação de candidatos ao ingresso no operariado”; ao contrário, fazia inúmeras referências, algumas em cabeçalho em “*muita da publicidade da altura*”, às “*novas vias de acesso ao ensino superior*”.

Tanto os cursos técnico-profissionais (TP) como os profissionais (P) permitiam, com efeito, o acesso ao ensino superior, se bem que os alunos dos cursos P, após a sua conclusão, tivessem que frequentar a escola durante mais três anos, em regime nocturno.

O ensino secundário em Portugal ficou, assim, dividido em duas vias diferenciadas. A primeira, via ensino, formada pelas cinco áreas, atrás mencionadas, e uma segunda, profissionalizante, constituída pelos cursos técnico profissionais e profissionais.

O novo tipo de ensino técnico dividia-se em dois tipos de cursos¹¹, os TP e os P, destinados aos alunos com o nono ano concluído, tendo sido implementado em quarenta e duas escolas do continente e em quatro da Madeira e dos Açores. Os cursos TP, com três anos de

¹¹ Ver: Simões (1998, p. 384); Sérgio Grácio (1991, p. 100) e Freitas (1991, p. 549).

duração, davam equivalência ao 12º ano e destinavam-se a formar “técnicos intermédios”. Os P eram compostos por um ano na escola e seis meses de estágio numa empresa e destinavam-se a formar operários qualificados. De referir que o número de cursos e de alunos dos cursos TP aumentou, significativamente, ao longo do tempo previsto para a experiência, ao passo que nos cursos P o número mínimo de alunos/turma foi reduzido de 15 para 10 (Jacinto e Lousada, 1991, p. 557), por forma a permitir a sua abertura. Muitos dos cursos P não chegaram a abrir por falta de concorrentes. Isto porque as “*aspirações da grande maioria dos alunos do complementar os desviam do trabalho operário*” (Sérgio Grácio, 1986, p. 179). Os cursos técnico-profissionais, inicialmente criados, foram os seguintes: Técnico de Agricultura, Técnico de Manutenção Mecânica, Técnico de Instalações Eléctricas, Técnico de Electrónica, Técnico de Obras e Técnico de Contabilidade. Os Profissionais: Prático Agrícola, Metalomecânica, Mecânica Agrícola, Electricidade, Construção Civil, Secretário-Dactilógrafo e Ourivesaria.

O Despacho Normativo n.º 194-A/83 apontava para os cursos TP três componentes de formação: geral, específica e técnico-profissional. Quanto aos cursos P, apenas existiam disciplinas de índole técnica, sendo a componente curricular “*essencialmente destinada à qualificação profissional de trabalhadores para os diversos sectores de actividade*” (Jacinto, 1990, p. 26).

29.1. A avaliação do modelo

Tal como previa o próprio Despacho que criou o ensino técnico-profissional, anteriormente referenciado, após a conclusão da experiência dever-se-ia proceder à sua avaliação.

A Direcção Geral do Ensino Secundário nomeou para o efeito uma equipa, coordenada por Joaquim Azevedo, que iniciou a sua actividade em 1986, tendo-a concluído em 87. De acordo com o próprio Azevedo (1991, p. 21), elaboraram-se “*doze relatórios parcelares e um relatório final perfazendo mais de mil páginas*”; apesar disso, e da divulgação dos resultados em

1988, muitos foram os “*professores, investigadores e decisores políticos*” que nunca chegaram a tomar conhecimento efectivo desse documento.

Pela sua pertinência neste contexto, referem-se, de seguida, as conclusões que nos parecem de maior relevo. Assim, de acordo com Azevedo (ibid., pp. 38-45), o sexo dominante dos cursos era o masculino (68%). A maioria dos alunos (54%) tinha idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, “*faixa etária a que corresponde exacta e idealmente este grau de ensino*” (p. 38). Aos cursos Profissionais apenas correspondia 22% do total dos alunos que frequentavam o ensino técnico-profissional, o que pode significar que estes cursos acabassem por representar o “parente pobre” desta “via”. A área de Serviços era a mais procurada pelos elementos do sexo feminino, ao passo que o sexo oposto preferia as novas tecnologias. A maioria dos pais dos alunos que frequentavam este tipo de ensino tinha apenas a 4.ª classe (70% - Pai e 78% - Mãe). Em relação às actividades profissionais dos pais, verificou-se que eram trabalhadores dos serviços, da produção industrial e de outras actividades em que sobressai a agricultura, distribuídos de igual forma. Face a tal evidência, Azevedo (ibid., p. 39) é levado à seguinte conclusão: “*Tudo parece apontar, assim, para uma concentração da procura do ETP nos níveis socioeconómicos baixo e médio da população*”. Enquanto que, até ao ano lectivo 1985/86, o número máximo de alunos por turma era de 15, a partir daí passou para 26. Esta medida, associada ao grande aumento da oferta de cursos, não obteve, todavia, o sucesso desejado, em termos do acréscimo de alunos inscritos. Apenas se inscreveram 16,9 alunos por curso. Esta situação, imprevisível à partida, levou a que muitos dos cursos não viessem a abrir, representando estes 21% do total proposto. Como causas avançadas para explicar a situação, estão, entre outras, as da licealização deste tipo de ensino, bem como a opinião social desfavorável existente relativamente ao mesmo.

Através desta avaliação, veio a concluir-se serem três os aspectos mais negativos deste tipo de ensino. Como primeiro, era apontado o desproporcionado número de cursos e especializações existentes. Como segundo, era indicada a exígua articulação entre as

componentes formativas, já que a “*técnica tinha sido meramente justaposta à “via de ensino”*” (ibid., p. 88). Por último, era apontada a “*grande dispersão curricular, com uma multidão de disciplinas na componente de formação técnico-profissional*” (ibidem).

Vale a pena citar aqui as palavras elucidativas de Cunha (1991, p. 25):

“Perguntava-me há dias uma professora, ainda respirando as dívidas, preconceitos e temores dos anos 70:

- E não haverá perigo que todos estes cursos tecnológicos se transformem em ensino de segunda?

Respondi-lhe que o verdadeiro ensino de segunda era o ensino rígido para todos, sem olhar a interesses, competências ou valores diferentes”.

30. A COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO

Em 1986, foi criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), tendo por missão elaborar estudos e apresentar propostas, “*num curto espaço de tempo*” (Resende e Vieira, 1998, p. 73), conducentes a uma reforma do sistema educativo, que se pretendia “*global, coerente e integrada*” (n.º 3, da resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 22 de Janeiro). Entre os inúmeros projectos que a Comissão de Reforma tinha em mãos, destaca-se o da Organização da Formação Profissional, no Âmbito da Lei de Bases do Sistema Educativo¹², apresentado, publicamente, em Agosto de 1987.

31. A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

Em 14 de Outubro de 1986, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, através do Decreto Lei n.º 46/86¹³.

Este facto, aliado às reformas que se vinham desenvolvendo em Espanha e que conduziram a idêntico documento, levou Hochleitner (1998b) a afirmar:

“Los dos únicos países que han hecho reformas globales durante los últimos 10 años han sido España y Portugal. La mayoría de los países ya no están a favor de reformas

¹² CRSE, (1987), Documentos Preparatórios – I, Lisboa, GEP/ME

¹³ Ver: Pires (1995)

globales. Los tiempos de las reformas globales han pasado y tenían lugar en momentos de grandes cambios, de profundas transiciones políticas o de reestructuración general socioeconómica. Ahora se trata de resolver problemas concretos, para adecuarnos al presente y anticiparnos al futuro” (p. 38).

A partir do novo quadro legislativo, o Sistema Educativo Português passou a compreender três tipos de educação: pré-escolar, escolar e extra-escolar.

A educação escolar abrange os ensinos básico, secundário e superior. O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito, com uma duração de nove anos. Passa a ser constituído por um 1.º ciclo, de quatro anos, um 2.º, de dois anos e um 3.º, de três anos, anteriormente designado ensino unificado. O ensino secundário, com a duração de três anos, é dividido em duas vias distintas, uma voltada para o prosseguimento de estudos (Cursos Secundários Predominantemente Orientados para Prosseguimento de Estudos, CSPOPE, também conhecidos por “cursos gerais”) e outra para a vida activa (Cursos Secundários Predominantemente Orientados para a Vida Activa, CSPOVA, também conhecidos por “cursos tecnológicos”). Ambas as vias contêm componentes formativas de âmbito técnico, tecnológico e profissionalizante, e de língua e cultura portuguesas, conforme a natureza dos cursos (n.º 3), por forma a garantir a permeabilidade entre eles (n.º 4). De referir que os CSPOVA vêm a substituir os cursos técnico-profissionais, criados em 1983, a que antes fizemos referência.

O ensino superior passa a dividir-se em universitário e politécnico.

Quanto à educação extra-escolar, esta passa a englobar as actividades de alfabetização e de educação de base, aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional.

32. QUANDO SE QUESTIONA A QUEM COMPETE SUPORTAR OS CUSTOS DO ENSINO TÉCNICO ...

A Comissão de Reforma do Sistema Educativo, em documento a que já fizemos referência, vem diferenciar a educação formal da não formal, de acordo com Freitas (1991). Ao considerar, nesse sentido, que a formação profissional pertence ao foro da educação não formal vai “*desterrá-la do sistema regular de ensino*” (p. 550), acabando por a colocar, “*frágil e indefesa, nas mãos das autarquias, das empresas e dos sindicatos*” (ibidem). Ora, é exactamente sobre a formação profissional que a Lei de Bases se refere, de forma explícita, à participação de actores “externos”, no que tem a ver com a própria concepção do sistema educativo. Esta participação, para Margarida Marques (1996), deve ser entendida, à luz da referida Lei, como “*uma «colaboração» entre o sistema educativo e o sistema económico, social e cultural, valorizando a diversificação dos parceiros educativos*” (p. 253). De facto, nada vai continuar como antes. Independentemente dos juízos de valor que se retirarem desta formalização, o que é um facto é que são exactamente estes “parceiros sociais” a promoverem as Escolas Profissionais, como a seu tempo se verá.

Chegados à colaboração dos “actores externos” no processo educativo, não podemos deixar de referenciar Mayorga (1998, pp. 199-201), pela forma como aborda este tema. Para ele, existem duas “correntes” antagónicas em relação à forma como a educação técnico-profissional (vocacional) se deve processar.

Para uma primeira, “*profesionalizante*” (ibid., p. 199), o ensino secundário apenas serve para, se tanto, produzir indivíduos capazes de seguir os seus estudos no ensino superior, enquanto que as sociedades necessitam de indivíduos capazes de se integrar “*al mercado laboral y buscar un puesto de trabajo inmediatamente después de la graduación de la educación media*” (ibidem). Para resolver esta dicotomia existente entre educação académica/educação vocacional, nada mais fácil do que dividir estes tipos de ensino por tipos de estabelecimentos. Num lado funcionariam aqueles que ministrariam um ensino vocacionado para a continuação de estudos e,

no outro, os destinados aos que pretendessem uma formação voltada para o “mundo do trabalho”. Dentro desta “corrente”, existe um subgrupo que defende que o que haveria a fazer era “*combinar lo mejor de ambos mundos*” (ibidem), ou seja, seguir os exemplos dos “*bachilleratos técnicos diversificados*” (ibidem) seguidos em muitos países ibero-americanos, bem como os das “*comprehensive schools*” (ibidem) inglesas, por forma a que os jovens pudessem ser preparados para o trabalho, podendo, se assim o entendessem, prosseguir os seus estudos no ensino superior.

Uma outra “corrente”, “*generalizante*” (ibidem), surgida nos anos oitenta, formada por economistas neoliberais, “*armados de sus fusiles y cañones de análisis del mercado y de los costos y beneficios de distintas alternativas*” (ibidem), admite a ineficácia do ensino médio vocacional, fundamentando a sua posição pelas três razões que apontamos:

1.^a Os cursos vocacionais implicam um gasto muito maior do que os cursos gerais.

Tal situação não se deve manter, na medida em que uma grande maioria dos empregadores prefere empregar pessoas com uma boa formação geral, prescindindo daqueles que vêm dos cursos vocacionais.

2.^a Uma grande percentagem dos alunos que frequentam os cursos vocacionais, ao terminar a sua formação, “*quieren y logran continuar sus estudios en el nivel superior*” (ibidem), pelo que o número de desempregados quase nunca ultrapassa o dos restantes diplomados noutras vias menos onerosas. Além disso, os alunos que provêm dos cursos vocacionais sentem-se marginalizados e menosprezados “*por la aparente superioridad intelectual y social de los segundos*” (ibidem). Assim sendo, não encontram razões para a existência de cursos vocacionais no ensino regular, até porque, se não existissem, as elevadas verbas despendidas com aquele tipo de ensino poderiam ser gastas de forma mais rentável.

3.^a Aquele tipo de ensino não corresponde ao que dele seria desejável, já que muitas das vezes os professores da componente técnica são incompetentes, os recursos

são mal utilizados e os programas são “*obsoletos o irrelevantes para los puestos de trabajo reales*” (ibidem).

Para os seguidores desta “corrente”, o ensino vocacional não deve ser ministrado no ensino regular, pelo que deve ser privatizado. Por tudo isto, não deverão os governos atribuir verbas a esse tipo de ensino, a menos que haja uma justificação muito objectiva, apenas entendendo, desse modo, a educação primária e a secundária como um bem público. Tal carácter não reconhecem ao “*adiestramiento laboral, que, según ellos, debe convertirse en una cuestión resuelta por el mercado, con agentes económicos, trabajadores y empresas, demandando y suministrando este tipo de servicios según su propio interés*” (ibid., p. 201).

Qualquer um destes paradigmas pode ser encontrado nos actuais sistemas de ensino, por essa Europa fora, de forma isolada ou coexistindo pacificamente. Em Portugal, de forma mais ou menos “camuflada”, em diversas fases de um passado mais ou menos recente, é possível encontrar resquícios dos modelos apresentados. Independentemente de se seguir um ou outro caminho, uma coisa é certa: a escola não pode viver afastada do meio em que se insere, tendo que, com ele, interagir. Para isso é necessário que exista uma “*convergência de vontades e participações do Estado e da chamada sociedade civil*” (Roseira e Sobral, 1991, p. 610). Quando tal não se verifica, quando a escola se desliga totalmente daqueles que vão validar o seu produto final, acontece aquilo que se começa a ouvir com frequência: a “*escola estar a produzir algo que o referido «mundo do trabalho» rejeita*” (Barroso, 1991, p. 683). E, aqui, não podemos entender “mundo do trabalho” apenas no seu sentido mais restrito, mesmo levando em linha de conta que, independentemente do curso tirado e do grau académico alcançado, todos se destinam, de uma ou outra forma, ao “mundo do trabalho” que os espera. Senão, repare-se no, cada vez mais elevado, desemprego verificado entre os jovens; no número elevado daqueles que abandonam os estudos, por “opção” ou por “exclusão”, devido a não conseguirem atingir os objectivos que o sistema lhes impõe, “*marcados por vários anos de insucesso escolar*” (Ramos, 1991b, p. 754).

Cabral (1997, p. 49) pronuncia-se sobre a forma como está organizado o dia escolar das escolas do ensino regular. Para o autor, esse espaço *“está mais organizado para facilitar o esquema de trabalho dos professores do que para favorecer a capacidade de aprendizagem dos alunos”*. Eles passam de umas aulas para outras, *“como se entrassem em edifícios separados”*; ou seja, os currículos estão organizados *“em compartimentos estanques e ministrados em blocos uniformes de 50 minutos”*.

Freitas (1991) chega mesmo a questionar-se sobre se o melhor a fazer, em Portugal, não seria tentar aproximar as duas “vias” existentes no sistema educativo português, por forma a caminhar para um todo unificado que tivesse uma componente geral e uma outra profissional. Vai mesmo mais longe ao afirmar que talvez não seja correcto dizer que existem duas vias distintas, na medida em que, actualmente, ambas são técnico/profissionais. Só que uma prepara *“para as profissões de nível intermédio e a outra para as de nível superior. O que as distingue não são os conteúdos, as áreas (digamos, uma seria para o trabalho e outra não) mas antes o facto de uma servir para o trabalho intermédio e a outra para o de nível superior”* (p. 278).

33. ... TAMBÉM INTERESSA SABER PARA QUE SERVE ESSE TIPO DE ENSINO

Após este deambular paradigmático sobre a quem compete, de facto, assumir as “rédeas” do ensino vocacional, vamos regressar ao caminho que vínhamos percorrendo, no sentido de tentar compreender as razões que levaram alguns sectores da “sociedade portuguesa” a mobilizar-se em torno do novo ensino técnico-profissional. E ao afirmar que a “sociedade portuguesa” se mobilizou, até prova em contrário, queremos dizer que terá supostamente compreendido as suas vantagens, que a promoveu, que a incentivou e, a ela, não se opôs. Compreendeu as suas vantagens ao permitir que os seus filhos frequentassem essa “via”, considerada por muitos como a “menos nobre”. Compreendeu-a, ao “abrir as suas portas”, por forma a que aí se realizassem os estágios. Promoveu-a, ao ser ela própria a criar as suas escolas,

assumindo-as como suas. Por último, incentivou-a, ao se apresentar com propostas credíveis de formação, em torno das necessidades que ela própria sentia.

Como refere Azevedo (1994), a Comissão de Reforma do Sistema Educativo encomendou à Euroexpansão uma sondagem, em 1987, com a finalidade de se saber quais eram as principais preocupações de pais e empresários, em relação ao Sistema Educativo. Se para os primeiros, antes de mais, interessava que a escola preparasse os seus filhos “*para a vida profissional*” (p. 78), os segundos lamentavam a extinção do ensino técnico industrial e comercial, clamando por medidas conducentes ao desenvolvimento de “*modalidades de qualificação de técnicos intermédios e de trabalhadores altamente qualificados*” (ibidem).

De nada serve formar técnicos intermédios, com todas as competências previstas, se estas não estiverem ajustadas à “*realidade empresarial local ou estiverem descasadas no tempo*” (Pereira, 1991, p. 752). Sem uma verdadeira colaboração e interligação entre as partes envolvidas no processo educativo, de nada servirá, em suma, continuar a legislar.

Após estas considerações, que não poderíamos deixar de fazer, na medida em que, a seu tempo, nos levarão a perceber o paradigma seguido aquando da constituição das Escolas Profissionais, vamos então voltar à Lei de Bases do Sistema Educativo.

34. O novo ensino secundário

Com a aprovação da referida Lei de Bases, muitas alterações foram processadas (Azevedo, 1991). O ensino secundário passou a ser constituído por três anos de escolaridade, deixando o 12º ano de ser “*um abstruso acrescento ou apêndice*” (p. 77) da educação escolar. Em vez das vias anteriormente existentes, o ensino secundário passou a ser formado por agrupamentos de cursos, uns destinados ao prosseguimento de estudos e outros à entrada na vida activa, num mais curto espaço de tempo. Os cursos profissionais existentes perderam a sua razão de ser, enquanto integrados no ensino regular, na medida em que tinham uma duração de apenas

um ano e se enquadravam nos objectivos definidos para a “*modalidade especial de educação escolar*” (ibidem).

34.1. A que critérios deve obedecer?

Como anteriormente se referiu, o ensino secundário, “entalado” entre o ensino unificado e o superior, destinava-se quase exclusivamente a servir de “ponte” de acesso ao último. A partir de 1986, e atendendo aos novos objectivos deste nível de ensino consagrados na Lei de Bases, a Comissão de Reforma definiu um conjunto de critérios a que devia obedecer o novo ensino secundário. Entre eles, e citando Azevedo (1994, pp. 79-80), destacamos os seguintes:

“O que mais importa valorizar, qualquer que seja o percurso, é o seu carácter educativo e formativo, a sua capacidade de fomentar o desenvolvimento de aptidões e de capacidades, de saberes, saber-fazer e saber-ser e de promover uma adequada preparação para o desempenho de uma diversidade de papéis sociais (entre eles o de trabalhador).

Todos os percursos a criar devem ser, por isso, globalmente equivalentes, independentemente dos diplomas e certificados a que conduzam, além de proporcionarem sempre o prosseguimento de estudos e de constituírem os alicerces para uma formação ao longo de toda a vida.

Exactamente por estes motivos e ainda devido à incerteza que reina no mercado de emprego e à rápida evolução do mundo do trabalho, todos os percursos devem proporcionar uma formação sociocultural a todos os jovens, devem criar condições para uma formação científica adequada e devem ainda abrir oportunidades de formação tecnológicas a todos os estudantes.

Qualquer dos cursos que vier a ser instituído deve evitar uma qualificação demasiado especializada em certos domínios do saber ou em certas actividades profissionais. Mesmo no caso dos cursos profissionais deve procurar seguir-se uma formação polivalente e multivalente, orientada para um determinado leque de profissões e nunca para um posto de trabalho específico.

Deve haver uma orientação política inequívoca de valorização dos segmentos técnicos e profissionais a desenvolver, pois só assim se pode evitar a persistência da sua desvalorização social imediata”.

Quer dizer: a escola não deveria continuar a preparar os seus alunos exclusivamente para o ensino superior, devendo, antes, proporcionar-lhes uma formação geral consistente, “*para la*

efectiva incorporación a la vida activa y para poder luego proseguir con los estudios” (Hochleitner, 1998b, p. 38).

Na base destes pressupostos, em 29 de Agosto de 1989, através do Decreto Lei n.º 286/89, foram regulamentadas as alterações ao ensino secundário, a generalizar para o 10.º ano no ano lectivo 1993/94, e para o 11.º no ano lectivo subsequente. Previa o mesmo diploma que a partir do ano lectivo 1989/90 este novo regime entrasse em vigor, em regime experimental, num muito reduzido número de escolas.

34.2. De Áreas a Agrupamentos

Das cinco áreas existentes até então, já anteriormente referidas, no ensino secundário, passou-se para quatro “Agrupamentos”. São eles:

1. – Dominante científica e natural;
2. – Artes;
3. – Dominante económica e social
4. – Humanísticas.

Cada um destes “Agrupamentos” passou a estar organizado “*segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa e para o prosseguimento de estudos, contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante. [...] adequadas à natureza dos diversos cursos*”, conforme preceituado na própria Lei de Bases (art.º 10.º).

34.3. Novos cursos, nova formação, de acordo com as novas competências exigidas

Em relação à estrutura curricular, ela é, independentemente do tipo de cursos, composta por uma formação geral, uma específica e por uma formação técnica. A formação geral é igual para todo o tipo de cursos. Segundo Simões (1998), parece, com isso, ter-se tentado atenuar “*a imagem negativa com que eram conotados os cursos apenas orientados para a vida activa*” (p.

348). Em relação à formação tecnológica, esta, para os alunos dos CSPOPE, visa “a sensibilização a uma dada actividade profissional (ex. *Relações Públicas, Técnicas Comerciais, Técnicas de Cerâmica, Noções de Informática*) e será criada uma área, subdividida ou não em disciplinas” (Azevedo, 1990, p. 10), enquanto que para os dos CSPOVA será “profissionalmente qualificante e conduz a uma certificação com efeitos no exercício profissional concreto” (ibidem). Esta componente formativa terá uma duração, igualmente distribuída, durante o ensino secundário, de 6 horas semanais, para os primeiros, e de 6h, 10 h e 18 h, nos 10.º, 11.º e 12.º, respectivamente, para os segundos.

Os cursos tecnológicos, podendo, desta forma, constituir uma etapa final para alguns dos seus utentes, oferecem-lhes igualmente a possibilidade de continuarem os seus estudos em instituições de ensino superior. Evans Clinchv (citado por Cabral, 1997, p. 72), referia-se ao currículo das escolas públicas, num artigo intitulado “*Educação Superior, o Albatroz à Volta do Pescoço das Nossas Escolas Públicas*”, da seguinte forma:

“No começo deste século o currículo estritamente académico e as práticas de “instrução” académica igualmente medievais casaram-se com as práticas desconexas e profundamente mecânicas dos engenheiros “científicos” do movimento de gestão industrial. Este casamento produziu o Sistema Escolar da Grande Fábrica Académica e de Diferenciação Social Americana (The Great American Academic and Social Sorting Factory School System), com que ainda nos vemos a braços, apesar de desesperadamente o tentarmos mudar”

Para Fernandes (1991), é bom verificar que, nesse sentido, em Portugal, “já lá vai o tempo em que se considerava o trabalhador como portador apenas de uma força física que se punha em movimento automaticamente como o volante de uma máquina. De há muito se compreendeu que os braços do trabalhador poderiam ser tanto mais rentabilizados quanto melhores e maiores fossem os conhecimentos que ele tivesse sobre o exercício da sua profissão” (p. 741). A dicotomia formação tecnológica/formação geral não tem mais razão de existir, o que levou o próprio Belmiro de Azevedo (citado por Reis, 1995), a afirmar: “É tempo de acabar com o velho conceito de que só é culto quem for versado em ciências humanas deixando cair a ideia

de que a educação tecnológica é apenas necessária para os técnicos sem pretensões de intervenção cultural. Nunca terá sido assim e sê-lo-á cada vez menos, até porque todos nós temos consciência de que o desenvolvimento sustentado da Humanidade exige mais e mais capacidades multidisciplinares, que só o enriquecimento pessoal do ser humano pode garantir”
(p. 13).

34.4. Diferenças e analogias entre cursos gerais, tecnológicos e profissionais

34.4.1. Diferenças

Enquanto os cursos gerais e os tecnológicos são ministrados em escolas secundárias, os cursos profissionais são-no em escolas profissionais.

Os cursos tecnológicos e os profissionais concedem diplomas de qualificação profissional de nível 3, enquanto os do geral não.

Os cursos tecnológicos e os profissionais foram concebidos para permitirem um mais rápido ingresso no mercado de trabalho, duram 3 anos, enquanto que os gerais, no caso de os seus utentes prosseguirem estudos no ensino superior, duram mais 4 ou 5 anos.

Os cursos profissionais são aqueles que têm uma maior componente prática.

34.4.2. Analogias

Independentemente do curso, todos eles têm uma duração de 3 anos; é exigido o 9.º ano como condição de ingresso; todos permitem o acesso ao ensino superior; conferem um diploma de fim de estudos secundários, estando os seus planos de estudos estruturados em três componentes de formação.

34.5. Do “saber fazer, aprendendo fazendo” às novas competências exigidas

Um dos principais problemas que atinge os governos de hoje são as elevadas taxas de desemprego que assolam praticamente todos os países desenvolvidos ou em vias de

desenvolvimento. De acordo com a Federação Nacional de Sindicatos dos Professores (citada por Antunes, 1998), num encontro de jovens trabalhadores da UGT, foram apresentadas, entre outras, as seguintes conclusões::

“O ensino não está estruturado por forma a preparar a juventude para a vida activa nem tão pouco está articulado com o mundo empresarial;

A taxa de desemprego jovem ascende a cerca de 23%, o que equivale a 250 000 jovens desempregados” (p.121).

Por isso, de acordo com Fierro (1998), é necessária *“una nueva arquitectura de educación y formación que implique a la escuela y la empresa, que descansa más en el concepto de capacidades de aprendizaje que en la educación y formación formales y que actúe, sobre todo, de manera anticipada, previendo los cambios y adaptándose al ritmo del avance tecnológico de los próximos años”* (p. 194). Ainda não há muito tempo, os alunos tendiam a seguir as “pisadas” dos pais no que ao seu trabalho diz respeito. A aprendizagem exigida era efectuada junto dos mais velhos, baseada nos arcaicos conceitos de “aprender fazendo”, sem que, para tal, fossem necessários outros conhecimentos a não ser o “saber fazer” a mesma tarefa durante toda a sua vida, de forma repetitiva. Assim, *“el hijo trataba de seguir el ejemplo y la carrera del padre, y la hija, el de la madre”* (Hochleitner, 1998a, p. 10). Nos dias de hoje, e utilizando as palavras de Reis (1995), *“ninguém diz que tem um emprego; o que todos têm é uma carreira”* (p. 24), carreira essa que tem que ser encarada como uma possível mudança de tarefas e de locais de trabalho, com uma formação contínua para novas ocupações. Ou seja, por outras palavras, o que as novas ocupações necessitam é de técnicos altamente qualificados.

E ao se pretender formar técnicos altamente qualificados (técnicos intermédios), atendendo a que os *“empregos e os perfis profissionais definidos tendem a dar lugar a empregos flexíveis, polivalentes e multicompetentes”* (Ramos, 1991b, p. 757), tem que se promover uma formação geral consistente, em conjunto com uma formação prática voltada não para uma profissão, mas para uma área profissional. Entendam-se os quadros técnicos intermédios como profissionais capazes de *“influenciar a tomada de decisões, resolver conflitos, gerir equipas de*

trabalho, cooperar na resolução de problemas (...) pensar criticamente o sistema sociotécnico da sua organização” (Imaginário, citado por Sérgio Grácio, 1998, p. 235); as formações oferecidas têm, assim, que valorizar *“quer a aquisição de competências básicas gerais, científicas e tecnológicas, quer a adopção de novas atitudes”* (Azevedo, 1990, p. 15). É de uma nova formação profissional que se carece, a qual seja capaz de preparar os seus formandos não para uma saída, mas para várias saídas profissionais, de acordo com os princípios enunciados.

Por outro lado, num estudo desenvolvido nos Estados Unidos da América, e referenciado por Azevedo (1991), uma equipa coordenada por Carnevale, identificou como competências básicas que as entidades empregadoras exigirão aos seus futuros trabalhadores, as seguintes:

1. *“Saber como aprender, possuir a capacidade de absorver e aplicar novas informações em novos contextos, colocar todos os sentidos alerta, fazer face às mutações e à crescente complexidade das organizações e da produção;*
2. *Saber ler, escrever e calcular, competências académicas básicas devidamente actualizadas e exercitadas;*
3. *Comunicação: audição e comunicação oral. A boa comunicação é a base do sucesso no trabalho (passamos 8,4% do tempo de comunicação escrevendo, 13,3% lendo, 23% falando e 55% ouvindo);*
4. *Pensamento criativo e capacidade de resolução de problemas, reconhecer e definir problemas, inventar e implementar soluções e avaliar resultados;*
5. *Auto-estima, motivação e vontade para se desenvolver de uma maneira pessoal;*
6. *Capacidades de esclarecimento interpessoal, de negociação e de trabalho em equipa;*
7. *Cultura das organizações e capacidade de liderança (p. 182).*

Não podemos continuar a formar jovens que, ao terminarem os seus estudos, abandonam a escola *“com uma sensação de fracasso, sem qualificações para fazer face às exigências de um mundo do trabalho sem empregos e em mutação, desmotivado para prosseguir os seus estudos e sem esperanças no desenvolvimento da sua vida pessoal e familiar”* (Fenprof, citada por Antunes, 1998, p. 122).

No actual sistema regular de ensino, um dos aspectos mais debatidos, desde há muito tempo a esta parte, é o relacionado com a “chaga inultrapassável” do insucesso escolar. Hespanha (1991, p. 991) vai mesmo mais longe ao questionar-se sobre as verdadeiras causas que estão no âmago desta realidade visível, do seguinte modo:

- *“Até que ponto o insucesso escolar não tem sido o insucesso do ensino ministrado pelos professores?”*
- *Com que certezas emitimos nós sobre a capacidade ou incapacidade de determinados alunos atingirem ou não determinado nível de pensamento e de conhecimento abstracto, se se utiliza para todos a mesma metodologia, o mesmo processo educativo, o mesmo percurso escolar, o mesmo sistema de comunicação, os mesmo quadros de referência?*
- *Que aprendizagens estruturantes e outros processos educativos têm sido equacionados, que outras metodologias tentadas, que inter-relação no processo de construção do conhecimento entre metodologias e epistemologias?*
- *Que percursos fazem os professores para ensinar os alunos a pensar, a organizar o seu trabalho, em suma a estruturar a sua aprendizagem?”*

Se a escola actual tivesse que responder, no final de cada “fornada” produzida, acerca dos benefícios daí resultantes, talvez tivesse que rever e alterar, de forma radical, os pressupostos em que assenta. Deixaria de *“ser uma instituição onde se cruzam circulares, alunos e professores, de ser uma soma de salas de aula, para se constituir numa organização autónoma e responsabilizada de produção de educação”* (Freitas, 1991, p. 279).

Estamos conscientes de que não é tarefa fácil para este “monstro”, que envolve *“directamente mais de dois milhões de alunos, duzentos mil funcionários e mais de onze mil escolas e praticando uma gestão tradicional e centralista”* (Azevedo, 1994, p. 15), alterar, de um dia para o outro, todo um processo de formação arcaico e sobre o qual todos opinam.

35. CRIAÇÃO DO GETAP

Em Novembro de 1988, através do Decreto-Lei n.º 397/88, é criado o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP), com a finalidade de se constituir como

estrutura de concepção, coordenação, organização e avaliação do sistema de ensino não superior, na área da educação tecnológica, artística e profissional. Ao GETAP era cometida a tarefa de reestruturar o ensino técnico-profissional, coordenando os novos cursos tecnológicos do novo ensino secundário, a realizar nos moldes definidos na Lei de Bases, regulamentados, posteriormente, através do Decreto Lei n.º 286/89; promover as escolas profissionais, a inserir na educação escolar não regular, por não estar conforme os “*ritmos, calendários, promotores, programas e progressões típicas do ensino regular*” (Azevedo, 1991, p. 146), bem como arquitectar uma rede de ensino artístico a nível nacional. Esta criação deveu-se, sobretudo, conforme análise de Salvador e Henriques (1991, p. 625), à falta de respostas plausíveis da parte da DGES (Direcção Geral do Ensino Secundário), a qual, manifestamente, “*começava a ficar bloqueada por uma estrutura pesada e burocratizada, incapaz de dar as respostas ágeis que o sistema exige*”.

36. QUANDO A FORMAÇÃO ESCOLAR SE ABRE À PARTICIPAÇÃO DE NOVOS PARCEIROS EDUCATIVOS

É nesta altura que surgem, no panorama educativo português, uma série de actores sociais, até aí arredados do processo, com o intuito de nele participarem activamente. Os mais representativos são:

- *O Conselho Nacional de Educação*¹⁴, que a partir desta altura inicia as suas funções, competindo-lhe “*emitir opiniões, pareceres, recomendações sobre todas as questões educativas*” (Decreto-Lei n.º 397/88), por iniciativa própria ou a solicitação de outras entidades. Como assinala Margarida Marques (1991, p. 655), o Presidente era, inicialmente, nomeado pelo Ministro da Educação, passando, a partir da publicação

¹⁴ De referir que o Conselho Nacional de Educação foi criado em 1982, através do Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de Abril, formado por personalidades ligadas a vários sectores profissionais, com a finalidade de emitir pareceres sobre o que de mais relevante se iria passar, a partir daí, no que à educação dizia respeito. Apenas iniciou funções a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo.

do Decreto-Lei n.º 397/88, a ser eleito, por maioria absoluta, pela Assembleia da República.

- *O Conselho Consultivo para a Educação Tecnológica, Artística e Profissional*, criado no seio do GETAP, com o objectivo de servir de órgão articulador entre este, o Ministério do Emprego e Segurança Social e o Conselho Nacional de Educação, no que “às políticas de educação tecnológica, artística e profissional” (Decreto-Lei n.º 397/88, art.º 8.º) diz respeito.
- *O Conselho de Administração do Instituto de Emprego e Formação Profissional*, que se destina a definir as políticas referentes aos financiamentos da formação profissional.
- *A Comissão Nacional de Aprendizagem*, cuja responsabilidade assenta no desenvolvimento do sistema de aprendizagem.

Desta forma se inicia um processo de envolvimento de muitos sectores, na procura de soluções que possam ir de encontro às necessidades portuguesas, no que tem a ver com os sectores educacionais e formativos.

Os homens serão trabalhadores manuais ou trabalhadores intelectuais por virtude de disposições próprias, não pela sorte de um destino talhado no berço de rendas e ouro ou nas palhas da manjedoura bíblica.

(Rui Grácio, 1995a, p. 35)

CAPÍTULO III

AS ESCOLAS PROFISSIONAIS

1. A GÉNESE DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

1.1. Introdução

“É excepcional ver ou ouvir um cidadão português a sublinhar um aspecto positivo do seu sistema escolar. Mas, para o demolir, a habilidade é muita. Conheçam ou não o assunto, saibam ou não o que se está a passar, as opiniões são categóricas e o resultado é sempre o mesmo: o caos. Os alunos não se esforçam, os professores não ensinam, as aulas não prestam, as escolas estão degradadas e o Ministério não sabe o que quer; este é o discurso que marca, faz opinião, que entra pelos ouvidos e pelos olhos de todos, todos os dias” (Azevedo, 1994, p. 36).

Para melhor se poder compreender o aparecimento das Escolas Profissionais no panorama educativo português, convém apontar alguns factores que levaram a que tal fosse consubstanciado, através da publicação do regime jurídico de criação de Escolas Profissionais, instituído pelo Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro.

Como a seu tempo tivemos oportunidade de referir, após o “25 de Abril” de 1974, verificou-se a criação do Ensino Secundário Unificado, tendo-se, dessa forma, extinguido o ensino técnico, originando a “licealização do ensino” português. Em 1983, tentou-se reconstruir aquele tipo de ensino, não tendo essa medida atingido, contudo, o efeito desejado. Pelas razões então identificadas, sentia-se a necessidade de formar técnicos intermédios qualificados, criando um subsistema de formação que disso se encarregasse.

A própria entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia veio acelerar todo este processo, quer pela “injecção” de avultadas verbas destinadas à formação profissional, quer pelas obrigações que, a partir daí, se tinham que cumprir, nesse domínio.

É assim, conforme escreve Azevedo (1991), que por “*proposta e cuidada orientação do Eng. Roberto Carneiro, Ministro da Educação, se introduziu no sistema educativo português não só uma nova modalidade de formação mas sobretudo um novo paradigma*

para a formação técnica e profissional decorrente de uma nova concepção da educação: as escolas profissionais” (p. 145).

O normativo regulador desta nova realidade educativa, Escola Profissional, foi fruto de muitas reuniões e debates, durante o ano de 1988, entre “*dirigentes do Ministério da Educação e do Ministério do Emprego e da Segurança Social*” (ibidem), entidades responsáveis pela prática do ensino e formação em Portugal.

Tal como Alves (1996) assinala, ainda o Decreto não tinha sido aprovado em Conselho de Ministros e já alguns governantes apontavam as linhas orientadoras das escolas profissionais, “*nomeadamente o Secretário de Estado do Emprego e Formação Profissional e o Ministro da Educação*” (p. 32). O primeiro afirmou, na Universidade de Aveiro, a esse respeito, o seguinte: “*as futuras Escolas Profissionais, para as quais os Ministérios do Emprego e da Educação em estreita colaboração e coordenação concluíram o seu quadro normativo, podem ser um passo muito positivo de, através de iniciativas autónomas, locais ou de carácter associativo, se reforçar o investimento no aumento generalizado das qualificações da futura população activa*” (ibidem).

O *Diário de Notícias*, na sua edição de 12 de Outubro de 1988, anunciava que o Ministro Roberto Carneiro teria afirmado, numa reunião com a CIP, que as escolas profissionais “*nascerão das necessidades do mercado e da vitalidade dos parceiros sociais e económicas e [implantar-se-ão] onde for detectada uma necessidade de qualificação profissional, podendo funcionar no seio de uma empresa (...), em instalações de antigas unidades fabris, em locais onde autarquias, empresas, cooperativas e até sindicatos e associações patronais julguem urgente*” (ibidem); por outro lado, “*nascerão e morrerão consoante as necessidades do país e que elas constituem modelo flexível e versátil que, em vez de degradar a qualidade do ensino, o melhorarão substancialmente*” (ibidem).

Nem todos compartilhavam a opinião dos governantes. Para Stoer (1991), por exemplo, a criação das Escolas profissionais não passa de um “*projecto de «Derrota Admitida»*”, na medida em que representa:

“a) a confirmação de um ensino de «segunda oportunidade», isto é, um projecto construído na base de um sistema educativo discriminatório (...) b) *um projecto que se opõe à noção da construção da cidade educativa, porque defende a escola terminal que canaliza os jovens precocemente para um mercado de trabalho (...);* c) *um projecto baseado na noção de capital humano em vez de culturas humanas;* d) *um projecto sociologicamente ingénuo face ao local;* e) *um projecto que se assume como prioridade quando, no contexto global e para assegurar a operacionalização do princípio de igualdade de oportunidades e da efectiva interiorização dos direitos humanos e sociais básicos, as prioridades são outras (ex: desenvolvimento da escola de massas);* f) *um projecto que se origina no Estado mas que pretende proclamar-se como uma aposta na iniciativa local;* g) *um projecto que aponta para a desescolarização de alguns - os mais frágeis - em nome de inovação;* h) *um projecto da escola-mercado contemplado no âmbito de uma política educativa liberalizante onde se defende a gestão privada dos recursos públicos;* i) *um projecto que prolonga para os anos 90 o discurso dos anos 80 - isto é, que se redescobre nos grandes slogans do Despacho Normativo da chamada «Reforma Seabra»: 1) numa «política educativa de emprego para os jovens», 11) «enraizando-se na sociedade civil», e 111) baseada na «diversidade regional»”* (p. 66).

1.2. As escolas Profissionais e a Lei de Bases do Sistema Educativo

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, estavam, por outro lado, dados os primeiros passos que nos conduziriam a este tipo de estabelecimentos. Foi através daquela Lei que os princípios legitimadores e estruturantes do ensino técnico-profissional, no contexto do ensino secundário, foram, com efeito, definidos. Não pretendendo ser exaustivos sobre a matéria, não podemos, contudo, deixar de descrever alguns dos artigos que nos parecem de maior relevo, neste contexto. Em termos gerais, no seu art.º 9.º, a Lei define, para o ensino secundário, os objectivos seguintes:

- a) *“(…) aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e a inserção na vida activa;*

- b) *Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;*
- c) *Formar a partir da realidade concreta da vida regional e nacional (...);*
- d) *Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola;*
- e) *Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho;*
- f) *(...) favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura ao espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança”.*

No que à Organização diz respeito, no art.º 10.º são consagrados os seguintes princípios:

“(…)

3 – *O Ensino Secundário organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos (...);*

(…)

4 – *É garantida a permeabilidade entre os cursos (...);*

(…)

7 – *Podem ser criados estabelecimentos especializados destinados ao ensino e prática de cursos de natureza técnica e tecnológica ou de índole artística”.*

A formação Profissional, regulamentada no seu art.º 19.º, n.º 1, visa servir de complemento à “preparação para a vida activa”, por forma a facilitar a “*integração dinâmica no mundo do trabalho*”.

Atendendo a que no art.º 16.º se admite a possibilidade de existirem modalidades especiais de educação escolar, nomeadamente a “*educação especial*”, procurou-se, segundo Silva et al (1997), que, depois da conclusão da escolaridade obrigatória, existisse uma diversificação de ofertas de formação escolar, “*construindo vias de formação alternativas ao então ensino secundário complementar*” (p. 15). Atendendo a que a “*formação profissional inicial dos jovens*” (ibidem) se resumia a acções de formação dispersas, com verbas atribuídas



pelo Fundo Social Europeu, procurou-se fomentar uma *“formação inicial consistente, organizada e de enquadramento e finalidade educativas”* (ibidem). Por último, procurava-se criar *“um subsistema alternativo também do ponto de vista institucional e organizacional apelando à iniciativa de diversos promotores, à autonomia das escolas e a novos dispositivos curriculares e pedagógicos”* (ibidem).

2. A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS – FUNDAMENTAÇÃO JURÍDICA

Tendo por base estes princípios, o regime jurídico de criação das Escolas Profissionais é instituído pelo Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro, contribuindo para que uma nova estrutura ligada à formação técnico-profissional fosse criada.

Através desta nova realidade educativa, constituída pelas Escolas Profissionais, pretendiam-se atingir os seguintes objectivos (Margarida Marques, 1990, p. 43):

“Dotar o país dos recursos humanos de que necessita, numa perspectiva de modernização e de desenvolvimento económico, cultural e social, a nível nacional e aos níveis local e regional;

Proporcionar novas oportunidades de formação e de realização pessoal e social aos jovens que tenham concluído a sua escolaridade básica, desenvolvendo uma política de redução progressiva das desigualdades de oportunidades;

Racionalizar recursos existentes a nível local e regional e também recursos disponíveis em vários departamentos do estado (recursos físicos – instalações e equipamentos – e recursos humanos)”.

Para Lula (1998), com a criação da Escolas Profissionais, tentou dar-se *“resposta ao imperativo constitucional e ao disposto na LBSE”* (p. 214), procurando assegurar a todos os jovens o desenvolvimento de todas as suas capacidades, por forma a poderem prosseguir os seus estudos ou, então, a facilitar a sua *“inserção na vida activa”* (LBSE, art.º 9.º, alínea a). Para que estes pressupostos se pudessem concretizar, apostou-se numa formação voltada *“para a realidade concreta da vida regional e nacional”*. Igualmente se levou a escola ao

encontro da comunidade em que se insere, quer responsabilizando-a pela criação daquele tipo de estabelecimentos, quer pela definição das políticas de ensino aí ministrado. A filosofia subjacente à criação do referido diploma, dos seus objectivos e programas de formação, tinha por base *“as normas adoptadas pelas Comunidades Europeias quanto à definição e estruturas dos vários níveis de qualificação profissional a contemplar”* (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 26/89).

À luz de tais princípios estruturantes, as Escolas Profissionais gozam, supostamente, de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, beneficiando do estatuto de utilidade pública (art.º 2.º), podendo ser promovidas por *“entidades públicas e privadas, designadamente autarquias, cooperativas, empresas, sindicatos, associações, fundações, instituições de solidariedade social, organismos especialmente vocacionados para esse fim dos ministérios da Educação, do Emprego e da Segurança Social e outros, preferencialmente associados”* (art.º 5.º), devendo os seus planos de estudo *“incluir componentes de formação científica, sociocultural e técnica, prática, tecnológica ou artística”* (art.º 9.º), conferindo equivalência entre os diplomas e certificados emitidos naquele tipo de estabelecimentos e os atribuídos pelas restantes escolas do ensino regular (art.º 12.º).

Com a inclusão dos parceiros sociais no processo, pretendeu-se sobretudo (Azevedo, 1991, pp. 149-150):

- (i) *“adequar a oferta de formação ao contexto económico, social e cultural envolvente, respondendo, assim, de forma mais crítica, mais próxima e eficaz, às prioridades locais e sub-regionais;*
- (ii) *territorializar as iniciativas de formação, que têm sido de forma sistemática mero objecto de decisão da administração central ou desconcentrada. Esta territorialização da oferta de formação depende em grande parte do estabelecimento de articulações horizontais entre os variados promotores locais de formação e entre estes e outros agentes económicas e sociais.*

Esta “ligação em rede” constitui o esteio para o estabelecimento de estratégias locais e sub-regionais de educação e de formação;

- (iii) *co-responsabilizar as instituições da sociedade civil na construção de um subsistema de ensino e formação tecnológica e profissional, até hoje demasiado centrado nas mãos de um Estado centralista, burocrático e uniformizante;*
- (iv) *um adequado e oportuno aproveitamento dos escassos recursos disponíveis”.*

Na perspectiva de Ribeiro (1991, p. 510), o envolvimento destes promotores deve-se ao facto de conhecerem muito bem a realidade local, podendo, em conjugação de esforços, criar cursos que viessem “*dar resposta às necessidades reais das regiões*”, na tentativa de esbater as diferenças existentes entre elas, no que concerne à fixação de profissionais detentores de “*níveis de qualificação profissional mais elevada*”.

Através da leitura do art.º 4.º do referido Decreto-Lei, é possível constatar que este novo modelo de instituição trazia, na sua génese, alguma inovação. Enquanto as escolas do ensino regular, inseridas no sistema formal de ensino, são concebidas por decreto-lei, as escolas profissionais são “*criadas através de um regime de contratos-programa com o Estado e mediante a celebração de protocolos que assegurem a colaboração entre as diversas entidades promotoras*”.

Nestas escolas podem ser admitidos os alunos “*que concluírem o 3.º ciclo do ensino básico (9.º ano) e que procuram um percurso educativo alternativo, orientado para a inserção no mundo do trabalho*” (art.º 7.º, 1), bem como aqueles que apenas tenham o sexto ano, numa fase transitória, correspondente ao período que mediou entre a publicação do diploma e a entrada em vigor da escolaridade obrigatória de nove anos.

Nos caso dos alunos que venham a entrar com o 6.º ano, a formação decorrerá durante 3 anos e ser-lhes-á atribuído o nível 2 de qualificação profissional, bem como a equivalência ao 9.º ano de escolaridade.

Os potenciais alunos a quem, preferencialmente, se destina este tipo de formação, os que entram com o 9.º ano, terão, igualmente, durante um período de 3 anos, a formação que lhes proporcionará o nível 3 de qualificação profissional, bem como a equivalência ao 12.º ano, o que lhes possibilitará a continuação de estudos no ensino universitário ou politécnico.

Os níveis de qualificação profissional estão de acordo com a tipologia estabelecida pelo Centro de Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), e que consta do anexo à Decisão do Conselho das Comunidades de 16 de Julho de 1985 (851386/CEE) que estabelece a correspondência de qualificações profissionais entre os Estados Membros da Comunidade, publicado no *Jornal Oficial* n.º 1 L 199159.

Assim, para os “*técnicos de nível II*”, é exigida

“como formação de acesso a escolaridade básica obrigatória, complementada por formação profissional específica e completa numa profissão. Esta formação consiste na aquisição de competências, conhecimentos profissionais práticos e teóricos, envolvendo a utilização dos instrumentos e das técnicas da profissão. O nível II compreende o desempenho de funções de trabalho de carácter executivo, complexas ou delicadas e normalmente não rotineiras, embora enquadradas em directivas bem definidas, exigindo o conhecimento do respectivo plano de execução. Corresponde a profissionais qualificados”. (sublinhados nossos)

Para os de “*nível III*”, é exigida

“como formação de acesso a escolaridade básica obrigatória, complementada por formação específica e completa de nível secundário. Esta formação consiste na aquisição de competências e de conhecimentos técnicos e profissionais que envolvem uma preparação teórica superior à de nível II. O nível III compreende o desempenho de trabalho de execução de tarefas de exigente valor técnico, que podem ser realizadas de forma autónoma, embora enquadradas em directivas gerais e/ou incluir responsabilidades de orientação e coordenação, que pressupõem o conhecimentos dos processos de actuação. Corresponde a profissionais altamente qualificados, chefes de equipa/ou técnicos intermédios”. (sublinhados nossos)

O modelo de gestão destes estabelecimentos “é de tipo privado e pode assumir a forma de gestão participada pelas várias entidades promotoras, a definir nos contratos-programa e protocolos de criação” (Decreto-Lei n.º 26/89, art.º 16.º).

3. A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

Após este deambular sobre as bases legais que sustentam a existência deste tipo de instituições, iremos analisar de seguida o seu processo de constituição, recorrendo, para isso, a

Margarida Marques (1993). De acordo com a autora, a constituição de uma Escola Profissional tem que ser analisada em quatro momentos distintos: “(i) a construção da ideia; (ii) da ideia ao projecto; (iii) da apresentação do projecto à sua negociação com o Estado; (iv) e, finalmente, a sua materialização” (p. 31).

3.1. A construção da ideia

O primeiro momento, o da “construção da ideia”, tem a ver com a detecção de carências ao nível dos recursos humanos, necessários para fazer frente às necessidades de cada realidade local. Muitas vezes estas escolas são idealizadas através do diálogo entre os diferentes actores implicados neste processo; noutras, são as diferentes organizações locais de desenvolvimento que as promovem, devido às carências detectadas.

3.2. Da ideia ao projecto

A segunda fase, “da ideia ao projecto”, é caracterizada “por uma negociação/concertação entre os actores (promotores) envolvidos no projecto” (ibid., p. 33). É aqui que, de facto, o projecto se torna visível. Trata-se de um momento crucial para os promotores. Este é o período da preparação do projecto. Foi no decorrer desta fase, segundo a autora, que se iniciaram os primeiros contactos entre os impulsionadores e o GETAP, órgão regulador do processo. Foi este organismo central que prestou todo apoio durante a concepção dos projectos, tanto ao nível de esclarecimentos jurídico-administrativos, como naqueles que assumiam um carácter mais pedagógico.

