



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ângela Maria de Castro Silva Oliveira

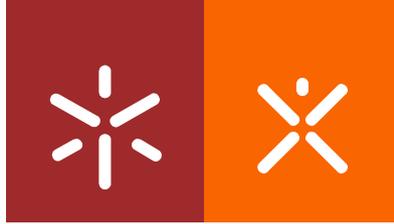
**O ensino profissional secundário público  
português: os mitos e as realidades**

**O ensino profissional secundário público  
português: os mitos e as realidades**

Ângela Maria de Castro Silva Oliveira

UMinho | 2017

novembro de 2017



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ângela Maria de Castro Silva Oliveira

**O ensino profissional secundário público português: os mitos e as realidades**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade em Sociologia da Educação e Política Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação do  
**Professor Doutor Manuel António Ferreira da Silva**

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 29 de novembro de 2017

Nome completo: Ângela Maria de Castro Silva Oliveira

Assinatura:  \_\_\_\_\_



Ao meu Pai, *in memoriam*.



## **AGRADECIMENTOS**

O trabalho de investigação que se apresenta, sendo resultado de um esforço individual, não teria sido possível sem o envolvimento, participação, apoio e incentivo de um vasto conjunto de pessoas que, de uma forma ou de outra e muitas vezes sem o saberem, contribuíram para a sua realização e conclusão. Chegados ao fim deste enriquecedor mas simultaneamente árduo e difícil processo, entendemos ser do mais elementar sentido de justiça reconhecer e expressar publicamente o nosso profundo e sincero agradecimento a todos aqueles que não escamotearam esforços para que o estudo empreendido se fosse consolidando e pudesse ser bem-sucedido.

As primeiras palavras de agradecimento, como não poderia deixar de ser, são dirigidas ao Senhor Doutor Manuel António Ferreira da Silva, o meu orientador científico nesta e na anterior etapa do meu percurso académico pós-graduado, pelas oportunidades de desenvolvimento pessoal, intelectual, científico, cultural e profissional proporcionadas.

Em segundo lugar, uma referência aos senhores diretores das escolas, diretores de curso e aos diplomados dos cursos profissionais que acederam a participar e a colaborar neste estudo, no estrito cumprimento dos preceitos legais e da ética da investigação estabelecidos. Sem esta colaboração, voluntária e responsável, o trabalho seria necessariamente outro e diferente.

Ao Senhor Dr. Fernando Ribeiro de Castro, sempre atento, preocupado e disponível para me atender, deixo o meu apreço pelas palavras serenas e encorajadoras que nunca deixou de proferir. Um precioso incentivo, sobretudo nos momentos de maior desalento.

Ao Senhor Dr. Gil Vicente Ribeiro Cardoso da Silva por, num momento crucial e de grande encruzilhada com que me deparei, se ter tão generosa e altruisticamente empenhado para que fosse dada continuidade à ação, transmitindo-me ânimo e confiança. Dois fatores essenciais e determinantes para inverter o curso dos acontecimentos e levar a bom termo o projeto inicialmente traçado, o que de outro modo teria sido bastante mais incerto ou mesmo improvável. Um gesto impagável, próprio de pessoas excepcionais e incomparáveis, e que, não podendo ser retribuído, dificilmente será esquecido.

Ao João Paulo, testemunha de muitas das minhas angústias e incertezas, quero também deixar constância do meu enorme afeto e gratidão pelo apoio incondicional e pelas avisadas recomendações e sugestões dadas, determinantes para atenuar a tensão, tornar esta experiência menos penosa e a minha vida mais agradável.

À Isabel e à Joana, pelo inestimável e generoso auxílio na revisão dos textos produzidos. Uma tarefa que meticulosa e incansavelmente realizaram, não raras vezes com prejuízo dos seus tempos livres e de lazer.

Ao Luís Gonçalo, ao Luciano e ao Nicolau, três nativos digitais sempre disponíveis e hábeis na resolução dos problemas relacionados com as questões da informática.

À Sandra, pela colaboração e diligências efetuadas na fase inicial deste projeto.

Agradeço, ainda, à Paula Susana, à Diana e à Carina, com quem tive o privilégio de partilhar experiências de estudo e de trabalho no passado e que, apesar da distância e das suas múltiplas ocupações, continuaram a ser solidárias, oferecendo-se para ajudar das mais variadas formas.

Por fim, mas não menos importantes, até porque os últimos são os primeiros, dedico este espaço à minha mãe, às minhas irmãs, aos meus sobrinhos, às minhas tias e a um excecional núcleo próximo de amigos (à Ana, à Cidália, à Eunice, à Isabel, à Graça, à Teresa, ao Carlos, ao João Paulo e ao Rui), por, neste meu longo peregrinar até chegar ao lugar onde hoje me encontro, marcado pelos contrastes mais diversos, terem sido pilares fundamentais de apoio e de superação.

# O ENSINO PROFISSIONAL SECUNDÁRIO PÚBLICO PORTUGUÊS: OS MITOS E AS REALIDADES

Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade em Sociologia da Educação e Política Educativa

## RESUMO

A publicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, viabilizou a possibilidade de os cursos profissionais poderem funcionar nas escolas secundárias públicas e, desde então, coexistem com os cursos científico-humanísticos como alternativa escolar ao cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos, formalmente instituída em 2009 (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto).

Esta medida pretendeu não apenas responder a graves problemas de abandono e insucesso escolares no ensino secundário mas, ao mesmo tempo, qualificar para o exercício de uma profissão e preparar para o ingresso no mercado de trabalho, o que permitiria ao país, de acordo com os discursos políticos que a legitimaram, dispor de uma força de trabalho com um nível de qualificações médio e alinhado com as “reais necessidades das empresas”, de modo a promover o crescimento económico e o emprego e, num mesmo movimento, resolver os problemas de desemprego juvenil.

A procura destes cursos acompanhou o crescimento da oferta e o número de alunos matriculados nesta modalidade educativa passou de uma posição residual de 11,6% em 2004 para uma posição dominante de 32,4% em 2014 (DGEEC, 2014, p.46; 2015, p.113).

Tendo em conta a centralidade que a política de educação em análise adquiriu na última década e as dimensões estruturantes que os respetivos diplomas legais lhe consignam, definimos como problemática desta investigação averiguar e compreender quais os efeitos, a nível pessoal e profissional, que a frequência e conclusão de um curso desta natureza teve nos diplomados e, por extensão, nas organizações e na sociedade.

Optamos por uma abordagem de natureza essencialmente quantitativa e privilegiamos o inquérito por questionário e o uso de *software* estatístico (SPSS versão 22 para *Windows*) como principais técnicas de recolha, tratamento e análise das informações obtidas junto da população-alvo que definimos: alunos que concluíram com sucesso um curso profissional de nível secundário, em três escolas secundárias públicas, localizadas na região norte do país, no período compreendido entre julho de 2008 e julho 2013, em diferentes áreas de formação.

O conjunto dos resultados indica que esta oferta formativa contribui para a diminuição do insucesso e abandono escolares e para o aumento das qualificações académicas e profissionais dos jovens, um dos seus objetivos centrais, o mesmo não sucedendo relativamente aos seus desígnios de contribuir para e facilitar o ingresso no mercado de trabalho e o exercício de uma profissão (mesmo que não relacionada diretamente com o conteúdo funcional do diploma obtido). O prosseguimento de estudos no ensino superior universitário, legalmente previsto e possível, também não se afigura como uma alternativa ao mercado de trabalho após a conclusão do curso.

Discute-se, por isso, se esta medida de política educativa está efetivamente orientada para a integração e coesão sociais ou, pelo contrário, nos remete para o dilema constituinte da escola moderna que é o das desigualdades sociais e o papel da escola na sua produção, atenuação ou reprodução.



# **PORTUGUESE PUBLIC VOCATIONAL SECONDARY EDUCATION: MYTHS AND TRUTHS**

PhD in Education - Sociology of Education and Educational Policy

## **ABSTRACT**

The publication of Decree-Law 74/2004, 24<sup>th</sup> March made possible the existence of vocational courses in secondary public schools and, since then, these coexist with the scientific-humanistic courses being these an educational option to fulfil the twelve-year compulsory education, which was legally introduced in 2009 (Law no. 85/2009, 27<sup>th</sup> August).

This measure was intended to answer not only to serious problems of school dropouts and academic failure in secondary education, but, at the same time, to qualify for the pursuit of a profession and to prepare for the entry in the labour market. According to the political speeches that legitimated this measure, it would allow the country to have a labour force holding a level of average qualifications that is aligned with the real necessities of enterprises, so that it can promote the economic growth and employment, and simultaneously, solve problems of youth unemployment.

The search for these courses has increased as much as the supply growth and the number of students attending this educational option shifted from a residual position of 11,6% in 2004 to a dominant position of 32,4% in 2014 (DGEEC, 2014, p.46; 2015, p.113)

Bearing in mind the importance that vocational education issue acquired last decade and the structural dimension the respective legal documents has given it, it has been defined as aim of this research to examine and understand the effects, in both personal and professional levels, that the attendance and conclusion of such courses had on the graduates and, by extension, on the organizations and on society.

We have chosen an essentially quantitative approach and decided for a questionnaire and the usage of statistics software (SPSS version 22 for Windows) as the main collection techniques, data processing and study of information obtained from the defined target population: students who concluded successfully a secondary vocational course in three secondary public schools, located in the north region of the country in the period between July 2008 and July 2013 in different formation areas.

The amount of results show that this formative option contributes for the decrease of academic failure and school dropouts and also for the increase of youth academic and professional qualifications, that was one of its main objectives, but the same has not been verified in what concerns its objectives of contributing to and making the entry in the labour market and the performance of a job easier (even if it does not directly match the functional content of the obtained degree). The enrolling on university courses, which was possible and legally planned, is not an option to labour market after conclusion of the course either. So, the issue here is if this measure of educational politics is in fact showing a way for an integration and social cohesion or, on the opposite, it shows us the dilemma of modern school, that is social inequality and the role of school in its production, mitigation and reproduction.



## ÍNDICE GERAL

DECLARAÇÃO .....	II
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	III
DEDICATÓRIA .....	V
AGRADECIMENTOS .....	VII
RESUMO.....	IX
ABSTRACT.....	XI
ÍNDICE DE TABELAS.....	XV
ÍNDICE DE QUADROS.....	XV
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	XVI
SIGLAS E ABREVIATURAS.....	XIX
INTRODUÇÃO .....	21
CAPÍTULO I.....	29
ENQUADRAMENTO POLÍTICO - IDEOLÓGICO DO OBJETO DE ESTUDO .....	29
INTRODUÇÃO .....	31
<b>1. AS REFORMAS DO SISTEMA EDUCATIVO E O ENSINO PROFISSIONAL EM PORTUGAL.....</b>	<b>33</b>
1.1 AS REFORMAS EDUCATIVAS DESDE A IMPLANTAÇÃO DA REPÚBLICA AO COLAPSO DO ESTADO NOVO: ANÁLISE SOCIOHISTÓRICA. ....	33
1.2 O ENSINO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA DEMOCRACIA E DA UNIÃO EUROPEIA .....	45
CAPÍTULO II .....	71
<b>O ENSINO PROFISSIONAL NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS: PRESSUPOSTOS, POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DESTA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO .....</b>	<b>71</b>
INTRODUÇÃO .....	73
<b>2. O ENSINO PROFISSIONAL: UMA ALTERNATIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SOCIALMENTE INTEGRADORA OU UMA NOVA FORMA DE LEGITIMAÇÃO DAS DESIGUALDADES?.....</b>	<b>75</b>
2.1 OS PRINCIPAIS RESULTADOS ASSOCIADOS À EXPANSÃO DOS CURSOS PROFISSIONAIS NAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS PÚBLICAS.....	75
2.1.1 <i>Os elementos determinantes na definição da oferta formativa .....</i>	<i>77</i>
2.1.2 <i>Os traços dominantes dos diplomados e as suas perspetivas após a conclusão do curso .....</i>	<i>81</i>
2.1.2.1 O tempo e o modo de acesso ao emprego.....	84
2.1.2.2 Correspondência entre a área de formação (profissão de base) e o exercício profissional (profissão adotada).....	85
2.1.3 <i>A adequação do perfil de competências dos diplomados às necessidades e exigências dos empregadores.....</i>	<i>86</i>
2.2 O MODELO DUAL DE EDUCAÇÃO - A MUDANÇA DE PARADIGMA NO ENSINO PROFISSIONAL EM PORTUGAL OU MAIS UM EQUÍVOCO IDEOLÓGICO? .....	93
2.2.1 <i>O modelo dual alemão .....</i>	<i>93</i>
2.2.2 <i>O modelo dual austríaco.....</i>	<i>105</i>
2.2.3 <i>O modelo português.....</i>	<i>117</i>
CAPÍTULO III.....	127
<b>EDUCAÇÃO E TRABALHO NO SÉCULO XXI: ARTICULAÇÃO OU ESTRANHAMENTO? 127</b>	<b>127</b>
INTRODUÇÃO .....	129

<b>3. EDUCAÇÃO E TRABALHO: DOIS “MUNDOS” PARALELOS NA “NOSSA MODERNIDADE”</b> .....	<b>131</b>
3.1 DO TRABALHO PENOSO AO TRABALHO FLEXÍVEL OU A “REINVENÇÃO DO TRABALHO”? .....	131
3.2 EDUCAÇÃO E TRABALHO: AS EVIDÊNCIAS QUE MENTEM .....	143
3.3. O CASO PORTUGUÊS .....	149
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	<b>165</b>
<b>FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA</b> .....	<b>165</b>
4.1 PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO .....	167
4.2 OPÇÕES METODOLÓGICAS: A ABORDAGEM QUANTITATIVA E SUA JUSTIFICAÇÃO .....	171
4.3 PROCESSO DE RECOLHA, TRATAMENTO E ANÁLISE DA INFORMAÇÃO .....	175
4.3.1 <i>Processo de recolha da informação</i> .....	175
4.3.1.1 Inquérito por questionário .....	175
4.3.2 <i>Processo de tratamento e análise da informação</i> .....	179
4.3.2.1 SPSS (Statistical Package for Social Sciences) .....	179
4.4 A AMOSTRA .....	183
4.4.1 <i>Caracterização e sua constituição</i> .....	183
<b>CAPÍTULO V</b> .....	<b>189</b>
<b>AVALIAÇÃO DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS DE ALUNOS QUE FREQUENTARAM CURSOS PROFISSIONAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS PORTUGUESAS</b>	<b>189</b>
<b>5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>191</b>
5.1 A ORIGEM SOCIAL DOS DIPLOMADOS .....	191
5.2 O PERCURSO ESCOLAR .....	199
5.3 AS RAZÕES DA ESCOLHA .....	203
5.3.1 <i>Da modalidade educativa</i> .....	203
5.3.2 <i>Da área de formação</i> .....	205
5.4 A APRECIÇÃO DA ESCOLHA APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO .....	207
5.5 O PERCURSO PÓS-SECUNDÁRIO DOS DIPLOMADOS .....	211
5.6 O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA ESCOLA PARA A VIDA ATIVA .....	215
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>227</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>235</b>
<b>LEGISLAÇÃO</b> .....	<b>265</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>277</b>
<b>ANEXO I - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO</b> .....	<b>279</b>
<b>ANEXO II - DELIBERAÇÃO DA COMISSÃO NACIONAL DE PROTEÇÃO DE DADOS</b> .....	<b>287</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1 - Alunos inscritos na escola oficial por grau e modalidade de ensino em 1900</i> .....	34
<i>Tabela 2 - Evolução do número de alunos inscritos por grau e modalidade de ensino</i> .....	37
<i>Tabela 3 - Evolução da escolaridade obrigatória (1911-1964)</i> .....	38
<i>Tabela 4 - Evolução do número de alunos a frequentar o ensino técnico-profissional</i> .....	40
<i>Tabela 5 - Alunos matriculados no ensino secundário por modalidade de ensino, em Portugal (2000/2001 - 2013/2014)</i> .....	63
<i>Tabela 6 - Alunos que concluíram o ensino secundário, por modalidade de ensino, em Portugal (2000/2001 - 2013/2014)</i> .....	64
<i>Tabela 7 - Avaliação das competências dos alunos pelas entidades de acolhimento da FCT</i> .....	87
<i>Tabela 8 - Vantagens do acolhimento de alunos para as entidades de acolhimento da FCT</i> .....	88
<i>Tabela 9 - Fatores determinantes para a contratação de diplomados dos CP</i> .....	89
<i>Tabela 10 - Distribuição dos formandos por empresas e setores de atividade económica (2011)</i> .....	109
<i>Tabela 11 - Remuneração do trabalho dependente por modalidade educativa e níveis de educação e formação (2008-2009)</i> .....	111
<i>Tabela 12 - Indicadores do desemprego</i> .....	150
<i>Tabela 13 - Indicadores do mercado de trabalho</i> .....	157
<i>Tabela 14 - Forma de exercício da atividade profissional</i> .....	193
<i>Tabela 15 - As razões da escolha de um curso profissional</i> .....	204
<i>Tabela 16 - As razões da escolha da área de formação (%)</i> .....	205
<i>Tabela 17 - A frequência e a conclusão do curso e o cumprimento das expectativas</i> .....	207

## ÍNDICE DE QUADROS

<i>Quadro 1 - O modelo português e os modelos dominantes de educação e formação profissional na Europa</i> .....	56
<i>Quadro 2 - Matriz curricular dos cursos profissionais de nível secundário</i> .....	57
<i>Quadro 3 - Quadro Nacional de Qualificações</i> .....	61
<i>Quadro 4 - Matriz curricular dos cursos vocacionais de nível secundário</i> .....	67
<i>Quadro 5 - O sistema educativo português</i> .....	69
<i>Quadro 6 - Distribuição dos cursos profissionais por áreas de educação e formação</i> .....	79
<i>Quadro 7 - Traços dominantes dos alunos dos CP e dos CCH</i> .....	81
<i>Quadro 8 - O financiamento da aprendizagem</i> .....	99
<i>Quadro 9 - O sistema educativo alemão</i> .....	102
<i>Quadro 10 - O Sistema educativo austríaco</i> .....	106
<i>Quadro 11 - Instituições envolvidas no sistema dual e respetivas responsabilidades</i> .....	112
<i>Quadro 12 - A modularização da aprendizagem</i> .....	113
<i>Quadro 13 - Matriz curricular dos cursos de aprendizagem de nível secundário</i> .....	119
<i>Quadro 14 - Do paradigma fordista-keynesiano ao paradigma da flexibilidade: relações laborais</i> ....	135
<i>Quadro 15 - O futuro do trabalho e o trabalho do futuro</i> .....	139
<i>Quadro 16 - Despedimento, compensação por despedimento e subsídio de desemprego</i> .....	155
<i>Quadro 17 - Grandes grupos de profissões</i> .....	195

