

Maria da Conceição de Azevedo Pinto da Rocha

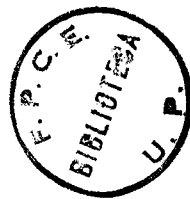
PORTO, 1995

**AS ESCOLAS PROFISSIONAIS E A CONSTRUÇÃO
DA IDENTIDADE SOCIAL E PROFISSIONAL DOS JOVENS**

Uma Análise de Três Situações

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
sob a orientação do Professor Doutor José Alberto Correia

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação



UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

AS ESCOLAS PROFISSIONAIS E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL E PROFISSIONAL DOS JOVENS

Uma Análise de Três Situações

Faculdade de Psicologia e Ciências da
Educação da Universidade do Porto



0000013677

Dissertação de Mestrado em Ciências da
Educação sob a orientação do Professor
Doutor José Alberto Correia

UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação

N.º de Entrada 12258

Data 29/05/96

Maria da Conceição de Azevedo Pinto da Rocha

PORTO, 1995

Ao Agostinho,

A meus Pais e Tia Celeste

Agradecimentos

Ao Professor Doutor José Alberto Correia, pela disponibilidade e apoio que me concedeu na orientação da tese e, muito especialmente, pelo rigor crítico que o seu pensamento me transmitiu.

Aos Directores Pedagógicos e Psicólogas das Escolas Profissionais que foram objecto desta investigação, pela colaboração que me prestaram.

Aos Alunos das turmas do 1º ano que me facultaram as suas opiniões, desejos e expectativas.

Ao GETAP, que me proporcionou incentivos, condições de trabalho e experiências, essenciais ao desenvolvimento deste projecto.

Ao Departamento do Ensino Secundário, particularmente ao Departamento de Apoio Técnico, que me disponibilizou muita da documentação essencial a este trabalho.

Ao Instituto de Inovação Educacional, pelo apoio que concedeu à realização material da tese.

Aos técnicos de Informática do Departamento do Ensino Secundário, pela colaboração prestada.

À Editora Afrontamento, pela disponibilização dos recursos humanos e materiais essenciais à reprodução deste trabalho.

À Amélia Lencastre, ao Jorge Martins, à Isabel Godinho e à Angelina Carvalho, interlocutores de informações e ideias.

ÍNDICE

INDICE

INTRODUÇÃO GERAL	9
PRIMEIRA PARTE: JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO....	20
INTRODUÇÃO	20
A inserção social dos jovens.....	21
Contextos vivenciais da juventude.....	25
Os jovens e o mercado de trabalho	27
CAPÍTULO I: Educação e mercado de trabalho	31
1. As relações entre o sistema educativo e o sistema económico e social.....	31
1.1. Teorias económicas e postulados para a educação.....	35
2. O ensino profissional em Portugal.....	40
2.1. A Reforma de 1948	41
2.2. A Reforma Veiga Simão (1970-73).....	45
2.3. O processo de democratização decorrente do 25 de Abril de 1974	48
2.4. A Reforma de 1984 e os seus antecedentes próximos ..	49
2.5. Síntese dos objectivos a alcançar pelo Sistema Educativo nas três Reformas analisadas	56
2.6. A Lei de Bases do Sistema Educativo: uma abertura ao profissionalizante em novos moldes	58
2.7. O Conselho Nacional de Educação	60

CAPÍTULO II: O sub-sistema das escolas profissionais..... 61

**1. Escolas profissionais: uma nova perspectiva para o ensino
profissional? 61**

1.1. A génese das escolas profissionais..... 63

1.2. Caracterização das escolas profissionais 64

1.3. A organização das escolas profissionais..... 74

1.4. A oferta e a procura..... 75

1.5. O projecto educativo..... 82

1.6. A organização curricular 88

1.7. A estruturação do ensino-aprendizagem 90

1.8. O corpo docente..... 91

Conclusões 96

**SEGUNDA PARTE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PROFISSIONAIS DE
JOVENS EM TRÊS ESCOLAS..... 100**

INTRODUÇÃO 101

**CAPÍTULO I: Técnicas de recolha de informação e
caracterização do campo empírico..... 104**

1. Técnicas de recolha de informação 104

1.1. O questionário 104

1.2. As entrevistas 106

2. Escolas e população..... 108

2.1. Escola Um..... 110

2.2. Escola Dois 115

2.3. Escola Três 119

CAPITULO II: Escola profissional: uma escolha	
"vocacional" ou uma escolha do possível?.....	126
1. Capital escolar e origem social dos alunos.....	126
2. Motivações sociais e escolha	140
3. Formação profissional e mercado de trabalho	151
4. A construção de aspirações e expectativas.....	153
5. Representações sobre o futuro	158
5.1. Representações sobre o trabalho	172
5.2. Trabalho e mobilidade social.....	174
Conclusões.....	178
 NOTAS FINAIS	 186
 BIBLIOGRAFIA.....	 191
 ANEXOS	 203
I. Questionário aplicado aos alunos	204
II. Guião das entrevistas aos Directores Pedagógicos e aos Psicólogos das Escolas.....	214
III. Legislação referida neste trabalho.....	222
IV. Operacionalização da classificação em classes sociais.....	223

INTRODUÇÃO GERAL

As relações entre o sistema educativo e o sistema económico e social têm sido objecto de análise por parte das ciências sociais sobretudo desde o início da década de 60. A influência da escolaridade sobre o exercício profissional, quer do ponto de vista do impacto de uma sobre o outro, quer das implicações da qualificação sobre a reprodução da divisão social do trabalho, está já presente em teorias económicas anteriores (Ricardo, Marshall, Marx), mas é a Teoria do Capital Humano que chama particularmente a atenção para a relação positiva entre os níveis de formação, o rendimento profissional e a mobilidade social. A aposta numa relação em que cada uma das partes tem um peso desigual face à outra é uma das fragilidades desta Teoria, particularmente vulnerável pelo facto de considerar a educação como condição necessária e suficiente de progresso económico e transformação social. No entanto, e apesar das críticas e das evidências empíricas que as investigações neste campo têm possibilitado, o discurso do "capital humano" tem sido e é ainda uma fonte retórica a que os poderes políticos e mesmo algumas faixas da "sociedade civil" frequentemente recorrem, sobretudo quando são chamados ao debate sobre problemas como os do desemprego, da marginalidade ou das necessidades de formação de recursos humanos para a modernização do sector produtivo. Uma análise da problemática da opção de jovens pelo ensino profissional após realizada a escolaridade básica requer, assim, uma abordagem do percurso deste tipo de ensino no tempo, da relação com os contextos políticos e económicos em que se tem desenvolvido (ou regredido) e dos discursos e estratégias que marcam as suas grandes etapas de reformulação e reestruturação.

Com a publicação do Decreto/Lei 37028 de 9/8 de 1948 surge o Estatuto do Ensino Técnico em Portugal; este diploma, que regulamenta a reforma do ensino técnico, vem corporizar a preocupação de uma parte do poder político em revitalizar este modelo de ensino; susceptível (de acordo com o discurso por ele

produzido na época) de estimular a industrialização do país. Apesar das reservas do meio empresarial - mais interessado, na generalidade, pela formação em posto de trabalho e pela vinculação à empresa da mão-de-obra de grupos familiares e de uma parte do próprio governo, a Reforma de 48 foi aprovada e veio introduzir modificações importantes quer nos planos de estudo, quer na organização curricular dos cursos: uma das mais relevantes terá sido a importância atribuída, em termos de cargas horárias, à formação geral, no entanto muito menor do que a dos cursos liceais. Em franca depressão entre os anos 30 e os finais dos 40, o ensino técnico experimenta um aumento de procura na década seguinte por parte, sobretudo, de grupos sociais desfavorecidos mas com recursos salariais capazes de suportarem em regime diurno ou nocturno os custos dessa formação. A preponderância do ensino comercial sobre o industrial, que cresce e se torna francamente visível na década de 70, sugere, no entanto, que a procura social não o utilizou como recurso para a produção de operários qualificados; pode concluir-se também que aos diplomas não foi reconhecido significativo valor negocial nem no mercado de trabalho para a garantia de uma posição conforme com a habilitação adquirida, nem no mercado escolar, como instrumento de transição para estudos superiores equivalentes àqueles a que podiam aceder os estudantes liceais. A incipiência do tecido empresarial e as contingências do regime não facilitaram a substituição de valores arcaicos pelos de competência e formação/progressão profissional, valores assumidos pelo "fordismo" em expansão nos países industrializados.

O crescimento do ensino técnico terá sido em parte devido, como refere Sérgio Grácio (1986), ao desejo de mobilidade social ascendente de franjas privilegiadas das classes populares que, no entanto, a viam dificultada "em virtude do baixo aproveitamento escolar e da alta taxa de abandonos que aí se registava, dado o intenso esforço escolar que era exigido aos adolescentes"(1986:89). Ao mesmo tempo que responde a uma maior procura de educação, este sub-sistema é marcado pela sua secundaridade em relação à formação das elites sociais e económicas - o ensino liceal - e vem, de certo modo, corresponder a um desenvolvimento económico lento, "assente em grande parte na intensificação do trabalho e não no aumento da sua produtividade e onde os factores ideológicos parecem desempenhar um papel mais importante na manutenção da ordem social do que os seus efeitos económicos" (Correia, 1994:86).

Com o início da década de 70, a intervenção no sistema educativo vem

procurar responder à modernização da sociedade portuguesa e dá sinais da (mais aparente do que real) liberalização política. A "Reforma Veiga Simão" introduz um novo discurso em educação: "democratização do ensino", apelo à "participação pública no debate sobre educação" são ideias-chave que, num período de profunda crise do regime, dão corpo à tentativa de legitimação da reestruturação do Estado (Stoer, 1986). Este discurso vem também de encontro à intervenção crescente das organizações internacionais no domínio da educação (da OCDE, nomeadamente). De acordo com um referencial ideológico desenvolvimentalista, prevê-se o aumento da escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos, uma rede nacional de educação pré-escolar, a redução de diferenças entre o ensino técnico e o liceal, precedidos de 6 anos comuns de formação, a reforma do ensino superior e da formação de professores. É assumida uma perspectiva de ensino defendida pelos teóricos da modernização, para quem aquela é fundamentalmente entendida como condição para o crescimento económico, mas com alguma ambiguidade no caso da Reforma Veiga Simão, na medida em que "se procurava estabelecer a ponte entre as noções de ensino como qualquer coisa exterior ao económico (uma noção de ensino corporativa e/ou popular de igualdade de oportunidades) e a perspectiva (...) (que encara) a educação principalmente pelo seu contributo para o crescimento económico" (Stoer, 1986, in Correia, 1994:91).

O período que decorre de Abril de 1974 até à Reforma do Sistema Educativo para os anos 90 vem pôr em causa os postulados que afirmavam ser possível prever a evolução dos mercados de trabalho e emprego e planear os sistemas de educação e formação em conformidade. A complexificação das relações entre emprego e formação acompanha e articula-se com a crise dos dois sistemas, o que abre espaço ao debate crítico sobre objectivos, finalidades e conteúdos da educação, mercado de trabalho, transição profissional, formação e manutenção de emprego e modelos de desenvolvimento.

Trata-se de um período particularmente rico em experiência política para Portugal, mas em que se pode estabelecer, quanto aos objectivos para a educação, uma clara demarcação em duas fases: uma profunda interacção entre os poderes instituintes e instituído e um discurso valorizador de bens como a liberdade e a cidadania, caracterizará o período decorrente entre 1974 e o início da década de 80; o retorno a uma perspectiva meritocrática e uma subordinação da educação às representações sobre as necessidades do mercado de trabalho,

marcarão o segundo período, historicamente datável a partir da Reforma Seabra de 1983.

O processo de democratização e o desejo de combater as desigualdades sociais faz, em 74, com que o sistema educativo ponha termo à diferenciação entre ensino técnico e ensino liceal e passe a adoptar este como modelo institucionalizado. O primeiro era entendido como expressivo da reprodução das desigualdades sociais e o novo objectivo, fundamentados na Constituição Política de 1976, era a formação cultural e cívica do cidadão, que se desejava, antes de mais, crítico e interveniente na mudança social. O que nos anos 80 será prioritário para o sistema educativo - a formação de recursos humanos, que pressupõe a valorização da formação técnica profissionalizante - é minimizado em 74, já que as contradições entre o capital e o trabalho, que estão no centro do debate político, se vêm reflectir na ideologia educativa.

Aos níveis do económico e do político, a década de 70 experimenta crises que vêm questionar o optimismo anterior que previa a possibilidade de assegurar a uma percentagem cada vez mais elevada da população o acesso a bens materiais e culturais, através de um crescimento económico ilimitado; o agravamento da crise e dos seus próprios mecanismos de gestão vem transformar, nos anos 80, o optimismo fordista - o "círculo virtuoso" - em "círculo vicioso" (Correia, 1994). Esta crise será também a crise do Estado-Providência, inibido nos seus mecanismos de intervenção e regulação social. É neste contexto que surgem novas políticas que visam minimizar os efeitos do desemprego, nomeadamente do desemprego jovem, facilitando (ou tornando inevitáveis) percursos que decorrem entre situações de emprego, desemprego e formação. A implementação de intervenções formativas dentro e fora do sistema educativo estará em coerência com esta tendência para flexibilizar os percursos individuais e prolongar os tempos de formação, por forma a minimizar os riscos da institucionalização de formas precárias de relação com o trabalho.

A Reforma do Sistema Educativo de 1983 (Reforma Seabra) irá procurar responder às novas orientações para a educação: o paradigma humanista, de formação para a cidadania e exercício democrático cede espaço ao paradigma tecnológico, de "modernização", que atribui à melhoria de nível de instrução da mão de obra o aumento da taxa de empregabilidade. A revitalização dos cursos técnico-profissionais e dos cursos profissionais surge na sequência das políticas

educativas praticadas na maior parte dos países da OCDE, que procuram ajustar as qualificações produzidas às exigidas pelo mercado de trabalho (tendência denominada por vários autores como um "novo vocacionalismo" e que Bernard Charlot sintetiza do seguinte modo: "para os governos dos anos 80, sejam eles de direita ou de esquerda, o tempo dos discursos sobre a igualdade de oportunidades ou sobre a reestruturação das relações sociais passou. O objectivo prioritário passou a ser a competitividade económica do país; e é necessário proclamá-lo alto e com clareza" (1989: 147)).

Segundo o relatório de avaliação do ensino técnico-profissional (Azevedo, 1991), os jovens que por ele optaram são maioritariamente oriundos de grupos sociais de menores recursos financeiros e culturais do que os daqueles que optaram pela via licealizante; nessa medida, será de admitir que a procura correspondesse à aspiração de ver reconhecido no mercado o valor dos diplomas e tal possibilitasse uma mobilidade social ascendente por parte dos seus detentores. Ora, o inquérito aplicado a metade dos diplomados mostra que a maioria transitou para o mercado de trabalho com vínculos precários e a um número elevado não foi exigido (nem reconhecido) o diploma de que eram portadores, confirmando o facto de que as competências que o sistema de ensino cria e certifica só são rentáveis se o sistema económico tem capacidade para as utilizar (Madureira Pinto, 1993). A procura de formações escolares das quais poderão decorrer estratégias de mobilidade social ascendente parece, assim, defrontar-se quer com os estrangulamentos do mercado de trabalho, quer com os do próprio mercado escolar que, particularmente a partir do início dos anos 80, dificulta a aquisição de propriedades escolares de nível superior.

Em 1989, o Decreto-Lei nº 26 dá origem a um novo sub-sistema de ensino profissionalizante, em conformidade com o previsto no artigo 19 da Lei de Bases do Sistema Educativo: o das Escolas Profissionais. Trata-se de um modelo de ensino que se pretende estruturar em torno da ideia de que a formação de recursos humanos para o trabalho "é um imperativo inadiável" na sociedade portuguesa, interpelada esta pelos "desafios do desenvolvimento tecnológico e social" e pela entrada na Comunidade Europeia. Uma reflexão crítica sobre este discurso levar-nos-á à análise do papel destas escolas na formação de "competências" para o trabalho e na construção da identidade social e profissional dos jovens que a frequentam.

Desde o seu início, as Escolas Profissionais têm sido objecto de

debate e sobre elas se têm produzido discursos antagónicos que se poderão situar, por um lado, na área do poder político, mais valorizador de uma racionalidade instrumental para a educação, por outro na área das Ciências da Educação e da Formação, particularmente críticas face ao entusiasmo desenvolvimentalista daquele. Com efeito, uma das ambiguidades do discurso de "modernização" aplicado à educação estará na sobrevalorização da aliança escola-trabalho num contexto de crise de durabilidade dos saberes profissionais especializados, em prejuízo da formação geral, mais capacitante para a adaptação às próprias transformações técnicas.

Enquanto materializadoras de um relacionamento entre a escola e o mundo do trabalho, as escolas profissionais apresentam especificidades que decorrem da concertação entre actores sociais com interesses diversos e, por vezes, conflituais: o Estado e empresas, associações sindicais e patronais, autarquias, cooperativas, instituições de solidariedade social, fundações, em geral actores não tradicionalmente implicados de um modo directo na génese, implementação e gestão do sistema formal de ensino. Adoptando o modelo de análise de Roger Dale (1989), poder-se-á considerar que estas escolas decorrem da natureza "produtiva/conjuntural" de uma política de criação de novos recursos, que procura reorganizar com maior eficácia os meios existentes na sociedade civil e no Estado e têm um âmbito "estrutural/estratégico", pois visam criar sinergias entre vários sectores da sociedade.

O normativo que lhes dá origem determina a sua autonomia financeira, administrativa e pedagógica (artigo 2º), bem como as componentes de formação – sócio-cultural, científica e técnica, tecnológica e prática – que os currículos devem integrar (artigo 9º). Refere ainda a equivalência dos diplomas aos do ensino regular correspondentes (artigo 12ª) e considera que o público a que se dirige são "os jovens que concluíram o 3º ciclo do ensino básico (9º ano) e que procuram um percurso educativo alternativo, orientado para a inserção no mundo do trabalho" (artigo 7º).

Brevemente percorridos os contextos sociais e ideológicos mais directamente relacionados com as grandes opções sobre o ensino profissional e esboçado o quadro legal que dá origem e legitima hoje o sub-sistema de ensino constituído pelas escolas profissionais, cabe interrogarmo-nos:

- porque opta um número crescente de jovens, em Portugal, por este tipo de formação?

- como se inscreve a oferta de formação das escolas profissionais na construção social da realidade desses jovens?
- tratar-se-á de uma escolha vocacional em que a aquisição de competências técnicas é a motivação primeira, ou tratar-se-á de uma escolha pré-determinada pelos percursos escolares anteriores e pelos contextos de vida pessoal, familiar e social?

Estas são algumas das questões que configuram o problema para cuja compreensão desejamos contribuir e que, parece-nos, conferem relevância à investigação que nos propomos realizar: procurar conhecer alguns mecanismos que subjazem à construção da identidade social e profissional de jovens que estão a realizar a sua formação em escolas profissionais.

Exposto o problema, o nosso trabalho terá como base a análise de um conjunto de dados recolhidos através de um inquérito por questionário feito a seis turmas do primeiro ano de três tipos de cursos cujo valor no mercado de trabalho nos parece diferenciado e, complementarmente, de entrevistas aos Directores Pedagógicos e Psicólogos das três escolas onde os cursos decorrem.

Os cursos que seleccionámos são os seguintes: Secretariado e Contabilidade, correspondentes a um destino profissional possível de serviços; *Electrónica/Hardware* e *Áudio-Vídeo-TV*, orientados para o sector secundário; *Fotografia e Teatro/Interpretação*, domínios artísticos. A oferta de formação das escolas correspondentes aos cursos é fundamentalmente orientada para os domínios respectivos. Será pois, para este trabalho, particularmente importante a diversidade de formações, não só por ser indiciadora de "vocacionalidades" distintas e potencialmente geradora de futuros profissionais diversos, como por se tratar de tecnologias a que são atribuídos diferentes valores na sociedade e no mercado de trabalho.

Uma reflexão sobre o ano de escolaridade dos alunos cujos dados estarão na base do trabalho levou-nos a restringir o nosso campo de observação ao primeiro ano, já que consideramos que os efeitos socializadores da Escola Profissional serão ainda diminutos e não influenciarão o modo como os alunos percebem e avaliam o percurso escolar e o seu investimento profissional futuro. Além disso, trata-se do ano mais próximo da frequência do ensino unificado, o que, esperamos, nos irá permitir conhecer melhor a relevância das experiências escolares anteriores para a compreensão dos mecanismos de "escolha" seguintes.

O facto de o nosso estudo abranger uma escassa centena de alunos e se circunscrever a três escolas dá conta dos limites dos nossos propósitos: não pretendemos construir uma teoria explicativa sobre a procura social deste modelo de educação, tão somente esperamos contribuir, através da formulação de hipóteses extraídas de um campo empírico restrito, para o debate sobre um campo de representações, ideias, práticas e discursos muito mais vasto.

A complexidade da realidade humana e social determina que nas opções metodológicas de investigação recusemos os paradigmas positivista e neopositivista, segundo os quais os factos observados e fundamentados em dados são a única fonte de conhecimento. Consideramos que tais dados, que caracterizam os factos humanos e as relações sociais, adquirem uma maior fecundidade explicativa se se procurar a sua intencionalidade e se se tiverem em conta as dinâmicas relacionais entre os indivíduos e a sociedade enquanto sistema aberto e auto-reprodutor. Assim, procuramos neste trabalho realizar um percurso em que as hipóteses que vão sendo formuladas decorrem da análise dos instrumentos empíricos de que dispomos à luz dos nossos próprios conceitos e de referenciais teóricos que contribuem para a sua fundamentação. Esperamos não nos afastar de um "paradigma compreensivo e hermenêutico", isto é, de uma atitude em que "para conseguir uma justa compreensão do fenómeno(...) não se pode limitar a um enfoque de pura objectividade (...) não (se) põe a subjectividade entre parêntesis" (Goyette e Lessard-Hérbert, 1988:145, in Alves, 1992: 235).

O nosso trabalho de investigação é fundamentalmente constituído por duas partes:

- na primeira, que consta de dois capítulos, aborda-se (no primeiro) a temática da juventude enquanto período da vida em que valores específicos, práticas, símbolos e crenças estão intimamente relacionados com trajectórias de classe, situações económicas, parcelas de poder e oportunidades ocupacionais em que cada um se inscreve; seguidamente, analisam-se as razões sócio-políticas e económicas que influenciam as políticas educativas, particularmente no que diz respeito ao ensino profissional em Portugal, num período que decorre entre o fim da década de 40 e os nossos dias, marcados, segundo alguns autores, por um "novo vocacionalismo", tributário ideologicamente da "Teoria do Capital Humano". No segundo capítulo caracteriza-se o sub-sistema das Escolas Profissionais, dando-se relevância ao discurso institucional expresso nos

normativos que estão na sua génese, à especificação dos actores sociais associados à sua promoção e à organização dos projectos educativos.

- Na segunda, constituída também por dois capítulos, referem-se e justificam-se (no primeiro) as técnicas de recolha da informação utilizadas na abordagem empírica e caracterizam-se brevemente as três escolas profissionais onde os alunos sobre cujos dados vamos reflectir realizam a sua aprendizagem. No segundo capítulo analisar-se-ão as opiniões e representações dos actores inquiridos e, complementarmente, dos Directores Pedagógicos e Psicólogos das Escolas, por forma a tentar compreender os dados e os processos que determinam a construção da identidade social e profissional entre estes jovens.

- Finalmente, em algumas notas que designámos de "conclusões", daremos conta da inconclusividade do nosso trabalho, no sentido em que "conclusão" poderá significar "encontro de respostas": o nosso trajecto investigativo sugeriu-nos que atribuíssemos a maior importância ao levantamento de questões, à formulação de hipóteses, à problematização de convicções e crenças, incluídas as nossas.

Temos a consciência de que este projecto de investigação tem limites e, sobre os que nos parecem mais marcantes, queremos fazer breve referência:

- em primeiro lugar, a pequena dimensão do campo empírico poderá ter dado origem a uma certa superficialidade de análise, na medida em que muito poucos dados são chamados por vezes a corroborar ou infirmar concepções subsidiárias de fundamentos mais sólidos;

- em segundo lugar, a escolha dos instrumentos de recolha de dados poderá ter reduzido o nosso ângulo de visão sobre uma realidade multifacetada como é aquela que abordámos. Além disso, as condicionantes de tempo e de trabalho impediram-nos de esclarecer junto dos inquiridos alguns dos conceitos contidos no questionário e importantes para a interpretação das respostas. Procurámos minimizar essa limitação através do correlacionamento de respostas, mas considerámos que tais interpretações poderão eventualmente ser afectadas pela nossa subjectividade.

Outros limites haverá, eventualmente advindos da proximidade profissional em relação ao objecto de estudo. No entanto, essa proximidade que decorre de um trabalho de seis anos ligado à concepção e planeamento da formação de professores do ensino secundário e das escolas profissionais, terá

tido decisiva para a construção do desejo de aprofundar, em termos de investigação sociológica, os mecanismos que condicionam as escolhas escolares dos jovens e influenciam os seus destinos sociais e profissionais.

**PRIMEIRA PARTE: Juventude, Educação e
Mercado de Trabalho**

Introdução: a problemática da juventude

Na sua obra "Questions de Sociologie" (1984:143), refere Bourdieu que em todas as sociedades o estabelecimento de fronteiras entre as idades é sempre objecto de polémica, a qual se fundamenta geralmente na imposição de limites, de papéis que é suposto cada um assumir no quadro da distribuição social de poderes. O discurso comum, que tende a delimitar "idades" e construir para cada uma representações específicas, refere a "juventude" como um conjunto social relativamente homogéneo enquanto portador de uma "cultura" e sujeito de problemas específicos desencadeados pela sua transição (e inserção) na "vida adulta". Tal discurso tem vindo a ser contestado quer pelas investigações no domínio da História (Ariès, 1973, Duby, 1983), que documentam a existência de diferentes representações sobre a juventude antes e depois da Revolução Industrial na cultura ocidental, quer pela Economia e pela Sociologia que situam a problemática da juventude nos contextos sociais em que os indivíduos se inserem, dando a unidade aparente lugar à diversidade decorrente, entre outros factores, das origens sociais e contextos socioeconómicos de pertença.

A teoria sociológica aponta cada vez mais para a necessidade de operar rupturas com as representações correntes de juventude, categoria que, desde logo, como refere Bourdieu, é "socialmente manipulada e manipulável", na medida em que é encarada como uma "unidade social" portadora de "interesses comuns" e sujeita ao mesmo tipo de impactos na sua trajectória de vida (1984:145). Assim, não deixando de reconhecer a existência de relativas afinidades entre grupos sociais de jovens no que diz respeito a consumos culturais, atitudes e expectativas, a questão que se coloca à Sociologia é fundamentalmente a das "diferenças sociais" que entre eles existem e que tornam compreensíveis os diferentes modos como reagem à lógica do sistema social envolvente e aos valores socioeconómicos e ideológicos que subjazem às diferentes instituições (Ambrósio, 1985:11-23). Dando ênfase a essa diversidade, refere Sedas Nunes que "não se vê como possam englobar-se numa mesma geração - e, por conseguinte, "num mesmo grupo" - indivíduos que,

apesar de coetâneos e portadores do sentimento comum de se encontrarem em presença de outras gerações na sociedade, se identificam a si mesmos como pertencendo, por exemplo, a classes sociais, grupos ideológicos ou grupos profissionais diferentes" (1967: 77,78). Contudo, o desenvolvimento tecnológico e económico permitiu "que um número crescente de jovens, durante um número crescente de anos (se libertasse) da obrigação de trabalhar", o que correspondeu a "uma difusão das instituições docentes de todos os graus e (ao) alargamento dos períodos de aprendizagem escolar" (1967: 78,79).

Segundo Braga da Cruz et al.(1984), a racionalização da vida social e económica confere ao saber escolarizado uma função predominante em relação ao saber fundado na tradição, o qual, como refere Max Weber (1971) seria um saber indutor de um tipo de dominação assente na valorização dos conhecimentos herdados em detrimento da inovação. Pelo contrário, nas sociedades em que a mudança é um factor determinante, a juventude tende a ser valorizada pelo que representa de potencial de transformação e evolução. O conceito de juventude, historicamente recente, assentará, pois, na divisão social do trabalho: não se trata só de uma fronteira cronológica, mas cultural e social, na medida em que é configurada pela capacidade produtiva e reprodutiva da própria sociedade."A fronteira entre a juventude e a velhice é, em todas as sociedades, uma questão de luta" (Bourdieu, 1980).

A inserção social dos jovens

Se, historicamente, a juventude tem sido encarada como uma fase da vida a que são geralmente referenciados valores, práticas, símbolos e crenças compartilhadas entre grupos, a questão levantada nomeadamente por sociólogos como José Rose (1984) é se esses elementos são inerentes à fase da vida a que se reporta a noção de "juventude" ou são consequência das trajectórias de classe, situações económicas, parcelas de poder e oportunidades ocupacionais em que cada um se inscreve.

A existência de universos sociais diversificados complexifica a abordagem sociológica a um dos problemas que contemporaneamente afectam largas faixas de jovens: a inserção no mundo do trabalho que, associada ao aumento geral de desemprego, ocasiona modificações nas suas trajectórias de

vida. O início de uma "carreira profissional" após a escolaridade, a constituição de família, darão lugar nas sociedades industrializadas actuais a outros modelos em que se combinam emprego temporário, formação, desemprego, situação familiar informal, numa trajectória em que a estabilidade tradicional será substituída por uma pluralidade e diversidade de situações.

O próprio conceito de "inserção", que se desenvolveu em período histórico caracterizado pelo equilíbrio entre os sistemas de reprodução humana e social de emprego, dá lugar ao conceito de "transição", que traduz com mais rigor a complexidade das situações e a mobilidade decorrente dos novos modelos produtivos, das relações entre as economias, dos modelos de divisão de trabalho postos em prática pelas empresas e da sucessiva alternância emprego-formação (Rose, 1984).

Hoje em dia, a mudança de emprego ao longo da vida de um indivíduo deixou de ser considerada como um sinal de instabilidade pessoal. A mobilidade tornou-se característica dos sistemas económicos, particularmente dos mais avançados e é valorizada socialmente enquanto atitude demonstrada por cada um de adaptação a novas situações a que o mercado de trabalho (e de emprego) obriga. No passado, quando o termo "carreira" significava um percurso profissional em que geralmente se passava da situação de formação à de emprego uma única vez, cabia à escola ou ao local de trabalho fornecer um conjunto de competências com as quais o indivíduo iria, basicamente, funcionar durante toda a vida. A realidade presente, de passagens periódicas por situações de formação, emprego e desemprego, num ritmo aleatório e decorrente da conjugação de múltiplas variáveis pessoais e sociais, desencadeou a necessidade de criar dispositivos para converter as capacidades adquiridas quer na formação quer no trabalho. A evolução das próprias empresas, em termos tecnológicos e organizacionais, contribuiu também para que as relações de adequação entre formação e emprego, planificadas a médio e longo prazo, perdessem a eficácia relativa que tinham, sobretudo, até à segunda guerra mundial.

As certezas acumuladas durante muito tempo sobre os diversos intervenientes no processo de socialização - a família, a escola, o sistema de emprego - começam a ser questionadas com a crise de crescimento económico e a regressão da oferta de emprego, situações agravadas particularmente a partir da década de 70. O discurso optimista que atribui à instituição escolar um papel determinante na estabilização dos jovens no mundo do trabalho e uma forte influência sobre a criação, controle e distribuição de emprego entra, assim, em crise e a problemática da transição para o trabalho começa a desenvolver-se "nas

fronteiras da Sociologia da Educação e da estratificação das desigualdades sociais; da Sociologia e da Economia da família; da Sociologia e da Economia do Trabalho; da Sociologia do Estado moderno e da industrialização capitalista" (Esteves, 1988:122).

O mesmo autor (1988), evocando as transformações ocorridas nos sistemas sociais que intervêm na estruturação dos "destinos" dos grupos sociais, propõe uma tipologia dos regimes de transição profissional dos jovens, histórica e socialmente demarcada:

- no primeiro regime, correspondente a formações sociais pré-capitalistas e pré-industriais, pertenceria ao grupo doméstico organizar a produção de bens materiais necessários à subsistência do grupo familiar e transmitir aos seus jovens os saberes que estes, por sua vez, reproduziriam. O grupo doméstico seria uma unidade de produção e de consumo, com total interpenetração institucional entre a família, a casa e o trabalho;

- no segundo regime, correspondente a um período de "diferenciação e crescimento económico nas sociedades ocidentais", a esfera produtiva começaria a autonomizar do espaço doméstico e estruturar-se-ia em relações de trabalho hierarquizadas. A instrução escolar, institucionalizada, separava-se dos espaços de desenvolvimento de competências práticas e tornava-se cada vez mais longa e aberta às diferentes classes sociais; o "tempo de formação escolar" é identificado com o "tempo de juventude", aparecendo, assim, este estágio de vida com uma identidade especificada;

- o terceiro regime, correspondente à situação actual, caracterizar-se-ia por uma "tensão contraditória" nos sistemas de ensino e emprego. As crises da escola (que cria mecanismos de exclusão cada vez mais abrangentes e se distancia das necessidades requeridas pelo sector produtivo) e do emprego (que afecta também os jovens, nomeadamente com as práticas de *last-in e first-out*, que os remete para último lugar no acesso ao emprego e em primeiro lugar no despedimento) transformaram-se em "problema social" sobre o qual o Estado intervém na tentativa de criar mecanismos de organização da transição para o trabalho.

Tal problemática - a da transição profissional dos jovens - levanta, desde logo, as questões da homogeneidade da juventude enquanto grupo e da própria homogeneidade de modelos no mercado de trabalho jovem. A "juventude", enquanto conceito correspondente a uma fase da vida, encerra no seu interior

diferentes atributos sociais que distinguem os sujeitos entre si e os dividem em função dos seus interesses, origens sociais e aspirações. Machado Pais refere que "a "juventude" ora se nos apresenta como um conjunto aparentemente homogêneo, ora se nos apresenta como um conjunto heterogêneo: "homogêneo se compararmos a geração dos jovens com outras gerações; heterogêneo, logo que a geração dos jovens é examinada como um conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens uns dos outros" (1993: 33).

Homogeneidade e diversidade constituem, assim, os dois campos semânticos em que se radicam as principais correntes sociológicas sobre a juventude: a corrente geracional e a corrente classista.

A primeira, referenciada ao quadro teórico desenvolvido pelo "funcionalismo", coloca a questão das "descontinuidades intergeracionais" como decorrente de "disfunções" nos processos de socialização da juventude enquanto "fase da vida" (T. Parsons, 1964). Por um lado, as gerações jovens "reproduziriam" as normas, valores e símbolos das gerações adultas, interiorizados na sua participação em instituições sociais como a família e a escola; por outro lado e por consequência de que a integração não é linear nem passiva, as gerações jovens operariam "fraccionamentos culturais" entre as várias gerações, escolhendo modelos de referência dentro do seu grupo geracional.

A problemática da "reprodução social" é também relevante para a corrente classista mas, enquanto a corrente geracional enfatiza a análise da conservação ou fraccionamento dos modelos de relações sociais entre gerações, esta encara a "reprodução social" como "reprodução das classes sociais" (Bourdieu, 1980).

A reprodução classista, ao nível da divisão sexual de trabalho e a outros níveis, configuraria sempre a transição dos jovens para a vida adulta e as "culturas juvenis" seriam "soluções de classe" para problemas compartilhados por cada classe social.

Machado Pais considera que, no domínio da sociologia da juventude, as culturas juvenis têm sido analisadas ao nível das representações sociais das culturas dominantes. O alargamento do campo de análise a conceitos como os de "trajectória social" e "relações de sociabilidade" vem, desde os anos 80, a possibilitar uma utilização mais dinâmica de cultura juvenil, explorando o seu

sentido antropológico, isto é, dando relevância aos conceitos vivenciais portadores de significado ao nível das instituições e da própria vida quotidiana.

Contextos vivenciais da juventude

A propósito da diversidade de contextos vivenciais, Miguel Zabalza (1992) refere poderem distinguir-se três grupos fundamentais de jovens, cada um deles afectado de modo diferente pela relação escola-trabalho:

- a juventude "centrada nos estudos, o grupo dos estudantes";
- a juventude "centrada ou orientada para o trabalho, o grupo juvenil dos trabalhadores";
- a juventude "com problemas de marginalidade, inadaptação ou diferenças".

Trata-se de uma divisão complexa, na medida em que as fronteiras entre os grupos são cada vez menos definidas e apresentam inter-relações significativas. Desde os finais do século passado que se assiste ao alargamento quantitativo do primeiro grupo em relação ao segundo, ao mesmo tempo que fenómenos como o de crise de emprego, emigração e crise de identidade familiar ampliam também os quantitativos do terceiro grupo.

Se considerarmos que a transição para a vida adulta tem como eixos principais a passagem da escola ao trabalho e a saída da família de origem para a constituição de uma nova unidade familiar, podemos constatar que estas "passagens" são cada vez mais mediatizadas por fases de transição que tornam menos nítidas as fronteiras entre um período e o outro.

O constituir-se prática e mentalmente como sujeito adulto é progressivo e decorrerá de sucessivos ajustamentos que têm a ver com a posição social, as ambições e a identidade socioprofissional de cada jovem. Segundo Olivier Galland (1991), há três ou quatro décadas esse ajustamento era simples, quer para a "burguesia" que, graças aos mecanismos de "socialização antecipatória" viam garantida a continuidade da sua posição social, quer para os jovens oriundos dos grupos sociais desfavorecidos que, na generalidade, acediam ao mercado de trabalho. Posteriormente, o "tornar-se adulto" materializar-se-á por

aproximações sucessivas (nos planos familiar e de trabalho) experimentadas pelo próprio indivíduo, sendo mais reduzidas as influências do exterior (da escola e da família) nas suas opções.

Estas aproximações sucessivas, que caracterizarão a transição para a "vida adulta" diferem entre os jovens, fundamentalmente segundo o seu grupo social de pertença: as "ocasiões de escolha", as estratégias de transição e as representações sobre as trajectórias futuras não são iguais para todos. Olivier Galland define três critérios como pontos de partida socialmente significativos para a "entrada na vida adulta", isto é, para a mudança de "status": o acesso ao primeiro emprego, a constituição de uma unidade familiar própria e a saída da família original. É na *décalage* entre estas idades combinadas de modo específico que deverão ocorrer as diferenças significativas entre as classes sociais.

Referimos já que, apesar de os constrangimentos económicos e as mudanças sociais serem generalizáveis a todas as classes e grupos sociais, a passagem para a "vida adulta" afecta diferentemente uns e outros. Assim, segundo a pesquisa de Gokalp datada de 1981 (citado por O.Galland, 1984:50) os jovens de origem operária abandonam maioritariamente os estudos no final do 1º ciclo, demoram mais tempo que os restantes jovens da sua idade a conseguir emprego e são aqueles que em maior número ocupam a franja dos inactivos. Os jovens originários das classes médias que abandonam a escola no final do 2º ciclo experimentam também um período de indeterminação profissional, passam mais frequentemente do que outras categorias de jovens por experiências de emprego precário ou ocasional, ao mesmo tempo que apresentam uma tendência para se autonomizarem da família de origem, procurando espaços próprios para viver.

Segundo Olivier Galland, "a juventude, se a definirmos como a fase intermediária entre a família e a sociedade global parece, com efeito, tender a prolongar-se, sobretudo para os alunos das classes médias titulares de diplomas ou de formações gerais desvalorizadas, para lá do período estritamente escolar e sob a forma de uma nova combinação dos estatutos profissionais, familiares e matrimoniais, colocados os três em níveis diferentes, sob o signo da indeterminação"(1984:64,65). As formas precárias e flexíveis de emprego parecem, assim, favorecer o prolongamento deste período da vida, bem como relativizar a dependência económica face à família, pelo menos tal como acontecia antes.

Os jovens e o mercado de trabalho

A reflexão sobre a inserção profissional dos jovens é indissociável da reflexão sobre a natureza da evolução do trabalho e do emprego (Schwartz, 1981). A introdução de novas tecnologias e de novos modelos organizacionais nas empresas veio transformar a natureza do trabalho e o modo como decorre o percurso profissional dos indivíduos. Hoje, pelo menos nas sociedades não periféricas ou semi-periféricas, assiste-se à progressiva supressão dos modelos tradicionais do trabalho e à sua substituição por outros mais adequados à rentabilização das competências adquiridas. Uma carreira estável, pouco variável e realizada geralmente no interior do mesmo sector de actividade, dá lugar a um percurso profissional segmentar, em que emprego, formação, desemprego, trabalho precário, se sucedem numa multiplicidade de combinações e constituem, no seu conjunto, a história da vida profissional do indivíduo.

Trata-se de um fenómeno de carácter estrutural, que torna à partida manifestamente insuficientes os dispositivos conjunturais de inserção profissional dos jovens. Vários investigadores nos domínios da sociologia do trabalho e da educação (Correia, Stoer, Stolerof, Rose, Dubar, Schwartz, Braga da Cruz, Seruya ...) referem a debilidade das medidas conjunturais no combate ao desemprego, que penalizam particularmente os grupos sociais mais desfavorecidos. Neste contexto de insegurança face ao emprego, a população jovem não é a única afectada, nem sempre mesmo a mais afectada. Segundo Rose, a questão da inserção profissional dos jovens "exige uma apreciação precisa das condições de inserção e sobretudo uma avaliação da amplitude, da novidade e da singularidade das dificuldades de inserção" (1984:20). E cita F. Michon a esse propósito: "Os jovens têm taxas de desemprego muito elevadas e parecem, apesar de tudo, não sofrer de nenhuma dificuldade particular de contratação (...) qualquer que seja o modo de entrada no desemprego (primeiro emprego, despedimento). Os jovens conservam um risco elevado de cair nessas situações, nas suas oportunidades de contratação, pela sua inferioridade geral" (1975:54 e 196, cit. por Rose, 1984:20). Esta situação permanece válida: dados mais recentes confirmam que a juventude, apesar de não ter maior dificuldade de acesso ao emprego do que os restantes indivíduos, enfrenta um risco superior de despedimento em relação aos trabalhadores adultos, aceita mais frequentemente empregos precários e apresenta mais forte mobilidade. Ao mesmo tempo que se

assiste à modernização do aparelho produtivo, verifica-se que a introdução de novas tecnologias contrai o volume de emprego e essa tendência não é contrariada pelas negociações colectivas sectoriais de trabalho que privilegiam a protecção do "status" em detrimento da organização do trabalho que ocasione aumento de volume de emprego e partilha de trabalho disponível.

Rose refere que entre 1971 e 1983, na Comunidade Europeia, o número de desempregados de ambos os sexos com menos de 25 anos sextuplicou e a tendência para os anos seguintes não seria regressiva. A análise de tal situação requer que se diferenciem dois tipos de situações distintas : a da primeira mobilização de mão de obra que nunca entrou de um modo concreto no sistema produtivo e a das formas específicas de emprego-não emprego da mão de obra juvenil. O relatório do I.N.S.E.E. citado por Rose (1984:27) refere que os jovens aceitam, mais frequentemente do que os outros, empregos de duração limitada, a sua inserção profissional faz-se muitas vezes através de empregos precários e a situação de emprego precário tende a repetir-se sucessivamente.

Assim, o desemprego de uma faixa considerável de jovens será um desemprego de adaptação que poderá exprimir ao mesmo tempo uma preferência dos empregadores pelo emprego flutuante e pela (pelo menos aparente) não resistência dos jovens a esse modelo de empregabilidade.

Quando saem da escola, a generalidade dos candidatos ao primeiro emprego não tem experiência do trabalho nos seus domínios técnico e social. A falta de aprendizagem dos comportamentos de produção e de trabalho em colectivo estariam mais na origem de dificuldades de inserção, do que a insuficiente acumulação de competências técnicas concretas.

A análise de Seruya e Seruya (1985) parece confirmar esta tendência na formação social portuguesa, onde a procura de primeiro emprego perde progressivamente importância no conjunto do desemprego jovem e tal facto se deverá, segundo os autores, a um "desencorajamento" por parte dos mais novos e a uma tendência crescente de procura de novo emprego. Esta tendência seria indicadora do aumento de rotação de mão de obra jovem e estaria relacionada com a importância crescente das formas de emprego precário.

Segundo alguns autores (nomeadamente Delcourt, 1984), as dificuldades de inserção estariam associadas à desadequação do sistema educativo na sua relação com o mercado de trabalho e porventura à especificidade dos comportamentos juvenis, muitas vezes associados a atitudes de rejeição do

trabalho. Este traço comportamental é contestado por autores como Ferreira de Almeida que afirma, tendo como referência um estudo de M. Andrade (1990: 88), que os jovens preferem aceitar oportunidades de trabalho, mesmo menos satisfatórias, a enfrentar situações prolongadas de desemprego.

Jallade (1988), Ashton et al (1987), Rose (1984) contestam também a relevância dada aos factores comportamentais: a diversidade de situações profissionais entre os jovens impossibilita a globalização de uma "cultura de juventude" e, se é certo que alguns apresentam comportamentos de rejeição face ao trabalho, tal deverá ser analisado mais como consequência de dificuldades vividas em experiências profissionais ou escolares, do que como causa (Jallade, 1988). Para Bourdieu (1979), o desfazamento entre as aspirações fomentadas pelo sistema educativo e as oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho poderá explicar comportamentos de rejeição de alguns jovens face ao emprego. Assim, será o mercado de trabalho que os rejeita, valorizando sobretudo a sua capacidade de mobilidade e remetendo-os para o emprego precário, como foi já referido.

Por outro lado, o desajuste entre as qualificações fornecidas pelo sistema de ensino e as requeridas pelo mercado de trabalho contribuiria para o aumento de desemprego, podendo ocorrer situações de existência, por um lado, de sobrequalificações e, por outro, de falta de pessoal qualificado. Segundo o estudo de Seruya e Seruya, para os jovens portugueses, "o maior ou menor grau de qualificação académica (exceptuando obviamente o ensino superior e os cursos técnico-profissionais, que são pouco relevantes em termos de grandes números) não confere aos jovens capacidade competitiva no segmento de mercado onde concorrem" (1985:155).

Apesar da importância relativa da formação fornecida pelo sistema educativo no quadro geral das condições de emprego jovem, são de mencionar as tentativas de reestruturação dos sistemas de educação e de formação, tendentes a possibilitar o acesso às novas tecnologias e a contrariar o tradicional fechamento ao mercado de trabalho.

Desde o início dos anos 80 que as políticas educativas da maior parte dos países da O.C.D.E. tendem a dar particular ênfase à componente de formação vocacional no quadro geral dos currículos escolares. O discurso corrente, que considera que a modernização da economia depende da qualificação de recursos humanos adequados a novos desempenhos e que, mesmo em situações de

desemprego generalizado, a mão de obra qualificada é sempre potencialmente empregável, é discutido criticamente por autores como S. Stoer, A. Stoleroff e J.A. Correia (1990:11-40), que referem o "novo vocacionalismo" das políticas educativas, nomeadamente em Portugal, como uma sobrevalorização do eixo escolaridade-mercado de trabalho, a que não corresponde o questionamento quer sobre a natureza do mercado de trabalho, quer sobre as estratégias a médio e longo prazo para a educação.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO

1. As relações entre o sistema educativo e o sistema económico e social

O período decorrente entre o fim da segunda guerra mundial e o princípio dos anos 70 caracterizou-se, nos países industrializados, por um crescimento económico e desenvolvimento tecnológico que alguns autores denominam de "círculo virtuoso" ou trinta anos gloriosos. Ainda que com algumas diferenças de "ritmo" de crescimento, em todos esses países se verifica um aumento considerável de oportunidades de emprego. Na sua origem está "um conjunto de transformações estruturais que afectam a quase totalidade da vida social e da organização técnica e se conjugam num modo de crescimento original, o "fordismo" (Boyer, 1987:51-53, citado por Reis, 1992:31).

Desde o início da década de 60 que as relações entre os sistemas educativo e o económico-social têm constituído objecto de investigação para sociólogos da educação e do trabalho. São apontadas como condições de emergência deste campo de investigação a extensão da escolarização ocorrida principalmente nos países do centro europeu e nos Estados Unidos, as transformações na organização dos aparelhos escolares daí decorrente e o aparecimento de novas teorias e valores na e sobre a escola.

O discurso sobre educação é marcado, nessa década de crescimento económico, pela relevância atribuída à educação/formação massiva das populações jovens no desenvolvimento económico e social e por um debate em torno da igualdade de oportunidades e da democratização social pela escola.

Ao mesmo tempo surge, no campo da literatura sociológica, a denúncia das relações entre as desigualdades de acesso ao ensino e as desigualdades sociais (Tanguy, 1986). Abordagens teóricas e experiências práticas diversificadas constituíram instrumentos de denúncia contra a escola "capitalista, fomentadora

de desigualdades e castradora" (Charlot, 1989:134) e apostaram na ruptura com o sistema (textos inspirados em Illich propunham "uma sociedade sem escola", o movimento Freinet organizava escolas paralelas e propunha-as como contra-modelos, Summer-Hill realizava um projecto educativo assente em vivências de "democracia de base",...); simultaneamente, sociólogos como P. Bourdieu (1964 e 70), Bowles e Gintis (1976) referem o papel da escola como "distribuidora" dos agentes sociais no seio da divisão social do trabalho, ao ser transmissora das normas e disposições que fixam os diferentes papéis das diferentes classes sociais: a escola teria por função actuar, ao nível do simbólico, pela inculcação de valores culturais que tenderiam a perpetuar as relações de dominação entre os grupos sociais. Esta teoria, denominada de "reprodução cultural", vem questionar as teorias positivistas sobre a escola, para as quais esta seria indutora de libertação pela aquisição de saberes, e instrumento de mobilidade social.

A década de 60 apresenta, assim, dois discursos contraditórios entre si que, de certo modo, se sobrepõem: um, que sobrevaloriza o papel da educação enquanto qualificadora de competências para novos desempenhos e indutora de abertura a novos espaços de promoção individual; outro, que denuncia a escola como reprodutora dos lugares e dos estatutos familiares tradicionais. A estes discursos contraditórios não será estranho o facto de que o desenvolvimento económico ocasionou a emergência de novas qualificações dos trabalhadores e oportunidades de promoção profissional e social, mas no interior de um modelo taylorista de organização do trabalho, que manteve e muitas vezes aumentou a massa de emprego não qualificado. Bernard Charlot refere, a propósito da situação francesa nesse período, que "as fileiras de relegação, que conduzem aos empregos precários testemunham, pela sua própria existência, a insuficiência da democratização escolar e social. O insucesso escolar, que alimenta estas fileiras, torna-se o símbolo das esperanças frustradas, das promessas traídas. (O insucesso escolar) também está no centro do debate sobre educação, debate eminentemente político pois o que está em jogo é a justiça, a igualdade, a democracia." (1989:138).

A década de 70, marcada pela recessão económica a que as crises petrolíferas do início e do fim da década deram origem, vem pôr em causa o optimismo economicista que considerava que o crescimento ilimitado da economia asseguraria o acesso a bens materiais para todos os cidadãos e que a possibilidade massiva de acesso à educação constituiria, só por si, a garantia de democratização de acesso aos bens culturais. O desemprego, nomeadamente o

desemprego juvenil, começa a fazer-se sentir e o reconhecimento de que se tratará de um fenómeno estrutural vem questionar a tese fordista e o seu pressuposto de que a intervenção do Estado, assegurando o desenvolvimento dos consumos em período de crise, garantiria o ritmo desejável da produção e esta, por seu turno, garantiria o aumento do consumo no interior do "círculo virtuoso".

Nos finais dos anos 70, a maior parte dos países industrializados começa a tomar medidas tendentes à moderação dos salários, medidas encaradas como soluções políticas para combater a inflação e proporcionar o relançamento das economias. Acções tendentes a inibir a oferta de emprego, tais como o estímulo à reforma antecipada, o desencorajamento do emprego feminino, o aumento da escolaridade obrigatória e o lançamento de vários modelos de formação e reconversão profissional, são implementadas no sentido de minimizar os efeitos crescentes de diminuição de novos postos de trabalho.

A década de 80 prolonga a crise económica e os seus efeitos, é "a década da transformação do círculo virtuoso fordista num círculo vicioso" (Correia, 1994:104); uma das medidas mais pesadamente sentidas pelos trabalhadores é a de diminuição dos custos de produção dos bens materiais à custa da contenção de salários e da redução das despesas estatais de apoio à segurança social.

O Estado-Providência, que previsivelmente asseguraria, através das tributações, o investimento público necessário às infraestruturas do desenvolvimento industrial e a manutenção de uma segurança social cada vez mais abrangente, não resiste ao prolongamento da crise económica por mais de dez anos e tende a agravar os encargos fiscais e a "racionalizar" as prestações sociais. Tais medidas vêm, por seu lado, a agravar a crise financeira que se propõem combater e tendem a afectar cada vez mais os grupos sociais mais carentes, num movimento inverso às lógicas da necessidade. Como refere Boaventura Sousa Santos, "os dispêndios financeiros tendem a aumentar em períodos de inflação e desemprego (mais subsídios de desemprego) ou seja, nos períodos em que a conjuntura económica se deteriora. Neste sentido, pode dizer-se que a necessidade de políticas sociais é tanto maior quanto menores são os recursos financeiros para as levar a cabo" (1990:204).

É neste quadro de crise que se verifica a tendência para a promoção de formação profissional, que irá permitir uma circulação de mão de obra, sobretudo para as populações jovens, com um trajecto entre situações de emprego, formação e desemprego.

A propósito da formação profissional em alternância, António Mónaco considera que esta constitui uma forma organizada de promoção de empregos precários, assumida oficial e colectivamente e os seus objectivos ultrapassam a qualificação para o trabalho: "por um lado, o uso da força de trabalho dos jovens, por outro lado a orientação dos jovens para estas formas de emprego e, finalmente, a sua preparação fundamentalmente centrada na conformação moral e familiarização com os constrangimentos sociais do exercício do trabalho" (1993:59).

É também neste quadro de crise que encontram expressão cada vez maior, sobretudo entre os teóricos da Economia, soluções de flexibilização dos mecanismos de macro-regulação social, que apontam para a valorização das formas de concorrência no mercado de trabalho: a livre determinação das regras de relação salarial, a privatização/semi-privatização dos serviços públicos e de assistência social estimulariam a iniciativa, o desenvolvimento tecnológico e o crescimento económico (Boyer,1993). O Estado teria um papel recuado na regulação do mercado, cabendo tal tarefa ao sector produtivo.

Hoje, o aumento de desemprego, de emprego precário e de formas contratuais de trabalho a prazo agravam as condições de vida de largas faixas da população. Simultaneamente, assiste-se à tendência para a modificação da organização taylorista clássica, com a produção de formas mais flexíveis na organização do trabalho e na relação salarial. A formação de técnicos polivalentes, capacitados para um percurso profissional variado, vem ao encontro desta perspectiva. António Mónaco (1993) distingue, porém, duas perspectivas diferentes sobre a flexibilização e a correspondente polivalência na formação dos trabalhadores: por um lado, ela pode dar origem a formas inovadoras da organização do trabalho, ao aparecimento de novas tecnologias de fabrico e novas formas de democraticidade nas relações laborais; por outro, pode fundamentalmente criar a disponibilização de mão de obra qualificada para uma mobilidade horizontal entre postos de trabalho no mesmo nível da hierarquia social. Será neste cenário em que se movimentam perspectivas contraditórias e opções diversas sobre educação, formação e emprego, que o ensino profissional se irá reformular, em Portugal, na década de 90.