Esta foi uma fase de discussão e sensibilização recíproca. Da parte dos promotores procurava-se sensibilizar o órgão regulador para a importância dos projectos em causa e, da parte deste, procurava-se encontrar um consenso alargado em relação aos objectivos a atingir. Desta forma, a própria “concepção do projecto educativo parece apresentar-se assim como um espaço potencial de desenvolvimento de um parceria socio-educativo assente numa base

pluripartenarial. Os níveis de negociação tornam-se mais explícitos e observamos que também aqui a decisão resulta de um processo de negociação participado pelos diferentes actores" (ibid., p. 34).

3.3. Apresentação da ideia e subsequente negociação com o Estado

Após a conclusão dos projectos, estes serão submetidos a concurso público, que os conduzirá, ou não, à sua aprovação. De referir que, de acordo com a autora (ibidem, nota 13), os projectos que tinham vindo a ser acompanhados pelo GETAP se encontravam, "*de certa forma, numa posição de vantagem relativamente àqueles que surgem no período do concurso sem que tenha havido qualquer contacto*" entre as partes. E isto porque já tinham passado pela fase de negociação a que nos referimos no parágrafo anterior; já tinham, de algum modo, sido "depurados" das possíveis "anomalias" de que poderiam estar "viciados". Esta apresenta-se como mais uma das fases de negociação, por forma a atingir o consenso na sua plenitude. Esta negociação "*conduz-se, bilateralmente, em três segmentos: (i) organizacional; (ii) financeiro e (iii) curricular*" (ibid., p. 35). Esta fase é conduzida por um técnico do GETAP, membro da equipa das escolas profissionais daquele organismo, que assumirá a responsabilidade de acompanhar as escolas durante todo o seu percurso. Cada escola é, desse modo, vista como uma instituição com "personalidade" própria, que difere de todas as outras mediante a realidade concreta que ela própria personaliza. Aquele técnico, desempenhando um papel preponderante de gestão, ao negociar o paradigma organizacional com os promotores de cada uma das escolas, fá-lo de acordo com "*três vertentes de gestão*" (ibidem): a administrativa, a financeira e a pedagógica. O trabalho desenvolvido por este "especialista" é coadjuvado por membros da "*equipa de Gestão Financeira, que é responsável pela gestão do dossier financeiro das Escolas Profissionais*" (ibidem) e pela "*equipa (...) de Desenvolvimento Curricular que intervém na negociação dos planos de estudo, contando, para isso, com o apoio de especialistas em várias áreas de formação*" (ibidem).

Depois da ideia estar aceite, havia que negociar a sua componente organizacional.

3.3.1. Negociação da componente organizacional

Como foi anteriormente referido, após a apresentação dos projectos seguia-se uma negociação assente em três pilares fundamentais para a organização. Passamos a apresentar a negociação do segmento organizacional.

De acordo com o artigo 6.º, n.º 1, do Decreto Lei n.º 26/89, as propostas pertinentes terão *"obrigatoriamente de fazer referência explícita à estrutura orgânica que se pretende adoptar, à constituição e competência dos vários órgãos, designadamente os de direcção, gestão administrativa e financeira e de orientação e coordenação pedagógica, bem como o processo de escolha de cada um dos membros"*.

Esta terá sido uma das vertentes em que a influência preponderante do GETAP foi mais visível, numa primeira fase. Isto deveu-se ao facto de, no início das negociações, este organismo ter entregue a cada uma das entidades responsáveis pelos projectos, um *"«modelo» de contrato programa, embora apenas como base de trabalho, em que se enunciam os órgãos de direcção (administrativa, financeira e pedagógica), constituição, forma de escolha dos seus membros e competências e onde se procuram enunciar as competências tradicionais de cada um destes órgãos"* (Margarida Marques, o.c., p.36), o que levou uma grande parte dos proponentes a aceitarem, de forma explícita, aquele "modelo". Atendendo a que muitos deles estavam defasados das realidades locais, muitas foram as escolas que os tiveram que alterar, passado pouco tempo, na medida em que não correspondiam, na prática, às suas reais necessidades.

3.3.2. Negociação da componente financeira

Passada a fase da negociação do segmento organizacional, passava-se à negociação do segmento financeiro, em que o essencial passava pela escolha de um *"modelo de financiamento e de gestão do projecto que permita a sua viabilidade financeira assegurando uma co-*

participação dos promotores e do Estado” (ibidem). Ainda de acordo com o Decreto 26/89, o “regime de financiamento deverá explicitar as responsabilidades das entidades intervenientes no que se refere tanto a despesas de capital, designadamente instalações e equipamento, como a despesas de funcionamento (art.º 4.º). Durante o decorrer das negociações, nesta área, partiu-se sempre do pressuposto de que os “fundos estruturais e designadamente a interpretação nacional dessas regras estava sobretudo orientada para a realização de acções de formação profissional mais do que para a sustentação de um projecto educativo” (Margarida Marques, o.c., p. 37).

Apesar do processo poder ser considerado como uma “travessia” morosa, sempre através do diálogo e da concertação, não podemos deixar de salientar que seria através dele que se iria alcançar o tão almejado contrato programa, que permitiria a constituição das escolas.

3.3.3. Negociação da componente curricular

Continuando a nossa digressão pelos meandros concertacionais, chegamos às negociações sobre o segmento curricular.

Aqui foram detectadas, de acordo com a autora que vimos a referir, nesta parte do nosso trabalho, três situações distintas. Por um lado, apareceram planos de estudo concordantes com a oferta já existente, o que conduziu à aceitação automática dos mesmos. Outros previam cursos similares aos programados, mas com planos de estudo dissemelhantes. Finalmente, algumas propostas de formação que apareceram não estavam programadas nos planos de oferta, colocados à disposição.

Se, no primeiro caso, não houve necessidade de recorrer à via negocial, já nos restantes isso foi. Entre as entidades interessadas e os “especialistas”, havia, assim, que chegar a um consenso sobre o plano de estudos a aprovar, por forma a que este estivesse de acordo com os referenciais, bem como com a oferta da entidade reguladora (GETAP) mas sempre respeitando a especificidade do projecto. Como se viu numa outra parte deste trabalho, a componente formativa é constituída por três tipos de formação: a sociocultural, igual para todas as escolas e

cursos; a científica, variando de curso para curso, sendo, contudo, igual em todos os estabelecimentos que venham a oferecer cursos idênticos e, finalmente, a técnica que, de acordo com as especificidades de cada região, poderá variar de escola para escola.

3.3.4. A criação da Escola Profissional, através da assinatura do Contrato Programa

Finda esta negociação, é chegada a altura almejada por todas as partes. Pelos promotores, por verem assim abertas as portas a um tipo de formação por si idealizada e a promover. Pela estrutura ministerial, por ver concluído o processo por si idealizado, conduzindo à *“assinatura de um contrato programa que cria a escola”* (Margarida Marques, *ibidem*), o qual definirá, de acordo com o art.º 4.º do supramencionado Decreto-Lei, *“as responsabilidades das entidades intervenientes no que diz respeito a áreas e perfis de formação, recursos humanos e materiais, financiamento e gestão”*. O contrato terá como outorgantes, da parte do Estado, o Director do GETAP e, da parte da Escola, a(s) sua(s) entidade(s) promotora(s).

Dos anexo ao contrato programa constarão *“os planos de estudos e os níveis de qualificação dos cursos que a escola vai realizar, bem como os protocolos que os promotores entendam dever integrar”* (*ibidem*). Por forma a que os cursos sejam legalizados e os alunos vejam os seus certificados e diplomas reconhecidos, o plano de estudos de cada escola será sempre objecto de publicação no Diário da República, através de portaria, *“assinada pelos Ministros da Educação, do Emprego e Segurança Social e pelo ministro de tutela do sector, se for caso disso (é o caso das portarias de criação de cursos em Escolas Profissionais Agrícolas, que são assinadas também pelo Ministro da Agricultura)”* (*ibidem*). Após a referida publicação, as escolas estão prontas a dar início à abertura formal desse tipo de formação profissional.

Durante o decorrer de toda esta “disputa”, foi-se constatando a existência de *“um sentido que revela a negociação, o conflito de pontos de vista, a oscilação entre a liberdade e a dependência, o lento e contraditório exercício da construção da autonomia”* (Alves, 1996, p. 38). Na maior parte dos casos, os promotores teriam, simplesmente, abdicado do poder que

detinham em relação a apresentar um projecto próprio, por falta de bases de sustentação, limitando-se a seguir o enunciado nos “modelos padrão” cedidos pelo GETAP. Outros ainda houve que, apesar de estarem convictos do projecto apresentado, não conseguiram demover os seus interlocutores para essa realidade diferente da idealizada, tendo que rever o apresentado.

4. A IMPLEMENTAÇÃO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

“As crianças e os jovens perguntar-se-ão, muito naturalmente, sobre qual o crime que cometeram para serem enviados todos os dias – e são mais de dois milhões - para uma instituição de que toda a gente diz raios e coriscos. Será que o seu esforço quotidiano vale a pena? Será que uma instituição que o conjunto da sociedade tanto parece desprezar deve ser respeitada pelas crianças e pelos jovens? Não será exactamente o esforço de tantos milhares de alunos e de professores a única coisa que está ao contrário em toda esta história?” (Azevedo, 1994, p36).

O processo de constituição das Escolas Profissionais teve o seu início em Janeiro de 1989, tendo tido a sua conclusão, nesta primeira fase, em Setembro do mesmo ano. Na altura, foram admitidos a concurso 145 projectos (ibid., p. 56, nota 19), tendo sido seleccionados, apenas 49. Desta forma, 49 novas estruturas de ensino foram “*autorizadas a divulgarem a escola, criarem condições para o funcionamento e a recrutarem provisoriamente alunos e professores*” (ibid., p. 38).

Tal como refere Alves (o.c.), os responsáveis governamentais de então apontavam para uma autonomia financeira gradual, por forma a que, a partir do ano de 1993, as escolas assim criadas pudessem sobreviver de forma saudável, já que era essa a data “*limite para o financiamento público da totalidade de despesas de funcionamento*” (p. 54). Com esse objectivo, constantemente se apelava às escolas “*para a necessidade de produção de receitas próprias, provenientes de propinas pagas pelos alunos, de prestação de serviços, de produção de bens, de protocolos a estabelecer com empresas*” (ibidem), já que era essa a data em que se previa que os fundos provenientes do Fundo Social Europeu/PRODEP deixassem de entrar nos cofres do Estado ou, então, que fossem reduzidos de forma expressiva. Tal facto leva muitos

investigadores a admitir "*que as E.P. foram inicialmente pensadas e desenvolvidas como um dispositivo conjuntural de engenharia financeira para alocação dos fundos do FSE*" (ibidem, nota 14). Felizmente para este tipo de ensino, tal não veio a verificar-se. Se tal viesse a acontecer, seriam as próprias famílias a ter que assumir, na íntegra, os custos resultantes dos benefícios daí retirados, ou, então, teriam as entidades promotoras que encontrar outras formas de financiamento adequado às necessidades daí resultantes. Apesar de não se admitir que devem ser as famílias a suportar na íntegra os custos desse tipo de formação, comungamos da opinião de Silva et al (1997, p. 71) quando afirmam não parecer "*desrazoável pedir às famílias uma pequena participação nos custos de um subsistema concebido numa lógica de envolvimento de múltiplos parceiros sociais e com a finalidade expressa de formar jovens para a inserção relativamente rápida na vida activa*".

Por outro lado, para Alves (op. cit., ibidem), se a questão em relação às E.P. se coloca nestes moldes, então não se compreende como se pode dar aval a que os formandos que frequentam os cursos tutelados pelo IEFP, nomeadamente a Formação em Alternância (Lei de Aprendizagem), "*para além de subsídios diversos, receberem uma bolsa de formação que chega a atingir dezenas de contos*". Algumas questões se poderiam colocar, à partida, com a implementação desta medida, para as quais não conseguimos encontrar respostas adequadas. Acabariam os cursos promovidos por um instituto público (IEFP), financiados na íntegra pelo poder central? Por outro lado, que aconteceria às Escolas Profissionais em que o Estado, por si, ou por "interposta pessoa" assumiu a sua promoção? Ao "terminar" com este tipo de formação nas escolas profissionais privadas, que legitimidade teria o Estado para dar continuidade aos restantes tipos de cursos por si promovidos? E as "suas" escolas continuariam a funcionar?

Um longo percurso há que percorrer. Muitas vezes será efectuado por caminhos árduos, onde, de quando em vez, vão aparecendo uns fachos de inovação que, aqui e ali, de uma ou outra forma, virão "clarificar" todo este processo de mudança. Nas palavras de Lesourne, citado por Azevedo (1990), este processo assemelha-se a uma "*nebulosa em movimento*" (p.15).

5. ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA ADQUIRIDA, O DECRETO DE CRIAÇÃO É REVOGADO

Quatro anos após a fundação das escolas profissionais, é revogado o Decreto que as criou, por forma a que fossem introduzidas algumas alterações ao seu regime de criação e funcionamento, *“mantendo-se a flexibilidade de organização e curricular que as tem caracterizado”* (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 70/93). A partir do ano lectivo 1993/94, este tipo de escolas passa a ser regido por aquele normativo. Atendendo a que a sua publicação veio provocar algumas alterações significativas, no que ao ensino profissional diz respeito, vamos, de seguida, salientar as mais significativas:

1.º As EPs privadas passam a ser *“pessoas colectivas de fim não lucrativo e gozam das prerrogativas das pessoas colectivas de utilidade Pública, nos termos do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo”* (art.º 2.º, n.º 1), enquanto que as públicas, pertença da *“administração estadual e regional, integram-se na rede dos estabelecimentos de ensino oficial, aplicando-se-lhes, todavia, o regime de organização e funcionamento constante do presente diploma”* (art.º 2.º, n.º 2).

2.º As escolas profissionais passam, a partir desta altura, a estar *“sujeitas à tutela científica, pedagógica e funcional do Ministro da Educação”* (art.º 3.º).

3.º A partir daí, a criação de escolas profissionais privadas passa a ser *“precedida da candidatura a um concurso anual de projectos para abertura de novas escolas e depende da celebração de um contrato-programa”* (art.º 5.º), no qual as entidades promotoras deverão definir *“os estatutos e o projecto educativo da escola, as áreas e perfis de formação, recursos humanos e materiais, financiamento e gestão, bem como a natureza e objectivos da escola profissional, denominação e regime de acesso”* (art.º 6.º, n.º 1). Por forma a tentar responsabilizar os diferentes outorgantes de cada contrato-programa, o *“regime de funcionamento (...) deve explicitar as responsabilidades de cada outorgante quanto a despesas*

de capital, designadamente relativas a instalações e equipamento, e a despesas de funcionamento” (art.º 6.º, n.º 2).

4.º Em relação às entidades promotoras, além das constantes no Decreto revogado (já referidas), passam igualmente a poder sê-lo *“os Estados estrangeiros e as organizações internacionais de que Portugal faça parte, quando tal resulte de acordos celebrados, do princípio da reciprocidade ou dos tratados constitutivos das referidas organizações” (art.º 7.º, n.º 2).* No número 3 do mesmo artigo, é declarada a incompatibilidade no que corresponde ao acumular as funções de *“entidade promotora de escola profissional com o exercício de funções nos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação por parte de algum membro dos seus órgãos sociais”.*

5.º De acordo com o art.º 14.º, as escolas profissionais passam a poder ministrar *“cursos de especialização tecnológica ou artística realizados em contacto directo com a actividade produtiva e empresarial” (n.º 1),* sendo, para isso, necessário que se celebre um *“protocolo específico entre a escola profissional interessada, uma instituição de ensino superior e uma associação profissional ou empresarial do respectivo sector de actividade” (n.º 2).* Para poderem frequentar estes cursos, os candidatos terão que ter um curso de *“nível 3 de qualificação profissional” (n.º 3)* e, no final, a todos os que tiverem aproveitamento será entregue um *“diploma de especialização tecnológica ou artística” (n.º 4).* A estes cursos, com a duração de um a três semestres, segue-se um estágio durante mais um semestre (n.º 5). São cursos de *“elevado grau de especialização” (n.º 6)* que têm como finalidade a preparação *“para o exercício imediato de actividades profissionais” (n.º 6).*

Todas as escolas então existentes teriam, *“até ao final do ano lectivo correspondente ao da entrada em vigor do presente diploma”,* ou seja, até ao final 1992/93, que se adaptar ao agora legislado.

Por outro lado, em Maio de 1993 procedeu-se à extinção do GETAP, no quadro da reestruturação do Ministério da Educação tendo as suas atribuições passado para o Departamento do Ensino Secundário (DES).

6. ESCOLAS COM AUTONOMIA

Como já foi anteriormente frisado, as escolas profissionais, desde a sua criação, sempre assumiram uma postura diferente das suas congéneres, as escolas secundárias do ensino regular. Fruem, de acordo com o n.º 3 do art.º 2.º, do Decreto que temos vindo a analisar, de “*autonomia administrativa, financeira e pedagógica*”.

Não é por se conceder autonomia a uma organização, através de decreto, que ela se torna realmente autónoma. A autonomia é todo um processo dinâmico que se vai constituindo, ao longo dos tempos, com avanços e retrocessos. A autonomia não se oferece, conquista-se. Para Azevedo (1991), as escolas profissionais têm, todavia, todos os caminhos abertos, por forma a poderem caminhar sem percalços.

Atendendo a que para se atingir a autonomia, não se pode sobreviver exclusivamente “*na dependência financeira do Estado*” (p. 69), as escolas profissionais, ao serem promovidas por uma diversidade de agentes de desenvolvimento local e regional, podem, para isso, apostar na “*diversificação das fontes de financiamento*” (ibidem). O autor indica, como exemplo, a possibilidade dos promotores atribuírem “*bolsas de formação, para todos os alunos poderem pagar as suas propinas*” (ibid., p. 156), apesar de reconhecer que ao Estado compete tratar todos os alunos de forma idêntica, independentemente da opção de ensino escolhida.

As escolas profissionais, ao serem reconhecidas como pessoas colectivas de utilidade pública, passam igualmente a ter que prestar contas ao Estado.

Quanto à *autonomia pedagógica*, esta, de acordo com o autor, depende em larga medida da existência de um “*núcleo duro de professores*” (p. 157) que consiga, de facto, consubstanciar o projecto educativo da escola, nele se revendo e dele fazendo a sua própria bandeira. Ora, isto

nem sempre foi possível; atendendo a que, nos primórdios das escolas profissionais, a maior parte dos professores e formadores aí colocados eram originários de “*escolas secundárias e de empresas, uns com uma formação baseada nas práticas selectivas do ensino secundário e em práticas pedagógicas genericamente muito diferenciadas das do modelo das escolas profissionais (exemplo, organização modular dos programas, avaliação, etc.) e outros sem qualquer formação pedagógica*” (ibidem). Tal situação originou, nalguns locais, uma reprodução do modelo existente nas escolas secundárias, o que levou a uma deturpação do paradigma que se pretendia para aquele tipo de instituição. Com o decorrer dos tempos, através de uma formação de professores assente na consubstanciação do modelo pedagógico para aquele tipo de instituições, o problema tem vindo a esbater-se.

Por outro lado, a *autonomia pedagógica* será tanto mais consistente, quanto maior for o envolvimento das entidades promotoras, quer na elaboração do projecto educativo de cada escola, quer na sua concretização. Seria conveniente, até, que, no final de cada ano, a escola abrisse as suas portas à comunidade interessada por aquele tipo de ensino, por forma a que fosse realizada uma avaliação dos resultados obtidos, até porque o “*principio da prestação de contas também se estende ao projecto pedagógico*” (ibidem). As escolas profissionais têm vindo, nesse sentido, a consubstanciar protocolos de colaboração com várias entidades ligadas ao desenvolvimento local e regional, com o objectivo de criar “*grupos de apoio*”, “*tendo em vista reunir opiniões, debater programas e projectos, definir prioridades em comum*” (ibidem).

Em relação à *autonomia administrativa*, o modelo tem vindo a ser implementado, de forma coerente e conforme planeado (ibidem).

6.1. Sendo autónomas, qual o papel do Estado?

Como atrás foi abordado, o Estado decretou as regras a seguir por todos os interessados em participar nesta nova realidade formativa, deixando para si outras funções, quiçá mais atractivas, a abordar mais à frente. Para Ernâni Lopes, citado por Azevedo (ibid.), “*é o Estado*

que reúne mais condições para orientar, dirigir e regular a transformação modernizadora - nenhuma outra entidade social dispõe, pela sua natureza, de uma tal acumulação de recursos” (p. 74), pelo que *“o papel do Estado na modernização deverá consistir essencialmente na promoção e criação de operadores estratégicos que actuem como compensadores das principais deficiências de articulação Estado-Empresa-Sociedade”* (ibidem). Ora, através do estabelecido aquando da criação das escolas profissionais, é nossa opinião que o estado encontrou os parceiros ideais para a concretização daquele paradigma, atendendo a que, de interessados no seu “produto final”, passaram a promotores de todas as fases do processo.

Ao atribuir à sociedade civil um papel preponderante, no tocante a esta nova realidade educativa, o Estado, *“que tudo pré-determina (...) centraliza e gere burocraticamente”* (ibid., p. 156), abdica da sua função “protectora”, *“que tudo regulamenta, prevê e conforma e devolve às comunidades locais o poder de criar, projectar e dirigir autonomamente os seus próprios projectos educativos”* (ibid., 153), passando a desempenhar funções diferentes das verificadas desde a expulsão dos jesuítas.

Os papéis a desempenhar pelo Estado, a partir desta altura, passam a ser os de *“catalisador e regulador”*, (Azevedo, 1991, p. 74; 1994, p. 213), e ainda o de *“mediador”* (Azevedo, 1994, p. 213).

6.1.1. Função catalisadora

Ao desempenhar a função *catalisadora*, o Estado apoia e estimula os promotores a criar e a desenvolver os projectos e os modelos de formação, de acordo com as suas próprias necessidades e com os princípios inerentes ao desenvolvimento local e regional, procurando reduzir as assimetrias verificadas entre regiões. Esta função pode revelar-se tanto mais importante, quanto menor for a experiência das entidades envolvidas no processo. Devido à in experiência da maior parte dos promotores em matérias relacionadas com a acção educativa, compete, assim, ao Estado proporcionar um apoio permanente às entidades envolvidas. Para

Azevedo (1991, p. 154), tal pode, no entanto, revelar-se contraproducente, na medida em que quanto maior for a acção desenvolvida pelo Estado, neste campo, menor será o grau de autonomia das escolas nesse âmbito. Para contrariar esta possibilidade, há que proporcionar condições, para que estes estabelecimentos possam, de facto, ganhar a sua maioria.

6.1.2. Função reguladora

O Estado, ao desempenhar a sua função *reguladora*, pode fazê-lo de acordo com os seguintes princípios (Azevedo, 1991, p. 74):

- (a) *“definir, em sede de concertação social, as grandes orientações e as linhas mestras de concretização para o ensino tecnológico e a formação profissional;*
- (b) *favorecer a avaliação de políticas passadas, na exacta medida em que «passado é prólogo»;*
- (c) *proporcionar a troca de informações e a cooperação entre os actores locais;*
- (d) *desenvolver a articulação e a concertação entre as múltiplas políticas sectoriais com a política educativa e vice-versa;*
- (e) *garantir os mecanismos de manutenção da equidade na diversidade, assegurando a correcção de assimetrias sectoriais, sociais e regionais, eventualmente existentes;*
- (f) *cooperar e incentivar o acompanhamento e a avaliação, juntamente com os parceiros envolvidos, de forma independente e indubitavelmente rigorosa;*
- (g) *salvaguardar uma real igualdade de oportunidades de acesso e promover uma equivalência de resultados a todos os jovens formandos”.*

Ou seja, enquanto o Estado tem por obrigação *“definir as grandes orientações, o modelo e as linhas mestras”* (ibid., p. 154), de modo a que as escolas profissionais possam atingir os objectivos subjacentes a este modelo de formação, aos seus promotores compete a tarefa de as colocar em prática.

6.1.3. Função mediadora

Por fim, a função *mediadora* destina-se a que o Estado possa, por si próprio ou por intermédio de outros, “*corrigir assimetrias geográficas e sociais, adequar a oferta de cada escola e do conjunto das escolas, às grandes prioridades nacionais colmatando, por exemplo, lacunas existentes em algumas áreas de formação, salvaguardar uma real igualdade de oportunidades de acesso e de resultados entre todos os jovens formandos*” (ibid., p. 155).

A função *mediadora* assume uma importância extrema, na medida em os desequilíbrios verificados, entre as zonas menos e mais desenvolvidas, se reflectem directamente no tipo de qualificação técnica e profissional aí existentes. Assim sendo, e como refere Rosado (1991, p. 687), é necessário que seja implementada uma “*formação adaptada às reais exigências do desenvolvimento regional e local pode garantir àqueles que aí vivem, poder continuar a viver de forma activa e participada dando as respostas adequadas à evolução técnica e tecnológica que o mercado de trabalho cada vez mais exige*”. Por outro lado, ainda de acordo com o mesmo autor, a história comprova-nos que “*o potencial humano de uma região vale pela sua qualificação, intelectual ou tecnológica, e pela sua capacidade de empreender*” (ibidem).

7. MODOS DE FINANCIAMENTO

No que concerne ao financiamento das escolas profissionais, o Decreto-Lei n.º 70/93 define, no seu art.º 20.º, as potenciais receitas das mesmas. São elas:

- a) as dotações provenientes das entidades promotoras nos termos do contrato-programa de criação da escola;*
- b) as propinas de matrícula e frequência;*
- c) os financiamentos provenientes de fundos, nomeadamente os da CEE;*
- d) as receitas derivadas da prestação de serviços ou da venda de produtos e bens;*
- e) os juros de depósitos bancários em moeda ou valores;*
- f) quaisquer outras receitas que lhes sejam consignadas;*

g) os subsídios e subvenções, participações, doações e legados aceites a benefício de inventário”.

O decreto aqui em referência não veio trazer alterações significativas ao que foi por ele revogado, no que às receitas diz respeito. Assim, desde a sua fundação, as Escolas Profissionais sempre se basearam num modelo de financiamento apoiado, essencialmente, em quatro vectores:

1. contribuição dos *promotores*;
2. contribuição das famílias, consubstanciada através do pagamento das *propinas de matrícula e frequência*;
3. *financiamento público* através das verbas provenientes das comunidades;
4. e, por último, as *receitas provenientes de actividades desenvolvidas* pelas escolas.

A participação dos *promotores* no financiamento das Escolas Profissionais destina-se às despesas não elegíveis, como sejam os encargos financeiros decorrentes de empréstimos assumidos pelas escolas, e às despesas inerentes aos encargos com as instalações. Sendo difícil quantificar os valores atribuídos pelas entidades promotoras às escolas profissionais, de acordo com Silva et al (1997), convém realçar o facto de terem sido estas entidades a ceder as “*instalações e outras estruturas físicas para a fundação das escolas*” (p. 48), bem como de nelas terem injectado fundos e avalizado empréstimos à banca, em períodos mais conturbados.

O *Estado* participa nesta componente através dos fundos comunitários previstos para a formação profissional. É este que assegura, na prática, a existência das escolas, atendendo a que financia em 100% as despesas elegíveis, no âmbito do Programa de Desenvolvimento da Educação em Portugal (PRODEP). De referir que este financiamento é assegurado nas seguintes proporções: O Fundo Social Europeu assegura 75% e os Ministérios da Educação e do Emprego abonam 12,5%, cada. As despesas directamente relacionadas com a formação são, na sua totalidade, pagas através desta verba. Podem ainda as escolas concorrer a fundos, provenientes da Comunidade Europeia (através do Fundo de Desenvolvimento Regional, FEDER), para aquisição de equipamento e de instalações.

Atendendo a que a verba concedida pela Comunidade Europeia a este tipo de ensino, através do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP), não podemos deixar de referir os objectivos definidos neste Programa. Através dele, pretende-se:

“i) generalizar o acesso à educação de modo a aproximar Portugal das taxas de escolarização da comunidade europeia, compensando profundos desequilíbrios regionais ao nível do país e corrigindo assimetrias disfuncionais entre o ensino profissional e o ensino académico;

ii) modernizar as infraestruturas educativas, permitindo um ensino adaptado às necessidades de desenvolvimento humano e tecnológico do país e

iii) melhorar qualitativamente a acção educativa, possibilitando uma educação para o êxito escolar, a competência e o desenvolvimento”.

As propinas de matrícula e frequência dos alunos igualmente fazem parte das receitas destes estabelecimentos. Para Margarida Marques (1993, pp. 65–66), apenas a partir do ano lectivo 1991/92 se generalizou o pagamento das propinas, atendendo a que muitas das escolas até essa data não as cobravam. De acordo com Bessa (1991, p. 646), as propinas foram fixadas num valor de 500\$00/mês, por aluno. Atendendo a que o valor médio cobrado ronda os 4.000\$00, atingindo valores médios globais de 4.203\$00 nas escolas profissionais privadas, e 1. 888\$00 nas públicas, no segundo semestre de 1994 (Silva et al, 1997, p. 43), as escolas *“apenas contabilizam a propina mínima recorrendo ao diferencial para suportar igualmente as despesas não elegíveis”* (Margarida Marques, 1993, p. 66), como sejam as inerentes aos juros cobrados pelos encargos bancários assumidos. De referir ainda, que raras foram as escolas que à banca não tiveram que se socorrer, por forma a poderem cumprir os compromissos assumidos, devido aos atrasos verificados na transferências das verbas provenientes do F.S.E.

De acordo com dados referidos por Silva et al (1997, p. 47), num estudo referente ao segundo semestre de 1994, realizado pelo Departamento do Ensino Secundário e a que já se fez referência, as receitas próprias que as escolas conseguem gerar representam 9,5%, em média, do valor total de candidatura de cada escola. As propinas representam 57% dessas receitas, sendo que 68% apresentam valores superiores a essa média. Os financiamentos provenientes da

prestação de serviços representam 12% dos valores referidos. Os subsídios e subvenções, participações e doações aparecem com 7%.

Tomando por base um outro estudo realizado pela Coopers & Lybrand, citado por Silva et al (1997, pp. 48-50), chegou-se à conclusão de que nenhuma escola profissional estaria em condições de poder funcionar sem o financiamento do Estado, “*e sem que esse financiamento cubra a quase totalidade das despesas em formação*” (p. 48), já que todas dele são “subsídio-dependentes”. Neste estudo os autores vão mais longe, ao afirmarem que se o Estado deixasse de subsidiar este tipo de ensino, as propinas, a pagar mensalmente pelos alunos, oscilariam entre os 35 000\$00 e os 130 000\$00, variando de curso para curso, tendo como custos horários valores médios que flutuam entre os 400\$00 e os 1 500\$00. Apresentam ainda os custos médios de cada curso/ano/aluno, cujos valores se situam entre os 500 e os 1800 contos.

8. MODOS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

8.1. Paradigma GETAP

De acordo com Bordieu (citado por Ramos, 1991a), independentemente do tipo de ensino que se pretenda implementar, é necessário que ele tenha como finalidade “*formar espíritos abertos dotados da capacidade de se adaptarem às situações em permanente renovação*” (p. 537), na medida em que o mundo em que vivemos “pula e avança”, na voz do poeta. As transformações nos tecidos económico e social são uma constante, sendo que o mercado de trabalho se tem pautado por “*uma racionalização da mão-de-obra e de uma redução de postos de trabalho efectivos*” (ibidem). Assim sendo, inúmeras questões se levantam, tanto a alunos e pais, como a professores e escola: “*Mas haverá trabalho imediato? Qual será a primeira profissão? E por quanto tempo? E quais serão a segunda e a terceira profissão? Em que sectores de actividade? Em que contexto empresarial e organizacional?*” (Azevedo, 1991, p. 159).

Como refere Margarida Marques (1993), a Escola Profissional, consciente desta realidade, por forma a minimizar a distância entre a formação profissional e a “vida activa”, tem como grande objectivo *“aproximar a escola do mundo do trabalho, facultando aos jovens o contacto com empresas, com contextos de trabalho e com experiências profissionais e, simultaneamente, proporcionar o desenvolvimento integral do jovem”* (p. 44).

Para Sérgio Grácio (1998), o GETAP arquitectou um dispositivo, assaz original, que designou de “paradigma GETAP”, visando dar resposta a estas “exigências”. Este paradigma baseava-se, numa primeira fase, na tentativa *“de identificar especialistas das diversas componentes de formação técnica correspondentes a áreas profissionais, para com eles cooperar de seguida”* (p. 236).

As diversas tipologias de áreas de formação foram, nesta altura, devidamente estudadas, contando, para isso, com a colaboração de organizações empresariais, de empresas que vinham utilizando os mecanismos de formação como uma prática comum e, ainda, de organizações de profissionais ligadas às áreas em questão, tendo-se ainda em conta a análise da procura de formação por parte das escolas profissionais. Através dos contactos existentes, foi, assim, possível aos especialistas do GETAP chamar a si um conjunto de pessoas que consigo formaram as equipas de trabalho, em ligação estreita, quer com empresas, quer com os promotores das Escolas Profissionais. Foram estas equipas, juntamente com as suas congéneres da organização curricular, que procederam à elaboração dos *“planos curriculares, referenciais da formação, da profissão e do emprego, assim como tipologias de instalações e equipamentos mínimos dos cursos”* (ibidem) e, que, de seguida, os enviaram às organizações empresariais e de profissionais, envolvidas no processo, por forma a que fossem validados por elas. A partir daqui procedeu-se à elaboração dos programas e respectivo material didáctico destinado a formadores e formandos. Iniciou-se a formação de formadores, bem como se procedeu ao apoio e acompanhamento no processo de implementação dos cursos.

8.2. Organização da formação

A organização curricular dos cursos, com uma duração de 3600 horas (1200h em cada ano), tinha por base três componentes devidamente assinaladas: sociocultural, científica e tecnológica. Com a componente sociocultural, comum a todos os cursos existentes, procurava-se promover nos alunos o desenvolvimento de atitudes e competências transversais, baseadas numa formação voltada para o "*saber ser e o saber aprender*" (Silva et al, 1997, p. 35). Esta componente preenche 25% (900h) do total de horas destinadas à formação. A componente científica, com igual duração (900h), destinava-se à estruturação cognitiva dos saberes técnicos, por forma a que os alunos não ficassem limitados apenas ao "saber fazer". Sendo igual em todas as escolas com o mesmo tipo de cursos, varia de curso para curso. A componente tecnológica, ocupando os restantes 50% (1800h), resulta da própria estrutura do ensino em causa. Esta estrutura curricular é distribuída, de maneira uniforme, ao longo dos três anos de duração dos cursos, durante 30 horas por semana (Sérgio Grácio, 1998, p. 236). É através desta componente que as escolas se aproximam mais do meio sócio económico envolvente. Assim, varia de curso para curso e de escola para escola. A carga horária atribuída a cada componente de formação aplica-se a todas as escolas profissionais.

8.3. Formação baseada numa estrutura modular dos programas

A formação ministrada nas escolas profissionais, desde a sua criação, sempre assentou numa estrutura modular dos programas. Este tipo de formação encontrava-se previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu art.º 19, ponto 3: "*A formação profissional estrutura-se segundo um modelo institucional e pedagógico suficientemente flexível que permita integrar os formandos com níveis de formação e características diferenciados*"; continuando no seu ponto 5, refere ainda a mesma Lei: "*A organização dos cursos de 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". O Decreto-Lei 26/89, a que já fizemos referência, estipula que *"os cursos ministrados pelas escolas profissionais serão organizados, de preferência, em módulos de duração variável, combináveis entre si, segundo níveis de escolaridade e de qualificação profissional progressivamente mais elevados"* (art.º 9.º, ponto 1). Igualmente, o Decreto-Lei n.º 401/91, de 16 de Outubro, determina: *"A formação profissional deve, na medida do possível, favorecer a polivalência, estruturar-se em módulos a funcionar em ligação com os actuais contextos de trabalho e sua evolução"* (art.º 5.º, n.º 1)

Esta estrutura modular, aplicável ao universo de todas as disciplinas, tem como objectivo principal o de promover o sucesso educativo, facilitando *"a progressão na aprendizagem a ritmos mais adequados a itinerários de formação diversificados"* (Carneiro, citado por Margarida Marques, 1993, p. 46). Através deste sistema, procura-se dividir a estrutura curricular em partes autónomas, por forma a que possa ser percorrida por cada um dos alunos, de acordo com as suas reais capacidades de aprendizagem.

Significa isto, ao contrário do que acontece no ensino regular, que os alunos não terão um currículo tipo "pronto a vestir", mas, antes, um tipo de "menu" em que cada um "pede, de acordo com a sua gula". Ou seja, enquanto que, no primeiro tipo, a matéria programada é abordada em tempo útil, de forma igual para todos, independentemente dos níveis de sucesso dos alunos, no segundo, só transita ao módulo seguinte quem, de facto, atingiu os objectivos programados para o anterior. O arrastamento do insucesso num módulo de formação comprometerá, desse modo, o sucesso dos módulos seguintes.

Atendendo a que Canhão et al (1996) abordam os currículos do ensino regular de uma forma que consideramos pertinente, não podemos deixar de aqui a transcrever:

"Como ilustração, podemos apresentar a metáfora de Warwick (...), em que se considera os currículos tradicionais como menus já preparados, sendo apenas possível escolher um determinado menu. Assim, há muito pouca possibilidade de trocar determinados pratos. Os "gerentes", aparentemente, não se apercebem que muitos dos clientes abandonam o restaurante antes de terem completado a refeição. Também não se tem em conta as

particularidades de cada um, sendo apresentados os mesmos menus a subnutridos, obesos ou a quaisquer outros, sofrendo de deficiências alimentares.

A estrutura modular é uma transição do sistema “à la carte” para o “buffet” onde se separa o menu em unidades menores e colocando-os à disposição para que, cada um, possa escolher e combinar à sua vontade. Além disso não há tempo determinado para a duração da refeição.

Começa-se com os gostos individuais de quem escolhe, que assim terá, provavelmente, uma maior predisposição para o menu em cuja construção teve um papel importante. A supervisão ainda é necessária mas com uma função diferente do tradicional serviço de mesa. Relaciona-se mais com a gestão do estilo, ambiente e apresentação dos pratos dispensáveis do que a servir o que tinha sido escolhido.

Este sistema é capaz de responder rapidamente às mudanças das necessidades dos clientes, bastando acrescentar um novo prato ou retirar um que deixou de ser necessário” (p. 22).

Alves (1991) é da mesma opinião, ao afirmar que *“a organização e administração educativas têm de configurar-se como instrumentos geradores das aprendizagens da mudança”* (p. 1024). Para isso, é necessário substituir o actual currículo por um outro, *“estruturado na flexibilidade e diversidade”* (ibidem), por forma a que seja adoptado *“um regime individualizado de progressão no plano de estudos que valorize as aprendizagens específicas de cada aluno”* (ibidem).

No início de 1990/91 foi criado o Núcleo de Apoio à Concretização da Estrutura Modular (NACEM), tendo por finalidade *“conceber e realizar um plano estratégico de intervenção nas Escolas Profissionais, com vista à implementação de uma estrutura modular na formação”* (Margarida Marques, 1993, p. 49). Através de contactos com os Directores das escolas, onde nos deslocámos, ficámos a saber que elementos deste grupo mantiveram contactos permanentes com as escolas, nelas tendo feito reuniões, com a finalidade de apresentar aquele tipo de estrutura curricular.

8.3.1. Historial da estrutura modular

A estrutura modular teve o seu início no pós-guerra, nos Estados Unidos da América, atendendo à necessidade de edificar um sistema de formação que permitisse dar resposta às carências imediatas de profissionais indispensáveis ao desenvolvimento harmonioso dos diferentes sectores da actividade económica.

De acordo com Azevedo (citado por Margarida Marques, 1993), pretendia-se, essencialmente: *“i) formar em tempo curto; ii) ensinar saberes e saberes fazer muito precisos; iii) fazer face a uma multiplicidade de situações que a população apresentava (desmobilizados afastados da escola há longo tempo e por vezes com competências técnicas específicas no domínio da mecânica, electricidade, comunicações, entre outras, mas muito orientadas para a guerra); iv) garantir que os objectivos de formação fossem atingidos e que a formação fosse de qualidade”* (pp. 46-47).

Este tipo de formação espalhou-se por toda a Europa, através da “formação profissional acelerada”, sendo, nos anos 50/60 uma realidade em muitas escolas e empresas (Canhão et al., 1996). É na década de 70 que, em muitos países, se começa a generalizar esta nova metodologia de formação aplicada ao ensino, sendo, em muitos casos, o modelo adoptado no ensino regular. Apesar desta constatação, é, de facto, muito mais utilizado em situações ligadas à formação profissional.

Em Portugal, na década de 80, começaram a ser dados os primeiros passos, na tentativa de adoptar este tipo de formação, através do Instituto de Emprego e Formação Profissional. Apesar de ter sido utilizado, em regime experimental, foi abandonado. É já nos finais deste decénio que esta modalidade começa a ser utilizada no ensino formal, através das denominadas “unidades capitalizáveis”. Desta data, até aos dias de hoje, este modelo é, de facto, o paradigma de excelência da formação técnica e profissional da maioria dos países em geral, e de Portugal em particular.

8.3.2. As razões da estrutura modular

Entre as muitas possíveis razões que levaram os dirigentes educativos a adoptar a estrutura modular, Azevedo (1991, p. 163) aponta-nos as seguintes: haver a necessidade de centrar o processo de aprendizagem no aluno, enquanto pessoa; em cada módulo serem identificados os “*objectivos*” a atingir, os “*meios*” a utilizar e as “*tarefas*” a efectuar, bem como o tipo de avaliação a desenvolver; proporcionar a todos os alunos condições efectivas de sucesso, prevendo-se aulas de apoio, sempre que sejam detectadas dificuldades no processo de aprendizagem em alguma das unidades modulares; atendendo a que cada aluno é um caso, pretende-se respeitar “*a diversidade de ritmos e de situações de ensino/aprendizagem de cada educando*”; nada do que o aluno já aprendeu é deixado ao acaso, todas as aquisições são rendibilizadas; por os alunos terem a possibilidade de ampliar o seu “*sentido de responsabilidade individual*”, bem como o de “*cooperação*” entre eles e, por último, o aluno saber de forma clara e inequívoca, aquilo que tem que fazer, “*perante as tarefas a realizar*”, sabendo de antemão “*que lhe cabe o principal papel na consecução da aprendizagem*”.

Seguindo na esteira daquele autor (ibid., p. 164), pode assim afirmar-se que o tipo de formação praticado, ou a praticar, pelas escolas profissionais, assenta em três pressupostos base:

- (i) O “*ensino é personalizado*”. Cada aluno terá um acompanhamento personalizado, efectuado por um professor, em cada área/disciplina. Com isto pretende-se ir ao real encontro das possíveis necessidades de cada um dos alunos, procurando debelar possíveis deficiências de aprendizagem. Para isso, “*respeitam-se as diferenças e remedeiam-se as eventuais deficiências com tarefas imediatas*” (ibidem). No decurso deste processo, é realizada uma avaliação adequada, em que os resultados são analisados entre os intervenientes, por forma a tentar colmatar possíveis irregularidades;
- (ii) “*O apoio pedagógico e a orientação educativa geral*” (ibidem) devem constituir-se como pilares do processo, “*desde a sala de aula, na aprendizagem de cada módulo, até à turma, através de um director de turma ou tutor, e ao curso, com um orientador*”.

educativo de curso, e, finalmente, à escola, pelas actividades de orientação escolar, de ligação às famílias, de articulação com as empresas, ...” (ibidem), atendendo a que o fulcro da aprendizagem reside no aluno. Comungamos, desse modo, da opinião do autor, quando afirma que, por estas razões, as escolas profissionais nunca se devem transformar em escolas grandes, “*com mais de 400/600 alunos*” (ibidem);

(iii) “*a avaliação é essencialmente formativa*” (ibidem). Apesar de se reconhecer que a avaliação sumativa é parte integrante do processo de aprendizagem, “*imposta em grande parte pela tradição*” (ibidem), nos finais de cada período, bem como no final de cada ano, em termos de processo, o que importa é que esta avaliação não venha subverter os objectivos propostos por esta estrutura modular, ou seja, impedir que os alunos possam escolher o seu próprio ritmo de aprendizagem. Logo, deve privilegiar-se essencialmente a avaliação formativa, no final de cada módulo.

Pode, nesse sentido, afirmar-se que a avaliação modular “*estimula o sucesso educativo de todos os alunos, favorece a confiança própria, contempla os vários ritmos de aprendizagem e a progressão é o garante da qualidade da formação*” (Orvalho, 1991, p. 1027).

9. ÁREAS DE FORMAÇÃO

“- *Pode-me dizer, por favor que direcção devo tomar?*

- *Isso depende, em larga medida, responde o gato, de para onde você quer ir”.*

(Alice no País das Maravilhas)

O abandono da escola por parte dos alunos pode ser considerado como uma rejeição pelo tipo de ensino nela ministrado; isso leva Martins (1991) a afirmar: “*Pela primeira vez na história, as diferentes sociedades começam por rejeitar um grande número de produtos oferecidos pela educação institucionalizada*” (p. 1062). Se, por um lado, a rejeição é uma realidade no nosso sistema educativo, não é menos verdade que, igualmente, se começou a exigir que a educação “*se adaptasse cada vez mais, por um lado, às necessidades da sociedade, e particularmente às exigências económicas, e, por outro, aos desejos e às aptidões dos*

educandos, realizando em matéria de instrução todas as condições para uma maior igualdade de oportunidades” (ibidem).

As políticas educativas, no que se prende com a formação profissional, apontam, assim, no sentido de “*conjugar formações de «espectro largo»*” (Margarida Marques, 1993, p. 90), ao invés de formar para um dado sector profissional, pelo que se sentiu a necessidade de definir as áreas de formação, muitas delas, até aí, inexistentes no sistema de ensino, não sendo, como tal, certificadas. O aparecimento de novas áreas levou à criação de novos cursos, como é o caso dos que foram nas áreas de *Artes do Espectáculo*, de *Hotelaria e Turismo* e na de *Ambiente e Recursos Naturais*.

Os cursos ministrados (aproximadamente 150) ou a ministrar, nas escolas profissionais, estão organizados em 17 áreas de formação: 1 - *Administração, serviços e comércio*; 2 - *Agroalimentar e produção aquática*; 3 - *Ambiente e recursos naturais*; 4 - *Artes do espectáculo*; 5 - *Artes gráficas*; 6 - *Construção civil*; 7 - *Design e desenho técnico*; 8 - *Electricidade e electrónica*; 9 - *Hotelaria e turismo*; 10 - *Informação, comunicação e documentação*; 11 - *Informática*; 12 - *Intervenção pessoal e social*; 13 - *Metalomecânica*; 14 - *Património cultural e produção artística*; 15 - *Química*; 16 - *Têxtil, vestuário e calçado*; 17 - *Outra* (incluindo, actualmente, um curso de técnico de sistemas de informação geográfica).

Ao analisar a distribuição dos alunos, Graça et al. (1991, p.524) chegaram à conclusão de que, neste tipo de ensino, haviam três áreas de formação que absorviam 50% do total dos alunos. Essas áreas eram: “*Administração, Serviços e Comércio*”; “*Informática*” e “*Informação, Comunicação e documentação*”.

10. SISTEMA DE AVALIAÇÃO

“Se todos os professores soubessem que, custasse o que custasse, tinham de fazer com que os alunos andassem para a frente, haviam de dar voltas e voltas à cabeça para eles aprenderem e passarem.”

Se eu mandasse, pagava aos professores por contrato. Tanto para cada miúdo que passa. Ou, ainda melhor, multa por cada miúdo que chumba.

Havíamos de ver se dessa maneira não ligavam importância ao Gianni. Se não procuravam no seu olhar distraído a inteligência que Deus lhe deu como deu aos outros. Haviam de canalizar a maior parte do vosso trabalho para os que mais precisam de que se perca tempo com eles, mesmo que esse tempo seja retirado aos mais 'dotados'. É assim que se faz nas famílias. Haviam de acordar de noite a pensar neles e num novo método de ensino que fosse bom para eles. Se eles deixassem a escola, haviam de os ir buscar a casa dos pais” (Depoimento de um aluno da Escola de Barbiana, constante no projecto “A Educação em prol da Comunidade” da Escola C+S de Queijas, citado por Azevedo, 1994, p. 142).

O modelo de avaliação, praticado nas escolas profissionais, está intrinsecamente ligado ao tipo de organização e de desenvolvimento curricular aí adoptado. Atendendo a que a primeira Portaria que definia o modelo de avaliação nas escolas profissionais (Portaria n.º 1243/90, de 31 de Dezembro) se encontrava desajustada de uma realidade bem diferente da que aí se propunha, sentiu-se necessidade de clarificar e promover um tipo de avaliação congruente com as realidades existentes neste subsistema de ensino. Em Maio de 1992, é, assim, publicada a Portaria n.º 423/92, que passa a regulamentar a matéria em causa.

De acordo com o seu art.º 3.º, a avaliação dos alunos das Escolas Profissionais, entendida como um processo com “*carácter predominantemente formativo e contínuo*”, visa, fundamentalmente:

“a) informar o aluno acerca dos progressos, dificuldades e resultados obtidos na aprendizagem, esclarecendo as causas de sucesso ou insucesso;

b) estimular o desenvolvimento global do aluno nas áreas cognitiva, afectiva, relacional-social e psicomotora;

c) certificar os conhecimentos e capacidades adquiridos”.

O art.º 5.º pressupõe duas modalidades de avaliação:

1. avaliação formativa (alínea a), “*com carácter sistemático e contínuo, na qual intervêm essencialmente o professor e o aluno*”;

2. avaliação sumativa (alínea b), no “*final de cada módulo com a intervenção do professor e do aluno*”, bem como “*no momento da conclusão do conjunto dos módulos de cada disciplina, através de reunião do conselho de turma*”.

No seu artigo 8.º, estabelece-se que a avaliação sumativa, a realizar no final de cada módulo, resulta de uma negociação entre o aluno e o professor. Sempre que um aluno não conclua um módulo, pode requerer, no início do ano lectivo seguinte, a sua avaliação, “*tomando como referência o grupo-turma*” (art.º 9.º).

O edifício social que é a Escola Profissional tem que assentar em esteios de diálogo entre os diferentes actores, neste caso professores e alunos. “*Não basta à escola ter um programa, ter objectivos, projectos, é preciso que eles se enxertem nas reacções do conjunto da comunidade, dos diferentes actores tocados pela mudança, é preciso que os envolva na própria definição das estratégias de mudança, certamente no seio de conflitos e de tensões*” (Azevedo, 1994, p. 202).

De acordo com um *texto de informação*, enviado às escolas pelo GETAP, em 24.10.91 (citado por Margarida Marques, 1993, pp. 61-62), as instruções chegadas às escolas profissionais, apontavam, sobretudo, para uma avaliação formativa, cujos *princípios estruturantes* seriam:

- “valorização do contacto com o mundo do trabalho”, deverá ser realizada através de contactos directos com empresas relacionadas com a área de estudo (sublinhados nossos);
- todos os que tenham concluído com aproveitamento os seus “*cursos e/ou módulos de iniciação ou qualificação*” terão como “recompensa” a atribuição de um “certificado de aptidão e de qualificação profissional”, bem como de “um diploma” (sublinhados nossos);
- “*o processo de avaliação é, fundamentalmente, um processo dinâmico*” (sublinhados nossos);

- a participação de professores e alunos no “*processo de avaliação é uma condição, no pressuposto de que «a promoção do sucesso educativo é um imperativo institucional e social»*” (sublinhados nossos).

Além disso, aquele tipo de avaliação tem por *objecto*:

- as “*metas consignadas quer nos programas das disciplinas quer nas actividades educativas transdisciplinares previstas no plano de estudos*”; (sublinhados nossos)
- as “*capacidades transversais a todo o plano de estudos, identificados e estabelecidos pela direcção pedagógica*” (sublinhados nossos).