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução das taxas de escolarização de nível secundário (1960-1973).....	43
Gráfico 2 - Evolução da taxa de escolarização de nível secundário (1974-1980).....	48
Gráfico 3 - Evolução da taxa de escolarização de nível secundário (1980-1990).....	51
Gráfico 4 - Evolução das taxas de retenção e desistência dos cursos tecnológicos (1996-2008) .....	52
Gráfico 5 - Evolução das taxas de escolarização de nível secundário (1990-1999).....	53
Gráfico 6 - Alunos matriculados no ensino secundário por modalidade educativa .....	59
Gráfico 7 - Evolução da taxa de escolarização e de retenção e desistência no ensino secundário (2000-2014) .....	60
Gráfico 8 - Evolução da taxa de desemprego dos jovens com escolarização secundária .....	65
Gráfico 9 - Países da UE que têm maior e menor % da população .....	75
Gráfico 10 - Evolução do número de vagas em Cursos Profissionais, por área de formação .....	78
Gráfico 11 - Evolução do número de insolvências por setor de atividade entre 2011 e 2015 .....	91
Gráfico 12 - A procura do ensino dual na estrutura do sistema de ensino e formação profissional .....	96
Gráfico 13 - Profissões em que a procura é inferior à oferta (%).....	98
Gráfico 14 - Intenções de recrutamento e despedimento nos setores-chave da economia (2015).....	98
Gráfico 15 - Contratações por setor de atividade e dimensão das empresas (2012) .....	100
Gráfico 16 - Desemprego jovem e jovens que nem estudam nem trabalham (NEET).....	100
Gráfico 17 - Acesso ao ensino superior por tipo de qualificação académica (%).....	103
Gráfico 18 - Modalidades educativas frequentadas no ensino secundário (%).....	107
Gráfico 19 - Dimensão das empresas que suportam o sistema dual (%).....	108
Gráfico 20 - Taxa de desemprego por modalidade educativa e níveis de educação e formação .....	110
Gráfico 21 - Evolução da procura do curso de preparação para o Berufsmatura .....	111
Gráfico 22 - Tendências de contratação e despedimentos na União Europeia em 2013 (%) .....	115
Gráfico 23 - Taxa de natalidade, mortalidade e sobrevivência das empresas (2008-2013).....	121
Gráfico 24 - Distribuição dos formandos pelas empresas na Alemanha (%).....	122
Gráfico 25 - Alunos matriculados no ensino secundário por modalidade educativa - 2013/2014 .....	123
Gráfico 26 - % da população europeia que vive no limiar ou em risco de pobreza .....	134
Gráfico 27 - Evolução da população empregada por setor de atividade económica (1974-2015).....	147
Gráfico 28 - Evolução do desemprego jovem em Portugal e na UE (15-24 anos).....	152
Gráfico 29 - Evolução do número de jovens Nem-Nem, em Portugal (2000-2015) .....	154
Gráfico 30 - Evolução da escolaridade dos empregadores versus trabalhadores (em % do total) .....	158
Gráfico 31 - Evolução do desemprego jovem por nível de escolaridade (2000-2015).....	159
Gráfico 32 - Modalidade e número de contratos assinados desde outubro de 2013 .....	162
Gráfico 33 - Remuneração média mensal dos novos contratos em 2017 .....	162
Gráfico 34 - Área de formação frequentada (%).....	184
Gráfico 35 - Taxa de respostas em função do ano de conclusão do curso .....	185
Gráfico 36 - Distribuição da amostra por sexo.....	185
Gráfico 37 - Distribuição da amostra por idades (%) .....	187
Gráfico 38 - Nível de escolaridade dos pais.....	192
Gráfico 39 - Situação dos pais face ao emprego.....	194
Gráfico 40 - Profissões das mães (%).....	196
Gráfico 41 - Profissões dos pais (%) .....	196
Gráfico 42 - Principais grupos de profissões dos pais .....	197
Gráfico 43 - Idade de matrícula no 10.º ano .....	199
Gráfico 44 - Modalidade educativa frequentada no ensino básico .....	199
Gráfico 45 - Desempenho escolar (%) .....	200
Gráfico 46 - Número de retenções por ano de escolaridade .....	201
Gráfico 47 - Retenções no ensino básico e no ensino secundário.....	208
Gráfico 48 - As opções pós-secundário dos diplomados .....	211
Gráfico 49 - Número de alunos a frequentar o ensino superior por sexo e área frequentada.....	212
Gráfico 50 - Situação ocupacional dos diplomados.....	216
Gráfico 51 - As 10 qualificações mais procuradas pelas empresas no norte do país, em 2015.....	217
Gráfico 52 - Áreas de formação com mais alunos inscritos, no norte do país, em 2014/2015 .....	217
Gráfico 53 - Cursos mais escolhidos/Intenção de recrutamento das empresas .....	218

<i>Gráfico 54 - Grupos de profissões dos diplomados do sexo masculino (%) .....</i>	<b>220</b>
<i>Gráfico 55 - Grupos de profissões dos diplomados do sexo feminino (%) .....</i>	<b>220</b>
<i>Gráfico 56 - Meio de obtenção do emprego .....</i>	<b>222</b>
<i>Gráfico 57 - Tempo de permanência no primeiro emprego .....</i>	<b>223</b>
<i>Gráfico 58 - Tempo de permanência no segundo emprego .....</i>	<b>223</b>
<i>Gráfico 59 - Tempo de permanência no emprego inicial vs vínculo contratual .....</i>	<b>224</b>



## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

**ANQ** - Agência Nacional para a Qualificação

**ANQEP** - Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional

**BIBB** - Federal Institute for Vocational Education and Training (Alemão)

**BMUKK** - Federal Ministry for Education, the Arts and Culture (Austriaco)

**BMWFJ** - Federal Ministry of Economy, Family and Youth (Austriaco)

**BMBF** - Federal Ministry of Education and Research (Alemão)

**CCH** - Cursos Científico-Humanísticos

**CE** - Comissão Europeia

**CEE** - Comunidade Económica Europeia

**CEF** - Cursos de Educação e Formação

**CESE** - Conselho Económico e Social Europeu

**CCILA** - Câmara do Comércio e Indústria Luso-Alemã

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**CNO** - Centro Novas Oportunidades

**CP** - Cursos Profissionais

**CPOPE** - Cursos Predominantemente Orientados para o Prosseguimento de Estudos

**CPOVA** - Cursos Predominantemente Orientados para a Vida Ativa

**CPP** - Classificação Portuguesa das Profissões

**CRP** - Constituição da República Portuguesa

**CT** - Cursos Tecnológicos

**DEEBS** - Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário

**DGAE** - Direção Geral de Administração Escolar

**DGEEC** - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

**DGERT** - Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho

**DSEE** - Direção de Serviços de Estatística da Educação

**ECVET** - European Credit System for Vocational Education and Training

**EURYDICE** - European Key Data Systems

**EUROSTAT** - Statistical Office of the European Communities

**FCT** - Formação em Contexto de Trabalho

**FGCT** - Fundo de Garantia de Compensação do Trabalho

**FSE** - Fundo Social Europeu

**GEE** - Gabinete de Estratégia e Estudos

**GEPE** - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

**IAS** - Indexante dos Apoios Sociais

**IBW** - Institute for Research on Qualifications and Training of the Austrian Economy

**IEFP** - Instituto do Emprego e Formação Profissional

**IESE** - Instituto de Estudos Sociais e Económicos

**INE** - Instituto Nacional de Estatística

**LBSE** - Lei de Bases do Sistema Educativo

**MEE** - Ministério da Economia e do Emprego

**MEC** - Ministério da Educação e Ciência

**NEET** - Not in Employment, Education or Training

**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**OECD** - Organization for Economic Cooperation and Development

**OIT** - Organização Internacional do Trabalho

**OTES** - Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário

**PAP** - Prova de Aptidão Profissional

**POCH** - Programa Operacional do Capital Humano

**POPH** - Programa Operacional do Potencial Humano

**QNQ** - Quadro Nacional de Qualificações

**QREN** - Quadro de Referência Estratégico Nacional

**RMMG** - Retribuição Mensal Mínima Garantida

**RVCC** - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

**SNQ** - Sistema Nacional de Qualificações

**UE** - União Europeia

**UFCD** - Unidades de Formação de Curta Duração

**VET** - Vocational Education and Training

## INTRODUÇÃO

Em Portugal, as baixas qualificações profissionais e académicas da população constituem um problema endémico, com uma história de pelo menos dois séculos, e apontado há várias décadas como o principal entrave ao desenvolvimento económico e social do país. Somos, por isso, herdeiros de um passado em que apesar de desde muito cedo ter sido desenvolvida a retórica da escolarização (o primeiro decreto que instituía o princípio da escolaridade obrigatória e gratuita para todos os cidadãos data de 1835), o nosso drama, como refere Nóvoa (2002, p.2) “nunca foi educação a mais, mas sim educação a menos; nunca foi um excesso de presenças na escola, mas antes uma certa indiferença e desinteresse”, evidenciado nas estatísticas do analfabetismo e no nível educativo dos portugueses, que durante uma grande parte daquele que é designado como o “século do capital humano” não foi, para uma maioria expressiva, além de quatro anos de escolaridade.

No domínio da educação (passível de ser generalizado a outros setores), sempre tivemos um Estado débil (conquanto omnipresente), caracterizado pela constante publicação de leis (hipomania legislativa) marcadas pela enorme distância entre os objetivos que preconizavam e os resultados obtidos na sua aplicação. Durante muitas décadas a explicação para esta discrepância entre o legislado e realizado e o adquirido estava no receio das várias elites de que a ordem socialmente estabelecida fosse ameaçada pelo aumento do investimento na educação e no conseqüente aumento dos níveis educativos das populações. A lentidão e o atraso que se observa no processo de escolarização da população portuguesa desde o século XIX e que ainda hoje se mantém, não obstante o enorme investimento feito no campo nas últimas cinco décadas, pode ser explicado por essa herança e pelas marcas que foi deixando em sucessivas gerações de portugueses. Recuperar este atraso educacional, sem paralelo no contexto europeu, tem sido uma preocupação sempre afirmada pelos diferentes governos nos últimos 40 anos, algumas vezes claramente refletida na dimensão do investimento público neste domínio e na adoção de medidas de política que permitissem, não só a resolução dos problemas anteriormente referidos, mas também combater as elevadas taxas de desemprego jovem, que se tornaram uma realidade a partir das últimas décadas do século XX e um flagelo neste início de século. Na prossecução destes objetivos, o sistema educativo, ao longo deste período de tempo, foi sofrendo sucessivas alterações, que poderíamos sintetizar (de um ponto de vista analítico) em três momentos distintos: no primeiro, a criação de

condições que permitissem, efetivamente, o cumprimento da escolaridade obrigatória; no segundo, o alargamento da mesma; e no terceiro, a democratização da escola (diminuição do insucesso e abandono escolares). Criadas estas condições, as atenções centraram-se no ensino secundário, objeto de várias revisões curriculares, acompanhadas da crescente diversificação das ofertas educativas, sustentadas pela necessidade de assegurar a todos os jovens da faixa etária dos 15 aos 18 anos a frequência e conclusão deste grau de ensino e de promover uma articulação mais estreita entre as políticas de educação e formação e o mercado de trabalho, numa ótica de inclusão e integração socioprofissional e consequente diminuição das desigualdades sociais. Neste esforço de qualificação dos portugueses, indispensável à modernização do país e ao seu desenvolvimento económico e social, o ensino e a formação profissional consagraram-se, na retórica oficial, “como instrumentos preciosos de mobilidade social e como trampolins para o acesso à atividade profissional” (Azevedo, 2000, p.20). Deste modo, e sob o postulado da igualdade de oportunidades, da democratização e do acesso a patamares superiores de educação, o ensino secundário, que sempre foi dual, tornou-se progressivamente mais dual e as formações profissionalizantes surgem cada vez mais consolidadas no nosso sistema educativo, em particular com os cursos profissionais. A sua implementação, nos diferentes contextos políticos e ideológicos, sempre esteve marcada por tensões, contradições e ambiguidades e por perspetivas diferenciadas acerca do papel da educação e das funções que a escola foi chamada a desempenhar, embora se reconheça a eficácia da medida nas mudanças produzidas na educação, mormente no ensino secundário, permitindo que certos grupos sociais, que não por acaso são aqueles que eram, e provavelmente ainda são, os que pertenciam aos meios socioeconómicos mais desfavorecidos, criassem expectativas de a ele poderem aceder. Na aparência, existem cada vez mais pessoas a elevar o seu nível de habilitações (académicas e profissionais) e a importância dada à melhoria das qualificações reflete adequadamente o diagnóstico das fragilidades estruturais do nosso mercado de trabalho. Contudo, não é possível apreciar-se uma relação de correspondência entre esta melhoria do nível médio de habilitações académicas e profissionais dos jovens portugueses e os ambiciosos objetivos que, na sua essência, o ensino profissional se propôs concretizar: responder aos desafios da globalização, assegurar um crescimento económico sustentável, a criação de emprego e mais coesão social. A sua história mais recente, pelo menos entre nós, pode ser resumida, com Fluixá (2013, p.84), do seguinte modo:

de la formación para el empleo a la formación en lugar de empleo. De la formación para el empleo a la formación para la empleabilidad. De la formación para el empleo a la formación para el (autoempleo y) emprendedurismo. Y, dadas las circunstancias, de la formación para el empleo a la formación para el desempleo.

Esta realidade é corroborada pelos dados estatísticos e experiências vividas, o que confere atualidade e relevância a um debate há muito iniciado: trata-se das relações entre educação (e formação) e o mundo do trabalho.

É, por isso, natural e legítimo, e admitindo-se que “a educação é sempre um projeto de mudança e só tem sentido no quadro de uma sociedade que acredita que os seus membros podem ter amanhã uma condição diferente da que têm hoje (Nóvoa, 1988, p.8), que surjam alguns questionamentos em torno das políticas educativas que têm vindo a ser implementadas. Pretendem, de facto, atenuar os problemas de integração socioprofissional que os jovens enfrentam, *temperados de nuvens negras*, ou, pelo contrário, não representam mais do que um processo de legitimação das mudanças operadas no mercado de trabalho?

A discussão desta tese constitui uma das dimensões fundamentais do estudo que realizamos e que aqui apresentamos, tomando como referência o Ensino Profissional de nível secundário, pois foi num contexto historicamente caracterizado por aquilo que Schneeberger (2006, p.14) “considera como um dos inúmeros exemplos concretos que documentam o fracasso da formação escolar tradicional como via de assegurar as bases gerais para a participação no mundo do trabalho e na cidadania” que, em 2004, os cursos profissionais foram reintroduzidos no sistema educativo público português (Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março).

No exposto, encontramos o fundamento, a justificação e a motivação bastantes para a escolha da temática e do trabalho de investigação que nos propusemos realizar.

A literatura especializada oferece múltiplas análises sobre o ensino profissional e este tem, pela sua renovada visibilidade no nosso sistema educativo, propiciado o desenvolvimento de numerosos estudos empíricos, que consultamos e dos quais destacamos: Antunes, F. (2004, 2005, 2008, 2013); Antunes F. & Sá, V. (2014); Azevedo, J. (2000, 2009, 2012); Rodrigues, L. (2008); Mendes, S. (2009); Jerónimo, L. (2012); Pereira, S. (2012); Sousa, F. (2012); Esteves, S. (2015); Silva Alves, C. (2015). No entanto, para além do contributo desta medida de política para a redução do insucesso e abandono escolares, para a alteração positiva das trajetórias escolares (muito marcadas pelo insucesso e abandono) e para a compensação das origens socioculturais

dos alunos que o frequentam, muito pouco ou nada se sabe sobre os seus percursos pós-secundário. Por este motivo, e atendendo a que o ensino profissional é uma modalidade de educação e formação que se pretende hegemónica, a questão central que orientou o trabalho desenvolvido foi averiguar quais as vantagens que a obtenção de um diploma de dupla certificação (escolar e profissional) oferece aos seus detentores, se as suas expectativas pessoais e profissionais se cumprem e em que medida.

Formulada a questão central, definimos alguns objetivos, tendo presente os princípios orientadores da organização e gestão do currículo destes cursos aprovados pela Portaria 550-C /2004, de 21 de maio, no seu Art.º 8.º, dos quais salientamos os constantes nas alíneas *a*, *b*, *h* e *i*:

- Desenvolvimento das competências vocacionais dos jovens, alicerçadas num conjunto de saberes humanísticos, científicos e técnicos, que lhes permitam uma efetiva inserção no mundo do trabalho e o exercício responsável de uma cidadania ativa;

- Adequação da oferta formativa aos perfis profissionais atuais emergentes, no quadro de uma identificação de áreas prioritárias e estratégicas para o desenvolvimento económico e social do País, num contexto de globalização;

- Potenciação da ligação entre a escola e as instituições económicas, financeiras, profissionais, associativas, sociais ou culturais, designadamente do tecido económico e social local e regional;

- Preparação para o exercício profissional qualificado, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

No sentido de sabermos se os princípios que orientam a organização e gestão do currículo dos cursos profissionais, em conjunto com os desideratos que os mesmos visam alcançar - a adequação da oferta formativa aos perfis profissionais atuais emergentes; facilitar a inserção no mercado de trabalho; e preparar para o exercício profissional qualificado -, expressam, de facto, uma vontade e uma intenção de mudança, traçamos um roteiro metodológico que nos permitisse recolher e obter as informações necessárias para a obtenção de respostas. Para “um melhor conhecimento do real” elaboramos e aplicamos um inquérito por questionário à população-alvo do

nosso estudo, os alunos que concluíram um curso profissional de nível secundário, em três escolas secundárias públicas, localizadas na região norte do país, e em diferentes áreas de formação. Em congruência com o uso que pretendíamos dar às informações recolhidas, centramos a nossa análise nos resultados, “importantes pelo seu valor pragmático, reconhecido pelos seus utilizadores e pelos seus contributos para a mudança” (Guerra, 2010, p.50). Por se tratar de avaliar o sucesso ou o fracasso de uma decisão governamental no domínio da educação e de observar criticamente a distância entre as consequências pretendidas e aquelas efetivadas, Stake entende que o procedimento analítico mais adequado é a avaliação *compreensiva*. “En ella se emplean tanto la medición basada en criterios como la interpretación” (2006, p.144). E ainda que os resultados possam não oferecer respostas definitivas às nossas questões, poderão aduzir algumas informações úteis e contribuir para a discussão em torno das políticas de educação e formação que têm vindo a ser adotadas e implementadas, dos reais valores da educação formal e não formal na formação e das suas potencialidades no processo de afirmação dos indivíduos no mercado de trabalho numa sociedade cada vez mais global.

Para estabelecermos, nos tempos revoltos em que vivemos, um elo de ligação entre todas estas problemáticas que nos (pre)ocupam, organizamos e estruturamos a tese em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, *Enquadramento político-ideológico do objeto de estudo*, analisamos as circunstâncias históricas (políticas e económicas) que determinaram a lentidão e o atraso no processo de escolarização da população portuguesa (documentado com dados estatísticos), a evolução do nosso sistema educativo desde a implantação da República até à atualidade e, considerando o objeto e objetivos da investigação, a importância que o ensino profissional, entre avanços, intermitências e reposicionamentos foi assumindo na sua configuração e estrutura, enquanto estratégia de qualificação apostada em mudar a imagem de um país e de uma formação social que, no limiar do século XX, apresentava ainda, face aos seus congéneres europeus, “muito poucas habilitações académicas modernas” (Candeias, 2009, p.238).

No segundo capítulo, *O ensino profissional no sistema educativo português: pressupostos, potencialidades e limitações desta política pública de educação*, expomos a forma como se deu o planeamento e a implementação do ensino profissional em todas as escolas secundárias da rede pública, as relações que se estabelecem entre todos os agentes envolvidos (escolas, famílias, alunos, empresas) e os obstáculos, de natureza vária, que têm vindo a impedir que o ensino profissional responda às

necessidades que se propôs satisfazer. Comparamos também o perfil socioeducativo dos alunos que o frequentam com os dos cursos científico-humanísticos. E dados os constantes apelos dos organismos internacionais e europeus (OCDE, UNESCO, CE e UE) para que os países uniformizem e invistam nos seus sistemas de ensino e formação profissional, mesmo fora do sistema formal de ensino, no sentido de proporcionar aos alunos uma maior diversidade de percursos e prevenir erros de orientação vocacional e profissional que redundem na exclusão social associada à exclusão escolar, procuramos compreender de que formas são criadas, compreendidas e valorizadas essas qualificações noutros países. Para o efeito, tomamos por referência a Alemanha e a Áustria e identificamos as principais diferenças e as poucas semelhanças encontradas com o modelo português no modo como organizam e estruturam os seus sistemas de ensino e formação profissional, o que explica, para além da sua cultura escolar eminentemente profissionalizante e profundamente enraizada nas populações e o desempenho da economia, que o modelo funcione como um verdadeiro “mercado de pré-contratação” e assegure transições menos problemáticas e mais fluidas da escola para o emprego. Todavia, a eficácia do modelo, numa economia “que atribui à informação e ao conhecimento um papel cada vez mais decisivo na produção, multiplica o poder da qualificação e divide a sociedade em torno dela” (Enguita, 2007, p.56), também não afasta algumas interrogações e críticas.

No terceiro capítulo, *Educação e trabalho no século XXI: articulação ou estranhamento?*, debruçamo-nos sobre as alterações no funcionamento do mercado de trabalho, caracterizado cada vez mais por formas instáveis e precárias de emprego e elevados níveis de desemprego. Admitindo que foi nas sociedades modernas, ao contrário de épocas anteriores, que o trabalho se converteu no principal meio de integração social dos indivíduos, de aquisição de rendimentos e de dignidade humana, e que este ameaça tornar-se um “valor em vias de extinção”, traçamos um quadro evolutivo do conceito de trabalho (condições, direitos e proteção associadas) desde o século XVIII até aos nossos dias, relacionando-o com a mudança nos padrões de relacionamento entre o Estado, o mercado e a sociedade. Como a modernidade (sobretudo na sua fase de desenvolvimento tardio) trouxe também consigo o desenvolvimento de uma escola de massas, sendo-lhe atribuída a função primordial de socializar para o trabalho, inventariamos a forma como as relações entre educação e trabalho se foram articulando ou desarticulando na Europa Ocidental nos diferentes

contextos económicos, tecnológicos e políticos. O caso português, pelas suas especificidades, é tratado numa secção à parte e encerra o capítulo.