1.1. Teorias económicas e postulados para a educação

A teoria económica do capital humano teve particular importância, ao longo dos anos 60 e início dos anos 70, no desenvolvimento de concepções em educação assentes no princípio de que o investimento na formação de recursos humanos é decisiva para o desenvolvimento de uma nova produtividade.

Entende-se "capital humano" como o conjunto de capacidades produtivas específicas do homem e, na rentabilização destas capacidades, caberia à escola um papel decisivo de oferta de qualificação e formação (Schultz, 1977). Segundo esta teoria, a educação é encarada como um investimento e não como um consumo. Vários estudos sobre a relação educação - salário atestam que o nível de educação (e também o de antiguidade no trabalho, frequentemente interpretado como indicador de investimento em capital humano pela experiência) está na base de uma parte importante das variações salariais (Jallade, 1972), tal significando que se trata de um investimento produtivo aos níveis macro e microeconómicos.

Numa perspectiva microeconómica, a teoria do "capital humano" fundamenta-se na teoria neoclássica do mercado de trabalho, de que são de salientar alguns postulados fundamentais, como refere M.J. Rodrigues, 1988:26):

"- a homogeneidade do trabalho, segundo a qual se supõe que os trabalhadores são intermutáveis;

- a atomicidade da oferta e da procura de trabalho, característica de uma leitura individualista da dinâmica social;

- a plena mobilidade do trabalho, que garantiria a capacidade de adaptação por parte do mercado de trabalho;

- a transparência, que supõe a informação perfeita sobre o mercado por parte dos agentes económicos;

- a atribuição exclusiva ao salário de um papel regulador, de ajustamento entre a oferta e a procura de trabalho;

- a independência entre essa oferta e essa procura, porque uma dependeria das preferências individuais na arbitragem ganho/tempo livre e a outra resultaria das condições técnicas de produção que definem uma curva de produtividade marginal do trabalho".

Para esta Teoria, uma das principais forças dinamizadoras do mercado de trabalho seria a competição pelos salários e estes dependeriam da capacidade produtiva do trabalhador que, por sua vez, poderia atingir patamares tanto mais elevados quanto maior fosse o seu nível de educação/formação. Estabelece-se, assim, uma relação entre salário, produtividade e educação, contribuindo esta relação para a compreensão das diferenças entre os níveis salariais.

Ao considerar os indivíduos como potenciais investidores segundo a lógica de custo-benefício na relação educação-salário, esta teoria patenteia a ideologia liberal e meritocrática. Para Schultz (1977), o carácter meritocrático das sociedades industrializadas revelar-se-ia na sobrevalorização dos estatutos adquiridos em relação aos atribuídos: a educação seria o meio de aquisição de qualificações, as capacidades dos indivíduos, em todos os grupos sociais, determinariam o acesso à educação e o mérito e qualificações de cada um dariam acesso às várias posições sociais.

Numa perspectiva macroeconómica e como corolário do anteriormente referido, o investimento em educação seria também, do ponto de vista social, um investimento produtivo. O uso de novas tecnologias requeria mão de obra qualificada, para a qual o investimento em formação viria a ser rentabilizado na melhoria de produtividade no trabalho.

As teorias do "Capital Humano" e da "Reprodução", que surgem e percorrem o mesmo período temporal, apresentam um desenvolvimento paralelo, ainda que sem relação imediata no plano conceptual: o "capital cultural", isto é, o conjunto de saberes individuais acumulados pela aprendizagem e pela experiência e objectivado em títulos escolares é, segundo Bourdieu, valorizado enquanto instrumento de relação social. Porém, para este autor, não existe qualquer paralelismo formal entre os dois conceitos ("só as palavras são comuns" (1984:142)). Poder-se-ão encontrar analogias no facto de, num e no outro caso, haver um "universalismo teórico" (Tanguy, 1986:119) que pretende construir uma teoria geral das práticas extensiva a todas as esferas da actividade social (produção, educação, modelos familiares...).

Com a crise económica que se começa a fazer sentir desde o início dos anos 70, as preocupações da investigação em torno das relações educação-trabalho deslocam-se para as questões do acesso ao emprego, desemprego e marginalização social. O optimismo da Teoria do "Capital Humano" sobre o papel decisivo da educação na modernização e transformação social é

questionado, bem como a perspectiva técnico-funcional da sociologia, segundo a qual haveria uma relação de implicação necessária entre as inovações tecnológicas que, ao alterarem a estrutura dos empregos e requererem um aumento de competências, contribuiriam para o aumento constante das qualificações requeridas pelo mercado de trabalho. Dessa correlação resultaria uma cada vez maior procura social de educação e uma cada vez maior permanência de indivíduos no sistema educativo. Este, seria o principal formador em competências técnicas e sociais necessárias ao desempenho de trabalho qualificado (Thurow,1976).

Entre as críticas à "Teoria do Capital Humano" situa-se a "Teoria da Concorrência pelo Emprego" (Thurow,1976): partindo da verificação de que a redução das desigualdades educativas não ocasionou uma diminuição das desigualdades económicas e que o aumento de população escolarizada não desencadeou crescimento económico, esta teoria desenvolve um novo modelo cujo eixo é o da "concorrência pelo emprego". É a organização social e o nível tecnológico do processo produtivo que determina a produtividade, mais do que a qualificação do trabalhador. A distribuição social de emprego e de rendimento resultará da conjugação de três factores: progresso técnico, enquanto criador de novos empregos; repartição dos custos da formação por trabalhadores e empregadores, o que influenciará o rendimento previsto para cada emprego; negociação entre organizações profissionais e patronais, o que influenciará a distribuição de empregos e políticas salariais.

Esta Teoria valoriza a educação não como indutora de competências para o exercício profissional, mas como certificadora de capacidades para a aquisição de formação em posto de trabalho, pois será no quadro organizacional e tecnológico da empresa que a maioria das aptidões necessárias ao desempenho se adquirem. A educação formal poderá diminuir os custos de produção, diminuindo os custos de formação e tornar-se-á um bem cujo valor pode determinar a posição em relação ao emprego. Assim, a posição relativa que o indivíduo ocupa numa "fileira de espera" será determinada pelas aptidões que apresenta em relação à formação posterior (os indivíduos com maiores qualificações terão necessidade de menor formação e, por conseguinte, serão menos onerosos e potenciais geradores de produtividade com menor investimento ou custo de formação); segundo Thurow, "a educação torna-se uma despesa defensiva, necessária para proteger a cota de mercado de cada um" (1976:333).

Numa perspectiva de carácter predominantemente sociológico, autores como Levin e Collins criticam a relação entre educação e produtividade postulada pelas teorias anteriormente mencionadas; referindo a sociedade americana, considera Collins (1979) que o aumento de investimento em educação não terá contribuído, tal como era previsto, para o desenvolvimento económico e que entre o aumento da procura social de educação e o desenvolvimento tecnológico não haveria uma correlação clara.

A ideia de que a complexidade tecnológica implica o recrutamento de um número cada vez maior de mão de obra com um nível de educação mais elevado é também criticada. A relação entre o trabalho e as qualificações não é uma relação puramente técnica, mas determinada pelas relações sociais de produção. Segundo Collins, a educação é um instrumento de discriminação na medida em que é utilizada para legitimar as hierarquias sociais no trabalho, principalmente no que diz respeito aos estatutos do trabalho manual e do não manual. Os diplomas, em modelos sociais desta natureza, são usados como instrumentos de competição, o que desencadeará o aumento de procura social da educação; por sua vez, o aumento de exigência de qualificações por parte dos empregadores resultará do excesso de diplomados e não da avaliação das competências requeridas para o desempenho específico no trabalho.

Fenómenos como a persistência da pobreza nas sociedades industrializadas, a discriminação baseada na origem social, raça ou sexo, mesmo em indivíduos com idêntico capital escolar, não foram explicados pelas teorias "Neoclássica" e do "Capital Humano" e a fragilidade dos seus postulados sobre economia da educação sofreu a denúncia e a crítica da Sociologia. Já no início dos anos 70 André Page concluía que "a educação não pode senão criar um potencial humano capaz, pela sua formação, de desempenhar um papel activo no desenvolvimento. Este papel só poderá tornar-se efectivo, se a economia conseguir absorver utilmente os indivíduos formados e na medida em que as estruturas económicas favoreçam a propagação dos efeitos de desenvolvimento." (1971: 104).

Madureira Pinto (1992), referindo "evidências empíricas suficientemente consistentes e perturbadoras" que permitem uma crítica à Teoria do "Capital Humano", chama a atenção para o "êxodo de competências" (*brain drain*) que tem afectado sobretudo os países do terceiro mundo e o desemprego e as migrações de população jovem altamente escolarizada, com os consequentes

desequilíbrios inter-regionais que tal ocasiona mesmo nos países desenvolvidos ou em desenvolvimento. Serão, assim, as flutuações dos processos de acumulação que determinarão a estrutura do emprego (e do desemprego) jovem e a correlação entre os níveis de escolaridade e as oportunidades de emprego terá a ver ainda com as preferências dos empregadores e com as lógicas heterogêneas do mercado de trabalho, onde se cruzam múltiplos sistemas de correspondência entre saberes adquiridos no sistema educativo, qualificações profissionais e postos de trabalho.

2. O ensino profissional em Portugal

Um dos traços marcantes da política do Estado Novo para a educação é o reconhecimento desta como um valor secundário na formação dos cidadãos, representando tal concepção um recuo em relação às medidas implementadas pela Primeira República. Debates em torno da necessidade de alfabetização do povo animaram alguma polémica entre "vultos importantes do novo regime" que, considerando as "virtudes" de uma vida sem inquietações para senhores e súbditos, saudaram "abertamente as glórias do analfabetismo" (Mónica, 1978:115,119). Um conjunto de medidas deram corpo a tais concepções: extinção das escolas primárias superiores em 1926, redução do ensino obrigatório a três anos de instrução primária em 1929, substituição, em 1931, das escolas móveis por postos de ensino ocupados por professores não qualificados, alterações consideráveis nos projectos curriculares das escolas de magistério, ideologicamente saneados dos conteúdos modernizantes que a Primeira República lhes tinha imprimido (Grácio,1986).

Esta voracidade de atrofiamento vai abranger também os agentes de ensino: particularmente activos e intervenientes no regime anterior (considere-se o elevado número de revistas, artigos em jornais, participação em debates sobre educação e experiências pedagógicas inovadoras da responsabilidade de professores primários entre 1910 e 1926, referidas por José Bento (1978)), os docentes vão ser objecto de medidas que visam deprimir o seu estatuto social, reduzir a sua formação de base e garantir a sua fidelidade ao regime.

Tal conjunto de circunstâncias vem modificar a trajectória social dos professores. E, mesmo nos anos 50, quando surge um certo "voluntarismo governamental" (Grácio, 1986:38-39) decorrente da arrancada económica, materializado num conjunto de medidas para implementar a reforma educativa, a coerência do regime não é abalada: todo o discurso de mudança é concebido num quadro em que a ordem e a conformidade com os valores convencionados não são postas em causa.

Segundo Stoer e Dale (1987), no período decorrente entre 1926 e 1945, a política educativa portuguesa cumpre principalmente uma função ideológica a

qual se constitui como suporte de desenvolvimento nacional. Os valores ideológicos que subjazem a todo o discurso sobre educação decorrem dos expressos na Constituição de 1933 e identificam-se com a tríade Deus, Pátria e Família, comumente mencionada pelos ideólogos do regime. Para o salazarismo, a escola "não se destinava a servir de agência de distribuição profissional ou de avaliação do mérito intelectual mas servia, sobretudo, de aparelho de doutrinação"(Mónica, 1978:66).

As adaptações internas que o regime levou a cabo depois da guerra, tendo em vista o desenvolvimento económico do país, fizeram com que as perspectivas em relação à educação, de certo modo, evoluíssem.

2.1. A Reforma de 1948

A industrialização incipiente do país, a parcimónia de gastos com a educação e o desinteresse da maior parte do patronato na formação de mão de obra, estão na base do abandono a que o ensino técnico foi votado nos anos 30.

Apesar de iniciativas legislativas produzidas entre 1941 e 47 indiciarem o ressurgimento da preocupação de revitalizar este modelo de ensino, só em 1948, na vigência do mandato do ministro Pires de Lima, surge o Estatuto do Ensino Técnico com a publicação do Dec-Lei 37028 de 9/8.

A reforma do ensino (técnico) a que aquele diploma dá origem tem como objectivos "promover a educação geral e técnica e a aptidão profissional" (Stoer et al.,1987), ao mesmo tempo que visa a inculcação de valores morais e sociais. A sua grande inovação foi a introdução do ciclo preparatório com a duração de dois anos, para rapazes e raparigas, constituindo este período uma fase de "educação e pré-aprendizagem geral", com "características de orientação profissional" (Lei 2025) que visava possibilitar a descoberta das "preferências naturais" dos alunos por um ramo específico de formação profissional e emprego futuro. Ora, apesar deste propósito e de a carga horária de Trabalhos Manuais ser significativa (seis horas/semana), o carácter inovador deste ciclo, como refere Sérgio Grácio (1986:44), residia no peso da carga horária da formação geral - 23 ou 24 horas semanais, num período em que a escolaridade obrigatória era de três anos. O tempo médio semanal de formação prática desce de 47,3% para 41,3%, relativamente à totalidade da carga curricular.

Para dar sequência ao ciclo preparatório foi criado um conjunto de

curso com a duração de três e quatro anos, agrupados em dois grandes ramos - comercial e industrial - e um outro destinado exclusivamente a raparigas, designado de "formação feminina". Este curso, profundamente marcado pela ideologia do regime quanto ao papel da mulher, visava dar a conhecer a esta "tudo aquilo que diz respeito à manutenção ordenada e racional do lar", ao mesmo tempo que, destinando-se a jovens oriundas de grupos sociais desfavorecidos, se propunha iniciá-las em disciplinas "hoje tão frequentemente necessárias a qualquer rapariga que tenha que ganhar a vida pelo seu trabalho" (E.T. nº 3-4:156,442-443, citado por Grácio,1986:44).

Apesar de o nível de escolaridade global dos portugueses permanecer baixíssimo e de a obrigatoriedade de escolarização de quatro anos não estar ainda próxima, pode considerar-se que o ensino técnico teve êxito, particularmente no que diz respeito à formação de operários especializados para as indústrias metalomecânica e eléctrica e para funcionários de serviços. Porém, o facto de a sua expansão ser muito menor do que a do ensino liceal (até ao início dos anos 60 a percentagem de alunos que frequentavam os cursos comerciais e industriais era de 28% do total de inscritos no ensino secundário, não crescendo significativamente esta percentagem nos anos seguintes) leva a considerar que se tratava de um ensino "de segunda" ou de exclusão, cuja marca de classe permanece pelo menos até 74.

A formação de mão de obra qualificada não preocupava na época a generalidade do patronato, que não tinha o menor problema em recrutar operários analfabetos ou semi-analfabetos. A estratégia do governo a que está associada esta reforma - dar resposta a uma potencial subida da procura de ensino por consequência do projecto de industrialização do país, tal como ocorria na Europa do pós-guerra - não encontra interlocutores motivados entre os empresários, para além de uma franja de opinião ligada à Associação Industrial Portuguesa que se pronunciou sobre a "necessidade de formação profissional e de instrução elementar como condição para a primeira" (Grácio, 1986:49) e de medidas pontuais mais recomendadas do que assumidas por alguns sectores produtivos (a União dos Grémios das Artes Gráficas e Sindicatos respectivos que não admitiriam aprendizes sem curso ou matrícula na escola técnica, os Estaleiros Navais de Viana do Castelo que reduziram o horário de trabalho aos operários-estudantes). Estas atitudes pontuais e excepcionais coexistem com uma desconfiança, nesta altura, em relação ao aumento de

procura de ensino geral em detrimento do ensino prático. Tal poderá ser explicado pelas características do tecido produtivo português, pré-taylorista e/ou taylorista, para o qual a incipiente utilização de tecnologias complexas não requeria o aumento considerável de trabalhadores com maiores qualificações técnicas.

A Reforma de 1948 foi, assim, da iniciativa do governo, predisposto a estimular a industrialização ("o aspecto eminentemente popular deste ensino profissional, elementar e médio, assume especial relevo depois de aqui termos aprovado a Lei nº 2 005 - Lei do Fomento Industrial - votada na esperança de um surto decisivo na vida industrial do País." (E.T., nº 6-7, 1949:103, in Grácio, 1986:78)), sem que tenha existido, da parte dos empresários, pressão sobre o poder para a sua implementação ou cooperação no seu percurso. Tal facto se deverá, provavelmente também, ao cunho humanista (entendido aqui como traduzido pela preocupação numa formação geral de maior peso do que a oficial) que revestiu a Reforma e o carácter voluntarista que a caracterizou.

Da leitura de normativos e de objectivos introdutórios a vários programas pode verificar-se que o governo reconhece o direito de acesso dos futuros operários a saberes até aí tidos como supérfluos para o exercício de desempenhos considerados práticos. O ensino técnico poderia, então, contribuir para a mobilidade social ascendente dos operários qualificados. Torna-se assim num sistema "mitigado" de ascensão social de uma pequena parte de indivíduos oriundos das camadas populares, uma "meritocracia mitigada", nas palavras de Sérgio Grácio, "dado admitir-se que uma parte do sistema escolar pode funcionar como um meio de ascensão social para as classes populares, ascensão em todo o caso limitada pela própria natureza do ensino técnico. Mas deve acrescentar-se que esta concepção acabou por ter uma correspondência com a orientação objectiva das coisas, uma vez que o crescimento do ensino secundário nos anos 50 e 60 se processou sobretudo através da expansão do ensino técnico" (1986:84). Este procura adequar-se, assim, à nova realidade económica e vem responder às representações que as camadas sociais oriundas do meio operário tinham do seu futuro profissional e social. Por outro lado, a institucionalização deste modelo de ensino irá criar condições para, num contexto de mudanças tecnológicas do aparelho produtivo, estabilizar as relações de poder; estas tenderão a apoiar-se mais em saberes creditados pela escola do que em saberes acumulados com a experiência.

Numa fase em que a escolaridade obrigatória é reduzida a três anos, este investimento na reforma do ensino técnico, que encarece e prolonga a formação de mão de obra, só por aquelas razões se tornará compreensível.

O crescimento económico dos anos 50 é acompanhado por uma maior procura de educação em todos os níveis de ensino. Pierre Bourdieu (1973), referindo-se à sociedade francesa das décadas de 50 e 60, defende que a concentração económica tende, nas famílias oriundas das classes dominantes, a gerar estratégias de reprodução que levam a uma maior procura escolar. O modelo tradicional de transmissão do património empresarial de geração em geração perde importância e dá lugar a outras formas de recrutamento de pessoal dirigente para o qual é exigida uma formação cada vez maior. Aos cargos desempenhados por herança sucedem-se os cargos desempenhados por assalariamento e o "capital cultural" ganha uma importância que justifica o acréscimo de investimento escolar. Na formação social portuguesa, o aumento de procura de educação acompanha também, ainda que de uma forma incipiente nesta década, o crescimento do peso das fracções de classes assalariadas. Não se pretende, no entanto, associar a escolarização e a modificação da estrutura da mobilidade social numa relação directa de causa-efeito. As causas da mobilidade social serão de natureza estrutural e dependerão fundamentalmente das transformações económicas que ocasionam as transições nos grupos sociais (Dubar, 1990). Nas décadas de 50 e 60, o crescimento económico é acompanhado do crescimento do sistema escolar, o que dá lugar a um aumento de oportunidades sociais e facilita a ocorrência de mobilidade social ascendente ou, pelo menos, facilita a sua expectativa.

Desde o início dos anos 60 até ao fim do governo de Salazar, assiste-se a uma pressão por parte dos grupos económicos no sentido de adequar o sistema português às necessidades crescentes de formação de mão de obra. Esta situação é acrescida do facto de organizações internacionais, nomeadamente a O.C.D.E., terem reconhecido a existência de correlação entre o crescimento económico e a qualificação dos trabalhadores. As conferências sobre "Técnicas de previsão de necessidades futuras em matéria de pessoal científico e técnico" (1959) e sobre as "Políticas de crescimento económico e investimento no ensino" (1961) tiveram um impacto na Europa e nos Estados Unidos do qual resultou uma rápida expansão do sistema escolar.

Muito recuada em relação aos sistemas de ensino dos países "do centro", a

realidade portuguesa desse espaço temporal e até à Reforma Veiga Simão é deste modo caracterizada por Teresa Ambrósio:

"- um período mais curto de escolaridade obrigatória do que nos restantes países da Europa (quatro anos somente);

- um grande absentismo escolar;

- um nível muito baixo de frequência escolar para além da escolaridade obrigatória;

- uma cobertura regional de escolas públicas desadequada e uma carência de professores qualificados;

- uma taxa de produtividade muito baixa em quase todos os níveis do sistema escolar;

- um fraco interesse dos estudantes por matérias do domínio económico;

- a formação profissional pós-escolar era insuficiente e, na maior parte dos casos, deficiente." (1987:80).

Com efeito, o isolamento a que a ditadura votou o país e as pressões dos grupos de interesses que suportavam o regime bloquearam todas as mudanças potencialmente decorrentes das influências internacionais. Além disso e no que diz respeito à formação de mão de obra qualificada, o regime não criou condições para o reconhecimento dos diplomas pelo mercado de trabalho (tanto mais que não há práticas de contratação colectiva de trabalho) de modo a que os seus detentores pudessem negociar no terreno o capital escolar na sua tradução em salário e em progressão de carreira. Será após a morte de Salazar e até 1974 que o poder político criará algumas possibilidades de liberalização e modernização e tal se fará sentir na Reforma do Sistema Educativo iniciada pelo ministro Veiga Simão. Como se referirá, esta reforma vem ao encontro dos interesses de sectores mais avançados do capital português e os seus objectivos ultrapassarão mesmo esses interesses.

2.2. A Reforma Veiga Simão (1970-73)

O propósito de intervenção no sistema educativo vem, no início dos anos 70, ao encontro da modernização da sociedade portuguesa e da (aparente) liberalização do poder político. Este, mais permeável às recomendações das organizações internacionais e mais ciente das novas necessidades do mercado de trabalho, torna-se sensível a uma forte corrente de opinião que considera que o

desenvolvimento da educação dará um contributo decisivo para a ultrapassagem da crise política desencadeada pela incapacidade do regime em resolver as suas próprias contradições. O ministro Veiga Simão, identificado com esta corrente de opinião, é encarregado de conceber e implementar uma reforma no sistema educativo que virá a ser interrompida com o início da democratização do país em 1974.

Em Janeiro de 1973 são publicados dois documentos estruturantes - o "Projecto do sistema escolar" e "As linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior" - que, conjuntamente com os normativos que regulamentam a reforma dos serviços administrativos do Ministério da Educação (Dec.-Lei 408/71), vêm estabelecer as linhas estratégicas do projecto educativo deste período. Nos dois primeiros documentos acima referidos e naquele que dá início formal à Reforma (Lei 5/73 de 14 de Julho) está presente um discurso novo e avançado em relação ao do poder político e sobretudo às suas práticas (acrescidamente repressivas na medida em que, não dando uma resposta positiva às exigências de democratização, reforça os mecanismos de controle): propõe-se criar condições de "democratização do ensino" pela garantia da igualdade de oportunidades no seu acesso", o que "força a equiparação do ensino técnico ao ensino liceal" (Stoer et al.,1990:23) e promover o desenvolvimento económico e social. Um aspecto singular do discurso político é ainda a preocupação em apelar à participação do público para o debate das reformas previstas: "As reformas só passarão das páginas do Diário do Governo para as do livro da vida se puderem criar um clima de adesão pública; e este clima não depende só dos propósitos expressos ou das orientações definidas, mas sobretudo de uma informação clara e contínua do público, da participação activa dos interessados e do dinamismo indispensável dos responsáveis. Espera-se de todos e de cada um dos cidadãos uma contribuição decisiva para que a reforma do Ministério e a grande reforma da Educação Nacional se possam efectuar" (Simão,1973,in Ambrósio,1987:85).

Este propósito de abertura, decorrente de um manifesto voluntarismo que nos leva a questionar se perverso, se ingénuo por excesso de confiança na mudança ("Eu peço um diálogo aberto e sincero...o Ministro da Educação está aberto à colaboração de todos os portugueses independentemente das suas ideias políticas"(Simão,1971)), irá configurar toda a reforma educativa. E, num período de crise profunda do regime, ela será o *pivot* dos debates sobre a modernização do país e a tentativa de legitimação da reestruturação do Estado (Stoer,1986).

O período entre 1970 e 1973 é de grande movimentação política. A oposição à guerra colonial atinge o seu *climax*, o movimento estudantil está mais combativo do que nunca, os professores mobilizam-se em torno de grupos de debate e iniciam a preparação de um sindicato não corporativo. A Reforma, a sua materialização no terreno e, sobretudo, as suas contradições, são os principais pontos de partida de um debate que organiza este grupo profissional.

Os aspectos fundamentais da Reforma Veiga Simão para o ensino, consignados na lei, eram os seguintes:

- alargamento da escolaridade obrigatória de seis para oito anos, divididos estes entre quatro anos de ensino primário e quatro de ensino preparatório;
- ensino secundário de quatro anos, dois de curso geral e dois de curso complementar, o que perfaz uma escolaridade de doze anos, mais um ano do que até então existia;
- integração da educação pré-escolar no sistema de ensino (sem carácter de frequência obrigatória);
- redução da idade de entrada no sistema de ensino de sete para seis anos;
- prioridade dada à educação permanente;
- reestruturação e diversificação do ensino superior.

O alargamento da escolaridade obrigatória e o aumento de procura social da educação pós-obrigatória, vem responder, de algum modo, à tendência de internacionalização das economias e consequente influência do campo económico sobre o campo educativo. Até ao início dos anos 70, as respostas do sistema educativo às solicitações do sistema económico foram limitadas pela incapacidade em ultrapassar as contradições entre o capital que apelava à modernização e as condicionantes ideológicas do regime (Correia, 1994:87-90). Entre 70 e 74, a ideologia desenvolvimentista em educação parece sugerir que se procurava "estabelecer a ponte entre as noções de ensino como qualquer coisa exterior ao económico (uma noção de ensino corporativa e/ou popular de igualdade de oportunidades) e a perspectiva de ensino defendida pelos teóricos da modernização,(...) encarando a educação principalmente pelo seu contributo para o crescimento económico" (Stoer, 1986, in Correia, 1994:91).

A Reforma Veiga Simão tenta empreender um movimento de mobilização da opinião pública para a educação, movimento contraditório com as perspectivas do poder ("de organização sem mobilização"). Esta tentativa é

sintoma da profunda crise do "marcelismo" e, naturalmente, veio contribuir para uma maior tensão entre opostos e para o colapso dos ideólogos do regime.

2.3. O processo de democratização decorrente do 25 de Abril de 1974

Os objectivos de democratização do ensino foram aprofundados na sequência do processo revolucionário desencadeado a partir de 25 de Abril de 1974. A Constituição de 1975 consigna o conjunto de princípios ideológicos de democratização que irão configurar os programas das disciplinas e os métodos pedagógicos ("O Estado deverá promover a democratização da educação e as condições para que a educação (...) contribua para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade democrática e socialista" (art.73, 2)) .

Na construção da democracia política, o sistema educativo vai confrontar-se com a ascensão do movimento operário e o combate às desigualdades sociais. A divisão do ensino secundário em técnico (comercial e industrial) e liceal é entendida como expressiva da reprodução das desigualdades sociais e, conseqüentemente, abolida, dando origem ao curso secundário de natureza licealizante. Inúmeras experiências tendentes ao desenvolvimento da "escola democrática" são subscritas pelo Ministério da Educação e enquadradas na área de educação cívica e politécnica, numa preocupação de "estabelecer uma relação crítica entre a escola e o mundo da produção - na linha da escola socialista" (Stoer et al, 1990:24).

Em síntese, todas as mudanças das estruturas educativas neste período decorrem da dinâmica social, cuja força instituinte é imensa e ultrapassa permanentemente os actos legislativos e as medidas de decisão política.

Quanto ao consignado em normativos, constituíram mudança em relação ao sistema anterior (embora algumas destas mudanças estivessem previstas na Reforma Veiga Simão) os seguintes aspectos:

- apoio à participação das populações na vida da escola;
- apoio a experiências de abertura da escola à comunidade, integradas nos planos curriculares;
- gestão democrática das escolas através da eleição directa dos seus membros;

- instituição da coeducação em todo o sistema escolar;
- unificação do ensino secundário;
- modificação dos conteúdos do ensino, nomeadamente dos elementos veiculadores da ideologia do regime deposto;
- reestruturação do ensino primário em duas fases;
- reestruturação das escolas de Magistério Primário: aumento de um ano curricular e transformação dos programas;
- integração dos Institutos Industriais, Comerciais e Agrícolas e escolas de Educação Física no ensino superior e criação dos Institutos Universitários da Madeira e dos Açores.

O ensino profissional, como foi já referido, é neste período objecto de crítica predominantemente ideológica: sobretudo destinado aos grupos sociais de baixos recursos, assim permaneceu com a Reforma Veiga Simão. O enorme crescimento de procura de educação não aumentou proporcionalmente a procura deste ramo de ensino. O objectivo de atribuir à educação um papel de democratização e, por consequência, de facilitadora da ultrapassagem das desigualdades sociais, vem romper com a compartimentação entre ensino liceal e técnico. Esta ruptura dá lugar a um modelo que privilegia a formação geral, cultural e cívica do cidadão que se deseja crítico e socialmente interveniente numa sociedade em mudança de valores. Aquilo que nos anos 80 se tornará prioritário no sistema educativo, a "formação de recursos humanos" que pressupõe a valorização da formação técnica profissionalizante, não assume importância, já que o que é fortemente vivido e debatido são as contradições entre o capital e o trabalho.

2.4. A Reforma de 1983 e os seus antecedentes próximos

A grande mobilização de professores e alunos em torno de todas as questões que diziam respeito à transformação do sistema educativo criou condições, entre 74 e 76, para uma profunda interacção entre os poderes instituinte e instituído. A partir de 1976, o "centro de gravidade" do poder político começa a deslocar-se para o "centro". No domínio da educação, inicia-se um período que o próprio poder designa de "normalização" (Seruya, 1983): sem que tenha havido uma avaliação rigorosa das transformações ocorridas com as

iniciativas dos professores e da comunidade educativa no sentido de distinguir o que era inovador e indutor de novas experiências pedagógicas do que era apenas partidário ou doutrinal, começa a desenhar-se de novo o retorno às ideias neo-liberais sobre a função económica e social da escola. O Governo estabelece negociações com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e com o Banco Mundial, aceitando implementar um "programa de estabilização da economia portuguesa" que irá ter repercussões profundas na orientação da política educativa numa perspectiva económica.

Os debates na Assembleia da República, em 1980 e 81, sobre a nova Lei de Bases do Sistema Educativo e a entrada de Portugal na CEE marcam "o início do fim do longo processo de "normalização" no sector da educação" (Stoer et al, 1990:24). Um discurso político que postulava como valor fundamental a formação para a cidadania e interiorização dos valores democráticos vai dando lugar a um outro que, sem deixar de fazer menção a esses valores, defende a prioridade de uma educação que forme competências para o mundo do trabalho. Este quadro de objectivos vai configurar a "Reforma Seabra" de 1983.

A unificação dos ensinos técnico e liceal no ensino diurno (e a licealização do novo produto) culmina em 1978 com o lançamento do 9º ano de escolaridade. O novo modelo, desenvolvido desde 76, apresentava como objectivos a igualização das oportunidades escolares, a anulação das diferenças entre os saberes teóricos e práticos, de acordo com o consignado na Constituição que obrigava o Estado a "modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho" e a "estabelecer a ligação do ensino com as actividades produtivas e sociais". Tal orientação foi, no entanto, progressivamente posta de lado (um exemplo de tal atitude é a supressão das disciplinas de Educação Cívica e Politécnica e Ciências Sociais (esta substituída pela disciplina de História) logo em 76) à medida que a conjuntura política apresentava comportamentos ambíguos quanto ao projecto constitucional de "transição para o socialismo".

A licealização do ensino secundário irá interferir no desenvolvimento das aspirações dos jovens, sobretudo daqueles que noutras circunstâncias tenderiam a escolher o ensino técnico para a sua formação e se vêm a inscrever na "escola secundária", nova designação comum para os antigos liceus e escolas comerciais e industriais. Segundo Sérgio Grácio, o consequente abandono da formação de

elites operárias pela escola terá concorrido para a desvalorização e repulsa pelo trabalho manual e para a construção de representações de mobilidade social ascendente por parte de jovens e famílias mesmo que de fracos recursos (no seu Relatório de Avaliação da Experiência do Ensino Unificado, referem Emília S. Pedro et al., com fundamento num inquérito sobre aspirações profissionais dirigido a uma amostra de alunos do 7º ano de escolaridade e famílias com as mais diversas origens sociais, que cerca de 80% dos estudantes manifesta a intenção de prosseguir estudos para aceder a profissões do maior nível de categorização expresso pelos autores (1981:504-509)). Quaisquer medidas conducentes à recriação de um ensino técnico não teve, assim, condições subjectivas para se desenvolver nem objectivas para se incrementar antes da década de 80, mesmo considerando que a rede de estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico é estabelecida em 1979 e vem responder à orientação de desviar um fluxo considerável de alunos da Universidade para esse ramo de ensino.

O início dos anos 80 apresenta, então, a seguinte realidade: um afluxo cada vez maior de alunos ao ensino secundário e um estrangulamento de entradas no ensino superior motivado pelo *numerus clausus* de cada faculdade; um ensino não superior com a duração possível de 12 anos e uma enorme taxa de insucesso; uma configuração curricular licealizante e tendencialmente orientada para o prosseguimento de estudos superiores e o seu condicionamento abrupto graças à limitação de oportunidades de acesso às vias superiores. Um sistema orientado para a produção de aspirações a que dá muito limitadamente resposta. Refere Sérgio Grácio que "uma tal estrutura do sistema escolar não favorece o contributo que este pode trazer para a consolidação do modo de integração fundado na concorrência dos agentes entre si, que supõe um equilíbrio entre a produção da crença na possibilidade de destinos sociais desejáveis e as formas socialmente legitimadas de enquadrar a inevitável decepção das aspirações" (1986:156).

A Reforma de 1983, iniciada pelo ministro J.A. Seabra, vem procurar organizar, através de um conjunto normativo, as tendências já manifestadas pelos governos anteriores de modernização do sistema educativo. Como referimos já, tal propósito vem ao encontro das políticas educativas praticadas na maior parte dos países da O.C.D.E., que procuram ajustar as qualificações produzidas às exigidas pelo mercado de trabalho (o que é designado por alguns autores como "novo vocacionalismo").

O despacho 194/A/83 de 21 de Outubro cria cursos técnico-profissionais e cursos profissionais, cujo objectivo será o de conferirem qualificações profissionais de nível intermédio. Os primeiros têm a duração de três anos, prevendo-se a possibilidade de saída profissional ao fim de dois anos em alguns casos; os segundos, com a duração de um ano, visam sobretudo formar operários, conferem diplomas de qualificação para os diversos sectores de actividade e correspondem a postos de trabalho de execução de tarefas. Todos os cursos têm uma menor carga curricular de formação geral em relação aos cursos da "via nobre" (15 a 17% do total de horas lectivas/semana contra cerca de 67%).

É ambição do despacho 194/A contribuir para uma "mutação estrutural do sistema de ensino, não só ao nível do secundário mas também a montante e a jusante deste", isto é, em coerência com medidas futuras de reformulação das componentes tecnológicas do unificado, de criação de um serviço de orientação vocacional, de desenvolvimento do ensino superior politécnico e de articulação com projectos de formação profissional da iniciativa de outras instituições do Estado. As Comissões de Coordenação regionais irão ser a instância privilegiada de ligação entre o Ministério da Educação e as escolas.

O Despacho 88/Me/83 de 11/10 nomeia as Comissões Regionais do Ensino Técnico, às quais cabe criar condições de experimentação, participar na avaliação, propor medidas conducentes ao ajuste da rede de cursos e proceder ao levantamento de condições de estágio em empresas nas diferentes regiões para os alunos (estes estagiários têm estatuto semelhante ao dos aprendizes e, durante o período de formação - de seis meses -, receberão um salário correspondente a 50% do salário mínimo nacional).

Pode considerar-se que um aspecto inovador desta reforma é a tendência para a abertura a um relacionamento entre as escolas e o sector produtivo, relacionamento que o Ministério da Educação irá aprofundar e estruturar em novos moldes quando da criação das escolas profissionais alguns anos depois. Neste período, tal interacção era feita através das Comissões Regionais de Educação. No entanto, nada foi feito no sentido de mobilizar os professores para a aproximação escola-empresa ou para a promoção dos cursos profissionais. Tudo leva a crer que os docentes continuavam a ter e a reproduzir as representações de desvalorização social e cultural inerentes a este tipo de ensino.

As dificuldades em equipar as escolas com o *hardware* necessário ao desenvolvimento dos cursos determinou também negativamente o seu sucesso, a par com situações de assimetria da rede e fraca formação de professores.

Os cursos profissionais irão ter uma baixíssima procura e os técnico-profissionais, predominantemente dirigidos a jovens oriundos da "pequena burguesia assalariada de algum rendimento material e simbólico" (Grácio,1986:158) continuam a conquistar um número muito menor de efectivos do que a via licealizante. O Relatório Final de Avaliação da Experiência Pedagógica do Ensino Técnico-Profissional refere, com base numa amostra de 78 escolas (81% do universo) em 84/85 e de 98 escolas (75% do universo) em 86/87, que "não se verificou uma pressão desmesurada" e que ao "explodir da oferta não correspondeu acréscimo de procura" (Azevedo,1988).

Quadro 1: *número médio de candidatos e de inscritos nos cursos profissionais e técnico-profissionais em 1984/85 e 1985/86, nas escolas da amostra*

ANOS	Nº MÉDIO DE CANDIDATOS			Nº MÉDIO DE INSCRITOS		
	C. PROFISSIONAIS	C. TÉC-PROFISSIONAIS	TOTAL	C. PROFISSIONAIS	C. TÉC-PROFISSIONAIS	TOTAL
1984/85	15,6	24,1	21,2	12,8	13,9	13,6
1985/86	14,9	23,1	20,5	13,7	18,4	16,9

Fonte: Azevedo,1988

O estudo de dados relativos à origem social e à "história" escolar dos alunos inscritos nos cursos técnico-profissionais leva a concluir que estes são maioritariamente oriundos de grupos sociais mais desfavorecidos do que os dos matriculados no secundário licealizante e o seu trajecto foi frequentemente marcado por experiências de insucesso. A origem social destes jovens levaria a admitir que procurassem no ensino técnico-profissional uma qualificação susceptível de aceder a um nível de vida económica e socialmente mais elevado do que o das famílias. Nessa medida, este tipo de ensino responderia às expectativas de mobilidade social ascendente se os seus diplomas fossem reconhecidos e utilizados pelo mercado de trabalho ou pelo mercado escolar do ensino superior. Ora, o inquérito realizado em 1987 a metade dos diplomados (Azevedo,1991) mostra que a maioria dos que conseguiram emprego (52%) estava com vínculos contratuais precários e a mais de metade daqueles não foi exigido o diploma de que eram portadores podendo, pois, admitir-se que as qualificações obtidas na escola não foram objectivamente valorizadas pelo mercado de trabalho. A afirmação, pela quase totalidade dos jovens inquiridos, de que a formação "foi, apesar de tudo, útil e mesmo muito útil para a obtenção do emprego" (Azevedo, 1991:75, in Correia,1994:111) decorrerá do facto de uma parte dos jovens ter conseguido emprego através dos estágios e a sua

formação ter sido apreciada pelos empregadores sem que estes, contudo, tenham reconhecido os diplomas e os tenham distinguido da formação por experiência de desempenho em posto de trabalho.

O relatório de avaliação do ensino técnico-profissional reconhece que só um escasso número de alunos procura este sub-sistema de ensino e tal não é de estranhar, na medida em que a via vocacional do secundário complementar parece ser mais valorizada como forma de acesso ao ensino superior e os constrangimentos do mercado de trabalho ocasionam um grande volume de formas precárias de emprego. Em contexto de crise do mercado de trabalho serão os jovens sem experiência profissional os mais penalizados.

Refere Joaquim Azevedo no citado relatório final de avaliação que coordenou: "o clima de 'agir sem tardar' e 'por uma via indutiva', configurou um modelo sem autonomia e sem dinâmica própria que apostou num ensino técnico decalcado da 'via de ensino' e simultaneamente paralelo e que se viu obrigado a agitar a bandeira de acesso ao ensino superior (apesar de se apontar na 'letra de lei' para um tipo de ensino eminentemente terminal)" (1991:25). O mesmo relatório denuncia ainda a deficiente divulgação dos cursos junto dos parceiros sociais e económicos, com o risco consequente de não reconhecimento dos diplomas e as indefinições quanto aos esquemas de prosseguimento de estudos em regime pós-laboral ou não.

A Reforma de 83 não teve sucesso no que diz respeito à reformulação das aspirações dos jovens sobre o seu futuro social e profissional. Em termos curriculares não se diferenciou substancialmente da via de ensino e não ganhou o reconhecimento dos parceiros sociais e económicos.

Para lá de situações de natureza conjuntural e organizacional que podem contribuir para o sucesso ou insucesso de uma reforma educativa (e sabemos como em Portugal, frequentemente, a burocracia, a subordinação a grupos de pressão, a dificuldade de negociação entre agentes ocasionam crises nos sub-sistemas), outras há que, segundo vários autores, decorrem de factores que lhe são exteriores: as competências que o sistema de ensino cria e certifica só são rentáveis se o sistema económico tem capacidade para as utilizar (Madureira Pinto, 1993).

Do aumento da procura de educação ao nível do secundário nos anos 80 resultou o aumento de procura social dos níveis superiores. Esse aumento de procura ocorrera já nos anos 60, coincidindo com o fenómeno de mobilidade

social ascendente; nos anos 80 a procura social de educação é "desencantada" e a situação tende a agravar-se, não só com o agravamento da crise económica e consequente crise de emprego, como com a inevitável desvalorização dos diplomas, quer dos conferidos pela conclusão do secundário, quer do superior.

As reformas do sistema educativo a que fizemos referência e que exprimem as grandes opções para a educação entre o final da década de 40 e início da de 80 são marcadas pela inexistência de participação de actores oriundos do sistema produtivo na concepção e desenvolvimento dos projectos educativos. A Reforma de 1983 abre campo à intervenção de outros departamentos do Estado, mas não reconhece nem valoriza a participação de actores sociais de fora da administração. Dos resultados do inquérito realizado a empresários no âmbito da Avaliação da Experiência Pedagógica do E.T.P. (Azevedo, 1988:106-107) ressalta o facto de 86% dos inquiridos declararem ter ouvido falar do ensino técnico-profissional sobretudo pelos meios de comunicação social e apenas 4% pelo contacto com as escolas. E, se a generalidade atribui importância à formação oferecida por este tipo de ensino, apenas 35% manifesta a disposição de empregar os jovens diplomados nas suas empresas, dando como razões a crise económica que afecta os sectores respectivos e/ou o facto de os cursos não darem uma formação visivelmente apropriada às suas actividades produtivas. Este resultado leva-nos não só a constatar a não preocupação (nesse período) do Ministério da Educação em divulgar este subsistema de ensino ou envolver de facto os actores sociais ligados ao mundo do trabalho na construção dos perfis profissionais dos cursos, como a pôr a hipótese de a maioria daqueles, mesmo conhecendo a existência dos cursos, darem preferência a mão de obra não qualificada escolarmente, isto é, com um "capital" de saberes adquirido em posto de trabalho.

2.5. Síntese dos objectivos a alcançar pelo Sistema Educativo nas três Reformas analisadas:

Segundo a categorização proposta por Roger Dale (in Stoer et al, 1989), os objectivos centrais do sistema educativo podem ser agrupados em três grandes items: desenvolvimento de capacidades individuais, preparação para o trabalho e formação de cidadãos responsáveis. As três reformas dão relevância ao desenvolvimento de capacidades individuais, com as pequenas diferenças de intensidade e detalhe que marcam e tipificam os discursos dos períodos que correspondem a cada uma; no que diz respeito à preparação para o trabalho, se é objectivo prioritário nas reformas de 48 e 83, cabe referir as diferenças de sentido que para cada uma destas tem tal objectivo quanto a pressupostos, nível etário daqueles a que se destina e estrutura curricular dos cursos. A Reforma de 70, apontando mais para o desejo de liberalização do regime, mobilização da sociedade em torno da questão educativa e democratização do ensino, secundariza claramente aquele objectivo.

Quadro 2: *objectivos das Reformas do Sistema Educativo: ordem de prioridades*

	Cidadãos responsáveis	Capacidades individuais	Preparação para o trabalho
Reforma de 1948	3	2	1
Reforma de 1970	1	2	3
Reforma de 1983	3	2	1

Os objectivos referidos correspondem "às concepções determinantes sobre o que o sistema educativo deve realizar a partir do que é definido como desejável e legítimo" (Stoer e Stoleroff, 1987:15) e que Dale e Stoer designam por "mandatos". Ao período decorrente entre o início do "Estado Novo" e a Reforma de 1948 corresponderá a sobredeterminação de um mandato ideológico, que cede de certo modo espaço, a partir de 41, a um mandato económico que influenciará esta Reforma (a Comissão da Reforma do Ensino Técnico nomeada em 1941 e uma pequena parte do patronato, influenciados

pelas tendências internacionais, valorizam a formação de mão de obra qualificada escolarmente e procurarão sensibilizar um poder político pouco motivado, para a sua necessidade).

A Reforma de 70 (Veiga Simão) vem exprimir uma perspectiva modernizadora que atribui ao sistema educativo um papel determinante na transformação tecnológica e mudança social. Segundo a análise de Stoer, procurava criar o "acesso à cidadania em termos económicos ou seja, através da planificação do alargamento da educação com vista a servir o desenvolvimento económico" (1986:116). Para tal, desenvolve um discurso dirigido ao envolvimento social numa "educação para todos". Poder-se-á fazer referência aqui à mobilização educativa como o "desejável e legítimo" a partir do qual todo o edifício desta Reforma se pretende construir.

A ruptura com o regime de Salazar-Caetano ocorrida com o 25 de Abril de 74 vai materializar-se, no sistema educativo, numa reforma ideológica cuja força motriz é a necessidade de operacionalizar a democracia nas escolas, nas relações destas com o meio envolvente e com a administração central e nos currículos. Tratava-se de uma renovação ideológica em que a participação da força instituinte dos agentes sociais era determinante.

A Reforma de 83, correspondente ao período de "normalização em curso", vem dar início ao que é designado por "novo vocacionalismo", isto é, "uma forma conveniente para glosar um conjunto completo de desenvolvimentos inter-relacionados que têm em comum uma dinâmica em geral, no sentido de uma integração "ocupacionalista" entre o sistema educativo e o sistema ocupacional mediatizada por uma abordagem behaviorista da formação de qualificações e apoiada por um novo enquadramento institucional que constroi, legitima e aplica novas definições do conhecimento educacional" (Correia, Stoer, Stoleroff, 1989:15). O "novo vocacionalismo", que caracterizará a década de 80 enquanto preocupação dominante para a educação, não terá tido uma configuração articulada e coerente na Reforma Seabra de 83. O grande contributo desta Reforma terá sido o de repensar e relançar a formação tecnológica.

As reformas do ensino técnico referidas terão, assim, na sua génese, um mandato económico que assenta na prioridade de investimento em capital humano.

2.6. A Lei de Bases do Sistema Educativo: uma abertura ao ensino profissionalizante em novos moldes

Em 14 de Outubro de 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86), produto dos diferentes projectos elaborados pelos diferentes partidos políticos em sucessivos governos.

Nos Princípios Organizativos, além dos propósitos de assegurar a formação cívica, moral e intelectual dos educandos, numa perspectiva humanista que é denominador comum ao discurso político para a educação nos últimos 20 anos, são referidos os objectivos de descentralizar e desconcentrar as estruturas educativas, por forma a "proporcionar (...) uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes"(art.3º,g) e de assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade (...) aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais (...) devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos" (art.3º,i). Esta preocupação de adequar o sistema educativo às necessidades do sistema económico é formalmente objectivada no artigo 19º que, especificando o domínio da formação profissional, aponta para que a organização da formação profissional se adeque "às necessidades conjunturais regionais e nacionais de emprego, podendo integrar módulos de duração variável e combináveis entre si, com vista à obtenção de níveis profissionais sucessivamente mais elevados". Parece aqui pressuposta a correspondência entre as formações obtidas pelos percursos individuais de formação e a progressão profissional, ou seja, uma relação entre a formação e o emprego.

No que diz respeito ao Desenvolvimento Curricular (art. 47º), este abre a possibilidade de "poderem as suas componentes apresentar características de índole regional e local, justificadas nomeadamente pelas condições sócio-económicas e pelas necessidades em pessoal qualificado"(ponto 5).

A Lei de Bases configura, para o ensino secundário, dois grandes agrupamentos de cursos, designados em função da etapa subsequente à sua realização: os cursos "predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos"(CSPOPE) e os "predominantemente orientados para a vida

activa"(CSPOVA), com os quais se pretende "favorecer a formação profissional dos jovens através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho"(art.9º). Tal como os CSPOPE, os CSPOVA dão acesso ao ensino superior, embora tendencialmente superior politécnico.

A formação profissional é regulamentada no artigo 19º, que determina os seus objectivos, destinatários, estruturação, modalidades, certificação e progressão no sistema escolar para os alunos que completem cursos de formação profissional. Para a sua consecução, prevê-se a possibilidade de formas institucionais diversificadas, nomeadamente "protocolos com empresas e autarquias" (ponto b) e "dinamização de acções comunitárias e de serviços à comunidade" (ponto d). Pela primeira vez são atribuídas ao sistema educativo competências nos domínios do aperfeiçoamento e da reconversão profissionais.

De uma leitura global da Lei de Bases, poderemos concluir que a relação entre o sistema educativo e o sistema produtivo é pouco ambiciosa e mesmo pouco clara, já que nela prevalece uma visão "escolarizada" da educação. Essa relação é mais explícita na escolaridade de segunda oportunidade, na formação profissional e na prevista "aproximação" às características sócio-económicas regionais e locais, no que concerne ao ensino secundário. No entanto, a Lei introduz inovações no que se refere à participação de actores sociais até então não formalmente intervenientes na organização e estruturação do sistema educativo ("autarquias, entidades representativas das actividades sociais, económicas, culturais e institucionais de carácter científico"): o Conselho Nacional de Educação é, pela sua composição e atribuições, uma das inovações mais relevantes; outra, a que daremos particular importância, é a intervenção do poder local e do mundo do trabalho na promoção e implementação do subsistema constituído pelas escolas profissionais; outra ainda, diz respeito à administração e gestão do sistema educativo e estabelecimentos de ensino, questão que só abordaremos em relação ao subsistema das escolas profissionais que constituirão objecto de trabalho empírico no âmbito desta dissertação, por razões de opção temática

2.7. O Conselho Nacional de Educação

Formalmente criado pelo Dec.Lei 125/82 de 22 de Abril, só em 1987, depois da entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo e da publicação do Dec.Lei 31/87 de 9 de Julho que define as suas competências, composição e orgânica, começa a funcionar. São-lhe atribuídas funções consultivas "para efeitos de participação das várias forças sociais, culturais e económicas na procura de consensos alargados relativamente à política educativa" (art. 46 da L.B.S.E.). O Conselho integra quarenta e sete membros, distribuídos por representantes dos grupos parlamentares eleitos pela Assembleia da República, representantes das Regiões Autónomas designados pelas Assembleias Regionais, representantes da Associação Nacional de Municípios, dos estabelecimentos públicos de ensino, do Conselho Nacional de Juventude, das associações de trabalhadores-estudantes, das associações culturais, científicas e pedagógicas, das organizações confessionais, das confederações sindicais e das confederações patronais. Além destes, integram ainda o Conselho sete elementos designados pelo governo, que exerçam ou não funções na administração e sete "personalidades" de reconhecido mérito científico e pedagógico, cooptadas pelo próprio C.N.E. O Presidente é eleito pela Assembleia da República por maioria absoluta.

A composição e as competências que por lei lhe são atribuídas (nomeadamente de emitir pareceres, recomendações e propostas, estudos e informações por iniciativa própria ou por solicitação de outrem) levam a considerá-lo como um órgão vocacionado para o diálogo entre os vários actores sociais, para a "vigilância" sobre processos e produtos no sistema educativo e para o desenvolvimento de práticas de negociação, no sentido que Crosier atribui a este termo (relações de troca cuja regulação "é o resultado de um jogo de confrontações que constituem portas de passagem, possibilidades de manipulação, onde os protagonistas tendem a determinar as estratégias" (1977:42)). No que diz respeito à sua participação na política de formação profissional, o Conselho restringiu-se à discussão do parecer sobre a Lei de Bases da Formação Profissional.

CAPÍTULO II

O SUB-SISTEMA DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

1. Escolas profissionais: uma nova perspectiva para o ensino profissional?

O discurso enquadrador da política educativa actual refere o contexto da integração europeia com os seus desafios à modernização e o problema do desemprego juvenil como legitimadores da reestruturação do ensino profissional. Daqui resultaram a prioridade dada na "Reforma Seabra" à "institucionalização de uma estrutura de ensino profissional no ensino secundário, através de um plano de emergência para a reorganização do ensino técnico que permita a satisfação das necessidades do país em mão de obra qualificada, bem como a prossecução de uma política de emprego para os jovens" (Despacho normativo nº 194/A/83) e medidas posteriores que implicaram a própria reestruturação dos serviços do Ministério da Educação (a criação do Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional em 1989).

Uma ideologia de modernização económica, social e educativa vem constituir suporte para a articulação entre o sistema educativo e o produtivo em moldes de redução relativa de autonomia entre estes dois sistemas. Como afirma Roberto Carneiro, "a economia portuguesa defrontará sérias dificuldades na aceleração do seu crescimento, impostas pela escassez de mão de obra altamente qualificada, (...) no caso de se pretender atingir os níveis de crescimento económico compatíveis com o projecto europeu pleno. Impõe-se assim, uma acção vigorosa no domínio do desenvolvimento dos recursos humanos, encarados estes não só com o objectivo económico de adequar a estrutura da oferta de mão de obra às necessidades dos sectores e áreas profissionais, mas também com o objectivo social de elevar o nível cultural da população" (1998:24-25).

À "lógica da oferta" de educação pelo valor dos saberes e pelo

desenvolvimento pessoal e social do educando, parece suceder-se a "lógica da procura", determinada pelo mercado de trabalho (Charlot, 1989). Esta "lógica", em que a qualidade do sistema educativo é avaliada pela sua capacidade de resposta ao mercado de trabalho, reflecte uma transformação do papel do Estado, que tende a aplicar ao sistema educativo princípios e regras do sistema empresarial ("as linhas de desenvolvimento concebidas deverão, por um lado, ser acompanhadas por uma alteração profunda no conceito de escola e de empresa uma vez que a primeira deverá funcionar cada vez mais no estilo empresarial, enquanto a segunda irá gradualmente prefazer funções no domínio da formação e da pesquisa" (Carneiro, 1989:13)). Poder-se-á considerar a criação das escolas profissionais como uma das respostas da tendência tecnocratizante para a educação, na década de 90, previstas que são para responderem às necessidades de mão de obra qualificada de nível intermédio.