Por último, as *finalidades* da avaliação formativa são as seguintes:

- “*informar o aluno da interiorização de determinados saberes, capacidades e atitudes, esclarecendo as causas do sucesso e do insucesso*” (sublinhados nossos);
- “*estimular o aluno a desenvolver-se nas áreas cognitiva, afectiva, relacional/social e psicomotora*” (sublinhados nossos);
- “*certificar os conhecimentos e capacidades adquiridos*” (sublinhados nossos);
- “*verificar a adequabilidade da concepção, implementação e gestão dos planos de estudo, de modo a introduzir alterações e adaptações*” (sublinhados nossos).

11. PROCESSO DE PROGRESSÃO

“Apanhei professores que não me ligavam nada. Um deles dizia-me que eu nem a burro chegava, quanto mais a cavalo”.

(rapaz de 17 anos, 8.º ano de escolaridade, três reprovações, in Azevedo, 1994, p. 117)

Para Azevedo (ibid.), é por todos aceite o princípio de que a escola, apesar de todos receber no seio, não está preparada para com eles desenvolver um trabalho “de igual para igual”, excluindo, por isso, uma parte daqueles que “obrigou” a nela permanecer. Recebendo-os a todos, “à falta de melhor saída” (p. 124), utiliza uma estratégia que se consubstancia na reprovação

daqueles com quem não sabe conviver. *“A escola que recebe todos só sabe lidar com os que aprendem, ainda não sabe ensinar quem não progride ao ritmo estipulado na sua proposta formativa que continua a ser do tipo pronto-a-vestir e igual para todos”* (ibidem).

Atendendo a que muitos, aquando da criação das Escolas Profissionais, as apelidavam de escolas para os “incapazes”, “para os menos dotados”, ou seja, para aqueles que as do ensino regular excluía, por com eles não saber lidar, vamos, de seguida, proceder a uma análise, na esteira de Azevedo (ibid., pp. 119-120), acerca do que é “*ser reprovado*”:

- Sempre que o aluno vê, na pauta a menção “*reprovado*”, obrigatoriamente terá que repetir esse ano de escolaridade no ano lectivo seguinte;
- Apesar de estarem previstas medidas de recuperação, raras são as vezes em que a palavra “*reprovado*” é acompanhada dessas medidas, para o ano que se segue;
- Assim sendo, o termo “*reprovado*” apenas se limita a ter o “*condão de emitir uma ordem administrativa codificada que apenas obriga à repetição do mesmo ano de escolaridade*”;
- Serve, igualmente, “*reprovado*” para “*encerrar e ultrapassar, numa só e breve palavra, vermelha, de preferência*”, todas as vicissitudes inerentes ao processo de aprendizagem, consubstanciadas por “*avanços e impasses*” e por “*alegrias e desaires*”;
- Independentemente de terem, ou não, conseguido ultrapassar algumas barreiras na corrida inerente ao processo formativo, o termo “*reprovado*” significa, “*per si*”, a obrigatoriedade do seu utente ter que repetir, no ano lectivo seguinte, todo o plano de estudos.
- Por último, “*reprovado*” tem ainda o condão de “*fazer interiorizar no aluno a ideia de que «não sou capaz»*”.

Azevedo vai ainda mais longe nas suas considerações, ao questionar este problema nos seguintes termos: “*Mas, será assim tão difícil perceber que a reprovção, como acto*

administrativo que é, não tem qualquer valor educativo e que, além disso, pode ser um acto deseducativo?” (ibidem).

De facto, assim o deve ser, atendendo a que em 1985, em Portugal, 17% daqueles que frequentavam a escola, desde o 1.º até ao 12.º ano, não conseguiram atingir os objectivos definidos, tendo ficado retidos. (UNESCO, 1998, p. 138)

Nas Escolas Profissionais, apesar da avaliação anual estar prevista na Portaria 1243/90, perdeu a sua razão de ser, aquando da publicação da sua congénere n.º 423/92, na medida em que passa a ser efectuada no final de cada módulo, ou conjunto de módulos, como atrás se referiu. Desta forma, os alunos transitam ao módulo seguinte, após a conclusão do antecedente, de acordo com o seus ritmos individuais de aprendizagem.

12. PROVA DE APTIDÃO PROFISSIONAL (PAP)

De acordo com a portaria que temos vindo a analisar, 423/92, no final do curso todos os alunos terão que realizar uma Prova de Aptidão Profissional (PAP), *“que deve possuir uma natureza de projecto transdisciplinar integrador de todos os saberes e capacidades desenvolvidos ao longo da formação”* (art.º 30.º).

A PAP *“reveste a forma de um projecto pessoal, o qual deve ser estruturante do futuro profissional do jovem e centrado em temas e problemas perspectivados pelo aluno e nele devem ser investidos saberes e competências adquiridos no quadro de formação”* (art.º 31.º). Desta forma, trata-se de um projecto profissional, que pode ser orientado por um ou mais professores (art.º 37.º).

O projecto desenvolve-se em três momentos (art.º 35.º), a saber: o da sua “concepção”, o do seu “desenvolvimento”, durante o qual deverá haver *“uma estreita ligação com os contextos de trabalho”* (art.º 36.º), e de “auto-avaliação” por parte do aluno, materializado na elaboração de um relatório do projecto. No final, participará na discussão/defesa do mesmo, perante um júri, constituído pelo director pedagógico da escola, que preside, pelo professor orientador educativo

da turma, por representantes das associações empresariais ou das empresas, das associações sindicais ou profissionais do sector ou de sectores afins ao curso e pelo professor orientador do projecto (art.º 41.º), necessitando da presença de, pelo menos, três dos seus elementos.

Os alunos para serem aprovados têm que obter uma classificação igual ou superior a 10 valores (art.º 44.º).

13. A CLASSIFICAÇÃO FINAL E O DIPLOMA

A classificação final de cada disciplina é obtida pela média ponderada das classificações obtidas em cada módulo (art.º 49.º), sendo a classificação final do plano curricular, a média aritmética simples das classificações finais de cada disciplina (art.º 50).

A classificação final, que deverá ser inserida no diploma, é obtida aplicando a fórmula:

$$CF = (2PC + PAP) / 3.$$

Sendo CF a classificação final, PC a classificação final do plano curricular (peso 2) e PAP a classificação final da prova de aptidão profissional (art.º 51.º).

A obtenção do diploma de qualificação profissional é conferido a todos os alunos que concluem, com aproveitamento, o plano curricular, bem como a PAP.

14. OS PROFESSORES

14.1. Selecção do pessoal docente

Os professores actuais não estão preparados para desempenhar a função que os jovens exigem deles e, pior ainda, uma boa parte desses professores não pretende fazer qualquer esforço para se modernizar. Há falta de motivação, excesso de exigências com justificações porventura correctas do ponto de vista natural, mas seguramente injustificadas face à nobreza da tarefa que se põe aos professores - educar as gerações futuras.

(Belmiro de Azevedo, Presidente do Grupo Sonae, in Reis, 1995, pp. 13-14).

Ao abordar este tema, a primeira questão que se nos coloca, aponta no sentido de se saber quem pode, de facto, exercer funções docentes nas escolas profissionais. De acordo com o ponto

2. do artigo 17.º, do Decreto-Lei n.º 70/93, “*deve ser dada preferência a formadores que mantenham uma actividade profissional ou empresarial efectiva*”, sempre que se trate do recrutamento de docentes da componente de formação técnica.

Em relação aos docentes das componentes de formação sociocultural e científica, “*os professores e os formadores deverão possuir as habilitações legalmente exigidas para os graus correspondentes do ensino regular*” (ponto 3).

De acordo com Pinho e Lousada (1991, p. 977), muitas foram as escolas que, desde a sua criação, tudo apostaram por forma a terem um corpo de docentes a tempo inteiro que, desta forma, constituía o “núcleo duro” das mesmas, garantindo o seu bom funcionamento.

Para Margarida Marques (1990), a maioria dos professores que leccionam as áreas técnicas “*serão continuamente técnicos que, desempenham uma actividade profissional*” (p. 46). Ao referir “*continuadamente*”, a autora queria dizer que, por esse técnico ser recrutado por uma escola profissional, tal não significa que abandone a sua actividade profissional, na medida em que, se o fizesse, isso levá-lo-ia a “*um afastamento progressivo do seu contexto de trabalho*” (ibidem).

14.2. Competências dos professores

Dos formadores das áreas técnicas, espera-se que sejam em simultâneo formadores e técnicos, isto é, que “formem” e que se “formem” (Margarida Marques, 1993, p. 53). Para que isto aconteça, a autora identifica as seguintes competências que se desejam nos professores:

“competências técnicas - qualificações tecnológicas; competências pedagógicas - relacionadas com a capacidade de transferência dos seus conhecimentos técnicos e tecnológicos; relação (conhecimento) com o sector de actividade respectivo - que lhe permita o acompanhamento das mudanças tecnológicas e a evolução da dinâmica empresarial; e competências sociais - que lhe permitam compreender a atitude e analisar as dinâmicas no interior dos grupos e as condições de mudança e de estilos de vida”
(sublinhados nossos).

14.3. O recrutamento dos professores/formadores

O pessoal docente das escolas profissionais é contratado pelo respectivo órgão de direcção, “*em regime de contrato individual de trabalho*” (Decreto-Lei n.º 70/93, art.º 16.º, n.º 1), admitindo-se, de forma excepcional, e para satisfazer necessidades transitórias, a admissão de “*pessoal em regime de prestação de serviços*” (ponto 2).

Para Margarida Marques (ibid, p. 56), ao invés do que se passa no ensino regular, aqui é o órgão de direcção a contratar os professores. Ora isto pressupõe uma maior responsabilização destes docentes, na medida em que ali podem continuar, até deixarem de merecer a confiança dos empregadores. Desta forma, procura-se criar uma “*cumplicidade*” de todo o corpo docente para com o projecto educativo da escola. Opinião contrária é manifestada por Silva et al (1997, p. 69) atendendo a que propõem um “*sistema de recrutamento do pessoal docente que valorize o concurso público*”, à semelhança do que acontece, como se sabe, na escola tradicional onde os professores são colocados através de concurso público, não sendo, por isso, seleccionados pelos órgãos directivos desses estabelecimentos de ensino.

De acordo com Pinho e Lousada (1991), o facto de estas escolas não disporem de um quadro estável de professores, à semelhança do que acontece no ensino regular, leva a que a maioria destes estabelecimentos tenham que recorrer aos professores do ensino regular “*para a leccionação das disciplinas inseridas nas componentes sociocultural e científica e a técnicos especializados, de preferência ligados a entidades empresariais, para a componente técnica, tecnológica e prática*” (p. 978).

14.4. O papel do professor tutor

Como anteriormente se frisou, nas escolas profissionais existe a figura de Professor Tutor. Vamos de seguida, socorrendo-nos de Rodrigues (1991b), analisar as suas competências. Assim, compete ao professor tutor:

1. “*o acompanhamento do aluno no seu processo de aprendizagem profissional;*”

2. *acompanhar os desempenhos escolares do(s) aluno(s) em ordem ao seu equilibrado e harmónico desenvolvimento, orientando-os quer na fase de projecto, quer na fase de execução;*
3. *fazer, com o(s) aluno(s), a avaliação contínua. Esta avaliação compreende a verificação da adequação dos desempenhos do aluno ao projecto profissionalizante e a adequação deste projecto, no pormenor ou na generalidade, aos objectivos e ao capital humano disponível;*
4. *sugerir processos de diagnóstico e de reorientação profissional que serão cometidos a especialistas;*
5. *acompanhar o profissionalizando nos processos de autoscopia em ordem a levá-lo a assumir de forma crítica e criativa a auto-avaliação;*
6. *decorrente da auto-avaliação deve o tutor fazer interiorizar no aluno os mecanismos de auto-aperfeiçoamento;*
7. *manter com os pais dos alunos os contactos necessários para recolher e dar informações convenientes ao melhor rendimento escolar;*
8. *elaborar um processo individual do(s) seu(s) aluno(s);*
9. *companhar a preparação da prova final de aptidão profissional;*
10. *definir a situação sócio-económica do formando” (p. 1012).*

15. O NOVO REGIME DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

Não pretendendo assumir uma postura exaustiva com a apresentação do diploma legal que hoje rege as escolas profissionais, não podemos, entretanto, deixar de salientar os pontos considerados de maior interesse no estudo desta problemática, atendendo às alterações verificadas após a publicação do mesmo.

Se a primeira alteração¹⁵ ao normativo que regulamentava as escolas profissionais foi publicada quatro anos e pouco depois da saída do então revogado¹⁶, aquele teve igual sorte já que passado sensivelmente o mesmo tempo foi substituído pelo Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de Janeiro. Este acto deveu-se sobretudo ao facto de se terem verificado “*algumas fragilidades e ambiguidades relativas, nomeadamente, ao processo de criação das Escolas, à natureza jurídica*

¹⁵ Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de Março.

¹⁶ Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro.

dos seus promotores, relação destes com os Órgãos de Direcção, à responsabilização pedagógica e financeira dos Órgãos da Escola, bem como ao modelo de financiamento” das mesmas (preâmbulo do citado normativo), pelo que, através da sua publicação se pretendia “renovar a aposta no ensino profissional, consolidar as escolas profissionais como instituições educativas e aperfeiçoar e alterar o modelo de financiamento em vigor” (ibidem).

Pode ler-se ainda na introdução que, através deste novo documento oficial, “o regime de criação por contrato-programa entre os promotores e o Ministério da Educação” foi abolido, dando lugar a “um regime de liberdade de criação sujeito a autorização prévia de funcionamento de acordo com os critérios agora estabelecidos” (ibidem), dando assim lugar a um novel paradigma que assentou na caducidade dos referidos “contratos-programa celebrados ao abrigo da legislação anterior (...), salvaguardando-se a conclusão dos cursos aos alunos que já iniciaram ciclos de formação” (n.º 7 do Art.º 30.º), pelo que a todas as escolas se exigia a elaboração de um novo processo de candidatura a apresentar ao Ministério da Educação, no prazo de um ano, conforme o n.º 2 do Artigo 30.º do referido Decreto-Lei. Por outro lado, as escolas profissionais foram remetidas para o “estabelecido no Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo não Superior” (Art.º 32.º), podendo, contudo, o Estado, a título subsidiário, criar estabelecimentos de ensino deste género “para assegurar a cobertura de áreas de formação ou de regiões do País não contempladas pela rede de escolas profissionais existentes (n.º 2 do Art.º 2.º), constituindo-se, desta forma, como “estabelecimentos públicos de ensino secundário” (n.º 3 do Art.º 2.º).

De acordo com o Art.º 3.º, as escolas profissionais ficam “sujeitas à tutela científica, pedagógica e funcional do ministro da Educação”, podendo, contudo, “desenvolver as suas actividades culturais, científicas, tecnológicas e pedagógicas de forma autónoma e sem outras limitações, para além das decorrentes da lei e do presente diploma” (Art.º 5.º).

Por outro lado, os cursos profissionais passam a ser “cursos de nível secundário que atribuem diplomas equivalentes ao diploma do ensino secundário regular” (n.º 1 do Art.º 6.º). A

estes cursos têm acesso os candidatos que tenham concluído o “3.º ciclo do ensino básico ou equivalente” (n.º 3 do Art.º 6.º).

Versa ainda o diploma no n.º 2 do seu Art.º 10.º sobre a possibilidade de serem ministrados “*cursos de natureza profissionalizante, que conduzam à conclusão da escolaridade básica e à concessão do respectivo diploma, bem como à certificação profissional de nível II*”, desde que os planos de estudo sejam aprovados pelo ME, que os candidatos tenham concluído o 2º ciclo com aproveitamento e não tenham idade inferior a 15 anos, cumulativamente.

Os cursos continuam organizados em módulos (n.º 1 do Art.º 7.º) e com uma “*duração de três anos lectivos, correspondentes a um mínimo de 2900 horas e um máximo de 3600 horas*” (n.º 2 do Art.º 7.º), sendo que a carga horária curricular das “*componentes de formação técnica, prática, artística e tecnológica (...) não deve ultrapassar 50% do total estabelecido nos planos de estudo*” (alínea c do n.º 2 do Art.º 7.º).

O novo diploma institui a obrigatoriedade dos cursos profissionais conterem “*um período de formação em contexto de trabalho, directamente ligado a actividades práticas no domínio profissional respectivo*” e, na medida do possível, revestido sob a forma de estágio (n.º 4 do Art.º 7.º).

Em relação à selecção do pessoal docente o texto da lei transmite uma ideia que se afigura um pouco vaga, atendendo a que apenas refere que aquela se rege “*pelo princípio da adequação dos perfis dos candidatos às exigências profissionais previamente definidas*” (n.º 1 do Art.º 12.º). Neste aspecto, o diploma ora revogado ia mesmo mais longe ao admitir que a contratação de “*pessoal em regime de prestação de serviços*” pudesse ser feita apenas de forma excepcional, e para satisfazer necessidades transitórias (ponto 2 do Art.º 16.º do Decreto Lei n.º 70/93). Através da análise efectuada ao decreto revogador – Decreto-Lei n.º 4/98 - não descortinámos nem uma única palavra acerca da definição dos quadros de escola próprios.

Por outro lado, o ordenamento jurídico do regime de criação das escolas profissionais privadas igualmente sofreu alterações. Desta forma, conforme o Art.º 13.º, elas podem ser

criadas livremente por pessoas singulares ou colectivas, onde se inclui igualmente a participação de pessoas colectivas de natureza pública. Outros Estados e organizações internacionais de que Portugal faça parte, continuam a poder criá-las.

A estrutura orgânica das escolas profissionais, a partir da entrada em vigor de novo documento legal, deve distinguir os vários órgãos de direcção e incluir obrigatoriamente uma direcção técnico-pedagógica, assumida *“por professores habilitados para o exercício da docência ao nível do ensino secundário ou do ensino superior e com habilitação ou experiência pedagógica”* (n.º 2 do Art.º 17.º), e órgãos consultivos *“constituídos, nomeadamente, por representantes dos alunos, dos pais ou encarregados de educação, dos docentes e dos órgãos de direcção de escola, bem como de instituições locais representativas do tecido económico e social”* (n.º 1 do Art.º 18.º), competindo a estes últimos dar parecer sobre o Projecto Educativo da escola e sobre os cursos e outras actividades de formação (n.º 2 do Art.º 18.º).

No que se refere ao financiamento, em conformidade com o n.º 1 do Art.º 19.º, as escolas profissionais privadas podem *“candidatar-se a comparticipação pública nas despesas inerentes aos cursos profissionais que organizem”*

Por forma a proporcionar a frequência aos alunos das escolas profissionais em condições idênticas às que teriam no ensino secundário regular, são assinados contratos-programa, através dos quais o Estado se compromete a *“comparticipar nas despesas de funcionamento (...), pagando à escola o montante correspondente ao custo efectivo da formação por aluno/ano, tendo em conta a duração dos cursos e a natureza das diferentes áreas de formação”* (n.º 2 do Art.º 20.º), comprometendo-se as escolas a respeitar os valores estipulados no contrato, no que diz respeito às propinas a pagar pelos alunos, bem como de todas as outras taxas a cobrar. Por outro lado, ficam ainda as escolas obrigadas a materializar o *“Projecto Educativo a que se propuseram, nomeadamente o ciclo de formação completo destinado ao grupo de alunos e curso objectos de comparticipação pública”* (n.º 3 do Art.º 20.º). De referir que todas as desistências que se possam verificar ao longo do ano terão incidência, no ano seguinte, nos montantes globais

previstos nos contratos-programa, atendendo a que os valores correspondentes àqueles alunos lhes serão deduzidos.

As escolas profissionais continuam, ainda, a poder granjear “*de condições especiais de acesso a subsídios a fundo perdido e a linhas de crédito bonificadas destinados à aquisição, construção e equipamento de estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo*” (Art.º 21.º).
à semelhança do que anteriormente acontecia.

Quanto às escolas profissionais públicas são, de acordo com o Art.º 24.º, “*criadas através de portaria conjunta dos ministros das Finanças e da Educação*”, podendo, as mesmas, resultar “*da transformação de estabelecimentos de ensino e formação já existentes*”.

De referir que, neste tipo de estabelecimentos, tanto o pessoal docente como o não docente deve ser “*contratado em regime de contrato individual de trabalho*”, “*não conferindo aos particulares a qualidade de funcionário ou agente da administração pública*”, conforme o estipulado no Art.º 26.º.

Além de serem financiadas através do Orçamento de Estado podem, ainda, candidatar-se a outros tipos de financiamentos, à semelhança do que acontece com as suas congéneres particulares.

“A obra de arte pode ser uma fonte de felicidade, oferecendo aos que a criam e aos que a recebem a possibilidade de ir até ao fim do sentido e dos fantasmas”.

(autor desconhecido, citado por Azevedo, 1994, p. 243)

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

1. CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS ESCOLAS

1.1. Escola Tecnológica, Artística e Profissional de Nisa (ETAPRONI)

A Escola Tecnológica, Artística e Profissional de Nisa, ETAPRONI, situada em Nisa, sede do Concelho com o mesmo nome, no Distrito de Portalegre, foi formalmente criada em 24 de Agosto de 1990, e homologada em 28 de Setembro de 1990, através de um contrato-programa celebrado entre o Ministério da Educação, representado pelo GETAP, o Ministério do Emprego e Segurança Social e a Câmara Municipal de Nisa, entidade promotora, de acordo com o regulamentado no Decreto-Lei n.º 26/89.

A ETAPRONI funciona num edifício contíguo à escola E.B. 2,3/S de Nisa, pertencente ao Ministério da Educação, que foi cedido por empréstimo através de protocolo assinado pelo Director da ETAPRONI e pelo Presidente do Conselho Directivo da E.B. 2,3/S. Foi naquele edifício que a primeira escola preparatória da localidade iniciou as suas actividades nos primórdios da década de 70, encontrando-se, por consequência, em estado de degradação.

O universo de alunos, em Setembro de 1998, era constituído por 115 alunos, estando distribuídos pelos anos e cursos que se seguem: no 1.º ano, 23 frequentavam o curso *Técnico animador sociocultural/desporto* e 23 o *Técnico de informática/gestão*; no 2.º ano, 22 o *Técnico animador sociocultural/desporto* e 12 o *Técnico de construção civil*; no 3.º ano, 14 o *Técnico de Gestão de ambiente* e 21 o *Técnico de construção civil*.

O corpo docente era composto por 41 formadores.

Actualmente mantém a denominação ETAPRONI - Escola Tecnológica, Artística e Profissional de Nisa.

1.2. Escola Tecnológica e Profissional Albicastrense (ETEPA)

A Escola Tecnológica e Profissional Albicastrense, ETEPA, sediada em Castelo Branco, sede de Concelho e Distrito com o mesmo nome, foi formalmente criada em 29 de Julho de 1992 e homologada em 3 de Agosto de 1992, através de um contrato-programa celebrado entre o Ministério da Educação, representado pelo GETAP, o Ministério do Emprego e Segurança Social e a Associação Comercial e Industrial de Castelo Branco, entidade promotora, de acordo com o regulamentado no Decreto-Lei n.º 26/89.

A ETEPA funciona em edifício próprio.

O universo de alunos, em Setembro de 1998, era constituído por 104 alunos, estando distribuídos pelos anos e cursos que se seguem: no 1.º ano, 18 frequentavam o curso *Técnico de comunicação m. r. p. e publicidade* e 19 o *Técnico de artes gráficas*; no 2.º ano, 20 o *Técnico animador sociocultural* e 18 o *Técnico de artes gráficas*; no 3.º ano, 11 o *Técnico de serviços comerciais* e 18 o *Técnico de comunicação m. r. p. e publicidade*.

O corpo docente era composto por 34 formadores.

Actualmente mantém a denominação ETEPA - Escola Tecnológica e Profissional Albicastrense.

1.3. Escola Profissional Agrícola de Alter do Chão (EPAAC)

A Escola Profissional Agrícola de Alter do Chão, EPAAC, situada em Alter do Chão, sede do Concelho com o mesmo nome, no Distrito de Portalegre, foi formalmente criada em 24 de Agosto de 1990, e homologada em 6 de Setembro de 1990. É uma escola pertencente à rede pública de escolas profissionais.

A EPAAC funciona num edifício situado no local onde está sediada a Coudelaria de Alter e pertencente ao Estado.

O universo de alunos, em Setembro de 1998, era constituído por 74 alunos, estando distribuídos pelos anos e cursos que se seguem: no 1.º ano, 20 frequentavam o curso *Técnico de*

gestão equina e 12 o *Técnico de gestão cinegética*; no 2.º ano, 24 o *Técnico de gestão equina* e 8 o *Técnico de gestão cinegética*; no 3.º ano, 10 o *Técnico de gestão equina*.

O corpo docente era composto por 24 formadores.

Actualmente denomina-se Escola Profissional de Desenvolvimento Rural de Alter do Chão.

1.4. Escola Profissional de Leiria (EPL)

A Escola Profissional de Leiria, EPL, situada em São Romão, Pousos, Concelho e Distrito de Leiria, foi formalmente criada em 4 de Outubro de 1989, e homologada em 12 de Outubro de 1989, através de um contrato-programa celebrado entre o Ministério da Educação, representado pelo GETAP, o Ministério do Emprego e Segurança Social e a Câmara Municipal de Leiria e a Associação Comercial de Leiria, hoje Associação Comercial e Industrial de Leiria, entidades promotoras, de acordo com o regulamentado no Decreto-Lei n.º 26/89.

A EPL funciona num edifício pertencente à Câmara Municipal de Leiria, uma das entidades promotoras.

O universo de alunos, em Setembro de 1998, era constituído por 115 alunos, estando distribuídos pelos anos e cursos que se seguem: no 1.º ano, 23 frequentavam o curso *Técnico de cozinha*, 23 o *Técnico de informática/gestão* e 24 o *Técnico de electrotecnia*; no 2.º ano, 21 o *Técnico de Biblioteca, administração e serviços de documentação*, 19 o *Técnico de cozinha*, 21 o *Técnico de electrónica e telecomunicações*, 22 o *Técnico de contabilidade* e 20 o *Técnico de informática/gestão*; no 3.º ano, 14 o *Técnico de cozinha*, 14 o *Técnico de contabilidade*, 20 o *Técnico de electrotecnia*, 22 o *Técnico de administração e comércio* e 22 o *Técnico de informática/manutenção de equipamento*.

O corpo docente era composto por 33 formadores.

Actualmente denomina-se Fundação Escola Profissional de Leiria.

1.5. Escola Profissional Gustave Eiffel (EPGE)

A Escola Profissional Gustave Eiffel, EPGE, foi formalmente criada em 4 de Outubro de 1989, e homologada em 12 de Outubro de 1989, através de um contrato-programa celebrado entre o Ministério da Educação, representado pelo GETAP, o Ministério do Emprego e Segurança Social e a Cooptécnica - Cooperativa de Ensino e Formação Técnico-Profissional, entidade promotora, de acordo com o regulamentado no Decreto-Lei n.º 26/89. A Escola Profissional Gustave Eiffel possui instalações em três localidades do País: Amadora, Entroncamento e Queluz, constituindo-se como três pólos da referida escola. O pólo onde se realizou a investigação foi o do Entroncamento, situado na sede de Concelho com o mesmo nome, distrito de Santarém.

O polo do Entroncamento da EPGE funciona num edifício pertencente à Cooptécnica, entidade promotora.

O universo de alunos, em Setembro de 1998, era constituído por 115 alunos, estando distribuídos pelos anos e cursos que se seguem: no 1.º ano, 25 frequentavam o curso *Técnico de informática/manutenção de equipamento*, 23 o *Técnico de gestão de sistemas informáticos* e 25 o *Técnico de construção civil*; no 2.º ano, 19 o *Técnico de gestão*, 19 o *Técnico de construção civil*, e 19 o *Técnico de informática fundamental*; no 3.º ano, 16 o *Técnico de gestão*, 25 o *Técnico de construção civil* e 18 o *Técnico de informática fundamental*.

O corpo docente era composto por 34 formadores.

Actualmente mantém a denominação EPGE - Escola Profissional Gustave Eiffel, polo do Entroncamento.

2. ANÁLISE DOS RESULTADOS, REFERENTES ÀS RESPOSTAS DOS ALUNOS

2.1. Caracterização da população

A população escolar envolvida no presente estudo era constituída por 752 alunos, tendo-se verificado uma taxa de retorno de questionários na ordem dos 81,4% (612), distribuída da seguinte forma: 90,4% na ETAPRONI; 91,3% na ETEPA; 82,4% na EPAAC; 81,9% na EPL e 69,3% na EPGE. A amostra ficou, por conseguinte, constituída por 223 (86,4%) alunos do primeiro ano, 243 (90%) do segundo e 146 (63,5%) do terceiro. Os valores apresentados referentes à taxa de retorno são inferiores à realidade, atendendo a que o número de alunos referido como existente o era, de facto, mas no início do ano lectivo 1998/99, tendo-se verificado, posteriormente, o abandono de alguns deles, logo, se tivéssemos em conta esses abatimentos, a taxa de retorno seria superior à apontada. Devido à dificuldade em sabermos, ao certo, a data do abandono de cada um deles, optámos por tomar como referência os dados existentes em cada um dos serviços administrativos das escolas, aquando da constituição das turmas no início do referido ano lectivo.

2.2. Caracterização dos alunos respondentes

2.2.1. Sexo

Considerado o universo dos seiscentos e doze alunos que compunham a nossa amostra, pode constatar-se, de acordo com a Figura 1¹⁷, que, em média, 66% eram do sexo masculino e os restantes 44% do feminino. A tendência para a predominância dos alunos do sexo masculino verificou-se em todas as escolas, à excepção da ETEPA, na qual os elementos do sexo feminino atingiam os 61,1%. De referir, ainda, que os valores mais altos, em relação aos elementos do sexo masculino, ocorreram na EPAAC, com 83,6%.

¹⁷ Os valores totais e parciais são os que constam no anexo 3.

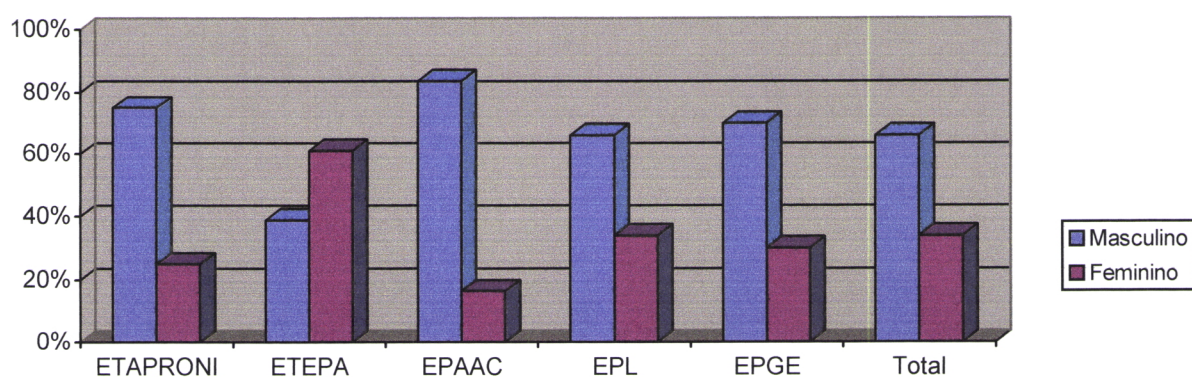


Figura 1. Alunos – sexo

2.2.2. Idade

No que diz respeito à idade, a média verificada ronda os 18,9 anos (Figura 2), sendo parcialmente a mais elevada na ETEPA (19,4 anos) e a mais baixa na EPAAC (18,2 anos).

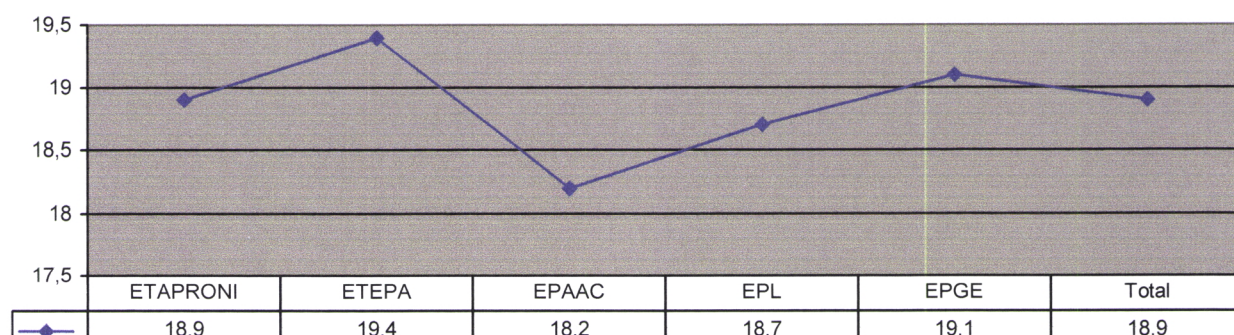


Figura 2. Alunos - média de idades

Parece-nos uma média relativamente elevada atendendo a que as crianças, ao atingirem os 6/7 anos, entram no 1º ano de escolaridade. Daí a nove anos estarão, supostamente, a concluir a escolaridade obrigatória, o ensino básico, se forem cumpridos os objectivos a que o sistema educativo se propõe: promover o sucesso educativo. Por volta dos 15/16 anos, no caso de não serem atingidos por acidentes de percurso, estarão a entrar no ensino secundário, independentemente da via escolhida. Em condições normais, este ciclo deverá, assim, ser frequentado por jovens com idades compreendidas entre os 15/16 e os 17/18 anos, em média.

Em conformidade com os dados apresentados no Quadro 1, constata-se que 49,1% dos alunos se situavam, de facto, nessa faixa etária, sendo que os valores mais baixos se verificaram na ETEPA, com 35,8%, e os mais elevados na EPAAC, com 60,7%.

Quadro 1

Idades compreendidas entre os 15/16 e os 17/18 anos

IDADE ¹⁸	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
16	10,7%	3,2%	6,6%	6,3%	13,7%	8,2%
17	15,5%	10,5%	29,5%	18,1%	17,6%	17,5%
18	23,3%	22,1%	24,6%	26,2%	19,1%	23,4%
Total	49,5%	35,8%	60,7%	50,6%	50,4%	49,1%

Se a estes valores acrescentarmos os dos jovens com 19 anos, então, como se pode observar na Figura 3, teremos percentagens superiores a 60% em todas as escolas, sendo que 68,4% do total de alunos se inclui neste grupo.

A ETEPA, como se referiu, era a escola que apresentava as percentagens mais baixas de frequência, nas idades compreendidas entre os 16/18 anos. Com a inclusão dos alunos com 19 anos, verifica-se uma aproximação à média, se bem que tenha ainda continuado a ser a escola com a média mais baixa no que diz respeito aos alunos com idades compreendidas entre os 16/19 anos.

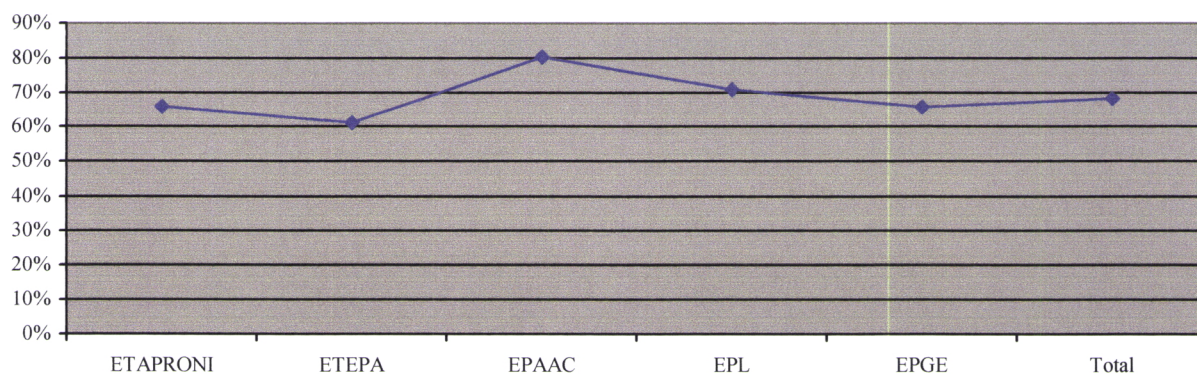


Figura 3. Alunos - média de idades 1

¹⁸ Para se ficar com uma ideia exacta da distribuição dos alunos por escolas, de acordo com as respectivas idades, consulte-se o anexo 4.

De seguida, tentar-se-á compreender, dentro da faixa etária 16-18, qual o sexo preponderante. Atendendo aos dados fornecidos pelo Quadro 2, pode observar-se que o sexo masculino era predominante em todas as idades e escolas, à excepção da ETEPA, em que o sexo oposto era maioritário.

Quadro 2

Relação idade (dos 16 aos 18 anos)/sexo

	ETAPRONI		ETEPA		EPAAC		EPL		EPGE	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
16	63,6%	36,4%	33,3%	66,7%	75%	25%	85,7%	14,3%	83,3%	16,7%
17	68,8%	31,2%	20%	80%	72,2%	27,8%	77,5%	22,5%	87%	13%
18	79,2%	20,8%	47,6%	52,4%	80%	20%	74,1%	25,9%	64%	36%

2.2.3. Áreas de estudo/sexo

Nas cinco escolas onde realizámos o nosso estudo funcionavam 23 cursos¹⁹, divididos pelas seguintes áreas de estudo²⁰: “*Administração, Serviços e comércio*”, “*Agro-alimentar*”, “*Ambiente e recursos naturais*”, “*Artes gráficas*”, “*Construção civil*”, “*Electricidade e electrónica*”, “*Hotelaria e turismo*”, “*Informação, comunicação e documentação*”, “*Informática*” e “*Intervenção pessoal e social*”.

Atendendo a que a escolha do curso poderia estar directamente ligada ao sexo dos alunos, procurámos saber quais as áreas em que aquele predominava.

Através do Quadro 3, pode verificar-se que o sexo masculino era predominante, com valores superiores a 80% nas de “*Agro-alimentar*”, “*Ambiente e recursos naturais*”, “*Construção civil*” e “*Informática*”. A de “*Electricidade e electrónica*” era frequentada exclusivamente por elementos do sexo masculino.

As que eram frequentadas, maioritariamente, por jovens do sexo feminino eram: “*Administração, Serviços e comércio*” e “*Informação, comunicação e documentação*”.

¹⁹ Os cursos são os constantes no anexo 5.

²⁰ O Quadro referente a esta temática é o que consta no anexo 6.

Quadro 3

Relação área de estudo/sexo

	SEXO	
	Masculino	Feminino
Administração, serviços e comércio	29%	71%
Agro-alimentar	81%	19%
Ambiente e recursos naturais	81%	19%
Artes gráficas	63%	37%
Construção civil	85%	15%
Electricidade e electrónica	100%	
Hotelaria e turismo	58%	42%
Informação, comunicação e documentação	24%	76%
Informática	83%	17%
Intervenção pessoal e social	52%	48%
Total	66%	34%

2.2.4. Local de residência

No que diz respeito ao local de origem, e à excepção da ETEPA, a maioria dos estudantes não era natural, ou residente nas localidades onde funcionam as escolas. Alguma informação interessante se pode daí retirar. No caso concreto da EPAAC, nenhum dos seus alunos provinha de Alter do Chão, pelo que, fora do tempo das actividades escolares, nenhum deles residia, de facto, nessa localidade, embora, durante as aulas, 85,2% aí estivessem alojados.

Na ETAPRONI e na ETEPA foi, igualmente, curioso verificar que 65,4% na primeira e 36,8% na segunda se deslocavam diariamente para os seus locais de origem.

Por conseguinte, através do exposto e atendendo a que a maioria dos alunos respondentes não é natural das localidades onde funcionavam as escolas, somos levados a crer que, possivelmente, estas instituições não estavam a conseguir recrutar os seus utentes nas zonas onde estão inseridas, tendo, para isso, que recorrer a jovens provenientes de outros locais, vendo assim aumentar os custos relacionados com a frequência dos cursos.

Quadro 4

Residência

	Residência durante aulas		Residência habitual	
	Na localidade	Fora da localidade	Na localidade	Fora da localidade
ETAPRONI	34,6%	65,4%	34,6%	65,4%
ETEPA	63,2%	36,8%	63,2%	36,8%
EPAAC	85,2%	14,8%		100,0%
EPL	30,3%	69,7%	29,4%	70,6%
EPGE	37,4%	62,6%	32,8%	56,9%
Total	43,1%	56,9%	33,3%	66,7%

Após tomarmos conhecimento do local de residência dos utentes destas instituições, vamos, de seguida, tentar compreender as distâncias que aqueles que não residiam nas localidades onde ficavam sediadas as escolas tinham que percorrer diariamente, o tipo de transporte utilizado, bem como o tempo que tinham que empregar no trajecto local de residência - escola - local de residência.

Os dados mais relevantes que, a esse respeito, se podem retirar do Quadro 5 são os seguintes: 65,4% destes alunos faziam um percurso diário até 20 Km, sendo 33,2% aqueles que tinham que percorrer distâncias até aos 10 km, como era o caso dos da EPAAC, em que 85,2% se deslocavam para a sede de concelho, onde se estabeleceram; a EPL igualmente contribuía para aquela média, atendendo a que 79,7% dos seus alunos efectuavam as suas deslocações diárias percorrendo distâncias até aos 20 km.

De todos os que se deslocavam, eram 34,6% aqueles que tinham que percorrer, diariamente, distâncias compreendidas entre 20 e 100 km; atente-se, por outro lado, aos 20,6% dos alunos da ETEPA que percorriam distâncias compreendidas entre 50 e 80 km.

Atendendo às distâncias percorridas e às informações recolhidas junto dos responsáveis pelos Órgãos de Direcção das Escolas, conclui-se que muitos eram aqueles que não eram naturais dos Concelhos onde as escolas se encontravam sediadas.

Quadro 5

Distância percorrida diariamente (ida e volta)

DISTÂNCIA DO LOCAL	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
de 1 a 10 Km	5,9%	2,9%	85,2%	30,7%	34,1%	33,2%
de 10 a 20 Km	29,4%	47,1%	4,9%	49,0%	17,1%	32,2%
de 20 a 30 Km	47,1%	17,6%		13,1%	20,7%	18,8%
de 30 a 40 Km	16,2%	5,9%	3,3%	6,5%	17,1%	9,8%
de 40 a 50 Km		5,9%	4,9%	0,7%	4,9%	2,5%
de 50 a 60 Km	1,5%	2,9%			6,1%	1,8%
de 60 a 70 Km		11,8%				1,0%
de 70 a 80 Km		5,9%				0,5%
100 Km			1,6%			0,3%

Atendendo a que uma grande percentagem de alunos se deslocava diariamente, procurámos saber que tipo de transporte utilizavam²¹. Tendo em conta a Figura 4, conclui-se que o mais utilizado era o transporte público (69,7%), chegando a atingir cifras acima dos 80% na ETAPRONI, ETEPA e EPAAC. Aos transportes públicos seguia-se o carro próprio, utilizado por 21,8% dos que se deslocavam. Apenas a ETAPRONI e a EPGE possuíam transporte escolar, sendo o mesmo utilizado, em regra, por um número relativamente reduzido de alunos, sobretudo na primeira.

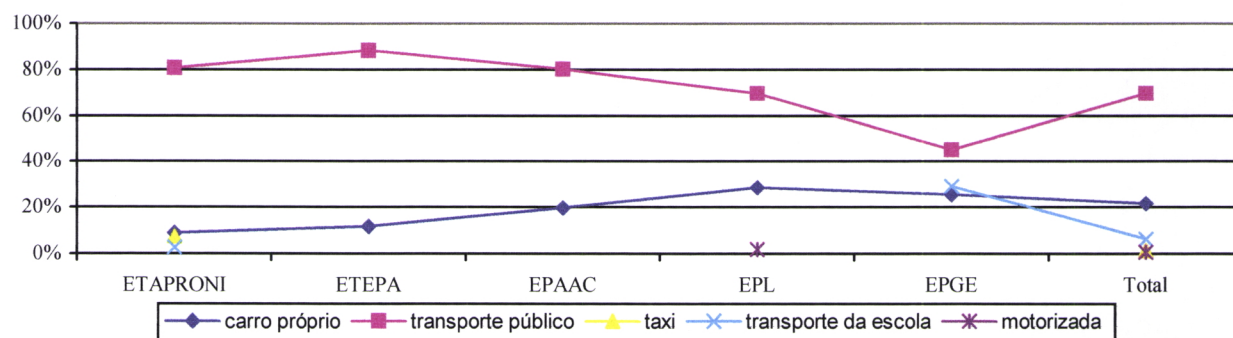


Figura 4. Tipo de transporte utilizado

Em relação ao tempo despendido, diariamente, na deslocação casa-escola-casa, verifica - se que 35% dos alunos demoravam até 30 minutos (Quadro 6), contribuindo para isso, por consequência, os 85,2% dos alunos da EPAAC que percorriam distâncias compreendidas entre 1 e 10 km.

²¹ Os resultados obtidos são os que constam no anexo 7.

Aqueles que passavam mais de uma hora do seu tempo diário por essas estradas fora representavam 32% do total dos que se deslocavam. Muitos eram, por outro lado, aqueles que ultrapassavam a hora e meia de viagem; Na ETEPA representavam 36,4% e na EPGE 29,3%.

Quadro 6

Tempo despendido (ida e volta)

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
0 - 30 minutos	5,9%	3,0%	85,2%	32,7%	39,0%	35,0%
31 a 60 minutos	32,4%	51,5%	4,9%	49,7%	15,9%	33,0%
61 a 90 minutos	44,1%	9,1%	3,3%	12,4%	15,9%	16,9%
mais de 90 minutos	17,6%	36,4%	6,6%	5,2%	29,3%	15,1%

2.2.5. Contexto familiar dos alunos

Analisando, de seguida, o contexto familiar dos alunos, procurar-se-á conhecer os níveis máximos e mínimos de escolarização dos pais (Figuras 5 e 6)²², bem como as categorias sócio - profissionais²³ em que estão inseridos (Figuras 7 e 8).

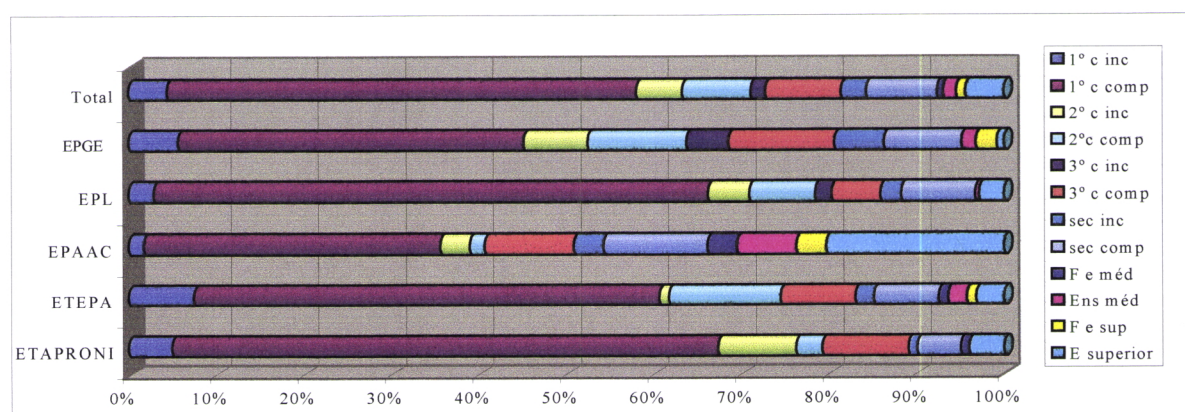


Figura 5. Escolaridade do pai

Conclui-se, assim, que 63,3% e 63,9% dos pais e mães do total de respondentes, respectivamente, possuía como escolaridade máxima a antiga 4.^a classe (actual 1º ciclo do ensino básico). De referir os casos da ETAPRONI e da EPL, onde estes valores apresentaram cifras

²² Dados constantes no anexo 8.

²³ Para ter acesso aos resultados obtidos, consultar o anexo 10.

acima dos 70%; à excepção da EPAAC, as restantes escolas apresentaram valores acima dos 50%.

Em relação aos pais/mães com o curso do ensino secundário completo, não se pode deixar de referir o facto de, na EPAAC, 45,7% dos pais e 48,5% das mães possuírem este tipo de escolaridade. Nas restantes escolas, os valores observados oscilavam entre os 10%, na ETAPRONI, e os 14,9%, na ETEPA, para os pais, e 8,8% e 11,7%, para as mães, nas escolas citadas, respectivamente.

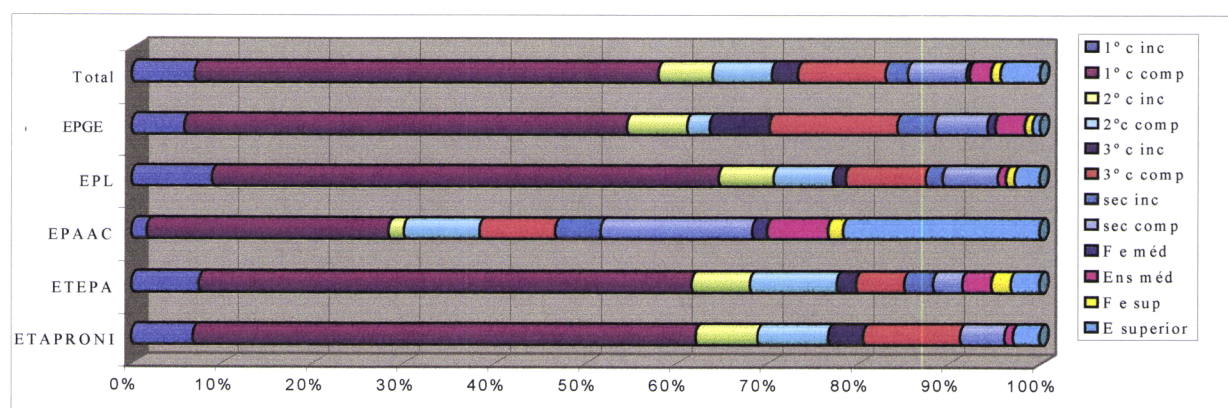


Figura 6. Escolaridade da mãe

As taxas mais elevadas de portadores de uma escolaridade superior ao ensino secundário encontravam-se na EPAAC, onde 20,3% de pais e 21,7% de mães eram detentores de um curso superior; nas restantes escolas os valores mais elevados encontravam-se na ETAPRONI (4%) para os pais e na ETEPA (3,2%) para as mães.

Mais de 80% dos pais/mães dos alunos encontravam-se a trabalhar, verificando-se uma taxa de desemprego de 2% para os pais e de 8,5 para as mães²⁴.

Entre os pais (Figuras 7 e 8)²⁵, os sectores profissionais mais expressivos eram: o operariado (31%), atingindo valores que representavam 24,4% na ETEPA e 43,2% na EPGE, seguindo-se o dos empregados (28,4%) que atingiam 23,3% na EPGE e 36,4% na ETAPRONI. Em relação às mães, os sectores mais significativos eram o das domésticas (33,6%), com 23,3%

²⁴ Dados constantes do anexo 9.

²⁵ Para ver os resultados totais, consultar anexo 10.

na EPAAC e 37,6% na EPGE, seguindo-se o das empregadas com 26%, sendo que 21,3% pertenciam à EPGE e 36,4% à ETAPRONI.

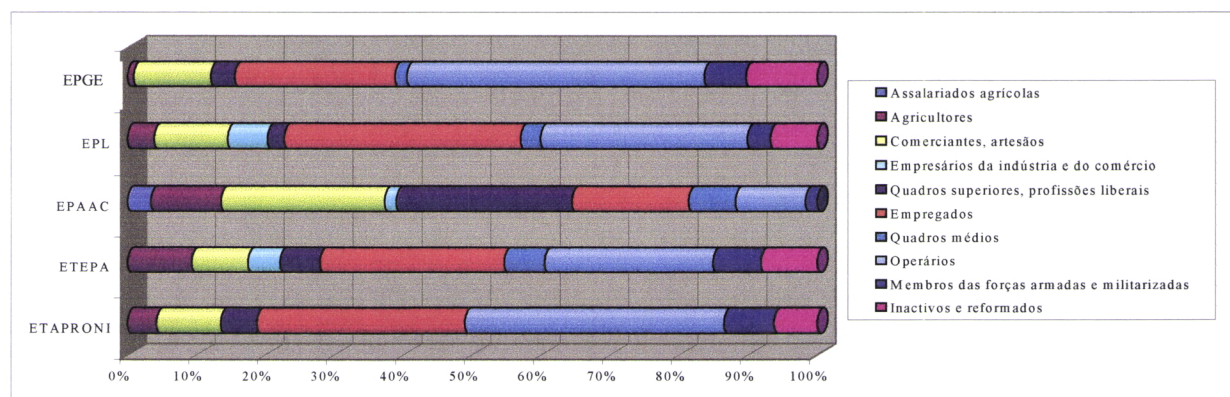


Figura 7. Categoria socioprofissional do pai

Não deixa de ser significativa a situação verificada na EPAAC, onde 25,4% dos pais e 26,6% das mães eram quadros superiores ou exerciam profissões liberais, sendo 23,7% comerciantes ou artesãos.