No quarto capítulo, *Fundamentação metodológica da pesquisa*, justificamos e fundamentamos as nossas opções metodológicas e, de acordo com as mesmas, os processos de recolha, tratamento e análise da informação utilizados. Caracterizamos a amostra e explicitamos também os procedimentos técnicos, científicos e éticos que observamos para garantir a fiabilidade e confiabilidade das informações recolhidas e, em última instância, a credibilidade do estudo empírico realizado.

No quinto capítulo, *Avaliação das trajetórias escolares e profissionais de alunos que frequentaram cursos profissionais em escolas públicas portuguesas*, apresentamos, discutimos e analisamos os resultados obtidos através das respostas dadas pela amostra que convidamos a participar no estudo, tratadas com recurso a *software* estatístico (*SPSS*, versão 22 para *Windows*). Os resultados são apresentados por dimensão do questionário e por meio de tabelas e gráficos.

Por fim, apresentamos as *Considerações finais*. Nesta secção, retomamos algumas análises anteriormente desenvolvidas sobre educação e trabalho como bases para aceder à cidadania e à participação ativa na sociedade, integrando o contributo da educação e formação profissional nesse processo, e sistematizamos as principais conclusões. Constatámos que as sucessivas alterações introduzidas à Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), conjugadas com a reintrodução do ensino profissional na diversidade de ofertas educativas no ensino secundário e a decisão política de estabelecer 12 anos de escolaridade mínima obrigatória (2009), permitiram concretizar um processo “que até foi definido como democratização” (Bourdieu & Champagne, 1997, p.482), mas concebido, como sempre o foi, com os indispensáveis mecanismos que assegurassem por um lado, a formação de “capital humano” ligada a objetivos de desenvolvimento económico e, por outro, a regulação e controlo social que a educação permite. Em confronto com as medidas de política implementadas e o seu relativo sucesso na melhoria dos níveis de qualificação e escolarização (continuamos a ser o segundo país mais atrasado da Europa), estão as mudanças operadas no mundo do trabalho e na economia, que acabaram também por promover e ocultar novas formas de desigualdade e exclusão social, porque “por maior que seja o aumento das qualificações ele não esbate a hierarquização dos diplomas e o acesso diferenciado ao emprego que eles sancionam” (Alves, 2008, p.180). As tendências assinaladas tendem a aprofundar-se sobretudo em contextos nacionais e internacionais adversos, marcados pela

intensificação da competição global, pelo aumento generalizado do desemprego e pelas lógicas inovadoras que estruturam os modelos de contratação das empresas, “que dissolvem e reconstituem sob a sua lógica abstrata as relações contratuais que determinam a organização social” (Huxley, 2013, p.9). Legitimadas pelos novos ordenamentos jurídicos e políticos, indiciam um processo de recomposição das relações entre o Estado, o mercado e a sociedade e, simultaneamente, que a globalização, “significando crescente interdependência, está longe de garantir crescente solidariedade ou coesão entre classes sociais, povos e culturas” (Murteira, 2007, p.36).

# **CAPÍTULO I**

---

**ENQUADRAMENTO POLÍTICO - IDEOLÓGICO DO OBJETO DE ESTUDO**



## **Introdução**

O ensino secundário, desde a sua origem até à implantação da democracia, sempre esteve reservado a uma elite e funcionava como um ciclo de estudos preparatório para o ingresso no ensino superior, também ele destinado às elites (económicas, culturais e profissionais).

Com a democracia e a consequente expansão do sistema escolar, traduzida pela universalização do acesso à educação, um direito garantido na Europa há várias décadas, e pelos sucessivos alargamentos da escolaridade obrigatória, este nível de ensino começou a ser procurado por *novos públicos* que, até então, não queriam ou não podiam ter essas expectativas, embora a escola até ao início da década de 80 não oferecesse alternativas que atendessem à diversidade sociocultural e económica do país, saldando-se a sua frequência por níveis inaceitáveis de retenção e de abandono escolares e, aliado a este fenómeno de insucesso, taxas de conclusão decepcionantes. Ainda hoje essas taxas continuam problemáticas, pois cerca de 30% dos alunos em idade escolar que frequentam o ensino secundário não o concluem (DGEEC, 2017, p.68).

Nas duas décadas seguintes, no sentido de inverter essa tendência e aproximar as habilitações académicas dos portugueses do conjunto dos países do mesmo espaço civilizacional, várias medidas de política orientadas para a inclusão educativa e social foram experimentadas, atribuindo-se ao ensino profissional uma importância central nessas políticas.

O sistema educativo foi sendo configurado e reconfigurado, seguindo a matriz de referência da União Europeia, que desde a integração de Portugal tem legitimado todas as reformas estruturais operadas no campo da educação, não sendo, por isso, possível falar de políticas e reformas sem aludirmos aos diferentes contextos políticos, económicos e sociais em que as mesmas ocorreram.

Recuperar a trajetória do ensino profissional desde os seus primórdios (século XVIII) até ao período mais recente, explorando os principais normativos legais publicados e os resultados que as ações governativas deles decorrentes produziram nas taxas de escolarização da população portuguesa, é o que nos propomos fazer neste capítulo.



## **1. As reformas do sistema educativo e o ensino profissional em Portugal**

### **1.1 As reformas educativas desde a implantação da república ao colapso do Estado Novo: análise sociohistórica**

No início do século XX, o analfabetismo era característica dominante da população portuguesa, 75% não sabia ler nem escrever (GEPE, 2009, p.17). Este atraso no que respeita à relação com as letras, típica das sociedades pré-modernas, mostra, de acordo com Candeias (2009, p.176), que desde meados do século XIX “as elites portuguesas se dividiam entre o desinteresse a respeito da implementação de uma escola verdadeiramente nacional e o realismo perante as condições do país”. De forma pioneira, em 1844, Costa Cabral instituiu a obrigatoriedade de frequência da instrução primária para todas as crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 15 anos associando-a a penalizações aos pais e às crianças que não frequentassem a escola. Decorrido mais de meio século sobre a promulgação desta lei, as estatísticas da educação (Quadro 1) confirmavam que o objetivo de educar todas as crianças numa instituição criada para o efeito e tutelada pelo Estado, a escola, já formulado no século XVIII pelo Marquês de Pombal, após a expulsão da Companhia de Jesus, numa tentativa de solucionar a deplorável situação do ensino em Portugal, não tinha passado de uma mera intenção legislativa. O ensino técnico profissional, uma inovação também surgida por iniciativa do emblemático Secretário de Estado dos Negócios do Reino de D. José I que criou a Aula do Comércio por Alvará de 19 de maio de 1759, uma escola destinada preferencialmente a filhos ou netos de homens de negócios, designados por praticantes, para promover o desenvolvimento das atividades comerciais e industriais, estava longe de cumprir os seus desígnios iniciais. Apesar de se ter desenvolvido, primeiro com Fontes Pereira de Melo, em 1852, e depois com António Augusto de Aguiar, em 1884, que reorganizou o plano curricular destes cursos, com um carácter eminentemente prático, de modo a melhorar a sua qualidade técnica e científica e “planeou a criação de escolas industriais e de desenho industrial nos lugares do país onde já existiam centros de produção ou em que se projetava estabelecê-los” (Carvalho, 2008, p.615), dada a sua procura residual (Tabela 1), pouco ou nada contribuía para formar uma mão de obra qualificada que permitisse responder às exigências de modernização do país e que o aproximasse dos progressos técnicos que aconteciam um pouco por toda a Europa.

*Tabela 1 - Alunos inscritos na escola oficial por grau e modalidade de ensino em 1900*

Grau e modalidade de ensino	Número de alunos inscritos	Distribuição por sexo		Número de escolas
		Masc.	Fem.	
<b>Ensino primário</b> (610 151 crianças em idade escolar)	179 640	115 900	63 740	4 495
<b>Ensino secundário</b>	2 848	2 789	59	24
<b>Ensino técnico profissional</b> (escolas elementares)	3 491	2 958	533	(razoavelmente difundidas)

Fonte: Carvalho (2008, pp. 636-637-638).

A insuficiência de instalações e equipamentos escolares, o número reduzido de professores, a sua pouca preparação científica e pedagógica e a ausência de um ministério que tivesse a seu cargo exclusivamente os assuntos da instrução impediam a expansão quantitativa e qualitativa do sistema escolar e, conseqüentemente, a necessária e urgente transformação social que, entre outros fatores, se devia à incapacidade (ou intencionalidade) do Estado “em construir a forma de socialização típica da modernidade ocidental, ou seja, a escola nacional, laica, gratuita e obrigatória para leques de idades estabelecidos nas leis que tão precocemente se inscreveram na nossa legislação” (Candeias, 2009, p.176). Com a implantação da república, o debate em torno do atraso educacional do país adquire relevância. Então, os republicanos aspiravam a operar reformas significativas em todos os graus e modalidades de ensino conducentes à resolução do grave problema de analfabetismo que afetava a maioria da população portuguesa, bem como o seu baixo nível cultural. Acreditando que através de uma nova conceção de educação, acessível a todos e em todos os lugares, seria possível “criar e consolidar uma nova maneira de ser português, capaz de expurgar a Nação de quantos males a tinham mantido, e mantinham, arredada do progresso europeu” (Carvalho, 2008, p.651), desencadeiam uma intensa atividade legislativa. A prioridade foi dada à instrução primária, por se situar na base do sistema escolar, e o documento de reforma deste grau de ensino, da autoria de João de Barros e de João de Deus Ramos, foi publicado em 29 de março de 1911. O ensino primário passa a integrar três ciclos de estudos, o elementar, com a duração de três anos, obrigatório para todas as crianças de ambos os sexos e com idades entre os sete e os catorze anos; e o complementar e superior, ambos facultativos, cuja duração é, respetivamente, de dois e três anos. Em 1919, os dois primeiros ciclos convertem-se num só, com a duração de cinco anos e de frequência obrigatória, permanecendo o superior facultativo. Para erradicar o

analfabetismo dos adultos a reforma de 1911 previa a criação de escolas móveis oficiais em todas as freguesias onde não fosse possível criar escolas (as de iniciativa privada já existiam desde 1882). O ensino técnico profissional, dividido em três graus de ensino, elementar, geral e complementar, também mereceu a atenção dos legisladores. Em 1916, é promulgado o Decreto n.º 2:609 - E, de 4 de setembro, que regulamenta e organiza o ensino elementar industrial e comercial, passando a ser também tutelado pelo Ministério da Instrução Pública (criado pela terceira vez em 1913), e a ser professado em escolas de desenho industrial, escolas industriais, escolas industriais-comerciais, escolas preparatórias, escolas elementares de comércio e de arte aplicada (Art.º 1.º). Para o ensino profissional e prático dos diferentes cursos, com a duração de 5 anos, seriam anexadas às escolas oficinas e laboratórios para investigações industriais. O plano curricular dos cursos das escolas industriais, industriais-comerciais, preparatórias e elementares de comércio incluía, além das disciplinas técnicas, Língua Portuguesa, Língua Francesa, Língua Inglesa, Aritmética e Geometria, Geografia e História e Física e Química, variando a sua distribuição e carga horária ao longo dos anos do curso em função da finalidade do mesmo (Art.º 4.º). Estabelece ainda que só poderiam ser admitidos alunos com aprovação no exame de instrução primária, segundo grau, ou exame de admissão feito na escola e a idade mínima de 13 anos (Art.º 119.º). Dois anos depois, em 1918, o ensino técnico é objeto de nova reforma estrutural (Decreto n.º 5:029, de 5 de dezembro). No documento é feita uma resenha histórica detalhada do ensino industrial e comercial nos últimos 66 anos, desde Fontes Pereira de Melo até àquela data, concluindo que toda a legislação publicada esteve presidida por um “espírito desconexo e vário, não sendo possível descortinar o desenvolver progressivo duma ideia ou dum plano assente sobre princípios sociais e pedagógicos”, acrescentando ainda que “a imitação do estrangeiro, o figurino da importação constituiu sempre a nota dominante dos nossos legisladores”. Considera-se a possibilidade de o tornar obrigatório para todas as crianças que no fim da instrução primária não se inscrevessem num liceu, mas a escassez de recursos financeiros, humanos e materiais não permite a aplicação desta medida que seria “de grande alcance social”. Admite-se, contudo, ser imperioso para o progresso económico do país investir neste tipo de ensino e difundi-lo, não pela abertura de novas escolas mas reorganizando-o, integrando-o no “espírito das classes populares” e despertando o interesse dos patrões e das associações de classe de modo a adaptá-lo “às nossas condições sociais e à satisfação das exigências locais, às indicações partidas do meio, sem o que este ensino seria completamente

inútil” (Decreto n.º 5:029, de 5 de dezembro). A sua tutela foi transferida do Ministério da Instrução Pública para a Direção Geral do Ensino Industrial e Comercial (Art.º 1.º), passando o ensino técnico industrial a ser ministrado em escolas de Artes e Ofícios, Industriais, de Arte Aplicada, Preparatórias, Institutos Industriais e no Instituto Superior Técnico de Lisboa; e o comercial em Escolas Comerciais, Preparatórias, Institutos Comerciais e no Instituto Superior de Comércio. Mantém-se a exigência de aprovação no exame de grau complementar da instrução primária para o ingresso nas escolas industriais e comerciais (Art.º 24.º), com exceção das de Artes e Ofícios onde poderiam ser admitidos à sua frequência inclusive indivíduos analfabetos. Com esta reforma, o currículo os cursos das escolas industriais foi unificado nos dois primeiros graus, preliminar e geral (Art.º 33.º) e no 3.º grau, complementar, a sua organização seria variável de acordo com as profissões exercidas na localidade (Art.º 36.º). No seu conjunto, as diferentes escolas deveriam constituir um sistema completo e articulado que permitisse não só proporcionar diferentes níveis de aprendizagem, aperfeiçoamento e especialização profissional mas também uma formação geral e científica, podendo todo este processo culminar com uma formação superior, assegurada pela frequência das escolas preparatórias. Assim, esta alternativa escolar, à semelhança do que sucedia há muito tempo em toda a Europa, deveria ser capaz de preparar e produzir, “operários, industriais e comerciantes suficientemente instruídos”, promover o desenvolvimento da indústria e do comércio, em fase de ascensão, e “edificar um Portugal novo, um Portugal que representasse no futuro um papel digno dos feitos brilhantes do nosso passado” (Decreto n.º 5:029, de 5 de dezembro).

Em todos os normativos legais produzidos durante os primeiros anos que se seguiram à queda da monarquia sobressai a preocupação com a expansão educativa e a transformação social através da escola. Mas não obstante o forte impulso reformista, a instabilidade económica e política que então se vivia impedia a sua aplicação e, por essa razão, nas duas primeiras décadas do século XX, nem o grave problema de iliteracia que afetava a população se resolveu, nem o sistema educativo sofreu alterações de relevo na sua organização e estrutura, em particular o ensino secundário, que só tardiamente, em 1918, suscitou a preocupação dos republicanos. A grande reforma projetada foi interrompida pelo assassinato de Sidónio Pais, embora o balanço final dos números no que respeita à do ensino primário mostre que esta também “não foi muito além do desejo dos seus redatores: em 1910 apenas 22,7% das crianças em idade escolar frequentavam a escola primária; e em 1926, ultrapassando a quarta parte era inferior a

um terço, ou seja, 29,4%” (Carvalho, 2008, p.712). O “trabalho” (no sentido antropológico do termo) continuava a ser a única “escola” (local de socialização profissional) para onde a generalidade das crianças desde muito cedo era encaminhada. A assunção por parte do Estado da responsabilidade de assegurar a todos os cidadãos o direito à educação, à formação e à cultura, independentemente de condicionantes económicas, sociais e geográficas, ainda tardaria alguns anos a chegar. Em todo o caso, a haver uma nota positiva em matéria de política educativa durante a primeira república esta seria para o ensino profissional elementar que, durante este período, duplicou o número de alunos inscritos (Tabela 2).

**Tabela 2 - Evolução do número de alunos inscritos por grau e modalidade de ensino (1910-1926)**

Grau e modalidade de ensino	Número de alunos inscritos	
	1910	1926
<b>Ensino primário</b>	271 830	316 888
<b>Ensino secundário</b>	8 691	12 604
<b>Ensino técnico profissional</b> (escolas elementares)	6 299	13 085

Fonte: Carvalho (2008, pp.712-714-718).

Após a instauração do *Estado Novo*, em 1926, e num ambiente de maior estabilidade, o ensino foi objeto de alterações profundas, embora estas tenham sido essencialmente de carácter ideológico. Proíbe-se a coeducação, o combate ao analfabetismo (62%) deixou de ser uma prioridade e a escolaridade mínima foi reduzida no tempo e no conteúdo (Tabela 3). De acordo com o ideário do *Estado Novo*, a instrução destinava-se essencialmente a incutir fortes valores morais assentes na trindade Deus, Pátria e Família e, subsidiariamente, conhecimentos rudimentares de escrita e leitura porque estes, em demasia, poderiam ser perniciosos para a formação dos cidadãos e, sobretudo, desestabilizadores da ordem social estabelecida, afastando-se assim os “virtuais perigos que estes poderiam acarretar” (Carvalho, 2008, p.738). Por consequência, a escola converteu-se num poderoso instrumento de “doutrinação” da população e não num espaço de transmissão de saberes universais que assegurassem as condições necessárias à sua emancipação. O ensino secundário liceal também é reduzido, passa de sete para seis anos. Vigora o regime de classes e há uma forte

resistência ao incentivo à sua frequência, empenhando-se o governo por canalizá-la para as escolas do ensino técnico profissional num esforço de contenção de despesas e de mobilidade social. Só em 1947 o ensino secundário liceal retoma a duração de sete anos, cinco no curso geral distribuídos por dois ciclos de dois e três anos respetivamente, passando o curso complementar a incluir um ciclo de estudos de dois anos, em regime de disciplinas, e dividido em duas secções distintas, Letras e Ciências.

*Tabela 3 - Evolução da escolaridade obrigatória (1911-1964)*

<b>Ano</b>	<b>Evolução da escolaridade obrigatória</b>	<b>Legislação</b>
<b>1911</b>	3 anos	DL de 29.3. 1911
<b>1919</b>	5 anos	DL de 10.5.1919
<b>1927</b>	4 anos	DL 13619 de 17.5.1927
<b>1930</b>	3 anos	DL 18 140 de 3.1930
<b>1956</b>	4 anos para rapazes e 3 anos para raparigas	DL 40 964 de 12.1956
<b>1960</b>	4 anos para rapazes e 4 anos para raparigas	DL 42 994 de 5.1960
<b>1964</b>	6 anos (não foram asseguradas condições para o seu cumprimento)	DL 45 810 de 7.1964

Fonte: Cardim (1999, p.34).

O ensino técnico profissional teve duas reformas, uma em 1930 e outra em 1948. A primeira (Decreto n.º 18:420, de 4 de junho de 1930), nas suas palavras preambulares, e contrariamente ao que acontecia no diploma da que a tinha precedido (1918), não faz qualquer referência à situação calamitosa em que o país se encontra nem enaltece os investimentos efetuados pelos Estados da generalidade dos países europeus no desenvolvimento da educação e os benefícios que daí tinham advindo para a sua prosperidade e coesão social. Começa por sublinhar que a regulamentação de 1918 traçava orientações precisas para o desenvolvimento do ensino industrial e comercial nos níveis elementar, médio e superior, embora no nível elementar “tivesse sido menos feliz por não lhe ter imprimido o suficiente cunho de profissionalidade que seria de desejar”. Para suprimir todas as lacunas da legislação anterior, que apesar de “todas as deficiências e contrariedades viu a sua população escolar aumentar”, a reforma de 1930 introduz um conjunto de alterações na organização do ensino industrial e comercial que, manifestamente, pretende travar a sua expansão e as possibilidades que oferecia de alguma mobilidade social e profissional para os grupos populacionais mais desfavorecidos dos meios rurais e também dos urbanos. Muitas escolas foram extintas, outras criadas e todas as que subsistiram (Artes e Ofícios, Arte Aplicada, Preparatórias,

Comerciais-Industriais e Aulas Comerciais) foram uniformizadas e transformadas em escolas Industriais e Comerciais, onde este ensino, “de *carácter secundário*, passa a ser efetivado” (Art.º 2.º). Prevê a criação de 60 cursos, 15 dos quais femininos e um de mestre de obras, modificando a sua composição curricular, “a fim de evitar o desvirtuamento da finalidade destas escolas e criar em quem as frequenta o verdadeiro sentido da preparação que receberem”, ou seja, uma cultura profissional mas não do espírito. As línguas estrangeiras são retiradas dos cursos industriais elementares (nos comerciais permanece a Língua Francesa) e o número e horas das disciplinas de formação científica e humanista diminuem. A sua duração não poderá exceder os cinco anos e, “por se reconhecer que não é possível ministrar com rendimento o ensino profissional a analfabetos”, exige-se para a sua frequência o exame do 2.º grau da instrução primária e a idade mínima de doze anos, exceto para os cursos femininos. O acesso aos Institutos Industriais e Comerciais (ensino médio) é fortemente condicionado, sendo criado para o efeito um curso de habilitações complementares em determinados cursos e apenas nas escolas industriais e comerciais de Lisboa, Porto e Coimbra (Art.º 25.º do Decreto n.º 18:420, de 4 de junho de 1930), por se entender que as antigas escolas preparatórias representavam uma duplicação de preparação liceal, “fazendo, por assim dizer, o papel de liceus de matrículas baratas, papel este que não pertence ao ensino técnico profissional”. Esta nova organização do ensino técnico e profissional é aprovada pelo Decreto n.º 20:420, de 21 de outubro de 1931, que estabelece nos seus Art.ºs 1.º, 2.º e 3.º que este ensino

tem por fim a preparação de indivíduos de ambos os sexos que se destinam a carreiras da indústria ou do comércio, assim como ministrar conhecimentos aos que nessas carreiras ingressaram sem terem tido essa preparação; é de carácter secundário e efetivado em escolas industriais e comerciais; e que nestas escolas visa-se em especial a preparação profissional.