Esta tendência tecnocratizante para a educação surge em Portugal num período em que na Europa comunitária se manifesta uma grande complexidade na definição das relações de trabalho e incerteza quanto aos modelos de organização industrial que advirão de uma eventual saída da crise do "fordismo". Num quadro de inteligibilidade proposto pelas "teorias do mercado de trabalho segmentado" e analisado por autores como Marcelle Stroobants (1993), assistir-se-ia ao aparecimento de um "dualismo tecnológico", associado ao surgir de um mercado de trabalho constituído por segmentos, um em que predominaria um mercado de trabalho estável, recrutador de trabalhadores com níveis de escolarização elevados, com garantia de progressão e boa retribuição salarial, outro em que predominaria um mercado de trabalho instável, de emprego precário e dirigido a uma mão de obra baixamente qualificada. Segundo André Gorz (1991), esta segmentação estender-se-ia ao mercado interno das empresas, onde coexistiriam três tipos de mão de obra: um, mais "estável", com mais qualificação e com uma polivalência facilitada pela formação profissional, outro "periférico", com vínculo contratual precário, menos qualificado e com especializações mais adequadas às necessidades conjunturais, um terceiro de mão de obra "externa", que integraria elementos altamente qualificados e elementos sem qualificação, recrutados ocasionalmente em regime de sub-contratação.

Esta heterogeneidade do mercado de trabalho, em que coexistem diferentes estratégias empresariais e sindicais, tecnologias e modelos organizacionais do trabalho, leva naturalmente ao questionamento da problemática da formação profissionalizante enquanto indutora de socialização

para o trabalho. Com efeito, o dualismo tecnológico (e salarial) parece ter coerência com estratégias educativas também duais, onde se apresentam por um lado vias de formação profissionalizante, que conferem especializações "de banda estreita", socialmente desvalorizadas, vocacionadas para a produção de mão de obra destinada a uma relação de maior precaridade com o emprego, por outro lado, vias de escolarização longa, vocacionadas para o desenvolvimento de competências predominantemente conceptuais e destinadas a segmentos mais estáveis do mercado de trabalho. Apesar de o discurso presente nos textos oficiais denotar uma preocupação de dignificação da educação tecnológica e revalorização social dos seus destinatários, o facto de esta se desenvolver predominantemente em vias de formação desvalorizadas potenciará a sua desvalorização social. Como refere José Alberto Correia, se "por um lado as práticas discursivas tendem a reconhecer às Ciências Aplicadas e à racionalidade instrumental uma importância social acrescida enquanto instâncias de fundamentação dos artefactos tecnológicos imprescindíveis ao desenvolvimento económico, por outro os espaços sociais institucionalizados para a distribuição dos saberes científicos (os Sistemas Educativos) parecem valorizar sobretudo as Ciências Puras encaradas como importantes instrumentos para o desenvolvimento de capacidades cognitivas. (...) Para além de contribuir para a legitimação simbólica da crescente importância ideológica do mundo industrial no campo educativo, o aprofundamento desta dissociação contribui também para a "naturalização" de dualismos educativos fundamentando-os na "natureza epistemológica" dos saberes e já não na sua função social"(1995:117).

1.1. A génese das escolas profissionais

As Escolas Profissionais são criadas pelo Decreto-Lei nº 26/89 de 21 de Janeiro. Entre os objectivos políticos enunciados no documento instituinte, é relevante o de "multiplicação acelerada da oferta de formação profissional e profissionalizante (...), um dos vectores de modernização da educação portuguesa". Decorrem do propósito de "relançamento do ensino profissional" empreendido pelos Ministérios da Educação e do Emprego e Segurança Social e prevêem uma colaboração entre "várias entidades públicas e privadas tendentes a capitalizar estruturas e recursos disponíveis".

A formulação legal das escolas profissionais é expressa em 21 artigos que

estabelecem o seu regime jurídico (público ou privado conforme os tipos de promotores), modo de promoção, regime de acesso, organização dos cursos, modelo de gestão e certificação e grau de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, o que irá constituir uma das suas principais inovações.

Trata-se de um modelo de ensino que se pretende estruturar em torno da ideia de que a formação de recursos humanos para o trabalho é "um imperativo e investimento inadiável", condição necessária de resposta aos "desafios do desenvolvimento económico e social" e da integração europeia. Entre as finalidades enunciadas no documento estruturante é enfatizada a finalidade produtiva da formação (art.3º, als. a,b,c,f e g), por forma a possibilitar uma "preparação adequada para a vida activa" e uma "aproximação entre a escola e o mundo do trabalho". Uma análise crítica deste discurso, bem como das opções ideológicas que lhe subjazem, tem vindo já a ser feita e retomar-se-á após caracterizar este sub-sistema.

1.2. Caracterização das escolas profissionais

As escolas profissionais pretendem representar um modelo de formação alternativo ao sistema regular de ensino, após a escolaridade obrigatória:

a) o modelo é alternativo, em primeiro lugar, quanto à sua génese: são de iniciativa maioritariamente local e/ou sectorial, resultam de dinâmicas espacialmente localizadas que envolvem empresas, associações laborais e autarquias e decorrem de um processo de negociação entre as entidades referidas (entidades promotoras) e o Estado.

Prevê o diploma que regulamenta a sua criação que "podem ser promotores das Escolas Profissionais 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 e da Segurança Social e outros, preferencialmente associados e segundo um regime de contrato-programa ou protocolo..." (Art.5 do Dec. Lei 26/89 de 21 de Janeiro). É, assim,

a primeira experiência de parceria educativo com a participação do Ministério da Educação e a tipologia dos promotores que desde 1989 se envolveram nesse projecto dá conta da dinâmica de resposta dos parceiros sociais e económicos, particularmente autarquias, associações¹ e empresas.

Quadro 3: *Tipologia dos promotores de escolas profissionais agrupados por categorias de entidades, segundo o ano de criação*

PROMOTORES	1989		1990		1991		1992		1993		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
AUTARQS	14	15	18	21	19	31	15	26	11	42	77	24
ENTADPÚB	6	6	10	12	8	13	6	10	4	15	34	10
EMP.PRIV	23	24	21	25	6	10	9	16	6	23	65	20
ASSOCIAÇ.S	33	35	19	22	17	28	8	14	2	8	79	24
ASS.EMPR.	11	12	8	9	10	16	12	21	1	4	42	13
SIND.E ASS SINDICAIS	4	4	8	9	0	0	3	5	2	8	17	5
OUTROS	4	4	2	2	1	2	5	8	0	0	12	4
TOTAL	95	100	86	100	61	100	58	100	26	100	326	100

Fonte: DES, 1994

Uma leitura comparativa da natureza dos promotores permite verificar que no primeiro ano são as empresas e associações empresariais que implementam o maior número de escolas, logo seguidas pelas associações sem fins lucrativos. As autarquias locais vêm em 3º lugar, com uma percentagem substancialmente inferior em promoção de escolas. Muito baixa é a representatividade dos sindicatos e associações sindicais. Esta relação percentual permite-nos reflectir sobre o facto de, no mundo do trabalho, ter sido o patronato quem primeiro reuniu condições para se enquadrar nas determinações do PRODEP e Ministério da Educação e, assim, responder ao desafio do parceria educativo. O movimento sindical, debilitado no seu poder

¹ As Associações promotoras de escolas profissionais são instituições regionais ou locais sem fins lucrativos, destinadas às intervenções social e cultural no seu espaço de implantação. Os seus estatutos são de associação, cooperativa e fundação. Na sua titulação constam frequentemente as palavras "Desenvolvimento" (Fundação de Ensino e Desenvolvimento de...) e "Cultural e Recreativa" (Colectividade Cultural e Recreativa de...); um número diminuto tem origem confessional.

financeiro com a crise económica, o desemprego e as dificuldades de sobrevivência do sector produtivo e investindo esforços predominantemente em domínios negociais de salários e contratações colectivas, apresenta baixa capacidade de resposta a uma política de formação em novos moldes, em sede escolar e de longa duração. São as duas centrais sindicais quem irá promover o pequeno número de escolas profissionais. A capacidade de resposta das "associações" sugere-nos uma boa receptividade de instituições regionais e locais aos objectivos consignados no normativo de lançamento das E.P's (de desenvolvimento regional e fixação das populações jovens), criando formação e tentando contribuir para o aumento de expectativas de emprego². Quanto às autarquias, verificar-se-á que a sua participação como parceiras educativas aumentará consideravelmente nos anos seguintes. O primeiro ano de lançamento das escolas coincidiu com ano de eleições, período mais vocacionado para a tomada de decisões estratégicas do que de realizações com repercussão em futuro mediato.

A afirmação do poder local parece ser traduzida pela evolução da criação de escolas em 1990 e anos seguintes, sendo presentemente as Câmaras as segundas maiores promotoras, seguindo muito de perto as associações sem fins lucrativos. Interessante é ainda notar que 88%³ das associações sem fins lucrativos têm protocolos celebrados com as autarquias para a concessão de subsídios, cedência de instalações, prestação de serviços e (em menor número) concessão de prioridade de emprego aos seus diplomados. Este facto potenciará ainda o investimento do poder local neste modelo de ensino.

Ao contrário do que ocorre com as autarquias, o ritmo de promoção das empresas privadas baixa ligeiramente no segundo ano e substancialmente nos anos seguintes, o que relativiza a aparente força de representatividade dos primeiros anos, sobretudo se considerarmos que o número das candidatas é relativamente incipiente em relação à quantidade de empresas com dimensões idênticas ou mesmo maiores, existentes. Poder-se-á pôr a hipótese de que tal decorra da crise financeira do sector produtivo mas, (já que o investimento

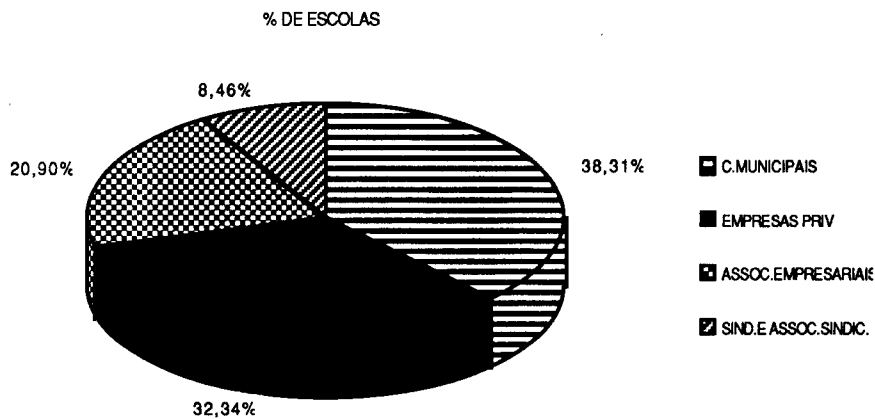
² Referimos já quanto esta intenção de fixação das populações jovens pode ser perversa e redundar em êxodo de competências", se não forem criadas condições de desenvolvimento regional capazes de induzir tal fixação

³Fonte:DES,1995

financeiro nas escolas é diminuto)⁴, certamente também das características do relacionamento tradicional entre o sector produtivo e o Estado. Como enfatiza Boaventura Sousa Santos (1994), ao problematizar a autonomia relativa entre o Estado e as formas de poder social, os países da semi-periferia europeia (entre os quais Portugal se situará) apresentam grande heterogeneidade interna no espaço da produção, o que decorrerá da desarticulação e fraca complementaridade entre sectores, da coexistência do modo de produção capitalista com modos de produção mais arcaicos, com os consequentes desequilíbrios de produtividade. Essa heterogeneidade far-se-á também sentir nos outros "espaços estruturais": o doméstico, cuja racionalidade não é subsidiária da racionalidade do espaço da produção e o Estado, mais autoritário e menos hegemónico do que nos países não periféricos, mas com uma centralidade que experimenta continuamente dificuldades em impor-se. Desta heterogeneidade interna dos vários "espaços estruturais" terá resultado a não correspondência entre os diferentes requisitos de reprodução e "um défice de objectivos nacionais" (1994:115), ao mesmo tempo que terá resultado também o bloqueio da actuação do Estado. Parece-nos que as relações entre o sistema educativo e o sistema económico, traduzidas numa relativamente baixa resposta deste aos desafios do primeiro, podem ser clarificadas com a análise precedente. Com efeito, não só a administração dos fundos europeus para a educação e formação tem sido assumida pelo Estado, sem uma partilha visível com os outros sectores da "sociedade civil", como tal "centralidade" tem enfrentado, por parte do mundo empresarial - virtualmente o maior beneficiário da formação profissional - uma resposta equívoca que oscila entre o baixo interesse em participar nas decisões sobre educação, quando a isso é chamado (o caso das escolas profissionais) e o aproveitamento dos recursos financeiros oriundos da formação, sem rentabilizar o potencial de inovação que uma formação pode trazer. Assim, poder-se-á concluir que, quer o subsistema das escolas profissionais, quer os outros vocacionados para uma formação profissionalizante (cursos tecnológicos, "Lei da Aprendizagem"), dão (ainda) sinais de desarticulação entre os "espaços de produção" e "de cidadania", de que o Estado é a forma representativa institucional.

⁴ O financiamento das escolas tem as seguintes fontes: 75% provém do Fundo Social Europeu, através do Programa de Desenvolvimento do Ensino em Portugal (PRODEP), 12,5% do Ministério da Educação e 12,5% do orçamento da Segurança Social. Esta participação é reduzida quando as escolas geram receitas próprias, nomeadamente em propinas. O Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER), através do PRODEP, comparticipa ainda com uma percentagem até 65% para equipamento das escolas.



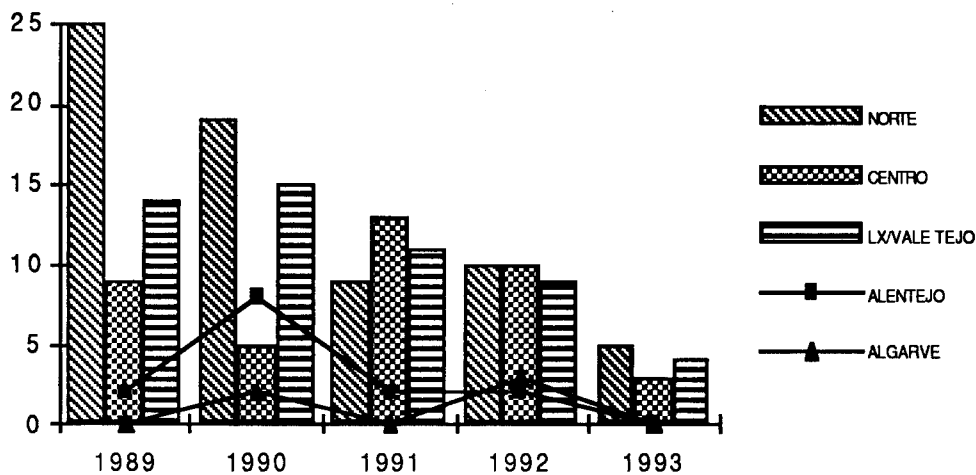
Quadro 4: percentagens de promotores de escolas profissionais em 1993

Fonte: DES, 1994

A distribuição das escolas pelo território reflecte, nos dois primeiros anos, a assimetria existente entre as regiões: a sua concentração nas zonas de Lisboa e Vale do Tejo e do Norte revela que a oferta de formação das E.P's coincide, em termos regionais, com a maior oferta de formação do sistema regular de ensino (apesar de uma e a outra não coincidirem em tipo de cursos), ao mesmo tempo que surge onde o mercado de trabalho abarca mais postos. A intenção expressa no discurso institucional de esbater as assimetrias e desenvolver as regiões parece neste período submeter-se à lógica da oferta de partenariado. A evolução dos anos seguintes revela a preocupação de corrigir a tendência anteriormente verificada⁵

⁵ A tendência de crescimento de turmas/cursos prevista para os próximos anos é a seguinte (DES;1995): Norte, 58%; Centro, 56,94%; Lisboa e Vale do Tejo, 42,75%; Alentejo, 64,29%; Algarve, 43%.

Quadro 5: escolas profissionais por região segundo o ano de criação



Fonte: DES, 1994

No que diz respeito às áreas de formação que constituem a oferta das E.P's, verifica-se que a maior percentagem é de serviços com 59,2% do total de frequência de alunos, seguindo-se as artes com 37,1%, o sector secundário com 14,8%, o sector primário com 10,1% e o ambiente e recursos naturais com 5,3%.⁶

Para uma análise destas percentagens e do seu significado na política portuguesa de desenvolvimento tecnológico e formação de quadros para o mercado de trabalho dever-se-á ter em conta também a quantidade e a distribuição nacional dos cursos secundários tecnológicos da rede do ensino regular, as qualificações que conferem e o número de alunos que englobam. Por tal se encontrar fora do âmbito deste trabalho, deter-nos-emos somente sobre o sub-sistema das escolas profissionais, tanto mais quanto sabemos que a Reforma do Sistema Educativo, que introduz os novos cursos tecnológicos, está ainda em fase inicial de implementação e a oferta de formação está ainda a configurar-se e afirmar-se.

⁶ A distribuição de alunos por áreas em 1993/94 é a seguinte: serviços: Administração, Serviços e Comércio-19,3%; Informação, Documentação e Comunicação-6,1%; Intervenção Pessoal e Social-5,3%; Hotelaria e Turismo-15,1%; Informática-13,4%. Sector secundário: Electricidade e Electrónica-4,7%; Metalomecânica-1,8%; Química-2,3%; Construção Civil-4,9%; Textil-1,1%. Artes: Artes do Espectáculo-26,7%; Património Cultural e Produção Artística-10,4%. Sector primário: Agro-alimentar e Produção Aquática-10,1%. Ambiente e Recursos Naturais-5,3%. (Fonte: DES, 1994)

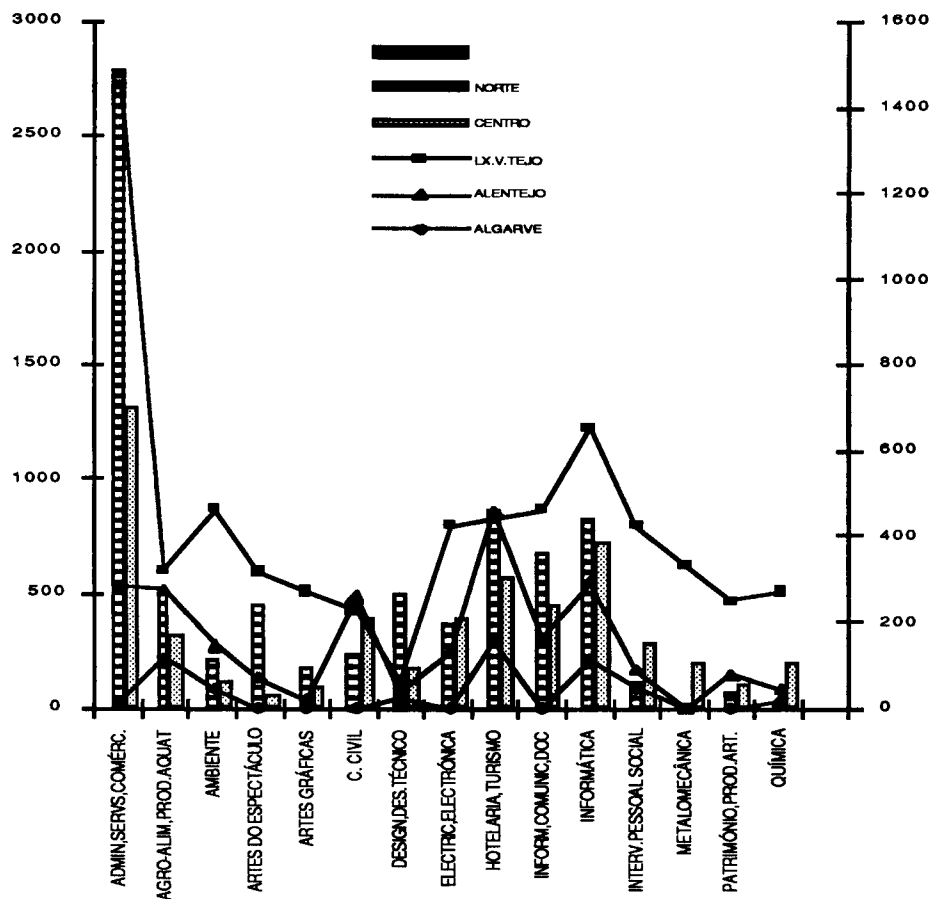
Assim, pode verificar-se que a oferta de formação para o sector secundário é muito baixa, em relação à oferta para o terciário. Uma vez que esta oferta tem a ver não só com as determinações da administração central, mas também com o investimento em interesse por parte da indústria na promoção de escolas/cursos, poder-se-á questionar se a baixa oferta corresponde à fragilidade do tecido produtivo, à escassez de um parque tecnológico desenvolvido ou com expectativas de desenvolvimento num futuro próximo. A este propósito, refere Maria João Rodrigues (1991) que uma das características que marcam o caso português (e o grego) em relação com os outros países da comunidade, é a de , nos sectores competitivos, o emprego ser largamente inferior ao dos sectores de competitividade menor, nula ou negativa e os sectores mais competitivos não estarem associados às correntes mais dinâmicas de procura. O nível de qualificações e o quantitativo de trabalhadores qualificados acompanha esta tendência. Como cenários possíveis para o futuro e "no caso de a criação do mercado interno europeu não ser acompanhada de uma verdadeira política industrial comum, de uma política social robusta, de uma política comercial e de investimento no exterior, clara e coerente, haverá boas razões para temer que o livre jogo do mercado no interior do mercado comum alargado vá no sentido de: (...) reforçar provavelmente a lógica da super-especialização da economia portuguesa nas produções banalizadas. (...) Outras empresas da comunidade serão tentadas a deslocar algumas das suas actividades para países de custos salariais mais baixos" (1991:64). Para que se gerem condições de alteração para aquele cenário, a Autora refere as principais "variáveis, relações e condições" que facilitarão uma interacção positiva entre a melhoria da qualidade da especialização e a melhoria da qualidade de emprego:

- um sistema educativo capaz de qualificar mão de obra apta a integrar-se em sectores ou segmentos tecnológica e organizacionalmente mais avançados;
- uma mudança nas culturas de empresa e na sua capacidade de gestão;
- o desenvolvimento de novos factores de competitividade decorrente das condições anteriores deverá estimular uma reorientação do investimento e uma melhoria da especialização na produção;
- uma "elevação progressiva das normas produzidas no quadro da negociação colectiva e da política social" (1991:63-64).

Estando o sistema educativo posicionado num lugar relevante entre as condições de desenvolvimento competitivo do mercado português, parece-nos que as escolas profissionais têm aí um papel de certa importância: possibilitam

uma formação geral relativamente elevada e uma formação científica e técnica vocacionada para uma família de profissões, todo o discurso oficial e oficioso sobre elas aponta para o reconhecimento da evolução dos perfis profissionais e dos novos contextos produtivos. A baixa percentagem de formação específica para o sector secundário, em correlação com o baixo investimento empresarial nesta formação, parece indicar que as políticas industrial, tecnológica, regional, educativa e de emprego não estão ainda concertadas no sentido de encontrar lógicas de funcionamento coerentes com o processo de renovação de competências.

Quadro 6: percentagem de alunos por área de formação e por região



Referimos já que a primeira força instituinte das escolas profissionais é o Estado. No entanto, e apesar de a iniciativa ter sido fundamentalmente estatal, verificou-se, desde o início das negociações, uma intervenção dos actores e instituições não estatais no sentido de configurarem os projectos educativos

segundo critérios por si considerados mais adequados; desse processo de negociação em que se defrontaram lógicas por vezes diferentes e conflituais resultou a alteração dos primeiros normativos dimanados pelo GETAP (Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional, direcção geral do Ministério da Educação), que previam um modelo curricular tendencialmente "normalizado" no que diz respeito sobretudo às componentes socio-cultural e científica dos currículos.

O debate entre entidades promotoras e GETAP, nos domínios da composição curricular dos cursos e distribuição das cargas horárias, parece-nos elucidativo quanto às perspectivas de cada uma das partes sobre as relações escola-mercado de trabalho e formação-emprego: foi relevante a resistência inicial de um número considerável de promotores à exigência de uma carga de 50% do total de horas para as componentes sócio-cultural e científica, que desejavam ver diminuída em favor da componente técnica, tecnológica e prática. Apesar de reconhecerem que a lógica da produção não pode excluir a lógica educativa, tal resistência apontaria para uma noção de lógica da produção em que a aprendizagem para o posto de trabalho seria o cerne da formação e o objectivo fundamental de uma escolaridade profissionalizante. A tal atitude não serão estranhas as características organizacionais das empresas portuguesas, o nível do seu parque tecnológico, a sua dimensão, a própria formação dos empresários e os modelos de formação profissional de jovens, até aí existentes.

Quanto ao Ministério da Educação, todo o discurso que acompanha a instituição e divulgação das escolas profissionais aponta para, por um lado, o reconhecimento de que estas escolas deverão possibilitar uma mobilidade ascendente dos alunos, nomeadamente pelo seu acesso ao ensino superior e pela aquisição de competências culturais equiparáveis às fornecidas pelo ensino regular; por outro lado, a aceitação da flexibilidade curricular para a componente técnica e prática e para a gestão temática da Disciplina de Integração da componente sócio-cultural permite-nos interrogar se se terão delimitado de facto as fronteiras entre flexibilidade e adaptação ao posto de trabalho e, por conseguinte, se não será mais facilitada a mobilidade horizontal dos alunos do que a vertical.

Da análise do quadro nº4 pode concluir-se que as categorias de promotores que mais crescem são as Câmaras Municipais, as Associações Regionais, os Sindicatos e Associações Sindicais e as entidades da Administração Pública, o que é explicado pelo técnico do GETAP, responsável nacional do projecto, pela "intencional orientação de privilegiar entidades que possam

garantir a continuidade de funcionamento das Escolas Profissionais para além do ano de 1993" (Graça, 1991, in Alves, 1992:24). Pomos a hipótese de associar a este argumento, que vem mostrar como o financiamento destas escolas é dependente da conjuntura política (Fundo Social Europeu) e poderá estar ameaçado se a conjuntura sofrer alterações, a intenção do Estado em valorizar os promotores mais directamente ligados ao desenvolvimento regional, em coerência com o discurso oficial e oficioso: "o Estado abdica do seu papel prescritivo que tudo regulamenta, prevê e conforma e devolve às comunidades locais o poder de criar, projectar e dirigir autonomamente os seus próprios projectos educativos" (Azevedo, 1991:153).

b) As escolas profissionais representam também um modelo alternativo de ensino-aprendizagem: dimensionadas para receberem um número de alunos muito menor do que o "tradicionalmente previsto" para as escolas secundárias da rede do ensino regular e geralmente bem equipadas, têm um desenvolvimento curricular estruturado em módulos de duração variável, pretendendo tal opção facilitar a escolha de percursos educativos por cada aluno dentro de um conjunto de saberes e saber-fazer organicamente flexíveis. Segundo Joaquim Azevedo, "as escolas profissionais não oferecem, portanto, formação avulsa ou mesmo um somatório elevado de disciplinas; traduzem-se em projectos educativos inseridos num dado contexto económico e social para responder tanto às exigências do mundo produtivo quanto às aspirações de realização pessoal dos jovens" (1991:12).

Referimos já que os primeiros normativos sobre estruturação curricular dimanados pelo GETAP impunham um modelo instrucional tendencialmente uniformizante quanto a saberes e duração dos tempos de ensino-aprendizagem. A pressão dos promotores fez evoluir os desenhos curriculares para uma flexibilização e diversificação temáticas cuja lógica poderá ser a de maior adaptação a contextos regionais, mas também e com relevância a de maior aproximação aos postos de trabalho de que o sector produtivo dispõe.

c) Finalmente, as escolas profissionais constituem um modelo alternativo quanto ao modo de relação/dependência com o Estado: às escolas profissionais foi conferido o estatuto de autonomia pedagógica, administrativa e financeira e a cada uma cabe decidir quanto à organização da direcção, quanto ao recrutamento de pessoal e à admissão de alunos.

Enquanto em relação a estes três últimos aspectos se verifica uma efectiva autonomia, o mesmo não se poderá dizer dos outros: a concepção curricular dos cursos e o sistema de avaliação dos alunos obedecem a normas impostas pela

administração central (GETAP/DES), que controla os processos através dos seus técnicos encarregados de interagir com as escolas; no que diz respeito à componente financeira, a falta de auto-suficiência que caracteriza a maior parte das escolas neste domínio conduz a uma dependência do Estado que remete o estatuto de autonomia para um campo mais teórico do que prático. Este facto, associado à ocorrência de atrasos de envio de subsídios e corte de verbas sobretudo nos três últimos anos, terá ocasionado perturbações neste sub-sistema de ensino, sendo a maior delas o risco de encerramento em alguns casos.

1.3. A organização das escolas profissionais

O seu processo organizativo inicia-se com a apresentação de um dossier de candidatura pela(s) entidade(s) promotora(s) ao organismo do Ministério da Educação que tutela as escolas profissionais (Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional - GETAP -, de 1989 a 1992; Departamento do Ensino Secundário, a partir dessa data), o qual é apreciado segundo um conjunto de critérios fundamentados nas determinações do PRODEP (Programa de Desenvolvimento da Educação em Portugal)⁷, que apoia financeiramente este subsistema e que são, sucintamente, os seguintes:

- a) integração do projecto em planos de desenvolvimento regional e local;

⁷ Critérios para a concessão de financiamentos às E.P's: "1 - enquadramento regional: natureza e grau de integração do projecto em planos de desenvolvimento local e/ou regional; 2 - localização geográfica: localização dos projectos em distritos com carências reais acentuadas de dispositivos de ensino profissional; 3 - articulação com a oferta de formação: privilégio a projectos que dêem atenção a áreas de formação inovadoras e/ou áreas de formação para as quais na região onde se localizam não haja oferta de formação da mesma natureza ou esta seja deficiente; 4 - natureza dos promotores: privilégio aos promotores que representem localmente forças activas e representativas da sociedade civil, de preferência associadas; 5 - condição de funcionamento (instalações): prioridade a projectos cujos promotores, à partida, disponham de instalações próprias aptas a acolher a escola; 6 - participação própria dos promotores no esforço financeiro: privilégio aos promotores que garantam um maior grau de participação financeira própria nos projectos; 7 - garantia de continuidade de funcionamento através de receitas próprias, nomeadamente propinas; 8 - custos (custo hora/formação): privilégio a projectos que apresentem, simultaneamente, um custo hora/formação mais baixo e uma previsível qualidade do processo pedagógico a desenvolver. (in Marques, Margarida, 1994:80-81)

b) implantação em distritos com carências de dispositivos de ensino profissional.

Valoriza-se também a articulação com a oferta de formação do ensino secundário regular (E.T.P. inicialmente, CSPOVA's posteriormente) e cursos de Aprendizagem (tutelados pelo Ministério do Emprego e Segurança Social) existentes em cada zona, por forma a adequar a oferta global de cursos às prioridades de desenvolvimento regional, local e também sectorial.

Da aprovação do dossier de candidatura decorre o processo de negociação que irá incidir sobre o projecto pedagógico (curricular, didáctico e organizacional) da escola e sobre a sua viabilização financeira (que será assumida, na generalidade dos casos, conjuntamente pelo Estado e pelos promotores, como foi referido). Concluída a negociação, a escola é criada com a assinatura de um contrato-programa, celebrado entre as entidades mencionadas, que formaliza e define as estruturas de gestão administrativa, financeira e pedagógica, os níveis de qualificação dos cursos e os recursos materiais previstos, com vista à sua viabilização financeira.

1.4. A oferta e a procura

Em 1989 são criadas 50 escolas profissionais, 49 das quais entram em funcionamento no ano lectivo de 89-90. No ano seguinte o seu crescimento é de 100% e totalizam 165 em 1994.⁸

Quadro 7: escolas profissionais existentes

ANO DE CRIAÇÃO	Nº E.P'S CRIADAS	Nº ESCOLAS FECHADAS	Nº ESCOLAS NO SISTEMA
1989	50		50
1990	49		99
1991	35		134
1992	34		168
1993	12	15	165

Fonte: DES, 1994

⁸ Segundo informação do Departamento de Ensino Secundário, das 15 escolas encerradas, a maioria foi-o porque nunca iniciou o seu funcionamento, correspondendo, assim, com mais rigor, à retirada de licença de funcionamento; uma pequena parte foi encerrada por reconhecimento próprio de incapacidade de implementação do projecto, uma escola por comprovada fraude financeira.

No ano de lançamento das escolas foi aprovada a totalidade das candidaturas, tal podendo ser explicado pela preocupação da administração central em incentivar a sua implantação e implementação e porque o número de projectos vinha ao encontro do número de alunos financeira e politicamente previstos (cerca de 2.500). Em 1990 dão entrada no GETAP 145 candidaturas, sendo só 19 as aprovadas. Segundo informações obtidas junto de técnicos responsáveis do GETAP, além de razões inerentes às próprias candidaturas, a selecção de projectos foi nesse ano particularmente "apertada" para permitir correcções de assimetrias regionais não valorizadas no ano de lançamento. O quadro seguinte dá conta das assimetrias de distribuição das escolas.

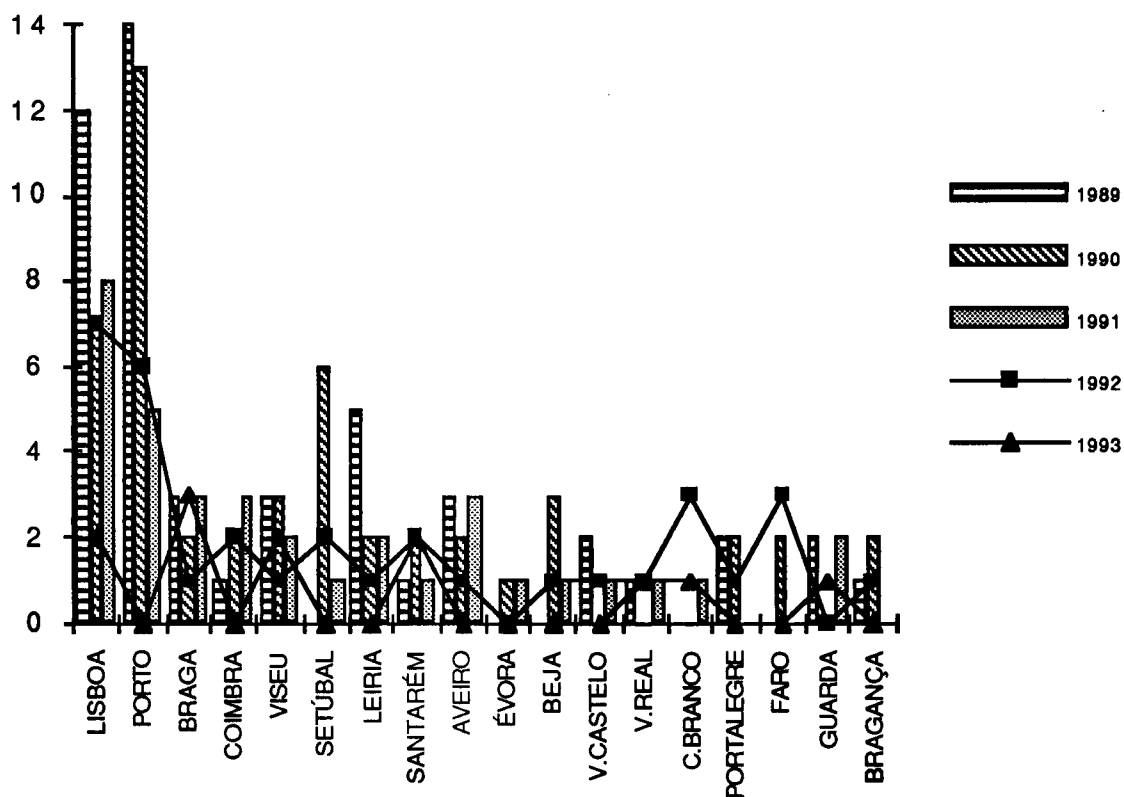
Quadro 8: *escolas profissionais por região, segundo o ano de criação*

REGIÕES	19 89		19 90		19 91		19 92		19 93		TOTAL
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
NORTE	25	50	19	39	9	26	10	29	5	50	68
CENTRO	9	18	5	10	13	37	10	29	3	21,5	40
LISBOA E V. DO TEJO	14	28	15	31	11	31	9	27	4	29	53
ALENTEJO	2	4	8	16	2	6	2	6	0	0	5
ALGARVE	0	0	2	4	0	0	3	9	0	0	5
TOTAL	50	100	49	100	35	100	34	100	12	100	180

Fonte: DES, 1994

A distribuição por distritos dá conta do modelo de desenvolvimento que em Portugal se tem verificado: o maior número de escolas situa-se em Lisboa e no Porto e nos distritos de maior desenvolvimento. Apesar das intenções nesse sentido, parece-nos que a tendência de crescimento de 1989 para 1994 não apontou para a correcção dessa assimetria.

Quadro 9: escolas profissionais (sedes e polos) por distrito e ano de criação



Fonte: DES, 1994

Quanto à procura das escolas profissionais pelos jovens que concluíram o 9º ano de escolaridade (o número de cursos cujo acesso é o 6º ano é muito pouco significativo), não há dados suficientemente exaustivos passíveis de nos permitirem, sobretudo para o 1º ano de funcionamento, uma caracterização rigorosa. As dotações financeiras para o funcionamento das escolas e seu equipamento foram condicionantes que importa considerar. Por outro lado, a divulgação feita junto das escolas secundárias, autarquias e através da comunicação social, enfrentou o desconhecimento de alunos e famílias em relação a um modelo de ensino-aprendizagem novo. Neste contexto, pode considerar-se que a afluência da procura correspondeu ao previsto pela administração central e promotores e o número de alunos cresceu nos anos seguintes, sobretudo nos cursos de serviços.

Quadro 10: nº de alunos por região

REGIÕES	1990 / 91				1992 / 93				
	1º ANO	2º ANO	TOTAL	%	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL	%
NORTE	1603	842	2443	41,17%	3491	2511	1527	7529	33,1
CENTRO	713	359	1072	18,07%	2522	1631	1145	5298	23,3
LX,V.TEJO	1268	540	1808	30,47%	2872	2251	1373	6496	28,6
ALENTEJO	426	78	504	8,49%	1003	682	578	2263	10
ALGARVE	107		107	1,80%	213	228	110	551	2,4
TOTAL	4117	1819	5934	100,00%	10101	7303	4733	22727	100

Fonte:DES,1993

A formação oferecida pelas escolas cobre 16 áreas (especificadas no quadro seguinte), correspondentes aos sectores primário, secundário e terciário. Os normativos e o discurso apresentado nos textos de divulgação dos cursos pelo GETAP/DES e promotores dão particular relevo à finalidade profissionalizante da formação, num modelo de interacção com o mundo do trabalho que permitirá aos jovens o contacto com empresas e experiências profissionais sobretudo no 3º ano do curso; além da qualificação de técnicos intermédios, é enfatizada também a possibilidade de prosseguimento de estudos no ensino superior, nomeadamente superior politécnico (verificar-se-á pela análise dos inquéritos feitos aos alunos no âmbito deste trabalho que a possibilidade de acesso ao ensino superior é por estes muito valorizada e constitui a expectativa de futuro imediato para um elevado número). A conclusão dos três anos de escolaridade confere aos alunos um diploma que os qualifica como técnicos de nível 3 e lhes reconhece a equivalência ao 12º ano de escolaridade.

Quadros 11: *alunos por área de formação*A- *números brutos*

ZONAS ÁREAS	NORTE	CENTRO	LX E V. TEJO	ALENT.	ALGARVE	TO TAL	
	nº	nº	nº	nº	nº	nº	%
ADMIN., SERVIÇOS E COMÉRCIO	2778	1309	1450	284	16	5837	25,68%
AGRO-ALIMENTAR	506	310	320	276	119	1531	6,74%
AMBIENTE E RECURSOS NAT.	212	116	464	147	47	986	4,34%
ARTES DO ESPECTÁCULO	446	58	315	73	0	892	3,92%
ARTES GRÁFICAS	176	94	268	21	0	559	2,46%
CONSTRUÇÃO CIVIL	229	388	226	258	0	1101	4,84%
DESIGN E DESENHO TÉCNICO	500	178	64	39	25	806	3,55%
ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA	355	391	423	132	0	1301	5,72%
HOTELARIA E TURISMO	857	572	439	456	156	2480	10,91%
INFORM.COMUN.E DOCUMENT.	673	452	462	163	0	1750	7,70%
INFORMÁTICA	820	715	655	294	115	2599	11,44%
INTERV.PESSOAL E SOCIAL	122	285	422	89	52	970	4,27%
METALOMECÂNICA	25	199	331	0	0	555	2,44%
PATR.CULT.E PROD.ARTÍSTICA	79	107	253	83	0	522	2,30%
QUÍMICA	20	199	268	43	21	551	2,42%
TEXTIL, VESTUÁRIO E CALÇADO	82	20	162	0	0	264	1,16%
OUTRAS NÃO CLASS. ANTERIOR.	0	0	23	0	0	23	0,10%
TOTAL	7880	5393	6545	2358	551	22727	100,00%

Fonte: DES, 1994

A percentagem de alunos que frequenta cursos destinados aos serviços é francamente superior à dos outros cursos (tal como ocorre com os cursos tecnológicos do sistema regular de ensino), o que parece reforçar a tendência para a terciarização da sociedade portuguesa. Parece manter-se aquilo que Sérgio Grácio referia (1986) em relação à realidade educativa e laboral correspondente ao período da Reforma de 1983: os diplomas dos cursos destinados ao sector terciário eram já então mais valorizados do que os qualificadores de operários especializados, estes com muito menor poder negocial no mercado de trabalho. Esta tendência, que influenciará quer o investimento dos parceiros sociais na promoção de escolas, quer as deliberações sobre a rede de cursos por parte do Estado, é particularmente visível na área de construção civil, segmento do mercado que emprega um número muito reduzido de trabalhadores escolarmente qualificados com nível médio.

B - percentagens

ÁREAS	% total zona						
	NORTE	CENTRO	LX E V. TEJO	ALENT.	ALGARVE	TOTAL	%
ADMIN., SERVIÇOS E COMÉRCIO	35,25%	24,27%	22,15%	12,04%	2,90%	25,68%	25,68%
INFORM.COMUN.E DOCUMENT.	8,54%	8,38%	7,06%	6,91%	0,00%	7,70%	7,70%
INFORMÁTICA	10,41%	13,26%	10,01%	12,47%	20,87%	11,44%	11,44%
INTERV.PESSOAL E SOCIAL	1,55%	5,28%	6,45%	3,77%	9,44%	4,27%	4,27%
AGRO-ALIMENTAR	6,42%	5,75%	4,89%	11,70%	21,60%	6,74%	6,74%
AMBIENTE E RECURSOS NAT.	2,69%	2,15%	7,09%	6,23%	8,53%	4,34%	4,34%
ARTES DO ESPECTÁCULO	5,66%	1,08%	4,81%	3,10%	0,00%	3,92%	3,92%
ARTES GRÁFICAS	2,23%	1,74%	4,09%	0,89%	0,00%	2,46%	2,46%
CONSTRUÇÃO CIVIL	2,91%	7,19%	3,45%	10,94%	0,00%	4,84%	4,84%
DESIGN E DESENHO TÉCNICO	6,35%	3,30%	0,98%	1,65%	4,54%	3,55%	3,55%
ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA	4,51%	7,25%	6,46%	5,60%	0,00%	5,72%	5,72%
HOTELARIA E TURISMO	10,88%	10,61%	6,71%	19,34%	28,31%	10,91%	10,91%
METALOMECÂNICA	0,32%	3,69%	5,06%	0,00%	0,00%	2,44%	2,44%
PATR.CULT.E PROD.ARTÍSTICA	1,00%	1,98%	3,87%	3,52%	0,00%	2,30%	2,30%
QUÍMICA	0,25%	3,69%	4,09%	1,82%	3,81%	2,42%	2,42%
TEXTIL, VESTUÁRIO E CALÇADO	1,04%	0,37%	2,48%	0,00%	0,00%	1,16%	1,16%
OUTRAS NÃO CLASS. ANTERIOR.	0,00%	0,00%	0,35%	0,00%	0,00%	0,10%	0,10%
TOTAL	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
TOT. CURSOS SERVIÇOS	55,75%	51,20%	45,67%	35,20%	33,21%	49,09%	49,09%
TOT. CURSOS SECTOR SECUNDÁRIO	15,37%	25,50%	22,52%	20,02%	8,35%	20,14%	20,14%
TOT. CURSOS ARTES/PATRIM.	8,90%	4,80%	12,77%	7,51%	0,00%	4,76%	8,68%
TOT. CURSOS AGRO/AMBIENTE/HOTEL	19,99%	18,51%	18,69%	37,28%	58,44%	21,99%	21,99%
TOT. OUTROS	0,00%	0,00%	0,35%	0,00%	0,00%	0,10%	0,10%
TOTAL	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

FONTE: DES, 1994

Quanto à caracterização da população discente, equilibrada em termos de sexo (51% de população masculina, 49% de população feminina), é interessante verificar que, no que diz respeito a idades de ingresso no primeiro ano, os dados se vão alterando: no primeiro ano de funcionamento das escolas a distribuição em escalões etários é a seguinte:⁹

até 18 anos - 43,3%

19-21 anos - 24,7%;

+ de 21 anos - 32%.

Os dados relativos a 1992/93 revelam uma juvenilização da procura social neste tipo de ensino:

até 18 anos - 51,1%;

19-21 anos - 34,2%;

+ de 21 anos - 14,7%.

⁹ Fonte: Relatório de Avaliação das Escolas Profissionais, Coopers and Lybrand, 1993

Apesar de as idades médias de ingresso terem baixado, a sua comparação com as dos alunos que frequentam os 10º e 11º anos do sistema regular de ensino permite verificar uma relativa diferenciação: em 1990, o peso relativo dos alunos com idade normal de frequência (15, 16 e 17 anos) daqueles dois anos do secundário era de 39,6% (GEP,1990), enquanto nas escolas profissionais era de 10,9%, aumentando a percentagem para 16,8% em 92/93 (e mantendo-se estável a do ensino regular).

Esta diferenciação etária entre os dois sistemas decorre do facto de o percurso escolar de uma parte significativa dos alunos das escolas profissionais ser marcado por uma taxa elevada de insucesso/repetência no ensino básico ¹⁰

Por tal facto se poderá pôr a hipótese de este modelo de ensino ser de segunda escolha, prioritariamente procurado por jovens com dificuldades de enquadramento no sistema regular de ensino e/ou menos motivados para uma formação teórica mais abrangente e tendente ao prosseguimento de estudos no ensino superior. Hipótese a considerar será ainda a de, apesar de a procura de educação se ter intensificado em correspondência com o incremento dos níveis de vida e a existência de maiores oportunidades de mobilidade social ascendente, o ensino profissionalizante continuar a ser procurado por jovens oriundos de grupos sociais financeira e culturalmente desfavorecidos, com a consequente afecção do seu percurso escolar. Com efeito, a aplicação do princípio da igualdade de oportunidades em educação, consagrado na Constituição portuguesa, parece estar afectada de alguma ineficácia, a avaliar pela elevada taxa de insucesso escolar que ocorre em crianças e jovens dos referidos grupos sociais, de tal modo que nos parece haver "indícios que levam a concluir que a administração pública em Portugal não interiorizou ainda a existência dos direitos sociais e, como tal, não a transformou numa prática e numa ideologia de serviço" (B. Sousa Santos, 1987:58).

Segundo a fonte de que temos vindo a retirar os dados quantitativos, o nível de rendimento do agregado familiar da amostra de alunos estudada, em 1991, "evidencia grande concentração nos níveis de rendimento mais baixos" (1992:58). O rendimento médio do agregado familiar de cerca de 50% dos

¹⁰ Segundo o inquérito feito a 5665 alunos e realizado pela empresa Coopers & Lybrand no âmbito da avaliação das escolas profissionais (1993), verificaram os investigadores que aquela amostra somava 9098 reprovações, o que equivale a dizer que, em média, cada aluno reprovou 1,61 vezes no ensino básico.

alunos era de 85 contos máximo/mensais (o salário mínimo nacional em 1991 era de 40.100\$00).

Relativamente à profissão dos pais, a maioria destas situa-se nos sectores secundário (assalariados da indústria, construção e obras públicas - 34,5%) e terciário (electricidade, comércio, transportes, banca e serviços - 47,6%). Uma percentagem elevada de mães é doméstica (47,5%).

O nível de escolaridade dos pais, conforme foi já referido, é, em média, muito baixo e é relevante a elevada percentagem de pais e mães que não ultrapassam os quatros primeiros anos de escolaridade: cerca de 69% das mães e 61% dos pais:

Quadro 12: propriedades escolares dos pais (em % do total)

HABILITAÇÕES	MÃE	PAI
ANALFABETO	3,50%	2,10%
MENOS DE 4º ANO	12,30%	6,30%
4º ANO	57,20%	54%
6º ANO	8,50%	9,40%
9º ANO	5,90%	12,80%
12º ANO	3,40%	5,30%
CURSO MÉDIO	4,50%	3,30%
CURSO SUPERIOR	4,70%	6,80%

1.5. O projecto educativo

É na concepção e realização dos projectos educativos¹¹ que as escolas profissionais apresentam aspectos particularmente inovadores em relação ao sistema regular de ensino. Referimos já que, apesar da existência de normas

¹¹ Projecto" no sentido que autores como Barbier (1991) lhe atribuem: sistema que subjaz e orienta a tomada de decisão de actores, micro-ideologia da acção quotidiana que dá forma aos processos de gestão e organização da escola ("projecto educativo") no seu todo e dos currículos em particular. E também, "conjunto coerente de objectivos, métodos e meios específicos que o estabelecimento escolar define (...). Ele integra os dados da sua história e do seu meio envolvente, os constrangimentos a que está submetido e os trunfos de que dispõe. É elaborado, executado e avaliado, num processo participativo do pessoal, associando os utentes e os parceiros exteriores" (Obin,1988:24).

condicionantes lançadas pela administração central quanto à configuração dos currículos e sua gestão, têm as escolas (promotores, direcção, professores) um papel decisional de certa importância no domínio das escolhas temáticas, nas formas de inserção dos alunos no mundo do trabalho e na organização dos percursos formativos. Tais procedimentos encontram a sua coerência no facto de a maioria destas escolas serem privadas e, assim, poderem gerir-se mais facilmente (apesar das condicionantes impostas pelo Estado) pelas lógicas dos promotores, que serão as lógicas do mercado de trabalho, mas também do desenvolvimento regional e abertura às culturas locais.

Parece-nos pertinente estabelecer uma diferenciação, no que concerne à questão da autonomia em projecto educativo, entre o que ocorre nas escolas profissionais e nas escolas secundárias do ensino regular:

-apesar de a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) consagrar o princípio de autonomia das escolas quanto à construção dos seus projectos educativos (o conceito de autonomia é expresso no seu artigo 2º do seguinte modo: "Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo"), verifica-se que, no sistema regular de ensino, de 1989 para cá, tal princípio teve escassa materialização. Com efeito, a "formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares" (art.2º) que é efectuada anualmente pelas escolas sofre muitas vezes, no essencial, de atrofias decorrentes de normas dimanadas da administração central (a título de exemplo, a participação dos alunos em actividades pedagógicas levadas a cabo na região tem que ser precedida, em cada caso, por um pedido de autorização às Direcções Regionais de Educação, a quem cabe também a competência de "fixar a distribuição dos créditos horários para o funcionamento de actividades de ocupação de tempos livres" (despacho 8-F/SESE/91, de 9/12)). A reforma do sistema educativo não conseguiu ainda alterar significativamente nem as formas mais tradicionais e conservadoras de gestão curricular, nem os entraves às iniciativas de escola, nomeadamente no que se refere à gestão por projecto, que permitiria a afirmação do carácter próprio de cada escola, a maior participação da comunidade educativa e a rentabilização da formação contínua dos professores.

As escolas profissionais surgem num contexto mais favorável à construção de projectos educativos em novos moldes. Dotadas de uma autonomia maior do que as outras escolas e com uma ligação ao meio sócio-económico mais profunda, elas sobrevivem num terreno concorrencial com o ensino regular e com o sub-sistema de formação da "Lei da Aprendizagem"¹² que as obriga a promover a qualidade como factor de competitividade. O seu crescimento depende da capacidade de conquista de público discente e de credibilidade junto dos agentes económicos, ao contrário do que acontece com as escolas do sistema regular.

É nesse contexto que se compreende a sua aposta em projectos educativos que incorporem a definição da sua identidade (dimensão simbólica do projecto) e as linhas mestras da sua acção (a racionalidade técnica). Ambos os aspectos denotam a sua vinculação ao paradigma tecnológico para o ensino, que vem assumindo importância crescente no campo educativo, e que tem como referencial ideológico "a modernização", conceito ambíguo, como referimos já, na medida em que não questiona os dispositivos sociais de exercício do emprego.

Assim, um dos aspectos mais importantes para o sucesso das escolas profissionais é a sua capacidade de desenvolver competências pessoais nos jovens por forma a que estes, logo nos seus estágios profissionais, se mostrem capazes de aprender, de se inserirem em equipas auto-reguladas, de tomarem iniciativas e de resolverem problemas inerentes ao desempenho no posto de trabalho (aqui cabe lembrar que os "clientes" da escola profissional são não só os jovens oriundos dos grupos sociais mais desfavorecidos, para quem este modelo de ensino representa a possibilidade de mobilidade social ascendente e a expectativa de fazerem parte de um núcleo estável de trabalhadores de quem se espera uma polivalência e flexibilidade de funções, mas também o próprio mercado de

¹² O Decreto-Lei nº102/84 é o normativo que dá origem ao comumente designado "sistema de aprendizagem", destinado predominantemente a jovens que abandonaram a escolaridade obrigatória; este modelo de ensino-aprendizagem abre a possibilidade de integrar esses jovens num esquema de pré-aprendizagem laboral, conferindo simultaneamente diploma escolar. A materialização deste projecto envolve o Estado e as empresas de todos os sectores de actividade, cabendo, porém, ao Estado a maior participação no financiamento das acções e cursos. Para informação mais detalhada cf. Neves, O., Pedroso, P. e Matias, N., 1993, *O Sistema de Aprendizagem em Portugal*, experiência de avaliação crítica, I.E.F.P. e Martins, J., Dissertação de Mestrado, 1995, Fac. Psicologia e Ciências da Educação, Porto

trabalho - que funda as escolas - com todas as suas contingências de precaridade de emprego, desvalorização de diplomas e procedimentos contraditórios com um discurso que valoriza o "capital humano" como fonte de rendimento e de mudança social).

Do processo de constituição das escolas faz parte o estudo prévio da sua viabilidade, realizado pelas entidades promotoras. Dele constam a análise do sector de actividade, a implantação no meio, as carências de recursos humanos para o seu desenvolvimento e os recursos materiais existentes e disponíveis. Tais elementos irão fundamentar a pertinência de criação da escola e proporcionar dados que vão ser tidos em conta na configuração do projecto educativo.