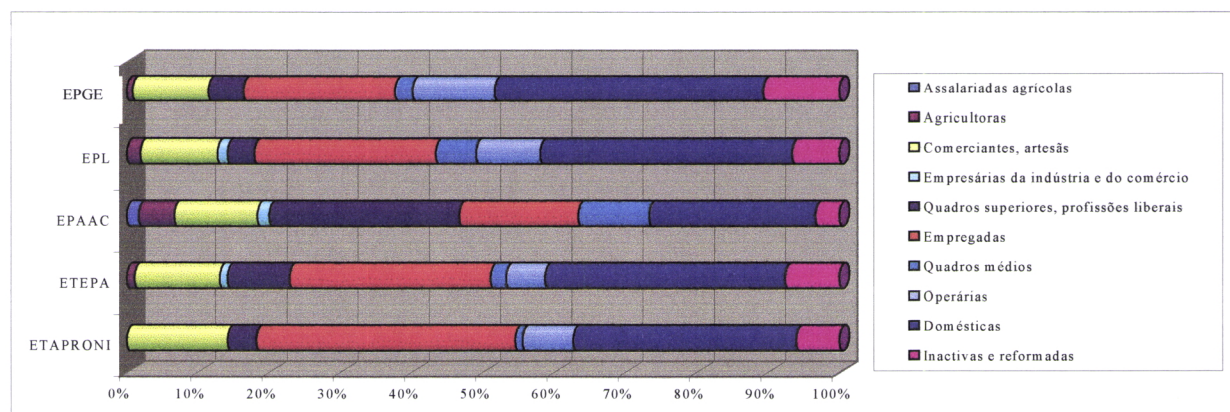


Figura 8. Categoria socioprofissional da mãe

2.2.6. Insucesso

Através da análise da Figura 9, verifica-se que a grande mancha existente em relação ao número de alunos retidos pertence aos alunos que nunca reprovaram durante o ciclo

imediatamente precedente ao secundário. Conclui-se²⁶, assim, que 57,4% nunca haviam reprovado, e 30,2% apenas tinham ficado retidos uma vez.

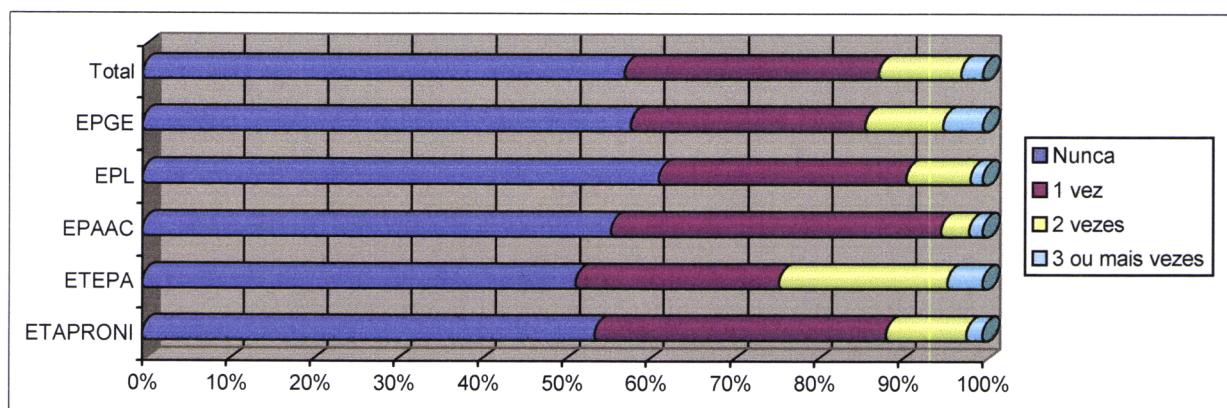


Figura 9. Retenções no 3.º ciclo

Os valores associados aos que nunca haviam reprovado oscilavam entre os 51,6% (ETEPA) e os 61,5% (EPL); significativos são, por outro lado, os 20% que reprovaram 2 vezes, na ETEPA.

Apesar de a maioria dos alunos nunca ter ficado retida no 3.º ciclo do ensino básico, tal não significa que não o possam ter concluído sem aproveitamento a algumas disciplinas, atendendo a que podem transitar de ciclo e de ano sem aproveitamento a um máximo de três disciplinas.

Vale a pena, assim, tentar compreender qual a percentagem de alunos que transitaram sem aproveitamento a uma ou mais disciplinas²⁷, bem como saber quais aquelas em que se revelou menor aproveitamento²⁸. De acordo com a Figura 10, 54,8% dos alunos transitaram com, pelo menos, uma disciplina em que não obtiveram aproveitamento. Os alunos nestas condições apresentam-se como maioritários na ETEPA, EPAAC e EPL.

Em relação aos que transitaram com aproveitamento a todas as disciplinas apontamos os casos verificados na ETAPRONI (51,5%) e na EPGE (53,4%), onde eram maioritários.

²⁶ Os valores são os que constam do anexo 11.

²⁷ Os resultados obtidos podem ser consultados no anexo 12.

²⁸ Atendendo a que se tornaria fastidioso apresentar os Quadros resultantes dos alunos que transitaram sem aproveitamento a uma, duas ou três disciplinas, os Quadros referentes a esta problemática estão representados no anexo 13, 13 a, 13 b.

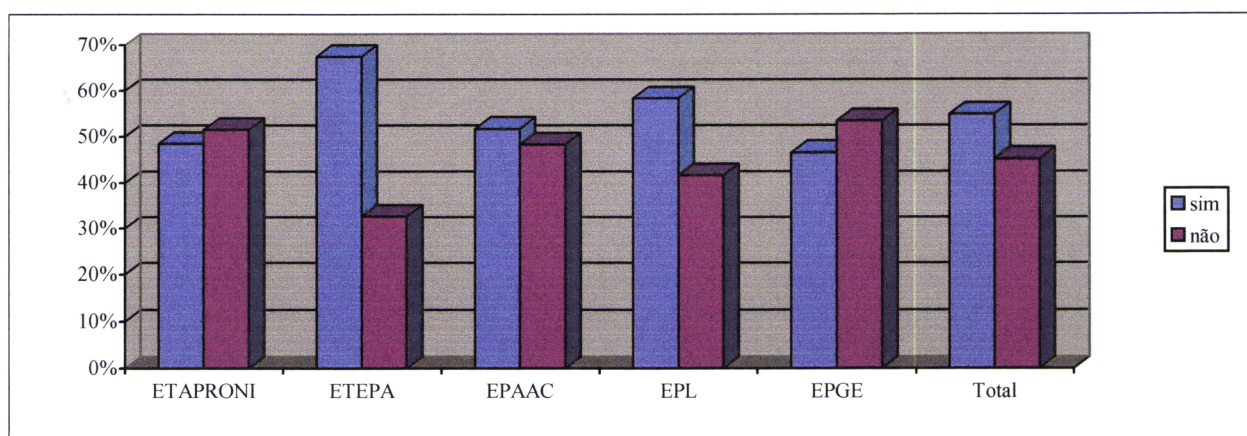


Figura 10. Transições sem aproveitamento a disciplinas

Pensando no número de alunos que transitaram sem aproveitamento a, pelo menos, uma disciplina, julga-se importante analisar quais aquelas em que ocorreram maiores índices de não transição, ou, por outras palavras, de insucesso.

Através de uma observação atenta do Quadro 7, chega-se, desse modo, à conclusão que a Matemática apresentava valores de reprovação na ordem de 25,5%, o Inglês 20,9% e o Português 14,4%. A Matemática era, de facto, a disciplina que apresentava maiores índices de insucesso na ETAPRONI (31,9%), ETEPA (35%) e EPAAC (31,9%), aparecendo em 2.º lugar na EPL (19,3%) e na EPGE (22,8%). Na primeira escola referida, era o Inglês (30,6%) a disciplina com maiores índices de reprovação, acontecendo o mesmo em relação à História (23,8%), na segunda.

Quadro 7

Disciplinas sem aproveitamento

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Matemática	31,9%	35%	31,9%	19,3%	22,8%	25,5%
Inglês	13,6%	14%	22,9%	30,6%	11,9%	20,9%
Francês	9%	11,6%	6,8%	12,2%	13,9%	11,4%
História	5,7%	5,8%	4,5%	7,5%	23,8%	9,8%
Português	14,8%	15%	6,8%	16%	12,9%	14,4%
Físico-química	19,4%	18,6%	15,9%	6,5%	11,8%	12,4%
Geografia	3,4%		9%	6,1%	2,9%	4,3%
Educação visual	2,2%		2,2%	1,8%		1,3%

Atendendo a que este tipo de estabelecimentos tem vindo a recuperar alunos que já haviam abandonado a escola, procedeu-se no sentido de obter alguma resposta acerca do número de jovens assim recuperados. De acordo com os dados constantes no Quadro 8, foram 5,9% aqueles que voltaram à escola, depois de a haverem antes abandonado, durante períodos compreendidos entre os 12 e os 108 meses²⁹. A EPGE (9,9%), a ETEPA (6,3%) e a EPL (5,4%) foram as escolas onde se verificou o número mais elevado de alunos que retomaram os seus estudos.

Quadro 8

Alunos que abandonaram a escola após a conclusão do 3.º ciclo

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
sim	2,9%	6,3%	3,3%	5,4%	9,9%	5,9%
não	97,1%	93,7%	96,7%	94,6%	90,1%	94,1%

2.2.7. Expectativas no final do 9.º ano

Que se passará na cabeça de um jovem, em relação ao seu futuro, independentemente de ficar algum tempo, ou não, sem estudar, ao terminar o 9.º ano de escolaridade?

Foi o que se tentou averiguar (Quadro 9), tendo-se chegado às seguintes conclusões: 88,8% dos alunos tencionavam estudar, tendo os que indicaram esta opção ultrapassado mesmo os 90% na ETEPA e na EPAAC; por outro lado, 7,8% dos respondentes pretendiam estudar e trabalhar simultaneamente.

Quadro 9

Expectativas após o nono ano

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Estudar	89,4%	91,5%	93,5%	87,8%	85,5%	88,8%
Trabalhar	5,8%	1,1%	1,6%	3,6%	3,8%	3,4%
Estudar e trabalhar	4,8%	7,4%	4,9%	8,6%	10,7%	7,8%

²⁹ Acerca do número de alunos que abandonaram a escola, bem como a respectiva duração, consultar anexo 14.

2.3. Razões da escolha

2.3.1. Formação profissional

Por forma a tentar compreender as razões que levaram os jovens a optar por uma formação de índole profissional, foram por nós apresentadas sete opções das quais escolheriam a que mais se ajustava ao seu caso (Quadro 10).

Quadro 10

Razões da escolha da formação em Escola Profissional

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Subsídios			1,7%	,5%	3,2%	1,0%
Melhores result.	14,6%	7,4%	6,6%	7,9%	3,2%	7,8%
Contacto mundo trab.	24,3%	24,2%	6,6%	31,4%	31,2%	26,5%
Facilidades conclusão	18,4%	14,7%	30,0%	15,7%	14,4%	17,2%
Curso que pretendia	25,2%	20,0%	41,6%	21,7%	24,8%	24,7%
Form voltada mundo trabalho	15,5%	33,7%		19,8%	21,6%	19,7%
Outra	2,0%		13,5%	3,0%	1,6%	3,1%

Assim, 26,5% responderam que a sua entrada se deveu à possibilidade de poderem, durante o curso, ter contactos com o mundo do trabalho.

Para 24,7% essa entrada deveu-se ao facto de ser o curso que realmente pretendiam seguir. Por ser uma formação voltada para o mundo do trabalho, foi a escolha de 19,7%. De realçar que em 4.º lugar, com 17,2%, aparece a presumida facilidade de conclusão, como motivo da escolha.

Como primeira opção maioritária, por escola, aparece o curso que pretendiam, na ETAPRONI (25,2%) e EPAAC (41,6%), o contacto com o mundo do trabalho na EPL (31,4%) e EPGE (31,2%) e a formação voltada para o mundo do trabalho, na ETEPA (33,7%).

2.3.2. CURSO

Tendo em conta as razões apontadas para a entrada neste tipo de formação procurou-se, de seguida, compreender o que terá levado aqueles alunos a optar pelo curso frequentado³⁰. De acordo com a Figura 11, o gosto pessoal pelo curso foi a principal razão da escolha para 66% dos alunos, com valores que oscilaram entre os 61,9% na ETAPRONI, e os 85,3 na EPAAC. Por pensarem que o curso lhes proporcionaria melhores perspectivas de emprego, foram 23,3% aqueles que nele entraram, opção que vai desde 11,5% na EPAAC, a 25,6% na EPL.

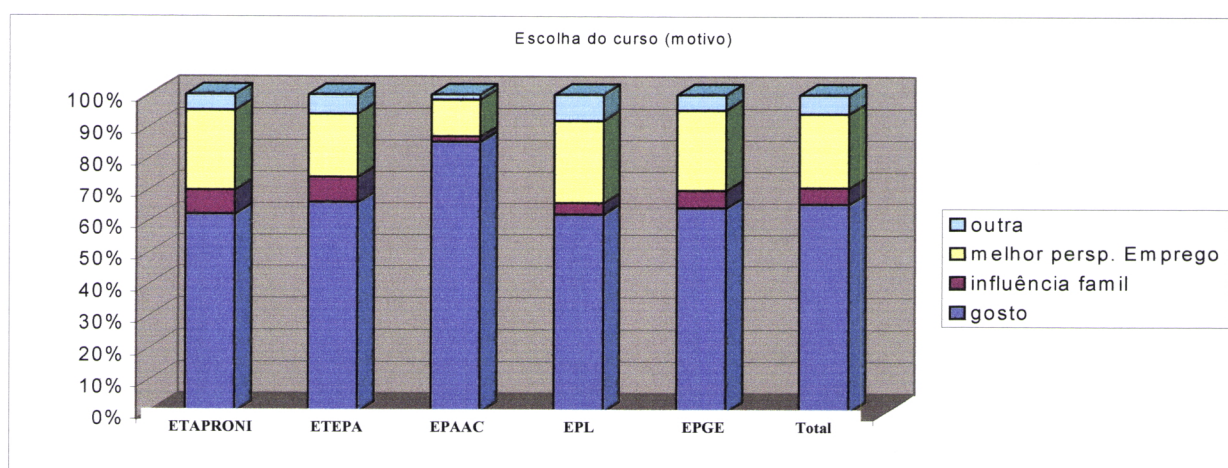


Figura 11. Razões da escolha do curso

2.3.3. CURSO/EXPECTATIVAS

Sabendo das razões que levaram os alunos a optar por este tipo de formação, bem como pelo curso frequentado, não se pode olvidar o facto de tais decisões se terem verificado numa fase anterior à sua entrada na escola. Aquando da apresentação do questionário os alunos encontravam-se nos 1.º, 2.º e 3.º anos. Como anteriormente se referiu, a maioria dos respondentes afirmou ter entrado no curso, então frequentado, por gosto; será que, na altura em que responderam, as expectativas anteriormente criadas continuavam a corresponder ao que se passava na realidade³¹?

³⁰ Os resultados podem ser consultados no anexo 15.

³¹ Os dados podem ser observados no anexo 16.

É-se levado a crer que sim, uma vez analisada a Figura 12, correspondente às respostas fornecidas pelos alunos. Na verdade, entre a correspondência das expectativas iniciais e a realidade, pode verificar-se que o curso estava em conformidade moderada ou elevada, para 86,4% dos alunos. Apesar de estes valores serem elevados em todas as escolas, vale a pena destacar os verificados na ETEPA e na EPGE, com 99% e 92,4%, respectivamente.

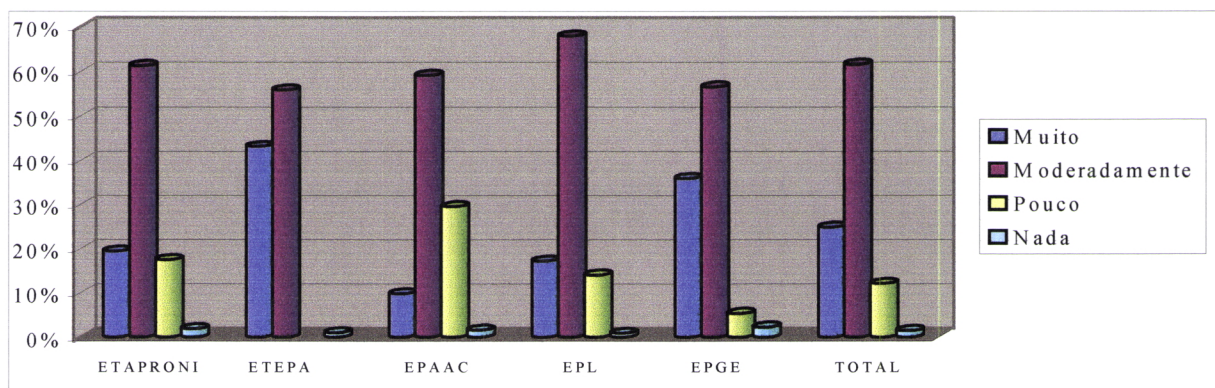


Figura 12. O Curso e as expectativas iniciais

Para 29,5% dos alunos da EPAAC o curso não estava a corresponder às expectativas inicialmente geradas. A origem desta insatisfação pode dever-se ao facto dos alunos terem que, por um lado, tratar não só dos seus cavalos como também dos pertencentes aos seus colegas, em fins de semana e durante os períodos de interrupção das actividades lectivas, em regime de rotatividade, e, por outro, por terem que fazer a limpeza das instalações, “boxes”, conforme nos foi referido pelo director desta escola.

De salientar o número reduzido (1,5%) de alunos que pareciam altamente insatisfeitos com a formação, considerando que o curso não estava a corresponder, em nada, às suas expectativas.

2.4. Expectativas em relação ao futuro

Todos estes alunos haviam conhecido, no passado, o ensino regular, encontrando-se, na altura, a passar por esta modalidade especial de educação, uma realidade educativa totalmente distinta, a qual podia condicionar o seu regresso a uma outra modalidade de ensino regular, o

ensino superior. Quais seriam, a esse respeito, as suas expectativas relacionadas com o futuro mais ou menos próximo?

Com base no Quadro 11, é possível concluir que as expectativas em relação à continuação de estudos se mantinham elevadas (46,4%), sendo que 10,8% dos que responderam desta forma, além de manifestarem interesse em continuar os seus estudos, admitiram estar igualmente voltados para o início de uma actividade profissional. Foi na EPAAC que as expectativas se revelaram mais elevadas, já que 60% dos seus alunos afirmaram pretender continuar pelas veredas de aprendizagem, consubstanciadas no ensino superior. Este facto deve-se, provavelmente, à vontade manifestada por uma grande parte dos alunos desta escola em continuar os seus estudos em instituições de ensino superior ligadas à Agro-pecuária.

Quadro 11

Expectativas perante o futuro

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Continuar a estudar	28,7%	37,9%	41,7%	30,7%	38,9%	35,6
Estudar e trabalhar	1,6%	6,3%	18,3%	16,5%	11,3%	10,8
Iniciar trabalho	69,7%	55,8%	40,0%	52,8%	49,8%	53,6

2.5. Os obstáculos ao sucesso

Trata-se de expectativas sem dúvida elevadas no que diz respeito à continuação de estudos em níveis superiores, quando se sabe que as respectivas entradas vão sendo cada vez mais filtradas. Não deixa, por outro lado, de ser interessante verificar quais seriam as suas principais dificuldades no presente, até porque, como anteriormente se viu, 54,8% dos alunos haviam transitado com, pelo menos, uma disciplina em que não tinham obtido aproveitamento. Por conseguinte, tentámos investigar se aquele facto poderia estar a condicionar o aproveitamento naquele, mais ou menos recente, percurso escolar.

Antes, porém, de estabelecer essas relações, proceder-se-á à análise do Quadro 12, por forma a tentar compreender o que de facto preocupava os alunos, naquele momento. Consta-se, assim, que a *Matemática* era considerada como o principal obstáculo ao sucesso em todas as escolas à excepção da ETEPA, na qual a *Língua Estrangeira* foi a eleita, para o efeito. As frequências associadas a essa dificuldade em *Matemática* oscilavam entre 14,9%, na ETEPA, e 40,4%, na ETAPRONI. A par desta disciplina, na EPAAC, foram identificadas dificuldades na *resolução de problemas concretos*, relacionados com os cursos aí ministrados.

Depois da *Matemática*, as dificuldades que mais se faziam sentir eram as relacionadas com o domínio da *Língua Estrangeira* (25,1%) e com a *resolução de problemas concretos* (17%).

Quadro 12

Principais dificuldades

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Utilizar materiais e equipamentos	6,1%	14,9%	8,6%	5,6%	5,7%	7,4%
Resolução de problemas concretos	7,1%	11,6%	27,6%	14,0%	29,5%	17,0%
Domínio da língua portuguesa	8,1%	10,3%		5,6%	6,6%	6,4%
Domínio da língua estrangeira	27,2%	42,6%	13,8%	25,1%	16,4%	25,1%
Domínio da matemática	40,4%	14,9%	27,6%	39,1%	33,6%	33,4%
Outra	11,1%	5,7%	22,4%	10,6%	8,2%	10,7%

Em conformidade com o que se viu anteriormente, ao comparar as disciplinas em que se verificou maior taxa de reprovação no 3.º ciclo com as principais dificuldades reveladas durante o decorrer do curso frequentado, pode verificar-se que a *Matemática*, sendo a disciplina mais “mortífera” aquando da transição para o ensino secundário, se continuava a revelar como o principal “quebra-cabeças” dos alunos de todas as escolas, à excepção da ETEPA, em que a *Língua Estrangeira* lhe tomou o lugar. Em situação oposta à da ETEPA, encontrava-se a EPL, já que, tendo sido a *Língua Estrangeira* a disciplina que aí havia provocado “maiores estragos” no final do 3.º ciclo, tinha, nesse momento, sido ultrapassada pela *Matemática* (Quadro 13).

Quadro 13

Domínio das disciplinas mais problemáticas

	ETAPRONI		ETEPA		EPAAC		EPL		EPGE	
	3.º c	EP	3.º c	EP	3.º c	EP	3.º c	EP	3.º c	EP
Domínio da matemática	31,9%	40,4%	35%	14,9%	31,9%	27,6%	19,3%	39,1%	22,8%	33,6%
Domínio da língua estrangeira	13,6%	27,2%	14%	42,6%	22,9%	13,8%	30,6%	25,1%	11,9%	16,4%

2.6. Atitudes

2.6.1. FACE À ESCOLA PROFISSIONAL

Analisadas as principais dificuldades com que se deparavam os alunos respondentes, proceder-se-á, de seguida, à análise das suas atitudes em relação à escola profissional.

Os alunos foram, nesse sentido, chamados a pronunciar-se sobre a seguinte frase: *O interesse por todas as disciplinas deve ser igual*. Foram 60,1% aqueles que *concordaram moderadamente* ou *muito* com a afirmação, representando os primeiros 46,6%³². A maioria dos alunos parecia, desse modo, encarar as disciplinas das diferentes componentes de idêntica forma.

Em relação aos alunos que afirmaram *concordar muito* com a frase supracitada, referimos os 17,5% na EPGE. Pelo contrário se pronunciaram 42,7% na EPL, afirmando *concordar pouco* ou *não concordar*.

Ao serem confrontados sobre se *o curso que escolheram lhes vai proporcionar acesso a um bom emprego*, 89,3%, ou seja, uma larga maioria dos inquiridos afirmou *concordar moderadamente* ou *muito*³³, o que nos leva a deduzir que, de facto, aqueles alunos mantinham expectativas muito elevadas em relação à correspondência entre o curso frequentado e o emprego desejado. Foi na EPGE que se verificaram as taxas mais elevadas daqueles que declararam *concordar muito* com a afirmação (52%).

³² Os dados referentes a esta questão são os constantes do anexo 17.

³³ Os dados referentes a esta questão são os constantes do anexo 18.

Perante a asseveração: *Os alunos da tua Escola Profissional têm gosto em a frequentar*, mais uma vez, a maioria se pronunciou de forma positiva, atingindo 67,7% os que declararam *concordar moderadamente* ou *muito* com ela, apesar de 52,5% dos alunos da EPAAC terem afirmado *concordar pouco* ou *não concordar*. A escola onde se verificou um maior número de respostas daqueles que afirmaram *concordar muito* foi a ETEPA (23,4%)³⁴.

Por último, neste bloco, foi apresentada a afirmativa seguinte: *Os alunos da tua Escola Profissional estão, na sua maioria, motivados para continuar o curso*. Os que *concordaram moderadamente* ou *muito* representam 66,8% do total de inquiridos, sendo que um número reduzido de alunos (7,3%) declarou *não concordar* que a maioria estivesse motivada para a continuação do curso frequentado, conforme se pode verificar no Quadro 14.

Quadro 14

Os alunos encontram-se motivados para continuar o curso

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Não concordo	10,6%	1,0%	13,1%	7,8%	5,7%	7,3%
Concordo pouco	32,7%	16,0%	14,8%	29,0%	27,6%	25,9%
Concordo moderadamente	45,2%	50,0%	55,7%	54,4%	49,6%	51,3%
Concordo muito	11,5%	33,0%	16,4%	8,8%	17,1%	15,5%

2.6.2. Face ao movimento associativo/colegas

Nestas escolas, o movimento associativo estudantil organizado parecia não representar motivo de interesse por parte dos seus estudantes, sobretudo pela sua inexistência, dado que apenas na EPL existia uma Associação de Estudantes. Ao serem questionados sobre se participavam nas actividades promovidas pela Associação de Estudantes, apenas 43,2% dos alunos desta escola se pronunciaram de forma afirmativa³⁵.

³⁴ Os dados referentes a esta questão são os constantes do anexo 19.

³⁵ Os dados obtidos são os que constam no anexo 20.

Por outro lado, ao serem inquiridos acerca das relações que mantinham com os colegas³⁶, 97,8% confirmaram a existência de boas relações, oscilando as percentagens parciais entre 94,7%, na EPAAC, e 99% na ETAPRONI (Figura 13)

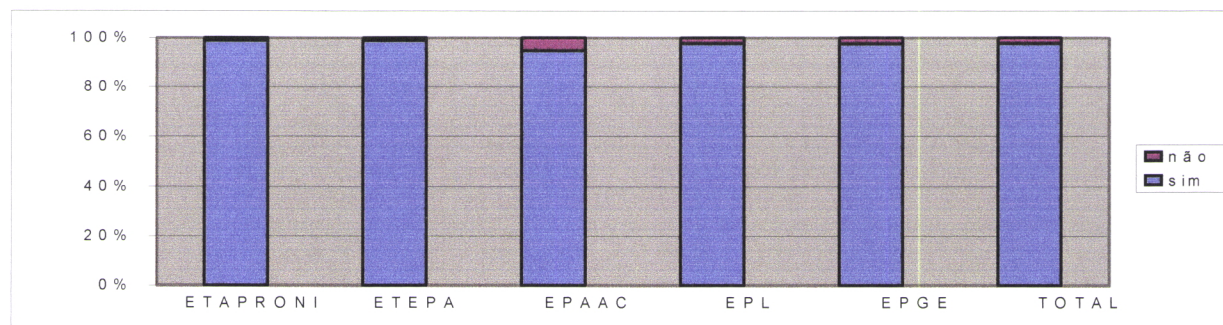


Figura 13. Relações com os colegas

2.7. Apoio dos pais

Através da questão que se seguia, tentou-se averiguar até que ponto os pais destes alunos os apoiavam nos estudos, quer através da ajuda nos trabalhos de casa, quer no incentivo ao estudo e à conclusão do curso. Segundo a informação presente no Quadro 15, foram 84,8% aqueles que responderam de forma positiva.

Quadro 15

Apoio dos pais

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
sim	90,3%	81,1%	90,0%	81,9%	85,8%	84,8%
não	9,7%	18,9%	10,0%	18,1%	14,2%	15,2%

Apesar de não podermos inferir, através das respostas, o tipo de apoio que é prestado pelos pais, somos levados a crer que ele terá mais a ver com o incentivo ao estudo e à conclusão do curso do que com a ajuda nos trabalhos de casa, atendendo ao elevado número de alunos que declararam, em todas as escolas, dele beneficiar e ao reduzido nível médio de escolaridade dos pais (anexo 8).

³⁶ Resultados constantes do anexo 21.

2.8. Integração na escola

Procurámos ainda saber como tinha sido a integração dos alunos nas respectivas escolas³⁷. Para 72,2% deles a integração foi *boa* ou *muito boa*, representando esta última opção 24,6%. Aqueles que, por qualquer motivo, tiveram dificuldades em se integrar representavam 2,6%, valor relativamente pouco significativo (Figura 14).

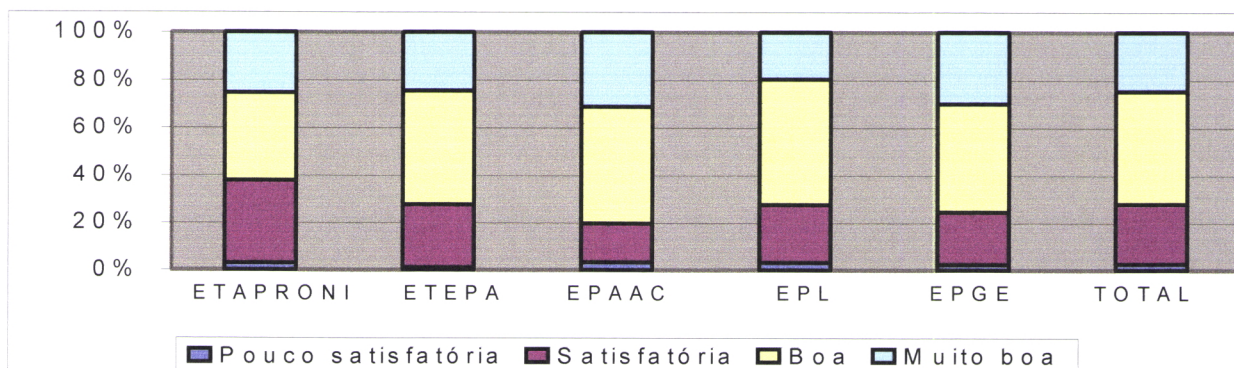


Figura 14. Integração nas escolas

2.9. Relação com os órgãos da escola

As questões seguintes destinavam-se a tentar perceber qual era a relação existente entre os alunos e os Órgãos de Direcção.

De acordo com os resultados apurados³⁸, verificou-se que 93,5% dos alunos sabiam o nome do Director (responsável pela gestão da escola), variando estes dados entre os 86,9%, na EPAAC, e os 100% na ETEPA.

Apesar de serem mais de 93% os alunos respondentes que afirmaram conhecer o nome do responsável pelo Órgão de Direcção, não é menos verdade que, independentemente desse órgão ser colegial ou unipessoal, 68,2% afirmaram não se reunir frequentemente com ele, por forma a apresentarem os seus problemas bem como debaterem assuntos relativos à vida da

³⁷ Os resultados obtidos são os que constam do anexo 22.

³⁸ São os constantes no anexo 23.

escola. Aqueles que responderam afirmativamente a esta questão, vão desde os 19% na EPAAC até aos 36,7% na EPL³⁹.

Ao serem questionados sobre se a Direcção da Escola se interessava, ouvindo-os, pelos seus problemas, na tentativa de os resolver, 67,2% responderam afirmativamente. Estes valores oscilam entre os 33,3%, na EPAAC, e os 77,7%, na ETEPA⁴⁰.

No que se refere ao Plano de Actividades das Escolas, 52,6% afirmaram conhecê-lo, se bem que 54,9% na ETAPRONI, 71,7% na EPAAC e 60,5% na EPL tivessem afirmado que dele não tinham conhecimento.

Foi na ETEPA (74,2%) e na EPGE (76,7%) que mais alunos afirmaram conhecer aquele documento⁴¹.

Sendo o Plano de Actividades de uma escola uma das suas traves mestras, não vislumbramos nenhuma razão para que um número bastante significativo, mesmo maioritário em algumas escolas, tenha respondido dele não ter conhecimento, apesar de todas as escolas onde foi realizado este estudo dele disporem. Apesar de não possuímos elementos capazes de nos induzirem acerca da forma como os alunos têm conhecimento das actividades programadas, podemos é referir o facto de as mesmas serem realizadas de acordo com o programado, conforme verificámos nos locais.

2.10. Relação com os professores

Abordada a relação com os Órgãos de Direcção, segue-se o relacionamento dos alunos com os professores.

Ao ser-lhes perguntado se gostavam da maioria dos professores que tinham (Quadro 16), 90,8% dos alunos responderam de forma positiva. Este tipo de respostas variou entre os 85,5% na EPL e os 97,9% na ETEPA.

³⁹ Constam no anexo 24

⁴⁰ Os dados são os que constam do anexo 25.

⁴¹ Dados constantes no anexo 26.

Quadro 16

Relação com os professores

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
sim	90,4%	97,9%	96,7%	85,5%	92,3%	90,8%
não	9,6%	2,1%	3,3%	14,5%	7,7%	9,2%

Atendendo a que muitos alunos afirmaram gostar da maioria dos professores que tinham, tentou-se proceder no sentido de compreender se achavam que esses professores eram diferentes dos que haviam tido anteriormente⁴², no ensino regular. Para 76,9% disso não restavam dúvidas, a maioria era mesmo diferente. Para tal valor contribuíram, em grande parte, os 82,4% da ETAPRONI, 92,6% da ETEPA e 80,8% da EPGE (Figura 15).

Já no que se refere às respostas dadas pelos alunos da EPL verifica-se que para 33,6% a maioria dos seus actuais professores não diferia dos anteriores.

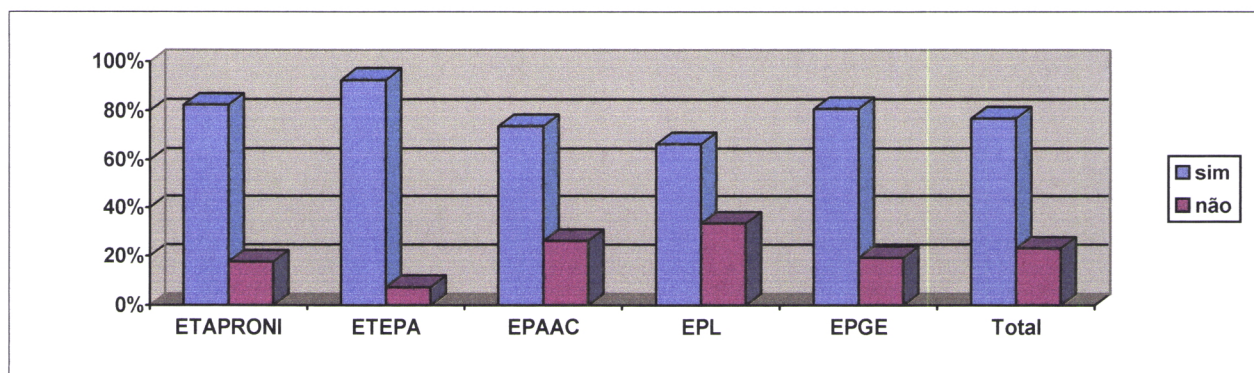


Figura 15. Professores actuais *versus* professores anteriores

Se, para mais de dois terços dos alunos, os professores eram diferentes, então é porque deveria haver algo que os distingua dos anteriores. Foi o que tentámos a seguir averiguar. Assim, para 82,3% dos alunos das escolas inquiridas, a maioria dos professores ministrava bem as suas aulas (Quadro 17), sendo que os valores mais elevados atingiram os 90,4% na ETEPA; nas restantes escolas, oscilavam entre os 78,6%, na ETAPRONI, e os 86,4%, na EPAAC. Dados interessantes, sem dúvida. Será que neste tipo de escolas os professores se dedicam mais aos seus alunos, proporcionando-lhes uma relação afectiva, diferente da devotada no ensino regular? Será

⁴² Os dados respeitantes a esta questão são os constantes no anexo 27.

que ministram as suas aulas de forma mais cuidada? Será que a forma de contratação destes professores os “obriga” a uma “forma de estar” diferente? Os dados recolhidos não nos permitem tirar ilações por forma a dar resposta conclusiva a tais questões, contudo não podemos deixar de constatar a forma positiva como são considerados pelos seus alunos.

Quadro 17

O acto de leccionar

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
sim	78,6%	90,4%	86,4%	80,4%	80,8%	82,3%
não	21,4%	9,6%	13,6%	19,6%	19,2%	17,7%

Nem sempre as coisas correm da melhor forma, ou da forma desejada. Face a isso, 77,8% dos inquiridos afirmaram que a maioria dos seus docentes se interessava pelos seus problemas, bem como os animava sempre que necessário, por forma a conseguirem atingir os objectivos estabelecidos para cada uma das disciplinas. As escolas onde esta constatação se verificou de forma mais acentuada, com valores percentuais acima dos 80%, foram: a ETEPA (89,5%), a EPAAC (88,3%) e a EPGE (83,1%).

Foi na EPL (33%) e na ETAPRONI (23,1%) que se verificou o maior número de respostas daqueles que afirmaram não beneficiar desse apoio (Quadro 18), o que não nos leva a concluir que dele não pudessem beneficiar se necessitassem, atendendo a que, à semelhança das restantes escolas, a maioria afirmou dele beneficiar.

Quadro 18

Os professores e a afectividade

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
sim	76,9%	89,5%	88,3%	67,0%	83,1%	77,8%
não	23,1%	10,5%	11,7%	33,0%	16,9%	22,2%

Igualmente esclarecedoras são as percentagens obtidas na resposta à questão colocada sobre se os inquiridos conseguiam entender o que a maioria dos professores dizia nas aulas⁴³. Para 86,8% deles, esse problema não se coloca, já que pareciam entender perfeitamente. Com valores acima dos 90%, surge-nos a ETEPA (92,6%) e a EPAAC (91,7%).

Foi na ETAPRONI (18,3%) e na EPGE (18,5%) que se verificou o maior número dos que afirmaram não entender o que os professores diziam nas aulas, sendo, provavelmente, estes, os que manifestavam mais dificuldades de aprendizagem.

O tipo de ensino ministrado nestes estabelecimentos obriga a uma diversidade de métodos, de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Ao indagarmos sobre se a maioria dos professores diversificava, de facto, essa metodologia, 86,9% responderam afirmativamente. Em todas as escolas, as respostas afirmativas ultrapassaram os 80%, tendo-se mesmo verificado a totalidade na ETEPA (Quadro 19)

Quadro 19

Diversificação de metodologias

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
sim	88,5%	100,0%	88,3%	80,5%	86,3%	86,9%
não	11,5%		11,7%	19,5%	13,7%	13,1%

Ao serem questionados sobre se a maioria dos seus professores pedia a sua opinião e a tinha em conta na classificação dos trabalhos, para 51,8% tal preocupação era uma realidade⁴⁴; como valor mais elevado, neste tipo de resposta, temos 77,9% de alunos da ETEPA. Opinião contrária, foi manifestada pela maioria dos alunos da ETAPRONI (52,9%) e da EPL (68,8%).

Para 82% dos alunos da amostra global, a maioria dos professores respeitava as regras definidas no Regulamento Interno das escolas, atingindo mesmo, na ETEPA, o valor expressivo de 92,2%. Quanto a este aspecto, foi na EPAAC (28,8%) que se registaram os valores mais

⁴³ Os dados são os que constam no anexo 28.

⁴⁴ Conforme anexo 29.

elevados dos que responderam que esse facto não se verificava naquele estabelecimento de ensino⁴⁵.

Ao serem questionados sobre se a maioria dos seus professores era justa na forma como os avaliava, 68,7% confirmam essa tendência. Foram os alunos da EPAAC (82,8%) que mais a reconheceram; na ETAPRONI, 50,5% pareciam não lhe reconhecer tal mérito (Quadro 20), atendendo que responderam de forma negativa.

Quadro 20

Os professores e a avaliação

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
sim	49,5%	68,1%	82,8%	71,9%	72,3%	68,7%
não	50,5%	31,9%	17,2%	28,1%	27,7%	31,3%

Apesar de as horas previstas para cada uma das componentes curriculares terem que ser ministradas, não podemos deixar de reconhecer o incómodo causado sempre que cada professor falta. Isso, não apenas pelo simples facto de os alunos ficarem sem as aulas previstas para esses dias; mas também pelo transtorno que isso poderá causar aos alunos, atendendo a que uma grande percentagem não residia na localidade onde a escola está sediada. Através do diálogo e da concertação estas situações podem, todavia, ser minimizadas. Foi nesse sentido que tentámos saber a opinião dos alunos no que se prendia com as faltas dadas pelos seus professores. Ao serem questionados sobre se a *maioria dos docentes faltava mais que uma vez por mês*, 77,6% responderam de forma negativa. Com cifras acima dos 80%, aparece a ETAPRONI (82,7%), a EPL (86,3%) e a G EIFFEL (84%); no pólo oposto, encontra-se a EPAAC, na qual foi maioritário (56,7%) o número daqueles que se pronunciaram pela existência de algum absentismo entre os professores, nessa escola. (Quadro 21)

⁴⁵ Ver anexo 30.

Quadro 21

Absentismo docente

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
sim	17,3%	35,1%	56,7%	13,7%	16,0%	22,4%
não	82,7%	64,9%	43,3%	86,3%	84,0%	77,6%

2.11. Contactos com o meio

Após termos analisado as relações existentes entre professores e alunos, passamos de seguida para os contactos existentes entre as escolas e o meios que as envolvem.

Assim, 95,9% dos alunos afirmaram, nesse âmbito, ter já realizado visitas de estudo, sendo que na ETEPA e na EPGE todos os alunos (100%) confirmaram já o ter feito⁴⁶. Estas visitas, de acordo com 94,7%, estavam relacionadas com o curso frequentado⁴⁷.

Confrontados sobre se tinham conhecimento de contratos (protocolos) de estágio existentes entre a sua escola e empresas, 89,6% dos alunos responderam de forma afirmativa. Com excepção da EPAAC, em todas as restantes escolas este tipo de resposta obteve valores situados acima dos 90%, chegando mesmo aos 100%, na ETEPA. Em relação à EPAAC, devido à especificidade dos cursos aí ministrados (Técnico de gestão equina e Técnico de gestão cinegética), não nos causa estranheza que 78,3% tenham afirmado desconhecer se tal existia⁴⁸, facto, aliás, colocado pelo Director desta Instituição aquando da apresentação dos questionários.

A terminar este bloco, a última questão apresentada apontava no sentido de averiguar se os alunos já haviam tido alguma aula/sessão de trabalho ministrada por pessoas que não fossem formadores na escola (formadores externos). Assim, 47,8% responderam afirmativamente, tendo este tipo de resposta merecido a concordância de 51,6% na ETEPA, 62,7% na EPAAC e 58,0%

⁴⁶ Dados constantes no anexo 31.

⁴⁷ Os dados são os que constam no anexo 32.

⁴⁸ Para ter um conhecimento exacto dos valores verificados, consultar anexo 33.

na EPL; para 78,8% dos alunos da ETAPRONI e 57,8% dos da EPGE, tal nunca tinha acontecido⁴⁹.

2.12. Instalações

Através do bloco que se seguia, pretendíamos saber o que pensavam os alunos acerca das instalações e equipamentos existentes nas escolas. Para 74,5% deles, a maioria das salas era suficientemente ampla para comportar o número de alunos por turma (Figura 16). De realçar os 85,2%, na EPAAC, bem como os valores que igualmente apontavam neste sentido, iguais ou superiores a 74%, na ETAPRONI, EPL e EPGE. Por outro lado, verificou-se que 38,3% dos alunos da ETEPA não se encontravam, provavelmente, satisfeitos com as dimensões das referidas salas, atendendo a que responderam a esta questão de forma negativa⁵⁰.

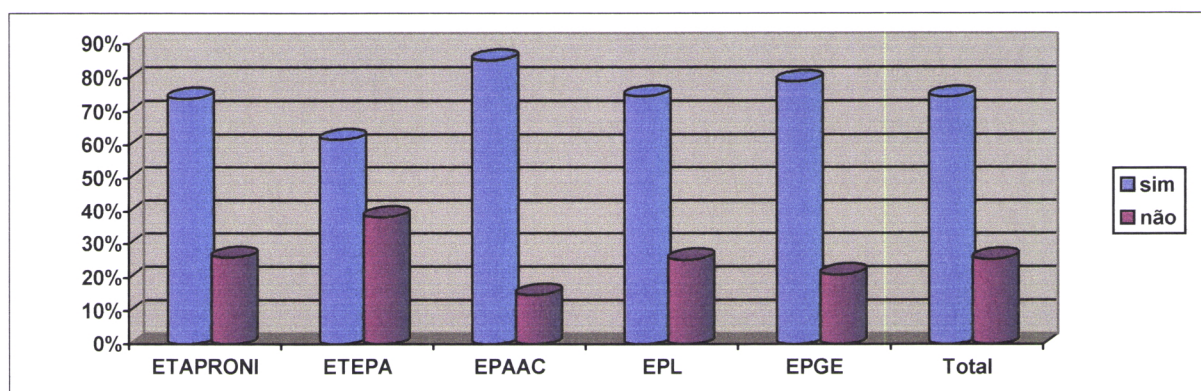


Figura 16. Os alunos e os espaços – salas de aula amplas

Uma vez que as salas foram consideradas suficientemente amplas pela maioria dos alunos, procurámos, igualmente, saber se a maioria delas era suficientemente arejada e iluminada⁵¹.

Para 72,3% a resposta foi afirmativa, encontrando-se a EPAAC no topo desta referência, com 86,9%; por outro lado, foi na EPL que se registaram os valores mais elevados por parte

⁴⁹ Consultar anexo 34, para ter acesso aos dados obtidos.

⁵⁰ Os valores referentes a esta questão podem ser consultados no anexo 35.

⁵¹ Os dados podem ser consultados no anexo 36.

daqueles que responderam negativamente à questão, representando 36,2% do total dos seus alunos respondentes.

Ao perguntarmos acerca de se na sua escola existia *sala de convívio*, 44,5% dos alunos responderam afirmativamente⁵². Pronunciaram-se neste sentido 96,2% na ETAPRONI e 85% na EPAAC; pelo que conhecemos destas escolas, somos levados a crer que os alunos que responderam de forma negativa apenas o fizeram por desconhecimento da realidade ali existente. Tanto uma como a outra possuem, de facto, de sala de convívio. Em relação às restantes escolas, de registar que se pronunciaram negativamente sobre esta questão 64,2% na ETEPA, 71,9% na EPL e 80,9% na EPGE. Estes valores contraditórios devem-se, possivelmente, ao facto de para uns um pequeno bar ser considerado sala de convívio, enquanto que para outros tal não aconteceu (Figura 17).

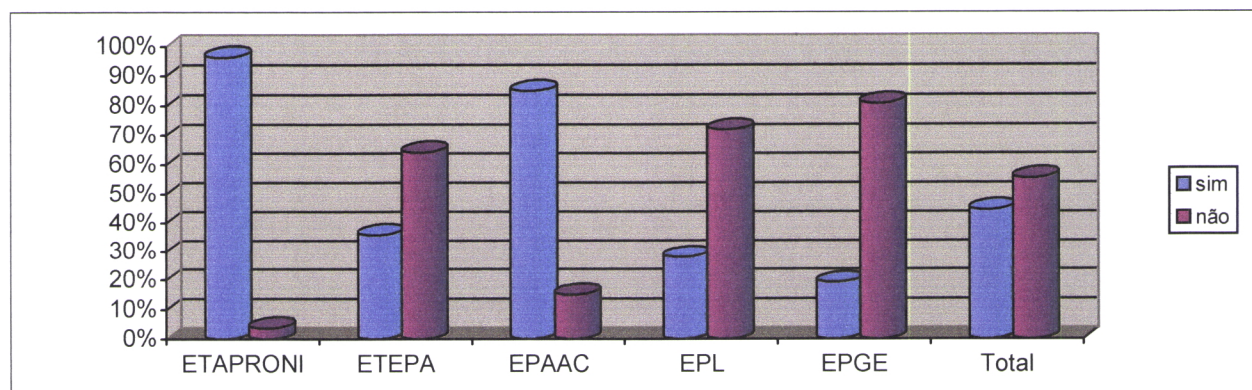


Figura 17. Os alunos e os espaços – sala de convívio

Perante a interrogação sobre a existência de uma *biblioteca* na sua escola, 79,9% pronunciaram-se afirmativamente (Quadro 22). Todos os alunos da EPGE afirmaram ter conhecimento da existência de uma biblioteca na sua escola, à semelhança do que aconteceu na EPL (99,1%) e na ETEPA (98,9%). De acordo com as respostas a esta questão nas restantes escolas, parece poder inferir-se que muitos dos seus alunos, por consultarem algumas obras em salas de aula ou de estudo, tenham associado esse facto à existência de uma biblioteca, já que responderam afirmativamente, sem que tal espaço aí existisse.

⁵² Estes valores encontram-se no anexo 37.

Quadro 22

Os alunos e os espaços - Biblioteca

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
sim	21,2%	98,9%	37,7%	99,1%	100,0%	79,9%
não	78,8%	1,1%	62,3%	0,9%		20,1%

Sobre a existência ou inexistência de livros e outros materiais bibliográficos necessários ao bom funcionamento dos cursos, 63,1% dos alunos responderam de forma afirmativa a essa questão. De assinalar o facto de um número bastante elevado (91,6%) daqueles que estudam na EPGE estar convicto de que a sua escola possui o material em questão; tanto na ETAPRONI (76,1%), como na EPAAC (82,4%), mais de dois terços entenderam responder de forma negativa (Quadro 23), o que pode significar, possivelmente, que uma larga maioria de alunos dessas escolas se sentia insatisfeito, no que a esta questão diz respeito.

Quadro 23

Os livros e outro material bibliográfico

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
sim	23,9%	72,3%	17,6%	69,1%	91,6%	63,1%
não	76,1%	27,7%	82,4%	30,9%	8,4%	36,9%

Mas nem só de livros se necessita por forma a rentabilizar ao máximo o aproveitamento escolar dos alunos. Nesse sentido, procurámos igualmente saber se os alunos pensavam que as suas escolas estavam bem apetrechadas, no que diz respeito aos equipamentos técnicos indispensáveis ao bom funcionamento dos cursos. Foram 76,4% aqueles que pareciam acreditar que isso de facto acontecia (Quadro 24). Além disso, foram, igualmente, claramente maioritários, em todas as escolas, aqueles que se pronunciaram dessa forma, se bem que, na ETAPRONI, um valor considerável de 38,6% tenha manifestado opinião divergente; da mesma forma, com valores superiores a 20%, se pronunciaram alunos na ETEPA (26,3%), EPAAC (29,3%) e EPL (21,3%), o que nos leva a deduzir que, possivelmente, talvez fossem estes os que frequentavam

cursos de índole técnica mais vincada, necessitando de mais recursos, sentindo por isso a sua falta.

Quadro 24

Os equipamentos técnicos

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
sim	61,4%	73,7%	70,7%	78,7%	88,5%	76,4%
não	38,6%	26,3%	29,3%	21,3%	11,5%	23,6%

Quanto à existência de refeitório, apenas a EPL o possui, tendo dele conhecimento todos os seus alunos.

2.13. Carências

Convictos de que não existem estabelecimentos de ensino perfeitos, procurámos recolher informação acerca das necessidades sentidas pelos alunos, ou seja, das carências por si detectadas.

