

UMA HIPÓTESE SEM FUNDAMENTO

Joaquim Azevedo *
Luís Imaginário **

Reportamo-nos ao artigo "Escola, Novas Tecnologias e Mercado de Trabalho em Portugal", publicado por José Alberto Correia (JAC) na revista *Aprender*, 11, 1990 (Julho), 45-52. Na introdução, JAC promete ocupar-se das escolas profissionais, do ensino técnico-profissional e do Projecto MINERVA; no desenvolvimento, porém, dedica cerca de uma página às escolas profissionais, refere-se apenas incidentalmente ao ensino técnico-profissional e tematiza extensamente, no texto restante, o Projecto MINERVA. Apesar de limitada atenção prestada às escolas profissionais, JAC tem ainda assim tempo para sobre elas lançar um conjunto de suspeições e anátemas cujo bem fundado valerá a pena questionar com brevidade mas sistematicamente. (O artigo agora publicado retoma uma comunicação apresentada por JAC no I Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, efectuado no Porto entre 30 de Novembro e 2 de Dezembro de 1989; logo aí tivemos ocasião para de viva voz formular as nossas reservas... pelos vistos sem consequências!)

No essencial, JAC:

(i) Sugere que as escolas profes-

sionais "constituem respostas - mais ou menos estruturadas - do campo educativo a solicitações imediatas da esfera da produção";

(ii) Sugere também que a natureza dessas respostas "reflecte a predominância do taylorismo na organização (dessa) esfera" e insiste em apontar "indicadores [cf., a seguir, (iii) e (iv)] susceptíveis de fundamentar a hipótese de que as escolas profissionais tendem a se institucionalizar enquanto mecanismos de distribuição social dos custos da formação - técnica e ideológica - de uma mão-de-obra taylorista solicitada pela esfera da produção";

(iii) afirma que a grelha adoptada para a definição das áreas profissionais em torno das quais se poderão estruturar as áreas de formação e os planos de estudo das escolas profissionais [se apoia] numa classificação de níveis ocupacionais produzida pelo Ministério das Corporações/Fundo do Desenvolvimento da Mão-de-Obra [publicada] em 1973";

(iv) Considera que as "indicações de carácter genérico fornecidas para a elaboração dos planos de estudo das escolas profissionais [podem] induzir uma tendência para a subordinação de toda a formação "às competências técnicas cuja aquisição permite a execução dos gestos profes-

nais";

(v) vê nas escolas profissionais, por um lado, "uma tentativa de reforçar a interferência estatal na organização de acções de formação mais ou menos dispersas que se realizaram sob os auspícios dos dinheiros do Fundo Social Europeu" e, por outro lado, "uma tentativa de produzir indivíduos empregáveis mesmo quando não existem condições para a sua empregabilidade";

(vi) Concede que o "processo de produção das escolas profissionais é [...] mais complexo do que a simples identificação da sua articulação funcional com o tecido produtivo faria supor", aconselha "uma análise mais cuidadosa" e hesita, finalmente, sobre "a possibilidade de práticas inovantes susceptíveis de inverterem o sentido da relação funcional referida atrás".

Foi pena que JAC não tivesse começado por essa análise mais cuidadosa da complexidade do projecto educativo das escolas profissionais e preferisse explorar a hipótese da simples identificação da articulação funcional... Pois bem, teremos de ser nós, outra vez, a explicar metodicamente em que consiste tal projecto - na vertente, predominante, das suas formações iniciais profissionalmente qualificantes de nível 3 -, seguindo, para o efeito, a ordem

* Director do GETAP

** Técnico do GETAP

de questionamento antes apresentada.

IMEDIATISMO

As escolas profissionais oferecem formações iniciais profissionalmente qualificantes pós - 9º ano de escolaridade, com uma duração de três anos, que conferem certificações profissionais de nível 3 (trabalhadores altamente qualificados, técnicos intermédios, chefes de equipa) e diplomas do ensino secundário (12º ano de escolaridade). Pelo nível de escolaridade em que se desenvolvem, pela sua duração e pelos objectivos que prosseguem, sinalizados pelas certificações e diplomas conferidos, tais formações não podem evidentemente constituir respostas do "campo educativo" - mais do que menos estruturadas, de resto - a "solicitações imediatas da esfera da produção". Com efeito, o imediatismo destas solicitações ou, sem carácter pejorativo, a sua urgência não se compadece com formações de tão longa duração, que aliás seria incongruente com os objectivos de especialização que sempre lhes estão associados, sejam especializações iniciais ou terminais - aquelas constituem, como é geralmente sabido, formações iniciais de semiquificação (nível 1), as mais das vezes nem sequer exigentes de uma escolaridade básica de 9 anos; estas, que, mais rigorosamente, designamos especificações terminais, acrescentam-se a formações iniciais de qualificação de qualquer nível.