Não ignoramos, obviamente, o grau de falibilidade de todo este processo: a empregabilidade dos jovens e a rentabilização de competências para o trabalho depende fundamentalmente do estado das economias e dos modelos de desenvolvimento nacional e internacional, problemas acrescidos, numa economia semi-periférica como a portuguesa, com a organização arcaica da maior parte das empresas (Rodrigues, 1988). Assim, os diagnósticos sobre o meio, o sector produtivo e as carências de formação regional/sectorial que constam do dossier de candidatura serão, antes de mais, bons princípios para a construção da escola como um sistema aberto, de modo a serem detectados "quais os pontos fortes e os fracos do sistema como parte integrante de um dado meio" (Aubegny, 1990:42) e não o princípio optimista da solução para o emprego ou para a modernização, por si só, do tecido produtivo.

As finalidades das escolas profissionais são enunciados no Decreto-Lei nº 26/89:

"a) Contribuir para a realização pessoal dos jovens, proporcionando, designadamente, a preparação adequada para a vida activa;

b) Fortalecer, em modalidades alternativas às do sistema formal de ensino, os mecanismos de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho;

c) Facultar aos jovens contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional;

d) Prestar serviços directos à comunidade, numa base de valorização recíproca;

e) Dotar o país dos recursos humanos de que necessita, numa perspectiva de desenvolvimento nacional, regional e local;

f) Preparar os jovens com vista à sua integração na vida activa ou ao

prosseguimento de estudos numa modalidade de qualificação profissional;

g) Proporcionar o desenvolvimento integral dos jovens, favorecendo a informação e orientação profissional".

Só uma análise detalhada, que está fora do âmbito deste trabalho, dos documentos de candidatura das escolas, dos seus planos de actividades, dos regulamentos de estágio e dos relatórios de avaliação do produto final anual, nos poderia permitir conhecer o modo como estabelecem os seus objectivos, definem as estratégias e empreendem as tarefas. Beatriz Canário (1992) enumera, genericamente, as seguintes estratégias, seguidas por um conjunto de escolas que constituíram objecto da sua investigação:

"- motivação dos alunos através da introdução precoce no currículo de actividades em contexto de trabalho;

- trabalho conjunto dos professores da área sócio-cultural e científica no sentido de ligarem as aprendizagens teóricas às práticas, sendo de referir neste âmbito o trabalho pioneiro desenvolvido pelos professores da Área de Integração;

- adopção de uma estrutura modular na organização das aprendizagens, mais adequada aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e desenvolvimento de materiais didácticos de suporte;

- implementação de um sistema de avaliação formativo adaptado a este funcionamento e que permite reforços de aprendizagem e reavaliações frequentes;

- adopção de métodos activos de ensino/aprendizagem, que fazem apelo à capacidade de iniciativa e de criatividade dos alunos, sendo de referir neste âmbito a adopção da metodologia de trabalho de projecto para a realização do trabalho final dos alunos e que é a sua prova de aptidão profissional- criação de um ambiente de acolhimento e acompanhamento personalizado dos alunos, com estruturas de apoio, diversificadas de escola para escola;

(...)

- interligação com o meio profissional e com a comunidade envolvente, através da realização de actividades abertas ou destinadas ao exterior, da venda de produtos e serviços, do estabelecimento de relações de cooperação com entidades exteriores que são consultadas em questões relativas à formação profissional e que nela colaboram, facultando e orientando estágios e participando nos júris das provas de aptidão profissional e na inserção profissional dos diplomados;

- intercâmbio com escolas afins, nacionais e estrangeiras, proporcionando trocas de experiências quer a professores, quer a alunos" (1992:127-128).

Estas estratégias emergem das lógicas de projecto que a maior parte das escolas profissionais tem conseguido dinamizar, apesar das dificuldades que enfrentam, nomeadamente na questão financeira e na disponibilização de tempo para actividades não lectivas do corpo docente¹³.

Em síntese, poder-se-á considerar que a autonomia destas escolas, decorrente de um quadro legal relativamente liberto de uma regulamentação rígida e burocrática, favorece a individualização dos projectos de escola, a criatividade dos actores e a rentabilização, em termos educativos, da sua iniciativa. Apesar de o decreto-lei que cria as E.Ps constranger a sua autonomia, nomeadamente na imposição de três componentes de formação com cargas horárias regulamentadas por ano e curso, programas para a componente sócio-cultural, duração de 40 semanas para o ano escolar e definição do regime de avaliação e progressão, elas dispõem do poder de elencar disciplinas nas componentes científica e técnica, fazer programas, organizar os tempos curriculares e as estratégias de ensino-aprendizagem. E a configuração curricular e a organização dos tempos e espaços de ensino-aprendizagem serão factores relevantes para a distinção deste modelo de escolas.

Apesar desta abertura a uma autonomia, que é efectiva nos pontos mencionados e distingue estas escolas das do ensino regular nesse aspecto, cabe interrogarmo-nos sobre o peso relativo de cada um dos actores na construção dos projectos educativos. Os dados que possuímos levam-nos a considerar que haverá uma certa ambiguidade na definição da "pertença" dos projectos, definição essencial à compreensão do alcance da autonomia: por um lado, os professores e direcções pedagógicas têm um grande investimento naquilo que designamos por processos no ensino-aprendizagem, contextualização das matérias e abertura ao exterior; por outro, esse investimento assenta sobre

¹³ Numa amostra de 1678 professores inquiridos no âmbito do Relatório de Avaliação do Desempenho das Escolas Profissionais realizado pela empresa Coopers & Lybrand (1993), 98% acumulam a docência nas E.P's com outras funções, prioritariamente no ensino regular (60%) e, neste, no ensino secundário (45%). Na área técnica, tecnológica e prática 53,4% dos docentes acumulam com funções fora da docência, predominantemente em empresas.

determinações curriculares e organizacionais dimanadas do Estado, que as produziu de acordo com as suas perspectivas e representações sobre formação e emprego e as negociou com os parceiros sociais antes de qualquer debate com os agentes de ensino. Assim, julgamos poder considerar que os projectos educativos destas escolas, ao assumirem as tendências do "novo vocacionalismo" para a educação, pertencem ideológica e estrategicamente aos promotores e ao Estado enquanto intérprete das suas perspectivas, cabendo aos professores e direcções mais o papel de funcionários do que de agentes. Esta relativa exterioridade dos professores será ainda reforçada pelo sistema de contratação da maioria: em tempo parcial, complementado com o ensino regular ou com o trabalho em empresas.

1.6. A organização curricular

O currículo das escolas profissionais está estruturado em três áreas de formação: Sócio-cultural, que inclui as disciplinas de Português, Língua Estrangeira e Área de Integração e ocupa 25% da massa horária global; Científica, que compreende duas ou três disciplinas estruturantes para os saberes técnicos e ocupa também 25% dos tempos curriculares; Técnica, Tecnológica e Prática, que inclui entre quatro e seis disciplinas relacionadas com a vertente profissional do curso e ocupa o restante 50% do tempo.

Quadro 13: *distribuição das cargas horárias por área de formação*

ÁREAS	% NA CARGA HORÁRIA	TOTAL HORAS/FORMAÇÃO
SÁCIO-CULTURAL	25	900
CIENTÍFICA	25	900
TÉCNICA, TÉC, PRÁTICA	50	1800
TOTAL	100	3600

Ressalta nesta distribuição dos tempos a desproporção entre as duas primeiras áreas e a Técnica, Tecnológica e Prática, o que leva a considerar que possa haver uma desvalorização das primeiras, às quais poderá caber um papel meramente instrumental e eventualmente legitimador de opções formativas de natureza taylorista na organização do trabalho. O normativo dimanado pelo

GETAP (nº1 de 89) refere que as disciplinas da componente sócio-cultural cumprem "três finalidades: as que correspondem ao 12º ano de escolaridade, as que correspondem a uma qualificação profissional e as que correspondem à especificidade do curso"; a componente científica cumprirá duas finalidades, "uma propedêutica, adequada ao nível de escolaridade secundária em que se situam (os alunos) e outra articulada com as aplicações tecnológicas de formação técnica e profissional"; à componente técnica, tecnológica e prática cabe assegurar uma "vertente predominantemente técnica (tecnológica) e outra predominantemente prática, simulada ou real".

Além de preocupações dominantemente funcionalistas, este normativo revela um distanciamento dos objectivos prioritários mencionados para a educação entre 74 e os anos 80, valorizadores desta como suporte da construção ética e social do indivíduo. O ponto de referência das áreas é a profissionalidade futura, que deverá estar presente em todo o horizonte temático.

Um normativo posterior (nº 10 de 89) vem, de certo modo, reforçar a hipótese levantada: "Esta organização curricular é consistente com o objectivo de certificação profissional dos cursos, que se propõe preparar os formandos para se comportarem, profissional e socialmente e nas diversas dimensões dos saber-fazer, do saber e do saber-ser, com o grau de autonomia e responsabilidade congruentes com uma qualificação de nível 3. (...) A razão de ser da integração tanto de disciplinas da componente de formação sócio-cultural como das da componente de formação científica (...) não decorre da necessidade de os tornar equivalentes ao ensino regular, embora este resultado também seja e deva ser produzido, mas sim de lógica do nível de qualificação em que os cursos se situam. Com efeito, um profissional de nível 3 tem de saber fundamentar cientificamente as técnicas que aprendeu a utilizar e ser capaz de protagonizar social e culturalmente as suas qualificações" (in Alves, 1992:50).

Parece poder-se concluir que a intenção presente na administração central quanto aos currículos será a de mobilizar os saberes que formarão o cidadão prioritariamente para a vertente profissional, isto é, para o preenchimento eficaz de lugares na estrutura ocupacional.

O discurso presente no normativo supra-citado é, no entanto, relativizado com o que é enunciado nas finalidades, objectivos e procedimentos pedagógico-didácticos da Área de Integração, disciplina da componente sócio-cultural, referida como um lugar de encontro e problematização de saberes.

Apesar de não se ter encontrado expressa em quaisquer documentos a

relação entre esta disciplina e a de Filosofia, obrigatória para os 10º e 11º anos dos ensino secundário regular, parece-nos haver uma certa homologia entre ambas, sobretudo no domínio dos objectivos enunciados. As diferenças fundamentais estarão no modo como a disciplina é estruturada (e implicada com o restante conjunto de saberes disciplinares e a realidade do meio envolvente) e na abrangência temática que vai da Ecologia às Ciências Sociais e à própria Filosofia (nesta, com a dominância da Gnoseologia e dos Valores).

Da autoria do GETAP, o programa da Área de Integração compreenderá, segundo afirmam os seus autores na Introdução, um elenco temático indutor de reflexão sobre "o homem, a sociedade e o mundo", de modo a problematizar "o que deve saber um técnico intermédio nos finais do século XX e que exercerá dois terços da sua carreira no século XXI" e para quem "estabilidade de emprego e aprendizagem inicial para toda a vida já não existe, nem voltará a existir nos próximos anos" (Azevedo, 1991).

Organizada modularmente, tal como todas as restantes disciplinas e dotada de grande flexibilidade na construção dos percursos temáticos, propõe uma articulação entre aquisições teóricas e actividades práticas através de uma metodologia de projecto com dinâmicas de grande envolvência para alunos e professores. Com uma carga horária de três horas semanais e leccionada por professores de formações académicas diversificadas, parece estar esta disciplina vocacionada para a compreensão de "técnicas e práticas de utilização racional da natureza e dos objectos" (Santos Silva, 1991) e concebida para a aquisição de um conjunto de saberes através de práticas, mais em conformidade com o perfil da generalidade dos alunos das escolas profissionais do que a disciplina de Filosofia. Também aqui se poderá problematizar, evidentemente, se se tratará de uma "simplificação" na formação cultural destes alunos, em preparação para o mundo do trabalho, ou se se tratará de uma programação mais inovadora e capaz de operacionalizar com sucesso a relação entre a aquisição de saberes e as culturas dos seus destinatários.

1.7. A estruturação do ensino-aprendizagem

Referimos já que o modo de organizar as actividades lectivas foi determinado normativamente pela administração central, que adoptou o sistema

modular para todas as disciplinas. A organização curricular por módulos tem sido largamente utilizada na formação profissional/profissionalizante na última década em vários países da Europa e Estados Unidos e tem sido objecto de críticas, que ressaltam o seu carácter compartimentador de saberes, produtivista e funcionalista. Tal decisão não foi isenta de polémica e sofreu considerável resistência por parte de alguns promotores e directores pedagógicos, não tanto por razões ideológicas ou pedagógicas, mas pelo facto de, não havendo experiências desse modelo em Portugal no sistema de ensino, não existirem professores competentemente formados¹⁴

Em termos de "tecnologia" da organização pedagógica, a estrutura modular imposta/proposta pelo GETAP e explicitada em inúmeros documentos informativos e formativos aponta para a realização progressiva de unidades de aprendizagem que o aluno percorrerá segundo um trajecto individualizado (será, segundo a designação de Paisey (1981), uma *flow production*, percurso próprio de aprendizagem).

1.8. O corpo docente

Os professores da E.P's são maioritariamente oriundos do sistema regular de ensino leccionando aí em regime de acumulação ou de destacamento. Há também um número significativo que partilha a docência com actividades noutros sectores (empresas, autarquias...). O recrutamento é da responsabilidade da escola.

O seu nível de escolaridade é elevado (93% dos professores têm formação de grau superior), o que parece corresponder a uma preocupação das

¹⁴ O maior investimento do GETAP/DES em formação de professores e directores pedagógicos das E.P's foi em estruturação modular e gestão modular dos currículos: todos os directores pedagógicos receberam pelo menos um ciclo de formação presencial subordinado a esta temática, com duração média de 12 horas. Outras vertentes de formação foram realizadas para os professores, nomeadamente para a docência da "Área de Integração" e de disciplinas da componente prática, a saber: 1,38 acções de formação por professor. A área sócio-cultural, com 29,8% de docentes teve 44,5% do total de acções, a científica/artística, com 26% de docentes, teve 24,2% e a técnica, com 44,2% de professores teve 31,3% (Coopers & Lybrand, 1993).

escolas em disporem de um corpo docente qualificado, pelo menos em termos de formação académica.

Quadro 14: *habilitações dos professores (em % do total)*

HABILITAÇÕES \ ÁREAS	SÓCIO-CULTURAL	CIENTÍFICA	TÉCNICA
LICENCIATURA	87,60%	88,20%	49,70%
BACHARELATO	10,60%	11,80%	38,20%
MENOR/BACHARELATO	1,80%	0	12,10%
TOTAL	100%	100%	100%

Fonte: Coopers & Lybrand, 1992

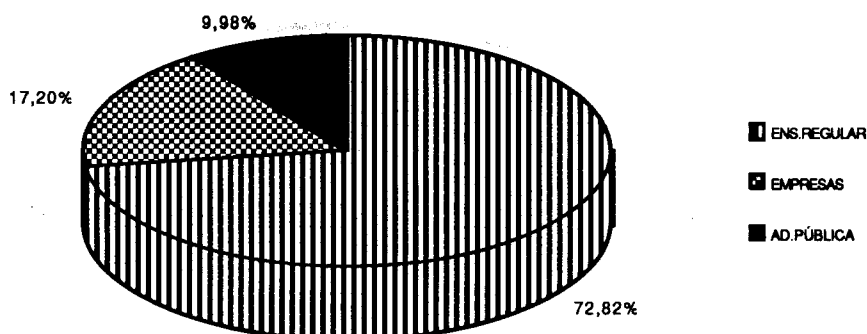
É de salientar que é na área Técnica, Tecnológica e Prática que os docentes apresentam percentualmente menor grau de habilitação académica, tal se devendo à opção por formadores que desempenham actividade profissional no sector produtivo e a sua experiência é determinante na escolha. O decreto que configura as escolas profissionais propõe que os professores desta área sejam recrutados no sector de actividade onde se insere a formação e que não abandonem essa actividade para se tornarem professores a tempo inteiro, já que isso os levaria a um afastamento progressivo do contexto de trabalho. Tratar-se-á de "transportar" para o sistema de ensino um conjunto de recursos (competências técnicas específicas e experiência profissional) e para o meio laboral toda uma experiência construída na escola, indutora de transformações, nomeadamente nas relações de trabalho.

Apesar do previsto pelo decreto, a percentagem de docentes que partilha esta função com a de técnico no sector produtivo ou trabalhou mais do que três anos em exclusividade no sector produtivo é menor do que 50% , encontrando-se nesse grupo o maior número dos habilitados com menos do que o bacharelato. O sector a que está ligado o maior número destes é o secundário.

Quadros 15 e 16: *procedência profissional de professores*

ÁREAS	TOTAL PROF	ENS. OFICIAL			ENS. PART.			OUTRAS	EMPR.	AD. PÚB.	PR. LIB.
		BÁS.	SEC.	SUP.	BÁS.	SEC.	SUP.				
SÓCIO-CULT	334	42	165	3	12	27	5	17	19	23	37
CIENTÍFICA	304	25	114	2	4	28	15	24	20	22	65
TÉCNICA	503	24	82	5	13	58	11	31	105	42	118
TOTAL	1141	91	361	10	29	113	31	72	150	87	220

Fonte: Coopers & Lybrand: 1993



Será interessante referir, a este propósito, o que observa Lucie Tanguy num estudo sobre o ensino profissional em França (1991): enquanto a maioria dos professores das escolas profissionais nos anos 60 e 70 eram portadores de uma experiência de vários anos no sector produtivo, donde provinham, ou compartilhavam mesmo funções na formação e na empresa, a partir dos anos 80 a sua relação escola-empresa é cada vez mais distanciada. Da amostra estudada, cerca de metade tem como única experiência de trabalho em empresa a realizada em estágio integrado nos estudos, experiência que, em muitos casos, não passou de observação; da outra metade, uma parte só participou do contexto produtivo durante férias escolares, a outra possui uma experiência de trabalho assalariado de uma duração média de dois anos. Ao contrário dos professores e monitores das décadas anteriores, mais qualificados em termos de diplomas e competências laborais ("estes trabalhadores passavam da indústria ao ensino dotados de um conjunto de saberes e de experiências concretas de trabalho que os punha em posição de ensinar os ofícios industriais tendo escapado às reorganizações do trabalho inspiradas no taylorismo e no fordismo"(1991:51), a última geração representa uma viragem nos modos de recrutamento que privilegia a certificação à experiência profissional, já que esta tem uma validade curta no tempo. Assim, as duas gerações diferenciam-se não só pelas trajetórias profissionais e títulos escolares, como pelas representações e disposições face ao trabalho, virtualmente opostas. Com efeito, para a última geração, a experiência de trabalho na indústria é apresentada como "a descoberta de um mundo hierarquizado, pouco estimulante(...), onde as relações interpessoais são muito difíceis de viver" (1991:50). Esta atitude, aparentemente sem coerência com a socialização que se pressupõe ser dada pelo ensino profissional, será marcada pela crítica às lógicas tayloristas e pós-tayloristas do trabalho e pela procura de

outros valores e pela coexistência com outras trajetórias.

No que diz respeito aos professores das escolas profissionais portuguesas, a procedência maioritária do sistema educativo poder-se-á explicar pela "juventude" deste sub-sistema, que não terá tido ainda tempo nem condições para criar um corpo docente com perfil próprio, pela ausência relativa de tradição de recrutamento de professores fora da carreira do ensino, mas também pela importância da carga curricular sócio-cultural e científica dos cursos. O mesmo justificará o seu elevado grau de qualificação académica. Por outro lado, a aceitação, por parte dos parceiros sociais, da composição curricular dos cursos, terá levado a um possível desinvestimento no recrutamento prioritário de professores/ técnicos empresariais.

O discurso institucional sobre as competências que deve ter e o papel que deve desempenhar um técnico de nível 3 num futuro de mercado de trabalho aberto e "organizacionalmente complexo, enquanto requer capacidades de integração em equipas de trabalho e participação decisional" (Azevedo,1990), aponta também não só para a selecção de formadores com um perfil cultural e científico abrangente, como ainda para a produção de representações por parte destes sobre a futura integração social dos alunos no quadro de uma realidade algo contraditória com o optimismo de empregabilidade e valorização das qualificações escolares no mercado de trabalho. Como irão estes professores intervir no processo de socialização profissional dos alunos? Para além dos aspectos cognitivo e relacional que correspondem às suas funções de ensinar e gerir a vida da escola, estes professores irão interagir com os alunos e participar na "construção" de um *habitus*. A sua formação de base, o percurso profissional e os currículos que gerem situam-nos em posição de encarar o ensino profissional não como uma aprendizagem de saberes profissionais imediatos, mas como um ensino de saberes técnicos e tecnológicos. Interessante é notar que, num universo de 1595 professores inquiridos para o trabalho de avaliação das E.P's realizado pela empresa Coopers & Lybrand (1993), um número considerável refere que aceitou o lugar na escola por se tratar de um desafio profissional que proporcionaria maior auto-realização do que a docência no ensino regular. O mesmo inquérito permite estabelecer a hipótese de que o desafio e a realização estarão correlacionados com a maior autonomia na função pedagógica e não com a oportunidade de transmitir saberes adequados a uma "família de profissões".

Quadro 17: razões da opção pela docência, segundo a sua importância

RAZÕES OPÇÃO \ ESCALA	1	2	3	4	5	Total respondentes
POR QUESTÕES MONETÁRIAS	351	255	416	295	174	1491
POR SER UM DESAF.PROFISSIONAL	109	114	190	412	764	1589
POR PROPIC.MAIS AUTO-REALIZAÇÃO	139	166	300	529	369	1503
POR PODER GERIR DE FORMA MAIS AUTÓNOMA A FUNÇÃO PEDAGÓGICA	287	245	342	227	140	1241
POR A ESCOLHA PROPORCIONAR OUTROS RECURS. PARA EXERC.PEDAG	314	247	285	239	136	1221
POR CANSAÇO DO ENS.TRADICIONAL	550	139	99	50	61	899
PQ.,ESTANDO NUMA EMPRESA, PODIA TRANSMIT. CONHECS.ADEQ. A UMA FAMÍLIA DE PROFISSÕES	354	80	132	144	157	867
POR CURIOSIDADE	547	181	148	92	62	1030
POR OUTRA RAZÃO,QUAL?	345	22	19	31	78	495

Fonte:Coopers & Lybrand,1992

De 1 (nada importante) a 5 (muito importante)

Uma situação que é apontada como causadora de constrangimentos na dinâmica de projecto das E.P's é a de não terem estas escolas quadro próprio de professores para as áreas sócio-cultural e científica. A viabilidade do projecto pedagógico depende sobretudo da existência de um "núcleo duro" de professores que tomam a seu cargo a coordenação dos trabalhos e a organização dos tempos de realização dos projectos.

A formação contínua dos professores, a cargo do GETAP, foi fundamentalmente para a aquisição de competências para a docência em estrutura modular, para a orientação de projectos no âmbito da Área de Integração e para o acompanhamento de actividades requeridas para as Provas de Aptidão Profissional dos alunos. Foi, assim, privilegiada uma formação para a adaptação às características pedagógicas das escolas. Uma formação especificante de temas relacionados com as problemáticas da juventude, emprego e modelos de desenvolvimento económico e social, vertentes que nos parecem relevantes para o desempenho destes professores, tem sido dirigida a um escasso

número de docentes em contexto de "oficina de formação" e monitorada por instituições de fora da administração central¹⁵

CONCLUSÕES

Poder-se-á considerar que as escolas profissionais decorrem do cruzamento de um discurso político cujos contornos funcionalistas e economicistas fizeram ressaltar uma finalidade produtiva para este modelo de ensino, com uma dinâmica gerada por um conjunto diversificado de actores cujas intervenções vêm alterar de certo modo a imagem de linearidade de propósitos a que aquele discurso nos remete. A relativa autonomia que lhes cabe tende a dar origem a lógicas diversificadas de funcionamento, o que, associado às insuficiências de um sub-sistema ainda jovem, permitirá aplicar a estas escolas a ideia de que "as contradições são necessárias para a aprendizagem pessoal e social" (Tanguy, 1986).

Positivo nos parece o facto de a construção dos seus projectos resultar da combinação de um processo de negociação e investimento social com decisões por via legislativa.

O público discente, em grande parte constituído por franjas de jovens marginalizados pelo sistema regular de ensino e oriundos de meios sócio-económicos desfavorecidos financeira e culturalmente, vê nestas escolas uma possibilidade de realização social e profissional e oportunidade de mobilidade social ascendente (cf. Relatório de Avaliação do Desempenho das Escolas Profissionais, Coopers & Lybrand, 1993). O rendimento escolar, percentualmente superior ao do ensino regular, é outro factor indiciador de sucesso das E.Ps., particularmente relevante se atendermos à elevada taxa de insucesso que afectou estes alunos no seu percurso escolar anterior.

¹⁵ Temos conhecimento de um curso de formação ("oficina de formação") sobre esta temática dirigido a professores de E.P's da área do grande Porto, promovido pela Associação para o Desenvolvimento da Formação (ADEF), instituição de carácter cooperativo, em 1994 e 1995.

Segundo o modelo de análise de Roger Dale, referido por Stoer et al. (1989), poder-se-á considerar que as escolas profissionais decorrem da natureza "produtiva/conjuntural" de uma política de criação de novos recursos, que procura uma organização mais eficaz de meios existentes na sociedade civil e no Estado e têm um âmbito "estrutural-estratégico", na medida em que alteram a estrutura do ensino pós-obrigatório e criam sinergias entre uma multiplicidade de actores sociais.

Apesar de o discurso político que subjaz à criação das E.Ps. apontar frequentemente para as vertentes meritocrática e ocupacionalista presentes nas teorias do "capital humano", haverá que considerar uma nova realidade ocasionada pelo (novo) relacionamento entre os campos formativo e social. Como refere J.A.Correia, "a criação das escolas profissionais constitui seguramente a medida mais importante" no início da década de 90 e parece surgir da "preocupação em assegurar uma oferta de formação diversificada onde a chamada sociedade civil desempenharia um papel crescente" (1991:60).

Desde o seu início, as E.Ps. têm sido objecto de debate, daí resultando discursos antagónicos que se poderão situar um na área do poder político, o outro na área da Sociologia da Educação, produtora de um discurso crítico que se demarca do entusiasmo desenvolvimentista do primeiro.

Alguns dos pontos mais polémicos que opõem estes dois discursos:

- as E.Ps. oferecem uma formação profissionalmente qualificante, não orientada para o desempenho de um posto de trabalho, mas aberta a uma família de profissões. Pelo nível e duração da formação não procuram o objectivo de dar resposta imediata às solicitações do mercado de trabalho no seu estado actual de desenvolvimento (discurso institucional).

Este discurso não encontra coerência com o facto de a definição das áreas profissionais, que estão na base da estruturação das áreas de formação destas escolas, ter origem na classificação dos níveis ocupacionais publicada em 1973 e esta classificação ter um carácter acentuadamente arcaico e conforme com a estrutura empresarial portuguesa, taylorista e mesmo pré-taylorista (análise crítica daquele discurso);

- As E.Ps. surgem em resposta a um projecto de intervenção de actores sociais tradicionalmente arredados de um papel activo na educação e constituem

espaço de debate aberto entre o Estado e a sociedade civil, a educação e o emprego (discurso institucional).

Não obstante esse debate ser estimulado pela existência de um sub-sistema educativo que faz enfrentar interesses nem sempre convergentes, as E.P.s. representarão também uma tentativa de reforço da interferência estatal na organização da formação subsidiada pelo Fundo Social Europeu, que não tem feito aceder os jovens ao emprego, nem tem gerado empregos (análise crítica daquele discurso);

- Os planos de estudo discriminam as finalidades, a composição dos módulos disciplinares, os referenciais de formação, profissão e emprego, as tipologias de instalações e equipamentos. Todo este conjunto de requisitos é negociado entre os promotores e os "especialistas" nomeados pelo Ministério da Educação. Os programas são estruturados modularmente, cada um aponta o seu objecto, método, objectivos e avaliação e são validados por "especialistas", organizações e instituições significativas no campo da educação e da produção (discurso institucional).

Pelo já referido anteriormente, pode prever-se que "as indicações de carácter genérico fornecidas para a elaboração dos planos de estudo das E.P.s podem induzir uma tendência para a subordinação de toda a formação às competências técnicas cuja aquisição permite a execução de gestos profissionais" (Correia, 1990) (análise crítica daquele discurso);

- Ao "campo educativo" compete desempenhar um papel regulador no mercado da oferta e da procura da formação que, por seu lado, vai desencadear a participação de uma pluralidade de agentes sociais e desenvolver a qualidade da formação. As entidades promotoras das escolas profissionais procuram adequar os seus projectos à diversidade dos contextos económicos e sociais, sendo a função reguladora do Estado o eixo desta dinâmica (discurso institucional).

Poder-se-á opor que as escolas profissionais vêm reforçar a interferência do Estado no planeamento da formação profissional e a preocupação de fazer formação profissional não tem correspondido à preocupação de conhecer as condições (existência ou inexistência) de empregabilidade dos jovens;

- A organização curricular em três componentes de formação uniformemente distribuídas pelos três anos, num total de 3.600 horas e a inclusão no currículo da "Área de Integração" como instrumento de reflexão e

acção relativamente aos diversos papeis sociais nos vários contextos de vida destina-se a proporcionar aos jovens uma formação que desenvolva capacidades de socialização crítica e criativa (discurso institucional).

Como referem sociólogos como Marcelle Stroobants (1993), não há necessariamente uma relação directa entre a escolarização e o emprego, o ensino profissionalizante e o emprego. A confirmá-lo, a existência de um grande contingente de jovens altamente escolarizados em situação de desemprego e sub-emprego em países em que este tipo de ensino está já implantado há anos. Sem recusar a ideia de que o projecto educativo das E.P's possa conter "práticas inovantes susceptíveis de inverter o sentido da relação funcional entre a educação e o tecido produtivo" (Correia, 1990:9), o facto é que estas podem "tender a institucionalizar-se enquanto mecanismos de distribuição social dos custos de formação - técnica e ideológica - de uma mão de obra taylorista solicitada pela esfera da produção" (Correia, 1990:10) (análise crítica daquele discurso).

Estas questões, polémicas na medida em que representam opções e pontos de vista distintos quanto à política educativa, induzem ao reconhecimento de que a decisão política em educação encerra uma certa carga de ambiguidade: os actores institucionais ao procurarem que o sub-sistema educativo responda às necessidades desencadeadas pela globalidade do sistema social tendem a subordinar-se ao sistema económico (Dale, 1986); por outro lado, com a abertura de espaço à intervenção de actores não tradicionalmente chamados à participação nas decisões em educação, pode o sistema educativo vir a ser uma fonte de inovações no sector produtivo, nomeadamente na alteração das relações tradicionais de trabalho e das estruturas organizacionais.

**SEGUNDA PARTE: Representações Sociais e
Profissionais de Jovens
em três Escolas**

INTRODUÇÃO

Procurámos na primeira parte deste trabalho abordar um conjunto de questões que estão no centro do debate actual sobre a problemática da juventude enquanto período da vida em que vivências do presente, aspirações, expectativas e representações sobre o futuro se cruzam, de um modo específico, com as condições sociais, económicas e políticas geradoras das oportunidades de construção desse futuro. As alterações estruturais que, sobretudo a partir dos anos 70, ocorreram nos países industrializados, vieram alterar o modo como os percursos profissionais eram concebidos e muitas vezes realizados, dando lugar a formas de emprego pouco duradouras e instáveis. A frequência dessas situações, bem como o aumento crescente de desemprego e de dificuldade de transição para o primeiro emprego, que afecta (de modos diferentes) os jovens, reforçam a pertinência do estudo sobre as relações entre o sistema educativo e o sistema produtivo, a vários níveis:

- o do papel da educação na sua vertente de indutora de competências para o exercício profissional no quadro de novas tecnologias e modelos organizacionais;
- o da possibilidade de adequação entre formação e emprego, num contexto em que aquela surge frequentemente como forma de adiar o acesso à profissão e de potenciar expectativas muitas vezes goradas pela retracção dos postos de trabalho;
- o do planeamento estratégico da educação e da formação na especificidade de um país semi-periférico como Portugal, onde se fazem sentir atrasos relativamente aos valores médios europeus de crescimento económico, escolarização e qualificação profissional, bem como assimetrias regionais de desenvolvimento.

A Reforma do Sistema Educativo, ao instituir o ensino profissional em novos moldes, vem não só gerar relações mais estreitas entre os actores tradicionalmente intervenientes em educação, o mercado de trabalho e o poder local, como reforçar a tendência para uma subordinação dos objectivos da educação às determinações do poder económico. Esta tendência, que se exprime

no interior de um quadro decisional que ao mesmo tempo desvaloriza ideologicamente e na prática a educação tecnológica no ensino unificado, vem diversificar a oferta de formação pós-obrigatória e conferir qualificações profissionalizantes de nível intermédio.

Materializadoras de projectos educativos substancialmente diferentes do ensino regular, as escolas profissionais têm vindo a responder à procura de educação por parte de jovens relativamente insuportados no sistema regular de ensino que, à partida, encaram a possibilidade de uma profissionalização próxima mais do que (ou em vez de) o prosseguimento de estudos.

Na sequência do tratamento do nosso objecto de estudo - a construção da identidade social e profissional dos jovens que optaram pela formação em escolas profissionais - iremos, com fundamento nos dados empíricos trabalhados, procurar conhecer as suas representações sobre o futuro social e profissional, e os mecanismos que subjazem à construção de uma "identidade virtual".

O desejo de conhecer os elementos significativos da identidade de um grupo, nomeadamente quando se trata de um grupo geracional é, muitas vezes, desencadeado pela necessidade de compreender as suas dinâmicas, tensões, conflitos, representações e transformações. Convém no entanto notar que a noção de identidade, sendo extremamente complexa, é objecto de uma grande diversidade de abordagens científicas; e, se bem que a maior parte dos autores atribuam ao conceito uma pluralidade de dimensões (Erikson, 1972), as investigações sobre este tema dão relevância quer aos elementos específicos que decorrem dos contextos sócio-histórico e cultural, quer aos elementos intrapsíquicos, quer ainda aos processos de interacção entre estes dois grupos de elementos.

Tomando como ponto de partida que a "identidade" tem um carácter psicossocial - isto é, que os actos, percepções e reflexões do indivíduo adquirem sentido no e pelo contexto cultural e sócio-histórico - é a formação da identidade que "põe em jogo um processo de percepção e reflexão simultâneas, processo activo a todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si mesmo à luz daquilo que crê serem os modos como os outros o julgam, através da comparação com os outros e de uma tipologia própria significativa; ao mesmo tempo ele julga o seu modo próprio de se julgar à luz das suas próprias percepções e através da comparação com os outros e com os 'tipos' que, a seus olhos, são dotados de prestígio" (Erikson, 1992:141).

Os domínios de investimento pessoal do indivíduo diversificam-se ao longo da vida, assim como os papéis e os contextos grupais nos quais desenvolve a

sua acção. Aceita-se frequentemente que a profissão é um domínio de investimento importante para o adulto, investimento cada vez mais compartilhado com a escolarização e a formação. A investigação sobre a construção da identidade profissional através dos percursos que levam à formação da sua virtualidade adquire, assim, uma importância significativa, já que será pelo contexto social que os sentimentos internos tomam sentido (Mucchielli, 1986). A profissionalidade ocupa hoje o centro da sociedade e da cultura; ao mesmo tempo, é um dos domínios em que a rapidez das mudanças e as contradições experimentadas requerem que o indivíduo adopte estratégias de coexistência com essa mudança e uma maturidade simultaneamente flexível e aberta que lhe permita assegurar a sua autonomia e criar espaços de realização.

Como encaram os estudantes do primeiro ano de três tipos distintos de cursos profissionais o seu futuro? Terá sido a escolha da Escola Profissional motivada por uma vocacionalidade, ou corresponderá à aspiração de uma mobilidade social ascendente representada pelo acesso a um diploma, ou será ainda um recurso para uma faixa de jovens cuja trajectória de vida os situa numa zona de intimidação face às suas possibilidades de aquisição de propriedades escolares?

Como se inscreve a oferta de formação das escolas profissionais na construção social da realidade dos jovens?

Uma análise sobre as representações dos três grupos de alunos que escolhemos para realizar este trabalho poderá contribuir para compreender como são vividas e interiorizadas as expectativas em relação à inserção social e profissional num espaço de aprendizagem novo, portador de um discurso institucional algo diferente daquele que tem sido produzido sobre ensino profissional e num contexto de crise generalizada de emprego.

CAPÍTULO I

TÉCNICAS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO

1. Técnicas de recolha de informação

O trabalho de investigação é concretizado através da análise de dados obtidos num inquérito por questionário¹ e num conjunto de entrevistas². Constituem ainda *corpus* de análise os normativos que dão origem às Escolas Profissionais e as regulamentam³, bem como documentos de carácter oficial e oficioso, produzidos por responsáveis pelas decisões em educação, no período decorrente entre 1989 e 1994.⁴

1.1. O questionário

A opção pela utilização do inquérito por questionário deveu-se à consideração de que seria um instrumento susceptível de contribuir para a detecção de características, de práticas e de representações no conjunto de jovens das três escolas profissionais, tendo em vista uma reflexão sobre a racionalização que tais sujeitos fazem sobre as suas escolhas e expectativas de inserção social e profissional. Apesar de se reconhecer que este instrumento metodológico tem os seus limites e dificuldades - nomeadamente a directividade e ausência de controlo das rotinas de recolha dos dados -, julgamos com ele, através de uma análise comparativa/transversal, poder entrever ligações e relações entre factos e circunstâncias dificilmente detectáveis de outro modo num universo de 101 sujeitos⁵ e estabelecer, através do seu produto, um diálogo com as outras fontes.

¹Anexo 1

²Anexo 2

³Anexo 3

⁴Inseridos na bibliografia

⁵Nas Escolas profissionais Um e Dois foram inquiridos todos os alunos das turmas do 1º ano dos cursos seleccionados; na Escola Três, só foi possível a participação de 15 alunos de um total de 19 no

A articulação do tratamento quantitativo com as análises de ordem qualitativa que contextualizam a informação ajudará a minimizar a "reificação dos dados"(Ferreira,1986).

O questionário foi administrado em tempo lectivo, na nossa presença, a todos os alunos que se encontravam nas respectivas salas. O preenchimento foi precedido pelo esclarecimento sobre o anonimato das respostas e sobre a sua finalidade imediata - a feitura da dissertação de mestrado. Apesar de se ter procurado criar condições para que estivesse presente a totalidade dos alunos, tal não foi possível na Escola a que atribuímos o número de código Três; como, porém, o número de respondentes foi superior a 50%, optámos por não fazer uma segunda tentativa, dadas as limitações temporais de que dispúnhamos e a presunção de que entre os alunos poderia haver uma troca de impressões que influenciasse respostas posteriores.

Subordinando a feitura das perguntas do questionário aos objectivos da investigação - procurar compreender o significado da opção de jovens por um sub-sistema específico de ensino-aprendizagem naquilo que essa escolha possa representar de expectativa de continuidade ou transformação das suas posições no campo social - elaborámo-las em torno de seis temas, precedidos pelos dados relativos à idade, sexo e origem:

- trajectória escolar;
- motivações e circunstâncias que determinaram a entrada na Escola Profissional;
- avaliação da escola e do curso;
- situação do agregado familiar face ao capital escolar, rendimento e posição social;
- informação e representações sobre o mercado de trabalho;
- representações/expectativas sobre o futuro social e profissional.

Trabalhámos os dados obtidos neste instrumento a partir de suportes teóricos em domínios como os da Sociologia da Educação e do Trabalho que temos vindo a referir, por forma a estabelecer hipóteses e propor interpretações. Organizámos a nossa análise, numa primeira fase, com os dados de cada escola, numa segunda fase, comparando o obtido nas três escolas e

enquadrando os produtos das entrevistas nos momentos em que a relação se revela pertinente.

1.2. As entrevistas

Entrevistámos nas escolas Dois e Três os Directores Pedagógicos e as Psicólogas/orientadoras vocacionais; na Escola Um, somente o Director Pedagógico⁶, totalizando, assim, cinco entrevistas. Optámos por este procedimento metodológico por duas razões essenciais: a primeira, porque procurámos cruzar a informação obtida pelos questionários aos alunos com a de actores extremamente relevantes na organização que cada escola constitui, na medida em que estes ocupam uma posição institucional que lhes permite agir na selecção e acompanhamento dos discentes, na relação com o "fora da escola"- famílias, mundo do trabalho, Estado, ...- e na produção de discursos e práticas que poderão influenciar a construção da imagem da escola e dos seus produtos para o interior e para o exterior. Procurar desocultar as suas próprias representações sobre este modelo de ensino-aprendizagem e o seu público, sobre a autonomia ou heteronomia da educação em relação ao mercado de trabalho, contribuirá, no nosso entender, para o conhecimento dos contextos em que decorre a vida escolar e alguns sistemas de valores que lhe subjazem, já que "existe uma correspondência entre as estruturas sociais e as estruturas mentais, entre as divisões objectivas do mundo social- nomeadamente em dominantes e dominados nos diferentes campos- e os princípios de visão e de divisão que os agentes lhe aplicam" (Bourdieu, 1989:7); (o *habitus* que, segundo o conceito de Pierre Bourdieu, será o sistema de disposições que, integrando as experiências do passado, constitui a matriz estruturada e estruturante das percepções, actos e avaliações).

A segunda razão é que, privilegiando um procedimento analítico assente na comparação e interpretação de dados (Crozier, 1977), nos parece que a utilização de um dispositivo que permita uma menor directividade do que o inquérito por questionário permitirá uma análise mais fecunda. Trata-se de procurar uma distância crítica que contribua para "converter o olhar" (Bourdieu, 1989) e aceder aos sentidos do explícito e do implícito.

⁶A Escola Um não integra os serviços de um Psicólogo, sendo assumidas pela direcção algumas das funções que, nas outras escolas, são desempenhadas por aquele técnico.

Como refere Roland Barthes, "o trabalho de investigação deve responder a duas exigências; a primeira é uma exigência de responsabilidade: é preciso que o trabalho aumente a lucidez, consiga desmascarar as implicações de um procedimento, os alibis de uma linguagem, constitua, em suma, uma *crítica* ; (...) o Método é aqui inevitável, insubstituível, não pelos seus "resultados", mas precisamente - ou ao contrário - porque realiza o mais alto grau de consciência de uma linguagem (...); mas a segunda exigência é de ordem totalmente diferente:(...) é preciso pois, *a dada altura*, virarmo-nos contra o Método, ou pelo menos tratá-lo sem privilégio fundador, como uma das vozes do plural: como uma visão, em suma, um espectáculo, encaixado no texto (...)" (1987:271-272).

Não pretendemos, no entanto, fazer sobre as entrevistas uma análise de conteúdo segundo os referenciais teóricos comuns a esse modelo de análise, na medida em que centramos o trabalho empírico nos depoimentos dos alunos e é sobre estes que assenta toda a nossa reflexão; às entrevistas atribuímos um outro estatuto epistemológico: elas apenas se destinam a esclarecer os aspectos eventualmente menos claros dos dados fornecidos pelos estudantes. Julgamos que esta referência é tanto mais pertinente quanto verificámos que os elementos fornecidos pelos Directores Pedagógicos e Psicólogos, pela riqueza de informação e opinião reveladas, poderiam constituir objecto de uma outra investigação, centrada na análise da identidade profissional destes actores.

Apesar de as entrevistas se terem caracterizado por uma grande liberdade de escolha de temas a abordar por parte dos Directores Pedagógicos e Psicólogos das escolas, propusemos a estes um conjunto de temas, subdivididos em questões, por nós considerados centrais, que teriam necessariamente de ser tratados.

Para os Directores Pedagógicos, os temas foram os seguintes:

- trajecto pessoal e desempenho do cargo;
- a especificidade da Escola Profissional no quadro geral da oferta de formação ao nível do ensino secundário;
- a relação da Escola com a(s) entidade(s) promotora(s) e com o mundo do trabalho (empresas, sindicatos, associações patronais, instituições estatais);
- recrutamento e inserção dos alunos e projecto educativo da Escola;
- expectativas dos alunos e mercado de trabalho.

Para os Psicólogos, os temas foram os seguintes:

- papel e desempenho na Escola;
- caracterização dos alunos e meio familiar;
- representações/expectativas dos alunos sobre o seu futuro social e profissional.

2. Escolas e população

Não temos com este trabalho a pretensão de realizar um estudo representativo sobre o ensino profissional enquanto meio de inserção social e profissional dos jovens que o frequentam. Trata-se apenas de um estudo em campo restrito e o seu objectivo é o de contribuir, através de um percurso entre a formulação de hipóteses e a tentativa de explicações, para um conhecimento cujo aprofundamento requererá a análise de um campo empírico mais vasto; assim, optámos pela escolha de três escolas profissionais situadas no grande Porto, com ofertas de formação diversificadas - uma dedicada fundamentalmente à formação de técnicos de serviços, outra à formação em actividades artísticas no domínio do espectáculo, outra à electrónica e telecomunicações - e é a essa diversidade de formações, indiciadora de "vocacionalidades" distintas e potencialmente geradora de futuros profissionais também diversos que daremos particular importância.

Não menos relevante na nossa escolha foi o facto de considerarmos que se trata de tecnologias a que são atribuídos valores sociais diferenciados, que eventualmente se inscrevem também com diferenciados valores no mercado de trabalho. Além disso, o conjunto dos cursos apresenta diferenças no mercado escolar: enquanto na oferta de cursos tecnológicos do ensino regular constam com certa abundância, nomeadamente na área geográfica das escolas profissionais estudadas, os cursos de Secretariado, Contabilidade e outros cujos currículos qualificam fundamentalmente para os serviços, os de electrónica são de maior raridade e os de artes do espectáculo pouco menos do que inexistentes a nível nacional. Este dado, associado ao facto de que os currículos escolares do ensino regular, nos cursos homólogos, têm uma maior carga de formação teórica, o que os diferencia também, levou-nos a considerar que esta escolha nos permitiria conhecer diferentes sentidos de opção por parte dos alunos.

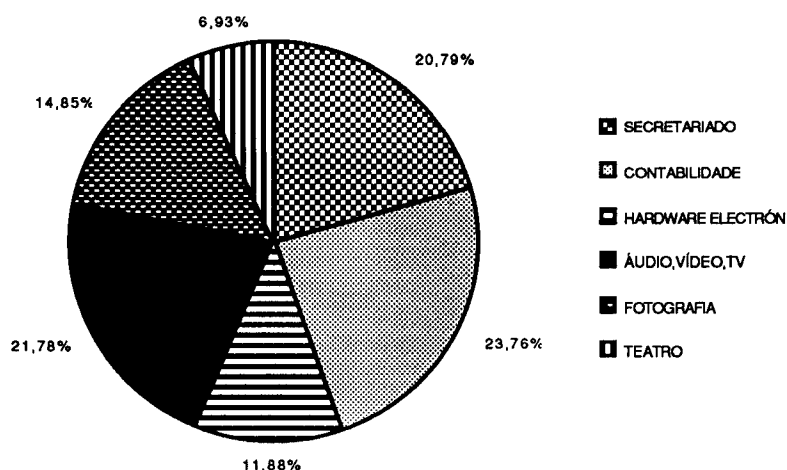
Em cada uma das escolas inquirimos os alunos do primeiro ano de dois cursos, uma turma de cada curso, a saber:

- Escola Um: curso de Secretariado
curso de Contabilidade
- Escola Dois: curso de Electrónica/Áudio-Vídeo-TV
curso de Electrónica/*Hardware*
- Escola Três: curso de Fotografia
curso de Teatro/Interpretação.

Restringimos o nosso campo de observação aos alunos do primeiro ano, para quem os efeitos socializadores da Escola Profissional são ainda diminutos e possivelmente não influenciarão o modo como percebem e avaliam o percurso escolar e o seu investimento futuro no mercado de trabalho. Além disso, optámos pelo ano de escolaridade mais próximo da frequência do ensino unificado, porque considerámos que as experiências escolares anteriores são relevantes para a compreensão dos mecanismos de "escolha" posteriores e uma socialização escolar mais avançada no ciclo de estudos não favoreceria a obtenção destes dados.

Quadro1: *Universo de alunos inquiridos*

ESCOLAS	CURSO	Nº ALUNOS	Nº ALUNAS	TOTAL	TOTAL/ESCOLA
UM	SECRETARIADO	0	21	21	45
	CONTABILIDADE	8	16	24	
DOIS	HARDWARE ELECTRÓN	12	0	12	34
	ÁUDIO,VÍDEO,TV	22	0	22	
TRÊS	FOTOGRAFIA	9	6	15	22
	TEATRO	3	4	7	
TOTAL	6	54	47	101	101

Gráfico 1: *percentagem de alunos em relação ao total de cursos*

Por forma a conhecer o essencial sobre as escolas em que estes cursos se inscrevem, iremos caracterizá-las brevemente, já que o nosso objectivo não é o de analisar o seu funcionamento e o seu efeito socializador, mas as expectativas do público que as procura, a forma como ele articula as expectativas que se reportam ao mercado de trabalho com as que se reportam ao mercado escolar.

2.1. Escola Um

Fica situada numa zona central de Vila Nova de Gaia; habita um edifício novo e espaçoso, construído para o efeito há cerca de um ano (antes compartilhava das instalações de um estabelecimento de ensino particular). Envolve a escola uma urbanização recente de prédios de habitação e comércio, com uma configuração semelhante à do tecido urbano edificado nessa cidade nos últimos anos.

Foi criada por contrato-programa celebrado em Agosto de 1990 entre uma sociedade de natureza privada (entidade promotora) e o Ministério da Educação, representado pelo GETAP; teve a sua homologação em Setembro do mesmo ano.

Estão na génese da Escola quatro professores do ensino regular que de 1986 a 1988 integraram um grupo de trabalho ligado ao relançamento do ensino técnico-profissional. Este grupo de docentes desenvolveu todo um conjunto de iniciativas tendentes à sensibilização da Autarquia e da Associação Industrial de Vila Nova de Gaia para este projecto que, com o apoio destas instituições, veio a materializar-se em 1990.

Os promotores da Escola são os mencionados quatro professores. Segundo nos referiu o Director Pedagógico em entrevista, foi recusada por estes a sociedade (para a promoção da Escola) a qualquer instituição "do mundo do trabalho", para que "não ficassem amarrados a decisões que não fossem exclusivamente do foro pedagógico".

A Escola considera-se bem implantada no meio, particularmente ao nível da autarquia e do tecido empresarial.

Nenhum dos professores é contratado a tempo inteiro, "porque as dificuldades financeiras são mais do que muitas...".⁷ É de notar o nível elevado de formação do corpo docente: 66 licenciados, 10 dos quais em conclusão de Mestrado e 10 bachareis.

A gestão e direcção distribui-se por quatro órgãos, integrando cada um deles actores com funções específicas:

Quadro 2: estrutura e funções directivas

ORGÃOS			
CONSELHO DE DIRECÇÃO	CONSELHO PEDAGÓGICO	DIR.ADMINISTRATIVA/ PEDAGÓGICA	DIR.PLAN.E GESTÃO RECS.HUM.E MATS.
PRESIDENTE DIRECTOR PEDAGÓGICO DIR.ADMIN.FINANCEIRO DIR.PLAN.E GESTÃO DOS REC.HUMANOS E MAT.	DIRECTOR PEDAGÓGICO PROF.RESP. PELO CURSO DIR.TURMA/ORIENT. EDUC. REPR.AUTARQUIA	UM DIRECTOR	UM DIRECTOR

Fonte: E.P, 1994

Cada um dos elementos desempenha as funções consignadas no regulamento interno da Escola, o qual estipula também o "peso" de cada órgão (deliberativo/consultivo) na estrutura organizacional. Os cargos são rotativos,

⁷Entrevista com o Director Pedagógico

"passando todos pelas mesmas funções divide-se o cansaço e ganha-se experiência"⁸.

A sobrevivência financeira é assegurada do seguinte modo:

- 75% das verbas provêm do Programa de Desenvolvimento do Ensino para Portugal (PRODEP), do Fundo Social Europeu;
- 12,5% do Ministério da Educação, através do Departamento do Ensino Secundário;
- 12,5% do orçamento da Segurança Social.

O PRODEP, através do Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER), comparticipa na aquisição de equipamentos com 65% dos seus custos, cabendo à Escola a complementação dos 35%.

As receitas próprias da Escola (prestações de serviços à comunidade, dotações das entidades com as quais tem protocolos celebrados) destinam-se à cobertura de despesas, nomeadamente com instalações e juros de financiamento.

No cumprimento dos objectivos de interacção com a comunidade local, esta Escola estabeleceu um protocolo com a Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, do qual consta o compromisso desta instituição aos seguintes níveis: formação dos alunos, proporcionando estágios de formação; dando preferência de emprego aos jovens diplomados pela escola; divulgando os cursos pelos seus meios e canais de informação e concedendo um subsídio mensal (250.000\$00, presentemente) actualizável anualmente, para os gastos com as instalações. Com a Associação Industrial de Vila Nova de Gaia, instituição inicialmente prevista como entidade promotora, tem também protocolo de cooperação, nomeadamente para a profissionalização dos alunos diplomados.

Tem também a Escola protocolos de cooperação com escolas congéneres (Suíça, França, Inglaterra e Holanda), com as quais tem organizado programas curriculares comuns, intercâmbio de alunos e troca de experiências, nomeadamente nas actividades desenvolvidas no âmbito de uma empresa simulada "Porto de Encontro", destinada a "treinar" os alunos em procedimentos empresariais de comércio internacional (importação-exportação, marketing, publicidade).

As salas onde decorrem as actividades lectivas são espaçosas, bem

⁸Entrevista com o Director Pedagógico

iluminadas, com mobiliário corrente e bom material de apoio (informático, audio-visual, etc.).

Como equipamentos de apoio ao estar quotidiano tem um bar, uma papelaria e espaços de lazer e actividades recreativas, onde a comunidade escolar realiza convívios periódicos.

A actividade de ensino-aprendizagem desenvolve-se, presentemente, com 10 cursos:

Tutelados pelo Departamento do Ensino Secundário:

- Técnico de Electrónica/Comando
- Técnico de Informática de Gestão
- Técnico de Secretariado
- Técnico de Contabilidade
- Técnico de Gestão Autárquica
- Técnico de Informática Fundamental

No âmbito do FORTECA:

- Gestão da Produção em Ambiente Informático.

Tutelados pelo Ministério do Emprego e Segurança Social (IEFP):

- Técnico Administrativo
- Contabilidade e Gestão
- Aplicações Informáticas

A população discente, em 1993, era de 429 alunos.

Para a realização do nosso trabalho inquirimos duas turmas do primeiro ano: uma do curso de Secretariado, outra do curso de Contabilidade:

Os dois cursos conferem, no termo de uma frequência de três anos com aproveitamento, uma qualificação de nível 3.