No período que se seguiu a esta reforma a frequência escolar destes cursos aumentou de forma assinalável, especialmente nos de nível elementar (Tabela 4), provocando a sobrelocação das escolas e a sua degradação, levando, em 1941, à implementação de algumas medidas restritivas da sua frequência. No ensino elementar o valor das propinas é quintuplicado para os alunos que não tivessem aproveitamento escolar e é imposto o dever de assiduidade limitando o número de faltas anuais ao triplo das aulas semanais de cada disciplina (Art.ºs 15.º e 16.º do Decreto - Lei n.º 31:430, de 29 de julho de 1941). Nos Institutos Industriais e Comerciais, porque “as necessidades de uma ordenação dos valores sociais não tornam recomendável que se assegure a todos os que

se matriculam nas escolas industriais ou comerciais o acesso aos institutos médios”, faz-se depender a matrícula nas respectivas disciplinas de habilitação complementar (Português, Matemática, Física e Química e Francês, esta última apenas obrigatória para os cursos industriais) da obtenção de uma classificação final mínima de catorze valores no curso complementar de comércio, podendo os alunos dos cursos industriais matricular-se no 1.º ano desta habilitação no ano em que vão frequentar as últimas disciplinas do curso profissional em que estão inscritos, devendo, obrigatoriamente, tê-lo concluído no 2.º ano e com a mesma média mínima exigida para os cursos comerciais (Art.º 21.º e 22.º do Decreto - Lei n.º 31:430, de 29 de julho de 1941).

**Tabela 4 - Evolução do números de alunos a frequentar o ensino técnico-profissional**

Ano	Frequência escolar	
	Ensino elementar	Ensino médio
<b>1926</b>	13 085	610
<b>1940</b>	55 369	2 478

Fonte: Carvalho (2008, p.772).

Estas medidas deixam antever a emergência de uma nova reforma do ensino técnico profissional, no sentido de o *desenvolver e aperfeiçoar*, tal como se estabelece no mesmo dia da sua publicação no Decreto-Lei n.º 31:431, que cria a Comissão de Reforma do Ensino Técnico, que deverá funcionar na dependência direta do Ministério da Educação Nacional até ser promulgada a reorganização daquele ensino nos graus elementar e médio, o que acontece em 1948 através dos Decretos-Lei n.º 37:028 e 37:029, de 25 de agosto, regulamentando este último o Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial. Coincide com o momento em que na Europa, após o final da II guerra mundial, se começam a alterar as políticas económicas e sociais e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento industrial e tecnológico passa a exigir um maior investimento no “capital humano” e novas competências que não se coadunavam com os baixos níveis de escolarização da população. O aspeto inovador desta reforma consistiu na introdução de dois graus: o 1.º, um ciclo preparatório elementar, com a duração de dois anos, que incluía uma formação geral com características socioculturais evitando, assim, que após a conclusão do ensino primário os aprendizes ingressassem nestes cursos e, posteriormente, no mercado do trabalho sem qualquer tipo de formação de carácter sociocultural (Mapa n.º 2 do Decreto-Lei 37:029); o 2.º grau, de

aperfeiçoamento profissional, englobava os cursos industriais e comerciais complementares de aprendizagem, de formação, os cursos de mestrança e os cursos especiais de habilitação para o ingresso nos institutos industriais ou comerciais e nas escolas de belas-artes (Art.º 1.º). A matrícula no 1.º ano do ciclo preparatório requer a aprovação no respetivo exame de admissão (Art.º 12.º) e é retomada a classificação das diferentes escolas do ensino industrial e comercial: escolas técnicas elementares, industriais, comerciais e industriais e comerciais (Art.º 2.º). A rede escolar, numa tentativa de responder às exigências de industrialização, foi consideravelmente ampliada e a oferta de cursos passou de 60 para 80 (Decreto-Lei n.º 37:039, de 25 de agosto de 1948). Mas apesar de ter sido, como refere Tanguy (1999, p.48), “a partir dos anos 50, que a relação formação-emprego se começou a impor progressivamente como princípio diretor das políticas educativas”, esta reforma parece ter sido mais uma consequência das fortes pressões externas do que propriamente de uma vontade política de a concretizar. As alterações curriculares e a introdução de um ciclo preparatório diurno mereceram uma forte contestação e oposição de algumas forças sociais que consideravam uma ameaça e uma indignidade “a adaptação da condição de operário à posição social de estudante” (Costa, 2005, p.18). Foi a mudança necessária e possível e o equilíbrio final encontrado, ainda que mantendo o carácter discriminatório destes cursos, permitiu criar algumas condições de mobilidade social e profissional ascendente, mas dentro dos limites tolerados, uma vez que o ensino profissional não tinha correspondência horizontal com o ensino liceal nem permitia o acesso direto a outros graus de ensino. No seguimento desta reforma, levada a cabo por Pires de Lima, seria o seu sucessor, Leite Pinto, em 1959, a dar o primeiro passo no sentido de tornar possível a inserção da escola portuguesa no moderno esquema de correlação entre o ensino e a economia, através da implementação de um plano que o próprio denominou de Fomento Cultural, estabelecendo contactos com a OCDE para a sua realização e acompanhamento. Os resultados desta iniciativa só viriam a ser conhecidos após a saída do ministro, embora durante o seu mandato tivesse conseguido um avanço importante: alargar o ensino primário de três para quatro anos e sem distinções de género (1960). Ultrapassado este problema chave do nosso sistema educativo, em 1964 Galvão Teles decreta que o ensino primário passe a compreender dois ciclos, o elementar, com a duração de quatro anos, e o complementar com dois anos. Estes seis anos de escolaridade seriam obrigatórios para todas as crianças que não quisessem prosseguir os seus estudos e as que pretendessem fazê-lo frequentariam apenas as quatro primeiras

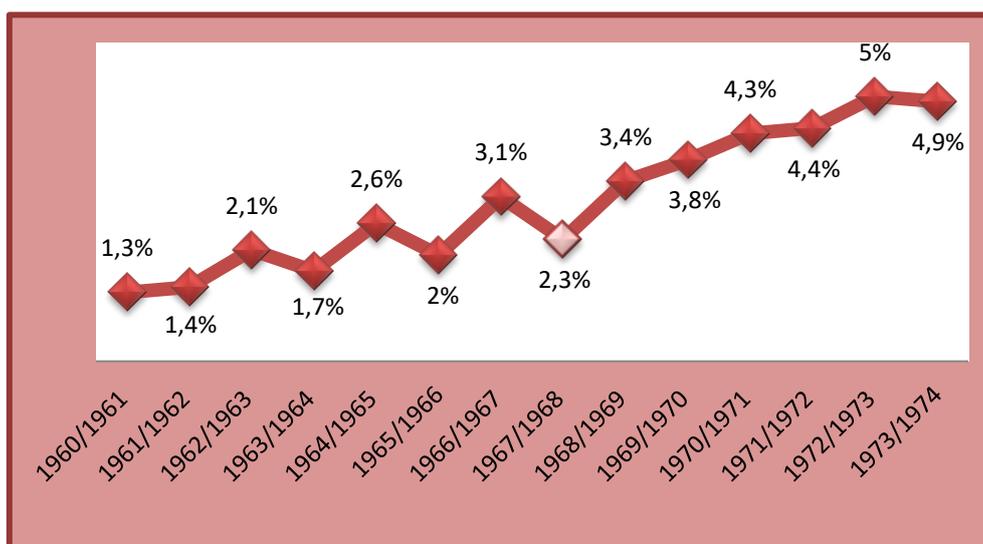
classes e após aprovação no respetivo exame final matricular-se-iam no 1.º ciclo do ensino liceal ou do ensino profissional, conforme o seu “projeto de vida”. Este esforço de modernização e universalização na última década do *Estado Novo*, um período de maior abertura política ao exterior, é um sinal inequívoco da assunção por parte dos decisores políticos que a mobilidade social e profissional não podia continuar a ser limitada pelas dificuldades de acesso à educação básica e secundária e, principalmente, que a falta de mão de obra qualificada condicionava fortemente as possibilidades de progresso económico. Esta tomada de consciência, associada a pressões e influências de organismos internacionais, designadamente a EFTA e OCDE, de que Portugal era membro desde 1961, justificou a reforma do ensino técnico em 1967, “pela crítica a que está merecidamente sujeito o sistema que entre nós vinha vigorando” (Decreto-Lei, 47/480, de 2 de janeiro). Desde os anos 50, a procura social desta alternativa escolar tinha-se intensificado mas sem que se tivessem produzido quaisquer alterações na sua estrutura que permitissem o acesso a patamares superiores de educação. Com esta reforma o ciclo preparatório do ensino secundário é unificado e as escolas técnicas passam a ter a mesma estrutura que os liceus. Pretendia-se a expansão do ensino secundário, aumentar o número de alunos que o frequentava e, simultaneamente, qualificar profissionalmente. Nesta altura, dada a pouca permeabilidade entre as vias liceal e técnica, que representava um obstáculo à realização da igualdade de oportunidades, as taxas de escolarização no ensino secundário registavam um peso muito reduzido no conjunto dos alunos que frequentava o sistema escolar (Gráfico 1). Por conseguinte, o final dos anos 60 e o início dos anos 70 ficaram assinalados na história do ensino como os da génese da mudança efetiva do sistema educativo,

passando a sistema de educação a assumir um papel mais intimamente ligado à economia e à intervenção económica por parte do Estado, daí advindo, ao mesmo tempo, um corte com os aspetos anteriormente dominantes da ideologia nacional ruralista e antidesenvolvimentista (...). A educação alcançou uma posição mais complexa, a par do desenvolvimento da conceção de cidadania (Stoer, 1983, pp.794-795).

À época, o país era culturalmente atrasado, a taxa de analfabetismo rondava os 25% (GEPE, 2009, p.17), pouco desenvolvido a nível da indústria, a mão de obra pouco qualificada e os salários baixos. A agricultura era a base da economia e a pobreza a condição dominante da maioria da população. As infraestruturas viárias eram antigas e obsoletas e a guerra colonial consumia grande parte da riqueza produzida e impedia o seu desenvolvimento. As crises internacionais, a dependência externa, a situação de país

semiperiférico e isolado internacionalmente, a necessidade de abertura ao exterior e de desenvolvimento político, económico, cultural e social e o aparecimento das novas tecnologias, impunham a reestruturação do sistema educativo. O caminho para a sua concretização abre-se com a publicação da Lei n.º 5/73, de 25 de julho.

**Gráfico 1** - Evolução das taxas de escolarização de nível secundário (1960-1973)



Fonte: GEPE (2009, p.65).

Esta reforma, protagonizada por Veiga Simão, pretendeu “assegurar a todos os portugueses o direito à educação e tornar efetiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada assente no pressuposto indispensável da observância do princípio fundamental da igualdade de oportunidades” (Base II, alíneas a e b). Além disso, consagra a “diversificação do sistema educativo (...); introduz o conceito de educação permanente (...); equipara o ensino técnico ao ensino liceal; e estabelece que o ensino complementar secundário tem, simultaneamente, como objetivos preparar para o ingresso nos cursos superiores ou para a inserção na vida ativa” (Base III, ponto 1; Base IV, secção 1.ª, ponto 5; Base IX, secção 3.ª, ponto 1, alínea c e ponto 6). No entanto, os objetivos e princípios preconizados nesta reforma não chegaram a concretizar-se. Nove meses após a sua publicação, a sua aplicação foi interrompida pela queda do regime em abril de 74 e pelo tumulto político e social que se lhe seguiu. Todavia, Stoer (2008a, p.155) considerou-a importante porque, “apesar de não ter condições para ser bem-sucedida, permitiu *armar a oposição*, criar o espaço e uma plataforma para novas formas e assuntos de discussão de práticas educativas (...) e funcionou como *pivot* para

debates sobre o futuro de Portugal”, porquanto os discursos que a legitimavam associavam educação e democracia, enfatizando a necessidade de modernizar o sistema educativo português, seguindo os padrões da Europa Ocidental relativamente aos quais Portugal evidenciava um atraso notório e que não podia continuar a ser ignorado, num intento de retirar o país da profunda crise social e económica em que se encontrava.

## **1.2 O ensino profissional no contexto da democracia e da União Europeia**

Os primeiros anos da democracia, como seria expectável, foram caracterizados por uma forte instabilidade política e social mas, ao mesmo tempo, por grandes consensos em torno do papel que a educação deveria desempenhar enquanto fator de mudança social e na construção de um país democrático. Esta conjuntura política e social do período revolucionário (1974-1976) permitiu a crescente afirmação das diferentes gerações de direitos (em simultâneo), conduzindo à construção das bases do que viria a ser uma forma de Estado-Providência (hoje objeto de uma crise profunda cujas causas são muito variadas e complexas), tendo contribuído, igualmente, para “uma politização da educação (...) e o que [estava] em causa era uma definição da educação que [contribuísse] simultaneamente para a formação da democracia e [legitimasse] o seu exercício no interior do próprio espaço educativo” (Correia, 1999, p.83). Sob este pano de fundo e fruto da mobilização e participação social resultantes da revolução, o sistema de ensino sofre alterações de relevo, em particular ao nível dos conteúdos de aprendizagem, e várias medidas foram tomadas no sentido de inverter o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais, garantir o direito de acesso generalizado à educação e criar condições para o cumprimento da escolaridade obrigatória. Uma das primeiras alterações efetuadas foi a abolição da distinção entre liceus e escolas técnicas que passaram a ter a designação única de escolas secundárias. O ensino técnico-profissional, porque discriminatório e sinónimo de desigualdades sociais, foi extinto em 1975, começando a funcionar no ano seguinte, e até 1981, o ensino secundário unificado. Esta decisão esteve longe de ser consensual (e ainda hoje os setores mais conservadores continuam a afirmar que o fim das escolas técnicas foi uma medida profundamente errada) e ilustra o ambiente de tensão e de conflitos ideológicos que então se vivia. Na opinião desses setores, essa medida política mais não fazia do que persistir no histórico distanciamento entre a escola e o mundo do trabalho e, conseqüentemente, mostrar-se ineficaz no que concerne à resolução de alguns problemas essenciais ao desenvolvimento económico e social do país: falta de mão de obra qualificada e desemprego. Esta recusa em prosseguir com as políticas delineadas, nesta matéria, na proposta de reforma apresentada por Veiga Simão corresponde, segundo Teodoro e Aníbal (2007, p.17), “a uma tentativa de formular um programa que, no campo da educação, respondesse ao propósito, então largamente maioritário ao nível do discurso político, de construir uma sociedade a caminho do socialismo”. É, portanto,

com esta expectativa que, em 1976, é aprovada a nova Constituição da República Portuguesa (CRP) e dado o primeiro passo no sentido da democratização do acesso à educação ao estabelecer no seu art.º 73.º, n.º 1, “o direito de todos à educação e à cultura”; e atribuindo ao Estado a responsabilidade de “garantir a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar e de modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho” (Art.º 74, n.ºs 1 e 2). A educação assume-se como um direito universal e básico e já não “como um instrumento de legitimação da ordem social ou espaço de socialização elitista e autoritária à mercê dos interesses dominantes” (Afonso, Silva, Coutinho & Machado, 2007, p.3). O modelo de democratização do ensino, que poucos anos antes havia sido proposto por Veiga Simão e que mereceu uma forte contestação e rejeição por parte dos setores mais conservadores da sociedade, que não comungavam da ideia de uma escola de e para todos e em todos os lugares, reunia finalmente as condições para dar início ao seu processo de implementação, o que viria a acontecer em 1979, ano em foram criadas as condições que asseguravam o cumprimento efetivo de 6 anos de escolaridade obrigatória (Decreto - Lei n.º 538/79, de 31 de agosto), formalmente instituída em 1964, mas que por insuficiência da rede escolar de então só abrangia alguns grupos da população em idade escolar. Esta medida surge enquadrada num período em que o Estado recupera o controlo da educação, assume a condução da política educativa e procura “fazer depender a legitimidade da intervenção no campo educativo de uma autorização prévia ou de uma constituição legal que permite distinguir o educativo do não educativo e que assegura a integração das individualidades em coletivos de interesses” (Correia, 1999, p.87). Normalizada a revolução e transferida para o interior do Estado a hegemonia política e social, novas formas e espaços de acumulação começaram a ser equacionados. Com a perda do mercado colonial e a enorme dependência externa, a alternativa que se oferecia era o mercado europeu, o que implicava uma enorme transformação a vários níveis da nossa economia. Impõe-se, mais uma vez, recorrer à ajuda de organismos internacionais. É neste período de maior pragmatismo político que se decide formular o pedido de adesão à então Comunidade Económica Europeia (CEE), cujo acordo de pré-adesão é assinado em 1980. Esta decisão marcaria definitivamente a orientação político-ideológica que Portugal viria a seguir e põe fim aos ideais e aspirações do pós-abril de 1974. Como referem Afonso *et al.* (2007, p.3),

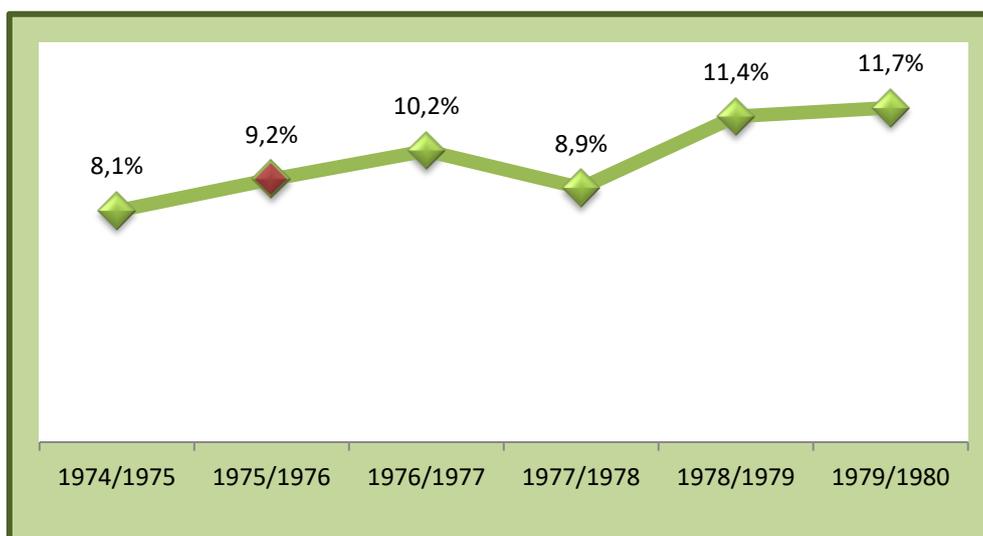
passado o *período revolucionário* e aprovada a nova Constituição da República Portuguesa (CRP, 1976), que pretendiam *abrir caminho para uma sociedade socialista*, os tempos que seguiram, bem ao contrário, acabaram por levar à construção de uma democracia capitalista. Um Estado capitalista democrático estava agora a um passo de ser definitivamente consolidado.