Os valores globais apurados não nos permitem afirmar ser esta ou aquela a principal necessidade por eles sentida. Também não estranhámos este facto, na estrita medida em que cada uma das escolas apresenta uma organização única, quer pela composição do(s) seu(s) promotor(es), quer pela diversidade dos cursos que aí eram ministrados, bem como pelas necessidades individuais dos seus alunos, tal como, por exemplo, o facto de não terem família a residir no local onde a escola estava sediada, tendo, por isso, que aí tomar as suas refeições.

Na globalidade, as carências mais sentidas foram, nesse sentido, ao encontro de melhores equipamentos (22,7%), melhores instalações (21,9%), bem como de salas de convívio (21,4%) e bares e/ou refeitórios (20,3%). Passando às escolas, verificou-se que, na ETAPRONI, 44,9% dos alunos sentiam a necessidade de terem à sua disposição melhores equipamentos; na ETEPA, 53,7% pronunciaram-se no sentido de desejarem melhores instalações; para 66,7% dos alunos da EPAAC o seu desejo principal era que a escola tivesse um refeitório. Na EPL e na EPGE, 46,5%

e 25,3%, respectivamente, apontaram a sala de convívio como a principal carência da escola (Quadro 25).

Quadro 25

Principais carências detectadas

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sala de convívio		3,0%		46,5%	25,3%	21,4%
Pátio coberto				1,6%		0,5%
Fundos documentais		1,5%		5,4%		2,1%
Ar condicionado	7,2%	3,0%		2,3%	5,3%	3,7%
Organização			12,8%	1,6%	1,3%	2,1%
Melhores equipamentos	44,9%	1,5%	12,8%	24,8%	22,7%	22,7%
Melhores instalações	5,9%	53,7%	7,7%	17,8%	22,7%	21,9%
Bar e/ou refeitório	13,0%	37,3%	66,7%		22,7%	20,3%
Biblioteca	29,0%					5,3%

2.14. Organização

Por forma a compreender os modos de funcionamento organizacional, tentar-se-á, de seguida, perceber o que de facto se passava no “âmago” destes estabelecimentos.

Quando os alunos se deparam com problemas ou dificuldades pessoais e de aprendizagem, será que dispõem de algum professor, em especial, com quem se aconselhar⁵³? Apenas 42,8% dos alunos responderam afirmativamente a esta questão (Figura 18); só na EPGE se verificou uma resposta positiva por parte da maioria dos seus alunos (59.2%).

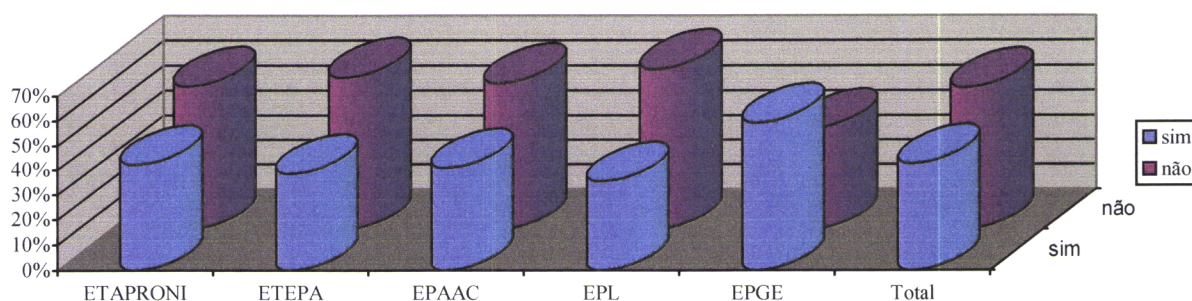


Figura 18. As dificuldades de aprendizagem e o papel dos professores

Através dos resultados apurados na questão anterior, parece-nos muito elevado o número daqueles que responderam não ter nenhum professor, em especial, a quem se dirigir sempre que lhes surja algum problema de âmbito pessoal ou relacionado com os estudos, atendendo a que ao professor tutor, como referimos anteriormente, compete acompanhar os alunos no seu processo de aprendizagem, bem como nos seus “*desempenhos escolares (...) em ordem ao seu equilibrado e harmónico desenvolvimento*” (Rodrigues, 1991, p. 1012).

Se isto não acontecia, duas questões se podem colocar:

1.^a - Será que existiam?

2.^a - Se existiam será que estariam a desempenhar cabalmente as suas funções?

Atendendo a que os resultados apurados na questão anterior acabam por não ser muito abonatórios, relativamente à figura do professor-tutor, procurou-se, de seguida, saber se os alunos eram incentivados a colocar os seus problemas tanto aos professores, como à direcção da escola.

Através dos resultados obtidos, verificou-se que, de facto, tal devia acontecer, já que 60,5% se pronunciaram nesse sentido⁵⁴, tendo-se verificado que em todas as escolas a maioria dos alunos “alinhou por este diapasão”.

Atendendo a que cada aluno é um caso e a que as escolas profissionais se pretendem assumir como sendo “*um novo paradigma para a formação técnica e profissional*” (Azevedo, 1991, p. 145), “*a diversidade de ritmos e de situações de ensino/aprendizagem de cada educando*” (ibid., p. 163) deve ser sempre tida em conta; por conseguinte, parece-nos ser possível que as relações professor/aluno/direcção da escola se tornem mais personalizadas.

Desta forma, indagámos os alunos, com o objectivo de averiguar se já alguma vez tinham sido elogiados pelos professores ou pela direcção da escola, desde que se encontravam neste tipo de estabelecimentos. Os que responderam afirmativamente a esta questão representavam

⁵³ Para se ter uma noção exacta dos resultados, consultar anexo 38.

⁵⁴ Ver dados constantes no anexo 39.

55,8%⁵⁵. A maioria dos alunos, tanto da ETAPRONI (52,4%) como da EPL (54,6%) respondeu de forma negativa, como se pode constatar através da Figura 19.

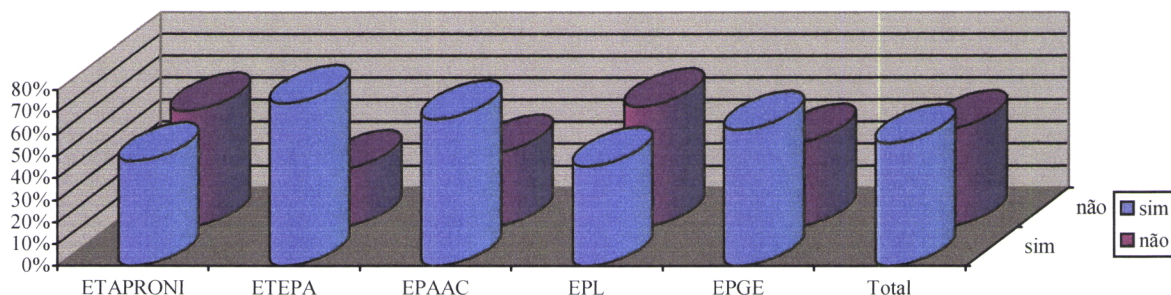


Figura 19. Relações de afectividade

Atendendo a que no acto de aprender muitas dúvidas se podem levantar e subsistir, foram os alunos questionados acerca da possibilidade de poderem ter aulas de recuperação, sempre que tivessem dificuldades de aprendizagem.

Foram 64,7% os que responderam de forma afirmativa, tendo-se verificado 84,5%⁵⁶ e 97,7% de respostas neste sentido, na EPL e na EPGE, respectivamente (Figura 20). Em sentido inverso se pronunciaram os alunos da ETAPRONI (62,7%), da ETEPA (62,9%) e da EPAAC (91,8%).

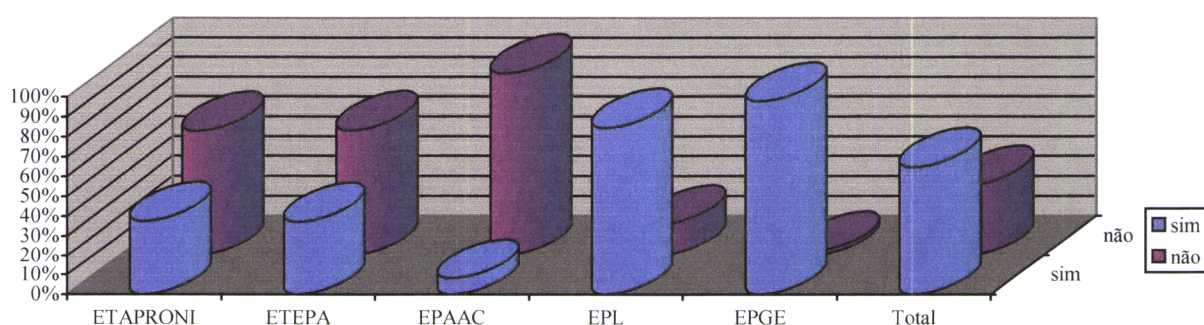


Figura 20. As dificuldades de aprendizagem e as aulas de recuperação

Face à questão sobre se conheciam o sistema de avaliação, 84,7% responderam afirmativamente⁵⁷. Aliás, uma larga maioria dos alunos em todas as escolas declarou ter, de facto, conhecimento do sistema de avaliação aí em vigor (Figura 21).

⁵⁵ Os resultados são os que constam no anexo 40.

⁵⁶ Os dados obtidos são os que constam no anexo 41.

⁵⁷ Para conhecer os resultados consultar anexo 42.

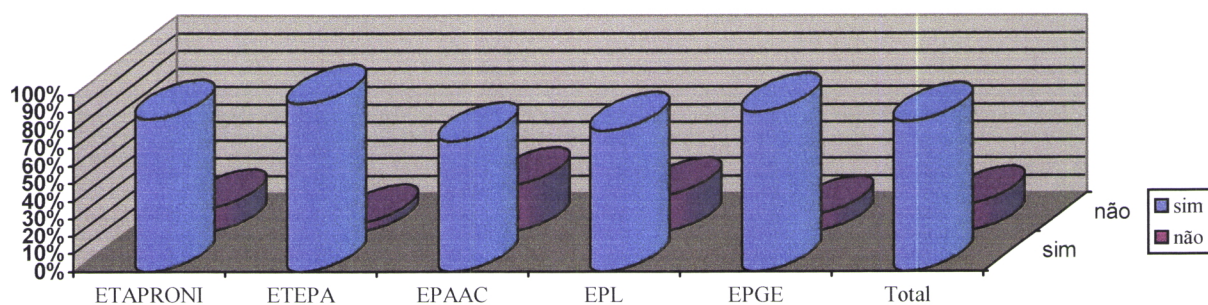


Figura 21. Os alunos e o sistema de avaliação

Ao sistema de avaliação seguiam-se duas questões sobre o Regulamento Interno da Escola: uma primeira indagando sobre se o conheciam, e uma segunda no sentido de apurar o seu grau de participação na elaboração do mesmo.

De acordo com os resultados obtidos, 69,8% pareciam, com efeito, conhecê-lo⁵⁸. De forma similar se pronunciaram 90,2% dos alunos da EPAAC, valor que achamos bastante significativo, atendendo ao facto de 35,6% dos alunos desta escola frequentarem o primeiro ano dos cursos aí ministrados. É curioso verificar que na ETAPRONI as opiniões repartem-se entre aqueles que admitem conhecê-lo e os que nunca o viram (Figura 22).

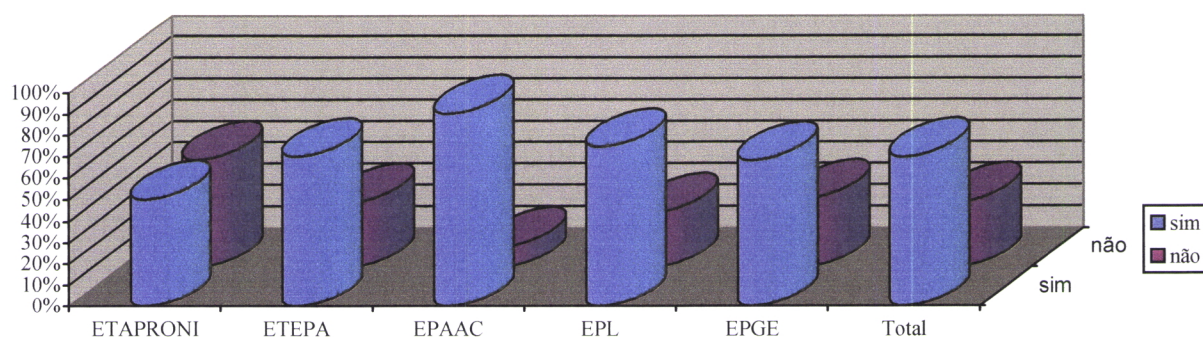


Figura 22. Os alunos e o Regulamento Interno da Escola

Quanto à sua participação na elaboração desse Regulamento, os dados obtidos acabam, ao contrário, por ser algo confrangedores: apenas 7,2% dos alunos afirmaram ter participado nessa elaboração (Quadro 26).

⁵⁸ Os valores respeitantes a esta questão podem ser consultados no anexo 43.

Sendo o Regulamento Interno de uma Escola o seu ideário educativo, não compreendemos como se pode proceder à sua elaboração sem a participação de uma das partes mais significativas da sua existência: os alunos.

Quadro 26

A participação dos alunos no Regulamento Interno da Escola

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
sim	8,8%	5,4%	10,0%	7,3%	5,5%	7,2%
não	91,2%	94,6%	90,0%	92,7%	94,5%	92,8%

No que diz respeito aos benefícios da Acção Social Escolar, apenas 69,4% dos alunos declararam receber subsídio de alimentação⁵⁹ e 37,9% de transporte⁶⁰.

A abertura dos cursos existentes nas escolas profissionais depende das carências detectadas, nesses sectores, nas regiões onde elas estão sediadas. Ao serem questionados sobre se consideravam que o curso que frequentavam estava voltado para o desenvolvimento da região 82,2% dos inquiridos responderam de forma positiva, oscilando as percentagens das respostas, nas escolas, entre 75% na EPAAC e 87,9% na ETEPA⁶¹.

Para 83,9% dos alunos, existe, por outro lado, uma verdadeira ligação entre empresas e as escolas profissionais, atingindo tal opinião valores bastante elevados na ETEPA (96,8%) e na EPL (93,6%). Atendendo a que na EPAAC não existem relações privilegiadas com empresas, devido à especificidade dos cursos aí ministrados (Técnico de Gestão Equina e Técnico de Gestão cinegética), não se estranha que 82,1% tenham respondido de forma negativa a esta questão, à semelhança do que aconteceu anteriormente (Quadro 27).

⁵⁹ Dados constantes no anexo 44.

⁶⁰ Dados disponíveis no anexo 45.

⁶¹ Conforme anexo 46

Quadro 27

Ligação Escola/Empresa

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
sim	82,0%	96,8%	17,9%	93,6%	88,3%	83,9%
não	18,0%	3,2%	82,1%	6,4%	11,7%	16,1%

2.15. Horários

As questões que se seguiam estavam relacionadas com os horários. De acordo com os dados obtidos, 94,1% afirmaram haver dias em que tinham mais de 6 horas de aulas por dia⁶², tendo, pelo menos, uma hora de intervalo para almoço (95,3%)⁶³. Apenas os alunos da EPL (95%)⁶⁴ podiam beneficiar da sua refeição no refeitório escolar, na estrita medida em que somente aquela escola o possui, como anteriormente se assinalou.

Por outro lado, muitos foram aqueles que afirmaram que o seu horário não lhes permitia chegar a casa, todos os dias, a horas de estudar (35,8%)⁶⁵; foram os alunos da ETAPRONI que mais pareceram sentir essa falta de tempo, uma vez que 49,5% se pronunciaram nesse sentido.

A finalizar esta parte, resta-nos sublinhar o facto de 79,7%⁶⁶ dos alunos terem afirmado que os seus horários estavam ajustados aos meios de transporte utilizados, por forma a não chegarem atrasados às aulas. Em todas as escolas, foram mais de dois terços os que assim se pronunciaram, valores que na EPAAC atingiram a percentagem expressiva de 95%.

2.16. Aspectos mais relevantes na vida profissional

Finalmente, e atendendo a que há muitas opiniões acerca do que é mais importante numa vida profissional futura, solicitámos aos alunos que ordenassem, por ordem de preferência, os aspectos que consideravam mais importantes nesse âmbito.

⁶² Dados constantes no anexo 47.

⁶³ Dados constantes no anexo 48.

⁶⁴ Dados constantes no anexo 49.

⁶⁵ Dados constantes no anexo 50.

⁶⁶ Dados constantes no anexo 51.

Assim, e de acordo com a Figura 23⁶⁷, como primeira prioridade foi apontada, em todas as escolas, a que se referia a ter “*um emprego seguro*” (42,8% do total), oscilando os valores entre os 34,8% na EPGE e os 56,4% na EPAAC. Como segunda prioridade, foi apontado “*poder progredir na carreira*”, pelos alunos da ETAPRONI (16,8%), EPAAC (25%), EPL (13,3%) e EPGE (20,9%), tendo os alunos da ETEPA optado pela possibilidade de “*concretizar capacidades adquiridas*” (19,3%). Esta última opção foi igualmente apontada, mas como terceira prioridade, pelos alunos da ETAPRONI (14,7%) e EPGE (13,6%). O “*contacto com pessoas no emprego*” foi igualmente escolhida, como terceira opção, pelos alunos da EPAAC (8,3%) e EPL (10,8%).

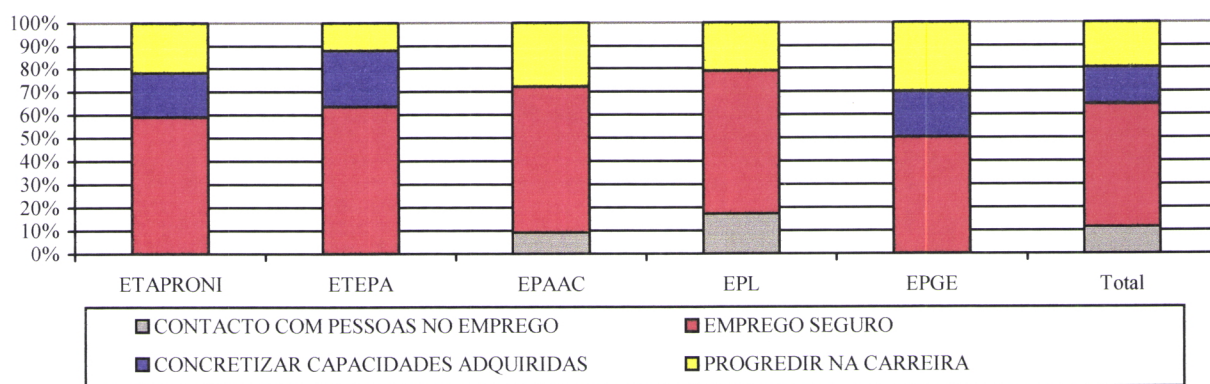


Figura 23. Prioridades na vida futura

⁶⁷ Os dados parciais e totais, obtidos em cada uma das opções, podem ser consultados no anexo 52.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS, REFERENTES ÀS RESPOSTAS DOS PROFESSORES

3.1. Caracterização da população

O corpo docente das escolas envolvidas no presente estudo era constituído por 166 formadores⁶⁸, tendo-se verificado uma taxa de retorno de questionários na ordem dos 59% (98), distribuído da seguinte forma: 36,6% na ETAPRONI; 55,9% na ETEPA; 45,9% na EPAAC; 87,9% na EPL e 70,6% na EPGE.

De acordo com os dados recolhidos⁶⁸ verifica-se que, na globalidade, existia um formador para cada 4,5 alunos, constatando-se, por outro lado, que essa relação variava de escola para escola da seguinte forma: 2,8 na ETAPRONI; 3,1 na ETEPA e na EPAAC; 8,2 na EPL e 5,6 na EPGE.

Os dados apresentados permitem-nos avançar com algumas considerações no que se refere à relação professor/aluno. Apesar de não se possuir informação que permita estabelecer um paralelo com as escolas congéneres do ensino secundário regular, no que se refere à relação professor/aluno, somos levados a crer que aquela relação é bastante reduzida nas escolas profissionais onde realizámos a investigação; este facto poderá revelar-se positivo, atendendo às inter-relações que necessariamente se devem estabelecer entre aqueles intervenientes directos no processo educativo; por outro lado, talvez devido ao elevado número de cursos existentes (23)⁶⁹ nestas escolas, bem como às três componentes formativas presentes em cada um deles, parece não serem muitos os formadores existentes, apesar de não se poder deixar de referir os elevados custos que isso acarreta.

⁶⁸ Dados obtidos junto dos Serviços Administrativos das escolas.

⁶⁹ Número de cursos em cada escola: 4 na ETAPRONI, 4 na ETEPA, 2 na EPAAC, 8 na EPL e 5 na G: EIFFEL.

3.2. Caracterização dos professores respondentes

3.2.1. Sexo

Depois da apreciação efectuada aos resultados das respostas dadas pelas alunos, vamos passar, de seguida, a analisar as fornecidas pelo conjunto dos 98 formadores que se dignaram responder ao solicitado, pertencentes ao corpo docente das escolas profissionais.

Ao analisar o Quadro 28, constata-se que, à semelhança do que se verifica no ensino regular, os elementos do sexo feminino eram maioritários em todas as escolas, representando 61,2% do total de docentes respondentes, à excepção do verificado na EPAAC (45,5%), onde os do sexo oposto eram maioritários.

Quadro 28

Professores - sexo

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Feminino	73,3%	63,2%	45,5%	55,2%	66,7%	61,2%
Masculino	26,7%	36,8%	54,5%	44,8%	33,3%	38,8%

3.2.2. Idade

Trata-se em média, por outro lado, de um corpo docente relativamente jovem, atendendo a que 61,2%⁷⁰ tinham idades iguais ou inferiores a 34 anos, representando na ETAPRONI 93,3%, conforme o ilustra o gráfico da Figura 24. A excepção verificava-se na ETEPA, onde os que tinham idades superiores às referidas ultrapassavam os 50%.

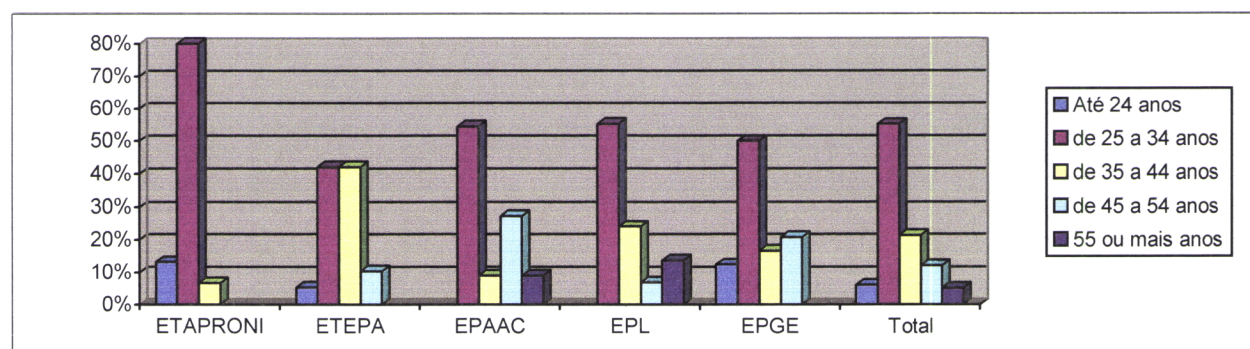


Figura 24. Professores - idades

3.2.3. Habilitações académicas

No que diz respeito a habilitações académicas, os formadores licenciados representavam 73,5% do total, sendo de 8,1% os detentores de outro tipo de habilitações, que não a licenciatura ou o bacharelato, todos eles pertencentes à EPL e à EPGE (Quadro 29); ao que conseguimos apurar, estes formadores leccionavam a componente técnica, tecnológica ou prática, como era o caso verificado na EPL onde leccionavam a componente prática do curso de hotelaria e turismo. Por outro lado, refere-se o caso de 11,1% dos docentes detentores de uma licenciatura terem afirmado possuir uma pós-graduação ou, então, que estavam em vias de a concluir.

Quadro 29

Habilitações académicas

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Licenciatura	86,7%	84,2%	63,6%	72,4%	62,5%	73,5%
Bacharelato	13,3%	15,8%	36,4%	17,2%	16,7%	18,4%
Outra				10,4%	20,8%	8,1%

3.2.4. Tempo de serviço docente

Dado que, como antes se viu, a maioria do corpo docente era jovem, é compreensível os poucos anos de serviço que, em média, apresentava. Observando a Figura 25, pode notar-se que a grande mancha existente se situa naqueles que possuíam cinco ou menos anos de serviço efectuado em escolas profissionais⁷¹, os quais, com maior ou menor diferença, eram maioritários em todas as escolas, representando mesmo na ETAPRONI a totalidade dos respondentes⁷².

⁷⁰ Os resultados apurados podem ser consultados no anexo 53.

⁷¹ Os resultados são os que constam no anexo 54.

⁷² A contratação dos professores é da inteira responsabilidade dos órgãos directivos das escolas, pelo que quanto maior for a estabilidade destes, provavelmente, maior será, igualmente, a daqueles.

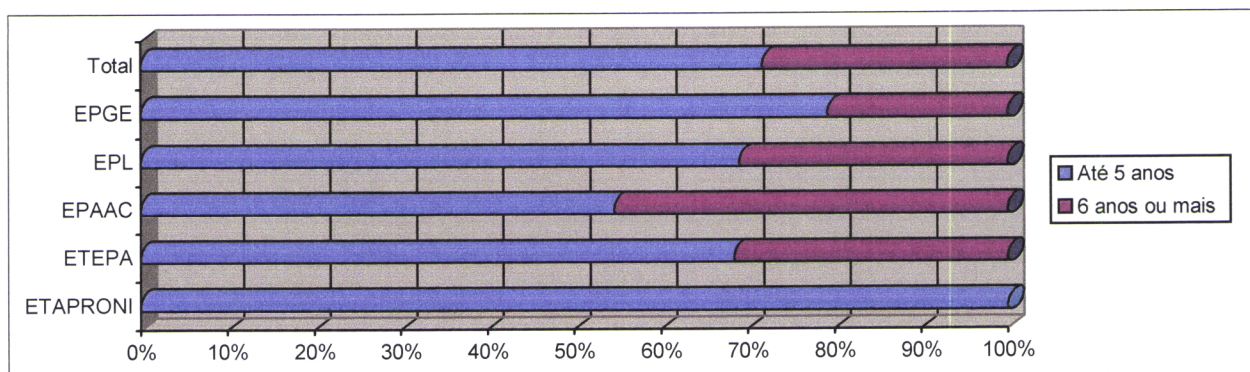


Figura 25. Anos de serviço em escolas profissionais

Atendendo a que muitos dos professores exerciam, ou exerceram, a sua profissão no ensino regular, procurámos igualmente saber o número de anos de serviço aí prestado. Com dez ou menos anos, aparecem 68,5% dos respondentes, conforme o ilustra o anexo 55. Apenas seis formadores não responderam a este item, o que, “grosso modo”, nos poderá levar a admitir que se tratava de formadores ligados à componente tecnológica.

3.2.5. Tipo de vínculo à escola

Para ficarmos com um conhecimento mais exacto da caracterização deste corpo de formadores, procurámos, igualmente, averiguar qual o tipo de vínculo que existia entre eles e as entidades empregadoras⁷³. Em regime de *termo certo* encontravam-se 64,2%, em regime de *prestação de serviços* 32,6% e, “no topo da pirâmide”, 3,2% pertencia ao *quadro*, representando esta categoria 14,3% dos professores na EPGE, única escola em que os respondentes afirmaram encontrar-se nessa situação (Figura 26).

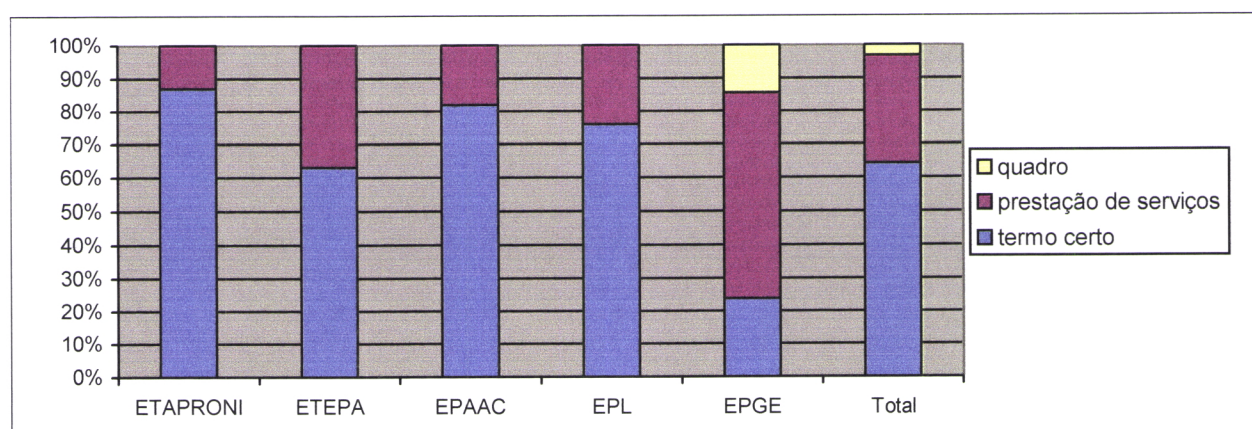


Figura 26. Tipo de contrato

3.3. Atitudes dos professores face aos alunos

Procurámos, igualmente, investigar se os formadores, na sua opinião, diversificavam as estratégias conforme as necessidades dos formandos, bem como qual o tipo de relação que mantinham com os seus alunos, e, em particular, se essa relação era estreita e informal. Através das respostas obtidas, pôde constatar-se que 74,5% afirmaram ser hábito proporcionar-lhes *muitas vezes* ou *quase sempre* estratégias diversificadas de ensino/aprendizagem, sendo na ETEPA que tal tendência se tornou mais acentuada (89,5% dos casos), conforme Quadro 30.

Quadro 30

Utilizam estratégias diversificadas de ensino/aprendizagem

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Algumas vezes	33,3%	10,5%	18,2%	27,6%	33,3%	25,5%
Muitas vezes	46,7%	47,4%	63,6%	65,5%	41,7%	53,1%
Quase sempre	20%	42,1%	18,2%	6,9%	25%	21,4%

Como anteriormente se mostrou, muitos dos alunos inquiridos “perdiam” imenso tempo no percurso casa/escola/casa, o que lhes retirava algum tempo para se poderem dedicar ao estudo. Não surpreende, assim, que 71,6% dos professores tenham afirmado que a maioria dos seus alunos ou *nunca* realizava os trabalhos de casa (5,3%) ou apenas os realizava *algumas vezes* (66,3%)⁷⁴. Sendo este problema visível em todas as escolas, foi na EPAAC que os professores mais o pareceram sentir, já que, por consequência, 27,3% deles afirmaram que a maioria dos seus alunos *nunca* levava os trabalhos realizados.

Apesar desta constatação, não deixa de ser estranho que 43,6% dos professores *nunca* tenham, ou tenham apenas *algumas vezes*, verificado se a maioria dos seus alunos *tinha tempo para estudar em casa* (Figura 27). Ao contrário, na ETEPA, 68,4% dos respectivos professores

⁷³ Os valores apurados são os constantes no anexo 56.

⁷⁴ Dados constantes no anexo 57.

afirmaram que por *muitas vezes ou quase sempre*⁷⁵ se tinham apercebido da falta de tempo dos seus alunos para poderem estudar no seu lar.

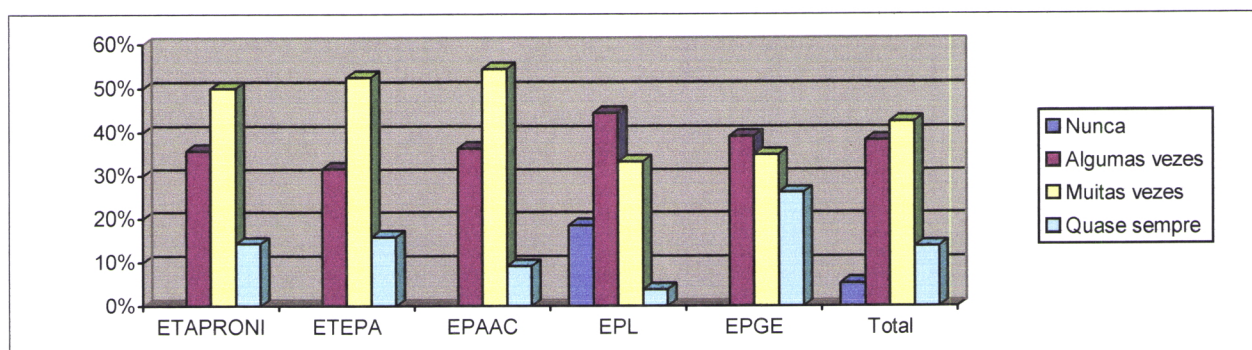


Figura 27. Os alunos e o tempo de estudo em casa

No que tem a ver, por outro lado, com a assiduidade dos formandos, 91,8% dos professores afirmaram que a maioria dos alunos, normalmente, não faltava, assistindo, assim, às aulas propostas⁷⁶.

Atendendo a que a principal finalidade do ensino prestado pelas escolas profissionais é a de preparar os seus alunos para o “mercado de trabalho”, muitas, por conseguinte, serão as vezes em que se efectuarão visitas de estudo a locais privilegiados de contacto com essa realidade. Ao serem interrogados sobre se essas visitas, no caso de terem sido realizadas, tiveram a participação da maioria dos seus alunos na sua programação, realização e avaliação, 54,5% dos docentes afirmaram ter-se passado *muitas vezes ou quase sempre*⁷⁷; foi na EPAAC que esta situação se verificou menos vezes, tendo 60% dos formadores dessa escola afirmado *nunca* o terem feito (20%) ou, então, se o fizeram foi por *poucas vezes* (40%).

Nos tempos que correm, raro é o dia em que os órgãos de comunicação social não anunciem problemas relacionados com a indisciplina nas escolas. Curiosamente, e apesar de 39,6% dos professores terem respondido já terem tido *algumas vezes* problemas disciplinares com os seus alunos, não é menos verdade que 59,5% deles afirmaram *nunca* terem tido

⁷⁵ Conforme Quadro 58.

⁷⁶ Estes resultados são os que constam no anexo 59.

⁷⁷ Conforme anexo 60.

problemas desse gênero⁷⁸, o que poderá significar que, pelo menos nestas escolas, o problema de indisciplina não seja dos mais gravosos a enfrentar.

Por outro lado, pelos resultados presentes no Quadro 31, constata-se que 68,4% dos formadores afirmaram ser seu hábito estimularem os alunos a realizar a auto-avaliação, valorizando-a *muitas vezes* ou *quase sempre*.

Quadro 31

Estimulam a auto-avaliação, valorizando-a

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Nunca	7,1%			10,3%		4,2%
Algumas vezes	28,6%	29,4%	9,2%	34,5%	25%	27,4%
Muitas vezes	35,7%	29,4%	54,5%	44,8%	58,3%	45,3%
Quase sempre	28,6%	41,2%	36,3%	10,4%	16,7%	23,1%

À semelhança do que aconteceu no questionário apresentado aos alunos, também os professores foram chamados a pronunciar-se sobre se a maioria dos alunos se revelava motivada para a frequência do curso que tinha escolhido; 73,2% dos formadores responderam que *muitas vezes* ou *quase sempre* se tinham apercebido dessa realidade (Figura 28)⁷⁹. Foi na ETEPA que essa opinião teve maior expressão (84,2% dos formadores respectivos).

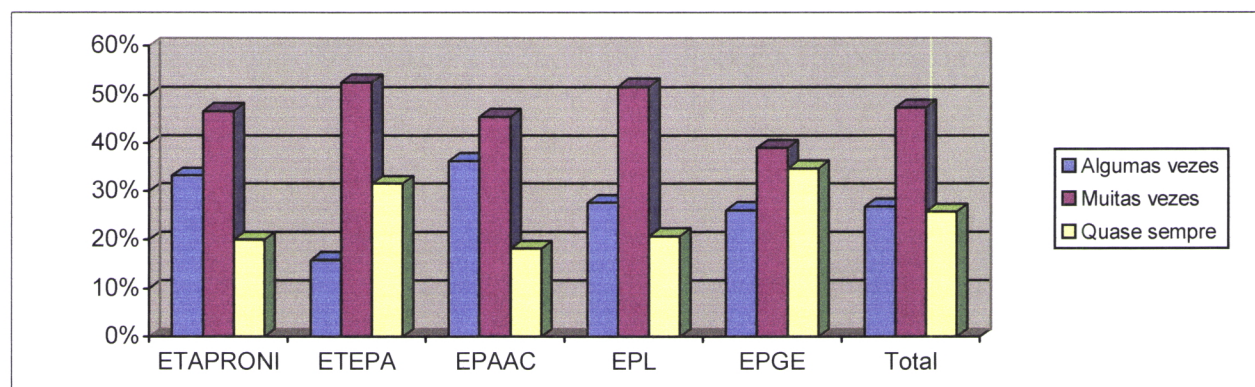


Figura 28. Opinião sobre a motivação dos alunos para a frequência do curso

⁷⁸ Os dados encontram-se no anexo 61.

⁷⁹ Os resultados podem ser consultados no anexo 62.

A última questão deste bloco serviu para aquilatar a opinião dos professores sobre se os familiares da maioria dos seus alunos lhes pareciam oferecer boas condições para o estudo. Para 58,4% dos docentes inquiridos essa situação era uma realidade, atendendo a que responderam já se terem apercebido disso *muitas vezes* ou, então, *quase sempre*⁸⁰.

3.4. Razões da entrada dos alunos para a escola

Uma das questões que colocámos aos alunos apontava no sentido de averiguar quais as razões que os teriam levado a entrar para uma escola profissional. Não podíamos deixar de a colocar, igualmente, aos professores, por forma a podermos estabelecer um paralelo, no capítulo referente à discussão dos resultados, entre as suas respostas e as dadas pelos discentes.

A possibilidade de os alunos *contactarem com o mundo do trabalho* foi a razão mais vezes citada pelos formadores, não só em termos globais (25,7%), como igualmente na ETAPRONI (35,3%), na EPAAC (23,5%) e na EPL (26,9%). A segunda razão apontava no sentido de a escola lhes *proporcionar uma formação dinâmica* (21,6%), sendo que esta foi a mais escolhida na EPGE (29,2%). Na EPAAC, os professores dividiram-se, de igual forma (25,7%), entre a possibilidade de os alunos *obterem melhores resultados* e a de ser, de facto, o *curso que pretendiam* (Quadro 32).

Quadro 32

Razões da entrada para a Escola Profissional, por parte dos alunos

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Melhores resultados		25,7%	20,6%	23,9%		20,2%
Contacto mundo trabalho	35,3%	14,3%	23,5%	26,9%	27,1%	25,7%
Facilidades de conclusão 12.º ano		14,3%	17,6%			
curso pretendido	14,7%	25,7%	17,6%		20,8%	
formação dinâmica	23,5%	14,3%		22,4%	29,2%	21,6%

⁸⁰ Dados constantes no anexo 63.

3.5. Plano de actividades e gestão do programa

Com o grupo de questões que passamos de seguida a analisar, procurávamos ter conhecimento da forma como os professores encaravam o Plano de Actividades da Escola, bem como o articulavam com a gestão do programa.

Tal como o indica o gráfico da Figura 29⁸¹, 17,7% dos professores respondentes *nunca* haviam, na verdade, participado na elaboração do Plano de Actividades da sua escola, sendo na EPAAC que estes valores adquiriram maior expressão (30%). Aqueles que afirmaram ter participado *sempre* nessa tarefa representavam 30,2%; no que se refere às escolas, 36,8% na ETEPA e 39,6% na EPL responderam desta última forma.

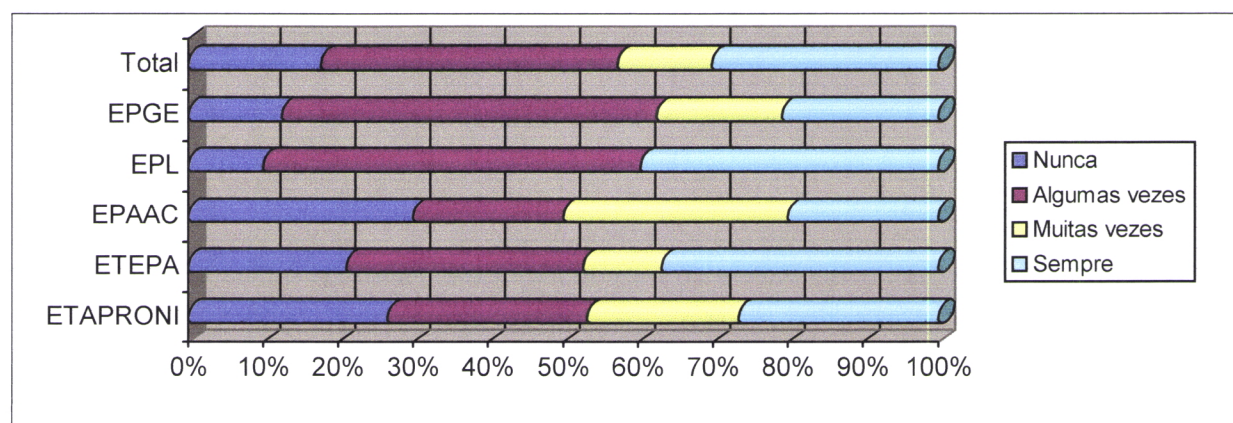


Figura 29. Participação na elaboração do Plano de Actividades da Escola

Atendendo às características da formação ministrada nestes estabelecimentos, a formação do corpo docente deve ser uma constante, pelo que uma das questões colocadas apontava no sentido de investigar sobre se os formadores costumavam ou não participar em acções de formação proporcionadas pela escola.

Aqueles que afirmaram *nunca* haver participado representavam 17,9% do total. A ETEPA foi a escola onde mais professores responderam desta forma (33,3%), conforme Quadro 33. Em todas as escolas, à excepção da ETAPRONI, aqueles que responderam *nunca* ou *algumas vezes* ultrapassaram os 60%, chegando mesmo a atingir os 77,8% na ETEPA; opinião diferente

⁸¹ Os dados obtidos encontram-se no anexo 64.

foi manifestada pelos professores respondentes na ETAPRONI, já que 60% afirmaram ter participado *muitas vezes* ou *sempre* nas acções de formação a que nos referimos.

Quadro 33

Participação em acções de formação

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Nunca	20%	33,3%	10%	7,1%	20,8%	17,9%
Algumas vezes	20%	44,5%	50%	53,6%	41,7%	43,2%
Muitas vezes	20%	11,1%	30%	25%	16,7%	20%
Sempre	40%	11,1%	10%	14,3%	20,8%	18,9%

Da evidência recolhida (Figura 30)⁸² parece, por outro lado, poder concluir-se que, para a maioria dos docentes, não era usual planificar, em conjunto, o processo de desenvolvimento curricular, já que 65,3% responderam que *nunca* o faziam ou, então, apenas o faziam *algumas vezes*; a EPAAC foi a escola onde se registou o maior número daqueles que responderam daquelas formas (90%).

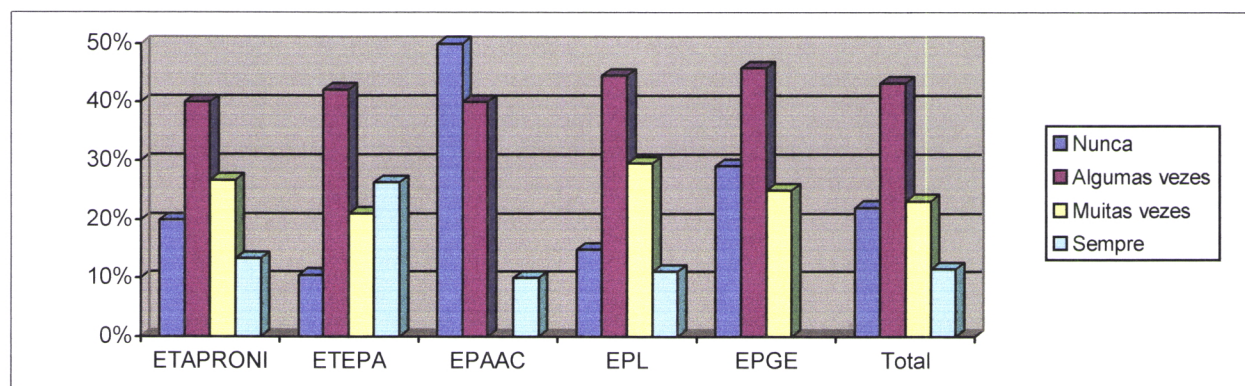


Figura 30. Planificação conjunta

Apesar de a maioria dos professores respondentes da ETEPA se ter manifestado em consonância com a opinião maioritária da globalidade dos respondentes, não se pode deixar de referenciar que 47,4% dos docentes daquela escola responderam que o faziam *muitas vezes* ou *sempre*.

⁸² Os dados obtidos são os que figuram no anexo 65.

Será que uma formação do tipo da ministrada nas escolas profissionais não deveria ser planificada em conjunto pelo corpo docente, no que se refere às três componentes da estrutura curricular? Será que as componentes de formação *científica, sociocultural e técnica* poderão ser abordadas de forma não interligada, por outras palavras, isoladamente? Não havendo uma planificação conjunta, como se depreende dos dados recolhidos, é de crer que cada professor trabalhe para seu lado, à semelhança do que se verifica nas escolas congéneres do ensino regular. Será que este tipo de formação está em conformidade com os objectivos formativos que se pretendem atingir nas escolas profissionais?

Quanto à *planificação*, pretendeu-se, ainda, saber se o corpo docente a costumava realizar a longo, médio e curto prazo⁸³. A maioria dos professores (54,2%) parece, na realidade, ter por hábito efectuar *sempre* os tipos de planificação atrás mencionados. Este tipo maioritário de resposta verificou-se em todas as escolas, onde os valores oscilaram entre os 51,9% (EPL) e os 68,4% (ETEPA), à excepção do apurado na EPGE (43,5%).

Por outro lado, em conformidade com os valores que figuram no Quadro 34⁸⁴, mais de dois terços dos docentes confessaram ter muito boas expectativas acerca do sucesso escolar dos seus alunos (69,2%); no que se refere às escolas, apenas 9,1% dos professores respondentes da EPAAC afirmaram nunca ter expectativas positivas em relação àqueles que eram, na altura, seus alunos.

Quadro 34

Expectativas dos professores acerca do sucesso escolar dos alunos

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Nunca			9,1%			1%
Algumas vezes	40%	31,6%	45,5%	28,6%	16,7%	29,8%
Muitas vezes	53,3%	42,1%	36,3%	60,7%	62,5%	53,7%
Sempre	6,7%	26,3%	9,1%	10,7%	20,8%	15,5%

⁸³ Os dados são os que constam no anexo 66.

⁸⁴ Conforme anexo 67.

No pressuposto de que o desenvolvimento curricular deve ter em conta a promoção do sucesso educativo, bem como as reais capacidades de progressão de cada aluno, decidimos questionar os docentes das escolas envolvidas no estudo, no sentido de averiguar até que ponto costumavam adaptar o programa às necessidades específicas dos discentes.

Conforma o evidencia a Figura 31⁸⁵, a maioria dos formadores parece ter por hábito ajustar o programa de acordo com as necessidades individuais de cada formando, atendendo a que 85,5% afirmaram fazê-lo *sempre* ou *muitas vezes*.

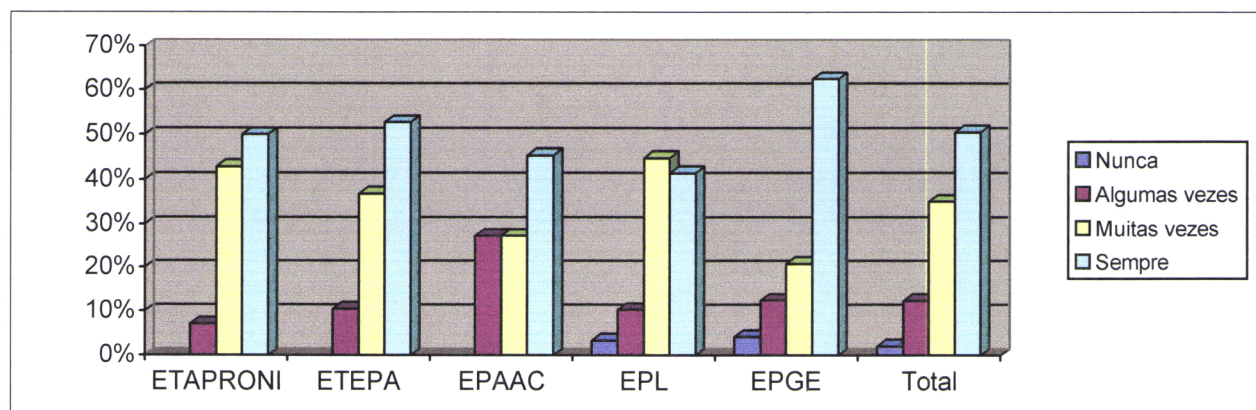


Figura 31. Adaptação do programa às necessidades específicas dos alunos

Por último, os formadores eram chamados, neste grupo, a pronunciarem-se sobre se valorizavam, sistematicamente, nos alunos as capacidades de comunicação, organização e resolução de problemas. Para a grande maioria deles esta era uma questão de princípio, atendendo a que 40,2% responderam fazê-lo *muitas vezes* e 52,6% *sempre*, tendo mesmo na EPGE 66,7% se pronunciado neste último sentido (Quadro 35).

Quadro 35

Valorização sistemática das capacidades de comunicação, organização e resolução de problemas dos seus alunos

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Algumas vezes		5,3%	27,3%	3,6%	8,3%	7,2%
Muitas vezes	46,7%	52,6%	18,2%	50%	25%	40,2%
Sempre	53,3%	42,1%	54,5%	46,4%	66,7%	52,6%

3.6. Os espaços

O bloco de questões que se seguia destinava-se a apurar a opinião dos professores acerca dos espaços existentes nas suas escolas.

Para 85,6%, a maioria dos espaços em que ministravam as suas aulas era adequada, conforme se pode constatar na Figura 32⁸⁶; na ETEPA as opiniões favoráveis atingiram, inclusivamente, os 100%, enquanto que as mais desfavoráveis foram as registadas na EPL (28,6%).

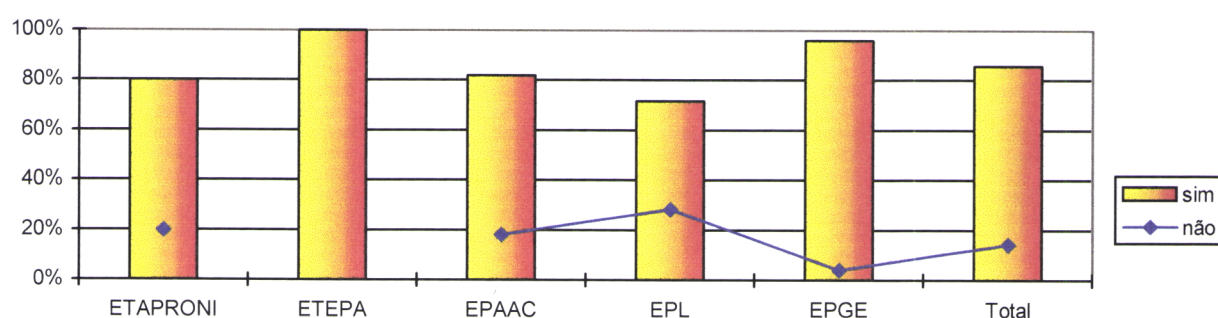


Figura 32. Os professores e os espaços – salas de aulas

Se as opiniões referentes às salas onde eram ministradas as aulas não ofereciam, para a maioria, reparo algum, já no que ao espaço de convívio para os professores diz respeito não se poderá afirmar a mesma coisa. Apenas na EPL, com efeito, os professores responderam, inequivocamente (100%), que a escola possuía esse espaço. Nas restantes, as opiniões divergiram entre o *sim* e o *não*, chegando essas categorias a atingir valores aproximados na casa dos 54,5% e 45,5%, respectivamente, na EPAAC (Quadro 36).