A composição curricular dos cursos é a seguinte:

Quadro 3: curso técnico de Secretariado

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	DISCIPLINAS	CARG.	HOR.	SEM.
		1º	2º	3º
SÓCIO-CULTURAL	PORTUGÊS	2,5	2,5	2,5
	INGLÊS	2,5	2,5	2,5
	ÁREA DE INTEGRAÇÃO	2,5	2,5	2,5
CIENTÍFICA	GEOGRAFIA	2,5	2,5	2,5
	DIREITO	3	3	2
	ECONOMIA	2	2	
	TÉCNICA ADMINISTRATIVA			3
TÉCNICA, TECNOLÓGICA E PRÁTICA	GESTÃO	4	4	4
	CONTABILIDADE	7	7	4
	FINANÇAS LOCAIS	7	7	4
	APLICAÇÕES INFORMÁTICAS		4	4
	TÉC.CÁLCULO ESTATÍSTICO	4		

Fonte: E.P., 1994

Quadro 4: curso técnico de Contabilidade

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	DISCIPLINAS	CARG.	HOR.	SEM.
		1º	2º	3º
SÓCIO-CULTURAL	PORTUGÊS	2,5	2,5	2,5
	INGLÊS	2,5	2,5	2,5
	ÁREA DE INTEGRAÇÃO	2,5	2,5	2,5
CIENTÍFICA	GEOGRAFIA	2,5	2,5	2,5
	DIREITO	3	3	2
	ECONOMIA	2	2	
	TÉCNICA ADMINISTRATIVA			3
TÉCNICA, TECNOLÓGICA E PRÁTICA	GESTÃO	4	4	4
	CONTABILIDADE	7	7	4
	FINANÇAS LOCAIS	7	7	4
	APLICAÇÕES INFORMÁTICAS		4	4
	TÉC.CÁLCULO ESTATÍSTICO	4		

Fonte: E.P., 1994

A população discente das turmas do 1º ano que seleccionámos para este trabalho é predominantemente feminina no curso de Contabilidade e exclusivamente feminina no curso de Secretariado. É a seguinte a distribuição etária:

Quadro 5: *distribuição dos alunos das turmas do 1º ano por idade e sexo*

IDADES	CURSO DE SECRETARIADO		CURSO DE CONTABILIDADE	
	RAPAZES	RAPARIGAS	RAPAZES	RAPARIGAS
16	0	2	1	3
17	0	7	2	5
18	0	8	2	6
19	0	3	2	2
20	0	1	1	0
MÉDIA IDADES	0	1 8	1 8	1 7

A idade da maioria dos alunos é elevada em relação à normal de ingresso no 10º ano escolaridade, o que denota que se trata de jovens com um percurso escolar atravessado por insucessos no ensino básico⁹. A diferença etária entre os sexos e os cursos não é muito significativa.

2.2. Escola Dois

Situa-se no Porto, no interior do parque industrial da cidade e habita um espaço que terá sido o armazém de uma empresa, agora subdividido em salas destinadas à actividade lectiva e administrativa.

Foi criada por contrato-programa celebrado em Novembro de 1989 entre o GETAP e a entidade promotora - uma sociedade de natureza privada, membro de um grupo empresarial fundamentalmente ligado à distribuição de electrodomésticos e formação de pessoal técnico de assistência aos produtos. Teve a sua homologação em Dezembro do mesmo ano. O contrato-programa designa-a como "Escola de natureza privada com autonomia pedagógica, administrativa e financeira" (1989:1)

A existência de um departamento de formação profissional na empresa motivou os seus directores para a implementação da Escola Profissional, estando, assim, a sua génese ligada a uma prática de vários anos de formação.

Dificuldades financeiras ocorridas na empresa principal fizeram com que a entidade promotora fosse posteriormente alterada, sendo actualmente promotores da Escola o seu Director Pedagógico e o Departamento de Formação da empresa de origem.¹⁰

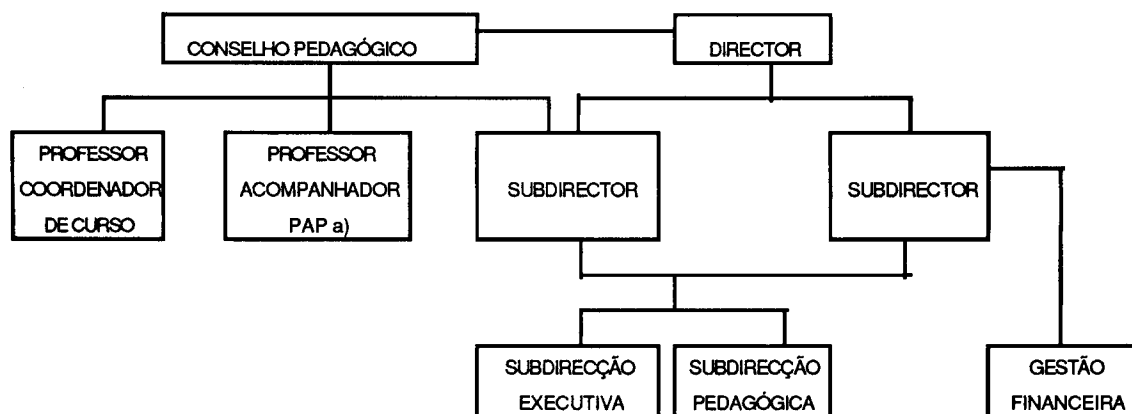
⁹ Utilizamos a actual nomenclatura para a divisão dos ciclos lectivos: ensino básico, do 1º ao 9º ano de escolaridade.

¹⁰ Excerto da entrevista com o Director Pedagógico: "...isto devido ao facto de (a empresa) estar

A Escola considera-se bem relacionada com o tecido empresarial potencialmente empregador dos alunos, dependendo mesmo deste "no que diz respeito à utilização de equipamentos para a formação tecnológica e prática".¹¹

A gestão e direcção da Escola distribui-se pelos seguintes órgãos:

Quadro 6: *órgãos directivos da escola*



a) Prova de aptidão profissional

- Direcção Executiva,
- Direcção Pedagógica,
- Gestão administrativa e Financeira.

As direcções executiva e pedagógica são exercidas pela mesma pessoa, nomeada pela gerência da empresa promotora. Coube ao Director nomear dois Sub-Directores, um dos quais para exercer a função de Gestor Financeiro. Cada curso tem um professor-coordenador e um professor acompanhante da Prova de Aptidão Profissional, com a qual os alunos concluem a sua formação.

A sobrevivência financeira da Escola é assegurada pelas mesmas fontes da Escola Um.

O corpo docente é composto presentemente por 33 professores, um dos quais contratado a tempo inteiro. Do conjunto, 21 são licenciados, 2 mestrados, 7 bachareis e 3 com habilitação menor do que bacharelato (curso secundário completo).

Com o objectivo de abrir aos alunos a possibilidade de experiências formativas e estágios, bem como de formar o seu corpo docente, estabeleceu

financeiramente em baixo e queremos que a Escola não viesse a ser afectada por isso, já que não sabemos o que virá a acontecer".

¹¹ Extrato da entrevista com o Director pedagógico.

protocolos de cooperação com a Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, com várias empresas do ramo da electrónica e telecomunicações, com o Centro Protocolar de Formação da Associação Nacional dos Fabricantes de Material Eléctrico e Electrónico e com uma escola holandesa com idêntica oferta de formação, no âmbito do programa comunitário PETRA.

A Escola iniciou a sua actividade com 32 alunos (duas turmas de 16 alunos); em 1993-94 a população discente era de 96 alunos, 50 do curso de Electrónica/*Hardware* e 46 do curso de Áudio-Vídeo-TV. A totalidade dos alunos era do sexo masculino, "não porque haja qualquer discriminação à entrada, pelo contrário, quando divulgamos a escola dizemos sempre que são bons cursos para raparigas e rapazes, mas a verdade é que não aparecem raparigas".¹²

A actividade de ensino-aprendizagem desenvolve-se com os dois cursos já referidos quando mencionámos os cursos dos alunos inquiridos.

Composição curricular dos cursos e cargas horárias:

Quadro 7: curso técnico de Electrónica/*Hardware*

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA ANUAL		
		1ª	2ª	3ª
SÓCIO-CULTURAL	PORTUÊS	100	100	100
	INGLÊS	100	100	100
	ÁREA DE INTEGRAÇÃO	100	100	100
CIENTÍFICA	FÍSICA/QUÍMICA	100	100	100
	MATEMÁTICA	160	130	160
	ELECTRICIDADE	160		160
TÉCNICA, TECNOLÓGICA E PRÁTICA	INFORMÁTICA	140		
	ELECTRÓNICA	140	200	
	TECNOL. APLICADA	200	120	
	SISTEMAS DIGITAIS		270	
	SISTEMAS DE TRANSMISSÃO		80	
	CONTROLE DE AUTOMATISMOS			320
	MICROPROCESSADORES E PERIFÉRICOS			320
	TOTAL HORAS/CURSO	1200	1200	1360

Fonte: DES, 1994



¹²Entrevista com o Director Pedagógico.

No ano lectivo de 1994-95 entrou para o primeiro ano uma rapariga

Quadro 8: *curso técnico de Áudio-Vídeo-Tv*

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA ANUAL		
		1º	2º	3º
SÓCIO-CULTURAL	PORTUÊS	100	100	100
	INGLÊS	100	100	100
	ÁREA DE INTEGRAÇÃO	100	100	100
CIENTÍFICA	FÍSICA/QUÍMICA	100	100	100
	MATEMÁTICA	160	130	160
	ELECTRICIDADE	160		160
TÉCNICA, TECNOLÓGICA E PRÁTICA	INFORMÁTICA	140		
	ELECTRÓNICA	140	200	
	TECNOL.APLICADA	200	120	
	SISTEMAS DIGITAIS		270	
	SISTEMAS DE TRANSMISSÃO		80	
	SIST.ÁUDIO E RECEPÇÃO			280
	TELEVISÃO			200
	VÍDEO GRAVAÇÃO			160
TOTAL HORAS/CURSO		1200	1200	1200

FONTE:DES,1994

Todos os alunos das turmas do 1º ano dos cursos que inquirimos (bem como toda a população discente da Escola) são rapazes e distribuem-se pelos seguintes níveis etários:

Quadro 9: *distribuição dos alunos das turmas do 1º ano por idade e sexo*

IDADES	CURSO DE ÁUDIO-VÍDEO-TV		CURSO DE HARDWARE	
	RAPAZES	RAPARIGAS	RAPAZES	RAPARIGAS
16	1	0	2	0
17	7	0	0	0
18	6	0	6	0
19	8	0	3	0
20	0	0	1	0
MÉDIA IDADES	18	0	18	0

Tal como na Escola Um, o nível etário dos alunos é em média mais elevado do que o normal para este ano de escolaridade: 64% dos estudantes do curso de Áudio-Vídeo-TV e 83% dos de *Hardware* apresentam dois a três anos de diferença em relação à idade normal de ingresso.

2.3. Escola Três

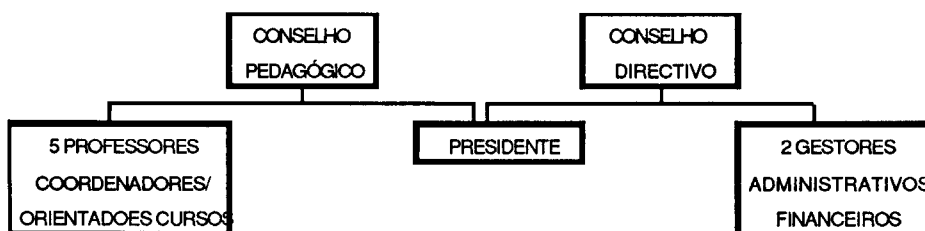
Encontra-se localizada numa zona oitocentista do Porto, próxima do centro e vizinha de importantes polos culturais da cidade: os Museus Soares dos Reis e Romântico "da Macieirinha", o Teatro Universitário do Porto e o Pavilhão dos Desportos, ainda conhecido como "Palácio de Cristal"; desenvolve a sua actividade numa antiga casa de habitação a que acrescentou um espaço novo, arquitectonicamente muito bem articulado com o espaço antigo, para *ateliers* e salas de aula.

Foi criada por contrato-programa celebrado em Setembro de 1990 entre uma entidade privada de promoção de formação e actividades no domínio das artes do espectáculo e o Ministério da Educação representado pelo GETAP; teve a sua homologação em Outubro do mesmo ano.

A génese da Escola deveu-se à iniciativa de profissionais das companhias de teatro da cidade em actividade na altura (Seiva-Trupe, Comediantes e TEAR), constituídos em cooperativa.

A Escola considera-se bem implantada no meio, particularmente ao nível das relações com as instituições artísticas da cidade, meios de comunicação e Autarquia.

A gestão e direcção da Escola tem a seguinte composição:



A sobrevivência financeira da Escola tem os mesmos suportes das escolas Um e Dois. As receitas próprias da Escola 3 são provenientes de propinas (uma pequeníssima parte), prestações de serviços artísticos a diversas instituições e subsídios (nomeadamente da Fundação Calouste Gulbenkian).

Com os objectivos de dar a conhecer publicamente os produtos escolares, abrir aos alunos a possibilidade de estágios e mesmo trabalhos temporários nos seus domínios de formação e obter fundos para iniciativas próprias de carácter artístico, celebrou protocolos ao nível nacional com as seguintes instituições: Associação Industrial Portuense, Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Teatro e Cinema de Lisboa, Teatro Universitário do Porto, Centro de Formação de Jornalistas do Porto, Escola Superior de Música e de Artes do Espectáculo do Porto, Teatro Nacional de S. João e Fundação Engenheiro António de Almeida; com instituições estrangeiras: Rosear Bruford College e South Manchester College, na Inglaterra, Centre de Formation Professionnelle de Techniciens du Spectacle, em França.

A Escola está equipada com os materiais básicos essenciais ao desenvolvimento curricular dos cursos, considerando a Directora Pedagógica que as carências existentes, sobretudo em equipamentos cénicos, têm de algum modo prejudicado a realização de projectos mais ambiciosos.

As actividades de ensino-aprendizagem estão agrupadas em 2 cursos, um dos quais com três vertentes de "especialização":

- Técnico de Fotografia
- Técnico de Teatro - vertente Iluminação
- Técnico de Teatro - vertente Cenografia
- Técnico de Teatro - vertente Interpretação.

No ano de abertura (1990) iniciou-se somente o curso de teatro (com as suas três vertentes); a população discente era de 39 alunos, distribuídos em igual número por três turmas. No ano lectivo de 1992/93 iniciou-se o curso de Fotografia com 10 alunos.

O corpo docente é formado por 66 professores, dos quais 3 são mestrados, 40 licenciados, 6 bachareis e 17 sem grau académico superior (situando-se entre estes a maioria dos professores de técnicas).

Em 1993/94 a Escola tinha o seguinte número de alunos e respectiva distribuição pelos cursos:

Quadro 10: número de alunos por turma

CURSOS	Nº DE ALUNOS			
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
TEATRO/INTERPRETAÇÃO	12	12	13	41
TEATRO/CENOGRAFIA	16	5	0	21
TEATRO/ILUMINAÇÃO	0	5	0	5
FOTOGRAFIA	19	10		29
TOTAL	51	32	13	96

Fonte: DES, 1994

Os dois cursos que seleccionámos para serem inquiridos- Teatro/ Interpretação e Fotografia - conferem, no termo de uma frequência de três anos com aproveitamento, uma qualificação de nível 3. É a seguinte a composição curricular dos cursos:

Quadro 11: curso técnico de Fotografia

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA ANUAL		
		1º	2º	3º
SÓCIO-CULTURAL	PORTUÊS	100	100	100
	INGLÊS	100	100	100
	ÁREA DE INTEGRAÇÃO	100	100	100
CIENTÍFICA	MÉTODOS QUANTIT.	80		
	H. ARTES VISUAIS E FOTOGRAFIA	100	100	100
	FÍSICO-QUÍMICA	60	100	100
	ESTÉTICA			100
	DESENHO	60	100	
PRÁTICA, TÉCNICA, TECNOLÓGICA	FOTOGRAFIA	200	200	200
	ILUMINAÇÃO	100	80	80
	DESIGN DE COMUNICAÇÃO		100	80
	INFORMÁTICA	100		100
	PRÁTICA LABORAT.	200	220	240
TOTAL HORAS/CURSO		1200	1200	1200

Fonte: DES, 1994

Quadro 12: curso de Teatro/Interpretação

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA ANUAL		
		1º	2º	3º
SÓCIO-CULTURAL	PORTUÊS	100	100	100
	INGLÊS	100	100	100
	ÁREA DE INTEGRAÇÃO	100	100	100
CIENTÍFICA	HIST ARTES E DO TEATRO	120	150	150
	ESTÉTICA TEATRAL	100		
	MATEMÁTICA	80		
	DESENHO TÉCNICO		120	120
	TEORIA DO DESIGN			60
PRÁTICA, TÉCNICA, TECNOLÓGICA	INTERPRETAÇÃO	100	100	100
	OFICINA TEATRAL	120	100	100
	TEOR E PRÁT TEATRAL	100	100	80
	ILUMINAÇÃO	100		
	CENOGRAFIA	100	240	300
	DRAMATURGIA	80	80	80
	DESIGN E CONFEC DE TRAJE		120	
	TOTAL HORAS/CURSO	1200	1200	1200

Fonte: DES, 1994

Quadro 13: Distribuição dos alunos das turmas do 1º ano por idade e sexo

IDADES	CURSO DE FOTOGRAFIA		CURSO DE TEATRO	
	RAPAZES	RAPARIGAS	RAPAZES	RAPARIGAS
16	0	0	0	0
17	1	0	0	1
18	2	2	1	0
19	3	0	0	4
20	0	2	0	0
21	1	1	0	0
22	2	0	0	0
25	0	1	1	0
MÉDIA IDADES	19	20	22	19

Dos alunos das três escolas, estes são os que apresentam uma média etária mais elevada, o que revela um percurso escolar anterior acidentado; quer algumas das respostas ao questionário feito aos alunos e que neste capítulo trataremos, quer alguns dos depoimentos da Directora Pedagógica e da Psicóloga indicam que não só se trata de repetências no ensino básico, como da mudança de curso secundário regular e mesmo de curso superior para esta opção. A raridade destes cursos, associada ao baixo estímulo de uma boa parte das famílias para a sua realização, terá influenciado estes percursos de um modo significativo.

Em síntese: não se verificam diferenças substanciais entre as três escolas,

no que concerne à organização das suas estruturas directivas, nem às de apoio/supervisão pedagógica; as habilitações dos docentes das componentes sócio-cultural e científica são equivalentes à média das que se verificam no ensino secundário regular, apresentando porém alguma diferença relativamente aos docentes da componente técnica, tecnológica e prática: entre estes, a posse de diplomas de cursos superiores é menos frequente.

A Escola Um, que é das três a que tem maiores dimensões, é também aquela que tem maior e mais diversificada oferta de cursos e maior número de alunos.

Quanto aos "ideários pedagógicos", julgamos poder estabelecer diferenciações entre as três escolas, possivelmente decorrentes da diferente natureza dos cursos e do seu valor no mercado de trabalho, diferenciações manifestas nos discursos dos seus directores pedagógicos: a Escola Um mais vocacionada para o mercado escolar ("quando começámos com a escola não quisemos promotores vindos do mundo do trabalho, porque o nosso interesse era montar um projecto pedagógico de alta qualidade e, por isso, optámos pela celebração de protocolos com eles, o que nos dá mais liberdade; (...) todos os directores são professores de carreira com currículo na intervenção pedagógica, autoria de programas e uma vida dedicada à função pedagógica, que está em primeiro lugar. O mercado (de trabalho) já vai vendo que uma boa formação cultural é importantíssima para os jovens serem capazes de introduzir inovações nos empregos; (...) damos muita importância e entusiasmos os alunos a irem para o ensino superior; (...) muitos deles já entraram no politécnico e são apontados aos que entram como exemplo de sucesso nos estudos; (...) eles têm que ver que somos muito exigentes na formação não só porque senão não vêm a prestar (bons serviços) na profissão, mas também para fazerem boas provas e entrarem no ensino superior; (...) repare que todos fazem as provas específicas, porque se sentem encorajados a prosseguir"¹³.

As Escolas Dois e Três serão mais vocacionadas para a orientação dos alunos para o mercado de trabalho: a primeira, cuja formação se destina a um segmento da indústria - a electrónica - que não apresenta sinais de crise significativos ("Deus queira que (a empregabilidade dos alunos) se mantenha ... tem sido total. Acho que é um sector tremendamente em expansão e é previsível

¹³ Excerto da entrevista com o Director Pedagógico da Escola Um

que essa expansão se mantenha nos próximos anos. O futuro vai passar pelo desenvolvimento das áreas ligadas à electrónica geral, às telecomunicações, à automação industrial, microprocessadores, penso que vai assim continuar, mesmo em Portugal; (...) por mais pequena que seja uma empresa tem que ter automação, há empregabilidade para estes alunos em qualquer empresa"¹⁴). A Escola tem uma relação muito estreita com o mercado de trabalho que está ligado à sua origem e lhe fornece materiais, técnicos e oportunidades de formação para os estudantes, "nomeadamente (na) área de áudio e tv, que não pode funcionar independentemente das empresas em termos de tecnologias, está totalmente dependente".

Considera ainda o Director Pedagógico que uma das motivações desencadeadoras da Escola foi "a má formação de técnicos para esses ramos" e uma das coisas que distingue a escola profissional do ensino regular é "a melhor preparação para a profissão, com mais equipamentos e uma ligação mais directa com as empresas"; (...) um aluno vai para uma empresa exercer toda uma área de formação correspondente à que teve na escola, não tem grandes dificuldades de inserção porque ele fez na escola aquilo que vai fazer no trabalho"; (...) a formação aqui é boa, especializada, que se adapta perfeitamente ao trabalho; (...) (trata-se) de uma formação para o posto de trabalho e também para a área".

Na Escola Três, cuja oferta de formação está ligada às artes do espectáculo, a socialização para o trabalho é feita numa relação muito íntima com a formação teórica. Particularmente no curso de Teatro, a experiencialidade é considerada essencial pela Directora Pedagógica para a construção de comportamentos profissionais e criação de oportunidades de emprego. Trata-se de "uma profissão extremamente difícil, complicada, que mobiliza, por parte de quem a exerce, enormes recursos de disciplina pessoal, rigor e adaptabilidade, (capacidades) que têm que ser treinadas desde o início da formação; (...) uma das mensagens que passamos (aos alunos) é que é um privilégio estar em cima do palco e representar para uma plateia. Tem que se estar à altura desse privilégio"¹⁵. O desenvolvimento das capacidades de auto-disciplina e iniciativa é tanto mais valioso quanto "é sabido que se trata de profissões altamente instáveis, em que cada prestação tem a duração que tem e é preciso estar permanentemente atento às oportunidades de trabalho"; "a formação que os alunos aqui fazem capacita-os muitíssimo para exercerem a profissão, o que não quer dizer que não tenham que

¹⁴Excerto da entrevista com o Director Pedagógico da Escola Dois

¹⁵ Todas as citações referidas neste parágrafo são excertos da entrevista com a Directora Pedagógica da Escola Três.

estar permanentemente a aprender, a formar-se; acho que se a Escola não se preocupasse em fazer uma formação para os postos de trabalho e, repare, essa formação não é só de competências mas também de atitudes, estávamos a desvirtuar os nossos objectivos".

Esta Escola, que parece, assim, fortemente voltada para o mercado de trabalho, equaciona tal opção de um modo diferente da Escola Dois, o que se deverá, obviamente à sua especificidade: um mercado de trabalho mais complexo, concorrencial, muito marcado pela precaridade de situações de emprego e, ao mesmo tempo, um público discente fortemente vocacionado, "mas muito ingénuo, no princípio, em relação às imensas dificuldades de toda a espécie que estas profissões enfrentam"¹⁶.

Estas especificidades que nos parecem marcar e diferenciar as escolas entre si e que designamos por "ideários pedagógicos" não obstem, no entanto, a que haja pontos comuns entre elas: a importância atribuída à transição dos alunos para o ensino superior, não só pela marca de êxito que tal representa para os próprios, como também para o prestígio da Escola e do próprio sub-sistema de ensino, a preocupação em dar particular relevância à formação sociocultural e científica, por forma a dotar os estudantes de capacidades que lhes permitam negociar a sua força de trabalho com um capital superior ao que possuiriam através de uma formação menos abrangente, o optimismo em relação às capacidades e competências do público discente, quer para um trabalho qualificado, quer para o prosseguimento de estudos, optimismo fundado na elevada qualidade que atribuem aos projectos educativos e à frequência com que o desenvolvimento de tais projectos "recupera" alunos mal sucedidos no ensino regular.

¹⁶ Excerto da entrevista com a Psicóloga da Escola Três

CAPÍTULO II

ESCOLA PROFISSIONAL: UMA ESCOLHA "VOCACIONAL" OU UMA ESCOLHA DO POSSÍVEL?

1. Capital escolar e origem social dos alunos

Numa análise do ensino superior francês enquanto espaço determinado e determinante na trajectória de vida dos seus utentes, Pierre Bourdieu (1989) distingue entre as "Grandes Escolas", cujos diplomas, mais raros e prestigiantes dão acesso a posições sociais mais elevadas e são sobretudo frequentadas pelos filhos dos quadros superiores e classes alta e média e os Institutos Tecnológicos, que conferem diplomas de "menor raridade", qualificam quadros médios e são predominantemente frequentados por jovens oriundos da pequena burguesia e filhos de operários. Esta diferenciação representa, segundo o autor, uma relação de homologia entre os campos do ensino e o social: por um lado, grupos sociais distintos acederão a escolaridades com distintos prestígios sociais; por outro, os diferentes níveis de exigência e selectividade das escolas corresponderão à importância que estas atribuem ao capital escolar por si produzido, sendo relevante também neste campo a estrutura do capital herdado, económico e cultural, dos alunos. Assim, as instituições escolares diferenciar-se-ão segundo dois grandes princípios: a origem social daqueles que a elas têm acesso e o capital escolar.

As trajectórias individuais serão, então, influenciadas pelas diferentes espécies e graus de capital (económico, cultural e social) de que cada um é herdeiro/portador, funcionando estes como "trunfos e ganhos" com os quais os seus detentores se inserem nos respectivos "terrenos de luta". E será nesse terreno que se constroem as representações, que aparecem muitas vezes no discurso comum como "vocações" - as adesões antecipadas a um trajecto possível.

A perspectiva de Bourdieu abre campo para a detecção das determinantes estruturais do real, mas, quanto a nós, distancia-se de uma posição determinista, na medida em que considera e dá relevância ao facto de fracções dos grupos sociais "estarem condenadas a desviar-se da sua trajectória modal de origem" (1979:122).

A existência de uma homologia entre o campo do ensino e o campo social não se verificará somente no ensino superior e nas populações que o frequentam.

Em Portugal, o ensino secundário apresenta uma diferenciação em relação ao modo como prevê a transição dos jovens no seu termo, reflectindo-se tal diferenciação nos planos curriculares e na estruturação dos cursos; no ensino regular, os actualmente designados "cursos tecnológicos", foram entre 1990 e 1993 (duração da sua experimentação) intitulados "cursos secundários predominantemente orientados para a vida activa"- CSPOVA- e os não profissionalizantes, "cursos secundários predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos"- CSPOPE. O sub-sistema de ensino das escolas profissionais, que se aproxima do primeiro na sua finalidade profissionalizante imediata, terá ainda um carácter de maior especialização.

Herdeiras de uma tradição de desvalorização do ensino técnico face ao ensino do tipo liceal, tradição que permanece mesmo depois do esforço de revalorização (em termos discursivos) do ensino técnico-profissional com a Reforma de 1983, estas escolas surgem num contexto de preocupação, por parte do Estado, em interferir no processo de produção de novas aspirações: largas faixas de jovens vêm gorada a sua expectativa de acesso ao ensino superior e, entre esses, uma quantidade considerável enfrenta situações de desemprego ou empregos precários. As escolas profissionais são, assim, apresentadas como uma via alternativa para aqueles que não tenham o prosseguimento de estudos no seu horizonte próximo, antes se destinem a uma inserção profissional porventura mais facilitada pela formação escolar específica. Parece, pois, ser objectivo do ensino profissional desviar da candidatura ao ensino superior uma massa considerável de estudantes, sem que tal seja claramente expresso, já que quer o discurso do poder político, quer o de publicidade das escolas, refere com relevância a possibilidade de tal acesso. ("Todos os anos, desde que se começaram aqui a concluir cursos, tem saído uma boa percentagem - talvez quase 50% - de alunos para o ensino superior politécnico, que é o que dá natural continuação aos nossos cursos. O sucesso desses é um grande exemplo para os que entram, acho que se essa possibilidade não existisse ou, mesmo, fosse muito difícil de atingir, a escola não tinha tanta procura"¹⁷; "(...)temos muitos (alunos que transitam para o ensino superior). Temos vários que passaram imediatamente para a Escola Superior de Teatro, temos três ou quatro que estão na Inglaterra e em França em

¹⁷Excerto da entrevista com o Director Pedagógico da Escola Um.

escolas superiores com quem temos protocolos"¹⁸ ; (...) "este reconhecimento de escolas superiores estrangeiras reputadíssimas na formação para o Teatro, da formação feita na nossa escola (um dos alunos foi admitido imediatamente no 2º ano da licenciatura, em Inglaterra), deu um incentivo extraordinário aos (estudantes) de cá..."¹⁹. O Director Pedagógico da Escola Dois é um pouco mais reservado em termos de diagnóstico e prognóstico: "...é uma formação para o posto de trabalho e para as áreas, uma área de electrónica, muito geral e global e duas mais especializadas em Áudio e TV e Automação ao nível de computadores e qualquer uma delas é dirigida, claro, para o posto de trabalho, mas também são um bocado mais abrangentes. (...) no entanto, há alunos que conseguem transitar para o ensino superior e temos informação de que se sentem em igualdade de circunstâncias e, até, em certos aspectos, mais bem preparados do que os alunos que vão do ensino regular").

Nesta etapa do trabalho ir-nos-emos questionar sobre as propriedades escolares e sociais dos alunos das escolas profissionais, bem como sobre os motivos que determinaram a sua opção por este tipo de escolarização, com o objectivo de nos aproximarmos da análise deste modelo de ensino na sua relação com a estrutura social, com possíveis mudanças operadas nas representações sobre as relações entre posição social e diplomas escolares.

Como pode verificar-se nos quadros 15, a maioria dos alunos transitou directamente da escolaridade básica para o ensino profissional (1º ao 9º anos), sendo pouco significativa a percentagem daqueles que frequentaram o ensino secundário regular (num total de 101 alunos, somente 11,9% frequentou os 10º e 11º anos, um curso médio ou superior. Não terá sido, pois, uma experiência mal sucedida no ensino secundário regular, mas sim no básico, que terá maioritariamente determinado a opção posterior por este modelo. Excepção a esta média constitui o curso de Teatro/Interpretação, no qual 5 dos 7 alunos respondentes frequentaram antes do ingresso os 10º ou 11º anos, ou curso superior (um caso)²⁰. Verificar-se-á em momento oportuno neste trabalho a enorme importância da "vocacionalidade" na escolha deste curso e o baixo

¹⁸Excerto da entrevista com a Psicóloga da Escola Três.

¹⁹Excerto da entrevista com a Directora Pedagógica da Escola Três.

²⁰Este dado foi obtido com base nos dados fornecidos pelo pequeno número de respondentes ao questionário neste curso. Informação posterior junto da Escola permitiu-nos verificar que, no total de alunos da turma (16), a percentagem não se altera muito: 68,8% frequentou os 10º ou 11º anos do ensino regular ou ensino superior (um caso).

incentivo familiar para esta escolha de formação. Mencionamos aqui este facto porque se nos afigura importante para a compreensão de um trajecto desmotivado ou insucesso pelo ensino regular antes da opção pela escola profissional.

Utilizando como referencial de insucesso escolar o número de reprovações, verifica-se que no trajecto escolar da maioria dos alunos inquiridos nas três escolas ocorreram muito frequentes situações de repetência, o que permite considerar que se trata de um grupo relativamente insucesso escolarmente: a média de reprovações por aluno é de 1,26 vezes, sendo mais elevada entre os alunos de Electrónica/Áudio-Vídeo-TV e Artes/Fotografia e menos elevada entre os de Contabilidade e Teatro. Considerando cada escola como um todo, a que integra alunos com maior número de repetências é a Escola Dois, de Electrónica (os trajectos escolares destes alunos apontam para um menor sucesso no investimento escolar futuro).

Quadro 14: *número médio de reprovações por aluno*

CURSO	MÉDIA REPR. ALUNO
SECRETARIADO	1,17
CONTABILIDADE	0,9
MÉDIA AL./ESC.	1,03
HARDWARE	1,41
AUDIO, V, TV	1,6
MÉDIA AL./ESC.	1,5
TEATRO	1
FOTOGRAFIA	1,47
MÉDIA AL./ESC.	1,23
MÉDIA AL./TOTAL	1,26

No universo de alunos referido, apenas 18,8% nunca reprovaram, 80,5% reprovaram pelo menos uma vez, 36,9% reprovaram pelo menos duas vezes e 5,9% três e mais vezes; 26,9% das reprovações ocorreram entre o 5º e o 6º ano, 91,6 entre o 7º e o 9º ano e 7,4% nos 10º ou 11º do ensino secundário regular.

A maior ocorrência de repetências verifica-se entre o 7º e o 9º ano de escolaridade, o "ciclo" mais elevado de escolarização antes do ingresso na escola profissional para a maioria dos alunos, o que nos leva a questionar sobre a existência de uma possível correlação entre o capital escolar (maioritariamente situado abaixo do 7º ano de escolaridade), a posição social dos pais e tal ocorrência já que, como refere também Raimond Boudon (1979), o grau de escolarização e a posição social da família desempenham um papel estratégico no

aproveitamento escolar dos adolescentes. Partindo do pressuposto de que a família investe esforços no sentido de evitar a regressão social dos seus descendentes, torna-se compreensível que os investimentos em educação e, por conseguinte, as taxas de sucesso, sejam maiores nos grupos sociais mais elevados e nas fracções de grupos com tendência a ascensão motivada pela melhoria das suas condições de vida .

Apesar de, como se verificará pelas respostas ao questionário²¹, a maioria dos alunos não associar a opção pela escola profissional com os insucessos no ensino básico regular, consideramos que essa relação objectivamente existe, com tanto mais probabilidade quanto se verifica que as vias alternativas às predominantemente orientadas para o prosseguimento de estudos são aquelas em que se inscrevem jovens com maior número de repetências, representando o ensino profissional uma espécie de sucedâneo que acolhe as eliminações diferidas do ensino básico regular.

Quadros 15: habilitações anteriores ao ingresso no curso e reprovações

A: Habilitações

CURSO HABILIT. INGRESSO E.P.	SECRETARIADO		CONTABILIDADE		HARDWARE		ÁUDIO		FOTOGRAFIA		TEATRO	
	AL.	%	AL.	%	AL.	%	AL.	%	AL.	%	AL.	%
9º ANO	20	95,24%	21	87,50%	11	91,67%	19	86,36%	0	66,67%	2	28,57%
10º ANO	1	4,76%	2	8,33%	1	8,33%	3	13,64%	1	6,67%	2	28,57%
11º ANO			1	4,17%					2	13,33%	2	28,57%
12º ANO									1	6,67%		
ENS.MÉDIO												
ENS.SUPERIOR									1	6,67%	1	14,29%
TOTAL ALUNOS	21	100%	24	100%	12	100%	22	100%	15	100%	7	100%

B: Reprovações por ciclo lectivo

CURSO CICLO	5º, 6º		7º, 8º, 9º		10º, 11º, 12º		TOTAL REPR.	MÉD/ ALUNO
	AL.	%	AL.	%	AL.	%		
SECRETARIADO	5	23,81	14	66,67			19	0,9
CONTABILIDADE	8	33,33	19	79,17	1	4,17	28	1,16
HARDWARE	3	25	14	116,67			17	1,42
ÁUDIO-V-TV	7	31,82	25	113,64	2	13,64	34	1,55
FOTOGRAFIA	5	33,33	12	86,67	4	26,67	21	1,4
TEATRO	1	14,29	4	86,67			5	0,71

²¹ Ponto 3.4 do questionário

C: Total de reprovações

CURSO	FREQÜÊNCIA REPET.		REPR. 1 VEZ		REPR. 2 VEZES		REPR. 3 OU MAIS VEZES		TOTAL ALUNOS
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
SECRETARIADO	9	42,86%	5	23,81%	0	0,00%			21
CONTABILIDADE	9	37,50%	6	25,00%	1	4,17%			24
HARDWARE	2	16,67%	6	50,00%	1	8,33%			12
ÁUDIO-V-TV	10	45,45%	9	40,91%	2	9,09%			22
FOTOGRAFIA	7	46,67%	5	33,33%	2	13,33%			15
TEATRO	4	57,14%	1	14,29%		0,00%			7

Embora não disponhamos de informação recente que nos permita comparar a origem social e o capital escolar dos pais dos jovens que frequentam o ensino secundário regular com o dos que frequentam as escolas profissionais, pensamos poder concluir que, nestes últimos, o capital escolar é particularmente baixo, bem como o grupo social de pertença. A maioria dos alunos das três escolas profissionais possui já um capital escolar superior ao dos pais²², conferindo este dado com o do crescente aumento de procura de educação desde os anos 70 (Braga da Cruz et al., 1984; Grácio, 1986; Ambrósio, 1991) por parte dos jovens oriundos de meios sócio-económicos desfavorecidos. Se é um facto que quer as classes dominantes quer as médias vêm na aquisição de produtos escolares a forma de manter ou melhorar a posição social dos seus filhos, dada a dificuldade cada vez maior de transmissão de capital económico, estratégias semelhantes ocorrem entre as fracções de classe que utilizam a escola para a sua reprodução social (professores, nomeadamente) e entre as classes de menores recursos culturais e financeiros, já que os diplomas escolares representam para estas a possibilidade de mobilidade social ascendente. Se, no entanto, considerarmos como Boudon (1973), que quanto mais elevada é a posição social maior é o investimento no sistema educativo e maior é o sucesso escolar, poderemos concluir que a oportunidade educativa oferecida pelas escolas profissionais não é valorizada pelos grupos sociais mais elevados e, mesmo entre os outros grupos, não será tão valorizada quanto o ensino regular para jovens bem sucedidos escolarmente.

Na Escola Um, o grupo doméstico de origem dos estudantes é maioritariamente constituído por trabalhadores de serviços por conta de outrem

²² No conjunto dos seis cursos, 60% dos pais e 78% das mães têm de habilitação máxima o 6º ano de escolaridade; esta média é menor nos pais dos alunos dos cursos de Teatro (2 - 28,6%) e Fotografia (4 - 26,6%), mantendo-se a média de habilitações das mães nos parâmetros dos outros cursos. Assim, a média de habilitação máxima do 6º ano entre os pais eleva-se, nos outros cursos, para 67,6%.

(empregados de comércio e escritório, bancários, porteiros, "contínuos" e motoristas) e operários. Assim, há uma grande representatividade de assalariados operários e de serviços e, ainda que com menor expressão, de fracções de pequena burguesia de execução²³, não possuidora de diplomas escolares significativos, qualificações profissionais, ou detentora de "autoridade hierárquica nas relações de produção" (Costa et al. 1990:195). Alguma representatividade tem também o grupo de pequena burguesia proprietária, constituído por pequenos comerciantes e empresários de pequenas indústrias.

Numa análise por indivíduos, verificamos entre o grupo de mães a predominância de domésticas, seguindo-se a categoria de assalariadas de serviços.

O capital cultural é baixo: 15 (71,4%) dos pais e 18 (85,7%) das mães dos alunos do curso de Secretariado têm, no máximo, o 4º ano de escolaridade, sendo 13 (52,2%) e 17 (70,8%) respectivamente, os pais e mães dos alunos do curso de Contabilidade; nenhum progenitor tem um curso médio ou superior. É de notar também o nível inferior de escolarização da população feminina em relação à masculina.

Estes dados permitem verificar o desejo de uma trajectória de mobilidade escolar ascendente intergerações, o que não quer dizer que tal aspiração se materialize: a taxa mais elevada de educação formal associada à desvalorização dos diplomas leva a que a manutenção da posição relativa na estrutura social careça de um cada vez maior capital escolar (Correia, 1995).

Solicitados a avaliar os pais quanto ao seu rendimento económico, grau de escolaridade e cultura²⁴, a maioria dos alunos de Contabilidade, 12 (50%) atribuem aos seus progenitores um rendimento médio; 20 (83,3%) um nível de escolaridade médio-baixo e idêntico valor ao nível cultural.

Uma avaliação equivalente é feita pelas alunas de Secretariado quanto a rendimento e escolaridade dos pais, diferenciando-se, no entanto, a apreciação sobre a cultura, valor a que a quase totalidade, 19 (90,47%) atribui o nível elevado. Este último dado parece-nos algo estranho, tanto mais quanto o capital escolar das famílias destas alunas é claramente mais baixo do que o dos de Contabilidade (embora o capital económico seja semelhante) e o mais baixo de todos os cursos: não tendo sido fornecido aos inquiridos uma "chave" conceptual,

²³ Para a operacionalização da classificação em classes sociais dos grupos domésticos de origem dos alunos utilizamos o modelo de Costa, A. Firmino, et al, in *Análise Social*, vol. xxv (105-106), 1990, p.221, que reproduzimos no anexo 4. .

²⁴ Questão 7.7 do Questionário, (Anexo 5)

não temos elementos porventura de natureza psicossocial ou antropológica que nos permitam distinguir o conceito de cultura em função do qual as respostas foram dadas. Parece-nos, no entanto, que esta resposta se correlaciona com o nível de prestígio social que atribuem aos pais: a maioria das estudantes considera-o alto e muito alto, enquanto os estudantes de Contabilidade atribuem a este item o nível médio.

Se estes valores não parecem decorrer da posição social ou do capital escolar, denotarão a atribuição de importância por parte dos filhos a saberes "de experiência feitos", à vivência de valores éticos socialmente reconhecidos e prestigiados...ou, simplesmente, tal resultado poderá advir do pouco investimento em capital cultural da escola de massas donde procedem e onde passaram por experiências de insucesso, não subvalorizando os saberes escolares adquiridos pelos pais, ou não sobrevalorizando os seus próprios. Além disso, tem sido já verificado (Costa et al, 1990) que, em questões que envolvem apreciações qualitativas sobre relações intra ou intergeracionais, a afectividade se projecta sobre a percepção das relações tendo como resultado apreciações fortemente subjectivadas.

Quadros 16: *profissão e capital escolar dos pais*

A: *Curso de Contabilidade*

		PAI	%	MÃE	%
PROFISSÃO	OPERÁRIO CO	8	33,33%	5	20,83%
	TRAB.SERVIÇOS CO	9	37,50%	3	12,50%
	TRAB.SERVIÇOS CP	0	0,00%	1	4,17%
	TÉCNICO	0	0,00%	0	0,00%
	PR.LIBERAL	0	0,00%	0	0,00%
	EMPRESÁRIO	6	25,00%	5	20,83%
	PROFESSOR	0	0,00%	0	0,00%
	DOMÉSTICA	0	0,00%	10	41,67%
	TOTAL	24	100,00%	24	100,00%
HABILITAÇÕES					
	MENOS DE 4º	0	0,00%	6	25,00%
	4º	12	52,17%	11	45,83%
	6º	5	21,74%	3	12,50%
	9º IND/COM	1	4,35%	1	4,17%
	9º LIC	1	4,35%	0	0,00%
	11º	4	17,39%	2	8,33%
	12º	0	0,00%	0	0,00%
	CUR MÉDIO	0	0,00%	1	4,17%
	LICENCIATURA	0	0,00%	0	0,00%
	TOTAL	23	100,00%	24	100,00%

B: Curso de Secretariado

PROFISSÃO		PAI	%	MÃE	%
	OPERÁRIO CO	9	42,86%	2	9,52%
	TRAB.SERVIÇOS CO	2	9,52%	5	23,81%
	TRAB.SERVIÇOS CP	3	14,29%	3	14,29%
	PESCADOR	1	4,76%	0	0,00%
	TÉCNICO	0	0,00%	0	0,00%
	EMPRESÁRIO	6	28,57%	0	0,00%
	PROFESSOR	0	0,00%	0	0,00%
	DOMÉSTICA	0	0,00%	11	52,38%
	TOTAL	21	100,00%	21	100,00%
HABILITAÇÕES					
	MENOS DE 4º	0	0,00%	0	0,00%
	4º	15	71,43%	18	85,71%
	6º	2	9,52%	1	4,76%
	9º IND/COM	1	4,76%	0	0,00%
	9º LIC	3	14,29%	2	9,52%
	11º	0	0,00%	0	0,00%
	12º	0	0,00%	0	0,00%
	CUR MÉDIO	0	0,00%	0	0,00%
	LICENCIATURA	0	0,00%	0	0,00%
	TOTAL	21	100,00%	21	100,00%

Na **Escola Dois**, o grupo doméstico de origem dos alunos de *Electrónica/Hardware* divide-se igualmente entre os assalariados operários e de serviços e os trabalhadores de serviços por conta própria (a totalidade destes é electricista/técnico (não diplomado) de electro-domésticos), isto é, operariado e pequena burguesia de execução; entre os pais dos alunos do curso de *Áudio-Vídeo-TV* é significativa a percentagem de técnicos, quadros médios de empresas, agrupáveis em termos de classe social na pequena burguesia técnica e de enquadramento, segundo o referencial que temos vindo a utilizar.

Tal como na *Escola Um*, uma percentagem elevada de mães dos alunos de ambos os cursos é doméstica, seguindo-se a situação de assalariamento de serviços.

O capital cultural dos pais é mais elevado do que o da *Escola Um*, com uma percentagem mais significativa de estudos quer secundários, quer básicos (2º ciclo) ou médios e superiores; a habilitação escolar mais representada continua, no entanto, a ser o 4º ano. A população feminina, tal como referimos para a anterior escola, tem um nível de escolarização mais baixo do que a masculina, mas mais alto na percentagem daquelas que possuem estudos secundários, médios ou superiores.

A maioria dos alunos de *Hardware*, 7 (58,33%) e *Áudio-Vídeo-TV*, 11 (55%) considera que o nível económico da família é médio e médio-elevado; quanto à escolaridade dos pais, 7 (58,33%) de *Hardware* e 4 (20%) de *Áudio-Vídeo-TV* avalia-a como baixa, 7 (58,33%) e 7 (45%) respectivamente, como média, 2 (16,66%) de *Hardware* e 2 (10%) de *Áudio-V.-TV* como elevada, o que corresponde aproximadamente à diversidade de habilitações existente. No que diz respeito à apreciação sobre a cultura dos progenitores, estes jovens mostram maior reserva do que os da Escola Um, aproximando mais o valor "cultura" com o de "propriedades escolares": 21,6% (4 do primeiro curso e 2 do segundo) considera-a muito baixa e baixa, 41,6% (4 e 10 alunos dos dois respectivos cursos) média, 34,2% (4 e 7 alunos) elevada. A mesma reserva parece sentir-se quanto à avaliação do prestígio familiar: apesar de a percentagem mais significativa (*Hardware*-7 estudantes, 58,33% e *Áudio-v.-TV*-7 estudantes, 35%) ser de elevado e muito elevado, o que revela uma auto-estima familiar positiva, ou, pelo menos, a atribuição de importância a esse parâmetro, 2 do primeiro curso (16,66%) e 4 do segundo (20%) consideram que a sua família se situa num nível baixo de prestígio social e 3 (25%) e 4 (20%) respectivamente num nível médio.

Quadros 17: profissão e capital escolar dos pais

A: Curso de Electrónica/Hardware

PROFISSÃO		PAI	%	MÃE	%
PROFISSÃO	OPERÁRIO CO	3	25,00%	0	0,00%
	TRAB.SERVIÇOS CO	3	25,00%	3	25,00%
	TRAB.SERVIÇOS CP	3	25,00%	2	16,67%
	TÉCNICO	1	8,33%	0	0,00%
	EMPRESÁRIO	1	8,33%	1	8,33%
	PROFESSOR	1	8,33%	1	8,33%
	DOMÉSTICA	0	0,00%	5	41,67%
	TOTAL	12	100,00%	12	100,00%
HABILITAÇÕES					
	MENOS DE 4ª	0	0,00%	0	0,00%
	4ª	6	50,00%	9	75,00%
	6ª	1	8,33%	0	0,00%
	9ª IND/COM	1	8,33%	0	0,00%
	9ª LIC	1	8,33%	0	0,00%
	11ª	2	16,67%	1	8,33%
	12ª	0	0,00%	0	0,00%
	CUR MÉDIO	0	0,00%	2	16,67%
	LICENCIATURA	1	8,33%	0	0,00%
	TOTAL	12	100,00%	12	100,00%

B: Curso de Áudio-Vídeo-TV

PROFISSÃO		PAI	%	MÃE	%
	OPERÁRIO CO	5	23,81%	3	14,29%
	TRAB.SERVIÇOS CO	7	33,33%	4	19,05%
	TRAB.SERVIÇOS CP	2	9,52%	1	4,76%
	TÉCNICO	5	23,81%	1	4,76%
	EMPRESÁRIO	2	9,52%	1	4,76%
	PROFESSOR	0	0,00%	1	4,76%
	DOMÉSTICA	0	0,00%	10	47,62%
	TOTAL	21	100,00%	21	100,00%
HABILITAÇÕES	MENOS DE 4º	0	0,00%	1	4,76%
	4º	9	42,86%	14	66,67%
	6º	3	14,29%	2	9,52%
	9º IND/COM	2	9,52%	0	0,00%
	9º LIC	4	19,05%	2	9,52%
	11º	2	9,52%	0	0,00%
	12º	0	0,00%	0	0,00%
	CUR.MÉDIO	1	4,76%	1	4,76%
	LICENCIATURA	0	0,00%	1	4,76%
	TOTAL	21	100,00%	21	100,00%

Na **Escola Três**, o grupo doméstico de origem dos estudantes percentualmente mais significativo é o dos trabalhadores de serviços por conta de outrem, que situamos em termos de classe na pequena burguesia de execução, estando os restantes distribuídos pelas outras situações, com pequena quantidade percentual em cada uma delas.

Quanto ao capital escolar, quer o grupo masculino, quer o grupo feminino apresentam um nível mais elevado do que o das escolas anteriores: entre os pais, a maior percentagem tem o 9º ano industrial/comercial e liceal em ambos os cursos e o 11º ano (no curso de Fotografia); nas mães, o 4º ano é o nível de mais elevada representatividade para o curso de Teatro; para o curso de Fotografia, o conjunto das que possuem os 9º ano liceal, 11º ano, curso médio e curso superior é o mais elevado.

Na avaliação do nível de rendimento familiar, 5(33,33%) dos 14 alunos respondentes de Fotografia e 1 dos 7 de Teatro considera-o baixo, 6(40%) dos primeiros e 4 dos segundos médio, 3(20%) e 2 respectivamente, elevado, sendo, assim, predominante, o nível médio no seu entender. Quanto à escolaridade dos pais, é considerada predominantemente média por 7 de Fotografia e 4 de Teatro, elevada e baixa para um número idêntico no curso de Fotografia (4); no curso de Teatro, 3 consideram-na elevada, 2 média e 2 baixa.

À pergunta referente à avaliação da cultura dos pais responderam somente

6 dos 15 alunos de Fotografia; dos respondentes, 5 situam-nos no nível médio, 1 no nível baixo. Para os 7 alunos de Teatro, o nível é médio. É interessante verificar que, tratando-se dos pais com mais elevado capital escolar entre todas as escolas, é-lhes atribuído pelos filhos um nível relativamente menor do que o considerado pelos outros jovens face aos seus progenitores. Julgamos poder considerar que esta avaliação será função também do capital relacional destes jovens, que têm um relacionamento com indivíduos com maiores propriedades escolares e culturais, o que lhes permitirá o reconhecimento de maiores níveis culturais em outrem.

Estas avaliações parece aproximar-se mais dos produtos escolares do grupo masculino de origem do que do grupo feminino. No que diz respeito à avaliação do prestígio familiar, em ambos os cursos o nível elevado se sobrepõe aos outros dois níveis: para 8 do curso de Fotografia e 5 do curso de Teatro; níveis médio e baixo para 1 do 1º curso e para 1 do segundo.

Parece-nos poder considerar que a Escola Três tem um carácter algo diferente das outras duas: a formação que oferece é de alguma raridade no ensino secundário, não está em situação concorrencial com a formação oferecida pelo ensino regular, onde estas vertentes são quase nulas; além disso, os cursos superiores de artes do espectáculo e fotografia nas suas diversas valências têm já alguma expressão no país e a eles poderão aceder mais facilmente os jovens procedentes de cursos afins, cuja formação possibilita o desenvolvimento de competências valorizadas nas provas de acesso a este tipo de ensino superior. Julgamos, assim, tratar-se de uma escola passível de ser "escolhida" por alunos com uma vocacionalidade dentro de campos de cultura específicos, eventualmente mais construída a partir de recursos culturais e relacionais adquiridos ou facilitados pela família; com efeito, situam-se nestes dois cursos os progenitores com maiores níveis escolar e económico.

Quadros 18: profissão e capital escolar dos pais

A: Curso de Fotografia

PROFISSÃO		PAI	%	MÃE	%
PROFISSÃO	OPERÁRIO CO	1	7,14%	0	0,00%
	TRAB.SERVIÇOS CO	6	42,86%	6	42,86%
	TRAB.SERVIÇOS CP	0	0,00%	2	14,29%
	TÉCNICO	1	7,14%	0	0,00%
	PR.LIBERAL	2	14,29%	0	0,00%
	EMPRESÁRIO	4	28,57%	0	0,00%
	PROFESSOR	0	0,00%	1	7,14%
	DOMÉSTICA			5	35,71%
	TOTAL	14	93,33%	14	93,33%
HABILITAÇÕES	4º	2	13,33%	7	46,67%
	6º	2	13,33%	0	0,00%
	9º IND/COM	2	13,33%	0	0,00%
	9º LIC	4	26,67%	3	20,00%
	11º	3	20,00%	2	13,33%
	12º	0	0,00%	0	0,00%
	CUR MÉDIO	2	13,33%	1	6,67%
	LICENCIATURA	0	0,00%	2	13,33%
	TOTAL	15	100,00%	15	100,00%

B: Curso de Teatro

PROFISSÃO		PAI	%	MÃE	%
PROFISSÃO	OPERÁRIO CO	0	0,00%	0	0,00%
	TRAB.SERVIÇOS CO	3	42,86%	0	0,00%
	TRAB.SERVIÇOS CP	0	0,00%	1	14,29%
	TÉCNICO	1	14,29%	0	0,00%
	PR.LIBERAL	0	0,00%	0	0,00%
	EMPRESÁRIO	2	28,57%	0	0,00%
	PROFESSOR	0	0,00%	1	14,29%
	DOMÉSTICA	0	0,00%	5	71,43%
	AGRICULTOR	1	14,29%	0	0,00%
	TOTAL	7	100,00%	7	100,00%
HABILITAÇÕES	4º	2	28,57%	4	57,14%
	6º	0	0,00%	2	28,57%
	9º IND/COM	0	0,00%	0	0,00%
	9º LIC	4	57,14%	0	0,00%
	11º	0	0,00%	0	0,00%
	12º	0	0,00%	0	0,00%
	CUR MÉDIO	0	0,00%	0	0,00%
	LICENCIATURA	1	14,29%	1	14,29%
	TOTAL	7	100,00%	7	100,00%

Quadro 19: profissão e capital escolar dos pais (total das três escolas)

PROFISSÃO		PAI	%	MÃE	%
PROFISSÃO	OPERÁRIO CO	27	27,27%	10	10,00%
	TRAB.SERVIÇOS CO	31	31,31%	21	21,00%
	TRAB.SERVIÇOS CP	8	8,08%	10	10,00%
	PESCADOR/AGRICULTOR	2	2,02%	0	0,00%
	TÉCNICO	8	8,08%	1	1,00%
	PR.LIBERAL	2	2,02%	0	0,00%
	EMPRESÁRIO	21	21,21%	7	7,00%
	PROFESSOR	0	0,00%	4	4,00%
	DOMÉSTICA	0	0,00%	47	47,00%
	TOTAL	99	100,00%	100	100,00%
HABILITAÇÕES	MENOS DE 4º	0	0,00%	7	7,00%
	4º	46	46,46%	63	63,00%
	6º	13	13,13%	8	8,00%
	9º IND/COM	7	7,07%	1	1,00%
	9º LIC	17	17,17%	7	7,00%
	11º	11	11,11%	5	5,00%
	12º	0	0,00%	0	0,00%
	CUR MÉDIO	3	3,03%	5	5,00%
	LICENCIATURA	2	2,02%	4	4,00%
	TOTAL	99	100,00%	100	100,00%

Uma primeira síntese:

A trajetória escolar da maioria dos alunos inquiridos revela um relativo insucesso, sobretudo entre os 7º e 9º anos, segmento de escolaridade que se situa para além do capital escolar de 59,6% do grupo de pais e de 78% do grupo de mães. No entanto, verificamos uma pequena diferença na correlação entre a taxa de insucesso e o capital escolar do progenitor com mais elevado nível de escolaridade: tínhamos já referido que cada aluno tinha, em média, 1,26 reprovações, mas a média sobe para 1,34 entre aqueles cujos pais têm o 9º, 11º ano, curso médio ou superior. Tais dados levam-nos a considerar, nos casos estudados, que para os grupos de pequena burguesia técnica e de enquadramento médio, a escola profissional é procurada para os jovens com uma taxa de repetência elevada, o que representará mais um recurso alternativo a uma trajetória de insucesso no ensino regular, do que uma estratégia de mobilidade social ascendente, como o poderá ser para as classes e fracções de classes de menores recursos.