O “discurso da democratização” foi sendo progressivamente substituído pelo da “modernização” e entre os decisores políticos ressuscitam “as perspectivas funcionalistas sobre as relações entre ensino e mercado de trabalho, apesar das críticas a que estas perspectivas foram submetidas durante os anos 60 e 70” (Stoer, Stoleroff & Correia, 1990, p.12), fazendo emergir o que designam por um *novo vocacionalismo* no sistema educativo. Deste modo, a partir dos anos 80, as preocupações da problemática educativa deixaram de estar centradas na sua contribuição para a construção da democracia, como sucedeu na década anterior, mas essencialmente na sua contribuição para a modernização e renovação económica do país. O ensino técnico-profissional, extinto em 1975, é trazido a debate e discute-se a necessidade de relançar as formações profissionalizantes dentro e fora do sistema escolar, uma vez que a unificação do ensino secundário, além de não ter produzido resultados efetivos ao nível da taxa de escolarização média da população jovem (Gráfico 2), parece ter tido outras consequências importantes. Por um lado,

o país passou a ter um sistema educativo que orientava os alunos para o ensino superior e, abruptamente, no fim do secundário, limitava o acesso ao nível de ensino para que preparara (...) e, por outro, conduziu à existência de vastos segmentos da população juvenil, que sendo desencorajados de carreiras escolares prolongadas, saíam da escola sem terem tido acesso a qualquer tipo de iniciação profissional (Pedroso, Elyseu & Magalhães, 2012, p.12).

A qualificação dos recursos humanos constitui-se, então, como o objetivo estratégico que orienta as prioridades da política educativa, não só para fazer face aos problemas de abandono escolar precoce e de desemprego juvenil, que começam a ser evidentes, mas como resultado da assinatura do acordo de pré-adesão à CEE, que coloca novos desafios à educação enquanto motor da competitividade e produtividade da economia portuguesa nos planos nacional e internacional. Nesse sentido, várias medidas específicas são implementadas, procurando todas elas promover o estreitamento das relações entre educação e trabalho.

**Gráfico 2 - Evolução da taxa de escolarização de nível secundário (1974-1980)**



Fonte: GEPE (2009, p.65).

A primeira consistiu na extinção do ano propedêutico, obrigatório após a conclusão do ensino secundário e prévio ao ingresso no ensino superior e, em sua substituição, a introdução do 12.º ano de escolaridade, estruturado em duas vias: a via de ensino que prepara especialmente para o prosseguimento de estudos universitários e “a via profissionalizante que prepara especificamente para um primeiro nível de qualificação profissional, mediante uma informação e prática em áreas tecnológicas diversificadas”, permitindo o acesso ao ensino superior politécnico (Art.º 3, n.ºs 1 e 2 e 3 e Art.º 9.º, n.º 2 do Decreto-Lei, n.º 240/80, de 19 de julho). Três anos depois, e com José Augusto Seabra como ministro da educação, é publicado o Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 19 de outubro, que reintroduz o ensino técnico-profissional nas escolas secundárias públicas. O preâmbulo deste normativo enquadra esta mudança “num 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 emprego para os jovens”, esclarecendo que as alterações introduzidas tornam possível o arranque das primeiras experiências pedagógicas piloto que, desde 1967, estavam autorizadas pelo Art.º 1, n.º 1 do Decreto-Lei n.º 47 587, de 10 de Março, designadamente no que ao ensino profissional concerne mas que, por razões de natureza política, económica, social e cultural, haviam sido sucessivamente adiadas. Assim, com este normativo legal, são criados os cursos técnico-profissionais que passam a ser ministrados após o 9.º ano de escolaridade, têm a duração de 3 anos e conferem um diploma de ensino secundário, que permitirá o acesso ao ensino superior (Secção I, n.ºs 1, 3 e 5); e os cursos

profissionais, com a duração de 1 ano de escolaridade, completado por um estágio profissional de 6 meses, a realizar em instituições públicas ou privadas (Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de outubro). Estes cursos conferiam uma certificação profissional mas não académica, podendo os diplomados aceder a cursos em regime pós-laboral, com a duração de 3 anos e obter um diploma de valor equivalente ao dos cursos técnico-profissionais (Secção I, n.ºs 6 e 10 do Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 19 de outubro). Em 1984, o Decreto-Lei n.º 102/84, de 29 de março, institucionaliza a formação profissional em regime de aprendizagem tendo como principais destinatários os jovens com idades compreendidas entre os 14 e os 24 anos (Art.º 7.º, n.º1) e que haviam abandonado o sistema oficial de ensino com ou sem a escolaridade obrigatória. Apesar da relevância que se pretendeu dar às formações profissionalizantes dentro e fora do sistema educativo formal e da diversidade da sua oferta formativa, a sua procura foi reduzida e, por vezes, inexistente em certos cursos. Por conseguinte, a tentativa de relançar o ensino técnico-profissional saldou-se por um rotundo fracasso porque não só estes cursos estavam estigmatizados e os alunos que ansiavam prosseguir estudos pós-básicos faziam-no através da via de ensino como o envolvimento dos parceiros sociais e, em particular, das empresas não foi o esperado.

O ano de 1986 ficou assinalado por dois acontecimentos que iriam revelar-se cruciais para a evolução do nosso sistema de ensino. A integração definitiva de Portugal na CEE, a 1 de janeiro, que permitiu, entre outras coisas, a entrada de quantidades muito avultadas de fundos estruturais do Fundo Social Europeu (FSE) para atividades de formação inicial e contínua, embora se possa questionar a forma como foram aplicados e o contributo desse investimento para o real e efetivo desenvolvimento económico, social e cultural do país; e a aprovação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, comumente designada por Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que estabelece o novo quadro geral do sistema educativo, cuja estrutura se manteve até 2009. Introduz alterações de relevo ao nível da escolaridade obrigatória, que passa de 6 para 9 anos e engloba três ciclos sequenciais, o primeiro, o segundo e o terceiro, respetivamente com a duração de quatro, de dois e de três anos (Art.º 6.º, n.º 1); integra definitivamente o 12.º ano no ensino secundário, passando este ciclo de estudos a ter a duração de três anos (Art.º 10.º n.ºs 1 e 2) e uma organização diferenciada, “contemplando a existência de cursos orientados predominantemente para a vida ativa (CPOVA) e para o prosseguimento de estudos (CPOPE) (...), sendo garantida a permeabilidade entre ambas” (Art.º 10.º, n.ºs 3 e 4). Prevê, ainda, a possibilidade de serem criados cursos

profissionais e de estes poderem funcionar nas escolas públicas, tal como é explicitado nos números 1, 5 e 6 do Art.º 19.º:

a formação profissional visa complementar a preparação para a vida ativa iniciada no ensino básico e a integração no mercado de trabalho através da aquisição de conhecimentos e competências profissionais, respondendo assim às necessidades de desenvolvimento do país e à evolução tecnológica (...), devendo a organização dos cursos de formação profissional ser adequada às necessidades conjunturais e regionais de emprego (...), podendo as escolas de ensino básico e secundário ser utilizadas para a sua realização.

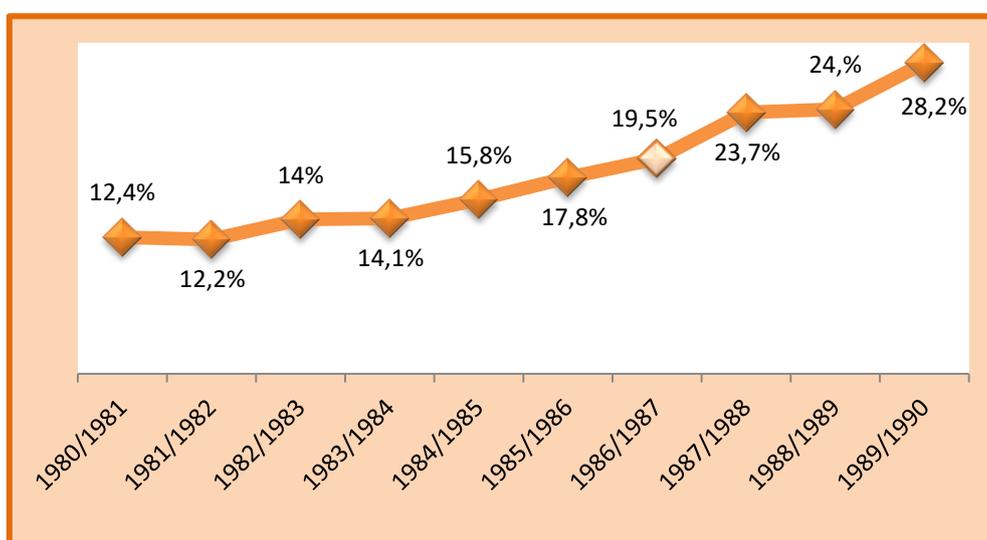
É neste contexto de mudanças que se dá o aumento do investimento público na educação, designadamente através do alargamento da escolaridade obrigatória e da expansão quantitativa da oferta educativa profissional e profissionalizante no ensino secundário. A influência externa no sistema de ensino começa a ser visível, embora esta surja “muito menos como resultado de um setor industrial determinado e agressivo e muito mais como resultante da intervenção do Estado (...), frequentemente ambígua, não clara, fraca, sem estratégia, visão crítica ou coerente” (Stoer *et al.*, 1990, p.23), pelo que ainda demoraria alguns anos a consolidar-se no que respeita à falta de qualificações da população e ao combate às elevadas taxas de abandono e insucesso escolar. No entanto, no final da década de 80, já é possível apreciar-se uma evolução no sentido do aumento do nível de qualificações médias da população portuguesa (Gráfico 3) mas ainda insuficiente, como confirmou o exame à política educativa de Portugal realizado pela OCDE em 1987, e tal como já o havia feito em 1983, e que apontava para a necessidade de serem reforçadas e diversificadas as ofertas profissionalmente qualificantes no sentido de promover uma aproximação aos patamares de escolarização dos países da OCDE e, principalmente, da União Europeia (UE). Seguindo as recomendações destes organismos internacionais e europeu, o Estado prossegue com a agenda reformista e modernizadora da educação que, na década de 80, para Afonso (2013b, pp.288-289)

ainda foi realizada em relativo contraciclo, sobretudo se tivermos em consideração as agendas políticas educacionais neoconservadoras e neoliberais já em expansão noutros países (EUA e Inglaterra) (...), mas com sinais de que o *espírito do tempo* estava chegando (...), pelo que a caracteriza como sendo um neoliberalismo educacional mitigado.

Com efeito, na sequência do processo de reconstrução e relançamento do ensino profissional e profissionalizante, previsto na LBSE, em 1989, e numa iniciativa sem precedentes, o Estado, numa ação conjunta dos Ministérios da Educação e do Emprego e da Segurança Social, abre a educação à iniciativa privada no âmbito do ensino não

superior e cria as escolas profissionais, em regime de contratos-programa e mediante a celebração de protocolos com diferentes entidades promotoras, públicas ou privadas, designadamente autarquias, empresas, sindicatos e associações, numa perspetiva de inserção e resposta às necessidades de desenvolvimento local e regional (Art.ºs 1.º, 4.º e 5.º do Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro). O plano de estudos destes cursos obedece a uma estrutura curricular modular flexível, distribuída por três componentes de formação: científica, sociocultural e técnica. Apesar de assumirem um carácter eminentemente privado, o seu financiamento é apoiado pelo Estado e pelos fundos estruturais da CEE (art.º 9.º e 17.º do Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro).

**Gráfico 3 - Evolução da taxa de escolarização de nível secundário (1980-1990)**

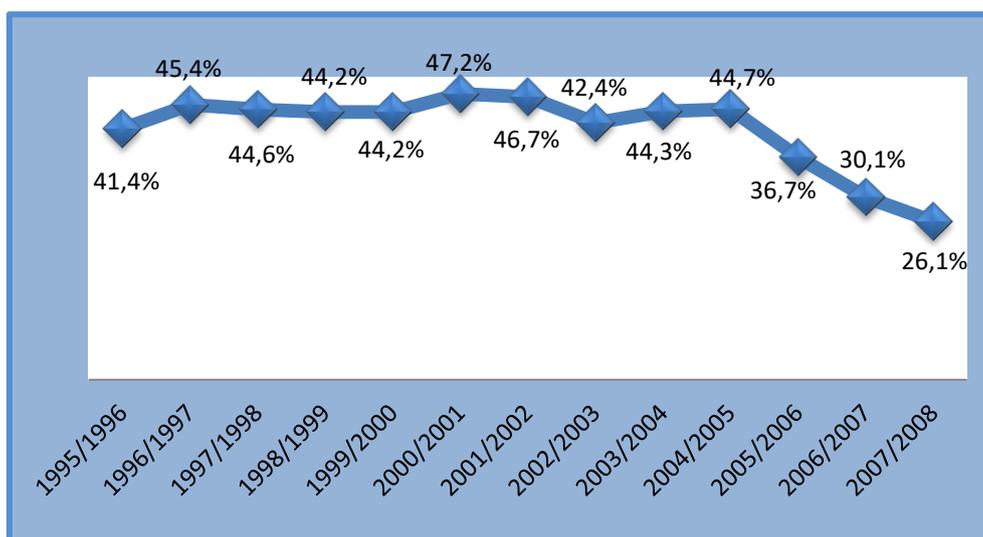


Fonte: GEPE (2009, pp.65-66).

No mesmo ano, a revisão curricular dos ensino básico e secundário, consagrada no Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, aprova a organização e os planos curriculares dos cursos do ensino secundário (Anexo n.º 4), que passam a integrar três componentes de formação: geral, específica e técnica. Depois desta reforma, todas as ofertas educativas têm as mesmas componentes de formação variando o seu peso em função das finalidades de cada curso. Mantém-se a tendência para perpetuar a *cultura educacionalista* no ensino público deixando antever o objetivo político que lhe está subjacente: encaminhar os alunos dos CPOPE para o ensino universitário, os alunos do CPOVA para o ensino politécnico, cabendo às escolas profissionais formar técnicos intermédios e facultar uma certificação profissional e um diploma para todos os efeitos equivalente ao 12.º ano do sistema regular de ensino (Decreto - Lei n.º 26/89, de 21 de

janeiro, art.º 11.º, n.º 3 e 12.º). Esta diversificação do leque de percursos de educação e formação nos anos 90, sob a égide da “ideologia da inclusão” (Correia, 1999), contribuiu para o aumento significativo da frequência e conclusão do ensino secundário, que é massificado, e aproximadamente 70% dos jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos estavam a estudar. Embora os cursos científicos continuassem a ser a escolha predominante, assiste-se a uma forte procura dos cursos tecnológicos e profissionais e, em 1999/2000, dos 417 705 inscritos no ensino secundário, 68 063 frequentavam cursos tecnológicos e 29 100 cursos profissionais (GEPE, 2010, p.53). Porém, os cursos tecnológicos nunca se revelaram uma alternativa escolar profissionalizante que respondesse às necessidades e aspirações dos jovens que procuravam o ensino secundário para, após terminado este ciclo de estudos, ingressarem no ensino superior técnico e/ou na vida ativa. Ao apresentarem uma matriz curricular idêntica à dos cursos gerais e serem frequentados por públicos com características dissemelhantes, sempre estiveram marcados por elevadas taxas de retenção e de desistência (Gráfico 4).

**Gráfico 4 - Evolução das taxas de retenção e desistência dos cursos tecnológicos (1996-2008)**

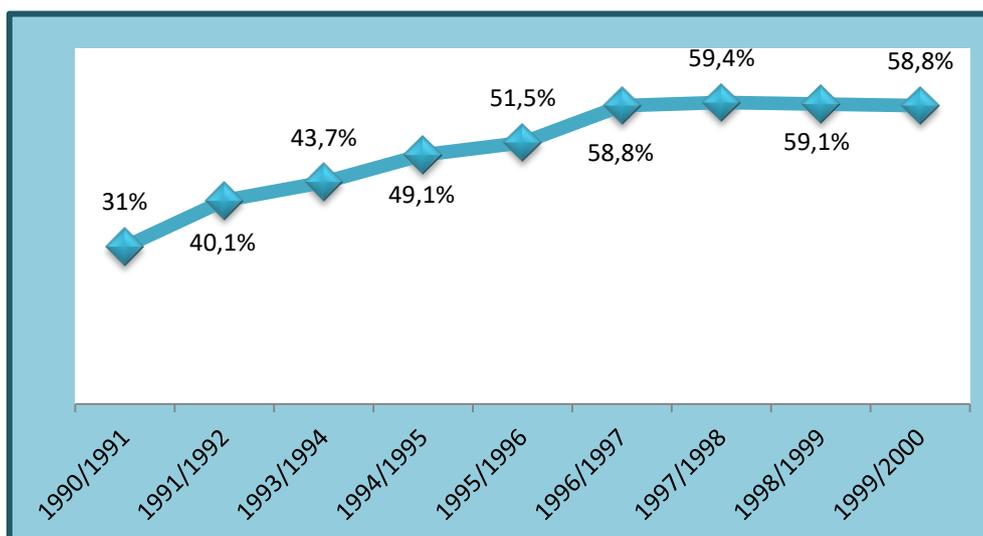


Fonte: GEPE (2009, p.360).

Por sua vez, as escolas profissionais, “incentivadas e apoiadas até 1994, no período compreendido entre 1994 e 2002 sofreram um bloqueio ao seu desenvolvimento” (Azevedo, 2009b, p.26). Por consequência, e não obstante os progressos registados (Gráfico 5), Portugal, no final da década de 90, continuava a evidenciar um atraso

considerável no que respeita à escolarização de nível secundário (58,8%) face aos países da OCDE, 72%, e da União Europeia, 75%. Além disso, no mesmo período, aos baixos níveis de qualificação da população jovem e ativa acrescia a elevada taxa de retenção e desistência, 36,8% (GEPE, 2010, p.17), o desemprego juvenil na faixa etária dos 15-24 anos situava-se nos 8,8% (Pordata) e, como resultado da acentuada quebra demográfica, o número de alunos que acedia a este grau de ensino começava a diminuir.

**Gráfico 5 - Evolução das taxas de escolarização de nível secundário (1990-1999)**



Fonte: GEPE (2009, p.66).

Este cenário, marcado por uma dinâmica de insucesso e abandono escolar e de exclusão social, torna manifesta a necessidade de uma nova revisão curricular do ensino secundário, sobretudo numa época em que a Comissão Europeia (CE) defendia que

a aquisição contínua de conhecimentos e competências é essencial para tirar partido das oportunidades e participar ativamente na sociedade (...) e que as políticas em matéria de educação e formação deveriam ser equacionadas numa ótica de aprendizagem ao longo da vida (...), porque a melhoria dos níveis de educação e formação contínua, quando acessíveis a todos, permitem reduzir as desigualdades sociais, prevenir a marginalização e o desemprego (2001, pp.8-9).

A alternativa para “assegurar aos jovens na faixa do 15-18 anos o acesso a formações de nível secundário que respondessem melhor às suas necessidades educativas e formativas e legítimas expectativas pessoais e das famílias” surge com a publicação, em 2001, do Decreto-Lei n.º 7, de 18 de janeiro, embora os princípios orientadores desta reforma, cuja implementação nas escolas deveria ocorrer no ano letivo de 2002/2003, não tivessem passado de construções teóricas e de uma intencionalidade meramente retórica.

A sua vigência foi suspensa, no ano seguinte, pelo Decreto-Lei n.º 156/2002, de 20 de junho, por entender o XV governo constitucional “não estarem reunidas as condições essenciais para a efetiva aplicação prática desta revisão curricular e, acima de tudo, para dela extrair todos os efeitos inerentes a uma verdadeira opção estratégica nacional para o ensino secundário”. A reforma plasmada no Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro, apesar de estar a ser preparada desde 1997 e resultar de um longo processo de discussão e participação públicas, de pareceres de associações profissionais, contributos de documentos programáticos internacionais e da análise das organizações curriculares do ensino secundário de diversos países europeus, com especial destaque para os da UE, não apresentava alterações significativas, quantitativas nem qualitativas, relativamente à organização e gestão do currículo nacional prevista no Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. No essencial, anula a componente de formação técnica dos CPOPE e introduz uma componente de área de projeto; nos CPOVA, o plano de estudos passa a integrar, além da componente de formação geral, uma componente de formação científico-tecnológica e outra de projeto tecnológico; e o ensino profissional é rejeitado fruto “de uma constante desconfiança política e ideológica (...) na esteira de uma histórica e antiga estigmatização social e política a que o ensino técnico tinha sido condenado no período que se seguiu a abril de 74” (Azevedo, 2009b, p.26). Por outro lado, as escolas profissionais oneravam o orçamento geral de Estado e, por isso, a possibilidade de promover o seu crescimento e alargar a sua oferta formativa não se apresentava como uma solução financeiramente favorável e sustentável. Foi apenas em 2004, durante o mandato de David Justino como ministro da educação, que o ensino profissional passou a constituir novamente uma prioridade em matéria de política educativa e as limitações no acesso a uma formação de nível secundário profissionalizante eliminadas na sequência da publicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março. O preâmbulo deste diploma destaca de entre as medidas inovadoras desta reforma a “diversidade da oferta educativa (...), procurando adaptá-la quer às motivações, expectativas e aspirações dos alunos quer às exigências requeridas pelo desenvolvimento do País”. Propunha-se operacionalizar a necessidade de reestruturação do sistema de ensino português, decorrente das mutações de natureza social, económica e tecnológica ocorridas na sociedade, o que significou uma mudança na cultura dominante das escolas, seguindo assim a tendência para a convergência no contexto de uma Europa que tende a uniformizar os seus sistemas educativos que, de forma generalizada, obedecem aos ditames da economia, sendo de realçar que é a partir da década de 80 do

século XX que as políticas de educação e formação profissional parecem orientar-se de um modo claro de acordo com este princípio, que se acentuou após a adoção da Declaração de Copenhaga, em 2002, que defende

o reforço da cooperação europeia em matéria de ensino e formação profissional (...), e depois de, em 2001, em Estocolmo, o Conselho Europeu ter ratificado o relatório sobre *Objetivos Futuros Concretos dos Sistemas de Educação e de Formação*, que identificou novas áreas para ações conjuntas a nível europeu que permitam atingir os objetivos definidos no Conselho Europeu de Lisboa, em concreto: melhorar a qualidade e eficácia dos sistemas de educação e de formação na União Europeia, facilitar o acesso de todos a esses sistemas e, por último, abrir esses sistemas ao mundo exterior.