TAYLORISMO

Os cursos de nível 3 das escolas profissionais organizam-se curricularmente em três grandes componentes de formação, sociocultural, científica e técnica (tecnológica e prática), com, respectivamente, 25, 25 e 50 por cento

APRENDER . 13 . 1991 . 6



da carga horária (30 horas por semana, 40 semanas por ano, durante 3 anos, portanto 3600 horas), uniformemente distribuídas pelos três anos, isto é, as componentes de formação, por exigências decorrentes de sua própria natureza, desenvolvem-se em paralelo e integradamente ao longo dos cursos. A componente de formação sociocultural - Português, Língua Estrangeira e Área de Integração - prossegue objectivos gerais comuns aos da componente de formação geral do ensino secundário regular e objectivos específicos consistentes com as áreas de formação em que os cursos se inserem, visando explicitamente, sobretudo através da Área de Integração, a aquisição de uma cultura profissional e de empresa assumida como instrumento de reflexão e acção relativamente ao desempenho dos diversos papéis sociais nos diferentes contextos de vida. A componente de formação científica - duas a quatro disciplinas fundamentais, como norma - cumpre duas finalidades, uma mais propedêutica, adequada ao nível de escolaridade em que os cursos se situam, outra mais articulada com as tecnologias que constituem o objecto da formação técnica própria do nível de qualificação

que os cursos se propõem atingir. A componente de formação técnica - quatro a seis disciplinas, como norma - compreende duas vertentes, uma predominantemente técnica (tecnologias) e outra predominantemente prática, simulada (em contexto de formação, laboratorial ou oficial) ou real (em contexto de trabalho). Nestas condições, não nos parece que a estrita divisão social e técnica do trabalho típica do taylorismo seja facilmente compatibilizável com formações que (a) utilizam metade da sua duração total com aprendizagens não directamente técnicas, mas sim socioculturais e científicas, (b) contextualizam e fundamentam as aprendizagens técnicas não de uma vez por todas, com carácter apenas introdutório ou residual, mas pelo contrário ao longo de todo o processo da sua aquisição e (c) problematizam o exercício profissional propriamente dito, que aliás também podem ensaiar, explorando e antecipando as suas consequências.

ÁREAS E NÍVEIS

O "campo educativo" responsável pela configuração do projecto das escolas profissionais ainda não foi capaz de adoptar uma "grelha" para a definição de

áreas profissionais e não está seguro se em torno delas se deverão estruturar áreas de formação! Estamos, aliás, muito bem acompanhados nas nossas hesitações, já que, tanto para as áreas profissionais como para as de formação, são conhecidas "grelhas" (classificações, taxonomias) muito diversas, que variam, nomeadamente, em função dos objectivos para que são construídas, havendo instituições que utilizam diferentes "grelhas" para outros tantos objectivos ou até têm produzido sucessivas "grelhas" para um mesmo objectivo. Até agora, temo-nos limitado quase que apenas a exercícios de agrupamento dos cursos em áreas de formação provisórias, abertas permanentemente a reformulações e ajustamentos. Também não nos temos preocupado especialmente com a sua correspondência com áreas profissionais. (A construção dos planos de estudo, por seu turno não tem sido afectada pela inexistência de qualquer "grelha" específica para as áreas, de formação ou profissionais). A suspeição de JAC não tem portanto objecto.

Em contrapartida, seguimos sem qualquer hesitação a estrutura dos níveis de formação ou de qualificação profissional adoptada pela Decisão do Conselho das Comunidades Europeias de 16 de Julho de 1985 - os agora abundantemente citados "cinco níveis da CEE" -, níveis que equivalem, *mutatis mutandis*, aos apresentados na Classificação de Níveis Ocupacionais editada em 1973 pelo Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra do Ministério das Corporações e Previdência Social, um trabalho realizado por técnicos de análise de profissões do então Serviço Nacional de Emprego. Tal estrutura (classificação, grelha) - de níveis e não de áreas - constitui hoje um referencial obri-

gatório e indispensável para definir cursos, comparar sistemas de formação, possibilitar a circulação de trabalhadores no mercado único europeu.