Quadro 36

Os professores e os espaços – sala de convívio para professores

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
sim	40%	42,1%	54,5%	100%	79,2%	69,4%
não	60%	57,9%	45,5%		20,8%	30,6%

⁸⁵ Os valores obtidos são os que se encontram no anexo 68.

⁸⁶ Os dados referentes a esta questão são os que se encontram no anexo 69.

Quanto aos *espaços de trabalho* para professores, também aqui as respostas não foram muito conclusivas. Ficámos na dúvida em saber se os espaços existentes eram apenas para aqueles que responderam de forma afirmativa ou se, pelo contrário, estes têm uma percepção de espaços de convívio diferente daqueles (Quadro 37).

Quadro 37

Os professores e os espaços – sala de trabalho para professores

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
sim	60%	57,9%	54,5%	86,2%	41,7%	62,2%
não	40%	42,1%	45,5%	13,8%	58,3%	37,8%

Situação idêntica à anterior aconteceu relativamente aos *espaços de estudo* para os alunos. Para 58,3% dos professores respondentes, esses locais existiam, de facto (Figura 33)⁸⁷, apesar de na EPL, na EPGE e na EPAAC a maioria dos respondentes destas escolas ter afirmado que aí não existiam.

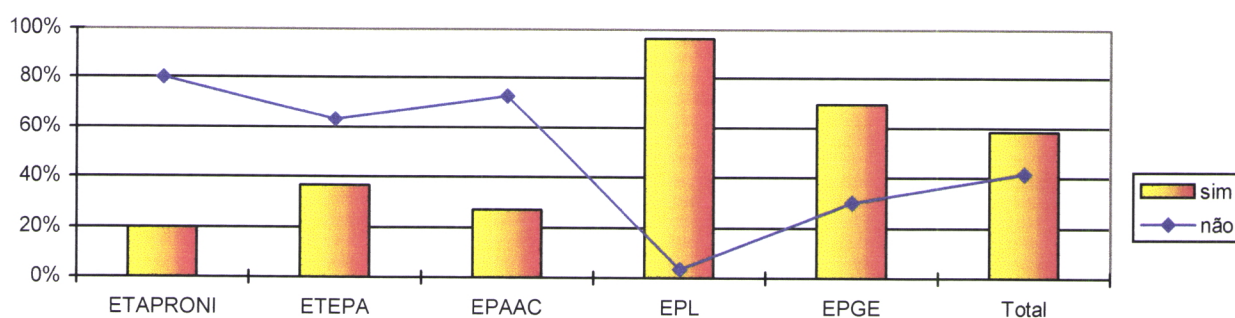


Figura 33. Os professores e os espaços – espaços de estudo para alunos

Quanto às *instalações sanitárias*, 94,7% afirmaram que elas eram adequadas e suficientes⁸⁸, o que parece não oferecer dúvidas em relação a esta questão.

⁸⁷ Dados constantes no anexo 70.

⁸⁸ Ver anexo 71.

3.7. Os equipamentos

Atendendo à especificidade dos cursos ministrados nas escolas profissionais, decidimos indagar os professores acerca dos equipamentos aí existentes, à semelhança do que fizéramos com os alunos. Apenas 9% dos pertencentes à EPAAC asseguraram não os ter à sua disposição⁸⁹, enquanto que nas outras escolas todos os respondentes (100%) afirmam que, de facto, os tinham.

Se não restavam dúvidas, para a grande maioria dos formadores, quanto à disponibilidade dos recursos, já no que diz respeito a serem considerados suficientes e adequados às exigências dos programas as opiniões foram mais divergentes: para 79,4% dos professores inquiridos, eles eram, na sua maioria, suficientes e adequados. No que às escolas diz respeito, a maioria dos formadores respondentes da EPAAL (54,5%) afirmaram não os considerar, enquanto tal, suficientes e adequados; opinião idêntica foi expressa por 40% na ETAPRONI (Quadro 38).

Quadro 38

As necessidades e os recursos existentes

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
sim	60%	89,4%	45,5%	85,7%	91,7%	79,4%
não	40%	10,6%	54,5%	14,3%	8,3%	20,6%

Para 88,7% dos inquiridos, os equipamentos existentes permitiam a rentabilização do processo de ensino e aprendizagem, sendo na EPGE (95%) que tal opinião foi mais expressiva, tendo-se verificado o contrário na EPAAC (Figura 34)⁹⁰.

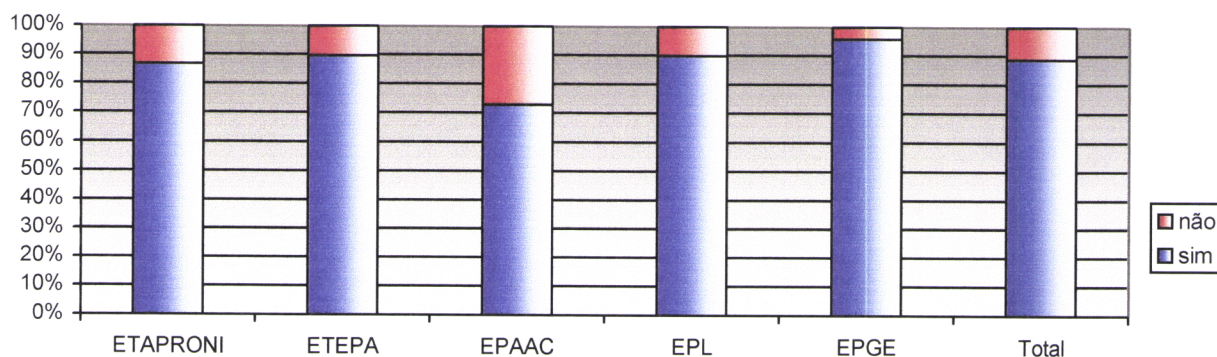


Figura 34. Os recursos e a sua rentabilização

⁸⁹ Conforme anexo 72.

Finalmente, 87,8% dos formadores afirmaram utilizar frequentemente os equipamentos disponíveis (Quadro 39); pensando em cada escola em particular, foram mais de 90% os que assim responderam na ETAPRONI (93,3%), na ETEPA (94,7%), na EPAAC (90,9%) e na G. EIFEEL (91,7%).

Quadro 39

Utilização dos recursos

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
sim	93,3%	94,7%	90,9%	75,9%	91,7%	87,8%
não	6,7%	5,3%	9,1%	24,1%	8,3%	12,2%

3.8. Organização geral da escola

O último grupo de questões relacionado com a opinião dos formadores referia-se à organização geral das escolas profissionais. De acordo com as respostas obtidas (Figura 35), 97,9% deles pareciam conhecer os órgãos da sua escola profissional, bem como as suas competências, com valores identicamente expressivos em todas as escolas⁹¹.

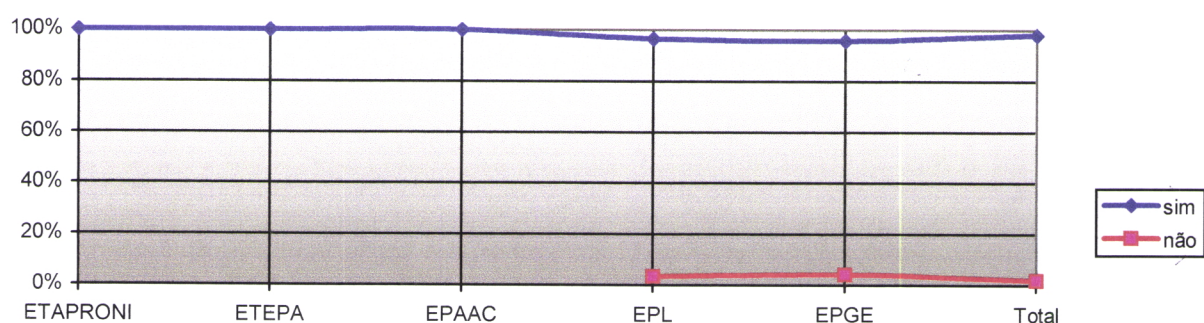


Figura 35. Os professores e os órgãos de direcção

Todos os professores afirmaram, por outro lado, conhecer as pessoas que exerciam funções directivas e de coordenação pedagógica⁹².

⁹⁰ Os valores obtidos são os que constam do anexo 73.

⁹¹ Os dados encontram-se no anexo 74.

⁹² Anexo 75.

No que diz respeito ao Regulamento Interno das escolas (Quadro 40), apenas 19,6% afirmaram ter participado na respectiva elaboração, registando-se o valor mais elevado de participantes na EPAAC, com 40%. À semelhança do que havia acontecido com os alunos, também uma grande maioria de professores referiu não ter participado na elaboração daquele documento. Será que aquele documento não mereceria uma participação de todos os intervenientes no processo educativo? Se muito poucos foram aqueles que afirmaram ter participado na sua elaboração, a questão que se pode colocar é a seguinte: afinal quem o elaborou? Não se destinava ele a todos os seus potenciais interessados? Será que se destinava apenas a servir de “roteiro” a todos aqueles que de uma forma ou de outra eram partes integrantes de um processo formativo?

Quadro 40

Participação na elaboração do Regulamento Interno

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
sim	33,3%	21,1%	40%	10,3%	12,5%	19,6%
não	66,7%	78,9%	60%	89,7%	87,5%	80,4%

Igualmente, muitos foram (57,9%) aqueles que responderam não reunir ordinariamente com a Direcção da Escola⁹³, à semelhança do verificado na ETEPA (73,7%); já na ETAPRONI (53,3%) e na EPAAC (60%) a maioria dos seus formadores inquiridos respondeu que, de facto, reunia com esse órgão (Figura 36).

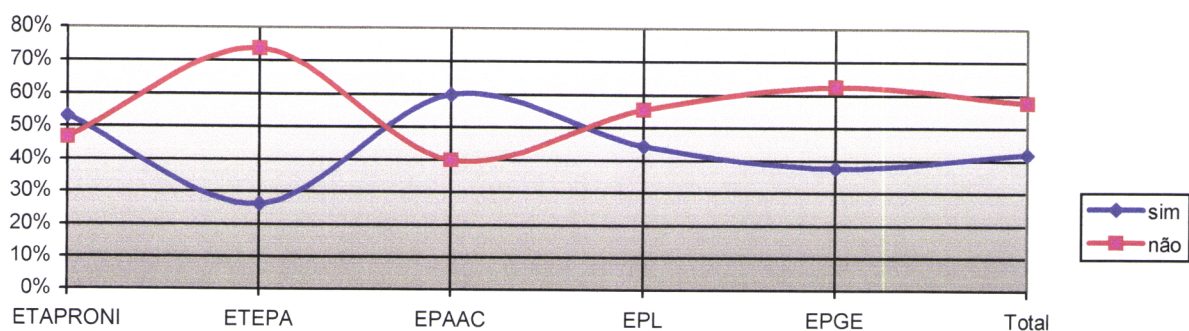


Figura 36. Direcção da Escola e as reuniões ordinárias

⁹³ Conforme anexo 76.

Se a maioria dos formadores respondeu não costumar reunir com os órgãos de direcção da escola, já em relação à Direcção Pedagógica afirmou que com ela se reunia ordinariamente, conforme Quadro 41, destacando-se pela negativa a EPL, em que 59,3% dos inquiridos afirmaram não reunir com esse órgão.

Ora, se a maioria dos professores respondentes afirmou não se reunir com a direcção da escola e 33,7% confessaram não ter reuniões com o órgão de direcção pedagógica, que tipo de relacionamento formal existia entre eles? Será que lhes bastava uma mera conversa de corredor para que tudo, na escola, “corresse sobre rodas”? Ou será que existia uma “certa cumplicidade” proveniente do tipo de vínculo que ligava os docentes à escola?

Quadro 41

Direcção Pedagógica e as reuniões ordinárias

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
sim	73,3%	78,9%	80%	40,7%	75%	66,3%
não	26,7%	21,1%	20%	59,3%	25%	33,7%

Atendendo a que as Escolas Profissionais são fruto do empenhamento da sociedade civil, e os seus produtos a ela se destinam, presume-se que existem projectos de ligação da escola com o meio envolvente. Foi o que procurámos averiguar junto do corpo docente, à semelhança do que se havia feito com os alunos. Assim, 81,1% dos professores questionados responderam ter conhecimento de tais projectos⁹⁴, percentagem que na EPGE atingiu o valor expressivo de 91,7%; na EPAAC, à semelhança do que acontecera com as respostas dos alunos, 66,7% dos seus formadores respondentes afirmaram não ter conhecimento de nenhum (Figura 37).

⁹⁴ Os resultados podem ser consultados no anexo 77.

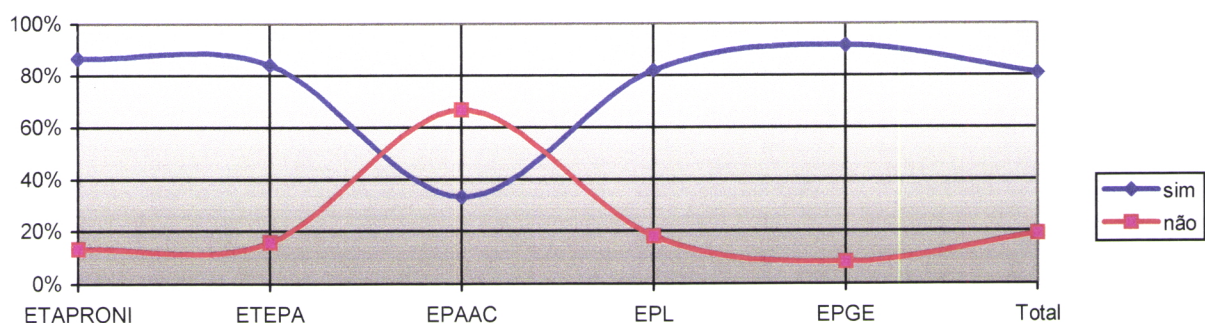


Figura 37. Projectos de ligação da escola ao meio envolvente

Através do aparecimento de uma série de programas financiados com fundos comunitários, as escolas profissionais que a eles aderiram estabeleceram protocolos de cooperação com outras escolas, tanto no país como no estrangeiro. Quando confrontados sobre se conheciam algum projecto desse tipo, 60,6% dos formadores inquiridos responderam afirmativamente, conforme se pode observar no Quadro 42; ao contrário da tendência global, tanto na EPAAC (80%), como na EPGE (52,2%) a maioria pareceu, todavia, não ter conhecimento de projectos dessa natureza.

Apesar de a maioria dos professores respondentes ter afirmado conhecer projectos de cooperação com outras escolas congéneres, não se pode deixar de estranhar que em todos os estabelecimentos onde realizámos o presente estudo existissem mais de 25% de formadores que responderam que deles não tinham conhecimento, atendendo a que eles existiam, de facto, na ETAPRONI, ETEPA, EPL e EPGE. Este facto parece vir ao encontro das respostas dos professores, quando questionados sobre se reuniam assiduamente com os órgãos de direcção da escolas, tendo, na altura, respondido de forma negativa, o que pode levar, por consequência, os professores a não tomarem consciência, de facto, da realidade que se passa no seio daquelas instituições. Será que apenas os formadores participantes nos projectos deles tinham conhecimento?

Quadro 42

Projectos de cooperação com escolas congéneras nacionais ou estrangeiras

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
sim	66,7%	72,2%	20%	75%	47,8%	60,6%
não	33,3%	27,8%	80%	25%	52,2%	39,4%

Atendendo à especificidade deste tipo de estabelecimentos e ao elevadíssimo número de docentes não pertencentes aos quadros, parece conveniente que as Direcções incentivem aqueles formadores a participarem activamente na vida da escola, discutindo as questões julgadas pertinentes. De acordo com a Figura 38, pode verificar-se que 91,6% dos professores pareciam, de facto, receber, da parte do órgão directivo, incentivos nesse sentido⁹⁵; desta forma se pronunciou a totalidade do corpo docente da ETEPA, verificando-se na EPAAC a maior percentagem de respostas pela negativa.

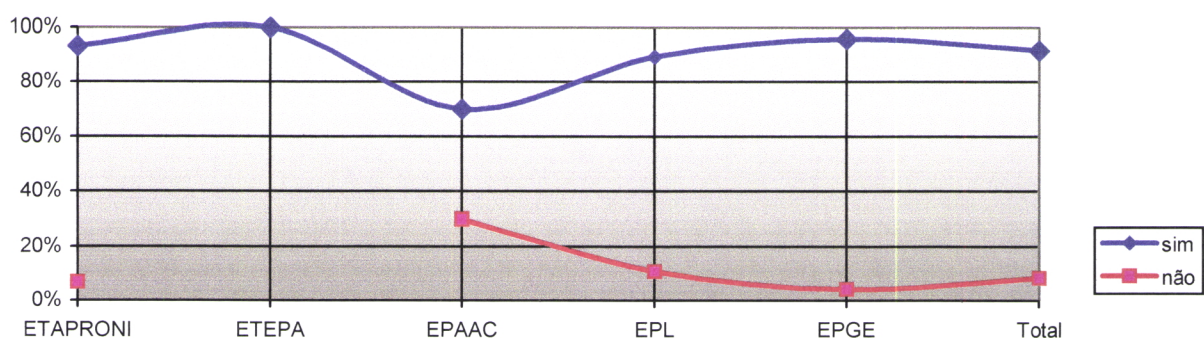


Figura 38. Os professores e o incentivo por parte do Órgão de Direcção

Através da questão que se seguia, procurava saber-se se a Direcção, para resolver os problemas da escola, pedia a opinião dos professores e se a tinha em conta, aquando da tomada de decisões. Aqueles que responderam afirmativamente correspondiam a 79,8%, oscilando este tipo de resposta entre 77,8% na EPL e 94,7% na ETEPA; opinião substancialmente diferente foi expressa por um número elevado (60%) dos docentes da EPAAC (Quadro 43), o que, mais uma vez, nos leva a verificar que os órgãos de direcção, em algumas escolas, assumiam, ao que parece, de forma quase isolada, as “rédeas” da vida escolar.

⁹⁵ Os dados apurados podem ser consultados no anexo 78.

Quadro 43

Direcção da Escola e a opinião dos professores

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
sim	93,3%	94,7%	40%	77,8%	78,3%	79,8%
não	6,7%	5,3%	60%	22,2%	21,7%	20,2%

Ao serem questionados sobre se a Direcção conhecia os problemas existentes na escola relacionados com o processo ensino/aprendizagem, 96,9% pronunciaram-se afirmativamente⁹⁶. Esta foi a opinião da totalidade dos docentes na ETAPRONI, na ETEPA e na EPGE.

Para 98% sempre que, por outro lado, eram detectadas dificuldades no processo ensino/aprendizagem, parecia existir cooperação entre os formadores, tendente à sua resolução (Figura 39)⁹⁷.

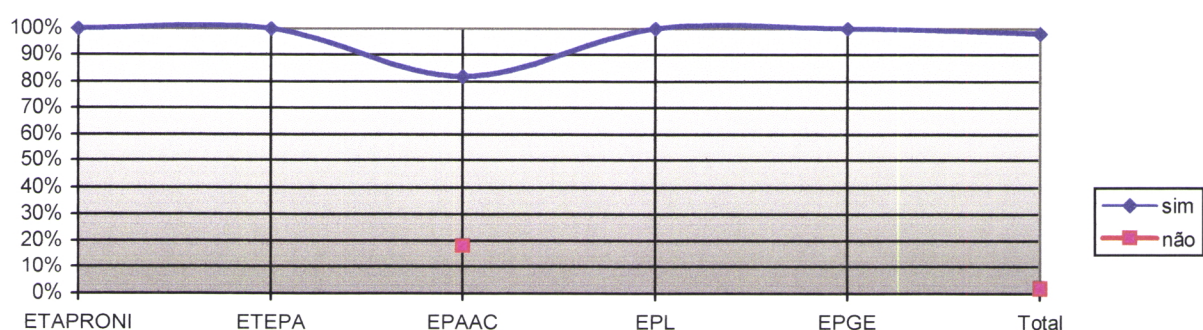


Figura 39. A Direcção da Escola e o processo ensino/aprendizagem

De acordo com as respostas recebidas, 94,8% dos professores afirmaram poder desenvolver actividades fora da sala de aula, tendo em vista uma melhor formação dos alunos⁹⁸, valores que atingem o seu pleno nas escolas ETAPRONI e EPAAC.

Para 95,8%⁹⁹ a estrutura organizativa da escola facilitava uma comunicação informal entre os professores.

Finalmente, procurámos saber se os professores gostavam de exercer as suas funções nas escolas, bem como se pensavam nelas continuar. As respostas não podem ser mais conclusivas.

⁹⁶ Estes valores são os que constam no anexo 79.

⁹⁷ Dados constantes no anexo 80.

⁹⁸ Dados constantes no anexo 81.

⁹⁹ Os resultados obtidos encontram-se no anexo 82.

Todos eles afirmaram gostar de aí trabalhar¹⁰⁰, tendo, apenas, 4,3% dos docentes da EPGE confessado não pensar continuar nesse estabelecimento¹⁰¹.

¹⁰⁰ Conforme anexo 83.

¹⁰¹ Dados constantes do anexo 84.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Introdução

Feita a apresentação dos resultados, vamos passar, de seguida, à sua discussão, pretendendo-se, com ela, efectuar uma análise cuidada dos aspectos que se afiguram como mais pertinentes. Optou-se por dar uma imagem global do que se passava nas escolas, procurando, sempre que possível, estabelecer um paralelo entre aqueles resultados e os existentes de outros estudos, se bem que tal não se torne tarefa fácil devido à escassa investigação desenvolvida nesta área. Assim, efectuar-se-á uma análise/discussão global entre as respostas obtidas nas diferentes escolas envolvidas na investigação, bem como se procederá, numa última fase, à sua comparação e ao seu cruzamento com a literatura existente, sempre que tal se torne pertinente e possível.

4.2. Alunos

Através da leitura dos resultados obtidos, foi possível verificar que os alunos do sexo masculino (66%) eram predominantes em todas as escolas onde realizámos a nossa investigação, à excepção dos da ETEPA, onde os do sexo oposto eram maioritários (61,1%). Apesar de termos tentado estabelecer um paralelo entre estes dados e os apurados a nível nacional, referentes ao ano lectivo 1998/99, tal não foi possível, na medida em que o Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento, ao qual esses dados foram por nós solicitados, nos respondeu não estarem os mesmos disponíveis. Os existentes nesses serviços, relativos ao ano lectivo 1996/97, apontam, igualmente, para uma tendência maioritária do sexo masculino, atingindo valores médios de 53,3%. A falta de dados actualizados disponíveis ou a disponibilizar é, infelizmente, uma constante. Já Silva, Silva e Fonseca (1997, p. 30), entre outros, se pronunciaram nesse sentido.

Por outro lado, como foi anteriormente referido, era finalidade deste tipo de escolas “proporcionar novas oportunidades de formação e de realização pessoal e social, aos jovens que tenham concluído a sua escolaridade básica, desenvolvendo uma política de redução progressiva

das desigualdades de oportunidades” (Marques, 1990, p. 43). Alguns dos jovens que responderam ao questionário foram antes “vítima” dessas desigualdades de oportunidades, pelo que aqui encontraram como que uma lufada de ar fresco que os levou a seguir, ao sabor da brisa, a continuação dos seus estudos. A média de idades destes alunos revelava-se, assim, elevada (18,9), o que, para além de não causar estranheza, pode até ser considerado por estas escolas como um “trunfo” atendendo a que muitos eram aqueles que as frequentavam com idades compreendidas entre os 20 e os 33 anos (31,6%). Com cifras iguais ou superiores a 34% de alunos dentro desta fase etária surgia a ETAPRONI, a EPGE e a ETEPA, tendo as restantes escolas igualmente apresentado valores significativos, apesar de serem menos elevados.

Ao afirmar-se que os valores anteriormente citados poderiam ser considerados como um “trunfo”, por estas escolas, está a admitir-se, por consequência, que todos aqueles alunos já haviam abandonado o sistema de ensino regular. Alguns deles encontravam-se já inseridos no mercado de trabalho, proporcionando, por conseguinte, “*novas oportunidades de formação e de realização pessoal e social*” aos que não tinham tido a oportunidade de concluir o ensino secundário (Marques, 1990, p. 43), o que pode ser considerado como uma “segunda oportunidade” ou, então, uma primeira para alguns deles.

Enquanto que, neste tipo de escolas, os alunos vão ultrapassando as unidades modulares, de acordo com as suas reais capacidades, ou seja, não reprovam, nos restantes estabelecimentos congéneres, tal não se passa, pelo que os alunos, após a terceira retenção, são obrigados a abandonar os estudos que até aí vinham seguindo ou a mudarem de escola.

Os alunos que optassem pelo tipo de formação ministrado nas escolas profissionais tinham à sua disposição cerca de 206 cursos (Silva, Silva e Fonseca, 1997, p.25), distribuídos por 17 áreas de formação. Nas escolas onde decorreu a nossa investigação, eram, concretamente, ministrados 23 cursos, assim divididos: na ETAPRONI: “*Técnico de gestão de ambiente*”, “*Técnico animador sociocultural/desporto*”, “*Técnico de informática/gestão*” e “*Técnico de construção civil*”; na ETEPA: “*Técnico de serviços comerciais*”, “*Técnico animador*

sociocultural”, “*Técnico de comunicação m. r. p. e publicidade*” e “*Técnico de artes gráficas*”; na EPAAC: “*Técnico de gestão equina*” e “*Técnico de gestão cinegética*”; na EPL: “*Técnico de biblioteca, administração e serviços de documentação*”, “*Técnico de cozinha*”, *Técnico de electrónica e telecomunicações*”, “*Técnico de contabilidade*”, “*Técnico de informática/gestão*”, “*Técnico de electrotecnia*”, “*Técnico de administração e comércio*” e “*Técnico de informática/manutenção de equipamento*”; na EPGE: “*Técnico de informática/manutenção de equipamento*”, “*Técnico de gestão de sistemas informáticos*”, “*Técnico de gestão*”, “*Técnico de construção civil*” e “*Técnico de informática fundamental*”.

Estes cursos encontravam-se distribuídos por 10 áreas de estudo, ministrados nas escolas que se seguem: “*Administração, serviços e comércio*”, na EPL, ETEPA e EPGE; “*Agro-alimentar*”, na EPAAC; “*Ambiente e recursos naturais*”, na ETAPRONI e EPAAC; “*Artes gráficas*”, na ETEPA; “*Construção civil*”, na ETAPRONI e EPGE; “*Electricidade e electrónica*” e “*Hotelaria e turismo*”, ambos na EPL; “*Informação, comunicação e documentação*”, na ETEPA e na EPL; “*Informática*”, na ETAPRONI, na EPL e na EPGE; e, por último, a de “*Intervenção pessoal e social*”, na ETAPRONI e ETEPA.

As mais frequentadas, na globalidade, pelos elementos do sexo masculino eram as de “*Agro-alimentar*”, “*Ambiente e recursos naturais*”, “*Construção civil*”, “*Informática*” e “*Electricidade e electrónica*”; quanto às mais concorridas pelos do sexo oposto, contavam-se as de “*Administração, Serviços e comércio*” e “*Informação, comunicação e documentação*”. À excepção da de “*Intervenção pessoal e social*”, em que o número de alunos se repartia de forma idêntica (52% do masculino e 48% do sexo feminino), em todas as outras verificavam-se diferenças de frequência mais ou menos significativas, sendo que a de “*Electricidade e electrónica*” não tinha nenhum aluno do sexo feminino.

As áreas mais concorridas, na globalidade, pelos respondentes, nestas escolas, eram as de *informática* (22,7%), *administração, serviços e comércio* (14,4%) e *construção civil* (11,9%). Num estudo por si realizado, Graça (1991, p. 524) concluiu que as áreas mais procuradas pelos

alunos destas escolas eram as de “*Administração, serviços e comércio*” e “*informática*”, respectivamente; apesar de serem igualmente estas as áreas preferidas pelos respondentes no presente estudo, verifica-se que aparecem em posições opostas.

No que aos cursos e às escolas diz respeito¹⁰², pode verificar-se que todos eles eram frequentados maioritariamente, de forma clara, por elementos do sexo masculino, na ETAPRONI e na EPAAC; na EPL, os de “*Biblioteca, administração e serviços de documentação*”, “*Técnico de contabilidade*” e “*Técnico de administração e comércio*”, cursos essencialmente voltados para os serviços, eram frequentados maioritariamente por alunos do sexo feminino, verificando-se o inverso nos restantes, sendo que o de “*Técnico de informática / manutenção de equipamento*” era frequentado apenas por elementos masculinos; na EPGE, o sexo feminino apenas era maioritário no de “*Técnico de gestão*”; a ETEPA apresentava-se como a única escola em que, na globalidade, os seus alunos eram maioritariamente do sexo feminino; o único curso que invertia esta tendência nesta escola era o de “*Técnico de artes gráficas*”, onde os elementos do sexo oposto lhe levavam dianteira.

Como referia Roberto Carneiro (citado por Alves, 1996, p. 32), seria suposto as escolas profissionais nascerem nos locais onde fossem detectadas necessidades de qualificação profissional, de acordo com as carências do “*mercado e da vitalidade dos parceiros sociais*”. Com a sua criação, pretendia-se reduzir as assimetrias existentes nas regiões norte/sul e litoral/interior, afirmando-se como pólos de atracção, dotando “*o país dos recursos humanos de que necessita, numa perspectiva de modernização e de desenvolvimento económico, cultural e social, a nível nacional e aos níveis local e regional*” (Marques, 1990, p. 43). Nessa perspectiva, foi nossa preocupação investigar se os alunos que frequentavam estes cursos eram, na sua maioria, naturais ou residentes nas localidades onde estavam sediadas as respectivas escolas. Pretendíamos assim perceber que tipo de interacção existia entre a população local e esses estabelecimentos gerados na comunidade que os envolvia.

¹⁰² Dados presentes no anexo 85.

A conclusão a que chegámos aponta no sentido de que cerca de dois terços dos alunos não era natural ou residente nessas localidades, chegando mesmo a haver um caso, o da EPAAC, em que nenhum dos seus alunos era oriundo da localidade onde a escola se encontrava sediada.

Muitos (67,7%) foram, desse modo, no universo dos respondentes, aqueles que se viram forçados a abandonar o seu local de residência para poderem frequentar aquele tipo de estabelecimentos. Se 9,8% passaram a residir nesses locais, 56,9% para aí se deslocavam diariamente, percorrendo distâncias que iam desde um até aos cem quilómetros. Aqueles que se viam obrigados a despender mais de uma hora no trajecto representavam 32% do total de alunos que se deslocavam. O meio de transporte mais utilizado era o público, sendo que muitos dos alunos (33,7%) se deslocavam por outros meios, que para uns iam desde a motorizada até ao táxi e, para outros, do autocarro escolar ao carro próprio.

Se, como se constata, muitos eram aqueles que tinham de se deslocar, poder-se-á questionar até que ponto os objectivos destes estabelecimentos estavam a ser cumpridos, ou seja, em que medida poderiam, assim desempenhar o desejado papel de motor, no que toca ao desenvolvimento da região, bem como com o da fixação de quadros especializados nessas zonas. Tal não deveria, assim o julgamos, constituir problema de maior, apesar de não serem naturais ou residentes nos locais onde as escolas estavam sediadas, até porque, como salienta Ribeiro (1991, p. 511), dessa forma as escolas poderão vir a constituir-se como *“pólos de atracção populacional que porventura permitirão sanar os grandes desequilíbrios regionais, nomeadamente entre litoral e interior”*. Esta realidade, nas escolas em causa, apresentava-se de uma forma bastante visível na EPAAC, como anteriormente se evidenciou.

Quanto ao nível de escolarização dos pais, constatámos que, em média, era bastante baixo, já que mais de 60% possuíam, como escolaridade máxima, menos que o 6.º ano de escolaridade, situação apenas não verificada na EPAAC, onde essa taxa se situava nos 38,9% para os pais e 30% para as mães. Foi naquela escola que os valores apurados se mostraram mais díspares em relação às restantes. Vale a pena, mais uma vez, salientar o facto de um quinto dos

pais/mães daqueles alunos possuírem um diploma de ensino superior; nas restantes escolas os pais/mães possuidores desse documento representavam taxas muito reduzidas, como anteriormente se demonstrou.

Face a níveis médios de escolaridade tão baixos, não foi para nós surpresa constatar que enquanto os pais dos alunos inquiridos eram maioritariamente operários ou empregados, as mães fossem domésticas ou empregadas.

Por outro lado, face aos dados obtidos, constata-se que a maioria dos alunos nunca reprovou no 3.º ciclo do ensino básico. O não reprovarem não significa, todavia, que tenham transitado a todas as disciplinas, o que parece ser normal no ensino regular. Em consonância com os estudos que se têm vindo a realizar, dos quais os órgãos de comunicação têm feito eco, a Matemática, igualmente, é a disciplina que mais vezes foi apontada pelos inquiridos como motivo de não transição, seguindo-se o Inglês e o Francês.

Neste contexto, parece pertinente realçar o facto de um número aparentemente reduzido de alunos (5,9%) ter sido recuperado por estas escolas, já que responderam terem abandonado os estudos durante períodos que variavam entre um e nove anos. Apesar de não nos ser possível comprovar que, além destes alunos, muitos outros tenham sido recuperados, não podemos deixar de aqui referir que, alguns deles, apenas puderam ou decidiram continuar os seus estudos por existirem estas escolas, de acordo, aliás, com algumas conversas informais que mantivemos com alguns deles. De referir, uma vez mais, que 31,6% da globalidade dos respondentes tinham idades compreendidas entre os 20 e os 33 anos, o que nos pode levar a concluir que, destes, muito poucos seriam os que se encontrariam, ainda, noutra tipo de escola se esta não existisse, à semelhança do que acontece com muitos outros jovens deste país.

Independentemente de terem ficado, ou não, algum tempo sem estudar, todos eles, ao terminarem o 9.º ano, tinham expectativas quanto ao seu futuro. Para a grande maioria (88,8%) a continuação dos estudos era o seu único objectivo a atingir, podendo optar por uma de várias vias existentes, entre elas o ensino profissional.

Se nessa altura, como foi afirmado, o futuro da maioria daqueles jovens passava pela pretensão da continuidade dos estudos, agora foram 46,4% da globalidade os que responderam pretender continuá-los ao terminarem o curso agora frequentado. As expectativas continuavam, assim, elevadas, pelo que pensamos poder concluir que a “procura encantada” da educação se mantém para estes alunos. Dos que responderam desta forma há que salientar que 10,8%, além de manifestarem interesse em continuar os seus estudos, estavam, igualmente, voltados para o início de uma actividade profissional, consubstanciada no início de um trabalho. Por outro lado, no que às escolas diz respeito, na ETAPRONI, ETEPA e EPL a maioria dos respondentes assinalou que após a conclusão do curso que frequentava pretendia iniciar um trabalho; na EPAAC e na EPGE foram mais aqueles que afirmaram pretender estudar ou estudar e trabalhar. Finalmente, foi na EPAAC que se registaram as expectativas mais elevadas, já que 60% pretendiam continuar pelas “veredas de aprendizagem”, consubstanciadas no ensino superior.

A razão mais apontada pelos respondentes para a escolha da formação profissional foi a de terem a possibilidade de poder *contactar com o mundo do trabalho*, durante o tempo em que se encontrassem na escola. Seguiram-se aqueles que viam nesta formação uma forma de *realização pessoal*, já que era exactamente essa que pretendiam seguir. Se, como antes se referiu, uma das razões possíveis que pode ter levado a que estes jovens se deslocassem de locais tão díspares para frequentar estes cursos foi a de os mesmos não existirem mais próximo da sua residência, então talvez se possa levantar uma questão: não poderia o Estado exercer a sua função *mediadora* por forma a que, por si próprio ou por intermédio de outros, pudesse “*corrigir assimetrias geográficas e sociais, adequar a oferta de cada escola e do conjunto das escolas, às grandes prioridades nacionais colmatando, por exemplo, lacunas existentes em algumas áreas de formação*” por forma a “*salvaguardar uma real igualdade de oportunidades de acesso e de resultados entre todos os jovens formandos*”? (Azevedo, 1991, *ibid.*, p. 155). Como terceira opção mais escolhida, foi apontado o facto de ser uma *formação voltada para o mundo do trabalho*. As escolhas indicadas como sendo as razões da entrada para os cursos variaram de

escola para escola. De assinalar que as prioridades assinaladas em primeiro lugar, em cada escola, foram o *contacto com o mundo do trabalho*, na ETAPRONI, EPL e EPGE. De referir que estas escolas apenas têm em comum uma única área de estudo, a *Informática*; o *Curso que pretendiam*, na EPAAC; e a *Formação voltada para o mundo do trabalho*, na ETEPA.

Analisadas as principais razões que levaram os jovens a optar por este tipo de formação, passemos, de seguida, a apontar as mais indicadas para a escolha do curso. Em primeiro lugar, aparecem aqueles que afirmaram ser o *gosto pessoal* pelo curso que os levou efectivamente a frequentá-lo; seguiram-se aqueles que por ele optaram, por pensarem que, dessa forma, poderiam ter *melhores perspectivas de emprego*. Por outro lado, é importante destacar que para 86,4% dos inquiridos o curso estava a corresponder, de forma positiva, às suas expectativas.

Apesar de o curso estar em conformidade com as expectativas de uma larga maioria, não podemos deixar de assinalar, no entanto, que “nem tudo eram rosas, naqueles jardins floridos”, para aqueles que eram considerados, por alguns, como os deserdados do sistema. Apesar de 47,6% dos respondentes terem afirmado que a sua integração na escola foi *boa* e 24,6% *muito boa*, não é menos verdade que muitos deles pareciam estar a enfrentar importantes dificuldades. As mais referidas continuavam a ser as relacionadas com a *Matemática* e com a *Língua Estrangeira*, as quais já eram assim consideradas aquando da sua entrada neste tipo de ensino. Com algum relevo, igualmente, aparecem as dificuldades ligadas à *resolução de problemas concretos*, de acordo com o tipo de curso frequentado. No que às escolas diz respeito, as dificuldades relacionadas com o domínio da *Matemática* foram as mais indicadas pelos alunos na ETAPRONI, EPL, EPGE e EPAAC, sendo que nesta última escola aquela disciplina apareceu repartida, de igual forma, com a *resolução de problemas concretos*; na ETEPA foi o domínio da Língua Estrangeira a mais assinalada.

Por outro lado, a maioria dos alunos continuava a pensar que o curso lhe proporcionaria o acesso a um bom emprego, assinalando que os seus colegas tinham gosto em frequentar este tipo de estabelecimentos; em relação às escolas, foi na EPAAC que se verificou um maior número

daqueles que, entretanto, pareciam não estar muito de acordo com o facto de os seus colegas gostarem de lá estar. Independentemente desta última constatação, para 66,8% dos respondentes, a maioria dos seus colegas estava motivada para continuar o curso que tinha escolhido.

Nas escolas onde realizámos o estudo, não existia uma tradição no que ao movimento associativo diz respeito. A Escola Profissional de Leiria era a única que se apresentava com uma Associação de Estudantes, mobilizando 43,2% da totalidade dos alunos daquele estabelecimento nas suas actividades.

Quanto às relações estabelecidas e mantidas entre os alunos e os Órgãos de Direcção das escolas, constatámos que 93,3% da globalidade dos respondentes sabiam o nome do(a) responsável pela gestão (na ETEPA os que assim responderam representavam a totalidade dos seus respondentes), apesar de na EPAAC (13,1%), na EPGE (11,5%) e na EPL (7,2%) existir um número relativamente pouco significativo que respondeu não conhecer o nome daquele responsável. Por outro lado, a maioria dos respondentes afirmou, contudo, não se reunir frequentemente com ele, para de lhe apresentar possíveis problemas, ou na tentativa de resolver os casos mais problemáticos da vida escolar.

Apesar disso, a maioria foi de opinião que esse órgão se interessava pelos seus problemas, ouvindo-os, por forma a poder resolvê-los. Entretanto, se, como anteriormente se referiu, foram os alunos da EPAAC aqueles que mais vezes referiram não saber o nome do Director (responsável) da escola aquando questionados sobre se a Direcção se interessava pelos seus problemas, também aqui, de forma clara, responderam pela negativa (66,7%). De igual modo, nas restantes escolas, de forma mais ou menos significativa, alunos houve que alinharam por aquele “compasso”, nunca, contudo, ultrapassando os 34,4%, como aconteceu na EPL.

Por outro lado, atendendo a que é no Plano de Actividades da escola que se encontram todas as actividades programadas e a desenvolver ao longo de cada ano lectivo, uma das questões apresentadas tinha por objectivo averiguar se os alunos dele tinham conhecimento. Entre os que afirmaram conhecê-lo e os restantes, as diferenças não foram, globalmente, muito

significativas. Os que se pronunciaram de forma negativa (47,4%) representam quase metade dos alunos inquiridos, o que nos parece demasiado, atendendo a que aquele documento é uma das bases de sustentação dos estabelecimentos. Apesar de uma maioria relativamente pouco significativa ter manifestado conhecer o referido Plano, não pode deixar de referir-se o facto de, para isso, ter contribuído uma percentagem significativa dos alunos da ETEPA (74,2%) e da EPGE (76,7%) ao terem respondido dessa forma.

Quanto ao aspecto relacional existente entre os alunos e os professores, apresentam-se as conclusões globais retiradas das suas respostas, seguindo-se as consideradas mais relevantes escola a escola. Uma larga maioria de alunos (90,8%) afirmou, assim, *gostar dos seus professores*, reconhecendo que algumas diferenças existiam em relação aos professores que tiveram durante o tempo que passaram no ensino regular. Por outro lado, admitiram que eles *ministravam bem as aulas*, bem como asseguraram que *percebiam o que eles lhes transmitiam*. Consideravam, igualmente, que a maioria dos professores *pedia a sua opinião* aquando da classificação dos trabalhos, tendo-a em conta, o que, portanto, os levou a afirmar que aqueles eram *justos no acto avaliativo*. Foram maioritários, também, aqueles que afirmaram que os seus professores se *interessavam pelos seus problemas*, ouvindo-os e animando-os, sempre que necessário, por forma a poderem atingir os objectivos definidos para cada uma das disciplinas. Da mesma forma, reconheceram que os professores *diversificavam os métodos de ensino*, por forma a irem ao encontro das necessidades de cada aluno.

Perante tal evidência, algumas dúvidas se nos levantam: como podiam os docentes ser diferentes daqueles que leccionavam no ensino regular, se a maioria deles aí pertencia e aí leccionava? Será que, nos locais de origem, assumiam uma postura e nestes estabelecimentos adoptavam uma outra diferente? Questões que podem ser entendidas como provocatórias, que assumimos e que aqui colocamos, por nos deixarem, de facto, algumas dúvidas.

Por último, mais de 80% da globalidade dos alunos reconheceram, por outro lado, que os seus professores *respeitavam as regras* constantes do Regulamento Interno.

Globalmente, poder-se-á, portanto, afirmar que a maioria dos alunos respondentes tinha uma muito boa imagem dos professores que lhes ministram as aulas; entretanto, alguns valores obtidos escola a escola são diferentes daqueles, existindo, mesmo, algumas situações pontuais onde as opiniões não são, de todo, muito favoráveis aos docentes, pelo que se pretende, de seguida, passar a analisar as mais significativas. Quanto ao acto de leccionar, um número relativamente significativo de alunos na ETAPRONI (21,4%), EPL (19,6%) e EPGE (19,2%) pareceu não considerar que a maioria dos seus professores soubesse ministrar as aulas, já que assim respondeu; opinião contrária, todavia, foi manifestada pela maioria dos respondentes em todas as escolas.

Por outro lado, face à possível relação afectiva existente por parte dos professores em relação aos alunos, consubstanciada no interesse pelos seus problemas, bem como na tentativa de os animar por forma a conseguirem atingir os objectivos programados para as diferentes disciplinas, foi na ETAPRONI (23,1%), EPL (33%) e EPGE (16,9%) que um número de alunos, apesar de minoritário, pareceu ser significativo, respondendo não beneficiar daquele apoio; em qualquer uma das restantes duas escolas, os valores obtidos no que diz respeito aos que responderam de forma diferente da referida rondam os 90%.

Uma das possíveis causas de insucesso, muitas vezes assinaladas pelos alunos e seus familiares, é a de os alunos não entenderem a linguagem utilizada pelos professores durante as aulas. Apraz registar o número bastante significativo, em todas as escolas, da parte daqueles que parece não ter esse tipo de dificuldade, já que assim o assinalou, valores que oscilam entre 81,5% (EPGE) e 92,6% (ETEPA); no entanto, não se pode deixar de referir que tanto na ETAPRONI como na EPGE os que admitiram sentir aquele tipo de dificuldade representavam quase 19% da totalidade dos alunos respondentes daquelas escolas.

Em relação à questão colocada com o objectivo de averiguar se os professores aceitavam a opinião dos alunos e se a tinham em consideração aquando da classificação dos trabalhos, verificou-se que uma maioria significativa assim o entendeu, na ETEPA, EPAAC e EPGE,

apesar de um terço dos alunos, nas duas últimas, parecer não se encontrar satisfeito, dado ter respondido de forma diferente. Insatisfeita com tal facto, parecia estar, igualmente, a maioria dos alunos da ETAPRONI e da EPL. Apesar da insatisfação relativa verificada em relação à aceitação da opinião dos alunos por parte dos seus professores, não se pode deixar de assinalar o facto de em todas as escolas, à excepção da ETAPRONI, ser reconhecido, por parte da maioria dos alunos, que os docentes pareciam ser justos aquando do acto avaliativo.

Após a análise correspondente às relações formais e informais existentes entre alunos e professores, provinda das respostas dados pelos alunos no que a esta matéria respeita, passa-se de seguida à apreciação dos resultados obtidos sobre os espaços e equipamentos existentes nas escolas. Quanto às instalações onde estão sediadas as escolas profissionais, e que são da responsabilidade dos promotores das escolas, ficámos a saber que elas, para a maioria dos alunos, possuem salas suficientemente amplas para comportar o número de alunos por turma, sendo também suficientemente arejadas e iluminadas.

Em relação às salas de convívio para os alunos, verificámos alguma inconsistência nas respostas dadas, provavelmente provocadas pela indefinição dos referidos espaços.

Quanto aos livros e a outros materiais bibliográficos, bem como aos equipamentos técnicos indispensáveis ao bom funcionamento dos cursos, a maioria dos respondentes reconheceu que as escolas os possuem em quantidade e qualidade razoáveis, apesar de na ETAPRONI (76,1%) e na EPAAC (82,4%) a maioria dos seus alunos parecer não se encontrar satisfeita no que aos livros e outros materiais bibliográficos dizia respeito.

Sendo que cada escola é uma organização própria, formada por pessoas, e que essas pessoas têm formas de ser e de estar, bem como necessidades diferentes, as respostas sobre o que pensavam ser mais necessário variaram de escola para escola.

Em termos organizativos, ficámos convictos de que a já referida figura do professor-tutor não era ainda uma realidade. A maioria dos inquiridos respondeu, com efeito, não ter um professor específico a quem apresentar os seus problemas/dificuldades pessoais e de

aprendizagem; por conseguinte, os alunos da ETAPRONI, ETEPA, EPAAC e EPL, pronunciaram-se maioritariamente dessa forma. Apesar disso, a maioria dos alunos respondentes parecia ser incentivada a colocar os seus problemas tanto aos professores, como à direcção da escola.

Muitos foram, por outro lado, aqueles que afirmaram nunca ter sido elogiados, nem pelos professores, nem pela direcção da escola, sendo que foi na ETAPRONI e na EPL que mais alunos se pronunciaram nesse sentido.

As aulas de recuperação, para aqueles que revelavam dificuldades de aprendizagem, parecem, ao contrário, de acordo com a maioria dos respondentes, ser uma realidade; entretanto, não pode deixar de assinalar-se que apenas na EPL (84,5%) e EPGE (97,7%) se verificou uma resposta maioritária naquele sentido, enquanto que nas restantes escolas foi apenas dada por pouco mais de um terço dos seus alunos (ETAPRONI e ETEPA), tendo-se verificado que um número bastante reduzido assim se pronunciou na EPAAC (8,2%). Por conseguinte, parece ser evidente que o apoio existe, de facto, nas duas primeiras, sendo que nas restantes não existe ou, então, a maioria dos seus alunos disso não tem conhecimento e/ou necessidade.

Quanto ao Regulamento Interno das escolas, a maioria afirmou conhecê-lo, se bem que apenas 7,2% admitissem ter participado na sua elaboração. Mesmo aceitando que uma maioria significativa de alunos tinha conhecimento do documento referido, assinala-se que metade dos alunos respondentes da ETAPRONI afirmaram não ter dele conhecimento, o que nos parece ser um número muito elevado de entre os que assim responderam; da mesma forma o são os verificados na ETEPA (30,1%), EPL (25,6%) e EPGE (31,8%), apesar de serem relativamente mais reduzidos. Já no que diz respeito à participação dos alunos na elaboração daquele documento, o número daqueles que afirmou ter participado é muito reduzido, tendo, apenas, atingido os 10% na EPAAC, escola onde se verificou o maior número dos que assim responderam. Os dados apresentados, apesar de não nos permitirem tirar ilações acerca do tipo de participação real dos alunos na elaboração daquele documento, permitem-nos, contudo,

questionar a forma como o mesmo foi elaborado, atendendo à quase inexistência de participação de uma das partes envolvidas, ou a envolver, no processo. Uma outra questão que pode ser equacionada é a de quem de facto participou na elaboração daquele documento, atendendo, igualmente, ao número bastante reduzido de professores que afirmou nele ter participado.

Às questões referentes ao Regulamento Interno seguia-se a de procurar saber até que ponto, na opinião dos alunos, os cursos frequentados estavam voltados para o desenvolvimento das regiões onde as escolas estavam inseridas. Foi reconhecido, pela maioria, que os cursos estavam, de facto, em conformidade com esse objectivo. Desta forma responderam mais de 80% dos alunos da ETEPA, EPL, e EPGE, sendo que nas restantes os valores apurados são igualmente significativos. Por outro lado, parecia, ainda, igualmente haver um conhecimento dos protocolos existentes entre as escolas e as empresas colaborantes. Apenas os alunos da EPAAC revelaram algum desconhecimento deste último facto, na estrita medida em que esse tipo de colaboração não se aplicava, em grande medida, à especificidade dos cursos aí ministrados.

Quanto aos horários, há a assinalar as grandes dificuldades sentidas pelos alunos em os conciliar com os transportes utilizados.

Com o objectivo de procurar conhecer o que era mais importante para os alunos na sua vida profissional futura, foram apresentadas as seguintes oito opções a serem ordenadas por ordem de prioridade: *“Ter um emprego em que tenha que contactar com pessoas”*; *“Ter uma boa posição social”*; *“Atingir um cargo elevado”*; *“Ter um emprego seguro”*; *“Poder concretizar na profissão as capacidades adquiridas”*; *“Conseguir fazer um trabalho considerado difícil”*; *“Poder progredir na carreira”* e *“Ganhar muito dinheiro”*.

Aquela que, nesse sentido, pareceu ser preponderante foi *“ter um emprego seguro”*, seguida da que indicava a possibilidade de *“poder progredir na carreira”* e da que se relacionava com a possibilidade de *“poder concretizar na profissão as capacidades adquiridas”* durante o decorrer do curso. Se esta foi a sequência ordenada das três primeiras opções escolhidas tanto pela globalidade dos respondentes como na ETAPTONI e na EPGE, não se pode deixar de

analisar as prioridades relacionadas com as escolhas escola a escola, atendendo a que a ordem apurada não foi igual em todas, apesar de a relacionada com a possibilidade de “*ter um emprego seguro*” ter sido a primeira escolha em todas elas; a segunda mais vezes apontada tanto na EPAAC como na EPL foi a de “*poder progredir na carreira*”, surgindo em terceiro lugar na ETEPA; já a possibilidade de “*poder concretizar na profissão as capacidades adquiridas*” era a terceira prioridade na ETEPA, aparecendo, entretanto, a possibilidade de *contactar com pessoas no emprego* na mesma posição da anterior opção na EPAAC e EPL.