A relevância política dada ao ensino profissional insere-se, assim, no âmbito de um projeto europeu para a educação e de uma agenda empresarial para as escolas que é alvo de um amplo consenso transnacional e nacional, criando condições para o desenvolvimento de mercados educacionais que, de acordo com Hill (2003, p.25), “são marcados pela seleção, exclusão e são acompanhados por, e situam-se dentro de, um quadro de crescimento exponencial das desigualdades”. Porém, a forma como os modelos de educação e formação profissional se desenvolvem difere de país para país, depende da sua tradição, das características e dimensão do tecido produtivo, do envolvimento dos parceiros sociais e do reconhecimento social destas certificações e qualificações, sendo possível no espaço da União Europeia reconhecer três como dominantes, o alemão, o francês e o britânico, com características muito distintas daquele que existe em Portugal, nomeadamente no que respeita à sua regulamentação, que é da exclusiva responsabilidade do Estado, funcionamento e financiamento, assegurados essencialmente pelos fundos do FSE (Quadro 1). Ao pretender-se valorizar e conferir a esta modalidade educativa o mesmo valor daquela que podemos designar como tradicional (ou nobre, para uns; regular, para outros) no nosso sistema de ensino - cursos científico-humanísticos (CCH) -, prevê-se a permeabilidade entre ambas, na observância do princípio da alegada igualdade de oportunidades de acesso à educação, e a sua implementação nas escolas secundárias da rede pública obedeceu, contrariamente ao que sucede na maioria dos países europeus, a um submodelo escolar que Husén (1989, p.13) designa por *unificado*, “esquemas curriculares muito diversificados e todos sob o mesmo teto”.

*Quadro 1 - O modelo português e os modelos dominantes de educação e formação profissional na Europa*

	<b>Grã-Bretanha</b> (modelo do mercado liberal)	<b>França</b> (modelo regulamentado pelo Estado)	<b>Alemanha</b> (modelo dual empresarial)	<b>Portugal</b> (modelo regulamentado pelo Estado)
<b>Quem determina a organização do ensino e da formação profissional?</b>	Negociado “no terreno”, entre representantes dos trabalhadores, gestores e centros de formação profissional	O Estado.	Câmaras do comércio regulamentadas pelo Estado, agrupadas por profissão.	O Estado.
<b>Onde tem lugar o ensino e a formação profissional?</b>	Há muitas opções: escolas, empresas, simultaneamente nas escolas e nas empresas, através dos meios de comunicação eletrónicos, etc.	Em escolas especializadas, denominadas “escolas de produção”.	Alternando de forma predeterminada entre empresas e as escolas profissionais (modelo dual).	Em escolas públicas, privadas, centros de formação e empresas.
<b>Quem determina o conteúdo dos programas de ensino e da formação profissional?</b>	O mercado ou as próprias empresas, dependendo das necessidades do momento. O conteúdo dos programas não é predeterminado.	O Estado (em conjunto com os parceiros sociais). O objetivo não é refletir sobre a prática das empresas, assentando antes numa formação mais geral e teórica.	Decidido em conjunto pelos empresários, sindicatos e o Estado.	O Estado, através da Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP, IP) e do IEFP.
<b>Quem paga o ensino e a formação profissional?</b>	Regra geral, são os formandos que pagam. Algumas empresas financiam certos cursos, que elas mesmas ministram.	O estado aplica um imposto às empresas e financia o ensino e formação profissional, mas só para determinado número de candidatos por ano.	As empresas financiam a formação no seu seio, sendo esses custos dedutíveis nos impostos. Os formandos recebem um subsídio definido por contrato. As escolas profissionais são financiadas pelo Estado.	O Fundo Social Europeu (maioritariamente) e uma dotação do orçamento do Estado.
<b>Quais as qualificações obtidas através do ensino e formação profissional, e quais as oportunidades que estas oferecem?</b>	Não há supervisão da formação profissional nem exames finais reconhecidos por todos.	Os certificados emitidos pelo Estado permitem que aqueles que mais se distinguem prossigam os seus estudos para níveis de maior especialização.	Geralmente, as qualificações permitem que os formandos trabalhem na profissão em causa e que prossigam os seus estudos para níveis de maior especialização.	Aos alunos que concluem com aproveitamento estes cursos é-lhes atribuído um diploma de conclusão do nível básico ou secundário de educação e um certificado de qualificação profissional. A obtenção de um diploma de ensino secundário permite o acesso a formações pós-secundárias de especialização profissional e ao ensino superior, cumpridas que sejam as condições de acesso (realização de exames nacionais).

Fonte: Adaptado de Reuter-Kumpmann (2004, p.9).

Os cursos profissionais assentam no paradigma da preparação para o trabalho, constituindo, por isso, o desenvolvimento de competências específicas para o exercício de uma profissão em articulação com as necessidades do setor empresarial local e regional, um dos seus objetivos fulcrais, a par de uma sólida formação de base que permita “a construção da identidade pessoal, cultural e social dos jovens”, sendo estes desideratos assegurados, nos termos do art.º 6.º, n.º1, do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, por uma estrutura curricular organizada por módulos, conforme previsto na LBSE, que contempla três componentes de formação: *sociocultural*, *científica* e *técnica*, incluindo esta última, obrigatoriamente, além das respetivas disciplinas, uma formação em contexto de trabalho (FCT), cabendo às escolas, no âmbito da sua autonomia, definir a sua duração e organização ao longo dos três anos de formação, podendo ser parcialmente combinada com a simulação na escola num espaço curricular próprio designado por prática simulada. Inicialmente a carga horária que lhe estava consignada era de 420 horas, tendo, posteriormente, com a publicação do Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, sido ampliada. Desde então, os cursos profissionais de nível secundário passaram a ter a matriz curricular definida no seu anexo VI (Quadro 2).

*Quadro 2 - Matriz curricular dos cursos profissionais de nível secundário*

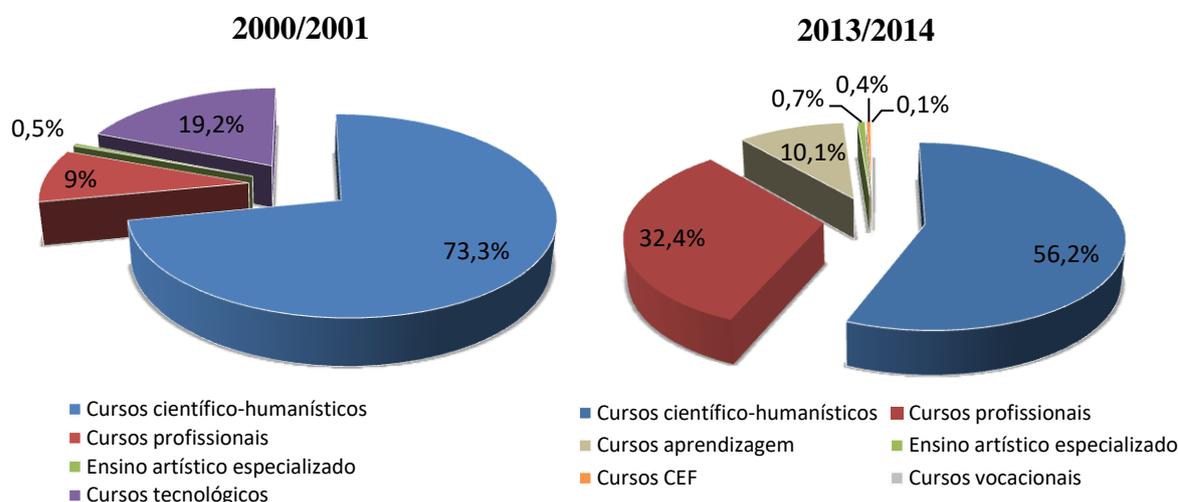
Componentes de formação	Disciplinas	Carga horária
Sociocultural . . . . .	Língua Portuguesa . . . . .	320
	Língua Estrangeira I, II ou III	220
	Área de Integração . . . . .	220
	Tecnologias de Informação e Comunicação/Oferta de Escola.	100
	Educação Física . . . . .	140
	Subtotal . . . . .	1000
Científica . . . . .	Duas a três disciplinas	500
Técnica . . . . .	Três a quatro disciplinas	1100
	Formação em Contexto de Trabalho	600 a 840
Total . . . . .		3200 a 3440

A sua conclusão depende cumulativamente da aprovação em todas as disciplinas do respetivo plano de estudos, na FCT e na prova de aptidão profissional (PAP), consistindo esta na “apresentação de um projeto (...) demonstrativo de conhecimentos e competências profissionais adquiridos [durante] a formação e estruturante do futuro

profissional do aluno” (Art.º 6.º, n.ºs 1 e 4 do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). Conferem um diploma de nível secundário de educação e um certificado de qualificação profissional, inicialmente de nível 3, atualmente de nível 4 (Portaria n.º 798/2009, de 23 de julho) e permitem também o prosseguimento de estudos no ensino superior universitário, cumpridas que sejam as condições de acesso, ou seja, mediante a realização de exames nacionais obrigatórios. A certificação destas condições, para garantir a equidade neste processo, obedece às mesmas regras dos CCH (Decreto-Lei n.º 139/2012, art.º 29.º, n.º 4, de 5 de julho, Portaria n.º 74-A/2013, Art.º 29.º, n.ºs 3 e 4, de 15 de fevereiro, na sua redação atual dada pela Portaria n.º 165-B/2015, de 3 de junho), diversamente do que acontece com outras formas de prosseguimento de estudos pós-secundários, designadamente nos recém-criados cursos técnicos superiores profissionais (TeSP), cujas condições são estabelecidas em cada curso pela instituição superior politécnica em causa (Art.º 2.º da Portaria n.º 165-B/2015, de 3 de junho). Aprovadas as grandes linhas da reforma do ensino secundário e publicada a Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de maio, que viabiliza a possibilidade de os cursos profissionais poderem funcionar nas escolas secundárias públicas, a sua oferta inicia-se, de forma controlada, no ano letivo de 2004/2005, em 31 escolas, com 3 cursos (Técnico de manutenção industrial/Eletromecânica, Técnico de análise laboratorial e Técnico de frio e climatização) e cerca de 650 alunos (Neves, 2010, p.3) e, gradualmente, foi-se tornando mais ampla, contemplando 130 cursos em 2013, distribuídos por 39 áreas de educação e formação, representando cerca de 60% da oferta formativa das escolas e atingindo a sua taxa de cobertura mais de 90% (ANQEP, 2014). Por esta via, na última década, registaram-se alterações significativas não só ao nível da oferta e procura das diferentes modalidades educativas, como nas taxas de escolarização e de retenção e abandono escolares no ensino secundário público. Em 2000/2001, o peso desta oferta de educação profissionalizante era de apenas 9%, tendo passado em 2014 para 32,4% (DGEEC, 2014, p.46; 2015, p.113) (Gráfico 6); o número de alunos que frequentava o ensino secundário público era respetivamente de 344 135 e 273 152 (DGEEC, 2014, p.43; 2015, p.90), o que corresponde a uma diminuição de 70 983 alunos. Esta tendência manteve-se até 2005/2006, altura em que a curva se começou a inverter, como resultado da expansão desta oferta formativa, atingindo o seu pico em 2008/2009 com 377 981 alunos inscritos (DGEEC, 2014, p.43); em 2005, os diplomados do ensino profissional eram apenas 7 654, em 2014 o seu número ascendia a 22 845, situando-se a respetiva

taxa de conclusão em 66,9%, superior à dos CCH (65,1%) (DGEEC, 2014, p.50; 2015, pp.122-123).

**Gráfico 6 - Alunos matriculados no ensino secundário por modalidade educativa**

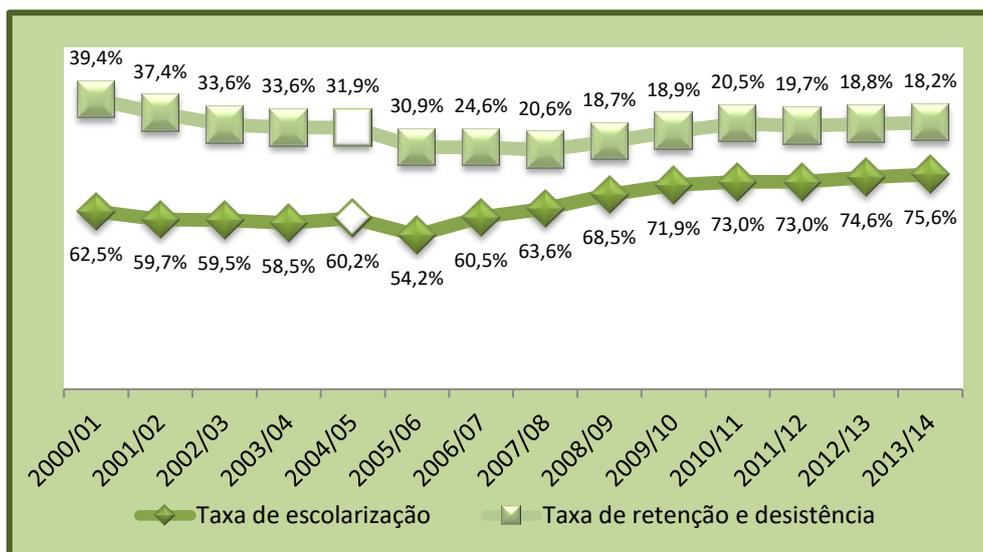


Fonte: DGEEC (2014, p.46; 2015, p.113).

Se considerarmos que no período em análise os alunos que frequentavam os CCH eram respetivamente 241 859 e 193 646 (DGEEC, 2014, p.45, 2015, p.90), com uma clara tendência decrescente, podemos concluir que a crescente taxa de escolarização no ensino secundário, 62,5% em 2000/2001 e 75,6% em 2013/2014, e a diminuição da taxa de abandono e retenção escolar (21,2%) (Gráfico 7), ficam a dever-se ao aumento da procura dos cursos profissionais de nível 4 que nos dois períodos considerados passou de 30 668 para 115 590 (DGEEC, 2014, p.45; 2015, p.90) (Tabela 5), acompanhada no mesmo sentido pelo número de diplomados que mais do que quadruplicou (DGEEC, 2014, p.50; 2015, p.122) (Tabela 6). Os cursos profissionais garantem, assim, a manutenção dos alunos na escola e um leque variado de áreas de formação disponíveis, e o ensino secundário, *o mal-amado* do sistema educativo português, ainda que através de uma via que Antunes (2013, p.10) designa por sinuosa, deixou de ser “uma plataforma pública de sofrimento e abandono para perto de 50% das gerações futuras” (Azevedo, 2009b, p.16). Esta mudança na estrutura das qualificações dos portugueses começou a ser visível a partir de 2005, momento em que se lançou a Iniciativa Novas Oportunidades (INO) sob o lema *Estudar Compensa*, aumentando exponencialmente o número de jovens e adultos a frequentar formações profissionalizantes de nível secundário e em particular cursos profissionais. Esta iniciativa visava não só cumprir os

objetivos e metas no campo da educação e formação definidos no âmbito da Estratégia de Lisboa para o primeiro decénio do segundo milénio, como os do XVII governo constitucional: que as vias profissionalizantes representassem em 2010 metade do total das vagas no ensino secundário.

**Gráfico 7 - Evolução da taxa de escolarização e de retenção e desistência no ensino secundário (2000-2014)**



Fonte: DGEEC (2014, pp.23-26; 2015, pp.18-20).

Para a sua consecução e uma vez aprovado o Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) para o período 2007-2013, que pretendia levar a efeito uma agenda em diferentes áreas tidas como prioritárias, em concreto: “qualificação inicial, adaptabilidade e aprendizagem ao longo da vida, apoio à transição para a vida ativa, cidadania e inclusão”, foi implementado, com o apoio do FSE e do fundo de coesão, o Programa Operacional de Potencial Humano (POPH). Paralelamente, em 2007, são publicados diversos dispositivos legais atinentes ao ensino e formação profissional no sentido de assegurar a sua coordenação, enquadrar juridicamente as qualificações obtidas nos diferentes percursos e processos de certificação de competências profissionais e académicas, bem como as entidades com competência para o fazer. Assim, é criada e atribuída à Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), um instituto público, a missão de “coordenar a execução das políticas de educação e de formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências” (Art.º 3.º, n.º1 do Decreto-

Lei n.º 276-C, de 31 de julho); a responsabilidade de encaminhar os candidatos para os percursos formativos que melhor se adaptem à sua situação e expectativas é dos estabelecimentos de ensino básico e secundário e dos centros novas oportunidades (CNO) (Art.º 5.º do Decreto-Lei, 357/2007, de 29 de outubro), atendendo às possibilidades de formação oferecidas no Catálogo Nacional de Qualificações, concebido com o intuito de possibilitar “uma melhor adequação das respostas formativas às necessidades das empresas, do mercado de trabalho e dos cidadãos” (Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro). Em 2009 foi publicada a nova estrutura do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) (Quadro 3) (Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho, Anexo II), adotando os princípios do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida, aprovado, entretanto, pela União Europeia, seguindo o modelo e as recomendações do Parlamento Europeu e do Conselho relativas à criação de um quadro de referência comum (Jornal Oficial da União Europeia, n.º C 111, de 6 de maio de 2008) que permita a comparabilidade das qualificações e das competências obtidas nos diferentes Estados-membros, independentemente do modo como foram obtidas (formal, não formal e informalmente), facilite a mobilidade transnacional e o melhor funcionamento de mercado de trabalho.

*Quadro 3 - Quadro Nacional de Qualificações*

<b>NÍVEIS</b>	<b>QUALIFICAÇÕES</b>
<b>1</b>	2.º ciclo do ensino básico
<b>2</b>	3.º ciclo do ensino básico obtido no ensino regular ou por percursos de dupla certificação
<b>3</b>	Ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior
<b>4</b>	Ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação ou ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior acrescido de estágio profissional - mínimo de seis meses
<b>5</b>	Qualificação de nível pós-secundário não superior com créditos para o prosseguimento de estudos de nível superior
<b>6</b>	Licenciatura
<b>7</b>	Mestrado
<b>8</b>	Doutoramento

Os diferentes níveis de qualificação passaram a ser definidos por três descritores, conhecimentos, aptidões e atitudes (Art.º 4.º, n.º 2, Anexo I), que especificam os

correspondentes resultados de aprendizagem, sendo aqueles conceitos assim entendidos, nos termos da portaria que aprovou o QNQ:

- a) *Conhecimento* - O acervo de factos, princípios, teorias e práticas relacionados com um domínio de estudos ou de atividade profissional;
- b) *Aptidão* - A capacidade de aplicar o conhecimento e utilizar os recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas;
- c) *Atitude* - A capacidade para desenvolver tarefas e resolver problemas de maior ou menor grau de complexidade e com diferentes graus de autonomia e responsabilidade.