PLANOS DE ESTUDO

Os planos de estudo dos cursos oferecidos pelas escolas profissionais conformam-se ao modelo de organização curricular antes descrito, que obriga a discriminar as finalidades ou objectivos gerais e o elenco dos módulos constitutivos de cada disciplina, os referenciais da formação, da profissão e do emprego dos cursos e a tipologia das instalações e equipamentos mínimos indispensáveis para a sua criação e entrada em funcionamento. Cada plano de estudo é negociado entre o promotor da escola profissional que o pretende oferecer e um especialista *ad hoc*, sempre proveniente do "campo educativo" e desejavelmente também com ligações à "esfera da produção". Este especialista, que constitui e gere uma equipa dotada das competências adequadas, ocupa-se essencialmente com a componente da formação técnica - definição das disciplinas que a integram e respectivas cargas horárias, elaboração dos programas, produção de materiais didácticos -, mas intervém igualmente na identificação das disciplinas da componente de formação científica. A elaboração dos programas, de estrutura modular, segue uma grelha em que, módulo a módulo, se especificam objecto, método, objectivos, avaliação, instalações e equipamentos e articulações. Na realização do seu trabalho, os especialistas e as respectivas equipas são apoiados por técnicos do "campo educativo" especialmente vocacionados para acompanhar, uns, a criação das escolas e, outros, a organização curricular dos cur-

sos. Os planos de estudo e os seus referenciais, sempre, bem como os programas, em muitos casos, são validados junto de pessoas e organizações e instituições significativas dos campos da formação, das associações profissionais e dos empregadores. Os especialistas asseguram o acompanhamento dos cursos nas escolas e, com as suas equipas, participam nas acções de formação de professores. Nestas condições, parece-nos inapropriado o qualificativo "genérico" para as indicações fornecidas para a elaboração dos planos de estudo.

Quanto à capacidade de tais indicações para "induzir uma tendência para a subordinação de toda a formação às competências técnicas cuja aquisição permite a execução dos gestos profissionais", importará distinguir três aspectos do problema. Desde logo, confessamos o nosso pessimismo perante a eventualidade de as indicações para a elaboração dos planos, genéricas ou não, serem capazes, por si só, de induzir essa tendência. Depois, estamos esperançados em que, situadas as ditas indicações no contexto do modelo de organização curricular onde se desenvolvem, seja efectivamente exequível uma interpenetração entre todas as componentes de formação ao nível da elaboração dos próprios programas. Finalmente, confiamos em que o exemplo de JAC - citação truncada e omissão da fonte - não seja seguido: no "Projecto de Organização da Formação Profissional no Âmbito da Lei de Bases do Sistema Educativo", 1987, Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, p. 30, escrevemos "A formação prática refere-se às competências técnicas cuja aquisição permite a execução dos gestos profissionais que integram um posto de trabalho, uma profissão

ou uma família de profissões, e será tanto mais exigente quanto mais (for) o grau de complexidade das tarefas a executar". Nos cursos de nível 3 das escolas profissionais, para que não remete o texto citado, a componente de formação (técnica) prática corresponde a 25 por cento da carga horária total dos cursos; os gestos profissionais (a formação prática) aí tematizados englobam as destrezas tanto para apertar parafusos quanto as necessárias na microcirurgia...