Na composição social das famílias de origem estão sobre-representadas as classes operária e pequena burguesia de execução, grupos sociais menos favorecidos de recursos económicos e sobretudo sociais e simbólicos. Neste contexto, a escola profissional parece ter importância enquanto instrumento de mobilidade social ascendente, dentro do quadro de representações para o qual as estratégias escolares são decisivas em tal trajetória. No entanto, e dado que os recursos familiares são frequentemente sobrevalorizados, a qualificação escolar pode não corresponder à expectativa de mobilidade social ascendente, mas à necessidade de um maior investimento escolar para manter o mesmo nível social e económico. Com efeito, estudos realizados sobre esta temática revelam que as taxas de mobilidade social ascendente não aumentaram com o crescimento e diversificação de oportunidades em educação, o que torna relativa a importância das estratégias educativas na construção de mobilidade.

Nesta primeira fase recorremos à família como unidade de análise, uma vez que esta tem um papel decisivo na estruturação das condições de existência e é nela que se geram muitas das expectativas e estratégias de vida dos jovens. Entre essas estratégias, a escola representa um espaço ocupacional intermédio, não só de formação como também de "redistribuição potencial de futuros virtuais" (Boudon, 1973:27).

Escola e família são encaradas por uma tradição sociológica bem

representativa como instituições de enorme importância na construção de ambições que configuram as oportunidades objectivas de atingir determinadas posições sociais (Galland, 1988). Tal será o sentido da "escola dos herdeiros" de Bourdieu, a escola da reprodução social que, ainda que compreenda a existência de fracções que se diferenciam, gere a reprodução com significativa força estatística. Porém, ocorre aqui considerar que o aumento e diversificação da oferta escolar tem reforçado o apelo à sua utilização e suscitado a procura por categorias cada vez mais alargadas da população. Este efeito da oferta poderá ter como consequência o "desbloqueio" da submissão a um destino social aparentado com o do meio de origem quando este é pouco provido em capital escolar e social, contribuindo para a construção de representações sobre um futuro virtualmente superior em termos de profissão e *status*.

Será o ensino profissional (das escolas profissionais) um modelo de formação em que estas representações sobre o futuro, que têm a escola como espaço mediador essencial a uma mobilidade social ascendente, são motivo determinante de opção?

Ir-nos-emos seguidamente debruçar sobre as motivações que levaram os jovens sujeitos da nossa investigação a optar por este tipo de oferta de formação, na sequência de um roteiro que cruzará os dados obtidos no inquérito com as opiniões de directores pedagógicos e psicólogos das escolas.

2. Motivações sociais e escolha

Porque optaram os estudantes das três escolas por este tipo de ensino?

À questão se a escolha do curso e da escola profissional correspondeu àquilo que de facto desejavam²⁵, responderam 96,7% do total de inquiridos. Destes, 94,3% declararam ter sido a escola profissional a sua primeira escolha; 87,4% esta e o curso. Uma pequena percentagem de alunos (6,6%) quereriam, na escola profissional, outro curso; além destes, 9,5% desejavam outro curso não especificando se neste ou noutro modelo de ensino, embora as razões apontadas indiquem que a outra solução passaria pelo ensino regular. Todos os que

²⁵ Pontos 3.1, 3.2 e 3.3 do Questionário.

pretendiam outro curso na E.P. apresentaram como razão da segunda escolha a não existência de vagas no curso pretendido, cuja natureza era, aliás, afim: inscreveram-se em Contabilidade, desejavam Gestão ou Informática, duas outras ofertas da escola. Dos alunos que optariam por outro curso por razões outras que as vagas, as suas escolhas eram substancialmente diferentes das da opção realizada, excepto num caso em que a tendência artística permanece visível (inscrito em Fotografia, desejaria Desenho de Moda): uma aluna preferiria Puericultura, três Desporto, dois Electrónica. No primeiro caso é apresentada a falta de recursos financeiros como razão da opção, nos outros o medo de recorrer ao ensino regular, onde receariam voltar a ser insuportados. Como pode verificar-se no quadro, os cursos cuja escolha é mais significativa em número de casos são os de Teatro ("normalmente é o sonho de Hollywood, o que normalmente não tem muito a ver com a realidade portuguesa... e o que eles dizem muito é que ser actor é o sonho da vida deles, que fez sempre parte do projecto de educação deles, que é isto e mais nada - quero ser actor"²⁶) e Electrónica-Áudio, Vídeo e TV, menos significativa em Fotografia e Contabilidade. Em relação à totalidade dos alunos, a escolha em primeira opção é muito significativa.

Quadros 20: opção pelo curso: primeira e segunda escolha

CURSO	1ª ESCOLHA	%	2ª ESCOLHA	%	TOT.ALUNOS	O QUE QUERIA	IMPEDIMENTO
SECRETARIADO	20	95,24%	1	4,76%	21	1a)	z
CONTABILIDADE	17	70,83%	7	29,17%	24	1b), 1c)	y, x
HARDWARE	11	91,67%	1	8,33%	12	?	
ÁUDIO, V, TV	22	100,00%	0	0,00%	22		
FOTOGRAFIA	10	66,67%	5	33,33%	15	3d), 2e), 1f)	3x
TEATRO	7	100,00%	0	0,00%	7		

a) puericultura

z - FALTA DE DINHEIRO

b) gestão

y - FALTA DE VAGAS NO CURSO, NA ESCOLA

c) informática

x - NÃO REGRESSAR AO ENS. REGULAR

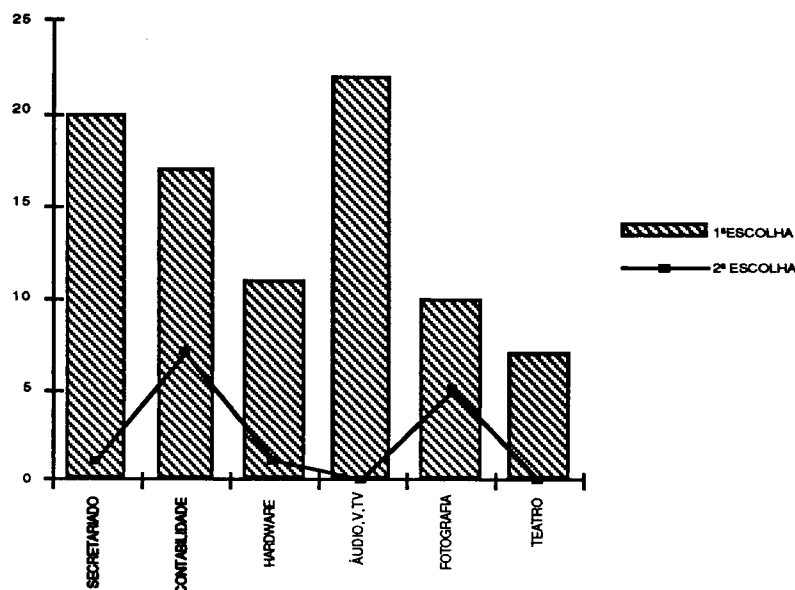
d) desporto

e) electrónica

f) desenho de moda

²⁶Excerto da entrevista à Psicóloga da Escola Três.

Gráfico 2: 1ª e 2ª escolha na opção pelo curso



De um conjunto de nove razões apresentadas como motivadoras da opção pela escola profissional²⁷, no total das escolas as três razões mais valorizadas foram as seguintes:

- a formação dada pela escola é de melhor qualidade do que a dada pelo ensino regular (86,46%) ("os professores não são melhores nem piores do que no ensino regular, visto que quase todos ensinam num lado e no outro; o que torna melhores as escolas profissionais, e não falo só desta, é serem pequenas, muito abertas ao exterior e (nelas) os professores têm condições para realizar projectos com os alunos muito mais participados, vivos e fomentadores de grande criatividade"²⁸; " Há diferenças: a escola pública é uma escola grande onde o aluno é mais anónimo; na E.P. o aluno está mais individualizado, personalizado, porque o número de alunos é reduzido, toda a gente aqui se conhece bem; o apoio ao aluno na formação escolar, sobretudo tecnológica, é maior, é efectiva a ligação com o mundo do trabalho; a Escola dispõe de todos os equipamentos, quer do tipo didáctico, quer de tecnologias; sinto diferenças também no pessoal docente, têm uma relação muito mais estreita com os alunos e com a direcção, acompanham muito mais os trabalhos, informam e informam-se muito

²⁷ Ponto 3.4 do Questionário.

²⁸ Excerto da entrevista ao Director Pedagógico da Escola Um.

mais..."²⁹; "a maior parte dos alunos que cá entra mostra um enorme alívio por ter saído do ensino regular, que lhes deu muito pouco em termos artísticos e que me parece ser, a esse nível, muito pouco estimulante"³⁰). Estes dados que tomamos como afirmativos dos sujeitos e não como factos em si mesmos, encontram coerência com aqueles a que fizemos referência quando reflectimos sobre os "ideários" das escolas;

- interesse em obter um diploma profissional (61,11%);
- interesse em prosseguir estudos mantendo/criando oportunidades profissionais (59,97%).

As três razões menos valorizadas:

- influência dos pais para a obtenção de uma qualificação profissional a curto prazo (84,87%)³¹;
- proximidade entre a escola e o local de residência (79,86%);
- medo de reprovar ou voltar a reprovar no ensino regular (78,09%).

Uma análise das razões mais relevantes aponta para um interesse fortemente centrado na escola profissional, no tipo de formação que oferece e no seu produto enquanto instrumento de transição para a vida activa, mesmo na situação em que é encarada a hipótese de prosseguimento de estudos (podemo-nos questionar se será pelas suas propriedades intrínsecas ou se estas escolas serão subjectivamente apreendidas como uma possibilidade objectiva de prolongar a trajectória escolar. Se se trata de um espaço alternativo ao ensino regular que estigmatizou estes estudantes, a sua preferência estará relacionada com esta frustração, poderá não se fundamentar numa análise objectiva). Pode também verificar-se que estes jovens não foram significativamente influenciados pela família para obterem uma qualificação profissional a curto prazo, nem os custos de uma formação realizada longe do local de residência habitual terá obstaculizado outra escolha³². O não receio de insucesso no ensino regular tem também uma expressão elevada, apesar do percurso escolar anterior nos ter

²⁹Excerto da entrevista ao Director Pedagógico da Escola Dois.

³⁰Excerto da entrevista à Psicóloga da Escola Três.

³¹Todos os Directores Pedagógicos e Psicólogas entrevistados consideraram que, dos pais que contactam a escola e manifestam interesse pelo percurso formativo dos filhos, só um número reduzidíssimo faz referência ao desejo de profissionalização daqueles imediatamente após a obtenção do diploma profissional.

³²Note-se, porém, que 87,2% dos alunos não se deslocaram da sua residência habitual para frequentar a escola (pontos 1.3, 1.4 e 1.5 do Questionário).

levado a estabelecer essa hipótese como possível. O resultado desta resposta parece, assim, conduzir-nos para a consideração de que o interesse se centrava efectivamente no ensino profissional, constituindo este uma alternativa por si mesma valorizada em relação ao ensino regular. Interrogamo-nos, contudo, sobre a possibilidade de estas respostas surgirem por interiorização das oportunidades objectivas que o contexto de vida e de história escolar os foi fazendo desenhar.

Estes dados têm uma expressão próxima da das três escolas no seu conjunto, entre as alunas do curso de Secretariado: num total de 21 alunas (toda a turma respondeu a esta questão), 19 (90,48%) **valorizam** em primeiro lugar a obtenção do diploma profissional, 18 (83,3%) a qualidade da formação dada pela E.P., 11 (54,55%) a possibilidade de criar oportunidades profissionais, ao mesmo tempo que prosseguiriam estudos. É de realçar que o capital escolar das famílias destas estudantes é o mais baixo no conjunto dos cursos, o que poderá influenciar esta hierarquia de valores.

As três razões **menos valorizadas** são as mesmas do conjunto das escolas, com uma percentagem muito aproximada: para 16 (76,47%) a influência da família em obter um diploma profissional, para 15 (70,59%) a proximidade do local de habitação, para 14 (64,71%) o medo de insucesso no ensino regular. Interessante é notar ainda uma quarta razão das **menos valorizadas** - ter interesse em ganhar dinheiro o mais depressa possível - para 13 estudantes (63,16%).

Dados muito semelhantes são os dos alunos do curso de Contabilidade: num total de 24 (alunos e respondentes), 22 (90,48%) valorizam **mais** a obtenção do diploma profissional, 21 (91,3%) a qualidade da formação dada pela E.P., 11 (45,45%) a possibilidade de criar oportunidades profissionais, mesmo pondo a hipótese de prosseguir estudos. Duas das três razões **menos valorizadas** são as mesmas do conjunto das escolas, com uma percentagem muito aproximada: para 19 (80%) a influência da família em obter um diploma profissional, para 19 (80%) o medo de insucesso no ensino regular. A terceira razão **menos relevante** é comum ao curso de Secretariado, mas ainda com maior expressão: (não) ter interesse em ganhar dinheiro o mais depressa possível, para 18 (77,27%).

Verificaremos oportunamente que a expectativa de prosseguimento de estudos para os jovens destes dois cursos é relativamente elevada, o que explicará o seu baixo interesse numa profissionalização muito próxima e a consequente remuneração.

Para o curso de Electrónica/*Hardware* da Escola Dois (num total de 12

alunos/respondentes), as duas razões **mais** consensuais são a qualidade da formação fornecida pela E.P. (11=90,91%), a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, coordenada com o prosseguimento de estudos (7=55,56%) e, em terceiro lugar, numa percentagem muito menor, a pretensão de prosseguir estudos (3=22,22%). Estes dados apresentam grande afinidade com a "marca" da Escola, de todas a que nos parece mais objectivamente orientada para a inserção dos alunos no mercado de trabalho.

As razões **menos** relevantes são, em igualdade de circunstâncias (100%) a influência parental e o medo de insucesso no ensino regular; em terceiro lugar (10=81,82%), a proximidade habitação-escola.

Ao contrário da Escola Um, onde a quase totalidade das questões é situada entre as categorias de muito importante e nada/pouco importante, neste curso, 60% dos alunos considerou **medianamente** importante a razão de não ter interesse em frequentar o ensino regular e 44,44% o pretender ingressar no ensino superior. O primeiro destes resultados reforça o marcado interesse pela escola profissional/ensino profissional e, pelo menos em aproximadamente metade dos alunos, a expectativa, ainda que não muito marcante, de prosseguimento de estudos.

Os cursos desta escola são de maior raridade no ensino regular do que os da Escola Dois e, tanto quanto fomos informados pelo Director Pedagógico e pelo Departamento do Ensino Secundário, esta escola está particularmente bem equipada em materiais de aprendizagem e particularmente "bem relacionada com empresas e centros de formação que disponibilizam também equipamentos e situações de aprendizagem" (segundo nos referiu o Director Pedagógico na entrevista). Tratando-se, como foi exposto, de cursos a cuja escolha presidiu uma forte vocacionalidade (cf. quadro 20), tais condições de trabalho poderão ter influenciado aquelas respostas.

Quanto aos alunos do curso de Electrónica/Áudio,Vídeo,TV (22 alunos e respondentes), 18 (81,82%) consideram a **maior razão** a qualidade da formação da E.P. em relação ao ensino regular, a mesma percentagem para o interesse em prosseguir estudos mantendo oportunidades profissionais e 12 (55,56%) a pretensão de prosseguir estudos superiores. Entre as **menores razões** para a sua escolha, 19 (89,47%) refere a influência da família, 15 (70%) o medo de reprovar no ensino regular e 15 (70%) o interesse em obter um diploma profissional. Este dado parece encontrar coerência com os apontados como mais relevantes.

A Escola Três é, como já referimos, a que oferece uma formação de maior raridade, sobretudo no que diz respeito ao curso de Teatro. Tal facto influenciará certamente as respostas à questão que estamos a tratar. Entre os alunos do curso de Teatro (7 alunos e respondentes), todos consideram que a maior qualidade da formação foi a razão de **mais peso** na sua escolha, 6 o interesse em prosseguir estudos mantendo oportunidades profissionais e 5 o desinteresse em frequentar o ensino regular.

Como razões **menos** relevantes, a proximidade doméstica e o receio de insucesso no ensino regular (100% em ambos os casos) e o interesse em ganhar dinheiro num futuro próximo. Este dado parece também coerente com o desejo de prosseguir estudos expresso por mais de metade dos alunos, conciliado com o exercício profissional, o que se articula ainda com o nível de **média importância** atribuído aos desejos de ter um diploma profissional (57,14%) e ingressar no ensino superior (42,86%).

No curso de Fotografia (15 alunos e respondentes), 12 (78,57%) releva como **mais importante** o interesse em obter um diploma profissional, 11 (76,92%) em prosseguir estudos mantendo oportunidades profissionais e 10 (71,43%) na qualidade da formação por comparação com o ensino regular. Muito **pouco ou pouco importante** é para 12 (78,57%) a proximidade do local habitual de residência³³, para a mesma percentagem a influência da família na obtenção de um diploma profissional e para 8 (53,85%) o interesse em ganhar dinheiro proximamente.

A pouca diferença entre as escolas no peso relativo das razões apontadas, quer como mais importantes, quer como menos importantes, para a opção pela escola profissional, sugere-nos que os cursos representam globalmente uma escolha fortemente fundamentada no desejo de articular uma profissionalidade próxima futura com o prosseguimento de estudos; que, para a materialização desta expectativa será a escola profissional quem terá maior capacidade de resposta; que o ensino regular está fora dos horizontes referenciais destes jovens (tratar-se-á de uma aversão construída num percurso atravessado de insucessos, associado a uma confiança acrescida num novo modelo de ensino-aprendizagem que se está a iniciar?); que, apesar de as escolas profissionais fornecerem uma formação prioritariamente destinada à inserção no mercado de trabalho, elas parecem não representar para os estudantes que as escolheram o cerceamento de

³³ A maior percentagem de alunos deslocados do local habitual de residência encontra-se nos cursos da Escola Um.

expectativas de transição para o ensino superior (o que, aliás, terá que ver com uma certa ambiguidade do discurso sobre elas produzido pelo Estado, como referimos em páginas anteriores). Parece também ter já alguma clareza o facto de estes alunos, mesmo desejando prosseguir estudos numa percentagem significativa, se verem mais próximos do mercado de trabalho do que do ensino superior frequentado sem partilha com uma profissão, como ocorre com os jovens oriundos de grupos sociais de mais elevado património financeiro, social e simbólico.

Assim, a opção por este modelo de ensino parece, à partida, desenhar-se num quadro de representações sobre o futuro em que profissionalidade próxima e estudos superiores se articulam e combinam, sem que a profissionalidade correspondente ao diploma escolar/profissional constitua efectivamente uma prioridade no desejo dos próprios ou mesmo das famílias, antes uma "segurança" ou um recurso possível. Poder-se-á pôr a hipótese de que o desejo de realizar um curso superior corresponda a uma estratégia defensiva quer relativamente ao capital económico familiar que é baixo e poderá melhorar num contexto de trajectória escolar mais longa, quer relativamente ao ensino regular, nomeadamente às suas vias de prosseguimento de estudos, porque a escola profissional também proporciona esse acesso. As estratégias escolares destes jovens, expressas nas respostas às questões que temos vindo a tratar, apontam para o propósito de uma mobilidade social ascendente, ao mesmo tempo que parecem traduzir a existência de uma interacção entre os *habitus* familiares e as possibilidades abertas por um trajecto escolar anterior.

Sendo as escolas profissionais um sub-sistema de ensino muito jovem em Portugal e, por conseguinte, ainda pouco conhecido e reconhecido no universo de escolhas possível, através de que fontes tiveram estes estudantes informação sobre as escolas e respectivos cursos?³⁴

As respostas a um conjunto de oito possibilidades revelam que as fontes de informação sobre a escola foram, nos três cursos, maioritariamente outros alunos (para 43,56%) e amigos/conhecidos dos estudantes (para 38,61%). Admitindo que este último grupo, no todo ou na maior parte, será constituído também por indivíduos de níveis etários próximos dos respondentes, verifica-se que a fonte de informação é marcadamente intrageracional. Independentemente de possíveis indícios sobre a rede de sociabilidade destes alunos, para quem a

³⁴ Questão 4.1 do questionário

visibilidade de um futuro escolar parece estar associada à comunicação entre amigos e colegas, poder-se-á considerar que as fontes intergeracionais (professores/funcionários da escola profissional - 5,94%; professores da escola frequentada antes desta - 27,72%; pais - 2,97%) tiveram um menor peso. A percentagem da fonte de informação "pais" poderá estar relacionada com o baixo capital escolar e grupo social da maioria destes que, embora atribuindo importância ao futuro profissional dos filhos e ao papel que a escolarização aí poderá desempenhar, não terão do sistema educativo e da sua oferta um conhecimento tão organizador de estratégias de socialização escolar quanto outros grupos sociais mais providos culturalmente.

Ainda no conjunto dos cursos, 28,71% dos alunos declaram ter tido conhecimento da escola através de informação impressa dimanada por esta, 9,90% através comunicação social e 4,95% através da divulgação feita pelo Ministério da Educação. Mesmo associando estas duas últimas percentagens, já que a informação via comunicação social terá tido, no todo ou em grande parte, origem no Ministério da Educação, pode concluir-se que o investimento do Estado a este nível não foi muito visível, apesar de, tanto quanto fomos informados pelo Núcleo de Apoio Técnico do Departamento do Ensino Secundário, todas as escolas básicas, (C+S) e secundárias receberem anualmente documentação esclarecedora e incentivadora, o mesmo sucedendo nos "Forum Estudante" e em iniciativas autárquicas.

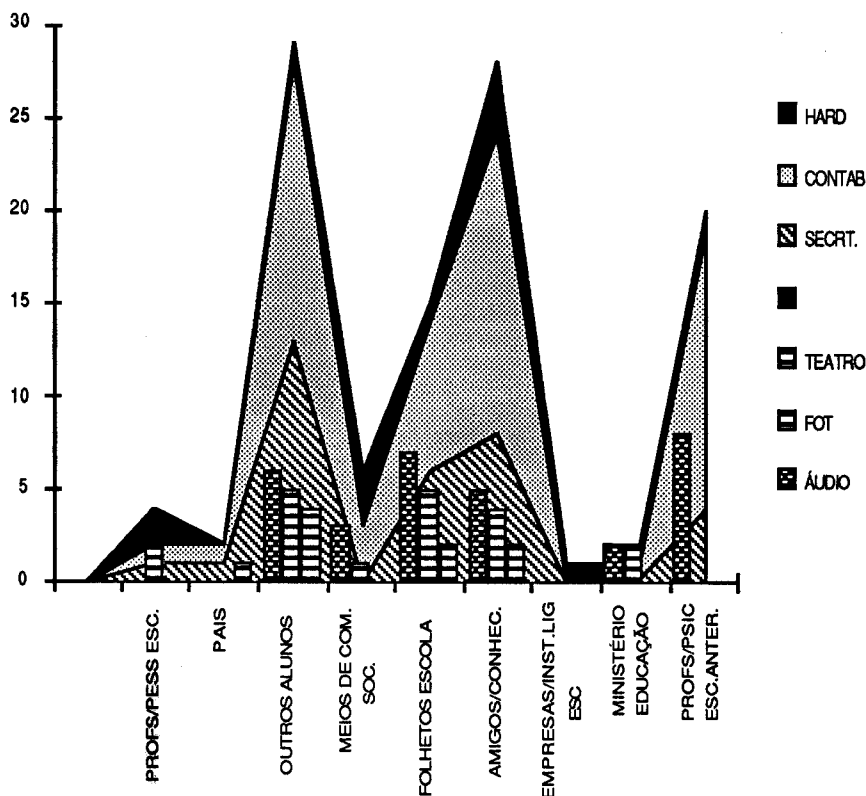
A informação via professores ou psicólogos da escola anteriormente frequentada, se tem um peso, no total das escolas, relativamente baixo, o mesmo não ocorre em cada curso: para os alunos de Fotografia e Teatro a percentagem é de zero, para os alunos de Electrónica/*Hardware* é de 8,33% (referidas estas fontes por 1 aluno), para os de Secretariado é de 19,05% (4 alunos); para os de Electrónica/Áudio,Vídeo/Tv é de 36,36% (8 alunos) e para os de Contabilidade é de 62,5% (15 alunos). Na entrevista com o Director Pedagógico da escola correspondente a este curso encontramos esclarecimento para tal diferença relativa: os elementos da direcção, bem como a maioria dos docentes são professores do ensino secundário regular e têm investido particulares esforços na divulgação dos cursos junto dos seus alunos do 9º ano, "sobretudo dos que nos parecem melhores estudantes, mas com menos posses e, portanto, capazes de quererem empregar-se até para poderem fazer um curso na Universidade ou no Politécnico à custa deles...(...) e vêm tantos ter connosco e interessam-se logo mais pela escola profissional, porque trazemo-los cá e eles vêm uma escola bonita, mais pequena, com muitos computadores, os professores que cá estejam conversam com eles, mostram-lhes as instalações e os programas...(...) e eles

trazem os pais para os convencerem (...) trazem os amigos e os irmãos e os primos ... e já temos que limitar as inscrições para mantermos uma escola equilibrada".

A percentagem nula apresentada pelos estudantes de Teatro e Fotografia leva-nos a pôr a hipótese de existir uma relação entre este dado e a tradicional escassez de investimento em educação artística nas escolas do ensino regular (geralmente circunscrita à educação visual), o que porá fora do horizonte de conhecimento da maior parte dos professores a oferta de ensino artístico.

É de notar a baixíssima percentagem de alunos (0,99%) que consideram ter tido informação através de empresas/ instituições ligadas à escola; com efeito, não temos conhecimento de qualquer investimento (aqui sem significado financeiro) por parte do mercado de trabalho em divulgar este sub-sistema, apesar de ser o único em que intervém com algum peso decisional. Na realidade, parece-nos que a valorização do ensino profissional (das escolas profissionais e dos cursos tecnológicos do ensino regular) pela sua qualidade formativa e de preparação de mão de obra qualificada é mais visível do lado do Estado e dos sujeitos mais directamente envolvidos no sub-sistema, do que do lado do mercado de trabalho.

Gráfico 3: *Fontes de informação*



A propósito da implementação dos cursos profissionais e dos da "Lei da Aprendizagem", refere Sérgio Grácio (1986) que, no seu conjunto, o patronato e os seus representantes parecem dar mais atenção às condições de aprendizagem para os postos de trabalho do que às políticas de ensino e de formação profissional. Parece válida a afirmação de que, da parte destes, continua a não haver, de um modo significativo, uma interferência nas políticas educativas nem o reconhecimento claro e público do serviço que a educação presta ao desenvolvimento tecnológico e às transformações organizacionais nas empresas modernas. Este facto decorrerá da dimensão, estrutura e funcionamento da maioria das empresas portuguesas, sobretudo das mais afastadas dos grandes centros? Decorrerá também do baixo capital escolar de uma parte substancial dos detentores de meios de produção?

Poder-se-á prever que seja o próprio sub-sistema a gerar visibilidade através do exercício profissional, em novos moldes, dos seus diplomados, mais providos cultural e cientificamente do que os seus "colegas" da "Lei da Aprendizagem"³⁵; este sistema, que confere igualmente qualificações de nível 3, tem uma oferta de formação com alguma afinidade com a das escolas profissionais, mas mais especializante: a distribuição por um leque muito maior de designações aproxima mais os seus cursos ao posto de trabalho, o que se inscreve num critério ainda taylorista de formação e exercício profissional. A menor especialização dos cursos das escolas profissionais terá, assim, maior valor no mercado escolar, o que colocará estas escolas numa posição intermédia (entre o ensino regular e a Lei da Aprendizagem) relativamente à autonomia face ao mercado de trabalho.

É claro que a visibilidade a que fizemos referência está sujeita às contingências do mercado, da internacionalização das economias e às condições de desenvolvimento de um país semi-periférico. No entanto, as dinâmicas de mudança poderão passar pela maturação de valores e atitudes desenvolvidas em contexto escolar. As transformações nos sistemas produtivos, a descentralização das práticas de gestão, a participação na organização do trabalho e em diversas instâncias de decisão, o acesso à informação, requerem novas concepções para a formação de competências, conhecimentos transversais e não orientados para um produto ou uma técnica restrita (Rodrigues, 1991). A configuração curricular dos cursos e as cargas horárias correspondentes às componentes sócio-cultural,

³⁵ Esta afirmação decorre exclusivamente da comparação das cargas horárias das componentes sócio-cultural e científica dos respectivos cursos.

científica e técnica, tecnológica e prática apontam, como referimos já, para uma concepção de formação dentro deste quadro de objectivos.

3. Formação profissionalizante e mercado de trabalho

Vejamos agora como avaliam os estudantes das três escolas os cursos que frequentam, face à composição, organização e conformidade com as suas representações sobre empregabilidade e mercado de trabalho:

Solicitados a pronunciar-se sobre aquelas questões³⁶, quer os alunos de Contabilidade, quer os de Secretariado da Escola Um atribuem os valores de elevado/muito elevado à **preparação para a profissão** proporcionada pelos seus cursos (23=95,83% e 21=100%, respectivamente), sendo mais reduzida mas ainda elevada a percentagem daqueles que considera nos mesmos graus a **facilidade em encontrar emprego** através das oportunidades geradas pelos cursos (14=58,33% e 14=65%); a **facilidade de prosseguir estudos a partir da formação obtida** é referida por uma percentagem substancial mas ainda menor do que a anterior (13=54,17% e 9=42,1%). Estes dados encontram afinidade na avaliação dos alunos de Hardware e Áudio,Vídeo,TV da Escola Dois: 10 estudantes (83,33%) dos primeiros e 22 (100%) dos segundos consideram elevada/muito elevada a preparação para a profissão, 7 (58,33%) e 13 (59,09%) o mesmo grau para a facilidade em encontrar emprego e 5 (41,67%) e 12 (55%) para a facilidade em prosseguir estudos.

Se continuamos a verificar a existência de uma elevada percentagem de alunos, nos cursos da Escola Três, a reconhecerem que as suas formações dão uma elevada/muito elevada preparação para um exercício profissional(12=78,57% em Fotografia e 5=66,67% em Teatro) e, entre os alunos de Fotografia, 10 (69,23%) a considerarem ainda que o curso gera grandes facilidades de encontrar emprego, o mesmo não ocorre entre os estudantes de Teatro: destes, o maior número (5) atribui os graus de muito pouco/pouco à facilidade em encontrar emprego através do curso (o que estará relacionado com a especificidade das regras de acesso ao seu mercado de trabalho provável), ao mesmo tempo que 6 deles consideram no grau máximo a facilidade em

³⁶ Ponto 6.1 do Questionário

prosseguir estudos com a formação adquirida³⁷ ("afinal existem muitas dificuldades...a realidade do mercado de trabalho em Portugal nesta área é restritíssima, carece de empenhamento pessoal muito grande. Julgo que aprendem (os alunos) que têm de ser muito interventores e que são eles que têm que procurar os lugares, aqui não se trata de fábricas que estão à espera de contratar pessoal, aqui ninguém está à espera de ninguém... o processo de aprendizagem que vão fazendo ao longo dos três anos anima-os imenso, gera neles confiança, aí a prova de aptidão profissional é importantíssima, mas no início, no primeiro ano, quando começam a ver que as coisas não são fáceis e requerem enorme autodisciplina, é natural que passem por uma fase de quebra do optimismo inicial"³⁸). Entre os alunos de Fotografia, somente 5 (30,77%) valorizam em grau elevado/muito elevado a facilidade em prosseguir estudos, criada pelo curso.

No conjunto das três escolas e apesar de algumas variações, pode verificar-se que a maioria dos jovens valoriza nos respectivos cursos a formação profissionalizante sem, contudo, deixar de reconhecer a formação capaz de lhes criar oportunidades de prosseguimento de estudos. Com a excepção do curso de Teatro, este último aspecto é, contudo, menos relevado do que os outros. As respostas parecem encontrar coerência com as suas motivações de escolha do curso e da escola, que analisámos ao abordar o ponto 3.4 do questionário.

Ainda dentro do mesmo ponto do questionário, solicitou-se aos estudantes que se pronunciassem sobre o interesse que as matérias curriculares e os métodos de ensino³⁹ lhes despertam, bem como sobre a formação cultural que os cursos possibilitam: se, quanto à **cultura geral/desenvolvimento pessoal** uma percentagem superior a 50% em todos os cursos, com excepção de Fotografia (7=42,86%), avalia este item como elevado/muito elevado (Contabilidade: 15=62,5%; Secretariado: 14=66,67%; Hardware: 7=58,33%; Áudio, Vídeo, TV: 14=63,64%; Teatro: 5 dos 7 alunos), o mesmo não ocorre quanto ao interesse pelas matérias e particularmente pelos métodos de ensino. A maioria das alunas de Secretariado (15=71,43%) considera os métodos pouco a medianamente interessantes, bem como 6 (53%) dos alunos de *Hardware*, embora tal consideração não conflitue com o reconhecimento do elevado/muito elevado

³⁷ Excerto da entrevista à Psicóloga da Escola Três ..

³⁸ Excerto da entrevista à Psicóloga da Escola Três

³⁹ As escolas profissionais têm um desenvolvimento curricular modularizado, com uma organização substancialmente diferente do ensino secundário regular, particularmente no que diz respeito à economia de projecto em que se desenvolvem os temas tratados.

interesse das matérias (assim avaliadas por 10 (47,62%) das alunas de Secretariado e 8 (66,66%) dos de *Hardware*). Quanto aos estudantes de Teatro, 6 atribuem os níveis de elevado/muito elevado ao interesse pelas matérias e à qualidade dos métodos de ensino; nos outros cursos, os valores máximos são considerados por cerca de metade dos estudantes para ambos os itens.

Destes dados poder-se-á inferir que, globalmente, estes alunos imaginam que os seus cursos dão uma resposta positiva quanto à socialização escolar-profissionalizante, sendo mesmo este aspecto o mais salientado. A adequação às expectativas de prosseguimento de estudos a partir da base curricular de que dispõem parece, sem dúvida, menor. Tal facto, se recordarmos que, ao pronunciarem-se sobre as razões de escolha da escola, a maioria dos alunos declarou tê-lo feito por desejar prosseguir estudos e ao mesmo tempo aproveitar oportunidades profissionais, representará porventura uma limitação que não deixa de se fazer sentir em todos os cursos excepto no de Teatro, o qual é visto, pela quase totalidade dos estudantes, como altamente facilitador de prosseguimento de estudos. No entanto, as respostas, no seu conjunto, apontam para a consideração de que a imagem dos cursos para os seus utentes é favorável no que diz respeito a saberes e saberes-fazer, mesmo considerando que os "processos" não são tidos em tão boa conta quanto àquilo que consideram, em termos de representação, como "produtos" (preparação para a profissão).

4. A construção de aspirações e expectativas

Neste momento da nossa viagem através do questionário que tem vindo a ser a fonte prioritária de informação a partir da qual procuramos "descobrir" percepções psico-culturais de três conjuntos de jovens cujo traço comum é *a priori* definível como estando a realizar uma formação escolar para aceder ao mercado de trabalho, no quadro de um mesmo sub-sistema de ensino, tratámos já alguns dados que nos permitem situá-los face ao grupo societal de origem e a valores que subjazem à escolha escolar e ao grau de satisfação aí sentido. Além do já exposto, parece-nos poder inferir que a maioria destes jovens tem uma relação positiva com a escola e com o curso, que aquela desempenha, a seus olhos, a função de indutora de saberes apropriados à socialização profissional, mesmo quando métodos e procedimentos pedagógico-didácticos são questionados; que,

ao mesmo tempo que reconhecem o baixo capital escolar do grupo familiar de origem, parecem valorizar esta instituição enquanto facilitadora de uma socialização gratificante, facto que nos parece perceptível através do modo como a representam em termos de "cultura" e prestígio social.

Esta reflexão leva-nos a recordar a concepção de Bourdieu, que apresenta o *habitus* como "uma espécie de tendência do grupo para preservar o seu ser" (...) ao mesmo tempo que "é capaz de inventar, na presença de situações novas, novas formas de desempenhar funções antigas" (1974:30). O grupo familiar poderá, assim, "preservar o seu ser social" adaptando-se a situações novas motivadas por novas aspirações. Neste sentido, "reproduzir" poderá significar querer aceder a um estatuto social superior e não manter o seu estatuto de origem: apoiar as aspirações de uma mobilidade social ascendente que se inscrevem numa trajectória em que a escola é sentida como espaço mediador privilegiado. Tal parece ser a atitude do grupo familiar de uma parte substancial dos alunos das três escolas, face ao encorajamento em relação ao prosseguimento de estudos⁴⁰: no total das três escolas, 67,52% dos estudantes consideram que os pais os incentivam muito; esta atitude é reconhecida por 17 (78,95%) das alunas de Secretariado, por 16 (66,67%) dos alunos de Contabilidade e por 16 (71,43%) dos de Fotografia e de Teatro⁴¹ no seu conjunto. A percentagem baixa um pouco entre os estudantes de Electrónica-*Hardware* -7 (58,33%) e aproxima-se dos valores dos outros cursos entre os de Electrónica-Áudio-Vídeo-TV-15 (68,18%). São o curso de *Hardware* e o de Contabilidade os que apresentam percentagens menores de incentivo por parte dos pais ao prosseguimento de estudos. Apesar de a diferença não nos parecer muito relevante nem podermos estabelecer uma relação de causalidade entre estes dados e o capital escolar e estatuto profissional dos pais, já que estes são semelhantes aos dos outros cursos, poderemos considerar que estas formações possibilitarão um acesso ao mercado de trabalho relativamente mais fácil e eventualmente com melhores situações remuneratórias, pois se trata de um sector de actividade considerado em expansão e carenciado de mão de obra especializada..

⁴⁰ Ponto 8.1 do questionário.

⁴¹ Segundo o depoimento em entrevista da Psicóloga da Escola Três, "uma percentagem superior a 50% dos pais dos alunos de Teatro apresentam reservas em relação à aceitação do futuro profissional dos filhos como actores; os pais que manifestam esta atitude situar-se-ão nos níveis mais baixos de formação cultural e possivelmente dever-se-á às representações convencionais sobre a profissão de actor - incerteza, com certa marginalidade ..."

Esta questão foi associada no questionário a duas outras, através das quais pretendemos obter informação sobre o grau de autoconfiança dos alunos quer na construção do seu património de saberes enquanto produção de mudanças nos estatutos sociais, quer na sua inserção profissional. Do conjunto, procurámos encontrar correlações entre, por um lado, as representações sobre si próprios e sobre o suporte familiar e, por outro lado as aspirações e expectativas. O que encontramos: nos cursos cuja orientação profissional será para o sector terciário (Contabilidade e Secretariado), uma relativamente baixa autoconfiança nas capacidades para prosseguir estudos (13=54,17% dos alunos de Contabilidade e 17=78,95% das de Secretariado confiam muito pouco e pouco nas suas capacidades); é de notar a elevada percentagem de "desconfiança de si" para prosseguir estudos entre as estudantes deste último curso que, pelo contrário, confiam fortemente (17=78,95%) nas suas capacidades para exercer uma profissão e, ao mesmo tempo, 17 delas (78,95%) declaram ser encorajadas pela família a prosseguir estudos. As famílias destas jovens são aquelas que apresentam menores estatuto social e capital escolar (15=71,43% dos pais e 18=85,71% das mães têm, no máximo o 4º ano de escolaridade) e um mais forte incentivo à aquisição de propriedades escolares para as suas filhas; tal encorajamento não parece, porém, projectar-se sobre estas, na construção de aspirações a um futuro em que estudos superiores ou médios sejam o instrumento de mobilidade social privilegiado.

Apesar de se tratar do único curso exclusivamente constituído por raparigas e a profissão relacionada com a sua formação ser eminentemente feminina, não temos dados suficientemente claros que nos permitam imputar a baixa autoconfiança nas capacidades para prosseguir estudos ao sexo das respondentes, até porque, podendo tratar-se de uma questão cultural, o indício de uma transmissão por parte da família dos estereótipos tradicionais de subalternidade da mulher face às capacidades intelectuais parece aqui frágil, a avaliar pelo encorajamento em prosseguir estudos que testemunham ter. Num estudo sobre "representações à cerca do futuro e reprodução social", realizado com jovens estudantes de um liceu em França (Elbeuf, 1988), Olivier Galland refere que a população feminina dos cursos de terciário cuja origem familiar é de operários qualificados e grupos equivalentes apresenta uma certa heterogeneidade quanto a aspirações sobre o futuro mas, no seu conjunto, ao mesmo tempo que revela ambições profissionais, estabelece uma clara separação entre a posição profissional que considera provável e um futuro de maior mobilidade ascendente a que desejaria aceder. Para o autor, este resultado leva a crer que se tratará de uma atitude indiciadora de "ambições frustradas"

(1988:404): aspirações simultaneamente mais precisas e menos elevadas.

Relevante nos parece o facto de haver da parte de progenitores com tão baixo capital escolar e social tão elevada representação do valor da escolaridade.

Nos cursos vocacionados para uma profissionalização no sector secundário (*Hardware* e *Áudio-Vídeo-TV*), é mais elevada a percentagem de alunos que se mostram confiantes nas suas capacidades para exercer uma profissão do que para prosseguir estudos ainda que, em ambos os casos, mais de metade responda positivamente ao primeiro item : 17 (77,27%) do curso de *Áudio* e 8 (66,67%) de *Hardware* confiam na sua capacidade profissionalizante, 14 (63,64%) e 7 (58,33%) respectivamente, na capacidade para prosseguir estudos. Apesar de estes estudantes terem uma taxa de insucesso escolar maior do que os dos cursos de serviços, a sua autoconfiança para a utilização de recursos intelectuais é muito mais elevada. Sem termos novamente grande possibilidade de extrair ilações sobre a relação entre sexo e imagem de si não deixamos, porém, de referir que estes dois cursos são totalmente constituídos por rapazes; além disso, estes consideram, como foi já referido, muito boa a formação oferecida pela Escola, o que os poderá "reconciliar" com a aprendizagem escolar e potenciar a autoconfiança. A propósito da situação escolar dos alunos, considera a Psicóloga que presta apoio à Escola que um dos "efeitos" da organização curricular dos cursos, associada ao "grande apoio que os professores e a direcção dão aos alunos, dialogando com eles com muita frequência, procurando incentivá-los e orientá-los no desenvolvimento dos (seus) projectos de estudo (lhes) gera autoconfiança e melhora substancialmente o rendimento que, em alguns, começa por ser muito baixo, mas acaba, com a continuação, por chegar a níveis muito aceitáveis e, em muitos casos, mesmo muito bons".

Os alunos da Escola Três, de Fotografia e Teatro proporcionaram-nos resultados algo diferentes dos grupos anteriores: dos 14 respondentes do curso de Fotografia, 9 (64,29%) confiam muito e 5 (35,71%) medianamente nas suas capacidades para prosseguir estudos, nenhum nas suas capacidades para exercer uma profissão. Tendo 100% destes jovens avaliado como muito elevada a qualidade da formação oferecida pela escola, não parece que correlacionem a sua desconfiança na inserção profissional com a aprendizagem que estão a realizar; antes nos parece que este resultado decorre da aspiração da maioria a realizar uma formação superior, mesmo não rejeitando oportunidades de trabalho durante esse percurso (ponto 5.1 do questionário); além disso, este tipo de formação presta-se, mais do que qualquer um dos outros anteriores, à prestação

de serviços ocasionais e a actividades independentes com regularidades variáveis, o que pode não corresponder, no universo de representações, à ideia de "profissão". Este dado parece-nos também coerente com os motivos de opção pela escola que os jovens aprendizes de fotógrafos apontam: ser alternativa ao ensino regular marcado pelo receio de insucesso e responder, simultaneamente, a uma vocacionalidade não profissional mas de conteúdo de formação.

No curso de Teatro encontrámos o maior optimismo das três escolas: dos seus 7 alunos, 6 confiam muito na sua capacidade para prosseguir estudos e 1 medianamente; a totalidade confia nas suas capacidades para exercer uma profissão. Trata-se de um curso e de uma profissionalidade futura com um carácter muito próprio e tal se fará notar nestes resultados. Todos estes jovens nos revelaram no ponto respectivo do questionário uma elevada vocacionalidade para esta aprendizagem e para o exercício profissional no domínio do espectáculo e um desejo de percorrerem experiências profissionais em simultâneo com uma formação superior⁴². Tratar-se-á ainda de uma vertente de formação em que a autoconfiança nos parece decisiva e mesmo influenciadora da escolha.

Retomando o conjunto das escolas, podemos verificar que a disposição das famílias para apoiarem as aquisições escolares dos seus filhos é elevada, levando-nos as respostas a considerar como possível que mais de metade delas desejem que a escola profissional seja um espaço de transição não para o mercado de trabalho, mas para o ensino superior ou médio. A baixa informação sobre a escola que os jovens consideram ter sido dada pelas famílias (ponto 4.1 do questionário) poderá, assim, decorrer não só das razões já apontadas no espaço em que tratámos esta questão, como da sobrevalorização das vias tradicionais do ensino secundário em relação às vias alternativas de feição profissionalizante.

Verificamos ainda uma diferença entre sexos, no que diz respeito à confiança em si quanto a aquisições intelectuais/escolares, nos casos em que um conjunto é exclusivamente de raparigas (Secretariado) e outro de rapazes (Hardware e Áudio-Vídeo-TV). De relevar é também o facto de que o conjunto de jovens cuja autoconfiança é mais elevada seja qual for a opção futura - emprego ou prosseguimento de estudos - (Teatro), é aquele cujos pais possuem maiores propriedades escolares e sociais.

⁴² Esta vai sendo, aliás, a sua prática: " procuramos que os alunos vão trabalhando, fazendo coisas, quando surgem oportunidades em grupos de teatro, televisão, iniciativas várias que os vão confrontando com situações que mais tarde vão encontrar e isso interessa-os imenso".(excerto da entrevista à Directora Pedagógica da Escola.

5. Representações sobre o futuro

Como refere Guy Jobert (1993), as representações sociais sobre a escola só podem ser consideradas em relação com outras representações, nomeadamente sobre aquelas que os indivíduos têm do mercado de trabalho. E, apesar de ser comum entre os sociólogos a opinião de que não há ainda uma teoria suficientemente aprofundada sobre a articulação entre práticas sociais, valores e representações, não é possível deixar de formular a hipótese de que "representações e valores são bons indicadores de comportamentos" (Ferreira de Almeida, 1990:1). De acordo com essa hipótese, afigura-se-nos interessante analisar as representações dos alunos das três escolas profissionais sobre o seu futuro escolar e profissional, o que ajudará também a compreender o papel estratégico destas no quadro da produção de aspirações.

A intenção de, após concluído o curso, procurar um emprego relacionado com a aprendizagem realizada, é expressa por mais de metade dos alunos das três escolas⁴³. Na Escola Um, 16 (66,67%) dos alunos de Contabilidade e 12 (57,14%) das de Secretariado declaram ir fazê-lo, enquanto somente 7 (29,17%) e 5 (23,81%) respectivamente esperam continuar exclusivamente a estudar (todos estes alunos de Contabilidade e quatro das cinco de Secretariado se situam no grupo de mais elevada autoconfiança para prosseguir estudos). Entre os que esperam transitar para o mercado de trabalho depois de concluído o curso, 5 (20,83%) dos de Contabilidade e 6 (28,57%) das de Secretariado esperam trabalhar e simultaneamente prosseguir estudos (percentagem extraída do total de cada curso). Assim, 12 (50%) de Contabilidade e 12 (58,38%) de Secretariado manifestam a intenção de continuar a estudar, se associarmos as duas formas possíveis (com ou sem emprego). Enquanto entre as alunas de Secretariado a percentagem que tem a intenção de prosseguir estudos sem ao mesmo tempo exercer uma profissão é equivalente à percentagem das que manifestam confiança nas suas capacidades para fazê-lo e o conjunto das duas formas de

⁴³ Ponto 5.1 do questionário.

prosseguimento é muito superior à manifesta autoconfiança, entre os de Contabilidade esperam prosseguir cerca de metade daqueles que se consideram confiantes nas suas capacidades, verificando-se que a solução emprego mais estudos será a mais viável para uma quantidade significativa de estudantes.

Na Escola Dois, o número de alunos que tencionam procurar emprego após o curso (66,67% de *Hardware*= 8 estudantes e 68,18% de *Áudio-Vídeo-Tv*=15) é também superior ao dos que esperam continuar a estudar sem procurar emprego (5=41,67% e 5=22,73%) e o número dos que querem associar trabalho e estudos é relativamente diminuto (1=8,33% e 5=22,73%). Estes dados coincidem com grande aproximação com a confiança manifesta por estes jovens quer para o exercício profissional, quer para o prosseguimento de estudos desenhando-se, assim, uma convergência entre as representações sobre as suas capacidades e o seu futuro próximo.

A Escola Três apresenta uma aproximação entre as percentagens de alunos que irão procurar emprego (11=73,33% de Fotografia e 6 de Teatro) e a soma dos que esperam prosseguir estudos simplesmente (5=33,33% de Fotografia e 2 de Teatro) com os que querem manter oportunidades de trabalho (5=33,33% de Fotografia, 2 de Teatro). É de notar o grande número de alunos de Fotografia que irá procurar transitar para o mercado de trabalho apesar de considerar (recordamos:100% deles) não confiar nas suas capacidades para exercer uma profissão. Parece, neste caso, mais do que em qualquer outro, haver uma sobredeterminação da necessidade (o emprego) em relação ao desejo. Recordamos que neste curso se encontram os alunos de idades mais elevadas das três escolas.

No conjunto dos cursos, 69,61% dos estudantes tencionam procurar emprego após finalizarem o curso; destes, 23,72% esperam acumular emprego e estudos; finalmente, 29,82 tencionam prosseguir estudos antes de procurarem trabalho. Poder-se-á verificar que, apesar de o futuro próximo provável para a maior percentagem ser, segundo os próprios, o mercado de trabalho, um número não muito afastado daquele deseja adquirir um maior capital escolar, dando sinais de que associarão sucesso escolar e sucesso na vida. Refere a propósito Sérgio Grácio que "a construção da identidade social do sujeito e, indissociavelmente, a formação das suas aspirações, passa cada vez mais pela escola, na medida em que esta os conduz a referirem-se às suas realizações escolares quando ajuízam sobre o seu próprio valor" (1986:137).

Apresentadas no questionário duas escolhas na sequência das respostas, segundo a opção pelo prosseguimento de estudos ou pela transição profissional próxima⁴⁴, 63,83% dos alunos do total de escolas pronunciaram-se pelas suas intenções num quadro de prosseguimento de estudos, situando-se o maior número destes nos cursos de Áudio-Vídeo-TV (19=86,36%), Teatro (6) e Fotografia (12=80%); o menor nos cursos de *Hardware* (5=41,66%) e serviços (10=47,61%), Secretariado e Contabilidade (10=41,66%).

Uma percentagem elevada destes estudantes (80% dos 63,83%) respondeu simultaneamente à outra escolha - onde se perguntavam as razões para a procura de emprego -, o que confere com o facto de ser assumido por muitos deles o desejo de virem a acumular trabalho e estudos.

Entre os alunos das Escolas Um e Dois que se pronunciaram pelas intenções de prosseguirem estudos, verificou-se uma acentuada valorização do ensino universitário sobre o politécnico e sobre cursos de formação profissional. Quanto à Escola Três, no caso dos alunos de Fotografia, as opções mais mencionadas são o ensino politécnico e cursos de formação complementares do que estão a realizar; nenhum dos de Teatro refere o ensino politécnico, dividindo-se igualmente os respondentes entre o ensino universitário e a formação profissional.

A representação das três vias apontadas parecem-nos mostrar não só um nível elevado de expectativas escolares dos estudantes como as diferenças relativas de imagem dos ensinos universitário e politécnico: é de notar, nomeadamente, que alguns dos estudantes referem como universitários alguns cursos da sua preferência que são tradicionalmente oferta dos Institutos Politécnicos.

⁴⁴ Pontos 5.3 e 5.2 do Questionário.

Quadros 21: expectativas face ao prosseguimento de estudos

A: Escola Um

SE CONTINUAR ESTUDAR PRETENDE	CONTABILIDADE		SECRETARIADO		CURSOS
	Nº	%	Nº	%	
ENTRAR NO ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO	1	4,17%	1	4,76%	2-Contabilidade
ENTRAR NO ENSINO SUPERIOR UNIVERSITÁRIO	6	25,00%	6	28,57%	2-Direito; 5-Economia 1-Ed. infânc;4-secret.
FREQUENTAR CURSO FOR- MAÇÃO PROFISSIONAL COMPLEMENTAR DO CURSO	3	12,50%	3	14,29%	3-Contabilidade 2-Secret;1-Alemão
RSPONDENTES	10	41,67%	10	47,62%	
TOTAL ALUNOS	24	100,00%	21	100,00%	

B: Escola dois

SE CONTINUAR ESTUDAR PRETENDE	ÁUDIO-V-TV		HARDWARE		CURSOS
	Nº	%	Nº	%	
ENTRAR NO ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO	5	22,73%	1	8,33%	4-Electrón.; 1-Engenh. 1-Hardware
ENTRAR NO ENSINO SUPERIOR UNIVERSITÁRIO	10	45,45%	4	33,33%	10-Electrónica 2-Engenharia
FREQUENTAR CURSO FOR- MAÇÃO PROFISSIONAL COMPLEMENTAR DO CURSO	2	9,09%	0	0,00%	2-Electrónica
RSPONDENTES	19	86,36%	5	41,67%	
TOTAL ALUNOS	22	100,00%	12	100,00%	

C:Escola Três

SE CONTINUAR ESTUDAR PRETENDE	FOTOGRAFIA		TEATRO		CURSOS
	Nº	%	Nº	%	
ENTRAR NO ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO	6	40,00%	0	0,00%	5-Fotografia 1-Design
ENTRAR NO ENSINO SUPERIOR UNIVERSITÁRIO	1	6,67%	3	42,86%	1-Ed.Física 3-Teatro
FREQUENTAR CURSO FOR- MAÇÃO PROFISSIONAL COMPLEMENTAR DO CURSO	5	33,33%	3	42,86%	4-Fotografia 1-Fotojornalismo Teatro
RSPONDENTES	12	80,00%	6	85,71%	
TOTAL ALUNOS	15	100,00%	7	100,00%	

A construção da identidade do sujeito passa pela construção da identidade no e pelo trabalho (Billiard, 1993). As "relações de trabalho" são relações sociais em que cada um está implicado enquanto portador de uma subjectividade que interage com outras subjectividades e enquanto produtor de actividades e bens. Este processo, que está na base da integração social, tende hoje a ser estruturado em novos modelos de gestão e cooperação, o que não significa que haja avanços significativos em relação à unidade entre o trabalho e a finalidade social dos seus produtos. Com efeito, a dependência dos trajectos profissionais em relação às contingências dos mercados e às assimetrias de desenvolvimento nacionais e regionais aponta para a existência cada vez mais expressiva de situações de desemprego, de formas de emprego precário ou atípico, de desregulação progressiva da relação salarial e das condições de trabalho (Rose, 1984; Correia, 1994). Apesar de não serem só os jovens a viver estas situações, serão eles a enfrentá-las com maior ou menor acuidade desde o início da sua socialização profissional, compreendendo nesse início a procura do primeiro emprego.