Apesar dos esforços envidados com o objetivo estratégico de “promover o acesso, a evolução e a qualidade das qualificações”, de reduzir consideravelmente as taxas de retenção e abandono escolar e aumentar as taxas de conclusão do ensino secundário, recorrendo, entre outros instrumentos, à expansão do ensino profissional e aos processos de reconhecimento, validação e reconhecimento de competências (RVCC), com o alargamento substantivo da rede de CNO, Portugal, em 2009, apresentava uma taxa de escolarização de 68,5% (DGEEC, 2015, p.18). Estava, por isso, longe de atingir uma das metas que, no âmbito da chamada Estratégia de Lisboa, o Conselho Europeu estabeleceu para todos os países da união: garantir que, até 2010, 85% da população com 22 anos completasse o ensino secundário. Impor o 12.º ano como escolaridade mínima converteu-se na prioridade absoluta. Nesse sentido, em 2009 foi introduzida uma alteração à LBSE, passando o ensino secundário a ser obrigatório, universal e gratuito (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto). Estariam assim criadas as condições para a concretização de um dos principais objetivos do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) e, deste modo, superar o défice estrutural crónico de qualificações da população portuguesa e as fragilidades evidenciadas pelos recursos humanos, no advento de mais uma crise económica e financeira que desencadearia uma profunda crise social, com consequências devastadoras para os jovens ao nível das suas possibilidades e condições de acesso no mercado de trabalho. Advinha-se, por isso, nesta medida mais do que um esforço de cumprimento de metas, uma forma de gerir o grave problema de desemprego juvenil, que há muito se começara a fazer sentir, como consequência da expansão do modelo neoliberal, que ultrapassou o campo da economia e se estendeu à educação, levando à transformação dos sistemas de ensino em nome das vantagens competitivas que daí poderiam advir para os países e sem as quais não poderia haver crescimento económico nem emprego, embora sem resultados.

**Tabela 5 - Alunos matriculados no ensino secundário por modalidade de ensino, em Portugal (2000/2001 - 2013/2014)**

<i>Modalidade</i>	<i>2000/01</i>	<i>2001/02</i>	<i>2002/03</i>	<i>2003/04</i>	<i>2004/05</i>	<i>2005/06</i>	<i>2006/07</i>	<i>2007/08</i>	<i>2008/09</i>	<i>2009/10</i>	<i>2010/11</i>	<i>2011/12</i>	<i>2012/13</i>	<i>2013/14</i>
<b><i>Total</i></b>	<b>413 748</b>	<b>397 532</b>	<b>385 589</b>	<b>382 212</b>	<b>376 896</b>	<b>367 963</b>	<b>375 170</b>	<b>365 418</b>	<b>498 327</b>	<b>483 982</b>	<b>440 895</b>	<b>411 238</b>	<b>398 447</b>	<b>344 370</b>
<i>Cursos científico-humanísticos</i>	241 859	224 077	213 731	212 342	205 671	188 460	196 023	196 216	195 330	197 582	197 918	199 131	201 118	193 646
<i>Cursos tecnológicos</i>	64 944	58 264	53 973	52 850	59 474	52 228	42 820	25 673	20 212	14 577	13 315	10 145	5 976	x
<i>Ensino artístico especializado (1)</i>	2 077	2 156	2 098	2 196	2 184	2 063	2 256	2 264	2 527	2 348	2 283	2 341	2 462	2 529
<b><i>Cursos profissionais – Nível 4</i></b>	<b>30 668</b>	<b>33 799</b>	<b>33 587</b>	<b>34 399</b>	<b>36 765</b>	<b>36 943</b>	<b>47 709</b>	<b>70 177</b>	<b>93 438</b>	<b>107 266</b>	<b>110 461</b>	<b>113 749</b>	<b>115 885</b>	<b>111 590</b>
<i>Cursos de aprendizagem</i>	x	x	x	x	x	20 563	18 459	15 941	13 584	17 619	18 669	21 056	33 366	34 729
<i>Cursos CEF</i>	-	-	2 353	2 877	2 832	3 422	5 224	8 425	4 388	2 320	2 117	2 012	3 025	1 497
<i>Cursos vocacionais</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	379
<i>Cursos EFA</i>	-	-	-	-	-	-	-	15 941	52 214	41 773	39 467	28 005	18 386	11 309
<b><i>Ensino recorrente</i></b>	<b>74 209</b>	<b>79 236</b>	<b>79 847</b>	<b>77 548</b>	<b>69 970</b>	<b>64 284</b>	<b>62 679</b>	<b>30 891</b>	<b>18 208</b>	<b>12 578</b>	<b>8 323</b>	<b>6 058</b>	<b>6 970</b>	<b>8 542</b>
<i>Processos RVCC</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	98 426	86 956	47 945	28 269	10 833	108
<i>Formações modulares</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	963	396	472	426	88

(1) Em regime integrado e inclui o ensino recorrente das artes visuais.

Fonte: DGEEC (2014, p.45; 2015, p.90).

**Tabela 6 - Alunos que concluíram o ensino secundário, por modalidade de ensino, em Portugal (2000/2001 - 2013/2014)**

<i>Modalidade</i>	<i>2000/01</i>	<i>2001/02</i>	<i>2002/03</i>	<i>2003/04</i>	<i>2004/05</i>	<i>2005/06</i>	<i>2006/07</i>	<i>2007/08</i>	<i>2008/09</i>	<i>2009/10</i>	<i>2010/11</i>	<i>2011/12</i>	<i>2012/13</i>	<i>2013/14</i>
<i>Total</i>	<i>65 395</i>	<i>66 477</i>	<i>74 013</i>	<i>65 125</i>	<i>64 559</i>	<i>66 317</i>	<i>78 951</i>	<i>72 066</i>	<i>128 661</i>	<i>137 855</i>	<i>111 020</i>	<i>115 231</i>	<i>116 082</i>	<i>103 695</i>
<i>Cursos científico-humanísticos</i>	<i>39 946</i>	<i>40 127</i>	<i>39 543</i>	<i>36 711</i>	<i>37 900</i>	<i>35 839</i>	<i>43 132</i>	<i>40 808</i>	<i>39 606</i>	<i>40 366</i>	<i>39 156</i>	<i>40 716</i>	<i>39 899</i>	<i>38 383</i>
<i>Cursos tecnológicos</i>	<i>8 082</i>	<i>7 190</i>	<i>6 843</i>	<i>6 352</i>	<i>6 233</i>	<i>8 379</i>	<i>9 797</i>	<i>7 838</i>	<i>6 828</i>	<i>3 777</i>	<i>2 675</i>	<i>2 490</i>	<i>2 550</i>	<i>1 097</i>
<i>Ensino artístico especializado (1)</i>	<i>303</i>	<i>295</i>	<i>315</i>	<i>258</i>	<i>323</i>	<i>283</i>	<i>308</i>	<i>398</i>	<i>439</i>	<i>452</i>	<i>519</i>	<i>562</i>	<i>601</i>	<i>598</i>
<i>Cursos profissionais – Nível 4</i>	<i>5 207</i>	<i>5 779</i>	<i>7 940</i>	<i>6 768</i>	<i>7 654</i>	<i>8 338</i>	<i>8 591</i>	<i>9 216</i>	<i>15 203</i>	<i>21 351</i>	<i>23 493</i>	<i>22 885</i>	<i>21 466</i>	<i>22 845</i>
<i>Cursos de aprendizagem</i>	<i>x</i>	<i>1461</i>	<i>2148</i>	<i>1875</i>	<i>16985</i>	<i>26958</i>	<i>28 747</i>							
<i>Cursos CEF</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>197</i>	<i>339</i>	<i>2 533</i>	<i>5 109</i>	<i>2 643</i>	<i>1 073</i>	<i>684</i>	<i>761</i>	<i>590</i>	<i>x</i>
<i>Cursos EFA</i>	<i>-</i>	<i>376</i>	<i>11 763</i>	<i>16 269</i>	<i>18 517</i>	<i>15 130</i>	<i>8 932</i>	<i>6 126</i>						
<i>Ensino recorrente (2)</i>	<i>11 857</i>	<i>13 086</i>	<i>19 372</i>	<i>15 036</i>	<i>12 162</i>	<i>13 139</i>	<i>14 590</i>	<i>8 231</i>	<i>5 802</i>	<i>5 031</i>	<i>4 078</i>	<i>3 779</i>	<i>4 303</i>	<i>5 811</i>
<i>Processos RVCC</i>	<i>x</i>	<i>44 916</i>	<i>47 173</i>	<i>18 997</i>	<i>11 451</i>	<i>10 537</i>	<i>x</i>							
<i>Formações modulares</i>	<i>x</i>	<i>215</i>	<i>396</i>	<i>472</i>	<i>426</i>	<i>88</i>								

(1) Em regime integrado.

(2) Inclui o ensino recorrente das artes visuais.

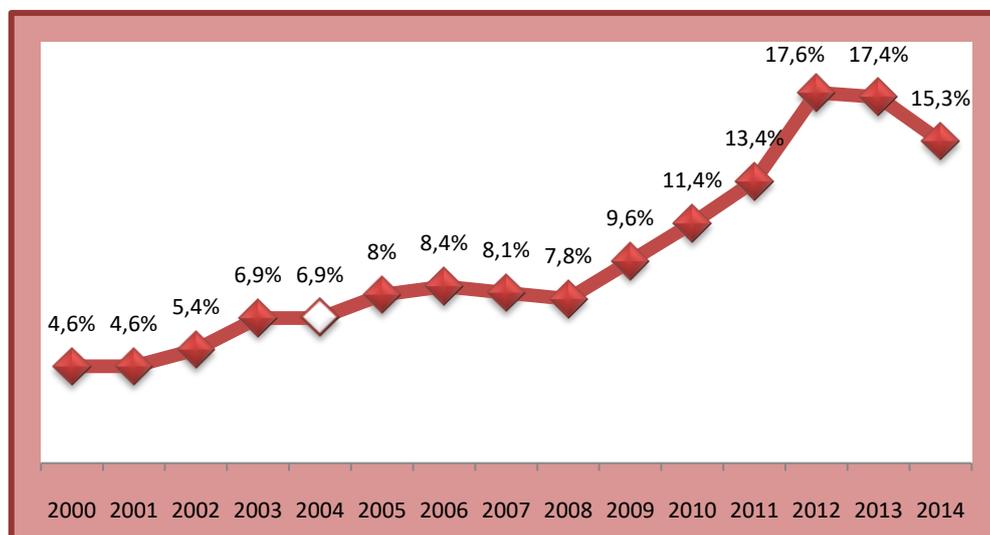
Fonte: DGEEC (2014, p.50; 2015, p.122).

Na verdade, o reforço das vias profissionalizantes, legitimado pela necessidade de elevar o nível de qualificação e de formação dos jovens, preparar para o ingresso no mercado de trabalho, para o exercício de uma profissão num ambiente de competitividade exacerbada e de desafios e inovações constantes e, simultaneamente, responder de forma mais adequada às necessidades e às exigências requeridas pelo chamado mundo do trabalho, não encontra correspondência na realidade. De acordo com Azevedo (2000, p.2),

passou a existir uma crença generalizada no importante papel da educação e, em particular, no ensino profissional, no desenvolvimento económico, [constituindo-se aquele] um dos motores do investimento escolar (...). Por outro lado, a produção de qualificações escolares [foi] facilmente tomada como sinónimo de satisfação de necessidades das empresas.

Ao determo-nos na análise dos dados da evolução do desemprego de jovens com um diploma de nível secundário de educação (Gráfico 8), verificámos que o aumento do nível de qualificações desta população, e para o qual o ensino profissional contribuiu de forma inegável, não foi acompanhado no mesmo sentido de perspectivas de emprego.

**Gráfico 8 - Evolução da taxa de desemprego dos jovens com escolarização secundária (2000-2014)**



Fonte: [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt).

A concretização destes objetivos só seria possível através de uma efetiva ligação da escola ao meio social onde esta está inserida, por outras palavras, da abertura da educação escolar à comunidade e o reconhecimento por parte das empresas desta formação ministrada em contexto escolar. Acontece, porém, que este não envolvimento

das empresas na educação formal sempre constituiu um obstáculo à afirmação das políticas conservadoras orientadas para a edificação de vias diversificadas de educação e formação, umas mais elitistas e outras mais segregadas. Além disso, se dantes a obtenção de uma dada habilitação académica por si só garantia o acesso a um tipo específico de emprego, hoje nada garante e, em última instância, pode conduzir ao desemprego e/ou ao trabalho precário, o que demonstra que o binómio educação/trabalho não subsiste na forma desejada, ainda que “para a escola se tenham dirigido todas as exigências no sentido de desenvolver nos adolescentes as aptidões e atitudes requeridas pelo novo cenário de trabalho” (Enguita, 2007, p.46). Pretende-se profissionalizar e especializar, mas as constantes mudanças tecnológicas e da economia rapidamente caducam o profissionalismo dos recursos humanos, pelo que as qualificações demasiado especializadas têm uma eficácia efémera e já não configuram uma mais-valia no mercado de trabalho, onde abundam exigências de flexibilidade, polivalência e adaptabilidade. Por esse motivo, várias críticas têm sido tecidas ao atual sistema educativo, pese embora os avultados investimentos realizados e o alargamento dos níveis de escolarização e de formação, e se questione a sua capacidade para responder às constantes mudanças que se operam na economia, sendo, contudo, esta a lógica que preside à definição das políticas de educação, “que passam a desempenhar um papel cada vez mais instrumental na satisfação das metas de curto e médio prazo da política nacional, tanto económica como industrial” (Stoer *et al.*, 1990, p.1). Numa tentativa de articular as duas vertentes foi desenvolvido, em 2012, pela Associação de Escolas Profissionais (ANESPO), e no cumprimento de um acordo de cooperação com a ANQ (em 2013 passaria a designar-se Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional), um estudo - Qualificação para a reconversão setorial: défices e estrangulamentos na oferta de qualificações para a economia do futuro - que tornasse possível a recolha de informações que sustentassem a decisão em matéria de planeamento da rede de oferta do ensino profissional. Na sequência dos resultados obtidos foi anunciada a necessidade de rever a oferta formativa destes cursos nas escolas secundárias públicas, fazendo-a convergir para áreas com alegada procura à saída e para as quais a oferta não estava a dirigir-se em detrimento daquelas que registavam muita procura à entrada mas evidenciavam sinais claros de saturação à saída do curso. Assim sendo, e no quadro de uma agenda para o emprego e o crescimento económico, a oferta nas áreas da informática e das ciências sociais, que até então

predominava, passou a ser praticamente inexistente, diversamente do que aconteceu com as da indústria, agricultura, turismo e serviços, que assumem uma posição dominante e determinante atendendo (na retórica oficial) às necessidades do país, devendo, por isso, estar associadas aos setores de bens transacionáveis ou geradores de emprego. No entanto, as alterações não se produziram apenas na redefinição da oferta formativa dos cursos profissionais. Ao constituir um dever do Estado garantir uma efetiva igualdade de oportunidades no acesso à educação e ao estabelecer a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, a obrigatoriedade, universalidade e gratuidade da frequência do sistema de educação de nível secundário para os menores de 18 anos, impõe-se o “reforço das condições para a concretização destes objetivos”. Com esta finalidade, o Ministério da Educação e Ciência (MEC) procede a uma nova reconfiguração do sistema educativo no âmbito do ensino não superior (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). No novo figurino (Quadro 5) as ofertas formativas no ensino secundário compreendem os cursos científico-humanísticos, os cursos artísticos especializados, os cursos profissionais, o ensino recorrente e os cursos vocacionais. Estes últimos têm a duração de 2 anos, uma estrutura curricular modular distribuída por três componentes de formação (geral, complementar e vocacional) e um estágio formativo em contexto real de empresa com a duração de 1400 horas (Quadro 4) (Art.ºs 1.º, n.º1 e 7.º da Portaria n.º 276/2013, de 23 de agosto). A sua conclusão permite o acesso a outras vias de estudo, designadamente às ofertas das instituições politécnicas que confirmam uma certificação profissional de nível 5 (Art.º 20.º, n.º 4).

*Quadro 4 - Matriz curricular dos cursos vocacionais de nível secundário*

Componentes de formação	Horas efetivas
<b>Formação Geral</b> .....	<b>600 horas</b>
- Português	
- Comunicar em Inglês	
- Educação Física	
<b>Formação Complementar</b> .....	<b>300 horas</b>
- Matemática aplicada	
- Oferta(s) de escola	
<b>Formação Vocacional</b> .....	<b>700 horas</b>
- UFCD (formação tecnológica do CNQ)	
<b>Estágio Formativo</b> .....	<b>1400 horas</b>
- Estágio Formativo em contexto real de empresa e ou	
- UFCD (formação tecnológica do CNQ)	

Concomitantemente é estatuída a obrigatoriedade de serem tomadas medidas para prevenir o insucesso e o abandono escolares através da reorientação do percurso formativo, tal como é descrito no Art.º 5.º, n.º 1, alínea *b*, do Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto:

sempre que forem detetadas dificuldades na aprendizagem do aluno, são obrigatoriamente tomadas medidas que permitam prevenir o insucesso e o abandono escolares, designadamente, através da implementação de um sistema modular, como via alternativa ao currículo do ensino regular.

Ao impor as formações modulares, onde o ensino profissional se insere, como uma alternativa ao currículo do ensino regular para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou níveis elevados de retenção no ensino secundário,

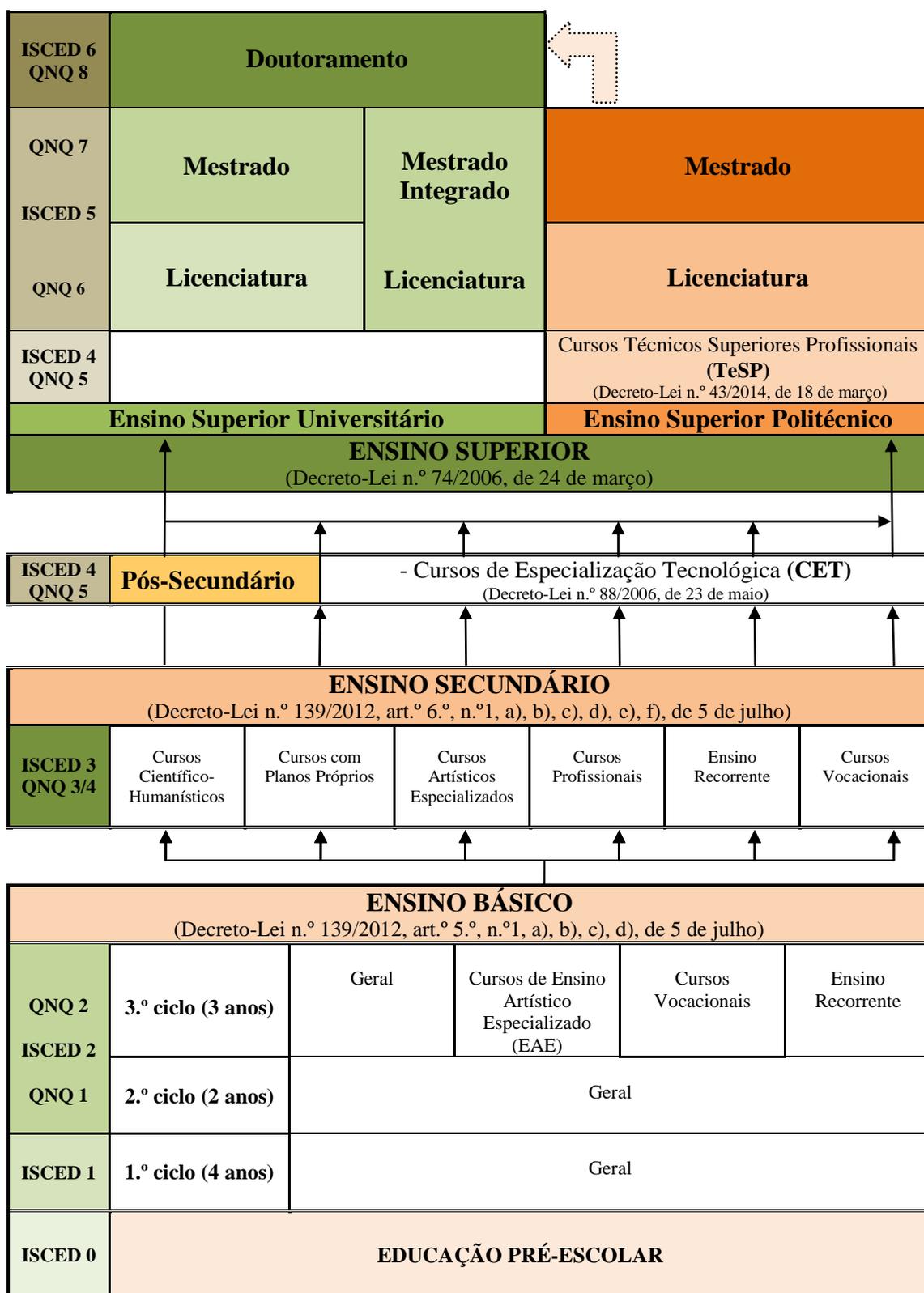
a escola exclui, como sempre, mas ela excluiu agora de forma continuada a todos os níveis do curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas (...). Por conseguinte, esses excluídos do interior não demoram muito a descobrir que o diploma para o qual se preparam é na verdade um título desqualificado. Eles são obrigados pelas sanções negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria Escola lhes havia inspirado, e, levam adiante, sem convicção e sem pressa uma escolaridade, que sabem não ter futuro (Bourdieu & Champagne, 1997, p.485).