4.3. Professores

Passaremos, de seguida, à apresentação da análise das respostas dadas pelos professores, pretendendo, com ela, à semelhança do que fizemos com as dos alunos, elaborar uma síntese dos dados que nos parecem mais relevantes.

À semelhança do que se passa no ensino regular, a feminização do corpo docente na nossa amostra é igualmente uma realidade, já que representa 61,2% do total de respondentes. No que diz respeito à EPAAC verificou-se, contudo, que os professores respondentes eram, ao contrário, na sua maioria do sexo masculino. Por outro lado, pelos dados obtidos, pode afirmar - se que na globalidade se trata de um grupo de professores relativamente jovem, tendo 61,2% idades iguais ou inferiores a 34 anos.

Atendendo a que, em conformidade com o ponto 3 do Decreto-Lei n.º 70/93, “*os professores e os formadores deverão possuir as habilitações legalmente exigidas para os graus correspondentes do ensino regular*”, indagámos os docentes no sentido de saber quais as habilitações de que eram detentores. As respostas indicam que 73,5% eram licenciados, tendo 11,1% destes afirmado ser detentor do grau de “Mestre” ou, então, em vias da sua obtenção; 18,4% eram bacharéis e os restantes 8,1% detentores de outro tipo de habilitação. A maior percentagem de respondentes que afirmaram ser detentores de licenciatura verificou-se na ETAPRONI e na ETEPA, onde mais de 4/5 assim responderam, sendo que o oposto se verificou

na EPGE; as duas únicas escolas onde se verificou haver formadores a afirmar ter outro tipo de habilitações que não a licenciatura ou o bacharelato foram a EPL e a EPGE, sendo que, pelo que se apurou junto dos responsáveis pela Direcção das escolas, poderiam ser, por consequência, formadores ligados à componente tecnológica. Por outro lado, em todas as escolas os formadores eram detentores das habilitações legalmente exigidas para o acto de leccionar, conforme o pudemos comprovar junto dos responsáveis referidos.

Em relação ao tempo passado nestas escolas na qualidade de formadores, 72% afirmaram aí ter prestado até 5 anos de serviço.

Apesar de muitas escolas profissionais terem, desde o seu início, apostado num corpo docente a tempo inteiro (Pinho e Lousada, 1991), por forma a garantir o seu bom funcionamento, constatámos não ser essa a realidade nas escolas investigadas, já que apenas 3,2% dos professores inquiridos afirmaram pertencer aos seus quadros, o que é nitidamente um número bastante reduzido, sendo que todos eles exerciam funções docentes na EPGE. Dos restantes, 64,2% da globalidade encontravam-se em contrato a termo certo e 32,7% em regime de prestação de serviços. Foi na EPGE onde se verificou, igualmente, o maior número (61,9%) dos que afirmaram exercer funções em regime de prestação de serviços.

De referir, mais uma vez, que a admissão de pessoal em regime de prestação de serviços deve ser efectuada apenas de forma excepcional, e para satisfazer as necessidades transitórias das escolas (Decreto-Lei n.º 70/93, art.º 16.º, n.º 1, ponto 2). Não podemos deixar de assinalar que as escolas profissionais devem possuir um “*núcleo duro de professores*” (Azevedo, 1991, p. 157) estável, pertencente ao quadro, por forma a poderem concretizar o Projecto Educativo da escola.

Atendendo a que os docentes que responderam pertencer aos quadros representavam um número bastante reduzido, como anteriormente se assinalou, tal facto poderia levar a que nestes estabelecimentos se viesse a reproduzir o modelo existente nas escolas secundárias do ensino regular, atendendo a que uma larga maioria de formadores aí exercia a sua actividade profissional. Os dados retirados da análise efectuada não permitem estabelecer tal relação no que

se refere a essa temática. Por outro lado, não pode, contudo, deixar de salientar-se o que pareceu ser uma boa imagem que a maioria dos alunos tinha em relação aos seus professores, conforme se referiu anteriormente. Apesar de não ser líquido afirmar que os professores do quadro se dedicam mais à escola e aos seus alunos do aqueles que a ele não pertencem, não podemos deixar de assinalar o seguinte: apesar de todos os professores serem contratados directamente pela direcção de cada escola, sabemos, pela nossa própria experiência docente de 24 anos, bem como através das opiniões dos colegas ao longo deste tempo, que todo o tipo de contrato que não seja o da inserção no quadro provoca um mal estar constante pela insegurança latente que provoca; por outro lado, atendendo a que o vencimento dos professores das escolas profissionais é o produto, apenas, do trabalho desenvolvido durante a componente lectiva, não sabemos como as direcções das escolas os podem levar a permanecer mais tempo nesses estabelecimentos, atendendo a que não existem recursos financeiros para cobrir tal desiderato, ficando, por consequência, os alunos privados de tal apoio.

Não pertencendo ao quadro das escolas, não é de estranhar que a grande maioria destes formadores acumulasse as suas funções nestas escolas com a docência no ensino regular. Assim, sendo um corpo docente em média relativamente jovem, não era de estranhar os poucos anos de serviço que, em média, afirmaram ter neste tipo de ensino. A maioria tinha dez, ou menos anos de serviço. Aqueles que afirmaram ter até cinco anos, representavam 45,7%.

Na globalidade, a maioria dos professores afirmou diversificar muitas vezes ou quase sempre as suas estratégias de ensino/aprendizagem, bem como estimular os seus alunos a realizar a auto-avaliação.

Através dos contactos mantidos regularmente com os seus alunos, afirmaram ter-se apercebido que estes se encontravam motivados para o curso que frequentavam e que, em casa, os pais lhes proporcionavam boas condições para a continuação dos seus estudos. A maioria referiu que algumas vezes se deparava com a não realização dos trabalhos de casa por parte dos alunos, sem que para isso encontrasse uma justificação satisfatória.

Referiram, por outro lado, que os seus alunos eram assíduos e pontuais, e que não causavam, por norma, problemas de indisciplina. Esta não é a opinião de 39,6%, que afirmaram já terem tido questões deste âmbito, algumas vezes.

Ao serem questionados acerca das razões que na sua opinião teriam levado os alunos a escolher este tipo de formação numa escola profissional, a opção mais vezes apontada foi a que se referia à possibilidade de, assim, poderem ter a possibilidade de contactar com o mundo do trabalho. Em segundo lugar, a escolha recaiu na probabilidade deste tipo de estabelecimentos lhes proporcionar uma formação dinâmica, aparecendo, finalmente, a presumida facilidade de obterem melhores resultados escolares. No que às escolas se refere, as opções mais vezes assinaladas foram as seguintes: o contacto com o mundo do trabalho na ETAPRONI, EPAAC E EPL; por pensar que a formação era mais dinâmica e virada para a integração progressiva no mundo do trabalho na EPGE, enquanto que na ETEPA os formadores se dividiram entre a possibilidade de os alunos poderem obter melhores resultados nesse tipo de formação e a de ser considerada uma formação mais dinâmica e virada para a integração progressiva no mundo do trabalho.

Quanto às questões relacionadas com o Plano de Actividades das Escolas Profissionais, a maioria dos professores respondentes afirmou *nunca* ou apenas *algumas vezes* ter participado na elaboração daquele documento. Foi na EPL e na EPGE que se registaram os valores mais elevados no que diz respeito ao conjunto das formas apontadas, verificando-se, ainda, na ETAPRONI, ETEPA e EPGE valores superiores a 20% (30% na EPAAC) dos que referiram *nunca* em tal ter participado; na última escola as respostas ficaram divididas, de igual forma, entre os que afirmaram *nunca* ter participado ou se o fizeram foi apenas por *algumas vezes* e os restantes.

Por outro lado, no que diz respeito à frequência de acções de formação proporcionadas pelas escolas, apenas 39,8% da amostra global referiu que a elas assistia *sempre* ou então que já tinha assistido muitas vezes. Foi na ETAPRONI que se registou o número mais elevado dos que

referiram ter procedido daquelas formas, tendo mesmo 40% afirmado que assistia sempre que elas existissem. São valores globais e parciais que parecem ser muito reduzidos, já que o paradigma de formação ministrado naqueles estabelecimentos se baseia numa estrutura modular dos programas, modelo esse muito diferente ao que a maioria dos professores, possivelmente, estava habituado, logo, necessitando de uma formação em conformidade com tal facto. Não é possível concluir, contudo, se os professores não participam nesse tipo de actividades devido à sua inexistência ou se, entretanto, isso acontece por dela não sentirem necessidade.

A programação conjunta do processo de desenvolvimento curricular parece não ser uma prática constante neste tipo de estabelecimentos, já que apenas 34,7% dos respondentes afirmaram assim proceder *muitas vezes*, ou *sempre*. Os que assim o indicaram atingiram os valores mais elevados na ETAPRONI (40%), sendo que, ao contrário, aqueles que optaram pelas restantes opções representavam 90% na EPAAC.

Em relação à planificação, verificou-se que a maioria a costumava realizar a longo, médio e curto prazo.

Mais de dois terços afirmaram ter *muito boas expectativas* em relação ao sucesso escolar dos seus alunos, apesar de na EPAAC a maioria ter referido *nunca* as ter ou, então, se as tinha era apenas em ocasiões esporádicas. As expectativas poderiam, de alguma forma, estar ligadas ao facto de afirmarem ter sempre por hábito adaptar o programa às necessidades específicas de cada aluno, tendo em conta a promoção do sucesso educativo, bem como as reais capacidades de progressão de cada um. Afirmaram, igualmente, valorizar sistematicamente nos seus alunos as capacidades de comunicação, organização e resolução de problemas.

Quanto aos espaços onde ministravam as suas aulas afirmaram que a maioria era adequada, sendo que eram os formadores da ETEPA os que pareciam mais satisfeitos, já que todos eles responderam nesse sentido. Entretanto, se a maioria dos inquiridos estava de acordo com a adequação daqueles espaços, também no que diz respeito aos locais destinados ao seu trabalho, à excepção da maioria dos formadores da EPGE, era reconhecido que as escolas os

possuíam. Por outro lado, ao serem questionados sobre se a sua escola dispunha de espaços de estudo para os alunos, as respostas variavam de escola para escola; enquanto que na ETAPRONI, ETEPA e na EPAAC a maioria afirmava não os haver, já nas restantes escolas a vantagem pertencia, no entanto, aos que reconheciam a sua existência.

Por outro lado, afirmaram ter os equipamentos indispensáveis ao bom funcionamento dos cursos sempre à sua disposição, apesar de na EPAAC (54,5%) e na ETAPRONI (40%) um número bastante significativo de docentes os julgar insuficientes e inadequados, devido, provavelmente, à especificidade de alguns cursos aí ministrados. Para a maioria dos respondentes este problema, contudo, não se colocava, já que eles eram suficientes e adequados às suas necessidades. Ao terminarem este bloco, mais de 70% dos professores em todas as escolas afirmaram que os equipamentos existentes lhes permitiam rentabilizar o processo de ensino/aprendizagem, já que utilizavam, frequentemente, os equipamentos disponíveis, independentemente da sua quantidade ou adequabilidade.

No último grupo de questões, referente à organização geral das escolas profissionais, os formadores afirmaram conhecer os órgãos da sua escola profissional, bem como as pessoas que exerciam funções directivas e de coordenação pedagógica, e reconheceram que tinham conhecimento das suas competências. A maioria, à semelhança do que acontecera com os alunos, afirmou não reunir ordinariamente com a direcção da escola, se bem que, no entanto, na ETEPA e na EPAAC se tenham pronunciado de forma contrária. Já no que às reuniões com o órgão de direcção pedagógica diz respeito, em todas as escolas foi afirmado pela maioria que com ele se reunia.

Os projectos existentes de ligação da escola ao meio envolvente, bem como os de cooperação com outras escolas nacionais ou estrangeiras eram do conhecimento da maioria. A única escola onde tal situação não se verificou foi na EPAAC, possivelmente, pelas razões apontadas anteriormente.

Para a maioria as Direcções das escolas tinham por costume incentivar os formadores a participar activamente na vida escolar, discutindo, com eles, as questões que se afiguravam pertinentes, bem como pediam a sua opinião, tendo-a em conta aquando da tomada de decisões. À semelhança do que se havia passado em relação à questão anterior abordada no parágrafo anterior, também aqui a maioria dos formadores da EPAAC se referiu de forma diferente, afirmando que a sua opinião não era tida em conta, em situações idênticas.

Por fim, os docentes afirmaram gostar de trabalhar nas escolas, manifestando o seu interesse de aí poder continuar no ano lectivo seguinte.

Mais uma vez referimos o facto de ser o órgão de direcção a contratar os professores, facto que pressupõe uma maior responsabilização destes docentes, na medida em que ali podem prosseguir até deixar de merecer a confiança dos seus empregadores.

4.4. Confronto de respostas de professores e alunos

De seguida vamos estabelecer as relações possíveis entre as respostas dos alunos e dos professores, por forma a tentar compreender até que ponto estão, ou não, em consonância.

Em relação aos motivos que levaram os alunos a escolher a escola profissional como instituição privilegiada para a conclusão dos seus cursos, os professores apontaram como primeira razão o facto de os alunos poderem, dessa forma, *contactar com o mundo do trabalho*, sendo que esta foi igualmente a mais assinalada pelos alunos. Se existe uma consonância na globalidade, tal não se verifica ao analisar caso a caso. Assim, na ETAPRONI, os professores apontaram o *contacto com o mundo do trabalho*, enquanto que os alunos responderam ser o *curso pretendido*; na ETEPA, os professores dividiram-se entre a *obtenção de melhores resultados* e por ser o *curso pretendido*, tendo os alunos respondido que era por ser um tipo de *formação dinâmica*; na EPAAC, os primeiros, por ser o *contacto com o mundo do trabalho*, e os segundos, por ser o *curso pretendido*; na EPL, estavam de acordo, já que a razão apontada por ambos, foi a de possibilitar o *contacto com o mundo do trabalho*; na EPGE, para os professores,

por se tratar de uma *formação dinâmica*, enquanto que para os alunos o foi por possibilitar o *contacto com o mundo do trabalho*.

Relativamente aos equipamentos necessários ao bom funcionamento dos cursos, a maioria dos professores (79,4%) e a maioria dos alunos (76,4%) estavam de acordo: a generalidade dos equipamentos era *suficiente* e para ambos *adequada* às exigências dos programas. As respostas apenas assumiram uma propensão divergente na EPAAC, onde os alunos responderam de forma afirmativa, ao contrário dos seus docentes.

Por outro lado, os professores afirmaram *diversificar os métodos e as estratégias* de ensino e de aprendizagem, facto que uma larga maioria de alunos confirmou.

Face à questão colocada aos alunos sobre se os seus professores aceitavam a sua opinião e a tinham em conta aquando da avaliação dos seus trabalhos, a maioria respondeu afirmativamente, corroborando a opinião da maioria dos docentes que afirmou fazê-lo *muitas vezes* ou *quase sempre*; já no que às escolas se refere, deve ter-se em conta o facto de a maioria dos alunos da ETAPRONI e da EPL ter contrariado a opinião dos seus formadores ao asseverar o inverso.

Rui Grácio afirmava que a *“aprendizagem só é autêntica quando fundada no interesse”* (1995a, p. 30). Esse interesse depende, em parte, da motivação que cada um tenha em relação ao que se pretende aprender. Desta forma, fomos ao encontro da opinião dos alunos e respectivos professores no sentido de indagar a sua opinião sobre se os primeiros se sentiam motivados a continuar o curso frequentado. Tanto uns como outros responderam afirmativamente a esta questão, não havendo, por conseguinte, posições antagónicas a registar.

Finalmente, em relação aos espaços onde eram ministradas as aulas, mais uma vez houve concordância: a maioria desses espaços era considerada adequada e suficientemente ampla para comportar o número de alunos existentes em cada turma.

Face ao exposto somos levados a crer, salvo num ou noutro aspecto, que, nas questões apresentadas e susceptíveis de confrontação, a opinião da maioria dos respondentes está em conformidade, não se verificando distorções significativas entre elas.

“...é excepcional ver ou ouvir um cidadão português a sublinhar um aspecto positivo do seu sistema escolar. Mas para o demolir, a habilidade é muita. Conheçam ou não o assunto, saibam ou não o que se está a passar, as opiniões são categóricas e o resultado é sempre o mesmo: o caos”.

(Azevedo, 1994, p. 36)

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

1. INTRODUÇÃO

“Todo o sistema educativo existe apenas para o êxito do processo educativo. Assim, todo o sistema educativo se deve ordenar, intrinsecamente, para o sucesso educativo. Na verdade todo o insucesso educativo de qualquer educando é, a essa luz, um insucesso do sistema”.

Merton (citado por Domingues, 1998, p. 29).

Através deste capítulo procuraremos sintetizar o que de principal se pode retirar da investigação que se encontra consubstanciada no presente trabalho, não pretendendo, todavia, repetir tudo aquilo que anteriormente se referenciou. Desta forma, o presente capítulo tem o seu início com uma compilação das conclusões do estudo, para de seguida se apresentarem algumas recomendações/sugestões, por forma a que possam ser alterados alguns aspectos que nos pareçam merecer alguns reparos.

Aquando da definição dos objectivos do presente estudo, algumas questões foram levantadas sobre a temática que pretendíamos abordar, e para as quais se procurava encontrar uma resposta fundamentada através dos dados obtidos nos inquéritos por questionário distribuídos aos alunos e professores das escolas profissionais envolvidas na investigação. É no presente capítulo que se procurará dar resposta a elas.

Pese embora as limitações referidas no local próprio, bem como de outras de que este estudo provavelmente enfermará, estamos convictos de que através dos resultados obtidos se poderão encontrar formas de melhorar o processo de ensino e de aprendizagem, constituindo-se como que num artefacto que poderá ajudar a compreender de uma forma diferente o que se passa dentro das instituições denominadas de “Escolas Profissionais”. Entretanto, estamos conscientes de que poderá servir, igualmente, de roteiro a todos aqueles que pretendam investigar, de forma mais aprofundada, alguns aspectos ligados à temática em causa e que aqui não foram “vistos à lupa”.

Por outro lado, não se pretende, obviamente, generalizar as conclusões a todo o universo das escolas profissionais existentes , mas tão somente às que foram **objecto de investigação**.

2. CONCLUSÕES

2.1. No que aos alunos diz respeito

Constata-se que no universo da nossa investigação a média de idades dos alunos rondava os 18,9 anos, e que a sua maioria pertencia ao do sexo masculino. Frequentavam vinte e três cursos, distribuídos por dez áreas de estudo.

A maioria não era natural nem residia na localidade onde as escolas se encontravam sediadas, tendo, por esse motivo, que se deslocar diariamente, percorrendo distâncias que, para alguns, iam até aos 100 quilómetros, por forma a poder frequentar os cursos onde se encontravam inscritos, sendo que o transporte mais utilizado era o público.

Por outro lado, tanto a generalidade dos pais como das mães possuía apenas a antiga 4.^a classe, actual 4.^o ano de escolaridade, pelo que enquanto nos primeiros o sector mais expressivo era o operariado, já no que às mães diz respeito era o das domésticas.

A maior parte dos alunos nunca tinha ficado retida durante o ciclo imediatamente precedente – 3.^o ciclo -, apesar de a maior parte ter transitado ao secundário sem aproveitamento a, pelo menos, uma disciplina.

Após o apuramento dos dados, constatou-se que a razão maioritariamente apontada para a escolha da formação numa escola profissional se deveu à possibilidade de poderem contactar com o mundo do trabalho, durante o período de duração do curso, seguindo-se a que apontava no sentido de ser, efectivamente, o curso que pretendiam frequentar. Já no que diz respeito aos motivos que os levaram a escolher o curso, o mais vezes referenciado foi o do gosto pessoal pelo mesmo, seguindo-se a daqueles que estavam convictos de que o curso lhes proporcionaria melhores perspectivas de emprego.

A maioria destes alunos pretendia iniciar um trabalho logo que concluísse os estudos, apesar de um elevado número ter afirmado pretender continuar os seus estudos.

Os domínios da matemática e da língua estrangeira foram aqueles que mais vezes foram assinalados como sendo as principais dificuldades sentidas no que diz respeito ao seu actual processo de aprendizagem. Apesar deste contratempo, há a referir que o entendimento generalizado aponta no sentido de aqueles alunos estarem motivados para o curso escolhido e frequentado, bem como da sua boa integração na escola.

Já no que às relações com os órgãos da escola diz respeito, constatou-se que a maioria se pronunciou no sentido de que os responsáveis pelos órgãos de gestão não tinham por hábito reunir frequentemente com ela, no sentido de serem apresentados e debatidos os assuntos relativos ao dia a dia da vida das instituições, apesar de reconhecer que os dirigentes se interessavam pelos seus problemas, ouvindo-os sempre que tal se tornasse necessário. Em relação ao Plano de Actividades, a maior parte da globalidade dos alunos conhece-o, apesar de, contudo, não poder deixar de sublinhar-se o facto de tal não se ter verificado em duas das escolas.

Por outro lado, constatou-se que os alunos gostavam dos professores que tinham, reconhecendo que eles ministravam bem as aulas e que não tinham problemas em os entender, indo mesmo mais longe ao afirmar que podiam contar com eles já que se interessavam pelos seus problemas e os animavam, sempre que necessário, por forma a conseguirem atingir os objectivos propostos para cada uma das disciplinas. Reconheceram, ainda, que os seus formadores diversificam a metodologia utilizada por forma a irem ao encontro das suas necessidades, procurando, dessa forma, promover o sucesso escolar dos seus formandos, e afirmaram que aqueles lhes pediam a opinião e a tinham em conta aquando da classificação dos trabalhos. A justiça do acto avaliativo parecia não constituir motivo de preocupação para os alunos, apesar de numa das escolas tal facto perturbar a maioria.

À excepção da EPAAC, em todas as restantes escolas existiam contratos (protocolos) de estágio com empresas, tendo-se verificado que os seus alunos disso tinham conhecimento.

Quanto às instalações, as salas de aulas eram consideradas suficientemente amplas, iluminadas e arejadas. Em relação à biblioteca, apenas 3 escolas têm um espaço destinado a tal sector, pelo que apenas os alunos desses estabelecimentos reconheceram aí existirem os livros e outro material bibliográfico indispensáveis ao bom funcionamento dos cursos.

Uma larga maioria afirmou que as escolas estavam bem apetrechadas de equipamentos técnicos necessários à aprendizagem, apesar de nalgumas escolas um número relativamente significativo, se bem que minoritário, se ter pronunciado de forma diferente.

No que toca às carências sentidas, as mais assinaladas foram as seguintes: melhores equipamentos, na ETAPRONI; melhores instalações, na ETEPA; bar e/ou refeitório, na EPAAC, e sala de convívio, na EPL e EPGE.

Quanto aos aspectos relacionados com a organização de cada um dos estabelecimentos, de acordo com a maioria dos respondentes, verificou-se que parecia não existir nenhum professor, em especial, que aconselhasse os alunos sempre que estes se deparassem com problemas ou dificuldades pessoais e de aprendizagem, à excepção da EPGE, onde a resposta maioritária contrariou a tendência geral das outras escolas. Apesar de para a maioria parecer não existir um professor-tutor, não é menos verdade que em todas as escolas se verifica um incentivo aos alunos, tanto da parte dos professores como da Direcção dos estabelecimentos, no sentido de lhes apresentarem os seus problemas. Constata-se ainda que a maioria dos alunos já foi pelo menos uma vez elogiada pelos seus professores, apesar de os respondentes de duas escolas terem afirmado maioritariamente o contrário. No que respeita à possibilidade de os alunos terem aulas de recuperação, sempre que tal se tornasse necessário, verificou-se que a maioria a confirmou, apesar de em três escolas se ter verificado o inverso. Por outro lado, verificou-se que a maioria tinha conhecimento do Regulamento Interno apesar de apenas uma muito reduzida percentagem ter afirmado que tinha participado na sua elaboração.

Não deixou de ser interessante verificar que, para mais de $\frac{3}{4}$ dos respondentes, os cursos frequentados estavam voltados para o desenvolvimento das regiões onde as escolas estavam inseridas, o que pode constituir um bom indicador no que diz respeito às perspectivas de desenvolvimento das mesmas.

Quanto aos horários, de assinalar que os escolares estão ajustados aos transportes, como não poderia deixar de ser, apesar de um número significativo de alunos ter referido não ter tempo para estudar em casa.

Por fim, ao ordenarem as oito opções apresentadas por forma a apurar o que pensavam ser mais importante na sua vida profissional futura, constatou-se que ter um *emprego seguro* foi a mais vezes assinalada em primeiro lugar pelos alunos, seguindo-se, a de *poder progredir na carreira* em todas as escolas, à exceção do verificado na ETEPA, onde a segunda mais vezes assinalada em primeiro lugar foi a que se referia a *poder concretizar as capacidades adquiridas*.

2.2. Quanto aos professores

No que ao corpo de professores diz respeito, após a análise das respostas chegou-se à conclusão de que era maioritariamente feminino em todas elas, à exceção do verificado na EPAAC. A maioria do corpo docente tinha idades compreendidas entre os 25 e os 34 anos, possuindo como habilitações académicas o grau de Licenciado, sendo que 11,1% eram detentores do grau de Mestre ou, então, estavam em vias de o obter. Como jovem que era, apresentava um baixo número de anos de serviço, em média, tanto no ensino profissional, como no regular de onde provinha.

A grande maioria dos formadores encontrava-se a prestar serviço nas escolas profissionais em regime de contrato a *termo certo*, enquanto que para outros a *prestação de serviços* era a regra. Apenas a EPGE tinha ao seu dispor professores pertencentes ao quadro, não deixando, mesmo assim, de representar uma “pequena gota” no universo dos respondentes.

O que anteriormente fora asseverado pelos alunos, no que diz respeito à diversificação de estratégias de ensino e de aprendizagem por parte dos docentes, foi agora confirmado por parte dos formadores, ao responderem que assim procediam.

Um dos problemas manifestamente sentido pelos professores referia-se ao facto de a maioria dos seus alunos nunca realizar os trabalhos de casa, ou se o fazia era apenas algumas vezes, o que vem ao encontro das respostas dos discentes na medida em que afirmaram não ter tempo para os executar.

Atendendo a que nos dias que correm raro é o dia em que os órgãos de comunicação social não noticiem problemas de indisciplina nas escolas, é, de facto, gratificante poder constatar que este problema não se coloca, ou, pelo menos, não é dos mais gravosos, nas escolas onde se realizou a investigação.

Por outro lado, e indo ao encontro, mais uma vez, das respostas dos alunos, os docentes afirmaram ser seu hábito estimulá-los a realizar a auto-avaliação, valorizando-a. Da mesma forma, mais uma vez em consonância, responderam que eles se encontravam motivados para continuar o curso que tinham escolhido.

Quanto às razões que pensavam ter levado os formandos a optar por um tipo de formação ministrado numa escola profissional, as respostas foram as seguintes: possibilidade de *contactarem com o mundo do trabalho*, em primeiro lugar, seguindo-se a de a escola lhes *proporcionar uma formação dinâmica*. Como se pode verificar, a maioria está em consonância com as respostas dos discentes, no que diz respeito à opção mais vezes assinalada, apesar de em algumas escolas as respostas serem divergentes.

No que se refere à participação na elaboração do Plano de actividades da escola, verificou-se que a maioria respondeu *nunca* ter participado ou se o fez foi apenas por *algumas vezes*. O mesmo tipo de resposta foi obtido quando questionados sobre se era seu hábito participar em acções de formação promovidas pelas escolas, bem como no que diz respeito à planificação conjunta do processo de desenvolvimento curricular, apesar de afirmarem que a

realizavam a longo, médio e curto prazo. Já no que se refere à cooperação entre formadores sempre que eram detectadas dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem, pode-se afirmar que ela existia de facto.

Reconheceram, ainda, os docentes que adaptavam *sempre*, ou *muitas vezes*, o programa às necessidades específicas dos seus alunos, procurando assim fazer com que aqueles alcançassem os objectivos propostos.

Em relação aos espaços, igualmente reconheceram que aqueles onde ministram as aulas são adequados. Contudo, as opiniões divergiram de escola para escola no que às salas de convívio e de apoio para professores diz respeito, bem como às salas de estudo para os discentes.

Quanto aos equipamentos, a maioria considerou-os suficientes e adequados às exigências dos programas, apesar de em duas escolas os que responderam de forma diferente serem em número bastante significativo, chegando mesmo a maioria, numa delas, a pronunciar-se naquele sentido. O consenso foi maior quanto à sua utilização no sentido de permitir a rentabilização do processo de ensino e aprendizagem, já que uma larga maioria afirmou que tal era uma realidade, até porque os utilizava com regularidade.

No que toca à organização geral das escolas, constata-se que os docentes conheciam muito bem os seus órgãos e as suas competências, bem como as pessoas que exerciam as funções directivas e de coordenação pedagógica. Através das respostas obtidas, constata-se que, de facto, não são usuais as reuniões das direcções das escolas com os restantes intervenientes no processo educativo. Se os alunos haviam respondido não se reunir ordinariamente com elas, os professores pelo mesmo diapasão alinharam, à excepção da maioria dos de duas delas. Apesar das reuniões não serem uma constante, não podemos deixar “passar de lado” o facto de ser reconhecido que os responsáveis por aqueles órgãos solicitavam a opinião dos docentes, sendo que a mesma era tida em conta aquando da tomada de decisões.

Quanto às reuniões com a direcção pedagógica, a pluralidade afirmou que esses encontros eram regulares, tendo-se, entretanto, verificado que numa das instituições tal não se passava.

À semelhança do que acontecera com os alunos, também apenas um número muito reduzido de docentes afirmou ter participado na elaboração do Regulamento Interno das instituições onde leccionava.

Por outro lado, há a registar que a maioria revelou conhecimento dos protocolos de estágio existentes entre as escolas que os têm e empresas da região onde se inserem. No entanto, não se pode deixar de assinalar o número relativamente significativo daqueles que afirmaram o contrário. Quanto aos projectos de cooperação com outras escolas congéneres a situação não difere da anterior.

Todos os professores afirmaram gostar de trabalhar nas escolas onde desenvolviam a sua actividade pedagógica, tendo-se verificado que apenas uma muito reduzida percentagem não pensa continuar na instituição a que pertencia.

3. IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS (recomendações/sugestões)

Não se tem a pretensão de neste local fazer recomendações ou sugestões por forma a que de uma maneira ou de outra se venham alterar as metodologias seguidas nas escolas profissionais envolvidas no estudo, até porque isso, a verificar-se, terá que partir, por um lado, de uma mudança de atitude por parte dos diversos intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem e, por outro, de um sentir as necessidades de mudança. Da mesma forma, não se pretende particularizar as recomendações/sugestões, na medida em que se o fizéssemos estaríamos a interferir no processo de autonomia de cada escola, tentando que se assumisse uma postura diferente da do seu ideário educativo. Com as recomendações/sugestões que se seguem, apenas se ambiciona, por isso, estimular os diversos intervenientes no processo, por forma a que este trabalho possa ser interpretado, pelo menos, como se de um alerta se tratasse, relativamente a alguns aspectos considerados dignos de menção e que, se forem tidos em conta, poderão vir a ser referenciados com uma ênfase diferente em futuros trabalhos.

Em primeiro lugar, não podemos deixar de apontar o facto de uma larga maioria de alunos que frequentava as escolas profissionais onde decorreu a investigação ser natural de localidades diferentes da de onde a instituição está sediada, por forma a frequentar o curso pretendido. Tal facto implica, obviamente, por um lado, um aumento substancial dos custos inerentes à formação e, por outro, um enorme desgaste por parte daqueles a quem a formação se destina – os alunos. Por forma a salvaguardar a igualdade de oportunidades de acesso e de resultados a todos os jovens formandos, pensamos que o Estado pode, caso se julgue pertinente, exercer o seu papel de mediador por forma a corrigir possíveis falhas existentes em algumas áreas de formação, promovendo ou incentivando a promoção de cursos, de acordo com as reais necessidades de técnicos qualificados nas regiões de origem dos alunos.

Por outro lado, e atendendo a que apenas em uma escola se verifica que a maioria dos seus alunos era natural da localidade onde a mesma está sediada, pensamos que os responsáveis pelos órgãos de gestão e direcção das mesmas podem desempenhar, aqui, um papel primordial no que diz respeito à divulgação junto dos alunos das instituições que ministram o 3.º Ciclo do Ensino Básico não só das escolas profissionais, mas, também, dos cursos aí ministrados,

Em segundo lugar, pensamos que o principal “calcanhar de Aquiles” no que a estas escolas diz respeito, refere-se ao relacionamento entre o órgão de gestão e os demais intervenientes directos no processo de ensino e de aprendizagem – alunos e professores. Apesar de o modelo de gestão implantado nestes estabelecimentos ser do tipo privado, pensamos que um dos principais factores de “bem estar” pode residir no diálogo permanente entre todos os diferentes interlocutores. Se esta comunicação existir, todos os intervenientes passarão a constituir-se como parte activa na discussão e aprovação dos diferentes documentos orientadores da vida escolar, além de deles tomarem conhecimento. Atendendo a que apenas numa das escolas o movimento associativo estava consolidado, o mesmo deveria alastrar a todas as outras, por forma a que aos alunos, além de poderem exercer os seus direitos enquanto tal, seja igualmente permitido estar presentes nos órgãos da instituição, nos casos em que a lei o permite.

Em terceiro lugar, deverá constituir motivo de reflexão o facto de os alunos terem uma boa imagem no que se refere aos seus professores. Pronunciaram-se no sentido de que eles ministravam bem as aulas e que entendiam perfeitamente o tipo de linguagem utilizado; por outro lado, afirmaram que eles diversificavam a metodologia utilizado tentando ir ao encontro das suas necessidades, por forma a poderem atingir os objectivos propostos em cada uma das disciplinas, reconhecendo mesmo a sua justeza no acto avaliativo. Se tudo isto se passa neste tipo de estabelecimentos e é reconhecido pelos seus mais directos destinatários, quais as razões que levam a que tal não se verifique, de forma igual, nos estabelecimentos de ensino secundário regular congéneres? Pensamos que este tema poderá servir de base a debates ou mesmo a um estudo comparado entre as diferentes realidades. Talvez uma das razões que pode estar ligada a esta possível alteração de atitudes por parte dos professores, resida no facto da sua contratação estar condicionada ao respectivo desempenho, bem como ao merecimento de confiança por parte do órgão contratante, gerando-se assim como que uma certa cumplicidade entre eles, de modo a que tudo corra conforme o programado.

Em quarto lugar, as estratégias utilizadas aquando da elaboração dos horários deverão ser revistas, no sentido de salvaguardar o tempo indispensável para o estudo e realização de trabalhos de casa, por forma a que todos possam estar em igualdade de circunstâncias, independentemente de residirem mais perto ou mais longe da escola.

Em quinto lugar, a política de contratação de professores deverá ser alterada, por forma a que cada escola possua de facto um “núcleo duro” de formadores pertencente aos quadros de cada escola, coeso e verdadeiramente interessado por toda a actividade escolar, por forma a que possa vir a motivar e a colaborar com todos os restantes. Para isto terá que contribuir igualmente o Estado, no sentido de garantir o financiamento atempado a cada uma das escolas, obviando rupturas semelhantes às ocorridas com frequência.

Em sexto lugar, um outro aspecto ressalta das conclusões retiradas da análise dos resultados obtidos: a indisciplina não parece ser é motivo de perturbação no ambiente vivido nos

estabelecimentos abordados. Se assim o é, uma das razões poderá, possivelmente, residir no facto de existirem muito boas relações entre os diversos intervenientes. Se esta for, de facto, uma razão, será assim tão difícil tentar igualmente implementá-la nas escolas do ensino secundário regular?

Em sétimo lugar, apesar de não existirem hábitos de planificação conjunta das actividades, provavelmente devido ao facto de os docentes receberem apenas as horas referentes à componente lectiva, pensamos ser útil a todo o processo que se promovam formas de compensação de modo a que aquela actividade se torne numa rotina. Se assim o for, todo o processo formativo sairá beneficiado.

Em oitavo lugar, pensamos que as entidades promotoras devem ter em conta a especificidade dos cursos ministrados nas escolas profissionais, atendendo a que algumas carências foram detectadas na investigação e assinaladas na presente dissertação.

Para terminar, em tom de desafio, pensamos que se fosse efectuada em termos experimentais uma experiência piloto no ensino regular, no que se refere à contratação de professores, bem como num modelo de formação baseado numa estrutura modular dos programas curriculares, à semelhança do que acontece nas escolas profissionais, apenas o ensino em geral dela sairia beneficiado.

Se tal for efectuado, cá estaremos para retirar as devidas ilações.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, J. F., Pinto, J. M. (1995). *A Investigação nas ciências sociais* (5.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Alves, J. M. (1991). Educação tecnológica e profissional no ensino secundário - Modelos e práticas de avaliação. Uma avaliação para outra escola e outro trabalho. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, *Conferência Nacional - Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional*: vol. 2. Porto: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, pp. 1017-1025.
- Alves, J. M. (1996). *Modos de organização, direcção e gestão das escolas profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Antunes, F. (1998). *Políticas educativas para Portugal, Anos 80-90 – O debate acerca do ensino profissional na escola pública*. Lisboa: IIE.
- Azevedo, J. (1990). A educação tecnológica. Apresentação de uma prioridade. *Inovação*, Vol. 3, n.º 3, pp. 9-15.
- Azevedo, J. (1991). *Educação tecnológica – anos 90*. Porto: Edições ASA.
- Serrão, J. e Marques, A. H. O. (Dir.) (1991). *Nova história de Portugal*: Vol. 11. Lisboa: Editorial Presença.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de liberdade*. Porto: Edições ASA.
- Barata, O. S. (1974). *Introdução às ciências sociais*: vol. 1. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Barbosa, A. N. (1991). Valor profissional versus valor social. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, *Conferência Nacional - Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional*: vol. 2. Porto: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, pp. 457-458.
- Barroso, J. L. (1991). A sinergia do ensino técnico e profissional aplicada ao desenvolvimento local e regional. As responsabilidades das comunidades na aplicação desta sinergia. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, *Conferência Nacional - Novos rumos para*

- o ensino tecnológico e profissional*: vol. 2. Porto: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, pp. 682-684.
- Bessa, D. (1991). Os beneficiários do ensino técnico e profissional: implicações em matéria de repartição de custos. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, *Conferência Nacional - Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional*: vol. 2. Porto: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, pp. 643-647.
- Cabral, R. F. (1997). A reinvenção da escola. In P. d'O. Cunha (Org.). *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, pp. 47-82.
- Canário, M. B. B. (1991). O ensino secundário. As características da formação oferecida e a sua representação social, vistas à luz da actual reforma do ensino. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, *Conferência Nacional - Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional*: vol. 2. Porto: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, pp. 946-952.
- Canário, R., et al. (1996). *A escola e o espaço local*. Lisboa: Colecção Ciências de Educação.
- Rodrigues, J. C. (1991a). A experiência pessoal e profissional na certificação de saberes: a pessoa ou a emergência de uma sociedade global – comentário. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, *Conferência Nacional - Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional*: vol. 1. Porto: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, pp. 233-234.
- Rodrigues, J. C. (1991b). Da avaliação externa à auto-avaliação. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, *Conferência Nacional - Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional*: vol. 1. Porto: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, pp. 1008-1016.
- Canhão, A. et al. (1996). *Sistema modular aferido. Proposta para a concepção e gestão de currículos em sistema modular*. Lisboa: IIEFP.

- Carreira, H. M. (1997). As políticas sociais em Portugal. In A. Barreto (Org.). *A situação social em Portugal, 1969-1995* (3.^a reed.). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, pp. 365-463.
- Carvalho, R. (1996). *História do ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, M. A. N. (1990). *O ensino industrial em Portugal de 1852 a 1900 (subsídios para a sua história)*. Lisboa: Academia Portuguesa de História.
- CRSE (1987). *Documentos Preparatórios – I*. Lisboa: GEP/ME
- Cunha, P. d'O. (1991). Intervenção. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, *Conferência Nacional - Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional*: vol. 1. Porto: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, pp. 23-25.
- Deusdado, F. (1995). *Educadores portugueses*. Porto: Lelo & Irmão – Editores.
- Fernandes, J. J. S. (1991). Os municípios perante as escolas profissionais In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, *Conferência Nacional - Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional*: vol. 2. Porto: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, pp. 737-744.
- Ferreira, V. (1996). O Inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. S. Silva e J. M. Pinto (Eds). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 165-196.
- Fierro, J. S. (1998). Empleo y sociedad de la información. In Fundación Santillana, *Aprender para el futuro, La educación secundaria, pivote del sistema educativo*. Madrid: Fundación Santillana, pp. 193-198.
- Fox, D. (1981). *El processo de investigación en educación*. Pamplona: Ed. Universidad de Navarra, SA.
- Freitas, M. (1991). Aprofundar a política social e a intervenção dos trabalhadores para um melhor desenvolvimento. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, *Conferência*

- Nacional - Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional*: vol. 2. Porto: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, pp. 327-332.
- Garrido, J. G. (1998). Un nuevo horizonte para la educación secundaria, In D. Fernandes e M. R. Mendes, (Org.s), *O ensino secundário em debate/conferência internacional - Projectar o futuro: Políticas, currículos e práticas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 29-42.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1995). *O inquérito, teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora, (reimp.).
- Gomes, J. F. et al. (1988). *História da educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gomes, J. F. (1995). *Para a história da educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, J. F. (1996). *Estudos para a história da educação no séc. XIX*. Lisboa: IIE.
- Graça, E. et al. (1991). As escolas profissionais: desafio à sociedade. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, *Conferência Nacional - Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional*: vol. 2. Porto: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, pp. 516-530.
- Hébert, M. L. et al. (1994). *Investigação qualitativa, fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hespanha, M. C. (1991). Da necessidade de novos percursos escolares. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, *Conferência Nacional - Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional*: vol. 2. Porto: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, pp. 990-991.
- Hochleitner, R. D. (1998a). Aprender para el futuro - La educación secundaria, pivote del sistema educativo. In Fundación Santillana, *Aprender para el futuro, La educación secundaria, pivote del sistema educativo*. Madrid: Fundación Santillana, pp. 9-27.
- Hochleitner, R. D. (1998b). La educación secundaria (general y profesional) como parte de la educación permanente. Presentación del documento básico de trabajo. In Fundación

- Santillana, *Aprender para el futuro, La educación secundaria, pivote del sistema educativo*. Madrid: Fundación Santillana, pp. 37-39.
- Jacinto, F. e Lousada, A. (1991). Evolução da oferta e da procura no ensino técnico- profissional. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, *Conferência Nacional - Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional*: vol. 2. Porto: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, pp. 555-597.
- Jacinto, F. (1990). O ensino técnico profissional de 1983 a 1990. *Inovação*, Vol. 3, n.º 3, pp.25-36.
- Ketele, J. M. et Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados, fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LANZACO, F. (1998). Informe final. In Fundación Santillana, *Aprender para el futuro, La educación secundaria, pivote del sistema educativo*. Madrid: Fundación Santillana, pp. 217-224.
- Lula, A. J. (1998). As Escolas profissionais - modelo alternativo de formação secundária. In D. Fernandes e M. R. Mendes (Org.s). *O ensino secundário em debate/conferência internacional - Projectar o futuro: Políticas, currículos e práticas*, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 211-218.
- Manacorda, M. (1992). *História da educação - da antiguidade aos nossos dias*. S. Paulo: Cortez Editora/Autores Associados.
- Marques, Margarida (1990). As escolas profissionais: um novo modelo de Formação. *Inovação*, Vol. 3, n.º 3, pp. 43-52.
- Marques, Margarida (1991). Abordagem sistémica das relações entre o sistema educativo e o sistema económico. A participação dos actores: o caso das escolas profissionais. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, *Conferência Nacional - Novos rumos para*

- o ensino tecnológico e profissional*: vol. 2. Porto: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, pp. 650-661.
- Marques, Margarida (1993). *O modelo educativo das escolas profissionais – Um Campo Potencial de Inovação*. Lisboa: EDUCA-Formação.
- Marques, Margarida (1996). A participação dos parceiros sociais nas políticas e nos projectos educativos. In CNE, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Educação, Economia e Sociedade*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 207-281.
- Martins, A. J. (1991). A educação/formação permanente e a certificação dos saberes. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, *Conferência Nacional - Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional*: vol. 2. Porto: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, pp. 1062-1066.
- Mayorga, R. (1998). Opciones profesionalizantes y generalizantes en la educación secundaria. In Fundación Santillana, *Aprender para el futuro, La educación secundaria, pivote del sistema educativo*. Madrid: Fundación Santillana, pp. 199-204.
- Mialaret, G. e Vial, J. (sd.b). *História mundial da educação*: vol. 2. Porto: RÉS-Editora.
- Mialaret, G. e Vial, J. (sd.c). *História mundial da educação*: vol. 3. Porto: RÉS-Editora.
- Morin, E. (1986). *Sociologia*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Marques, Oliveira (1973). *História de Portugal* (2.^a ed.). Lisboa: Edições Ágora.
- Orvalho, M. L. (1991). A estrutura modular: um modelo organizativo de formação profissional. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, *Conferência Nacional - Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional*: vol. 2. Porto: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, pp. 1026-1028.
- Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores
- Pereira, S. (1991). Escola/empresa: uma relação fundamental. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, *Conferência Nacional - Novos rumos para o ensino*

- tecnológico e profissional*: vol. 2. Porto: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, pp. 748-752.
- Pires, E. L. (1995). *Lei de bases do sistema educativo, apresentação e comentários*: (2.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Proença, M. C. (Coord.). (1998). *O Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, L. (1991a). O modelo das escolas profissionais (contributos para uma reflexão teórica pertinente). In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, *Conferência Nacional - Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional*: vol. 2. Porto: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, pp. 537-540.
- Ramos, L. (1991b). A escola e a «vida activa» - tendências contemporâneas. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, *Conferência Nacional - Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional*: vol. 2. Porto: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, pp. 753-758.
- Reis, M. F. (1995). *Educação tecnológica: A montanha pariu um rato?*. Porto: Porto Editora.
- Resende, J., Vieira, M. M. (1998). As encruzilhadas da escolarização secundária no limiar do século XXI. In D. Fernandes e M. R. Mendes (Org.s). *O ensino secundário em debate/ /conferência internacional - Projectar o futuro: Políticas, currículos e práticas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 63-97.
- Ribeiro, M. E. (1991). Escolas profissionais - anos 90. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, *Conferência Nacional - Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional*: vol. 2. Porto: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, pp. 510-515.
- Rodrigues, A. (1991). Competência geral ou competências específicas: o dilema entre aprender a aprender e «um certo» saber fazer. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP,

- Conferência Nacional - Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional*: vol. 2. Porto: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, pp. 1008-1016.
- Rosado, M. B. (1991). O ensino técnico-profissional como factor de endogeneização do desenvolvimento regional e local. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, *Conferência Nacional - Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional*: vol. 2. Porto: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, pp. 685-691.
- Roseira, A. L. e Pires J. A. S. (1991). Que passado, que presente, que futuro para a escola tecnológica? In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, *Conferência Nacional - Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional*: vol. 2. Porto: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, 598-623.
- Grácio, Rui (1995a). “*Obra completa - I - da educação*”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grácio, Rui (1995b). “*Obra completa - II - do ensino*”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Salvador, I. M. e Henriques, J. C. (1991). Ensino técnico-profissional/factores de sucesso/insucesso. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, *Conferência Nacional - Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional*: vol. 2. Porto: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, pp. 624-626.
- Grácio, Sérgio (1986). *Política educativa como tecnologia social - as reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grácio, Sérgio (1991). Estado, ensino técnico e procura social de ensino. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, *Conferência Nacional - Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional*: vol. 1. Porto: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – GETAP, pp. 96-102.
- Grácio, Sérgio (1998). *Ensinos técnicos e política em Portugal - 1910/1990*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Serra, F. H. S. (1998). A construção sócio-política das concepções educativas. In Silva, M. M. M. (coord), *A educação escolar em mudança*: Vol. 1. Lisboa: ISCSP, pp. 15-337.
- Serrão, J., Marques, A. H. O. (Coord.). (1991). *Nova história de Portugal*: Vol. 11. Lisboa: Editorial Presença.
- Silva, J. M. et al. (1996). *Avaliação do sistema das escolas profissionais*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Simões, M. E. R. (1998). Ensino secundário – escolha e representações sociais num contexto de reforma. In M. M. M. Silva (Coord), *A educação escolar em mudança*: Vol. II. Lisboa: ISCSP, pp. 343-569
- Stoer, S. (1982). *Educação, estado e desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stoer, S. (1991). *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Afrontamento

LEGISLAÇÃO

Portaria n.º 1243/90, de 31 de Dezembro)

Portaria n.º 423/92 Maio de 1992

Lei n.º 2:025, de 19.JUN.947,

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

Lei n.º 397/88, Em Novembro de 1988

Decisão do Conselho das Comunidades de 16 de Julho de 1985 (851386/CEE)

Decreto n.º 5:029, de 1 de Dezembro de 1918,

Decreto Lei n.º 40 964, de 31.12.56

Decreto Lei 363/75 de 11 de Março

Decreto Lei 397/77 de 17 de Setembro

Decreto Lei n.º 240/80, de 19 de Julho,

Decreto Lei n.º 286/89

Decreto n.º 16:769, de 13.ABR.929,

Decreto n.º 18:420, de 4.JUN.930,

Decreto n.º 20:525, de 18.NOV.31.

Decreto n.º 37:02925, 25 de Agosto de 1948,

Decreto n.º 5:029,

Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de Abril,

Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro,

Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro.

Decreto-Lei n.º 397/88).

Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de Janeiro.

Decreto-Lei n.º 401/91, de 16 de Outubro

Decreto-Lei n.º 45 810, de 9 de Julho).

Decreto-Lei n.º 45.587, de 10 de Março de 1967,

Decreto-Lei n.º 70/93).

Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro,

Despacho 88/ME/83, de 11.10.1983,

Despacho Normativo n.º 140-A Em 22 de Junho de 1978

Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de Outubro

resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 22 de Janeiro

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário aos Alunos

João Esteves Patrício
Centro de Recursos Educativos
Escola E. B. 2,3/S Prof. Mendes dos Remédios
Rua Prof. João Porto 6050 NISA
☎ 045/412257 – Fax – 045/412165



Aos Alunos

De acordo com a própria concepção, gestão curricular autónoma e através do modelo de administração que as rege, as Escolas Profissionais representam um modelo ímpar no Sistema Educativo Português.

O questionário que se anexa destina-se à recolha de dados para um trabalho de investigação sobre Escolas Profissionais. Por forma a recolher a informação imprescindível ao trabalho final do Curso de Mestrado em Educação, vertente Administração Escolar, a apresentar à Universidade de Évora, muito agradeço o seu preenchimento.

Por favor não assine o questionário; o mesmo é anónimo.

Agradecendo antecipadamente a colaboração, desejo as maiores felicidades.

Com os melhores cumprimentos.



Questionário aos alunos

Sexo:

Masculino	<input type="checkbox"/>
Feminino	<input type="checkbox"/>

Idade: ____ anos (até 31 de Dezembro de 1999)

Residência _____

Freguesia _____

Concelho _____

Escola Profissional _____

Curso _____

Ano ____ Turma ____

Indica a última escola que frequentaste, o curso e o ano, antes de teres ingressado na Escola Profissional que agora frequentas:

Escola _____

Curso: _____

Ano: _____

	Sim	Não
Resides na localidade em que fica sediada a Escola Profissional?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(assinala com X a opção adequada)

Se **NÃO**, indica:

A distância da localidade em que resides à Escola Profissional: _____ Km.