Que razões levam os alunos das nossas três escolas a procurar emprego após terminarem o seu diploma secundário/profissional?

Como referimos acima, a percentagem de estudantes que optou também por responder à questão "se pretende procurar um emprego, indique as razões da sua opção" (propondo-se-lhes uma escala de importância entre 1- pouca importância e 5- muita importância)⁴⁵ foi muito elevada: 85,2%, com uma distribuição percentual próxima em cada escola. Pela análise das respostas, desde logo nos deparamos com uma afinidade entre os cursos: todos atribuem uma pontuação elevada à "realização pessoal" como razão para a procura de emprego, o que denota a importância atribuída ao desempenho de um trabalho cujo conteúdo intrínseco lhes seja gratificante. Para além deste valor comum, possivelmente devido a efeitos de trajectória social e socialização escolar, as razões a seguir mais cotadas são também afins entre os cursos de terciário e secundário: para o de Electrónica/Áudio-Vídeo-TV, a "melhoria de posição social" é extremamente relevante, sendo também significativa para os de Contabilidade, Secretariado e mesmo Electrónica/Hardware; quanto aos cursos artísticos, é notável a diferença percentual entre o item "realização pessoal" e os outros, na generalidade dos quais se verifica uma distribuição de opções relativamente pulverizada.

⁴⁵ Ponto 5.2 do Questionário

É interessante notar como entre os alunos das escolas Um e Dois as aspirações a uma realização profissional e o desejo de uma melhoria de posição social são sobrevalorizadas: as expectativas de mobilidade social ascendente assentam para estes estudantes na possibilidade de acesso a uma profissão de enquadramento médio, para a qual as propriedades escolares são importantes, na medida em que lhes conferem uma certa aproximação à pequena burguesia técnica e de enquadramento, grupo social mais elevado do que o das suas origens.

Assim, julgamos poder considerar que estes jovens têm um forte desejo de aceder a um grupo social mais elevado, que a profissão representará para eles uma possibilidade próxima de ascensão, num trajecto que muitos esperam ainda não se deter aí (prossequindo estudos) e que a formação escolar é considerada de um modo positivo, na medida em que é implicitamente reconhecida como capaz de proporcionar um trajecto social e profissionalmente ascendente. Os alunos das áreas artísticas, que vêm na "realização pessoal" a quase exclusiva motivação para a procura de emprego, dão a indicação de uma forte vocacionalidade ao subvalorizarem todos os aspectos extrínsecos ao trabalho.

Quadro 22: razões para a procura de emprego

RAZÕES PROCURA EMPREGO	CONTABILIDADE						SECRETARIADO					
	RESP: 18; TOTAL ALS: 24						RESP:18;TOTAL ALS:21					
	POUCO	%	MÉDIO	%	MUITO	%	POUCO	%	MÉDIO	%	MUITO	%
PODER DE COMPRA	5	28%	7	39%	5	28%	8	44%	5	28%	4	22%
REALIZAÇÃO PESSOAL	3	17%	1	6%	13	69%	2	11%	1	6%	14	78%
FALTA DE DINHEIRO	14	78%	1	6%	1	6%	10	56%	1	6%	1	6%
MELHORIA POSIÇÃO SOCIAL	3	17%	4	22%	10	56%	7	39%	1	6%	8	44%
POUCA POSSIB.PROSSEGUIR ESTS	6	33%	2	11%	3	17%	4	22%	5	28%	5	28%
EXPECTATIVA TRABALHO REGIÃO	8	44%	3	17%	6	33%	7	39%	4	22%	2	11%
INDEPENDÊNCIA DA FAMÍLIA	7	39%	4	22%	6	33%	5	28%	5	28%	7	39%
DESLOCAR GRANDE CENTRO URB.	10	56%	6	33%	0	0%	11	61%	1	6%	3	17%
	ÁUDIO-V-TV						HARDWARE					
	RESP: 21; TOTAL ALS: 22						RESP:11;TOTAL ALS:12					
	POUCO	%	MÉDIO	%	MUITO	%	POUCO	%	MÉDIO	%	MUITO	%
PODER DE COMPRA	6	29%	3	14%	12	57%	2	18%	4	38%	1	9%
REALIZAÇÃO PESSOAL	1	5%	5	24%	13	62%	0	0%	1	9%	7	64%
FALTA DE DINHEIRO	15	71%	1	5%	1	5%	5	45%	1	9%	2	18%
MELHORIA POSIÇÃO SOCIAL	2	10%	2	10%	17	81%	2	18%	2	18%	4	38%
POUCA POSSIB.PROSSEGUIR ESTS	9	43%	3	14%	8	38%	4	38%	2	18%	2	18%
EXPECTATIVA TRABALHO REGIÃO	8	38%	7	33%	4	19%	1	9%	4	38%	3	27%
INDEPENDÊNCIA DA FAMÍLIA	5	24%	5	24%	7	33%	3	27%	2	18%	4	38%
DESLOCAR GRANDE CENTRO URB.	11	52%	1	5%	3	14%	5	45%	0	0%	2	18%
	FOTOGRAFIA						TEATRO					
	RESP: 14; TOTAL ALS: 15						RESP:5;TOTAL ALS:7					
	POUCO	%	MÉDIO	%	MUITO	%	POUCO	%	MÉDIO	%	MUITO	%
PODER DE COMPRA	5	36%	4	29%	5	36%	0	0%	2	40%	2	40%
REALIZAÇÃO PESSOAL	1	7%	1	7%	12	86%	0	0%	0	0%	5	100%
FALTA DE DINHEIRO	10	71%	1	7%	0	0%	3	60%	0	0%	0	0%
MELHORIA POSIÇÃO SOCIAL	7	50%	2	14%	1	7%	2	40%	0	0%	2	40%
POUCA POSSIB.PROSSEGUIR ESTS	7	50%	3	21%	1	7%	3	60%	0	0%	1	20%
EXPECTATIVA TRABALHO REGIÃO	2	14%	6	43%	1	7%	2	40%	1	20%	0	0%
INDEPENDÊNCIA DA FAMÍLIA	7	50%	2	14%	3	21%	0	0%	2	40%	2	40%
DESLOCAR GRANDE CENTRO URB.	5	36%	3	21%	1	7%	1	20%	0	0%	0	0%

São ainda de salientar os aspectos **menos valorizados** como razões de procura de emprego: comum a todos os cursos, a "falta de dinheiro" (embora o desejo de ver melhorado o seu "poder de compra" tenha um certo significado), e

o desejo de "independência em relação à família". Esta resposta, que surge em jovens oriundos de famílias pouco providas financeiramente, indicia a tendência decorrente da interiorização de mudanças sociais ocorridas desde meados do século passado: o prolongamento da adolescência, a que o aumento de escolaridade, a legislação sobre trabalho infantil e a própria estrutura do núcleo familiar deram origem (Pais, 1993).

Aquele primeiro dado encontra coerência com o já referido pelos alunos sobre a avaliação das famílias quanto a bens materiais, não considerados baixos pela maioria. Menor significado tem ainda o reconhecimento da "pouca possibilidade de prosseguir estudos", da "expectativa de encontrar emprego na região" ou do desejo de se deslocarem para grandes centros urbanos, o que, aliás, não surpreende, pois a maioria dos estudantes é de e vive no grande Porto.

Questionados sobre expectativas e aspirações profissionais⁴⁶, a maioria dos alunos expressa o desejo de exercer uma actividade correspondente ao seu grau de qualificação escolar/profissional e ao seu tipo de formação (71%). Esta percentagem é mais elevada entre os alunos da Escola Três (actividades artísticas) e menos entre os alunos de Contabilidade e Electrónica/Áudio-Vídeo-TV, com maiores aspirações a profissões para as quais é requerida formação superior. É de notar que para uma quantidade significativa de estudantes que desejam uma profissão de enquadramento superior a expectativa de o conseguirem é elevada, particularmente nos casos em que a formação requerida se relaciona com a que estão a realizar. A diminuição do nível de expectativas face ao nível de aspirações, visível entre aqueles que negam o desejável em função do possível, é relativamente reduzida (12%), bem como muito baixo é o nível dos não respondentes e dos que declaram "não saber" (3% no conjunto).

Poder-se-á concluir que, apesar do optimismo dos que desejam uma profissão que, em termos sociais, situarão na burguesia ou pequena burguesia técnica de enquadramento se analisada em função do que a experiência familiar lhes sugere relativamente ao valor social dos diplomas escolares, a maioria destes jovens expressa a interiorização das oportunidades objectivas criadas pelos seus cursos, representando já tais oportunidades, em relação aos padrões familiares, uma melhoria de posição social naquilo em que esta se relaciona com a aquisição de propriedades escolares.

⁴⁶ Pontos 8.2, 8.3 e 8.4 do Questionário

Quadro 23: expectativas e aspirações profissionais

CURSO NÍVEL	SECRETARIADO				CONTABILIDADE			
	PROF. DESEJADA	EXPECTATIVA	PROF. PROVÁVEL	PROF. DESEJADA	EXPECTATIVA	PROF. PROVÁVEL		
		POSITIVA	NEGATIVA		POSITIVA	NEGATIVA		
Q. MÉD. REL. CURSO	17	17		12	12			
Q. MÉDIO				2	1	1	CONTABILISTAS	
NÃO REL. CURSO								
Q. SUP. REL. CURSO	1		1	NÃO SABE	4	4		
Q. SUP	3	2	1	NÃO SABE	5	1	4	
NÃO REL. CURSO							CONTABILISTAS	
EMPRESÁRIO					1	1		
ÁUDIO,VÍDEO,TV				HARDWARE				
Q. MÉD. REL. CURSO	13	13		8	8			
Q. MÉDIO				1		1	TÉC.ELECTRÓNICA	
NÃO REL. CURSO								
Q. SUP. REL. CURSO	7	6	1	TÉC.ELECTRÓNICA	2	2		
Q. SUP	1		1	TÉC. ELECTRÓNICA	1		1	
NÃO REL. CURSO							ENGENHEIRO	
EMPRESÁRIO								
FOTOGRAFIA				TEATRO				
1.Q. MÉD. REL. CURSO	14	14		7	6	1	NÃO SABE	
2.Q. MÉDIO								
NÃO REL. CURSO								
3.Q. SUP. REL. CURSO								
4.Q. SUP	1	1						
NÃO REL. CURSO								
EMPRESÁRIO								

Verificámos existir, com excepção do curso de Secretariado, uma correlação entre as expectativas de usufruir uma posição profissional de quadro superior (ou vir a ser actor) e o capital escolar mais elevado do pai (e da mãe, no caso de três dos sete alunos de Teatro); a correlação permanece nula quanto a aspirações, em relação ao mesmo item, nas alunas de Secretariado e decresce entre os de Contabilidade, *Hardware* e Áudio-Vídeo-TV. Julgamos, pois, que o capital herdado das famílias condicionará as expectativas dos estudantes, embora o capital adquirido - na escola, nas relações intrageracionais - pareça ter também significado, sobretudo para as alunas de Secretariado.

As representações sobre o trabalho e o futuro profissional são, como salienta Machado Pais (1990), frequentemente optimistas entre os jovens estudantes, geralmente mais predispostos a considerarem os seus aspectos intrínsecos (o que espera fazer, como espera fazer, o que espera usufruir através do produto do trabalho) do que os extrínsecos, de natureza social e indutores de perturbações na inserção ou no trajecto profissional (tipo de contratação, precaridade, desemprego, etc.). Os quadros referentes às questões "uma boa profissão é aquela que..."⁴⁷ e "o que espera vir a encontrar no seu futuro trabalho..."⁴⁸ vêm, de certo modo, confirmar aquela afirmação no grupo que

⁴⁷ Ponto 5.4 do Questionário

⁴⁸ Ponto 8.5 do Questionário

estudámos: a relação da profissão com a formação de base, a possibilidade de práticas de iniciativa e criatividade, são aspirações e mesmo expectativas de um grande número de alunos. Interessante é notar a importância atribuída por todos, com a excepção dos estudantes de Teatro, à estabilidade de emprego/carreira profissional, quer ao nível do que consideram relevante numa profissão, quer ao nível das expectativas futuras (com excepção dos estudantes de Electrónica-Hardware, neste último aspecto): parece estar ainda presente nos alunos a representação de uma socialização profissional fundada sobre mecanismos de estabilidade e trajecto linear ao longo da vida; a inexperiência de inserção no mercado de trabalho, associada aos processos de reprodução social, de "transmissão metódica à nova geração dos valores, normas e regras da precedente" (Dubar, 1992), ocultar-lhes-á ainda o facto de esta socialização estar em crise, sem, necessariamente, as situações alternativas serem indesejáveis...

Com excepção dos alunos de Electrónica-Áudio-Video-TV, que maioritariamente associam boa profissão com boa remuneração, é de notar que este aspecto não é tão valorizado entre os alunos dos outros cursos, que não esperam ser esse o produto mais visível do seu futuro trabalho. A estabilidade, enquanto representação de boa situação profissional e expectativa para o futuro é coerente com a desvalorização de situações de mudança (ou de precaridade de emprego) frequente entre os estudantes de serviços e electrónica, embora uma pequena percentagem considere essa possibilidade. Entre os alunos de artes, a mudança frequente é encarada como característica de uma boa profissão por uma parte deles, percentagem que aumenta quando respondem sobre o que esperam encontrar, nesse aspecto. Mais uma vez se torna visível a especificidade dos alunos de Teatro, para quem o perfil de profissão quer desejada, quer esperada se desenha com clareza em torno da especialização, criatividade e ausência de rotina.

Excluindo os alunos de Contabilidade, que valorizam o "pouco trabalho" numa boa profissão, apesar de parecerem não associar esta categoria com rotina, já que atribuem grande importância à iniciativa e criatividade, nenhum estudante dos outros cursos parece ter do trabalho/esforço uma representação negativa, embora alguns deles esperem encontrar essa situação no futuro profissional. Poder-nos-emos questionar sobre o facto de, associando este dado com a relativa expectativa de encontrar horários flexíveis, se tratar do desejo de acumular num futuro próximo trabalho e estudos superiores, com algumas condições materiais de exequibilidade, como uma percentagem significativa refere.

Quadro 24: *o que os alunos consideram relevante numa boa profissão*

BOA PROFISSÃO \ CURSO	CONTABILIDADE	SECRETARIADO	HARDWARE	ÁUDIO-V-TV	FOTOGRAFIA	TEATRO
BEM PAGA	8	8	5	17	4	3
POUCO TRABALHO	13	0	0	0	0	0
CARREIRA ESTÁVEL	18	18	10	20	9	0
INICIAT E CRIATIVIDADE	12	15	7	8	11	7
MUDANÇAS FREQUENTES	0	0	0	0	1	3

No conjunto, poder-se-á concluir que não há grande heterogeneidade quanto às características da actividade profissional que consideram desejável e também possível: de acordo com a formação de base (que continua a ser o ponto de referência comum a todos nas representações sobre o futuro trabalho), estável, com possibilidade de desempenhos criativos, com algumas situações de mudanças, esperadas estas por alguns em todos os curso, mas só desejadas pelos de Teatro. Não parece haver nas representações destes jovens sobre a profissão uma diferença significativa em relação às da geração dos seus progenitores, como não parece também haver diferenças significativas entre sexos. Tal poderá dever-se à conjugação dos efeitos de socialização escolar e das trajectórias sociais dos estudantes, bem como ao facto de se tratar de alunos do primeiro ano dos respectivos cursos, que ainda não passaram por uma experiência de estágio em local de trabalho. Segundo Bourdieu (1989), os indivíduos aplicam ao valor dos seus diplomas categorias de percepção baseadas no estado anterior da relação qualificação-posto de trabalho e essa diferença estrutural será tanto mais significativa quanto maior for a distância (provocada pelas posições no universo escolar e no espaço social) da informação adequada.

Quadro 25: *o que esperam os alunos vir a encontrar na profissão (por níveis de importância)*

CURSOS	CONTABILIDADE			SECRETARIADO			HARDWARE			ÁUDIO-V-TV			FOTOGRAFIA			TEATRO		
NÍVEIS	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
BOM ORDENADO	5	9	8	4	8	8	0	5	6	3	6	13	3	9	1	1	2	1
REL C/PROF BASE	1	1	22	0	4	15	0	2	8	1	3	16	1	2	10	0	0	4
POUCO TRABALHO	11	6	3	11	4	2	2	7	2	11	4	4	10	2	0	3	1	0
HORÁRIO FLEXÍVEL	2	9	10	5	9	4	4	1	6	4	9	7	3	5	4	0	3	2
CARREIRA ESTÁVEL	0	4	19	0	2	18	10	0	0	1	1	20	0	0	13	0	2	3
MUD.FREQ.TAREFAS	13	3	3	11	5	2	6	1	3	14	3	1	4	6	2	0	3	2

De 1 (pouco importante) a 3 (muito importante)

Dado que a maioria dos alunos (88,2%) associa profissão desejada e profissão provável, isto é, manifesta boas expectativas de vir a ocupar no mercado de trabalho o posto a que aspira, seria de esperar que, questionados

sobre o grau de informação à cerca da profissão desejada e da que consideram provável⁴⁹, as respectivas percentagens se aproximassem. Se tal acontece entre os alunos dos cursos de Secretariado, Electrónica/Hardware e Electrónica/Áudio-Vídeo-TV, que situam maioritariamente entre os níveis de bom e razoável a sua informação sobre o que quereriam e o que esperam em termos de trabalho, o mesmo não ocorre entre os de Contabilidade, Fotografia e Teatro, mais informados, na sua opinião, sobre a profissão desejada do que sobre aquela que lhes parece provável. Ora, sobretudo no que diz respeito aos de Teatro, que esperam com um altíssimo grau de probabilidade vir a ser actores e dizem ser essa a situação desejada, as respostas parecem revelar uma certa incerteza em relação ao futuro, um certo desfasamento entre os níveis da aspiração e expectativa e as oportunidades objectivas.

Quadro 26: informação sobre as profissões

SECRETARIADO= 21 RESP					CONTABILIDADE= 24 RESP			
Mº BOM	GRAU DE INFORMAÇÃO SOBRE A PROFISSÃO							
	DESEJADA		CONSID. PROVÁVEL		DESEJADA		CONSID. PROVÁVEL	
	1	4,76%	2	9,52%	0	0,00%	0	0,00%
BOM	9	42,86%	7	33,33%	11	45,83%	4	16,67%
RAZOÁVEL	9	42,86%	11	52,38%	11	45,83%	8	33,33%
POUO	2	9,52%	0	0,00%	1	4,17%	4	16,67%
NENHUM	0	0,00%	0	0,00%	1	4,17%	1	4,17%
HARDWARE= 12 RESP					ÁUDIO-V-TV= 22 RESP			
Mº BOM	3	25,00%	3	25,00%	6	27,27%	1	4,55%
BOM	7	58,33%	6	50,00%	8	36,36%	7	31,82%
RAZOÁVEL	2	16,67%	1	8,33%	7	31,82%	8	36,36%
POUO	0	0,00%	0	0,00%	1	4,55%	3	13,64%
NENHUM	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
FOTOGRAFIA= 15 RESP					TEATRO= 7 RESP			
Mº BOM	2	13,33%	0,01	0,06%	0	0,00%	0	0,00%
BOM	5	33,33%	4	26,67%	5	71,43%	2	28,57%
RAZOÁVEL	7	46,67%	3	20,00%	1	14,29%	1	14,29%
POUO	0	0,00%	1	6,67%	1	14,29%	1	14,29%
NENHUM	1	6,67%	1	6,67%	0	0,00%	0	0,00%

Um dos aspectos que diferenciam o modelo das escolas profissionais do da "Lei da Aprendizagem" é o trajecto curricular, neste último modelo, passar por situações de alternância entre a escola e um posto de trabalho. Decorrentes de uma perspectiva diferente daquela em relação à formação profissionalizante e à socialização profissional dos jovens, as escolas profissionais optaram por uma formação relativamente autónoma em relação ao trabalho, pelo menos nos dois primeiros anos dos cursos. Esta atitude, materializada na importância acrescida das componentes sócio-cultural e científica dos currículos é, de certo modo, reforçada pela distanciação em relação ao sector produtivo de um número elevado de professores, recrutados no sistema regular de ensino e aí

⁴⁹ Pontos 8.6 e 8.7 do Questionário



desenvolvendo (e tendo desenvolvido) a sua actividade fundamental. Assim, parecem as escolas profissionais mais vocacionadas para uma formação profissionalizante em que são privilegiadas as competências para o trabalho dentro de um ramo do saber, mais do que para um emprego, posto de trabalho ou tarefa. Ora, apesar de este modelo se nos afigurar em conformidade com uma perspectiva mais inovadora do trabalho, admitimos existir uma diferença entre desempenhos laborais descritos do exterior, fora do seu contexto físico e social e desempenhos experienciados no posto de trabalho; as relações subjectivas e objectivas entre os operadores e a actividade, que são extremamente complexas, não são percebidas antes de experienciadas (Jobert, 1993). Quando questionamos os estudantes sobre o conhecimento que possuem sobre a sua futura profissão estamos, assim, a procurar conhecer não mais do que uma representação, fruto do cruzamento dos diferentes aspectos constituintes da sua história pessoal com a informação eventualmente recolhida do seu meio escolar, familiar ou social⁵⁰. Verificámos que para os cursos de Contabilidade, Secretariado, Electrónica/Áudio-Vídeo-TV e Fotografia, a Escola, compreendendo nessa categoria os professores e o psicólogo, foi uma fonte importante de informação, logo seguida pela dos amigos e profissionais do ramo, fontes especialmente relevantes para os estudantes de Fotografia; os meios de comunicação social têm também alguma importância. A família só surge mencionada por vários alunos dos cursos ligados ao sector terciário, o que nos parece decorrer do facto de um trabalho deste tipo não ser estranho à maioria das pessoas que, com frequências variáveis, tem que recorrer a tais serviços.

Interessante é notar o elevado número de não-respostas a este item do questionário, situação rara entre os nossos jovens inquiridos. Mais uma vez nos parece que o facto de se tratar de alunos do 1º ano e oriundos de meios familiares com profissões menos qualificadas do que aquelas a que aspiram terá algum peso nesta reserva...

O grande investimento da família na trajectória escolar e a sua pouca implicação no conhecimento da profissão leva-nos a considerar que também, na maioria destes casos, se verifica uma transmutação de capitais: o capital escolar assumirá o valor antes atribuído à formação profissional, acrescido aquele da possibilidade de proporcionar uma mobilidade social ascendente, proporcional ao valor que os diplomas adquiridos tenham no mercado de trabalho. Esta importância é hoje atribuída a um capital escolar cada vez mais elevado, na medida em que da maior circulação de diplomas escolares decorre a sua perda de

⁵⁰ Ponto 8.8 do Questionário

competitividade e, para idênticos estatutos sociais, são requeridas competências cada vez mais diferenciadas.

Quadro 27: meios de informação sobre a profissão que esperam vir a ter

CURSO FONTE	CONTABILIDADE	SECRETARIADO	HARDWARE	ÁUDIO	FOTOGRAFIA	TEATRO
ESCOLA	7	9		3	2	1
PROFESSORES	4	6	1	7	2	
PROFISS. RAMO	2	2	1	3	4	1
AMIGOS	2	5	4	4	2	2
FAMÍLIA	5	3	1			
MEIOS COMUNIC	4	2		1	3	2
ESCOLA ANTERIOR			1			
PSICÓLOGO				2		
TOTAL ALUNOS	24	21	12	22	15	7

A escola representa para os alunos de todos os cursos não só uma fonte de formação certificante para a profissão que esperam vir a desempenhar, como uma instituição passível de os inserir no mercado de trabalho⁵¹. Uma percentagem elevada considera que dela receberá o principal apoio na procura de emprego, percentagem só excedida pelo esforço pessoal de procura entre os alunos de Contabilidade e Teatro. O recurso a si mesmo para obter emprego aparece também com um número significativo de referências entre os estudantes de Fotografia e Teatro; estes últimos não esperam mesmo de quaisquer outras fontes apoios para uma transição para o trabalho, o que parece revelar não só uma certa interiorização da especificidade da profissão que pretendem, como a distanciamento entre esta e o capital social da família, nomeadamente.

Quanto aos alunos dos outros cursos, é de notar que, para os de serviços, o capital social da família tem algum significado, vindo a perdê-lo progressivamente entre os de Electrónica e Artes. No conjunto, esta fonte de empregabilidade é relativamente pouco valorizada em relação às duas principais mencionadas, tal apontando para o reconhecimento de que, nestes casos, a família não possuirá meios - relações sociais e profissionais - capazes de facilitarem uma inserção profissional aos seus descendentes, como poderá ocorrer entre grupos social e profissionalmente mais qualificados.

Verificámos ainda que instituições do Estado só são apresentadas como fonte relevante de acesso ao trabalho pelas alunas de Secretariado, cujas famílias são, de todas, as que têm o menor capital escolar e pelos de Electrónica/Áudio-Vídeo-TV; os outros atribuem àquele um papel diminuto ou mesmo nulo. Não

⁵¹ Ponto 8.9 do Questionário

temos dados que nos permitam inferir se esta resposta será fruto da pouca visibilidade das instituições do Estado destinadas à inserção profissional dos jovens, ou se o Estado surge "a seus olhos" hoje mais como desempregador do que como potencial empregador ou indutor de situações de emprego. Quanto à expectativa de apoio do Estado para as estudantes de Secretariado, tal poderá relacionar-se com as dificuldades manifestas de recursos familiares e a correspondente esperança no quantitativamente mais forte empregador terciário.

A hipótese de um apoio intrageracional que indicie a vontade de criar formas de emprego/trabalho mais autónomas e reveladoras de iniciativa própria é também, pelo que se pode inferir das respostas a esta questão, pouco significativa. A iniciativa que se valoriza é, assim, uma iniciativa de emprego e não de criação de trabalho.

Quadros 28: contributos esperados para o acesso à profissão

A: Escola Um

CONTRIBUTOS ESPERADOS PARA ACESSO PROFISSÃO (CONJUGAÇÃO DE HIPÓTESES)	CONTABILIDADE		SECRETARIADO	
	Nº	%	Nº	%
ESCOLA/SEU EXCLUSIVO ESFORÇO	6	25,00%	5	23,81%
PAIS/ESCOLA	2	8,33%	3	14,29%
ESCOLA/INST. ESTADO	1	4,17%	10	47,62%
PAIS/SEU EXCL. ESFORÇO	3	12,50%	2	9,52%
ESTADO/SEU EXCL. ESFORÇO	3	12,50%	0	0,00%
ESCOLA/COLEGAS	1	4,17%	1	4,76%
PAIS/COLEGAS	2	8,33%	0	0,00%
COLEGAS/SEU EXCL. ESFORÇO	1	4,17%	0	0,00%
SÓ SEU EXCL. ESFORÇO	4	16,67%	0	0,00%
SÓ ESCOLA	1	4,17%	0	0,00%
ESCOLA	11	45,83%	19	90,48%
PAIS	7	29,17%	5	23,81%
COLEGAS	4	16,67%	1	4,76%
SEU EXCL.ESFORÇO	17	70,83%	7	33,33%
ESTADO	4	16,67%	10	47,62%
TOTAL ALUNOS	24	100,00%	21	100,00%

B: Escola Dois

CONTRIBUTOS ESPERADOS PARA ACESSO PROFISSÃO (CONJUGAÇÃO DE HIPÓTESES)	ÁUDIO-V.-TV		HARDWARE	
	Nº	%	Nº	%
ESCOLA/COLEGAS	5	22,73%	2	16,67%
ESTADO/SEU ESFORÇO	0	0,00%	1	8,33%
ESCOLA/SEU ESFORÇO	2	9,09%	2	16,67%
PAIS/ESCOLA	4	18,18%	3	25,00%
COLEGAS/ ESTADO	1	4,55%	0	0,00%
ESCOLA/ESTADO	8	36,36%	3	25,00%
COLEGAS/SEU ESFORÇO	1	4,55%	0	0,00%
SÓ PAIS	1	4,55%	0	0,00%
SÓ ESCOLA	0	0,00%	1	8,33%
ESCOLA	15	68,18%	9	75,00%
PAIS	5	22,73%	3	25,00%
COLEGAS	7	31,82%	2	16,67%
SEU EXCL.ESFORÇO	3	13,64%	3	25,00%
ESTADO	8	36,36%	4	33,33%
TOTAL ALUNOS	22	100%	12	100%

C: Escola Três

CONTRIBUTOS ESPERADOS PARA ACESSO PROFISSÃO (CONJUGAÇÃO DE HIPÓTESES)	FOTOGRAFIA		TEATRO	
	Nº	%	Nº	%
ESCOLA/SEU EXCL.ESFORÇO	6	40,00%	0	0,00%
ESCOLA/COLEGAS	3	20,00%	0	0,00%
ESCOLA/ESTADO	2	13,33%	0	0,00%
PAIS/COLEGAS	1	6,67%	0	0,00%
EXCLUSIVO ESFORÇO	3	20,00%	7	100,00%
SÓ ESCOLA	1	6,67%	0	0,00%
ESCOLA	12	80,00%	0	0,00%
PAIS	1	6,67%	0	0,00%
COLEGAS	4	26,67%	0	0,00%
SEU EXCL.ESFORÇO	9	60,00%	7	100,00%
ESTADO	2	13,33%	0	0,00%
TOTAL ALUNOS	15	100%	7	100%

5.1.Representações sobre o trabalho

Referimos já em capítulo anterior, nomeadamente a propósito de investigações de sociólogos como José Rose e Matéo Alaluf, que as concepções segundo as quais a educação prepara os indivíduos para a ocupação de postos de trabalho pré-existentes é hoje profundamente questionável, na medida em que nem os postos de trabalho são uma realidade artificial, isolável do seu contexto e das relações sociais que o constituem, nem a educação pode ser redutível à aprendizagem de um conjunto restrito de competências instrumentais. No entanto, a identidade do indivíduo enquanto "trabalhador" não se constrói somente a partir do momento em que ocupa um posto de trabalho: a escola, a família, que sobrevive de salários de montantes variáveis segundo o grau de qualificação dos seus membros e enfrenta as contingências do mercado de trabalho, a procura de um primeiro emprego ou a vivência de situações de desemprego, constituem situações indutoras de representações sobre o trabalho. Neste quadro socializador, o sistema de ensino ocupa um lugar de certa importância, sobretudo no que diz respeito à aprendizagem sobre os lugares que os jovens irão ocupar na produção. Luc Boltanski (1982) chama a atenção para o facto de as relações de classe no interior da empresa estarem já presentes na escola, sendo os lugares ocupados pelos indivíduos no trabalho e na sociedade estreitamente dependentes "do tempo que consagraram à sua formação e das representações que construíram sobre a sua identidade e o seu destino" (1982:326). Os conteúdos de formação não serão tão determinantes como as relações de classe que a escola sugere, a sua importância estará mais no modo

como pode contribuir para a construção de uma identidade profissional imaginária do que para a aquisição de competências para o trabalho. No limite, uma formação geral e uma formação técnica serão tanto mais operatórias para um desempenho profissional quanto mais se fizerem acompanhar da aprendizagem para o lugar a ocupar na sociedade e na divisão social do trabalho.

Interrogados sobre as características que os empregadores esperam de um profissional do seu tipo, isto é, com o estatuto atribuído à sua certificação escolar/profissional⁵², verificou-se que os alunos atribuem aos empregadores uma maior valorização das capacidades de iniciativa, dedicação, resolução de problemas novos e trabalho em equipa, do que da formação profissional adequada ao posto de trabalho, ou das competências atitudinais predominantemente relacionadas com a consciência de uma hierarquização nas relações de trabalho (capacidade de liderança, respeito pelas hierarquias) ou na subordinação ao posto (espírito de sacrifício). Apesar de a ordem de valoração das diferentes características diferir ligeiramente de curso para curso e de os estudantes de Contabilidade valorizarem predominantemente a formação adequada ao posto de trabalho, no conjunto, estes jovens (se considerarmos que "dedicação" pode ser interpretada como empenhamento) parecem ter uma representação coerente com um modelo de desempenho laboral avançado, pós-taylorista, acente num empenhamento feito de confiança no papel transformador que cada indivíduo pode introduzir na produção e na organização do trabalho.

Quadro 29: representações sobre competências e atitudes no trabalho

QUE QUALIDADES ESPERA EMPREGADOR	ÁUDIO-V-TV		HARDWARE		CONTABILIDAD		SECRETARIADO		FOTOGRAFIA		TEATRO	
INICIATIVA	10	45,45%	8	66,67%	8	33,33%	16	76,19%	8	53,33%	4	57,14%
DEDICAÇÃO	14	63,64%	6	50,00%	10	41,67%	14	66,67%	11	73,33%	2	28,57%
CAP. RESOLV. PROBL. NOVOS	12	54,55%	7	58,33%	9	37,50%	7	33,33%	7	46,67%	4	57,14%
ESPÍRITO DE SACRIFÍCIO	3	13,64%	1	8,33%	1	4,17%	2	9,52%	2	13,33%	0	0,00%
CAPACIDADE DE COMUNICAÇÃO	3	13,64%	3	25,00%	6	25,00%	10	47,62%	2	13,33%	3	42,86%
CAPACIDADE TRAB. EM EQUIPA	9	40,91%	5	41,67%	9	37,50%	4	19,05%	3	20,00%	7	100,00%
FORM. PROF. ADEQ. POSTO TRAB.	10	45,45%	5	41,67%	14	58,33%	5	23,81%	7	46,67%	0	0,00%
CAPCIDADE LIDERANÇA	1	4,55%	0	0,00%	3	12,50%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
EXPERIÊNCIA TRAB. ANTERIOR	2	9,09%	0	0,00%	0	0,00%	2	9,52%	1	6,67%	0	0,00%
RESPEITO PELAS HIERARQUIAS	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
CULTURA GERAL	1	4,55%	1	8,33%	2	8,33%	1	4,76%	3	20,00%	1	14,29%
OUTRA	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	6,67%	0	0,00%
TOTAL ALUNOS	22	100%	12	100%	24	100%	21	100%	15	100%	7	100%

É interessante notar como a valorização destas atitudes, obviamente

⁵² Ponto 8.11 do Questionário

específicas de um desempenho profissional qualificado, surge de um modo claro no Programa da Área de Integração, disciplina por excelência destinada à socialização destes alunos através do tratamento em dinâmica de projecto de questões como "o sujeito histórico-social", "as realidades regional e local", "o mundo do trabalho", "as comunicações e a internacionalização das economias", "o mundo em debate", "a descoberta da teoria: o universo da crítica", etc. Entre as finalidades educativas que este programa enumera (1992:2 e segs.), têm particular destaque o "proporcionar uma análise crítica da cultura profissional e de empresa, (...) de modo a facilitar a inserção dos formandos na complexa vida profissional", "promover a realização de actividades que proporcionem o desenvolvimento do espírito de iniciativa, de organização, de autonomia e de solidariedade, aspectos fundamentais da formação integral do indivíduo", "favorecer o conhecimento e, quando possível, o contacto com vários órgãos de decisão (local, regional, nacional, internacional), com o intuito de conhecer as possibilidades de intervenção dos vários actores sociais nas decisões que a todos afectam", "aceder à compreensão dos grandes debates do homem de hoje, para uma melhor integração sócio-profissional do jovem qualificado, no caldo tecnológico e societal".

Uma possível relação entre objectivos, finalidades e, na prática, procedimentos pedagógicos indutores da construção de representações sobre o trabalho que se distanciam das solicitações feitas pela esfera da produção a uma mão de obra taylorista, conduz-nos à hipótese de que a formação destas escolas profissionais apresenta aspectos inovantes e tenta demarcar-se da tendência para a "subordinação de toda a formação às competências técnicas cuja aquisição permite a execução dos gestos profissionais" (Correia, 1990: 45), perspectiva de uma resposta tradicional do campo educativo às solicitações de um mercado tecnológica e organizacionalmente recuado. É claro que esta conclusão não é retirada dos dados fornecidos pelos alunos inquiridos, já que estes estão no início da sua socialização escolar-profissionalizante, mas do Programa que mencionámos e das práticas pedagógicas que as três escolas desenvolvem.

5.2. Trabalho e mobilidade social

A transição para a vida adulta é um processo complexo para os jovens de todos os grupos sociais, mas a vivência dessa transição apresenta diferenças. Segundo Machado Pais (1993), os horizontes temporais e os projectos desenham-

se, neste patamar etário, segundo dois eixos axiológicos: um, norteado pela aspiração a uma mobilidade social ascendente, é orientado para o futuro e marcado por estratégias que procuram uma coerência com as representações que os jovens possuem sobre a realização social e profissional; outro, mais orientado para a vivência do quotidiano, é marcado pela ausência ou pouca importância atribuída a projectos em relação ao futuro. Estes "polos de orientação axiológica" correspondem a "tipos ideais" (no sentido que Max Weber atribui ao conceito), tratando-se obviamente de limites exteriores de atitudes intermédias. Quer a quantidade de respostas aos pontos do questionário⁵³ relativos às expectativas futuras e auto-avaliação sobre o futuro (91,6% dos alunos pronunciaram-se sobre estes itens), quer as próprias respostas, dão indício de que estes estudantes parecem apostar em estratégias de mobilidade, aspirando a um destino individual gratificante, em termos de profissão e posição social. Testemunham-no os elevados níveis atribuídos ao desejo de "realização pessoal" na profissão futura, que é o valor mais expressivo, mas também os níveis de "remuneração" e "posição social", mais reservados do que aquele, mas também relevantes. No que diz respeito a este último aspecto, verifica-se alguma diferença entre as estudantes de Secretariado, para quem as expectativas de uma situação social elevada são relativamente menores. Representações de um futuro influenciadas pela marca tradicional de subalternidade das profissões femininas, nomeadamente daquela que decorre da formação escolar que estão a realizar?

Quadro 30: *expectativas futuras, segundo a sua importância*

CURSOS	REALIZAÇÃO PESSOAL					REMUNERAÇÃO					POSIÇÃO SOCIAL				
	ESCALA					ESCALA					ESCALA				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
SECRETARIADO TOT AL:21	0	1	2	0	18	1	1	5	8	6	2	4	5	3	7
CONTABILIDADE TOT AL:24	0	0	0	2	22	0	1	6	8	9	0	1	3	6	14
HARDWARE TOT AL:12	0	1	1	2	7	0	1	1	2	7	0	0	1	5	5
ÁUDIO-V-TV TOT AL:22	0	2	1	4	13	2	0	2	8	8	1	1	5	3	11
FOTOGRAFIA TOT AL:15	0	0	0	2	11	0	1	4	7	1	2	0	5	4	2
TEATRO TOT AL:7	0	0	0	0	5	0	1	1	1	2	0	2	1	3	1

De 1 (pouco importante) a 5 (muito importante)

Ao procurarmos captar as representações dos estudantes das três

⁵³ Pontos 8.10 e 8.12 do Questionário

escolas sobre o futuro social e profissional, optámos também por propor-lhes uma avaliação que se distanciasse do tempo presente ou mesmo de um futuro próximo⁵⁴, já que, como consideram António Firmino da Costa *et al.* em relação a um mesmo tipo de questões abordadas junto de estudantes do ensino superior, "o carácter transitório e incompleto (...) do estatuto de frequência (escolar)⁵⁵ tiraria significado a uma avaliação de posição que se reportasse estritamente ao momento actual, justamente naquelas dimensões que mais esvaziadas ficam por esse estatuto, como sejam a profissão e o rendimento" (1990:210). Numa primeira apreciação, em relação ao conjunto de cursos, salientamos as diferenças acentuadas de peso relativo entre os vários itens propostos: as frequências mais elevadas surgem na "formação profissional" e "cultura", decrescendo nos restantes e sendo manifestamente baixas nos itens "poder" e "prestígio". Parece, assim, poder levantar-se a hipótese de que, para estes estudantes, a expectativa de uma posição elevada na ordem social (marcada, nomeadamente, pelo exercício de tarefas de chefia) não faz significativamente parte do seu horizonte virtual e aos valores mais cotados, que parecem ser mais directamente dependentes do seu esforço (cultura, formação) não atribuirão um valor equivalente na ordem económica e na ordem social. Poder-se-á associar este dado com a inércia do *status*: a maioria destes jovens provém de grupos sociais de baixo capital escolar e social, como referimos já. Quanto aos aspectos que consideramos mais dependentes de factores extrínsecos como o mercado de trabalho e a estrutura social, aquele em que se revela maior optimismo é o "dinheiro e bens materiais", francamente distanciado do "poder" e do "prestígio", para os alunos de Contabilidade e Secretariado; entre os estudantes de Electrónica/Hardware e Electrónica Áudio-Vídeo-TV os três aspectos aproximam-se, sendo mesmo os de Hardware quem, entre todas as escolas, mais valoriza o "prestígio".

São os alunos dos cursos de Fotografia e Teatro quem mais distancia "cultura" e "formação profissional" dos restantes aspectos: é de notar que para estes últimos a virtualidade de "dinheiro e bens materiais" e "poder" é quase nula e nula em nível elevado, distribuindo-se a maioria pela baixa mediania. Parece-nos haver uma relação entre estes valores e as representações que estes jovens têm do "perfil" profissional do "artista", de uma certa marginalidade face à ordem social convencional; julgamos também que, apesar de não terem ainda uma socialização profissional, estarão mais predispostos do que os alunos das outras escolas a um percurso acidentado de emprego.

⁵⁴ Ponto 8.12 do Questionário

⁵⁵ "universitária", no texto.

Quadro 31: auto-avaliação sobre o futuro, segundo a sua importância

AUTO-AVALIAÇÃO PARA DAQUI A 20 ANOS	AUDIO-VÍDEO-TV									
	1		2		3		4		5	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
DINHEIRO E BENS MATER.	0	0,00%	0	0,00%	5	22,73%	6	27,27%	11	50,00%
CULTURA	0	0,00%	0	0,00%	4	18,18%	5	22,73%	12	54,55%
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	0	0,00%	0	0,00%	2	9,09%	4	18,18%	16	72,73%
PODER	2	9,09%	2	9,09%	7	31,82%	4	18,18%	7	31,82%
PRESTÍGIO	1	4,55%	2	9,09%	8	36,36%	4	18,18%	7	31,82%
HARDWARE										
DINHEIRO E BENS MATER.	0	0,00%	2	16,67%	3	25,00%	5	41,67%	3	25,00%
CULTURA	1	8,33%	0	0,00%	0	0,00%	6	50,00%	3	25,00%
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	0	0,00%	0	0,00%	3	25,00%	2	16,67%	5	41,67%
PODER	1	8,33%	0	0,00%	4	33,33%	4	33,33%	1	8,33%
PRESTÍGIO	0	0,00%	0	0,00%	1	8,33%	2	16,67%	4	33,33%
CONTABILIDADE										
DINHEIRO E BENS MATER.	0	0,00%	3	12,50%	4	16,67%	12	57,14%	5	23,81%
CULTURA	1	4,17%	0	0,00%	3	12,50%	10	47,62%	10	47,62%
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	4	19,05%	20	95,24%
PODER	0	0,00%	9	37,50%	10	41,67%	4	19,05%	1	4,76%
PRESTÍGIO	0	0,00%	3	12,50%	12	50,00%	8	38,10%	1	4,76%
SECRETARIADO										
DINHEIRO E BENS MATER.	0	0,00%	1	4,76%	12	57,14%	7	33,33%	10	47,62%
CULTURA	0	0,00%	2	9,52%	2	9,52%	14	66,67%	6	28,57%
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	0	0,00%	1	4,76%	2	9,52%	6	28,57%	18	85,71%
PODER	6	28,57%	1	4,76%	9	42,86%	3	14,29%	3	14,29%
PRESTÍGIO	5	23,81%	1	4,76%	10	47,62%	3	14,29%	6	28,57%
FOTOGRAFIA										
DINHEIRO E BENS MATER.	1	6,67%	2	13,33%	5	33,33%	5	33,33%	2	13,33%
CULTURA	0	0,00%	0	0,00%	3	20,00%	2	13,33%	10	66,67%
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	0	0,00%	0	0,00%	5	33,33%	1	6,67%	9	60,00%
PODER	3	20,00%	1	6,67%	7	46,67%	2	13,33%	1	6,67%
PRESTÍGIO	4	26,67%	6	40,00%	2	13,33%	2	13,33%	1	6,67%
TEATRO										
DINHEIRO E BENS MATER.	1	14,29%	1	14,29%	3	42,86%	2	28,57%	0	0,00%
CULTURA	0	0,00%	0	0,00%	2	28,57%	0	0,00%	5	71,43%
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	0	0,00%	0	0,00%	2	28,57%	0	0,00%	5	71,43%
PODER	1	14,29%	3	42,86%	3	42,86%	0	0,00%	0	0,00%
PRESTÍGIO	0	0,00%	0	0,00%	3	42,86%	3	42,86%	1	14,29%

De 1 (muito mal sucedido) a 5 (muito bem sucedido)

São de notar as diferenças entre as representações sobre a vida futura - a prazo de vinte anos - e as expectativas manifestadas em relação à profissão⁵⁶: estas, em termos de remuneração e posição social, são muito mais elevadas do que as antevistas para daqui a vinte anos, mantendo-se apenas com valores aproximados as questões mais relacionadas com factores intrínsecos (cultura, formação profissional, realização pessoal). Parece, assim, que os recursos entretanto adquiridos na formação escolar serão indutores de uma trajectória virtual positiva em termos de identidade profissional, mas não, significativamente, de uma mobilidade social ascendente coerente com as aspirações de prosseguimento de estudos no ensino superior, manifestada pela maioria de estudantes das três escolas.

⁵⁶ Ponto 8.10 do Questionário

Conclusões

As três escolas profissionais estudadas, enquanto materializadoras de um modelo de ensino-aprendizagem dentro da oferta de escolaridade secundária, para além das diferenças que constituem a sua identidade e especificidade de formações oferecidas, apresentam características comuns tanto no que concerne à organização interna e articulação das funções educativas, quanto às dinâmicas relacionais entre o dentro e o fora da escola, à gestão das situações de dependência e autonomia face ao Estado e ao optimismo pedagógico dos seus dirigentes no terreno (em contraste com um certo pessimismo em relação aos incentivos e apoios do Estado). Do contacto que com elas estabelecemos e, fundamentalmente, do que nos foi facultado pelos questionários aplicados aos alunos e entrevistas aos Directores Pedagógicos e Psicólogas, julgamos poder concluir que:

- apesar da aceitação da finalidade produtiva da educação, está presente uma preocupação de enfatizar a natureza fundamentalmente pedagógica dos projectos educativos, isto é, poder-se-á considerar que são colocadas condições ao processo de realização da formação "para o mundo do trabalho" e essas condições centram-se no "proporcionar aos alunos um ensino em dinâmica de projecto, em que os saberes são o meio para a (aquisição de) satisfação pessoal, autonomia na resolução de problemas, sentido de responsabilidade e cultura"⁵⁷, no "conseguir que estes alunos, muitas vezes mal sucedidos no ensino regular, criem autoconfiança na sua inteligência e capacidade para aprender e resolver problemas"⁵⁸, no "realizar o desejo de qualquer professor que gosta do ensino: investir numa escola em que toda a gente sabe o nome de todos, porque tem um tamanho humano, em que se discutem todos os problemas que os jovens sentem necessidade de discutir, em que toda a gente está implicada em projectos que vão dar à formação, mas o mais importante é que todos participam em tudo, desde a idealização até à realização..."⁵⁹, no "prazer de ver, no fim de um curso, como alunos que vêm muitas vezes com um currículo decepcionante atrás deles,

⁵⁷ Excerto da entrevista com a Directora Pedagógica da Escola Três

⁵⁸ Excerto da entrevista com o Director Pedagógico da Escola Um

⁵⁹ Excerto da entrevista com o Director Pedagógico da Escola Um

conseguiram, em grande número, fazer coisas interessantíssimas, interessar-se pelo trabalho (escolar), ganhar grande sentido de responsabilidade e até desejar e conseguir entrar no ensino superior"⁶⁰;

- estes discursos que sintetizam, no nosso entender, os objectivos que subjazem às dinâmicas das três escolas apesar das diferenças relativas das suas "culturas", parecem implicitamente corroborados pelos alunos, que manifestam uma elevada satisfação em relação a elas. Importa, porém, considerar que uma avaliação fundamentalmente resultante de discursos produzidos por actores com grande experiência no campo educativo (o caso dos três directores pedagógicos) terá que ter em conta as racionalizações e, sobretudo, as subjectividades afectivas construídas pela proximidade e envolvimento num quotidiano complexo e desafiante em que os percursos projectuais são, muitas vezes, atravessados de dificuldades financeiras (o constrangimento objectivo mais referido), de conflitualidades entre a tutela estatal e a margem regulamentar de autonomia ;

- o tempo de aprendizagem tem como referencial o ano lectivo (1200 horas/ano) estruturado em módulos e é dada particular ênfase à metodologia de projecto e ao papel desempenhado pela "prova de aptidão profissional" realizada no 3º ano de formação, que constitui como que um ritual iniciático dos alunos: a partir dela avaliam-se não só as competências adquiridas, mas também a criatividade e maturidade reveladas. Um dos aspectos marcantes dessa "ritualidade" é a presença, no júri, de actores externos à Escola e associados ao mercado de trabalho. É interessante verificar como, nestas escolas, é relativizado o papel experiencial dos estágios em local de trabalho: é-lhe atribuído o estatuto de "espelho" do prestígio da escola no exterior ("é bom de ver como muitas vezes, ainda este ano em alguns casos, os empregadores lhes oferecem imediactamente emprego e até é difícil convencer (os alunos) a concluírem a sua escolaridade, porque os empregos que lhes oferecem são bem remunerados")⁶¹ e esse parece ser o aspecto mais valorizado;

- a quase totalidade dos professores é contratada em tempo parcial, o que nos parece, de certo modo, um constrangimento à realização dos projectos educativos e um indício de fragilidade do sub-sistema, ainda incapaz de se regular como uma empresa com o seu corpo próprio de actores, ou um segmento

⁶⁰Excerto da entrevista com o Director Pedagógico da Escola Dois

⁶¹ Excerto da entrevista com o Director Pedagógico da Escola Um

do ensino secundário em situação de paridade com os outros.

O discurso produzido pelos directores pedagógicos àcerca deste tipo de contratação revela alguma ambiguidade: se, por um lado, tal é apresentado como uma contingência decorrente das dificuldades financeiras (e lamentado que assim aconteça sobretudo com os professores recrutados no ensino regular), por outro, é reconhecido o capital de experiência e socialização profissional dos que partilham a docência com actividades de outra natureza (actores, encenadores, fotógrafos, técnicos de empresas) e é considerada a indispensabilidade de tal experiência; por um lado constata-se as dificuldades em encontrar "tempos comuns de partilha, debate e planeamento estratégico"⁶² e referem como determinante para a evolução qualitativa das escolas "a necessidade de criar um quadro de professores para as E.P's, com o respectivo investimento em formação contínua, já que o modelo de ensino tem características diferentes em relação ao ensino regular"⁶³, por outro reconhecem que muitas das iniciativas de ligação escola-trabalho são devidas ao conhecimento e intervenção nesse meio de alguns professores. Julgamos que esta situação, que aponta para uma identidade institucional algo ambígua, ocorrerá quer pela baixa capacidade de investimento do mercado de trabalho na formação escolar-profissional, quer pela subvalorização deste modelo no quadro da reforma do sistema educativo;

- a envolvimento dos actores num projecto com um investimento próprio e com uma autonomia relativamente maior do que aquela que se verifica na generalidade das escolas do ensino secundário regular parece estar na origem de uma auto-estima e optimismo, manifestos, particularmente, nos seguintes aspectos:

. valorização das potencialidades dos alunos para a realização de um trajecto escolar mais bem sucedido do que aquele que tiveram anteriormente, considerando que este depende de uma pedagogia simultaneamente indutora de saberes e geradora de maturidade ("iniciativa", "sentido de responsabilidade", "capacidade de resolver situações novas", "capacidade de trabalho em equipa", são os traços comuns apresentados pelos directores e psicólogas entrevistados, quando questionados sobre as avaliações das entidades empregadoras que acompanharam os estágios dos estudantes do 3º ano no âmbito da realização da Prova de Aptidão Profissional);

⁶²Excerto da entrevista com a Psicóloga da Escola Dois

⁶³Excerto da entrevista com a Directora Pedagógica da Escola Três

. valorização de uma estruturação organizacional da escola caracterizada por uma certa flexibilidade, adaptabilidade e envolvimento de todos os actores;

- a ligação com o "mundo do trabalho" é mais feita de dentro para fora do que o inverso: as três escolas investem um considerável esforço na sua visibilidade pública, procurando celebrar protocolos com instituições formadoras e potenciais empregadoras, facilitando iniciativas que gerem futuros contratos para os alunos, relacionando-se com instituições similares estrangeiras com as quais trocam programas, estagiários e formação contínua de professores, procurando recursos financeiros para o desenvolvimento de projectos e aquisição de equipamentos;

- as escolas são portadoras de um discurso optimista face à empregabilidade dos jovens diplomados: apesar da consciência manifesta por todos os Directores Pedagógicos de que as características do mercado de trabalho são determinantes para a inserção profissional dos candidatos a primeiro emprego e de que, em Portugal, esses acessos são difíceis, quer pela crise do tecido produtivo, quer pela sua dimensão e modelo de funcionamento, a maioria dos alunos que, concluído o curso, procurou emprego relacionado com a sua formação de base conseguiu-o ("ainda que com um desempenho geralmente aquém das competências adquiridas na escola, tanto no que diz respeito a chefia intermédia, como o diploma de nível três indica, quanto no domínio de desempenho tecnológico para que estão preparados"⁶⁴). Este optimismo decorrerá, julgamos, mais da juventude das escolas que não esgotaram ainda os mecanismos de emprego gerados pelo seu capital relacional e não parecem atribuir grande significado às contingências do emprego precário, do que de uma avaliação mais distanciada das tendências de desvalorização dos diplomas e da crise do mercado de trabalho.

- move-as um certo voluntarismo que julgamos tecido nos enormes esforços de sobrevivência financeira para três projectos que motivam um pequeno grupo de actores- alunos, professores, direcções e estruturas administrativas - cuja avaliação sobre os produtos e processos é francamente positiva (esta constatação vale aqui exclusivamente para estudantes do 1º ano e direcções das escolas, já que ficou fora do âmbito do nosso trabalho uma pesquisa junto dos outros elementos).