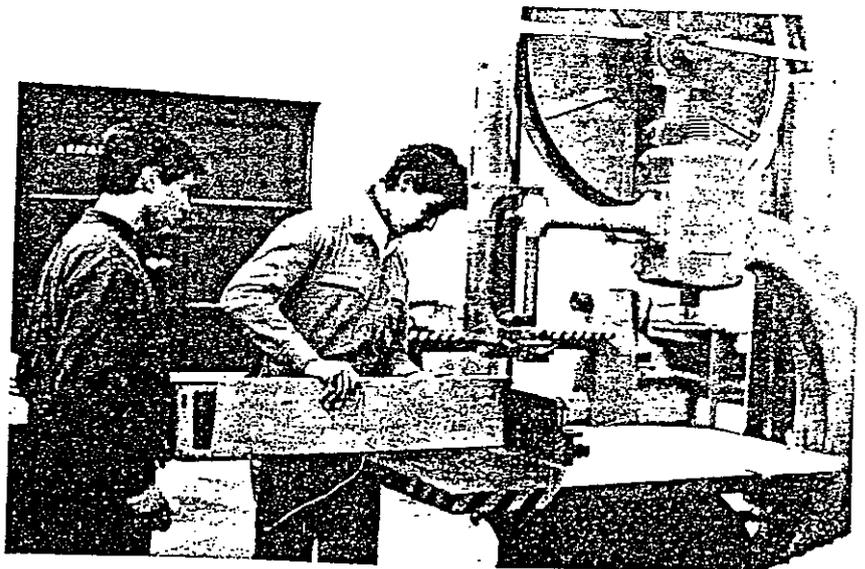
INTERFERÊNCIA ESTATAL E EMPREGABILIDADE

O modelo de organização curricular dos cursos de nível 3 das escolas profissionais integra-se num quadro de inteligibilidade para as formações profissionais de nível não superior que se pretende paradigmático para todas as formações deste nível, independentemente das instituições ou organizações onde se desenvolvam: define condições de acesso, duração e estrutura das formações e produtos certificáveis, mas compreende igualmente amplas áreas de flexibilidade, prevê espaços alargados de negociação estimula a iniciativa e a criatividade dos promotores das formações. Nos cursos de nível 3 das escolas profissionais, por exemplo, o "campo educativo" exerce uma influência predominante na componente de formação sociocultural, partilha responsabilidades na componente de formação científica e reconhece a prevalência das exigências dos promotores na componente de formação técnica - fá-lo, com certeza, no contexto negocial antes esboçado. O "campo educativo", portanto, orienta a concretização e desenvolvimento do modelo, apoia técnica, pedagógica e financeiramente os projectos dele

emergentes, acompanha-os e avalia-os e, o que não é o menos importante, gere o conjunto da rede de ofertas de formações profissionalmente qualificantes, compatibilizando projectos, viabilizando iniciativas, corrigindo assimetrias espaço-sociais, em suma. JAC suspeita-nos de "reforçar a interferência estatal"; nós pensamos que ao "campo educativo" compete exercer um papel regulador no mercado da oferta e da procura de formação, o qual, simultaneamente, mobiliza a participação de uma grande diversidade de agentes sociais e potencia a qualidade das formações. Quando empresas, autarquias, associações empresariais, sindicais e profissionais, cooperativas, fundações e outras instituições se mobilizam, enquanto instituições autónomas da sociedade civil portuguesa, para criar, quantas vezes associadas entre si, projectos de ensino tecnológico e profissional adequados à diversidade dos seus contextos económicos e sociais, como é que o Estado reforça a sua interferência? A função reguladora é de facto axial para mediatizar a intervenção dos organismos da administração central, mas subverte por isso mesmo

a doentia regulamentação a que nos habituámos. Em contrapartida, preocupa-nos muito mais a síndrome do "condicionalismo industrial" em que vivem numerosas instituições da nossa sociedade, asfixiadas pelo paternalismo estatal e por ele inebriadas. Pensamos, mais, que esse papel deve ser reforçado, como condição indispensável para que os candidatos à formação, os empregadores, os que já são titulares das qualificações e as próprias instituições e organizações que oferecem as formações saibam com o que podem contar ou, dito de outro modo, para contribuir para uma maior transparência do referido mercado da oferta e da procura de formação. E esperamos, sem dúvida, ser capazes, a prazo, de influenciar, neste sentido, a organização de acções de formação mais ou menos dispersas realizadas ou não sob os auspícios de dinheiros públicos de qualquer proveniência. Ao fazê-lo, não intentamos anular a autonomia dos seus promotores, mas, através da modelização das formações aqui sumariamente caracterizada, ajudar a separar o trigo do joio.