O transporte que utilizas: _____

O tempo que dispensas, por dia, no percurso casa-escola-casa: _____

Caracterização sócio-profissional dos pais (assinala com X as opções adequadas)

Nível de escolaridade dos teus pais	Pai	Mãe
1º Ciclo incompleto (não possui o 4º ano de escolaridade/4ª classe)		
1º Ciclo completo (4º ano de escolaridade/4ª classe)		
2º Ciclo incompleto		
2º Ciclo completo (ensino preparatório ou equivalente)		
3º Ciclo incompleto		
3º Ciclo completo (9º ano ou equivalente)		
Ensino secundário incompleto		
Ensino secundário completo (12º ano ou equivalente)		
Frequência de ensino médio (bacharelato)		
Ensino médio (bacharelato)		
Frequência de ensino superior (licenciatura)		
Ensino superior (licenciatura)		

Situação profissional	Pai	Mãe
A trabalhar		
<i>Profissão do pai</i> _____ <i>Profissão da mãe</i> _____		
Desempregado(a)		
Pensionista		
Reformado(a)		
Falecido(a)		

No 3º Ciclo do ensino básico (do 7º ao 9º ano), ficaste alguma(s) vez(es) retido?

Nunca	
1 vez	
2 vezes	
3 ou mais vezes	

(assinala com X a opção adequada)

	Sim.	Não
Concluístes o 9º ano sem aproveitamento a alguma disciplina?		

Se sim, a qual (ou quais)? _____

	Sim	Não
Quando terminaste o 9º ano, estiveste algum tempo sem estudar?		

Se sim, quanto tempo? _____

Quando terminaste o 9º ano, tencionavas:

Estudar	
Trabalhar	
Estudar e trabalhar	

(assinala com X a opção adequada)

Razões de escolha da formação profissional

Indica, com X, o *principal* motivo (*só um*) que te levou a escolher uma Escola Profissional:

Ser possível estudar tendo acesso mais facilitado a subsídios/bolsa de estudos.	
Poder obter melhores resultados do que noutro sistema.	
Ter maior facilidade de contactar com o mundo do trabalho e poder encontrar emprego.	
Por considerar a forma mais fácil de concluir o 12º ano e prosseguir os estudos no ensino superior.	
Por a Escola Profissional me oferecer o curso que eu realmente pretendia.	
Considerar que a formação era mais dinâmica e virada para a integração progressiva no mundo do trabalho.	
Outra.	
Indique-a: _____	

Indica o **principal motivo** que te levou a escolher o curso que frequentas, na Escola Profissional:

Gosto pessoal por essa área profissional.	<input type="checkbox"/>
Influência de familiares.	<input type="checkbox"/>
Maiores perspectivas de emprego.	<input type="checkbox"/>
Outro.	<input type="checkbox"/>
Qual? _____ _____	

(assinala com X a opção adequada)

	Muito	Moderadamente	Pouco	Nada
O curso está a corresponder às tuas expectativas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(assinala com x a opção adequada)

Indica as razões da tua opção anterior _____

Assinala, com X, o que pensas fazer quando terminares o curso:

Continuar a estudar.	<input type="checkbox"/>
Iniciar um trabalho relacionado com o curso frequentado.	<input type="checkbox"/>
Outro.	<input type="checkbox"/>
Qual? _____ _____	

Qual a maior dificuldade (só uma) que sentes, relacionada com o teu curso?

Utilização dos materiais e equipamentos.	<input type="checkbox"/>
Resolução de problemas concretos.	<input type="checkbox"/>
Domínio da língua portuguesa.	<input type="checkbox"/>
Domínio da língua estrangeira.	<input type="checkbox"/>
Domínio da matemática.	<input type="checkbox"/>
Outra.	<input type="checkbox"/>
Qual? _____ _____	

Atitude face à Escola Profissional	Não concordo	Concordo pouco	Concordo moderadamente	Concordo muito
O interesse por todas as disciplinas deve ser igual.				
O curso que escolheste vai proporcionar - te o acesso a um bom emprego.				
Os alunos da tua Escola Profissional têm gosto em frequentá-la.				
Os alunos da tua Escola Profissional estão, na sua maioria, motivados para continuar o curso.				

(assinala com X as opções adequadas)

Atitude face aos colegas	Sim	Não
A tua Escola Profissional tem Associação de Estudantes?		
Se tem, participas nas actividades que ela desenvolve?		
Tens, em geral, boas relações com os teus colegas?		

(assinala com X as opções adequadas)

	Sim	Não
Os teus pais apoiam-te nos estudos (ajudam-te nos trabalhos de casa, incentivam-te a estudar e a concluir o curso)?		

	Pouco satisfatória	Satisfatória	Boa	Muito Boa
A tua integração na Escola Profissional foi:				

(assinala com X a opção adequada)

Indica as principais dificuldades que encontraste a respeito dessa tua integração: _____

Relação com os Órgãos da Escola Profissional	Sim	Não
Sabes o nome do Director da tua Escola ?		
A Direcção da tua Escola reúne frequentemente com os alunos (para ouvir os seus problemas, debater assuntos, ...)?		
A Direcção da Escola interessa-se pelos teus problemas (quando tens problemas ouve-te e tenta resolvê-los)?		
Conheces o Plano de Actividades da Escola Profissional?		

(assinala com X as opções adequadas)

Assinala com X as opções adequadas: –

Relação com os professores	Sim	Não
Gostas da maioria dos teus professores?		
A maioria dos teus actuais professores é diferente dos que tiveste antes de entrares para a Escola Profissional?		
Consideras que a maioria dos teus professores sabe dar as aulas?		
A maioria dos teus professores interessa-se pelos teus problemas e anima-te para conseguires atingir os objectivos das disciplinas?		
Consegues entender o que a maioria dos teus professores diz nas aulas?		
A maioria dos teus professores utiliza métodos de ensino variados (trabalho individual, trabalho de grupo, ...)?		
A maioria dos teus professores pede a tua opinião e toma-a em consideração antes de classificar os teus trabalhos?		
A maioria dos teus professores respeita as regras definidas no Regulamento Interno?		
A maioria dos teus professores é justa nas avaliações que faz?		
A maioria dos teus professores falta mais que uma vez por mês?		

Contactos com o meio	Sim	Não
Durante o curso, já realizaste alguma visita de estudo?		
No caso de isso ter acontecido, teve a ver com o conteúdo do curso que frequentas?		
A tua escola tem contratos de estágio com empresas?		
Já tiveste algumas aulas ou sessões de trabalho dadas por pessoas de fora da Escola Profissional?		

Instalações	Sim	Não
A maioria das salas de aula é suficientemente ampla para comportar o número de alunos da tua turma?		
A Escola Profissional tem sala de convívio para os alunos?		
A maioria das salas de aula é arejada e tem boa iluminação?		
A Escola Profissional tem biblioteca?		
A biblioteca tem os livros e outros materiais bibliográficos necessários ao teu curso?		
A Escola Profissional tem os equipamentos técnicos necessários ao teu curso?		
A Escola Profissional tem refeitório?		

Indica, agora, aquilo que pensas que mais falta faz na tua Escola Profissional _____

Organização	Sim	Não
Há algum dos teus professores, em especial, a quem apresentas os teus <i>problemas / dificuldades</i> pessoais e de aprendizagem?		
Os alunos são <i>incentivados</i> a colocarem problemas tanto aos professores como à direcção da Escola?		
Já foste, pelo menos uma vez, <i>elogiado</i> pelos professores ou pela direcção da Escola ?		
Os alunos têm <i>aulas de recuperação</i> quando têm dificuldades de aprendizagem?		
Conheces o <i>sistema de avaliação</i> da tua Escola?		
Conheces o <i>Regulamento Interno</i> da Escola?		
Participaste na elaboração desse <i>Regulamento Interno</i> ?		
Recebes mensalmente um <i>subsídio de alimentação</i> ?		
Recebes mensalmente um <i>subsídio de transporte</i> ?		
Na tua Escola Profissional existe apoio de <i>psicólogos</i> ?		
Na tua Escola Profissional existe apoio de <i>sociólogos</i> ?		
Consideras que o teu curso está voltado para o <i>desenvolvimento</i> da tua região?		
Existe uma verdadeira <i>ligação</i> entre empresas e a tua Escola Profissional ?		

Horário	Sim	Não
Há dias em que tens mais de 6 horas de aulas?		
Tens pelo menos uma hora para almoçares?		
Costumas almoçar no refeitório da Escola?		
O teu horário permite-te chegar a casa, todos os dias, a horas de estudares?		
O teu horário adapta-se aos horários dos meios de transporte, por forma a que não chegues atrasado às aulas?		

Há muitas opiniões sobre *o que é mais importante na vida profissional futura*. Dá uma ideia da tua posição a esse respeito, *indicando, por ordem*, quais os *aspectos mais importantes*, *utilizando a escala*: 1- o mais importante, 2 - , ..., 8 - o menos importante.

Ter um emprego em que tenha que contactar com pessoas.	
Ter uma boa posição social.	
Atingir um cargo elevado.	
Ter um emprego seguro.	
Poder concretizar na profissão as capacidades adquiridas.	
Conseguir fazer um trabalho considerado difícil.	
Poder progredir na carreira.	
Ganhar muito dinheiro.	

Termina aqui o questionário que te era dirigido.

Muito obrigado pela tua colaboração

ANEXO 2

Questionário aos Professores

João Esteves Patrício
Centro de Recursos Educativos
Escola E. B. 2,3/S Prof. Mendes dos Remédios
Rua Prof. João Porto 6050 NISA
☎ 045/412257 – Fax – 045/412165



Aos Professores

De acordo com a própria concepção, gestão curricular autónoma e através do modelo de administração que as rege, as Escolas Profissionais representam um modelo ímpar no Sistema Educativo Português.

O questionário que se anexa destina-se à recolha de dados para um trabalho de investigação sobre Escolas Profissionais. Por forma a recolher a informação imprescindível ao trabalho final do Curso de Mestrado em Educação, vertente Administração Escolar, a apresentar à Universidade de Évora, muito agradeço o seu preenchimento.

Por favor não assine o questionário; o mesmo é anónimo.

Agradecendo antecipadamente a colaboração, desejo as maiores felicidades.

Com os melhores cumprimentos.



Questionário aos Professores

Escola Profissional _____

Sexo:

Feminino	<input type="checkbox"/>
Masculino	<input type="checkbox"/>

Idade em 31.12.1999:

Até 24 anos	<input type="checkbox"/>
de 25 a 34 anos	<input type="checkbox"/>
de 35 a 44 anos	<input type="checkbox"/>
de 45 a 54 anos	<input type="checkbox"/>
55 ou mais anos	<input type="checkbox"/>

Disciplina(s) que lecciona _____

Habilitações académicas:

Mestrado	<input type="checkbox"/>
Licenciatura (ou equivalente)	<input type="checkbox"/>
Bacharelato (ou equivalente)	<input type="checkbox"/>
Outra.	<input type="checkbox"/>
Qual? _____	

Anos de serviço docente em Escola Profissional _____

Total de anos de serviço docente _____

Cargos/funções que exerce na Escola Profissional _____

Tipo de contrato estabelecido com a Escola Profissional _____

Situação profissional _____

Horas de trabalho na Escola Profissional:

Lectivas _____

Não lectivas _____

Para cada um dos itens a-seguir indicados, assinale, **com X**, a resposta que melhor se ajuste ao seu caso.

Os alunos	nunca	algumas vezes	muitas vezes	quase sempre
Proporciona aos seus alunos estratégias diversificadas de ensino/aprendizagem?				
A maioria dos seus alunos realiza os trabalhos de casa, sempre que tal lhes é solicitado?				
Já verificou se a maioria dos alunos tem tempo para estudar em casa?				
A maioria dos alunos é, normalmente, assídua?				
No caso de ter realizado visitas de estudo, a maioria dos alunos participou na sua programação, realização e avaliação?				
Já teve problemas disciplinares com os seus alunos?				
Estimula os seus alunos a realizarem a auto-avaliação, valorizando-a?				
A maioria dos alunos revela-se motivada para a frequência do curso que escolheu?				
Os familiares da maioria dos alunos oferecem-lhes boas condições para o estudo?				

Na sua opinião, a maioria dos alunos entrou para a Escola Profissional por:

Ter possibilidade de estudar tendo acesso mais facilitado a subsídios/bolsa de estudos.	
Ter possibilidade de obter melhores resultados nos estudos do que noutra sistema.	
Ser a forma mais fácil de contactar com o mundo do trabalho e poder encontrar emprego.	
Ser a forma mais fácil de concluir o 12º ano e prosseguir os estudos, no ensino superior.	
Por a Escola Profissional lhe oferecer o curso que realmente pretendia.	
Por pensar que a formação era mais dinâmica e virada para a integração progressiva no mundo do trabalho.	
Outra.	
Indique-a: _____	

Plano de actividades dá Escola Profissional e gestão do programa	Nunca	Alguma vezes	Muitas vezes	Sempre
Costuma participar na elaboração do Plano de Actividades da Escola?				
Costuma participar em acções de formação proporcionadas pela Escola?				
Costuma planificar o processo de desenvolvimento curricular em conjunto com os professores da turma?				
Realizou uma planificação a longo, médio e curto prazo?				
Tem expectativas positivas quanto ao sucesso dos seus alunos?				
Adapta o programa às necessidades específicas dos alunos?				
Valoriza sistematicamente, nos seus alunos, as capacidades de comunicação, organização e resolução de problemas?				

Os espaços	SIM	NÃO
A maioria dos espaços em que dá aulas é adequada?		
A Escola Profissional dispõe de espaço de convívio para os professores?		
A Escola Profissional dispõe de espaço de trabalho para os professores?		
A Escola Profissional dispõe de espaços de estudo para os alunos?		
As instalações sanitárias são adequadas e suficientes?		

Os equipamentos	SIM	NÃO
Os equipamentos existentes estão à disposição dos professores?		
A maioria dos equipamentos é suficiente e adequada às exigências do programa?		
Os equipamentos existentes permitem rentabilizar o ensino/aprendizagem?		
Utiliza frequentemente os equipamentos disponíveis?		

Organização geral da Escola Profissional	SIM	NÃO
Sabe quais são os órgãos da Escola Profissional e as respectivas competências?		
Conhece as pessoas que exercem funções directivas e de coordenação pedagógica?		
Participou na elaboração do Regulamento Interno?		
Reúne ordinariamente com a Direcção da Escola?		
Reúne ordinariamente com a Direcção Pedagógica da Escola?		
Conhece algum projecto de ligação da Escola ao Meio?		
Conhece algum projecto de cooperação com outras escolas?		
A Direcção incentiva-o a discutir questões importantes para a vida da Escola?		
Na sua opinião, a Direcção, para resolver os problemas da Escola, pede a opinião dos professores e tem-na em conta, quando toma decisões?		
Acha que a Direcção conhece os problemas de ensino-aprendizagem que existem na Escola?		
Coopera com os outros professores na resolução de problemas (de ensino-aprendizagem) que surgem na sua turma?		
Pode desenvolver iniciativas fora da sala de aula, tendo em vista uma melhor formação dos alunos?		
A estrutura organizativa da Escola facilita uma comunicação informal entre os professores?		
Gosta de trabalhar nesta Escola?		
Pensa continuar a trabalhar nesta Escola?		

Terminou o questionário que lhe era dirigido.

Muito obrigado pela sua colaboração.

ANEXOS 3 A 52

Quadros referentes a respostas de alunos

Anexo 3

Alunos – sexo

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Masculino	75,0%	38,9%	83,6%	66,1%	70,0%	66,0%
Feminino	25,0%	61,1%	16,4%	33,9%	30,0%	34,0%

Anexo 4

Distribuição dos alunos por idades

IDADE	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
16	10,7%	3,2%	6,6%	6,3%	13,7%	8,2%
17	15,5%	10,5%	29,5%	18,1%	17,6%	17,5%
18	23,3%	22,1%	24,6%	26,2%	19,1%	23,4%
19	16,5%	25,3%	19,7%	20,3%	15,3%	19,3%
20	13,6%	7,3%	11,4%	16,2%	11,5%	12,8%
21	11,6%	14,7%	8,2%	7,7%	10,6%	10,1%
22	2,9%	8,4%		1,4%	2,3%	2,8%
23	2,9%	6,3%		1,4%	2,3%	2,5%
24	1,0%	1,1%		0,9%	1,5%	1,0%
25	1,0%			0,5%	1,5%	0,7%
26					0,8%	0,2%
27		1,1%			1,5%	0,5%
28				0,5%	,8%	0,3%
29	1,0%					0,2%
30					1,5%	0,3%
33				0,5%		0,2%

Anexo 5

Cursos ministrados

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	TOTAL
Técnico de Gestão de ambiente	11,5%					2,0%
Técnico animador sociocultural/desporto	37,5%					6,4%
Biblioteca, administração e serviços de documentação				9,0%		3,3%
Técnico de cozinha				19,5%		7,0%
Técnico de electrónica e telecomunicações				9,0%		3,3%
Técnico de serviços comerciais		10,5%				1,6%
Técnico animador sociocultural		20,0%				3,1%
Técnico de comunicação m. r. p. e publicidade		32,6%				5,1%
Técnico de artes gráficas		36,8%				5,7%
Técnico de contabilidade				14,9%		5,4%
Técnico de gestão equina			77,0%			7,7%
Técnico de informática/gestão	19,2%			18,6%		10,0%
Técnico de gestão cinegética			23,0%			2,3%
Técnico de electrotecnia				14,5%		5,2%
Técnico de administração e comércio				8,1%		2,9%
Técnico de informática/manutenção de equipamento				6,3%	13,7%	5,2%
Técnico de gestão de sistemas informáticos					13,0%	2,8%
Técnico de gestão					20,6%	4,4%
Técnico de construção civil	31,7%				30,5%	11,9%
Técnico de informática fundamental					22,1%	4,7%

Anexo 6

Áreas de estudo

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	TOTAL
Administração, serviços e comércio		10,5%		23,1%	20,6%	14,4%
Agro-alimentar			77%			7,7%
Ambiente e recursos naturais	11,5%		23%			4,2%
Artes gráficas		36,8%				5,7%
Construção civil	31,7%				30,5%	11,9%
Electricidade e electrónica				23,5%		8,5%
Hotelaria e turismo				19,5%		7%
Informação, comunicação e documentação		32,6%		9%		8,3%
Informática	19,2%			24,9%	48,9%	22,7%
Intervenção pessoal e social	37,6%	20,1%				9,6%

Anexo 7

Tipo de transporte utilizado

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Carro Próprio	8,8%	11,8%	19,7%	28,6%	25,6%	21,8%
Transporte Público	80,9%	88,2%	80,3%	69,5%	45,1%	69,7%
Taxi	7,4%					1,3%
Transporte Da Escola	2,9%				29,3%	6,5%
Motorizada				1,9%		,8%

Anexo 8

Escolaridade dos pais

	ETAPRONI		ETEPA		EPAAC		EPL		EPGE		Total	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
1º ciclo incompleto	5,0%	6,7%	7,4%	7,4%	1,7%	1,7%	2,8%	8,9%	5,6%	5,8%	4,4%	6,9%
1º ciclo completo	62,4%	55,4%	53,2%	54,3%	33,9%	26,6%	63,4%	55,9%	39,6%	48,9%	53,7%	51,1%
2º ciclo incompleto	8,8%	6,7%	1,1%	6,4%	3,3%	1,7%	4,7%	6,0%	7,3%	6,6%	5,2%	5,9%
2º ciclo completo	3,0%	7,8%	12,8%	9,6%	1,7%	8,3%	7,5%	6,5%	11,3%	2,5%	7,8%	6,6%
3º ciclo incompleto		3,9%		2,1%			1,9%	1,4%	4,8%	6,6%	1,7%	2,9%
3º ciclo completo	9,8%	10,7%	8,5%	5,3%	10,3%	8,2%	5,6%	8,8%	12,1%	14,0%	8,6%	9,6%
Secundário incompleto	1,0%		2,1%	3,2%	3,4%	5,0%	2,3%	1,9%	5,6%	4,1%	2,9%	2,5%
Secundário completo	5,0%	4,9%	7,4%	3,2%	11,9%	16,7%	8,5%	6,0%	8,9%	5,8%	8,1%	6,4%
Frequência. ens. médio	1,0%		1,1%		3,3%	1,7%				,8%	,7%	,3%
Ensino médio		1,0%	2,1%	3,2%	6,8%	6,7%	,5%	,9%	1,6%	3,3%	1,5%	2,4%
Frequência ens. superior			1,1%	2,1%	3,4%	1,7%		,9%	2,4%	,8%	1,0%	1,0%
Ensino superior	4,0%	2,9%	3,2%	3,2%	20,3%	21,7%	2,8%	2,8%	,8%	,8%	4,4%	4,4%

Anexo 9

Situação dos pais

	ETAPRONI		ETEPA		EPAAC		EPL		EPGE		Total	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Trabalhar	88,4%	89,9%	89,3%	87,4%	98,3%	95,7%	87,7%	83,9%	82,7%	83,4%	88,1%	86,8%
Desempregado(a)		5,8%	1,1%	9,4%		4,3%	2,7%	9,1%	3,9%	11,5%	2,0%	8,5%
Pensionista	1,0%						,5%	1,4%			,3%	,5%
Reformado(a)	4,8%	2,9%	6,4%	1,6%			5,0%	2,1%	5,5%	5,1%	4,8%	2,5%
Falecido(a)	5,8%	1,4%	3,2%	1,6%	1,7%		4,1%	3,5%	7,9%		4,8%	1,7%

Anexo 10

Categorias socioprofissionais dos pais

	ETAPRONI		ETEPA		EPAAC		EPL		EPGE		Total	
	PAI	MÃE	PAI	MÃE	PAI	MÃE	PAI	MÃE	PAI	MÃE	PAI	MÃE
Assalariados(as) agrícolas					3,4%	1,7%					,4%	,2%
Agricultores(as)	4,2%		9,3%	1,1%	10,2%	5,0%	3,9%	1,9%	,9%	,8%	4,8%	1,5%
Comerciantes, artesãos(as)	9,4%	14,1%	8,1%	12,0%	23,7%	11,7%	10,6%	10,8%	11,2%	10,7%	11,5%	11,6%
Empresários(as) da indústria e do comércio			4,7%	1,1%	1,7%	1,7%	5,8%	1,4%			3,0%	,9%
Quadros superiores, profissões liberais	5,2%	4,0%	5,8%	8,7%	25,4%	26,6%	2,4%	3,8%	3,4%	4,9%	6,0%	7,2%
Empregados(as)	30,2%	36,4%	26,8%	28,2%	16,9%	16,7%	34,2%	25,4%	23,3%	21,3%	28,4%	26,0%
Quadros médios		1,0%	5,8%	2,2%	6,8%	10,0%	2,9%	5,7%	1,7%	2,5%	3,0%	4,1%
Operários(as)	37,4%	7,1%	24,4%	5,4%	10,2%		30,0%	9,0%	43,2%	11,5%	31,0%	7,7%
Membros das forças armadas e militarizadas	7,3%		7,0%		1,7%		3,4%		6,0%		5,0%	
Domésticas		31,3%		33,7%		23,3%		35,4%		37,6%		33,6%
Inativos(as) e reformados(as)	6,3%	6,1%	8,1%	7,6%		3,3%	6,8%	6,6%	10,3%	10,7%	6,9%	7,2%

Anexo 11

Retenções no 3.º ciclo

RETENÇÃO NO 3º CICLO	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Nunca	53,9%	51,6%	55,8%	61,5%	58,1%	57,4%
1 vez	34,6%	24,2%	39,3%	29,4%	27,9%	30,2%
2 vezes	9,6%	20,0%	3,3%	7,7%	9,3%	9,8%
3 ou mais vezes	1,9%	4,2%	1,6%	1,4%	4,7%	2,6%

Anexo 12

Conclusão do 3º ciclo sem aproveitamento a alguma disciplina

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	48,5%	67,4%	51,7%	58,3%	46,6%	54,8%
Não	51,5%	32,6%	48,3%	41,7%	53,4%	45,2%

Anexo 13

Transição sem aproveitamento a uma disciplina

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Matemática	20,0%	25,9%	16,1%	10,2%	16,5%	16,4%
Inglês		8,2%	12,9%	20,5%	4,9%	11,6%
Francês	6,0%	6,5%	6,5%	5,5%	6,6%	6,1%
História	4,0%	3,2%	3,2%	3,8%	9,9%	4,8%
Português	10,0%	4,8%	6,5%	6,3%	4,9%	6,4%
Físico-química	4,0%	12,9%	6,5%	1,6%	1,6%	4,6%
Geografia	4,0%		6,5%			1,2%
Educação visual			3,2%	,8%		,6%

Anexo 13 a

Transição sem aproveitamento a duas disciplinas

	ETAPRON I	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Matemática/Inglês	8,0%	4,8%	12,9%	8,7%	1,6%	6,9%
Matemática/Francês		4,8%	3,2%	,8%		1,5%
Matemática/História		1,6%			6,7%	1,5%
Matemática/Português	4,0%	3,2%	3,2%	,8%	3,3%	2,4%
Matemática/Físico-química	6,0%	8,1%	6,5%	1,6%	3,3%	4,2%
Matemática/Geografia	2,0%		3,2%	1,6%	1,6%	1,5%
Matemática/Educação visual				,8%		,3%
Inglês/Francês		1,6%		3,7%	6,7%	3,0%
Inglês/História		1,6%		,8%	1,6%	,9%
Inglês/Português		3,2%		4,7%	3,3%	3,0%
Inglês/Físico-química	2,0%		3,2%	2,4%		1,5%
Francês/História					1,6%	,3%
Francês/Português	2,0%	3,2%		,8%		1,2%
Francês/Físico-química	2,0%			,8%	4,9%	1,5%
Francês/Geografia				,8%		,3%
História/Português	2,0%	1,6%			4,9%	1,5%
História/Físico-química			3,2%		4,9%	1,2%
História/Geografia				2,4%	1,6%	1,2%
Português/Físico-química		4,8%		,8%		1,2%
Português/Geografia				3,1%		1,2%
Português/Educação visual				,8%		,3%

Anexo 13 b

Transição sem aproveitamento a três disciplinas

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Matemática/Inglês/Francês				1,6%		,6%
Matemática/Inglês/História					1,6%	,3%
Matemática/Inglês/Português				1,6%		,6%
Matemática/Inglês/Físico-química	6,0%			,8%		1,2%
Matemática/Inglês/Educação Visual	2,0%					,3%
Matemática/Francês/Físico-química	4,0%			,8%	1,6%	1,2%
Matemática/Francês/Educação visual	2,0%					,3%
Matemática/História/Físico-química	2,0%			,8%	1,6%	,9%
Matemática/História/Educação visual				,8%		,3%
Matemática/Português/Físico-química				,8%		,3%
Inglês/Francês/História				1,6%		,6%
Inglês/Francês/Português				3,1%		1,2%
Inglês/História/Português				,8%		,3%
Inglês/Português/Físico-química	6,0%					,9%
Inglês/Português/Geografia				,8%		,3%
Inglês/Físico-química/Geografia			3,2%			,3%
Francês/História/Português					1,6%	,3%
Francês/Português/Geografia				,8%		,3%
História/Português/Físico-química	2,0%			,8%	1,6%	,9%
História/Português/Geografia				,8%	1,6%	,6%

Anexo 14

Abandono dos estudos após a conclusão do 3.º ciclo (meses)

	NISA	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
12	2	2	2	5	1	12
18		1				1
24		2		2	2	6
36					2	2
48				2	1	3
60				1	1	2
72		1				1
108					1	1

Anexo 15

Razões da escolha do curso

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Gosto	61,9%	72,5%	85,3%	63,1%	64,3%	66,0%
Influência de familiares/amigos	7,7%	2,4%	1,6%	3,2%	5,6%	5,0%
Melhores perspectivas de emprego	25,5%	21,6%	11,5%	25,6%	25,3%	23,2%
Outra	4,9%	3,5%	1,6%	8,1%	4,8%	5,8%

Anexo 16

Correspondência do curso às expectativas iniciais

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Muito	19,4%	43,2%	9,8%	17,2%	35,9%	24,9%
Moderadamente	61,2%	55,8%	59,1%	67,9%	56,5%	61,5%
Pouco	17,5%		29,5%	14,0%	5,3%	12,1%
Nada	1,9%	1,0%	1,6%	,9%	2,3%	1,5%

Anexo 17

O interesse pelas disciplinas

	ETAPRONII	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Não concordo	15,4%	20,0%	14,8%	18,6%	19,0%	18,0%
Concordo pouco	23,1%	20,0%	21,3%	24,1%	19,0%	21,9%
Concordo moderadamente	45,2%	48,4%	47,5%	47,3%	44,5%	46,6%
Concordo muito	16,3%	11,6%	16,4%	10,0%	17,5%	13,5%

Anexo 18

O curso que escolheram vai proporcionar-lhes acesso a um bom emprego

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Não concordo	3,8%		4,9%	,4%		1,3%
Concordo pouco	15,4%	5,2%	16,4%	8,3%	6,3%	9,4%
Concordo moderadamente	51,9%	61,1%	55,7%	53,7%	41,7%	52,2%
Concordo muito	28,9%	33,7%	23,0%	37,6%	52,0%	37,1%

Anexo 19

Os alunos têm gosto em a frequentar Escola Profissional

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Não concordo	13,5%	3,2%	8,2%	7,4%	2,4%	6,8%
Concordo pouco	29,8%	13,8%	44,3%	29,2%	15,3%	25,5%
Concordo moderadamente	47,1%	59,6%	39,3%	56,0%	71,8%	56,7%
Concordo muito	9,6%	23,4%	8,2%	7,4%	10,5%	11,0%

Anexo 20

Participação nas actividades promovidas pela Associação de estudantes

	EPL
Sim	43,2%
Não	56,8%

Anexo 21

Bom relacionamento com os colegas

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	99,0%	98,9%	94,7%	97,7%	97,5%	97,8%
Não	1,0%	1,1%	5,3%	2,3%	2,5%	2,2%

Anexo 22

Integração na escola

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Pouco satisfatória	2,9%	1,0%	3,3%	3,2%	2,3%	2,6%
Satisfatória	35,0%	26,6%	16,4%	24,4%	22,1%	25,2%
Boa	36,9%	47,9%	49,2%	52,9%	45,8%	47,6%
Muito boa	25,2%	24,5%	31,1%	19,5%	29,8%	24,6%

Anexo 23*Sabem o nome do director*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	99,0%	100,0%	86,9%	92,8%	88,5%	93,5%
Não	1,0%		13,1%	7,2%	11,5%	6,5%

Anexo 24*Direcção reúne com os alunos*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	29,8%	28,4%	19,0%	36,7%	33,6%	31,8%
Não	70,2%	71,6%	81,0%	63,3%	66,4%	68,2%

Anexo 25*Direcção interessa-se pelos problemas dos alunos*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	74,3%	77,7%	33,3%	65,6%	72,0%	67,2%
Não	25,7%	22,3%	66,7%	34,4%	28,0%	32,8%

Anexo 26*Conhecem o plano de actividades*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	45,1%	74,2%	28,3%	39,5%	76,7%	52,6%
Não	54,9%	25,8%	71,7%	60,5%	23,3%	47,4%

Anexo 27*Professores ministram bem as aulas*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	82,4%	92,6%	73,8%	66,4%	80,8%	76,9%
Não	17,6%	7,4%	26,2%	33,6%	19,2%	23,1%

Anexo 28

Entendem a linguagem utilizada pelos professores

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	81,7%	92,6%	91,7%	88,5%	81,5%	86,8%
Não	18,3%	7,4%	8,3%	11,5%	18,5%	13,2%

Anexo 29

Os professores aceitam a opinião dos alunos na classificação se trabalhos

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	47,1%	77,9%	66,7%	31,2%	64,6%	51,8%
Não	52,9%	22,1%	33,3%	68,8%	35,4%	48,2%

Anexo 30

Professores respeitam as regras definidas no Regulamento Interno

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	75,5%	92,2%	71,2%	84,8%	80,0%	82,0%
Não	24,5%	7,8%	28,8%	15,2%	20,0%	18,0%

Anexo 31

Participação em visitas de estudo

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	93,3%	100,0%	78,7%	97,7%	100,0%	95,9%
Não	6,7%		21,3%	2,3%		4,1%

Anexo 32

Visitas relacionadas com o curso

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	94,9%	100,0%	94,0%	95,4%	89,9%	94,7%
Não	5,1%		6,0%	4,6%	10,1%	5,3%

Anexo 33*Têm conhecimento de protocolos com empresas*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	94,2%	100,0%	21,7%	96,3%	98,4%	89,6%
Não	5,8%		78,3%	3,7%	1,6%	10,4%

Anexo 34*Formadores externos*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	21,2%	51,6%	62,7%	58,0%	42,2%	47,8%
Não	78,8%	48,4%	37,3%	42,0%	57,8%	52,2%

Anexo 35*Os alunos e os espaços – salas de aula amplas*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	74,0%	61,7%	85,2%	74,7%	79,1%	74,5%
Não	26,0%	38,3%	14,8%	25,3%	20,9%	25,5%

Anexo 36*Os alunos e os espaços - salas são arejadas e iluminadas*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	77,9%	72,6%	86,9%	63,8%	75,2%	72,3%
Não	22,1%	27,4%	13,1%	36,2%	24,8%	27,7%

Anexo 37*Os alunos e os espaços - sala de convívio*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	96,2%	35,8%	85,0%	28,1%	19,1%	44,5%
Não	3,8%	64,2%	15,0%	71,9%	80,9%	55,5%

Anexo 38*As dificuldades de aprendizagem e o papel dos professores*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	42,3%	38,7%	41,0%	35,5%	59,2%	42,8%
Não	57,7%	61,3%	59,0%	64,5%	40,8%	57,2%

Anexo 39*Os alunos são incentivados a colocar os problemas aos professores/directores*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	61,5%	76,1%	54,1%	53,7%	63,3%	60,5%
Não	38,5%	23,9%	45,9%	46,3%	36,7%	39,5%

Anexo 40*Relações de afectividade*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	47,6%	73,9%	66,7%	45,4%	61,9%	55,8%
Não	52,4%	26,1%	33,3%	54,6%	38,1%	44,2%

Anexo 41*Existência de aulas de recuperação*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	37,3%	37,1%	8,2%	84,5%	97,7%	64,7%
Não	62,7%	62,9%	91,8%	15,5%	2,3%	35,3%

Anexo 42*Sistema de avaliação*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	86,3%	94,7%	73,8%	79,5%	90,1%	84,7%
Não	13,7%	5,3%	26,2%	20,5%	9,9%	15,3%

Anexo 43*Conhecem o regulamento interno*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	50,0%	69,9%	90,2%	74,4%	68,2%	69,8%
Não	50,0%	30,1%	9,8%	25,6%	31,8%	30,2%

Anexo 44*Recebem subsídio de alimentação*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	86,3%	90,4%	60,7%	42,0%	90,8%	69,4%
Não	13,7%	9,6%	39,3%	58,0%	9,2%	30,6%

Anexo 45*Recebem subsídio de transporte*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	60,4%	35,9%	44,3%	25,6%	39,7%	37,9%
Não	39,6%	64,1%	55,7%	74,4%	60,3%	62,1%

Anexo 46*Curso voltado para o desenvolvimento da região*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	77,5%	87,9%	75,0%	83,1%	83,6%	82,2%
Não	22,5%	12,1%	25,0%	16,9%	16,4%	17,8%

Anexo 47*Mais de 6 horas de aulas /dia*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	98,1%	95,7%	100,0%	89,6%	94,6%	94,1%
Não	1,9%	4,3%		10,4%	5,4%	5,9%

Anexo 48

Existência de uma hora para almoço

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	99,0%	93,7%	98,4%	91,4%	98,5%	95,3%
Não	1,0%	6,3%	1,6%	8,6%	1,5%	4,7%

Anexo 49

Almoço no refeitório

	EPL
Sim	95,0%
Não	5,0%

Anexo 50

O horário dos transportes permite chegar a casa a tempo de estudar

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	50,5%	70,2%	72,1%	62,7%	69,5%	64,2%
Não	49,5%	29,8%	27,9%	37,3%	30,5%	35,8%

Anexo 51

O horário dos transportes permite chegar a horas à escola

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	80,0%	77,8%	95,0%	78,9%	74,4%	79,7%
Não	20,0%	22,2%	5,0%	21,1%	25,6%	20,3%

Anexo 52

O que pensam ser mais importante na vida profissional futura

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
CONTACTO COM PESSOAS NO EMPREGO			8,3%	10,8%		9,1%
BOA POSIÇÃO SOCIAL						8,0%
CARGO ELEVADO						5,4%
EMPREGO SEGURO	45,7%	50,0%	56,4%	39,1%	34,8%	42,8%
CONCRETIZAR CAPACIDADES ADQUIRIDAS	14,7%	19,3%			13,6%	12,9%
FAZER UM TRABALHO DIFÍCIL						1,8%
PROGREDIR NA CARREIRA	16,8%	9,3%	25,0%	13,3%	20,9%	15,9%
GANHAR MUITO DINHEIRO						6,6%

Contacto com pessoas no emprego

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
1 - O mais importante	4,3%	6,9%	8,3%	10,8%	11,8%	9,1%
2	13,8%	17,2%		11,8%	11,8%	12,0%
3	8,5%	17,2%	16,7%	9,4%	7,3%	10,7%
4	11,7%	12,6%	10,4%	12,7%	14,5%	12,7%
5	17,0%	14,9%	8,3%	11,8%	11,8%	12,9%
6	13,8%	6,9%	20,8%	11,8%	11,8%	12,2%
7	10,6%	8,0%	10,4%	16,5%	18,2%	14,0%
8 - O menos importante	20,2%	16,1%	25,0%	15,1%	12,7%	16,5%

Boa posição social

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
1 - O mais importante	10,5%	4,6%	4,1%	9,5%	7,2%	8,0%
2	15,8%	10,3%	10,2%	15,2%	15,3%	14,1%
3	17,9%	13,8%	12,2%	12,9%	13,5%	13,9%
4	20,0%	16,1%	22,4%	12,9%	14,4%	15,8%
5	14,7%	18,4%	12,2%	13,8%	17,1%	15,2%
6	10,5%	12,6%	6,1%	17,6%	18,9%	14,9%
7	7,4%	18,4%	24,5%	10,5%	8,1%	12,0%
8 - O menos importante	3,2%	5,7%	8,2%	7,6%	5,4%	6,2%

Cargo elevado

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
1 - O mais importante	3,2%	6,9%		7,5%	4,5%	5,4%
2	13,8%	9,2%	21,6%	11,8%	11,8%	12,6%
3	13,8%	4,6%	9,8%	14,2%	19,1%	13,2%
4	17,0%	16,1%	19,6%	14,2%	8,2%	14,3%
5	19,1%	20,7%	19,6%	11,8%	12,7%	15,3%
6	13,8%	20,7%	11,8%	17,0%	20,0%	17,1%
7	14,9%	17,2%	7,8%	16,0%	13,6%	14,8%
8 - O menos importante	4,3%	4,6%	9,8%	7,5%	10,0%	7,2%

Emprego seguro

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
1 - O mais importante	45,7%	50,0%	56,4%	39,1%	34,8%	42,8%
2	13,8%	15,6%	12,7%	19,5%	22,3%	17,8%
3	14,9%	16,7%	12,7%	15,3%	13,4%	14,8%
4	8,5%	11,1%	7,3%	11,6%	11,6%	10,6%
5	9,6%	1,1%	9,1%	5,6%	9,8%	6,7%
6	2,1%	4,4%	1,8%	6,0%	3,6%	4,2%
7	3,2%	1,1%		1,9%	2,7%	1,9%
8 - O menos importante	2,1%			,9%	1,8%	1,1%

Concretizar capacidades adquiridas

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
1 - O mais importante	14,7%	19,3%	8,0%	10,0%	13,6%	12,9%
2	9,5%	15,9%	18,0%	16,7%	10,0%	14,1%
3	12,6%	9,1%	10,0%	12,9%	11,8%	11,8%
4	12,6%	14,8%	10,0%	11,5%	18,2%	13,4%
5	12,6%	11,4%	8,0%	15,3%	15,5%	13,6%
6	25,3%	10,2%	22,0%	12,4%	10,9%	14,9%
7	10,5%	12,5%	18,0%	14,4%	11,8%	13,2%
8 - O menos importante	2,1%	6,8%	6,0%	6,7%	8,2%	6,2%

Fazer um trabalho difícil-

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
1 - O mais importante		1,1%		1,9%	4,6%	1,8%
2	6,4%	3,4%	10,4%	3,8%	3,7%	4,8%
3	7,4%	6,9%	8,3%	8,6%	4,6%	7,3%
4	5,3%	4,6%	6,3%	8,1%	8,3%	6,9%
5	7,4%	17,2%	14,6%	12,4%	11,9%	12,4%
6	9,6%	16,1%	16,7%	12,4%	11,9%	12,8%
7	31,9%	18,4%	27,1%	18,2%	25,7%	22,9%
8 - O menos importante	31,9%	32,2%	16,7%	34,4%	29,4%	31,1%

Progredir na carreira

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
1 - O mais importante	16,8%	9,3%	25,0%	13,3%	20,9%	15,9%
2	21,1%	22,1%	25,0%	13,7%	17,3%	18,1%
3	17,9%	20,9%	25,0%	19,9%	25,5%	21,3%
4	13,7%	16,3%	5,8%	16,6%	9,1%	13,5%
5	8,4%	12,8%	5,8%	15,2%	6,4%	11,0%
6	13,7%	10,5%	3,8%	9,5%	11,8%	10,3%
7	5,3%	4,7%		10,9%	7,3%	7,2%
8 - O menos importante	3,2%	3,5%	9,6%	,9%	1,8%	2,7%

Ganhar muito dinheiro

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
1 - O mais importante	4,3%	5,7%	4,3%	10,0%	3,7%	6,6%
2	6,4%	9,1%	12,8%	9,1%	8,3%	8,8%
3	8,5%	12,5%	17,0%	9,6%	6,4%	9,9%
4	10,6%	6,8%	12,8%	11,5%	14,7%	11,3%
5	11,7%	4,5%	14,9%	12,0%	15,6%	11,7%
6	11,7%	13,6%	12,8%	12,4%	8,3%	11,7%
7	16,0%	17,0%	8,5%	9,6%	12,8%	12,4%
8 - O menos importante	30,9%	30,7%	17,0%	25,8%	30,3%	27,6%

ANEXOS 53 A 84

Quadros referentes a respostas de professores

Anexo 53

Idade

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Até 24 anos	13,3%	5,3%			12,5%	6,1%
de 25 a 34 anos	80%	42,1%	54,5%	55,2%	50%	55,1%
de 35 a 44 anos	6,7%	42,1%	9,1%	24,1%	16,7%	21,5%
de 45 a 54 anos		10,5%	27,3%	6,9%	20,8%	12,2%
55 ou mais anos			9,1%	13,8%		5,1%

Anexo 54

Anos de serviço em Escolas Profissionais

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
1	16,7%	15,8%	18,2%	10,3%	29,2%	18%
2	33,3%	15,8%	18,2%	20,7%	8,3%	16,9%
3	16,7%		9,1%	34,5%	8,3%	15,7%
4	33,3%	15,8%	9,1%		16,7%	11,2%
5		21%		3,5%	16,7%	10,1%
6		5,3%	27,3%	10,3%	8,3%	10,1%
7		10,5%	18,1%			4,5%
8				10,3%	8,3%	5,6%
9				6,9%	4,2%	3,4%
10		10,5%		3,5%		3,4%
12		5,2%				1,3%

Anexo 55

Anos de serviço no ensino regular

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Até 5 anos	54,6	27,8	27,3	51,7	56,5	45,7
6 a 10	27,3	22,2	54,5	20,7	8,7	22,8
11 a 15 anos	18,1	11,1	9,1	10,3	4,3	9,8
16 a 20 anos		33,3		3,4	4,4	8,7
21 ou mais		5,6	9,1	13,9	26,1	13

Anexo 56

Tipo de contrato

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Termo certo	87%	63%	82%	76%	23,8%	64,2%
Prestação de serviços	13%	37%	18%	24%	61,9%	32,6%
Quadro					14,3%	3,2%

Anexo 57

Os alunos realizam trabalhos de casa

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Nunca		5,9%	27,3%		4,2%	5,3%
Algumas vezes	66,7%	64,7%	63,6%	64,3%	70,8%	66,3%
Muitas vezes	26,7%	23,5%	9,1%	21,4%	20,8%	21%
Quase sempre	6,6%	5,9%		14,3%	4,2%	7,3%

Anexo 58

Os alunos e o tempo de estudo em casa

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Nunca				18,5%		5,3%
Algumas vezes	35,7%	31,6%	36,4%	44,4%	39,1%	38,3%
Muitas vezes	50%	52,6%	54,5%	33,3%	34,9%	42,6%
Quase sempre	14,3%	15,8%	9,1%	3,8%	26%	13,8%

Anexo 59

Os alunos - assiduidade

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Algumas vezes	6,7%	10,5%	9,1%	10,3%	4,2%	8,2%
Muitas vezes	53,3%	42,1%	45,5%	27,6%	37,5%	38,8%
Quase sempre	40%	47,4%	45,4%	62,1%	58,3%	53%

Anexo 60

Programação de visitas de estudo visitas

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Nunca	7,1%		20%	13%	11,8%	10,4%
Algumas vezes	35,7%	38,5%	40%	34,8%	29,4%	35,1%
Muitas vezes	35,7%	38,5%		17,4%	5,9%	19,5%
Quase sempre	21,5%	23%	40%	34,8%	52,9%	35%

Anexo 61

Problemas disciplinares com alunos

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Nunca	46,7%	73,7%	60%	48,3%	69,6%	59,4%
Algumas vezes	53,3%	26,3%	40%	48,3%	30,4%	39,6%
Muitas vezes				3,4%		1%

Anexo 62

Motivação dos alunos para a frequência do curso

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Algumas vezes	33,3%	15,8%	36,4%	27,6%	26,1%	26,8%
Muitas vezes	46,7%	52,6%	45,5%	51,7%	39,1%	47,4%
Quase sempre	20%	31,6%	18,1%	20,7%	34,8%	25,8%

Anexo 63

Os alunos e o apoio dos pais

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Algumas vezes	60%	7,1%	20%	40,7%	60,9%	41,6%
Muitas vezes	33,3%	64,3%	80%	37%	30,4%	43,8%
Quase sempre	6,7%	28,6%		22,3%	8,7%	14,6%

Anexo 64*Participou na elaboração do Plano de Actividades*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Nunca	26,6%	21,1%	30%	10%	12,5%	17,7%
Algumas vezes	26,6%	31,6%	20%	50,4%	50%	39,6%
Muitas vezes	20,2%	10,5%	30%		16,7%	12,5%
Sempre	26,6%	36,8%	20%	39,6%	20,8%	30,2%

Anexo 65*Planificação conjunta*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Nunca	20%	10,5%	50%	14,8%	29,2%	22,1%
Algumas vezes	40%	42,1%	40%	44,5%	45,8%	43,2%
Muitas vezes	26,7%	21,1%		29,6%	25%	23,2%
Sempre	13,3%	26,3%	10%	11,1%		11,5%

Anexo 66*Planificação a longo, médio e curto prazo*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Nunca				3,7%	8,7%	3,2%
Algumas vezes	35,7%	15,8%	36,4%	18,5%	13,0%	21,3%
Muitas vezes	7,1%	15,8%	9,1%	25,9%	34,8%	21,3%
Sempre	57,2%	68,4%	54,5%	51,9%	43,5%	54,2%

Anexo 67*Expectativas perante o sucesso escolar dos alunos*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Nunca			9,1%			1%
Algumas vezes	40%	31,6%	45,5%	28,6%	16,7%	29,8%
Muitas vezes	53,3%	42,1%	36,3%	60,7%	62,5%	53,7%
Sempre	6,7%	26,3%	9,1%	10,7%	20,8%	15,5%

Anexo 68*Adaptação do programa às necessidades dos alunos*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Nunca				3,4%	4,2%	2,1%
Algumas vezes	7,1%	10,5%	27,3%	10,3%	12,5%	12,4%
Muitas vezes	42,9%	36,8%	27,3%	44,8%	20,8%	35,0%
Sempre	50%	52,7%	45,4%	41,5%	62,5%	50,5%

Anexo 69*Espaços – salas de aulas são adequadas*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	80%	100%	81,8%	71,4%	95,8%	85,6%
Não	20%		18,2%	28,6%	4,2%	14,4%

Anexo espaços 70*Salas de estudo para alunos*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	20%	36,8%	27,3%	96,4%	69,6%	58,3%
Não	80%	63,2%	72,7%	3,6%	30,4%	41,7%

Anexo 71

Instalações sanitárias

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	86,7%	100%	100%	96,4%	90,9%	94,7%
Não	13,3%			3,6%	9,1%	5,3%

Anexo 72

Os equipamentos estão à disposição dos professores

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	100%	100%	91%	100%	100%	99%
Não			9%			1%

Anexo 73

Os equipamentos e a rentabilização do processo ensino/aprendizagem

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	86,7%	89,5%	72,7%	89,7%	95,7%	88,7%
Não	13,3%	10,5%	27,3%	10,3%	4,3%	11,3%

Anexo 74

Os professores e os órgãos de direcção

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	100%	100%	100%	96,4%	95,8%	97,9%
Não				3,6%	4,2%	2,1%

Anexo 75*Conhecem os que exercem funções directivas*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Anexo 76*Reúne ordinariamente com Direcção da escola*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	53,3%	26,3%	60%	44,4%	37,5%	42,1%
Não	46,7%	73,7%	40%	55,6%	62,5%	57,9%

Anexo 77*Projectos de ligação escola/meio*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	86,7%	84,2%	33,3%	82,1%	91,7%	81,1%
Não	13,3%	15,8%	66,7%	17,9%	8,3%	18,9%

Anexo 78*Os professores e o incentivo por parte do Órgão de Direcção da Escola*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	93,3%	100%	70%	89,3%	95,7%	91,6%
Não	6,7%		30%	10,7%	4,3%	8,4%

Anexo 79*Direcção conhece problemas relacionados com o processo ensino/aprendizagem*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	100%	100%	90%	92,9%	100%	96,9%
Não			10%	7,1%		3,1%

Anexo 80*Cooperação entre professores na resolução de problemas*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	100%	100%	81,8%	100%	100%	98%
Não			18,2%			2%

Anexo 81*Desenvolve actividades fora da sala*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	100%	89,5%	100%	92,6%	95,8%	94,8%
Não		10,5%		7,4%	4,2%	5,2%

Anexo 82*Comunicação informal*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	100%	100%	90,9%	96,4%	91,7%	95,8%
Não			9,1%	3,6%	8,3%	4,2%

Anexo 83*Gosto pelo trabalho na escola*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Anexo 84*Pensa continuar na escola*

	ETAPRONI	ETEPA	EPAAC	EPL	EPGE	Total
Sim	100%	100%	100%	100%	95,7%	98,9%
Não					4,3%	1,1%

ANEXO 85

Quadro referente à relação Escola/curso/sexo (alunos)

Anexo 85

Curso/sexo

ESCOLA	CURSO	SEXO	
		Masculino	Feminino
ETAPRONI	Técnico de Gestão de ambiente	66,7%	33,3%
	Técnico animador sociocultural/desporto	71,8%	28,2%
	Técnico de informática/gestão	60%	40%
	Técnico de construção civil	91%	9%
	Total	75%	25%
ETEPA	Técnico de serviços comerciais	30%	70%
	Técnico animador sociocultural	10,5%	89,5%
	Técnico de comunicação m. r. p. e publicidade	32,3%	67,7%
	Técnico de artes gráficas	62,9%	37,1%
	Total	38,9%	61,1%
EPAAC	Técnico de gestão equina	80,9%	19,1%
	Técnico de gestão cinegética	92,9%	7,1%
	Total	83,6%	16,4%
EPL	Biblioteca, administração e serviços de documentação	10%	90%
	Técnico de cozinha	58,1%	41,9%
	Técnico de electrónica e telecomunicações	100%	
	Técnico de contabilidade	24,2%	75,8%
	Técnico de informática/gestão	90,2%	9,8%
	Técnico de electrotecnia	100%	
	Técnico de administração e comércio	44,4%	55,6%
	Técnico de informática/manutenção de equipamento	100%	
Total	66,1%	33,9%	
EPGE	Técnico de informática/manutenção de equipamento	88,9%	11,1%
	Técnico de gestão de sistemas informáticos	58,8%	41,2%
	Técnico de gestão	23,1%	76,9%
	Técnico de construção civil	80%	20%
	Técnico de informática fundamental	93,1%	6,9%
	Total	70%	30%