⁶⁴Excerto da entrevista com o Director Pedagógico da Escola Dois

Quanto à generalidade dos alunos inquiridos, tivemos oportunidade de verificar que os seus trajectos escolares passados se caracterizaram por um grau relativamente elevado de insucesso, sobretudo nos três últimos anos de educação básica. A escolha por este modelo de ensino-aprendizagem terá sido influenciada por essa circunstância no que diz respeito aos estudantes das escolas Um e Dois, distinguindo-se, assim, dos da Escola Três, de ensino artístico, para quem a vocacionalidade terá sido o factor determinante para a escolha (e também para os insucessos precedentes).

A origem social é outro dos aspectos em que se verifica afinidade entre estes alunos: o grupo social e o capital cultural da maioria das famílias são baixos, o que poderá ter influenciado as repetências experimentadas nos percursos escolares, já que é reconhecida a quase ausência de recursos de integração, por parte do sistema educativo, em relação às crianças e jovens oriundos de meios sócio-económicos e culturais desfavorecidos. Assim, a escolha da Escola Profissional poderá decorrer, por um lado, da exclusão do ensino secundário regular, por outro, da preocupação por parte dos jovens e das famílias em recorrer à escolarização como alternativa à procura imediata de emprego ("a interminável adolescência"), por forma a que a inserção profissional ocorra com uma qualificação, um produto com hipotético valor negocial no mercado de trabalho (esta análise não será completamente aplicável aos cursos artísticos).

O diploma profissional de nível 3, no quadro das aspirações dos alunos, não tem uma elevada valorização: significa um recurso cuja qualidade é, aliás, reconhecida, mas se deseja ultrapassar por uma qualificação superior, mais visível social e simbolicamente. Esta qualificação superior que, para a maioria, significa a articulação de profissão e estudos, parece não ser cerceada por este modelo de ensino, pelo menos na vivência do primeiro ano: pelo contrário, julgamos poder afirmar que ele é particularmente estimulante a esse nível, já que a sua intervenção educativa parece não entrar a autoconfiança (talvez defensiva) de um grande número de alunos em relação às suas capacidades de socialização escolar e de aprendizagem, o que não aconteceu no ensino regular.

As representações sobre o trabalho e o futuro profissional são optimistas, sobretudo no que se refere à expectativa de uma inserção profissional onde haja lugar para a materialização de capacidades como a iniciativa, a partilha e trabalho em equipa, a inovação.

Entre as suas expectativas, tem relevância a estabilidade de emprego. Estes jovens aplicam ao valor dos seus diplomas categorias de percepção baseadas num estado anterior da relação qualificação-posto de trabalho e essa diferença estrutural (provocada pelas posições no universo escolar e no espaço social) é significativa da relativamente baixa informação sobre o mercado de emprego.

No seu conjunto, estes jovens parecem apostar em estratégias de mobilidade social ascendente e as famílias terão na construção dessa aspiração um papel positivo: o desejo de fazerem um curso superior, em simultâneo com experiências profissionais é significativo para um número elevado, nomeadamente daqueles que associam capital escolar e capital social e essa aspiração é estimulada pelo grupo familiar. No entanto, é neste aspecto que se verifica uma maior diferença entre aspirações e antecipações sobre o futuro: o número dos que se consideram capazes e desejosos de uma formação superior é muito maior do que o dos que esperam vir a alcançar tal objectivo (dado particularmente visível entre as alunas de Secretariado e a que não será estranho o "ideário pedagógico" da sua escola).

A dependência de si mesmos para a construção de situações sociais e profissionais, que parece coerente com o baixo capital social da maioria das famílias, se associada à autoconfiança nas capacidades para exercer uma profissão (nuns casos) e/ou prosseguir estudos (noutros casos) e à consideração de que a escola proporciona uma boa formação, poderá ser indício de que a socialização escolar destes estudantes é também indutora de estratégias de mobilidade social ascendente.

O número reduzido de casos estudados não só não nos permite fazer generalizações, como nos impede de diferenciar a população feminina da população masculina. Será de referir somente que estas escolas profissionais reproduzem os padrões tradicionais de escolha e de representação sobre as profissões, sem que nisso tenham clara e directamente um papel activo: o curso de Secretariado é totalmente feminino, os de Electrónica exclusivamente masculinos. Se, pelas respostas ao questionário, tivéssemos a tentação de considerar que as raparigas apresentam menores aspirações em relação ao futuro e uma maior subordinação à ordem do provável (o que nesta pequena amostra, de facto, ocorreu entre as alunas de Secretariado), estaríamos certamente a fazer uma afirmação superficial, já que nos cursos artísticos e de Contabilidade não se verificaram diferenças assinaláveis. Talvez uma análise mais aprofundada, que

está fora do âmbito deste trabalho, sobre representações àcerca de estatutos e papéis sociais, que orientam as próprias escolhas, pudesse tornar mais visível uma possível diferenciação.

Há ainda que referir diferenças relativas entre os alunos dos vários cursos, agrupados por sectores de actividade: os dos cursos artísticos são aqueles que apresentam maiores indícios de vocacionalidade na escolha e maior distanciação entre as expectativas de realização profissional e o desejo de uma mobilidade social ascendente.

Ao longo da análise das respostas ao questionário e pelas entrevistas aos Directores Pedagógicos e Psicólogas, verificámos que todos estes jovens têm das profissões uma imagem estereotipada, da qual faz parte a construção de comportamentos, gostos e opiniões que tornam visível a adesão a essa imagem; no caso dos estudantes dos cursos artísticos este dado tem maior evidência do que nos outros.

NOTAS FINAIS

Ao longo do nosso trabalho fomos ensaiando algumas conclusões parcelares e, no termo da segunda parte, uma mais abrangente, com o objectivo de ir esclarecendo o leitor do percurso do nosso pensamento e da ordem que lhe íamos imprimindo ao articular os dados fornecidos pelo campo empírico com suportes teóricos recolhidos nas vastíssimas fontes das Ciências Sociais. Estas notas finais não serão mais do que o registo de um conjunto de ideias que pretendem dar conta da complexidade deste objecto de investigação, em que aspirações individuais de jovens são permanentemente confrontadas com as condições da sua emergência e com a realidade social que lhes influencia os percursos.

A emergência (e permanência) da crise económica que nos últimos anos tem afectado quer os países "do centro" quer os "da periferia", está na origem de situações de desemprego que afectam largas faixas da população, nomeadamente da população jovem. Este facto que, ao mesmo tempo, acompanha o aumento de procura de educação, tem enormes repercussões sobre a instituição escolar e sobre os mecanismos de selecção e inserção social desse (heterogéneo) grupo etário. Neste contexto de dificuldade de acesso ao primeiro emprego e de gestão de uma vida em que a precaridade do trabalho é uma realidade a ter em conta com frequência, serão os jovens menos providos social e culturalmente a sofrer de uma maior vulnerabilidade face a tais contingências.

A instituição escolar, a que alguns teóricos atribuem um papel decisivo na resolução dos problemas de inserção profissional, é hoje instada pelo poder político a adequar-se ao mundo do trabalho, aos "desafios da modernização". Às escolas profissionais, surgidas em Portugal no final dos anos 80, é atribuído um papel fundamental na abertura de oportunidades de formação profissionalizante a jovens para quem o ensino superior não é prioritário ou mais facilmente acessível; além disso, são valorizadas pela sua dimensão de materializadoras de projectos participados por actores sociais diversificados nos sectores produtivo e autárquico, o que representará uma nova forma institucional de planear e gerir a educação/formação e um contributo para a fixação de populações escolarmente qualificadas. Traduzirá este discurso, que acentua a tendência de

instrumentalização do ensino como fornecedor de certificações e facilitador do acesso a posições sociais vantajosas, a realidade social?

No caso concreto do nosso país, a carência de qualificações é um dado confirmado e as projecções para o período decorrente entre 1984 e 2005 apontam para a redução da procura de mão de obra não qualificada de 15% para 1%, idêntica redução para mão de obra de baixa qualificação e um aumento equivalente para pessoal altamente qualificado (IRDAC, 1991: 15). Independentemente de considerarmos que estas percentagens não são esclarecedoras quanto ao aumento global de emprego e de a sua leitura ter que levar em conta que os níveis de desemprego ou precaridade de emprego podem manter-se ou aumentar entre os jovens portadores de qualificações médias ou superiores, bastando para isso os seus diplomas sofrerem de desvalorização no mercado, temos a convicção de que ao sistema educativo caberá assegurar o desenvolvimento de capacidades e competências pessoais, sociais e tecnológicas, no sentido em que o ensino "deveria mobilizar todos os meios de combater a visão monista da 'inteligência' que leva a hierarquizar as diferentes formas de realização das capacidades em relação a uma delas, devendo assim multiplicar as formas de excelência cultural e socialmente reconhecidas" (Bourdieu, 1987: 105).

O facto de encarmos a educação como um recurso necessário à inserção social e profissional e à introdução de inovações no sector produtivo levou-nos a questionar se a diversidade da oferta de formações existente será geradora de igualdade de oportunidades ou se, pelo contrário, ela reproduz as desigualdades sociais, reforçando os mecanismos de sucesso ou insucesso induzidos pelos capitais familiares de origem.

Os dados obtidos no nosso estudo permitem-nos identificar algumas situações tendentes a confirmar que a procura das escolas profissionais é maioritariamente feita por jovens com baixo grau de realização escolar no ensino unificado e oriundos de grupos familiares de poucos recursos escolares e sociais. Como referem Convert e Pinet (1989) a propósito das desigualdades sociais de acesso às diferentes vias do ensino secundário em França, a expansão de oportunidades de acesso à educação fez com que a "eliminação brutal" de alunos desse lugar a uma "eliminação suave", relegando uma quantidade considerável de jovens para vias alternativas às consideradas nobres, menos rentáveis (aquelas) escolar, social e economicamente. Do mesmo modo, verificámos que muitos dos alunos inquiridos no nosso trabalho optaram pela escola profissional devido à interiorização de constrangimentos objectivados no desejo de uma profissionalidade próxima, mais fundamentada na ideia de segurança face à

desconfiança nas suas "capacidades" para frequentar o ensino regular e prosseguir estudos superiores, do que no desejo de se autonomizar financeiramente. Com efeito, as aspirações a uma mobilidade social ascendente fá-los atribuir uma grande importância à aquisição de propriedades escolares elevadas, mas em relação às expectativas de que tal ocorra apresentam um optimismo relativo.

A existência de restrições no acesso ao ensino superior, associadas a histórias de vida escolar pouco gratificantes, parece garantir, à partida, a procura do ensino profissional. A esta procura corresponderá hoje uma realidade social muito pouco facilitadora não só da mobilidade social ascendente, como do próprio acesso ao emprego. Julgamos, assim, que o sucesso deste tipo de ensino dependerá não só da existência de empregos qualificados para os seus diplomados, como da sua capacidade de induzir sucesso escolar. O primeiro requisito depende fundamentalmente das escolas;

o segundo será atingido na medida em que ela for capaz de desenvolver nos alunos competências que lhes permitam uma inserção profissional em novos moldes (capacidade de trabalharem em equipa, de recontextualizarem os saberes, de gerarem iniciativas de trabalho) e de criar condições para o prosseguimento de estudos. Recordamos que as representações que estes alunos têm sobre a sua inserção profissional e social é complexa e assenta na articulação de todos aqueles dados.

O facto de se tratar de estudantes do primeiro ano, muito pouco influenciados ainda pela formação escolar-profissionalizante, permitiu-nos compreender o "peso" das ideologias presentes nas gerações anteriores sobre o papel do emprego e da formação na construção da identidade social e profissional. Ao mesmo tempo, verificámos também como os percursos escolares anteriores interferem na construção dos seus futuros virtuais e como a aquisição de propriedades escolares assume um valor antes atribuído à formação profissional.

Este modelo de ensino enfrenta, de um modo muito expressivo, os desafios que lhe são colocados pelo seu público, por um lado relativamente excluído dos trajectos tradicionais de sucesso, por outro interessado em recorrer à escolarização como alternativa à procura imediata de emprego, por forma a aumentar as possibilidades de se vir a inserir no mercado de trabalho com qualificações de melhor valor negocial. A realização de projectos educativos mais coerentes com o desenvolvimento de capacidades e mais voltados para a procura de estratégias de sucesso escolar poderá constituir a grande fonte de êxito destas escolas, vindo a alterar o significado da sua "diferença", isto é,

fazendo com que se tornem força instituinte de procedimentos pedagógicos capazes de reduzir os efeitos da desigualdade de oportunidades que o sistema social induz e o sistema regular de ensino tende a reforçar.

Com o nosso trabalho procuramos contribuir para o conhecimento dos jovens que entram nas escolas profissionais em diferentes vertentes de formação e têm na base da sua escolha razões que vão desde a interiorização de limites objectivos às opções tradicionais até à vocacionalidade explícita e determinada. Uma análise mais aprofundada desta problemática carecerá de um maior esclarecimento através de outras vertentes investigativas, nomeadamente sobre as representações do corpo docente àcerca do ensino profissional e as suas práticas projectuais e pedagógico-didáticas, a evolução da socialização escolar-profissionalizante dos alunos ao longo dos três anos de duração do curso e as opções e situações posteriores, as condições de empregabilidade que o mercado de trabalho possibilita às certificações "de nível 3"...

Estes e outros cenários de uma pesquisa futura foram sendo referidos ao longo do nosso projecto e dão conta também do nosso desejo de que outros métodos e outras técnicas de recolha de informação contribuam para uma problematização mais rica e multifacetada dos vários sistemas e, consequentemente, para a transformação da acção educativa.

BIBLIOGRAFIA

- Alalouf, Mateo (1983), *Formation Professionnelle et emploi: Transformation des acteurs et effets de structures*, Dossier 3, Bruxelles, Point d'Appui.
- Alalouf, Mateo (1986), *Le temps du labeur; Formation, emploi et qualification en sociologie du travail*. Bruxelles, Université de Bruxelles.
- Almeida, João Ferreira (1984), "Sobre a sociologia da estratificação social", *Análise Social* nº 81-82.
- Alves, José Matias (1992), "Modos de organização, direcção e gestão das escolas profissionais: um estudo de quatro situações". Braga, Universidade do Minho, (dissertação de Mestrado).
- Ambrósio, Teresa (1987), "Aspirations sociales, projets politiques et efficience socio-culturelle", Tours, Université de Tours, (Thèse pour le Doctorat d'État en Lettres et Sciences Humaines-Sciences de l'éducation).
- Ambrósio, Teresa; Avakov, M; Tibúrcio, L (orgs) (1983), *Structures industrielles, changements technologiques et enseignement supérieur au Portugal*, Paris, Unesco.
- Araújo, Helena (1985), "Profissionalismo e ensino", *Cadernos de Ciências Sociais*, nº3.
- Aries, Philipe (1986), "Para uma história da adolescência", *Alter/Ego*, nº1.
- Ashton, David; Maguire, Malcom; Spilsbury, Mark (1987), "Labour market segmentation and the structure of the youth labour market", in Brown, Philips e Ashton, David (orgs), *Education, Unemployment and Labour Market*, Lewes, Falmer Press.
- Azevedo, Joaquim (1988), "Dificuldades de implantação do ensino técnico em Portugal", in Gonçalves, A. Custódio; Teixeira Fernandes, A.; D'Épinay R., Lalive, C. (orgs), *La Sociologie et nouveaux défis de la modernisation..* Porto, Faculdade de Letras.

- Azevedo, Joaquim (1991), *Educação tecnológica - anos 90*, Porto, Edições Asa.
- Barthes, Roland (1984), *O rumor da língua*. Lisboa, Edições 70.
- Beaudot, Alain (org) (1981), *Sociologie de l'éducation*. Paris, Dunod.
- Bel, Maiten (1986), "La notion de qualification dans l'approche des relations emploi/formation par la planification française", in Tanguy, Lucie (org) (1986), *L'introuvable relation formation/emploi - un état des recherches en France*. Paris, La Documentation Française.
- Benavente, Ana (1990), *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Bento, José A. Gomes (1978), *O movimento sindical dos professores (finais da Monarquia e a I República)*, Lisboa, Caminho.
- Berger, Guy (1991), "A experiência pessoal e profissional na cientificação de saberes: a pessoa ou a emergência de uma sociedade global", *Actas da Conferência Nacional Novos Rumos para o ensino tecnológico e profissional*, Porto, GETAP/ME.
- Bernoux, Philippe (1987), *La sociologie des organisations: initiation*. Paris, Éditions du Seuil.
- Billiard, Isabelle (1993), "Le Travail: un concept inachevé", *Education Permanente*, nº 116.
- Boltanski, Luc (1982), *Les cadres, la formation d'un groupe social*, Paris, Minuit.
- Boudon R. et al. (1990), *Dicionário de Sociologia*, Lisboa, Publicações D. Quixote.
- Boudon, Raymond (1973), *A desigualdade das oportunidades*. Brasília, Ed. Universidade de Brasília.
- Bourdieu, Pierre (1979), *La Distinction*. Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1980), *Le Sens Pratique*. Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1980), *Questions de Sociologie*. Paris, Minuit.

- Bourdieu, Pierre (1987), *Choses dites*. Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1989), *La Noblesse d'état*. Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre, Boltanski, Luc, (1975), "Le titre et le poste: rapports entre le système de production et le système de reproduction", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* nº 2.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude (s/d, ed. francesa-1970), *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Ed. Vega.
- Campos, Bártolo Paiva (1985), "Projectos escolares e profissionais de jovens", *Cadernos de Consulta Psicológica* nº1.
- Campos, Bártolo Paiva (1989), *Questões de política educativa*. Porto, Edições Asa.
- Campos, Bártolo Paiva (1991), *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto, Edições Afrontamento.
- Canário, M^a Beatriz Bettencourt (1992), "Escolas profissionais: autonomia e projecto educativo", in Canário, Rui (org), *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa, Educa.
- Canário, Rui (1990), *O estabelecimento de ensino no contexto local*, conferência proferida na Universidade de Verão, Portalegre (texto policopiado).
- Canário, Rui (1992), "Notas sobre o desenvolvimento da Sociologia da Educação em Portugal", *A Sociologia na escola: Professores, educação e desenvolvimento* (21-52). Porto, Edições Afrontamento.
- Carbonaro, António (1992), "O processo produtivo da escola e na escola: Para unificar trabalho manual e trabalho intelectual", in Esteves, A.; Stoer, Stephen (orgs) (1992), *A sociologia na escola: Professores, educação e desenvolvimento*. Porto, Edições Afrontamento.
- Carneiro, Roberto (1988), "Educação e emprego em Portugal - uma leitura da modernização", *Portugal - os próximos 20 anos*, V vol. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

- Carnoy, Martin (1981), "La segmentation des marchés du travail", *Education, Travail et Emploi* - II. Paris, Unesco, Institut International de Planification de l'Éducation.
- Carvalho, Rómulo (1985), *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, Rómulo (1986), *História do ensino em Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Charlot, Bernard (1989), "1959-1989: les mutations du discours éducatif", *Education Permanente*, nº98.
- Clastres, Pierre (1978), *A sociedade contra o estado*. Porto, Edições Afrontamento.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1989), *Proposta Global de Reforma: Relatório final*. Lisboa, GEP.
- Convert, Bernard; Pinet, Michel (1989), "Les classes terminales et leur public", *Revue Française de Sociologie*, XXX, nº 2.
- Coopers and Lybrand (1994), *Relatório de avaliação do desempenho das Escolas Profissionais*, Lisboa (policopiado).
- Correia, José A. (1990), "Escola, Novas Tecnologias e Mercado de Trabalho em Portugal", *Aprender*, nº 11.
- Correia, José A.; Stoleroff, A.; Stoer, Stefen (1989), "A Ideologia da modernização e o sistema educativo", *Seminário sobre Educação tecnológica nos ensinos básico e secundário*. Porto, Escola Superior de Educação.
- Correia, José Alberto (1989), *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto, Edições Asa.
- Correia, José Alberto (1990), *Que formação contínua para a concretização da reforma?* (texto policopiado).
- Correia, José Alberto (1991), "Formação e mundo do trabalho: Elementos para a compreensão do processo sócio-histórico da produção das suas relações", *Dossier de formação de formadores*, Porto, GETAP.

- Correia, José Alberto (1991), "Formação e mundo do trabalho", in *Manual do Formador*. Porto, GETAP, Ministério da Educação.
- Correia, José Alberto (1994), "Sociologia da educação e tecnológica: transformações do trabalho e da formação", *Módulo para a formação contínua de professores de Educação Tecnológica*. Universidade Aberta.
- Correia, José Alberto, (1994), "A Educação em Portugal no limiar do Século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro", *Educação, Sociedade e Cultura* nº 2. Edições Afrontamento.
- Correia, José Alberto; Stolerof, Alan; Stoer, Stephen (1989), *A ideologia da modernização e o sistema educativo*. (texto policopiado).
- Cortesão, Luiza (1982), *Escola, sociedade: que relação?* Porto, Edições Afrontamento.
- Costa, António Firmino; Machado, Fernando Luis; Ferreira de Almeida, João (1990), "Estudantes e amigos: Trajectórias de classe e redes de sociabilidade", *Análise Social*, vol. XXV.
- Crosier, Michel (1983), *A sociedade bloqueada*, Brasília, Universidade de Brasília
- Crosier, Michel et al.(1990), "Culture Générale et culture d'entreprise", *Educação Permanente* , nº 103. Julho.
- Crosier, Michel, (1987), *État modeste, État moderne : Stratégie pour un autre changement*, Paris, Fayard.
- Cruz, Manuel Braga da; Seruya, José Manuel; Reis, Luisa B.; Schmidt, Luisa (1984), "A condição social da juventude portuguesa", *Análise Social* , nº 81-82.
- D'Iribarne, Alain (1989), "Enjeux sociaux autour de l'accès aux professions", *Pour* , nº 122-123.
- Dale Roger (1988), "A educação e o estado capitalista: Contribuições e contradições", *Educação e Realidade*, nº 3, 1.
- Dale, Roger (org) (1985), *Education, training and unemployment. Towards a "new vocationalism"?*. Oxford, Pergamon Press.

- Dale, Roger, (1994), "A Promoção do Mercado Educacional e a Polarização da Educação", *Educação, Sociedade e Cultura*, nº 2.
- Deforge, Yves (1988), *De l'éducation technologique à la culture technique*. Paris, ESF.
- Dejours, Christophe (1994), "Intelligence pratique et sagesse pratique: deux dimensions méconnues du travail réel", *Éducation Permanente* nº 103.
- Delcourt, J. (1984), "Vers une nouvelle sociologie de l'éducation", *Recherches Sociologiques*, XV, nº1.
- Delhay, Guy; Pourtois, J.P.; Sturbois, Georges (1987), *Les acteurs de l'avenir: Les défis d'ouvriers, de techniciens et d'ingénieurs au sortir de l'école*, Bruxelles, De Boeck.
- Derouet, J. Louis (1987), "Une sociologie des établissements scolaires: Les difficultés de construction d'un nouveau objet scientifique", *Revue Française de Pédagogie*, nº 78.
- Dubar, Claude (1987), "La qualification à travers les journées de Nantes", *Sociologie du Travail*, XXIX.
- Dubar, Claude (1991), *La Socialisation: Construction des identités professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- Estevão, Carlos Vilar (1994), *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*, *Educação, Sociedade e Cultura* nº 2.
- Esteves, António (1988), "Transition au travail: Éléments d'analyse et perspectives" in Gonçalves, A. Custódio; Teixeira Fernandes, A.; D'Épinay, Lalive, C (orgs), *La Sociologie et nouveaux défis de la modernisation*, Porto Faculdade de Letras.
- Fernandes, A. Teixeira (1988), *Os fenómenos políticos: Sociologia do poder*. Porto, Edições Afrontamento.
- Fernandes, António Teixeira, (1988), *Os Fenómenos políticos - Sociologia do poder*, Porto, Edições Afrontamento.
- Ferreira de Almeida, João, (1990), "Valores e Representações Sociais", *Portugal: os Próximos 20 Anos*. VIII vol. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

- Foucault, Michel (1975), *Surveiller et punir*. Paris, Fayard.
- Galbraith, J. K. (1983), *Anatomia do poder*. Lisboa, Difel.
- Galland, Olivier, (1988), "Représentations du devenir et reproduction sociale: Le cas des lycéens d'Elbeuf", *Sociologie du Travail*, nº 3/88.
- Giddens, Anthony (1980), *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*. Madrid, Alianza Universidad.
- Giddens, Anthony (1991), *Sociología*. Madrid, Alianza Editorial.
- Giglione, Rodolphe; Beauvois, Jean Léon (1980), *Manuel d'analyse de contenu*. Paris, Armand Colin.
- Gomes, J. F.; Fernandes, R.; Grácio, R. (1988), *História da educação em Portugal*. Lisboa, Livros horizonte.
- Gorz, André (1988), *Métamorphoses du travail Quête du sens, Critique de la raison économique*. Paris, Ed. Galilée.
- Grácio, Rui (1981), "Perspectivas futuras", *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grácio, Sérgio (1986), *Política educativa como tecnologia social: as reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Grácio, Sérgio; Stoer, Stephen (1982) "A construção social das práticas educativas", *Sociologia da Educação II*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Greffe, Xavier (1992), *Sociétés postindustrielles et redéveloppement*. Paris, Hachette.
- Habermas, Jurgen (1976), "O conceito de poder de Hannah Arendt", in Freitag, Bárbara; Rouanet, S.P. (orgs.) (1980), *Sociologia*. Ática.
- Habermas, Jurgen (1978), *Raison et Légitimité: Problèmes de légitimité dans le capitalisme avancé*. Paris, Payot.
- Habermas, Jurgen (1987), *Técnica e ciência como ideologia*, Lisboa, Edições 70.

- Iturra, Raul (1990), *A construção social do insucesso escolar: Memória e aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa, Escher.
- Iturra, Raul (1990), *Fugirás à escola para trabalhar a terra: Ensaio de antropologia social sobre o insucesso escolar*. Lisboa, Escher.
- Jallade, L. P. (1988), "Youth unemployment and education", in Torsten Husen e T. Neville Postlethwaite (orgs), *The international Encyclopedia of Education*. Oxford, Pergamon Press.
- Jobert, Guy (1993), "Les Formateurs et le Travail: chronique d'une relation malheureuse". *Education Permanente*, nº 116.
- King, Kenneth (1981), "Planification de l'éducation et entreprise individuelle", *Education, Travail et Emploi* - II. Paris, Unesco, Institut International de Planification de l'Éducation.
- Lesne, Marcel (1984), *Trabalho pedagógico e formação de adultos: Elementos de análise*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Levin, Henry M. (1981), "La démocratie dans l'entreprise et la planification en éducation", *Education, Travail et Emploi* - II, Paris, Unesco, Institut International de Planification de l'Éducation.
- Levin, Henry; Rumberger; Russel (1989), "Éducation, travail et emploi dans les pays développés: Situations et défis pour l'avenir", *Perspectives*, XIX, nº 2.
- Lima, Marinus Pires (1982), "Notas para uma história da organização racional do trabalho em Portugal (1900-80): Alguns resultados de uma investigação em curso", *Análise Social*, nº 72-73-74
- Marques, Maria Margarida, (1994), *A decisão política em educação: O partenariado sócio-educativo como modelo decisional: O caso das escolas profissionais*. Porto, Edições Afrontamento.
- Ministério da Educação, Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988), *Proposta global de Reforma*, Lisboa, GEP/ME.
- Mizukami, M; Graça Nicoletti, (1986), *Ensino: As abordagens do processo*. S. Paulo, EPU.
- Mónaco, António (1993), *L'alternance école-production*. Paris, PUF.

- Mónica, M^a Filomena (1978), *Educação e sociedade em Portugal de Salazar*. Lisboa, Presença.
- Mucchielli, Alex (1986), *L'identité*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Novak, Joseph D. (1981), *Uma teoria de educação*. S. Paulo, Livraria Pioneira Editora.
- Nóvoa, António (1991), "Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?", *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa: Uma abordagem pluridisciplinar*, Porto, Edições Afrontamento.
- Nóvoa, António; Campos, Bartolo P.; Ponte, J. P.; Santos, M. E. B. (1991), *Ciências da educação e mudança*. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- OCDE (1988), *Les Technologies nouvelles: conséquences pour le marché du travail et la société*. Paris, OCDE.
- Pagès, M.; Bonetti, M.; Gaulejac, V.; Descendre, D. (1979), *L'Emprise de l'organisation..* Paris, POUF.
- Pais, José Machado (1990), "A Construção Sociológica da Juventude: Alguns contributos, *Análise Social*, vol. XXV.
- Pais, José Machado (1993), *Culturas Juvenis*. Lisboa, Imprensa Nacional.
- Petitot, A. (1982), *Production de l'école - production de la société*. Genève, Dorz.
- Petitot, André (1982), *Production de l'école - production de la société*. Genève, Librairie Dorz.
- Pinto, José Madureira; Queirós, Cidália (1990), "Lugares de classes e aprendizagem social", *Cadernos de Ciências Sociais* nº 8/9 Fevereiro.
- Piore, Michael J.; Sabel, Charles F. (1990), *La segunda ruptura industrial*. Madrid, Alianza Editorial.
- Quivy, Raymond; Van Campenhoutt, Luc (1992), *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa, Gradiva.

- Ramos, Lucília Carreira (1992), *A Escola na inserção social e profissional dos jovens, Portugal - anos 90*, Lisboa (Dissertação de Mestrado).
- Reis, Filipe (1991) *Educação, ensino e crescimento: o jogo infantil e a aprendizagem do cálculo económico em Vila Ruiva*. Lisboa, Escher.
- Rodrigues, Maria João (1991), "Reestruturações produtivas e renovação de competências", *Conferência Nacional Novos Rumos para a educação tecnológica e profissional*. GETAP, Porto.
- Rodrigues, M^a João (1988), *O Sistema de Emprego em Portugal: Crise e Mutações*. Lisboa, Publicações D. Quixote.
- Rodrigues, M^a João (1991), *Competitividade e Recursos Humanos*. Lisboa, Publicações D. Quixote.
- Rose, José (1984), *En quête d'emploi: Formation, chômage, emploi*, Paris, Economica.
- Sacristán, J. Gimeno; Gómez, A.I. Pérez (1993), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Sainsaulieu, Renaud (1987), *Sociologie de l'Organisation et de l'Entreprise*. Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques & Dalloz.
- Santos Silva, Augusto (1988), "Produto nacional vivo: uma cultura para o desenvolvimento", *Atitudes, valores culturais, desenvolvimento*. Lisboa, SEDES.
- Santos Silva, Augusto, Madureira Pinto, José(orgs),(1986), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura S. (1987), *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto, Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura S. (1987), *Um discurso sobre as ciências*. Porto, Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura S. (1991), "Estado, relações salariais e bem estar social na semi-periferia: O caso de Portugal". (Policopiado).

- Santos, Boaventura S. (1994), *Pela Mão de Alice: o Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto, Edições Afrontamento.
- Seixas, Ana M^a (1991), *Escolas modelo ou escolas refúgio? - Política educativa e representações sociais dos estudantes do ensino superior politécnico*. Coimbra (Dissertação de mestrado).
- Seruya, José Manuel (1983), *Sistema educativo e política da educação em Portugal: o ensino secundário e superior entre 1970 e 1982*. Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.
- Seruya, Manuel; Seruya, Luis Miguel (1985), *Sistema educativo e mercado de emprego*. Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.
- Shultz, Theodore (1973), *O valor económico da educação*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- Silva, Augusto Santos (1991), "Prefácio" a Azevedo, J. *Educação Tecnológica, anos 90*. Porto, Edições Asa.
- Stoer, Stephen; Stoleroff, Alan (1988), "Education, travail et État: Du fordisme aux nouvelles technologies", *La Sociologie et les nouveaux défis de la modernisation*. Porto, Association Internationnelle des Sociologues de Langue Française.
- Stoer, Stephen (1982), "O professor como missionário: uma concepção pré-industrial?", *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Stoer, Stephen (1986), *Educação e mudança social em Portugal, 1970-1980: uma década de transição*. Porto, Edições Afrontamento.
- Stoer, Stephen; Araújo, Helena (1992), *Escola e aprendizagem para o trabalho: Num país da semi-periferia europeia*. Lisboa, Escher.
- Stoer, Stephen; Araújo, Helena Costa G. (s/d), *A contribuição da educação para a formação do Estado Novo: Continuidades e rupturas. 1926-1933*. (Policopiado).
- Stoer, Stephen; Stoleroff, Alan; Correia, José A. (1990), "O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação", *Revista Crítica de Ciências Sociais* nº 29.

Stroobants, Marcelle (1993), *Savoir- Faire et Compétences au Travail: une Sociologie de la Fabrication des Aptitudes*. Bruxelles, Éditions de l'Université.

Stroobants, Marcelle (1993), *Sociologie du Travail*. Paris, Éditions Nathan.

Tanguy, Lucie (1986), *L'imtrouvable relation formation emploi :un état des recherches en France*. Paris, La Documentation Française.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO

Data

Escola Profissional _____

1.

Dados Pessoais

1.1 Data de Nascimento

Ano	Mês	Dia

1.2 Sexo

Feminino ☐ Masculino ☐

1.3 Residência actual:

Concejo _____

Freguesia _____

1.4 Encontra-se deslocado da residência habitual para estudar?

Sim ☐ Não ☐

1.5 Se respondeu sim, indique os seguintes dados relativos à residência habitual:

Concelho _____ Freguesia _____

2.

Frequência Escolar

2.1 Curso _____

2.2 Ano

☐ 1º	☐ Pela 1ª vez
☐ 2º	☐ Como repetente
☐ 3º	

2.3 Habilitações escolares na data de ingresso na EP:

9º Ano ☐ 10º Ano ☐ 11º Ano ☐ 12º Ano ☐ Frequência ☐ Ens. Superior ☐

2.4 Nº de reprovações ao longo do trajecto escolar:

5º ☐ 6º ☐ 7º ☐ 8º ☐ 9º ☐ 10º ☐ 11º ☐ 12º ☐

2.5 Interrompeu os estudos?

Sim ☐ Não ☐

2.6 Se sim, em que ano de escolaridade?

Por quantos anos?

2.7 Exerce/exerceu actividade profissional? Sim ☐

Não ☐

Se sim:

-Antes do ingresso na EP ☐

-Simultaneamente com a frequência do curso ☐

-Na mesma área de actividade do curso que frequenta ☐

-Noutra área de actividade ☐

-O exercício da actividade profissional teve efeitos na escolha do curso? Sim ☐

Não ☐

Motivações de Ingresso na EP

3.

3.1 O curso que frequenta era o que mais lhe interessava quando terminou o 9º ano?

Sim ☐ Não ☐

3.2 se respondeu Não indique por ordem decrescente do seu interesse os cursos ou as vias que pretendia:

1ª
2ª
3ª

3.3 Quais as razões que o(a) impediram de entrar no curso ou via que pretendia?
Indique as razões por ordem decrescente de importância:

1ª _____

2ª _____

3.4 Escolheu a Escola Profissional para continuar os seus estudos porque:
(atribua um grau de importância de 1 a 5 às razões que se seguem, em
que 1 é menos importante e 5 mais importante)

-Não tinha interesse em frequentar o ensino regular ☐

-Tinha interesse em ganhar dinheiro o mais depressa possível ☐

-Tinha interesse em obter um diploma profissional ☐

-A EP era a escola mais próxima de casa ☐

-Tinha medo de reprovar (ou voltar a reprovar) no ensino regular ☐

-Foi influenciado pelos seus pais a obter uma qualificação profissional
a curto prazo ☐

-Pretende ingressar no ensino superior ☐

-Considera que a formação dada pela EP é de melhor qualidade do que a
dada pelo ensino regular ☐

-Tem interesse em prosseguir os estudos mantendo/criando oportunidades
profissionais ☐

-Outras ☐

Quais? _____

4. A Escola

4.1 Teve conhecimento da Escola Profissional através de (assinale com X o
quadrado respectivo):

-Professores ou outros elementos que nela trabalham ☐

-Outros alunos ☐

-Meios de comunicação social ☐

-Folhetos de divulgação emitidos pela escola ☐

-Amigos/conhecidos ☐

-Empresas/Instituições ligadas à escola ☐

-Ministério da Educação ☐

-Professor(es) da Escola que frequentou antes desta ☐

4.2 Contactou, através da Escola, com entidades externas?

Sim

☐

Não

☐

4.3 Se Sim, indique quais

5 Projectos Futuros

5.1 Quando acabar o curso tenciona:

-Continuar a estudar

☐

-Procurar um emprego e simultaneamente prosseguir estudos

☐

-Procurar um emprego qualquer que seja

☐

-Procurar um emprego que esteja directa/relacionado com o curso

☐

-Fazer outra coisa:

O quê? _____

5.2 Se pretende procurar um emprego, indique as razões da sua opção (atribua um grau de importância de 1 a 5, em que 1 é a menos importante e 5 a mais importante)

-Ter poder de compra

☐

-Realização pessoal

☐

-Impossibilidade de continuar a estudar, por falta de recursos financeiros

☐

-Melhoria de posição social

☐

-Poucas probabilidades de ingressar no ensino superior

☐

-Boas expectativas de trabalho na sua região

☐

-Desejo de se tornar rapidamente independente da família

☐

-Desejo de se deslocar para um grande centro urbano

☐

-Outra (s)

Quais? _____

5.3 Se deseja continuar a estudar, pretende:
(assinale com X a sua opção)

- Entrar no ensino superior politécnico ☐ Curso _____
- Entrar no ensino superior universitário ☐ Curso _____
- frequentar curso de formação profissional complementar do curso ☐ Curso _____

5.4 Para si, uma boa profissão é aquela que:
(assinale apenas duas das hipóteses)

- É bem paga ☐
- Exige pouco trabalho ☐
- Permite uma carreira profissional estável ☐
- Exige iniciativa e criatividade ☐
- Implica mudanças constantes ☐

6. Apreciação do curso que frequenta

6.1 Classifique numa escala de 1 a 5 o curso que está a frequentar, quanto aos dados a seguir referidos (1 é o menos importante, 5 o mais importante; escreva o nº no interior do quadrado):

- Interesse das matérias ☐
- Interesse dos métodos de ensino ☐
- Cultura geral e desenvolvimento pessoal ☐
- Preparação para a vida profissional ☐
- Facilidade de encontrar emprego ☐
- Facilidade de prosseguir estudos ☐

7.

Situação Familiar

- 7.1 Relativamente aos seus pais indique a profissão ou ocupação principal de cada um deles (actual ou última, no caso de algum deles - ou ambos - não exercerem actualmente uma profissão ou de já terem falecido)

Mãe _____

Pai _____

- 7.2 Situação familiar presente:

	Pai	Mãe
No activo	☐	☐
Desempregado	☐	☐
Reformado	☐	☐
Falecido	☐	☐
Estudante	☐	☐

- 7.3 Sector de actividade da profissão principal

	Pai	Mãe
Serviços (emp. escritório, comércio...)	☐	☐
Indústria	☐	☐
Agricultura/Pescas	☐	☐

- 7.4 Situação na profissão principal:

	Pai	Mãe
Proprietário/trabalhador por conta própria	☐	☐
Isolado/trabalhador por conta própria	☐	☐
Trabalhador em empreendimento familiar (com ou sem remuneração)	☐	☐
Assalariado/trabalhador por conta de outrem	☐	☐
Outra situação	☐	☐

Qual?

Mãe _____

Pai _____

7.5 Qual o nível de escolaridade dos seus pais:

	Pai	Mãe
a) Não sabe ler nem escrever	☐	☐
b) Sabe ler e escrever	☐	☐
c) Ensino Primário (4ª classe)	☐	☐
d) Ciclo Preparatório (ou equivalente)	☐	☐
e) Curso Geral das antigas Escolas Industriais e Comerciais	☐	☐
f) Antigo 5º Ano do Liceu (ou equivalente)	☐	☐
g) Antigo 7º Ano do Liceu (ou equivalente)	☐	☐
h) Curso Médio (Magist. Primário, Engº Técnico, Enfermagem, etc.)	☐	☐
i) Licenciatura	☐	☐
j) Outro	☐	☐
Qual? _____		

7.6 Tem mais irmãos? Sim ☐ Quantos? _____
 Não ☐

Se Sim, indique quantos ainda estudam _____
 quantos ainda não estudaram _____
 quantos já estudaram _____
 quantos nunca estudaram _____

7.7 Utilizando a escala de 1 (muito baixo) a 5 (muito elevado) indique como avalia a sua própria família em cada uma das seguintes características: (escreva o nº da escala dentro do quadrado)

a) Rendimento	☐
b) Escolaridade	☐
c) Profissão	☐
d) Cultura	☐
e) Poder	☐
f) Prestígio	☐

Vida Profissional Futura

8.

8.1 Utilizando a escala de 1 (nada) a 3 (muito), dê a sua opinião sobre as questões seguintes: (escreva o nº da escala dentro do quadrado)

- os meus pais encorajam-me a prosseguir os estudos ☐
- tenho confiança nas minhas capacidades para prosseguir estudos ☐
- tenho confiança nas minhas capacidades para exercer uma profissão ☐

8.2 Indique a profissão que gostaria de exercer no futuro

8.3 Considera que, de uma forma realista, virá a exercer essa profissão?

Sim

☐

Não

☐

8.4 Se respondeu Não, que profissão acha mais provável vir a exercer?

8.5 Utilizando a escala de 1 (pouco) a 3 (muito), dê a sua opinião sobre o que, no seu futuro trabalho mais espera vir a ter: (escreva o nº da escala dentro do quadrado)

Bom ordenado

☐

Relação com a sua formação de base

☐

Pouco trabalho

☐

Horários flexíveis

☐

Carreira profissional durável

☐

Mudanças frequentes de tarefas

☐

8.6 Qual o grau de informação que tem sobre a profissão que desejava ter?

Mto Bom

☐

Bom

☐

Razoável

☐

Pouco

☐

Nenhum

☐

8.7 Qual o grau de informação que tem sobre a profissão que espera vir a desempenhar (se não é a que desejava)?

Mto Bom

☐

Bom

☐

Razoável

☐

Pouco

☐

Nenhum

☐

8.8 Quais os meios que lhe permitiram obter a informação?

(para 8.6) _____

(para 8.7) _____

8.9 Para ter acesso à profissão, espera o contributo (assinale só dois quadrados):

- dos seus pais, através das suas relações com empregadores ☐
 - da Escola, através das suas relações com o mundo do trabalho ☐
 - de colegas, com quem pretende vir a associar-se para a realização de um projecto ☐
 - de instituições do Estado que colaboram com os jovens que procuram emprego ☐
 - do seu exclusivo esforço de procura ☐
 - outro ☐
- Qual? _____

8.10 Utilizando uma escala de 1 (nenhuma importância) a 5 (muito importante) indique como avalia os seguintes aspectos relacionados com a profissão que deseja vir a ter: (escreva o nº da escala dentro do quadrado)

- Realização pessoal ☐
- Boa remuneração ☐
- Posição social ☐

8.11 Quais são, para si, as qualidades que um empregador espera de um profissional (assinale apenas as três que considera as mais importantes):

- Iniciativa ☐
- Dedicção ☐
- Capacidade de resolver problemas novos ☐
- Espírito de sacrifício ☐
- Capacidade de comunicação ☐
- Capacidade de trabalhar em equipa ☐
- Formação profissional adequada ao posto de trabalho ☐
- Capacidade de liderança ☐
- Experiência de trabalho anterior ☐
- Respeito pelas hierarquias ☐
- Cultura Geral ☐

8.12 Imagine-se a si próprio daqui a 20 anos:
avale o que alcançou em cada um dos seguintes dados (utilize a escala de
1-muito mal sucedido - a 5- muito bem sucedido - e escreva o nº dentro do
quadrado):

•Dinheiro e bens materiais

☐

•Cultura

☐

•Formação profissional

☐

•Poder

☐

•Prestígio

☐

Observações:

Utilize este espaço, se desejar acrescentar mais alguma coisa sobre qualquer um dos assuntos tratados ao longo do questionário.

Muito obrigado pela sua colaboração,
Conceição Pinto da Rocha

Guiões de entrevista a:

- 1. Directores pedagógicos das Escolas Profissionais Um, Dois e Três**
- 2. Psicólogos orientadores vocacionais/pedagógicos das Escolas Dois e Três**

1. Directores pedagógicos:

Tendo em conta os objectivos da entrevista, elaboramos cinco grandes grupos de questões:

- A. Trajecto pessoal e desempenho do cargo
- B. A especificidade da escola profissional no quadro geral da oferta de formação ao nível do secundário
- C. A relação da escola com a(s) entidade(s) promotora(s) e com o mundo do trabalho (empresas, sindicatos, associações patronais, instituições estatais)
- D. Recrutamento e inserção dos alunos e realização do projecto educativo da escola
- E. Aspirações dos alunos e mercado de trabalho

Para A:

- Que profissão desempenhava antes de ser director pedagógico?

- Que intervenção teve na génese da escola?
- Que intervenção teve na organização da escola?
- Que cargos de intervenção pedagógica existem na escola (tutor, delegado de disciplina, e.t.c....)?
- Como se processa a relação entre o D. P. e a(s) entidade(s) promotora(s)?
- No desempenho do seu cargo, que intervenção tem junto das instituições ligadas ao mundo do trabalho?
- Que intervenção tem junto das instituições do Estado?
- Se foi professor do ensino regular: sente diferenças qualitativas entre um e o outro tipos de ensino?

Para B:

- Que diferenças e afinidades lhe parece haver entre a formação oferecida pela E.P. e a oferecida pelo ensino regular e pela lei da aprendizagem?
- Há aspectos inovadores no modelo de ensino da E.P.?
- Há aspectos inovadores no modelo organizacional da E.P.?
- Que papel desempenham os diferentes actores (professores, alunos, psicólogo, administrativos ...) na organização da escola e no desenvolvimento do projecto educativo?
- Como avalia o "discurso" do Ministério da Educação sobre o ensino profissionalizante?
- Tem esse "discurso" sintonia com a "realidade" do mundo do trabalho?
- Há reuniões, debates, formas de concertação ou qualquer outro relacionamento entre E.Ps., escolas da Lei da Aprendizagem e escolas do ensino regular? Quem as promove? Com que regularidade?
- Que papel(eis) desempenha o M. da Educação junto da E.P.?

Para C:

- Quem são os promotores da escola?
- Que razões os levaram a criar a escola?
- Qual a sua participação na escola
 - ao nível da programação
 - ao nível da gestão
 - ao nível financeiro
 - ao nível pedagógico
 - ao nível do recrutamento dos alunos
- Como se processa a relação da escola com empresas, autarquias, sindicatos
 - objectivos
 - frequência
 - inserção no projecto educativo
 - oferta de emprego
- Considera que a formação oferecida pela escola está em correspondência com as competências exigidas pelo mercado de trabalho no sector respectivo?
- Considera que o Estado fomenta a inserção dos alunos em experiências laborais úteis à sua formação?
 - incentivos financeiros ou outros às empresas
 - reuniões /protocolos com entidades empregadoras
 - outros incentivos
- Como avalia a empregabilidade dos alunos da escola para os anos mais próximos?
- Qual o grau de importância que atribui à formação secundária profissionalizante no progresso organizacional do sector produtivo?

Para D:

- Quem costuma orientar a escolha dos alunos para a escola profissional?
- O que motiva essa orientação e que "peso" lhe parece ter cada uma das razões:

- aptidão/desejo do aluno por um sector específico de formação
 - repetência, dificuldades de inserção no ensino regular
 - traços específicos de personalidade
 - baixos recursos materiais da família
 - outras
- Parece-lhe que, para os alunos, a escola é uma segunda escolha em relação ao ensino regular?
- Parece-lhe haver alguma relação entre a origem social dos alunos e a escolha deste modelo de ensino?
- Como foi a integração das turmas inquiridas na escola/no ensino-aprendizagem?
- Desde a sua fundação, tem-se mantido, aumentado ou diminuído a candidatura de alunos à escola?
- Quem intervém na construção do projecto educativo da escola e qual o papel de cada actor?
- Os alunos reconhecem algumas diferenças entre a E. P. e o ensino regular?
- A escola faz alguma selecção ao recrutar os alunos (qual, como, através de que meios)?
- Refira três características que, na sua opinião, caracterizem a maioria dos alunos da E.P.
- Que relação existe entre a escola e as famílias dos alunos?
- Que tipo de aspirações apresentam as famílias em relação aos seus educandos?
- Que avaliação fazem as famílias sobre os seus educandos quanto :
- às suas capacidades de aprendizagem
 - ao seu comportamento social
 - à sua capacidade de inserção no emprego
 - à sua capacidade para prosseguir estudos
 - ao sucesso futuro
- Refira três características que, na sua opinião, caracterizam a maioria das famílias dos alunos da E.P.

Para E:

- Que razões referem os alunos ao procurarem inscrever-se na E.P.?
- Como caracteriza os alunos quanto a:
 - auto-avaliação das suas capacidades de aprendizagem escolar
 - auto-avaliação das suas capacidades de inserção no mercado de trabalho
 - aspirações de sucesso social e no trabalho
- Costumam ser debatidos, ao nível da escola, temas relativos ao emprego, mercado de trabalho, carreira profissional, estratégias de criação/procura de emprego?
 - quem participa nos debates e que tipo de mensagens são passadas aos alunos?
- Como encaram os alunos do 1º ano o seu futuro profissional?
- Que percentagem de alunos pretende prosseguir estudos superiores?
- Parece-lhe haver alguma relação entre o projecto de prosseguir estudos e a origem social dos alunos?
- Qual a percentagem de abandono do curso no fim do 1º ano?
 - principais causas

2. Psicólogos/orientadores vocacionais

Para estes, organizamos dois grandes grupos de questões:

A. O seu papel e desempenho na E.P.

B. Caracterização dos alunos e meio familiar, projectos futuros e mercado de trabalho

Para A:

- Quem o/a recrutou para este desempenho?
- Que funções lhe foram propostas?
- Que funções desempenha?
- É abordado com frequência pelos alunos? Para que tipo de questões?
- É abordado com frequência pelos professores? Para que tipo de questões?
- Tem contactos com os promotores/empresas/organizações laborais, para tratar de questões relacionadas com a E.P.?
- Tem contactos com as famílias dos alunos? Para abordar que tipo de questões?
- Como avalia o seu trabalho na E.P., no que diz respeito à realização do projecto educativo dos alunos?

Para B:

- Participa na selecção dos alunos que se inscrevem na E.P.?
 - que aspectos valoriza?

- que aspectos o/a levam a desaconselhar/rejeitar a sua inscrição?
- Parece-lhe que, para os alunos, a escola é uma segunda escolha em relação ao ensino regular?
- Que razões referem os alunos ao procurarem inscrever-se na E.P.?
- Como caracteriza os alunos quanto a:
 - auto- avaliação das suas capacidades de aprendizagem escolar
 - auto-avaliação das suas capacidades de inserção no mercado de trabalho
 - aspirações de sucesso social e no trabalho
- Parece-lhe haver alguma relação entre a origem social dos alunos e a escolha deste modelo de ensino?
- Acha que a escola influencia os alunos no que diz respeito às suas opções futuras?
 - quanto ao prosseguimento de estudos
 - quanto à procura de emprego
- Se há abandono da escola no fim do 1º ano, quais as principais causas?
- Que tipo de aspirações apresentam as famílias em relação aos seus educandos?
- Que avaliação fazem as famílias sobre os seus educandos quanto:
 - às suas capacidades de aprendizagem
 - ao seu comportamento social
 - à sua capacidade de inserção no emprego
 - à sua capacidade de prosseguimento de estudos
 - ao seu futuro
- Como avalia o "discurso" produzido pelo mercado de trabalho em relação a:
 - formação fornecida pelas E.Ps.
 - empregabilidade dos alunos
- Parece-lhe que a "realidade"corresponde ao "discurso"?

- Parecem-lhe optimistas as perspectivas dos alunos quanto ao seu futuro profissional?
- Que razões costumam apresentar os alunos ao optarem pela procura de emprego no fim do curso da E.P.?
- Que tipo de alunos desejam prosseguir estudos superiores?
- Considera que a formação oferecida pela escola está em correspondência com as competências exigidas pelo mercado de trabalho?
- Numa escala de 1 a 5, caracterize a turma inquirida quanto a:
 - capacidade de iniciativa
 - capacidade de organização
 - capacidade de resolução de situações novas
- Refira três características que, na sua opinião, caracterizam a maioria dos alunos da E.P.
- Refira três características que, na sua opinião, caracterizam as famílias dos alunos
- Como avalia o mercado de trabalho potencial destes alunos quanto a:
 - desenvolvimento tecnológico
 - estrutura organizacional
 - estabilidade/precaridade de empregos
 - formação profissional

Legislação consultada (por ordem cronológica)

- . Lei nº 15/73: dá início formal à "Reforma Veiga Simão.
- . Decreto-Lei nº 125/82: enuncia as competências do Conselho Nacional de Educação.
- . Despacho normativo nº 88/83: formula a constituição e competências das Comissões Regionais para o Ensino Técnico-Profissional.
- . Despacho normativo nº 194-A/83: dá início formal à experimentação pedagógica do Ensino Técnico-Profissional.
- . Lei nº 46/86: Lei de Bases do Sistema Educativo.
- . Lei nº 31/87: introduz alterações no Decreto-Lei nº 125/82.
- . Decreto-Lei nº 397/88: cria o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP).
- . Decreto-Lei nº 26/89: dá origem às Escolas Profissionais.
- . Despacho Normativo nº 10/89: estabelece normas relativas à flexibilização curricular das Escolas Profissionais, no quadro das formações alternativas ao ensino regular.
- . Despachos Normativos nº 4/89, 5/89 e 6/89: dão instruções para a elaboração dos programas das componentes de formação sócio-cultural, científica e técnica, tecnológica e prática, das Escolas Profissionais.
- . Portaria nº 1243/90: estabelece o regime de avaliação dos alunos.

Para a operacionalização da classificação em classes sociais dos grupos domésticos de origem dos alunos das três Escolas Profissionais utilizamos a tipologia classificatória de Costa, A. Firmino, Machado, F. Luis, e Ferreira de Almeida, João, in "Estudantes e Amigos - trajectórias de classe e redes de sociabilidade", *Análise Social*, vol. XXV (105-106), 1990, que a seguir se reproduz:

Indivíduos e grupos domésticos (5 categorias)	Indivíduos (11 categorias)	Grupos domésticos (16 categorias)
Burguesia	Burguesia empresarial e proprietária Burguesia dirigente Burguesia profissional	Burguesia empresarial e proprietária Burguesia dirigente Burguesia profissional
Pequena burguesia técnica e de enquadramento	Pequena burguesia intelectual e científica Pequena burguesia técnica e de enquadramento intermédia	Pequena burguesia intelectual e científica Pequena burguesia técnica e de enquadramento intermédia
Pequena burguesia independente	Pequena burguesia independente e proprietária Pequena burguesia agrícola	Pequena burguesia independente e proprietária Pequena burguesia agrícola Pequena burguesia proprietária e assalariada Pequena burguesia agrícola pluriactiva
Pequena burguesia de execução	Pequena burguesia de execução	Pequena burguesia de execução Pequena burguesia de execução pluriactiva
Operariado	Operariado industrial qualificado Operariado industrial semi e não qualificado Operariado agrícola	Operariado industrial qualificado Operariado industrial semi e não qualificado Operariado industrial e agrícola Operariado pluriactivo