Nós sabemos, como toda a gente vai sabendo, que a formação



não cria emprego. Esta evidência, porém, não deve ocultar-nos que entre as formações (preparação para o exercício qualificado das profissões) e as profissões e os empregos (exercício profissional propriamente dito) existem relações que, contrariamente ao que JAC pressupõe, não são de subordinação linear daquelas a estes, mas, muito pelo contrário, relações dinâmicas, de influência múltipla e recíproca. O "campo educativo" e a "esfera da produção" interferem-se, conflituam com rotinas estabelecidas, são mesmo susceptíveis de entre si promover mudanças organizacionais e funcionais, sobretudo quando, como é o nosso caso, se confrontam com níveis de desempenho profissional e de práticas educativas com carências manifestas de qualificação e de relevância. Convirá recordar que os técnicos intermédios em formação já são hoje mais de 33 mil e que podem vir a desempenhar um papel de interface na estrutura das qualificações das empresas, promovendo transformações organizacionais e decodificando processos de inovação junto de novas equipas de trabalho. Para o compreender, contudo, talvez seja útil reconhecer que a "esfera da produção" não é tão esférica quanto o simplismo da análise de JAC necessitaria e comporta rugosidades que, sendo embora de imprecisa e porventura incerta configuração, são portadoras de exigências muito diversas ao "campo educativo". Ver no projecto educativo das escolas profissionais "uma tentativa de produzir indivíduos empregáveis mesmo quando não existem condições para a sua empregabilidade" é, aliás, paradoxal e contraditório com a suspeição de imediatismo e de taylorismo. A iniludível relação dinâmica entre as formações, as profissões e os empregos legítima

a tentativa de produzir indivíduos empregáveis, desde que a sua formação seja de espectro alargado e polivalente, a um nível bastante de qualificação e não limitada a um conjunto restrito de competências técnico-práticas - as características que justamente possuem os cursos de nível 3 das escolas profissionais. As condições para a empregabilidade dos indivíduos portadores de tais qualificações não estão paradas no tempo e não são imunes à influência que os próprios indivíduos formados poderão exercer na configuração da sua empregabilidade futura.

PRÁTICAS INOVANTES

O projecto educativo das escolas profissionais provocou até hoje, em pouco mais de um ano de existência, a mobilização de cerca de duas centenas e meia de instituições e organizações da mais diferente natureza: associações empresariais, autarquias, sindicatos, cooperativas, associações culturais, representativas de uma grande variedade de interesses. Exigiu igualmente o empenhamento de várias centenas de especialistas, provenientes sobretudo dos contextos de formação mas também dos contextos de trabalho, esses mesmos que, com os promotores das escolas, têm estado envolvidos na elaboração de planos de estudo, identificação de referenciais, produção de programas, formação de professores, acompanhamento dos projectos. A gestão de todo este processo, no que respeita à construção e concretização dos perfis de formação, tem sido orientada pelo modelo de organização curricular que aqui procurámos caracterizar. Tal processo reveste-se, como facilmente se compreenderá, de alguma complexidade e não tem sido isento de conflitualidades,

que aliás já se têm saldado pela reformulação ou até pela rejeição de muitos projectos. Todavia, a avaliar também pela capacidade já demonstrada para reconfigurar formações exteriores às escolas profissionais, o modelo de organização curricular proposto, com os constrangimentos inerentes às suas especificações, integra flexibilidades que não só não são atentatórios da autonomia e criatividade dos promotores das formações como inclusivamente as estimulam. Mais do que isso: é a existência mesma de um quadro de inteligibilidade para as formações, onde o modelo se inclui, contraposta à anomia que o precedeu, que torna possível evidenciar o "aparecimento de práticas inovantes", as quais só não são "susceptíveis de inverterem o sentido da relação funcional atrás referida" porque, pura e simplesmente, tal relação não possui as características que JAC lhe atribui - é uma hipótese sem fundamento!

Concluamos: a antecipação dos acontecimentos de que JAC se mostra capaz releva tão-somente da presciência associável à sua busca da "lógica" da divisão social do trabalho institucionalizada no campo da formação". Nós não pretendemos ter encontrado de uma vez por todas a solução perfeita para os riscos que comporta a "promoção de uma educação para o trabalho" - aceitamos, porém, o desafio. E o GETAP (Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional do Ministério da Educação), responsável pela construção do paradigma e pelo lançamento das escolas profissionais, que é o visado no "campo educativo" ao qual JAC se refere, está evidentemente disponível para o instruir sobre os mistérios da educação para o trabalho não imediatista nem taylorista.