Esta revisão curricular, como todas as outras que a antecederam nas últimas décadas, espelha as tensões, contradições e ambiguidades associadas ao ensino profissional no processo de universalização e de democratização do ensino. Depois de eliminado do sistema escolar em 1975 (com o fim do ensino técnico de nível secundário), é relançado no início da década de 80 quando começam a surgir aquelas que vários autores (Lima, 2004; Stoer, 2008; Carvalho, 2009) designam como as primeiras tendências de “empresarialização” da escola; na década de 90 expande-se, mas fora do sistema escolar tradicional; e a partir do primeiro lustro do século XXI (mais uma vez por pressão externa) assume o carácter de desígnio estratégico no que respeita à redução das taxas de abandono e insucesso escolares, à sua capacidade para dotar o país de uma força de trabalho com um nível de qualificações médio e mais alinhado com o que a retórica oficial designa por “reais necessidades das empresas”, promover o crescimento económico, a competitividade e o emprego<sup>1</sup>. De forma surpreendentemente rápida, como nos assinala Torres (2012, p.112), “difunde-se e consolida-se a ideia de que a desarticulação entre a formação e o trabalho se deve, quase exclusivamente, à desadequação das qualificações escolares às reais necessidades das laborais”.

---

<sup>1</sup> A este propósito cf. os Livros Brancos da Comissão Europeia publicados em 1994 e 1995.

Quadro 5 - O sistema educativo português<sup>2</sup>



<sup>2</sup> Organigrama elaborado a partir da interpretação do Decreto-Lei n.º 43/2014, de 18 de março; do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho; do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março; do Decreto-Lei n.º 88/2006, de 23 de maio; e da Portaria n.º 782/2009, de 18 de 23 de julho.

Produziram-se alterações no sistema ensino, que é massificado, criaram-se elevadas expectativas em relação ao eixo escola/mercado de trabalho, os percursos escolares alongaram-se, o investimento das famílias na educação dos seus filhos também, mas “à euforia, sucedeu o desencanto”, porque a escola das promessas, altamente subordinada às lógicas de mercado e da economia, “afastou-se do ideal da educação para todos, para dar lugar à celebração das aprendizagens úteis e eficazes que, por definição, só poderão ser para alguns” (Lima, 2004, p.12). Não é, portanto, com transposições do exterior, que transformaram a escola que ensinava a ler, a escrever e a contar, que Pombal secularizou no século XVIII, na escola concebida como organização, que se muda a situação económica e social do país. No campo das políticas educativas, ainda que todos os indicadores tenham melhorado substancialmente, estas parecem orientar-se mais por valores comuns forjados no passado, sem que o “hino ao futuro” que as mesmas proclamavam se tivesse cumprido. Aos jovens é-lhes incutida a representação do sistema de ensino como garante da igualdade de oportunidades. Mas, como refere Pais (2003, p.50), “o jogo pode ser viciado, porque os capitais culturais herdados são distintos, fazendo com que a uma igualdade de oportunidades nem sempre corresponda uma igualdade de resultados”, desenvolvendo condições para a *emergência e consolidação de um apartheid social*. Parece, assim, ser possível constatar que o desenvolvimento de uma escola de massas não se alterou de forma significativa nos últimos 40 anos de democracia. Apesar de todas as reformas e outras medidas de política educativa ocorridas neste período, a “avaliação do mérito” (seja através de exames, de provas aferidas ou outros instrumentos de medida que quisermos considerar, ainda que muitas vezes de natureza qualitativa) sempre se manteve de um modo que podemos designar por hegemónico. A escola democrática estará, por isso, muito longe de se evidenciar na nossa sociedade, continuando a transformar as desigualdades sociais em desigualdades escolares. E o ensino profissional, afirmando-se oficialmente como uma via fundamental para ultrapassar as clássicas características da velha escola meritocrática, pode ser uma “via sinuosa” para alguns mas poderá ser uma “via sem sentido” para a maioria. É esta última questão que nos interessa identificar, discutir e questionar ao longo do presente trabalho de pesquisa, sendo igualmente essa a tese que iremos trabalhar: o ensino profissional de nível secundário como nova forma de exclusão social.

## **CAPÍTULO II**

---

**O ENSINO PROFISSIONAL NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS:  
PRESSUPOSTOS, POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DESTA POLÍTICA  
PÚBLICA DE EDUCAÇÃO**



## **Introdução**

Neste capítulo começaremos a discutir o papel do ensino profissional na nossa sociedade, questionando os pressupostos que estiveram (e continuam atuais) na base da sua emergência como oferta massificada a partir de meados da primeira década do século XXI e procurando perceber se estamos perante uma política educativa orientada para a democratização da educação em Portugal ou se, ao contrário, continuará a manter as características essenciais que sempre a caracterizou, ou seja, débil prestígio social e académico, frequentada fundamentalmente por aqueles e aquelas que, por motivos diversos, não conseguiam (e continuam a não conseguir) concluir a escolaridade de nível secundário através da frequência dos cursos científico-humanísticos, afinal a oferta mais prestigiada neste nível de educação.

Para realizar tal exercício iremos utilizar, essencialmente, um estudo coordenado por Pereira (2011), que nos apresenta um panorama sobre alguns dos principais efeitos desta política educativa nas pessoas que frequentaram os cursos profissionais, nomeadamente as suas expectativas profissionais aquando da conclusão dos seus cursos, o tipo de empregos e de funções que desempenham (relação entre a formação, a atividade profissional e o que alguns designam por “empregabilidade” e as perceções das entidades empregadoras face a este tipo de diplomados.

Num segundo momento iremos apresentar uma panorâmica sobre a questão do ensino dual em alguns dos países onde possui uma forte implantação e tradição, no sentido de perceber qual o seu lugar efetivo nos sistemas educativos em questão, sua receção (procura social) pelas populações (e razões de tal procura) e discussão acerca das possibilidades de adaptação dessa oferta educativa ao nosso país, dado que chegou a estar em primeiro plano na agenda do XIX Governo Constitucional como modalidade formativa hegemónica no ensino secundário público. Neste último ponto apresentaremos alguns dados que nos permitem perceber o modo como esta oferta educativa tem vindo a evoluir em Portugal e quais os principais problemas que tem enfrentado.



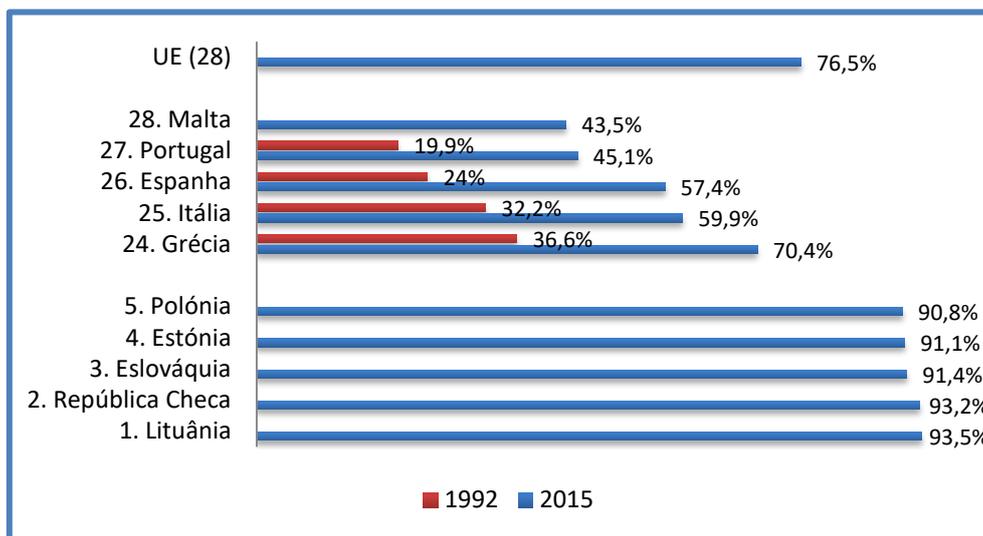
## 2. O ensino profissional: uma alternativa de educação inclusiva e socialmente integradora ou uma nova forma de legitimação das desigualdades?

### 2.1 Os principais resultados associados à expansão dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas

O alargamento do ensino profissional a todas as escolas secundárias da rede pública, uma estratégia de qualificação muitas vezes pensada e explicitada por muitos governos e responsáveis políticos e outros membros da chamada “sociedade civil” como essencial para a promoção da educação escolar junto de camadas específicas da população portuguesa, constituiu uma das medidas de política educativa mais relevantes e emblemáticas em Portugal nas últimas décadas.

Implementado a partir de 2004, nunca deixou de suscitar controvérsia e debate quanto ao papel da escola no quadro da coesão e regulação sociais, na diminuição das desigualdades sociais e na melhoria das qualificações académicas e profissionais da população portuguesa que, como confirmam os dados abaixo apresentados, continuam a ser das mais baixas da UE, situando-nos em penúltimo lugar no *ranking* dos 28 países que a integram (Gráfico 9).

**Gráfico 9 - Países da UE que têm maior e menor % da população entre os 25 e 64 anos com o ensino secundário**



Fonte: [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt).

Apesar das críticas a que esta medida de política educativa sempre foi sujeita, tal não impediu a sua rápida expansão no universo das escolas secundárias, traduzida numa

ampla oferta formativa (em quantidade, sobretudo) e num aumento significativo do número de alunos inscritos (veja-se a Tabela 5).

Inserida no âmbito de um projeto europeu comum para a educação, visava, na sua essência, converter a escolaridade de 12 anos na habilitação mínima da população; contribuir para a redução das taxas de retenção e abandono escolar precoce; assegurar a qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho, mas permitindo, simultaneamente, o prosseguimento de estudos. No enquadramento dos grandes desígnios estratégicos nacionais e supranacionais que lhe foram consignados, em 2010, foi efetuado um estudo de avaliação externa pelo Instituto de Estudos Sociais e Económicos (IESE), sob a responsabilidade da então ANQ, com o objetivo de aferir os principais efeitos associados à expansão dos cursos profissionais nas trajetórias dos jovens após a conclusão do curso (prosseguimentos dos estudos e/ou entrada no mercado de trabalho). Tratou-se, por isso, de uma avaliação *ex-post* com enfoque nos resultados obtidos, uma metodologia comum, mas não entre nós, quando se trata de avaliar os produtos e os impactos produzidos por uma decisão governamental no campo educacional, no caso, o relançamento do ensino profissional no sistema educativo público português. De um ponto de vista político-axiológico, estes processos avaliativos devem ou deveriam ser conduzidos por entidades independentes para garantir a transparência, a objetividade e a credibilidade do estudo. Nestas circunstâncias, os resultados tendem a mostrar, na opinião de Ala-Harja e Helgasson (2000, p.6), “que as avaliações representam frequentemente um universo de muitas promessas que não chegam a realizar-se”, diversamente do que sucede quando as mesmas são levadas a cabo por entidades dependentes ou ideologicamente próximas dos governos, como acontece com a ANQ, que tornam mais explícita a dimensão política destes estudos, porque

cuando los datos de la evaluación influyen en las relaciones de poder, el evaluador está obligado a sopesar cuidadosamente las consecuencias de la especificación de su tarea (...). Tal compromiso, no se exige al investigador. Está fuera del ámbito del proceso político, y valora su independencia de éste (MacDonald, 2008, p.473).

O que está em causa é a desmitificação da ideia, naturalmente falsa, de neutralidade da avaliação. Como refere MacDonald (2008), o avaliador trabalha na base da “encomenda” e o investigador trabalha na base de um “conhecimento desinteressado”. Por essa razão, as avaliações tendem a concluir pelo sucesso e eficácia da política em análise na população-alvo, o que permite legitimá-la à luz dos alegados propósitos de

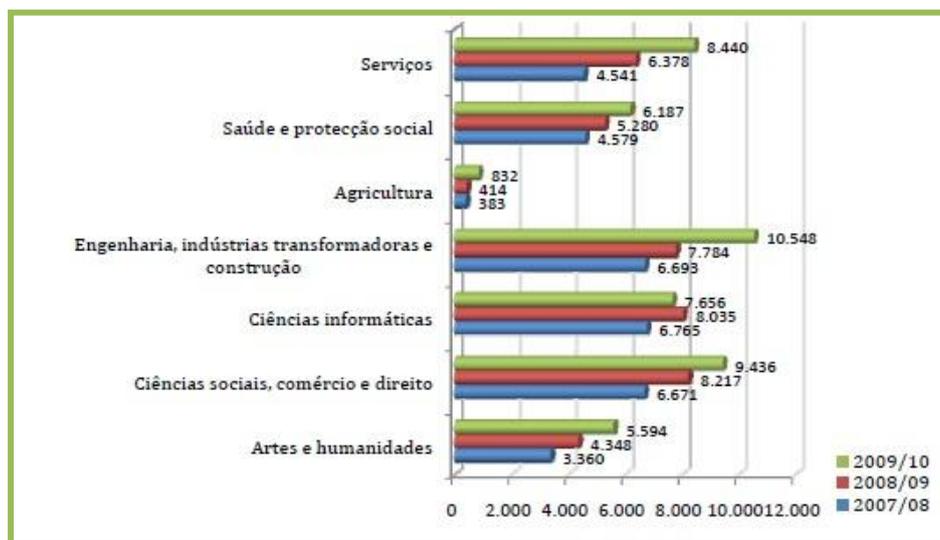
mudança alcançados, normalmente fundados em princípios de justiça e coesão sociais, mas impõem mais constrangimentos quando a implementação da medida se orientou por uma agenda específica de interesses políticos e económicos, como aconteceu com os cursos profissionais. Em 2015, dez anos após o início do seu processo expansionista, o desemprego atingia 32% dos jovens, 13,9% com escolarização secundária e muitos deles com uma qualificação profissional, quando em 2005 o desemprego neste nível de escolaridade se situava nos 8%. Um paradoxo que é também uma questão de política educativa e, no limite, o ensino secundário, para aqueles que o procuram e concluem pela via do ensino profissional, poderá não passar de um “mero ciclo de passagem” e de “um sucedâneo mais que imperfeito para o emprego (e as condições de emprego) provavelmente imprevisível quando não inacessível” (Antunes, 2004, p.118). Importa, assim, saber como se deu a implementação, o planeamento, a organização e o funcionamento dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas na última década, bem como as respostas que foram capazes de dar ao que se tem vindo a designar por “necessidades do mercado trabalho” na perspetiva, obviamente diferente, dos diplomados e dos empregadores.

### **2.1.1 Os elementos determinantes na definição da oferta formativa**

O ensino profissional engloba um conjunto de formações que se caracterizam, de acordo com a retórica oficial, por uma forte ligação ao mundo do trabalho e pela promoção de uma aprendizagem que valoriza a aquisição de competências orientadas para o exercício de uma profissão específica, de modo a fazer face às necessidades de desenvolvimento económico e social. Dois dos princípios que a CE considera cruciais para que este tipo de ensino cumpra os objetivos para que foi criado e seja bem-sucedido nas respostas às necessidades individuais e coletivas que procura satisfazer são: “a coerência e a pertinência da sua oferta de aprendizagem e a partilha de papéis e responsabilidades entre os empregadores e os prestadores de serviços educativos” (2001, p.13). A forma rápida e sem quaisquer aviso e planeamento prévios como foram implementados os cursos profissionais começou, desde logo, por contrariar estes princípios. As escolas não dispunham de infraestruturas, de equipamentos e estavam pouco habituadas a relacionar-se com o exterior; os professores não estavam familiarizados com os métodos pedagógicos preconizados para este tipo de ensino; e os esforços para “realizar reuniões de rede de âmbito regional envolvendo os principais

atores e decisores a este nível sempre se caracterizaram pela insuficiência na produção de informação sobre a oferta e procura de competências no mercado de trabalho” (Pereira, C., Godinho, R., Estevão, P., Calado, A., Santos, F. & Pereira, T., 2011, p.34). Deste modo, a definição da oferta das áreas de formação parece ter sempre atendido mais aos recursos humanos disponíveis nas escolas (e aos seus múltiplos interesses: pedagógicos, corporativos e outros) do que a outros fatores essenciais, tais como: os interesses dos alunos, as necessidades do tecido empresarial existente e a diversificação e respetivo enriquecimento do universo empregador em Portugal, assim como a qualidade e a exigência do ensino ministrado. Homogeneizou-se em todo o território nacional e o número de vagas em todos os cursos incrementou-se de forma expressiva (Gráfico 10) sem acautelar as sobreposições existentes, as especificidades locais e regionais (na região do Algarve, a área de Serviços disseminou-se pouco, privilegiou a de Proteção do Ambiente e excluiu a de Hotelaria e restauração e Turismo e lazer, o mesmo se verificando no Alentejo com a de Agricultura) e as áreas emergentes, nomeadamente a das Ciências Informáticas que começou por registar um número considerável de vagas começando a decrescer em 2009 (Pereira *et al.*, 2011, pp.27-30).

**Gráfico 10 - Evolução do número de vagas em Cursos Profissionais, por área de formação**



Fonte: Plataforma Sigo. In Pereira *et al.* (2011, p.21).

A partir de 2014, a ANQEP, no sentido de adequar as áreas de educação e formação existentes (39) (Quadro 6) às características específicas de cada região, passou a disponibilizar uma listagem das áreas prioritárias, hierarquizadas numa escala com

quatro níveis: não prioritária (0), prioridade baixa (1), prioridade média (2) e prioridade elevada (3), devendo estas ser compatibilizadas com os recursos materiais e humanos existentes nas escolas na definição da respetiva oferta educativa.

**Quadro 6 - Distribuição dos cursos profissionais por áreas de educação e formação**

- Artes do espetáculo	- Indústrias alimentares
- Audiovisuais e produção dos <i>media</i>	- Têxtil, vestuário, calçado e couros
- Design	- Materiais (madeira, papel, plástico, vidro e outros)
- Artesanato	- Indústrias extrativas
- Filosofia, história e ciências afins	- Arquitetura e urbanismo
- Jornalismo	- Construção civil
- Biblioteconomia, arquivo e documentação	- Produção agrícola e animal
- Comércio	- Floricultura e jardinagem
- <i>Marketing</i> e publicidade	- Silvicultura e caça
- Finanças, banca e seguros	- Pescas
- Contabilidade e fiscalidade	- Serviços de saúde
- Gestão e administração	- Ciências dentárias
- Secretariado e trabalho administrativo	- Serviços de apoio a crianças e jovens
- Enquadramento na organização/empresa	- Trabalho social e orientação
- Ciências informáticas	- Hotelaria e restauração
- Metalurgia e metalomecânica	- Turismo e lazer
- Eletricidade e energia	- Proteção do ambiente
- Eletrónica e automação	- Proteção de pessoas e bens
- Engenharia química	- Segurança e higiene no trabalho
- Construção e reparação de veículos a motor	

Fonte: ANQEP.

Além disso, até hoje, os conteúdos programáticos das diferentes disciplinas e cursos, que foram decalcados dos CCH e reconvertidos numa versão mais *soft* no seu elenco modular, nunca foram atualizados, adaptados e articulados com as exigências do mercado de trabalho; as escolas nunca monitorizaram os resultados; e os mecanismos de acompanhamento da situação dos diplomados após o curso são praticamente inexistentes e, quando existem, são muito frágeis. E só em 2013 a ANQEP começou a implementar o Sistema Europeu de Créditos do Ensino e da Formação Profissionais (ECVET), um instrumento desenvolvido pelos Estados-membros em colaboração com a Comissão Europeia e adotado pela Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho Europeu de 18 de junho de 2009, para obter informação através de 10 indicadores de qualidade, tais como a taxa de colocação após conclusão desta modalidade de ensino e formação, a taxa de desemprego e os mecanismos para identificar necessidades de formação no mercado de trabalho, entre outros (Jornal Oficial da União Europeia, C155/8, de julho de 2009, Anexo II).

Estas e outras fragilidades, decorrentes do facto de o planeamento do ensino profissional ser feito, como fazem notar Pedrosa *et al.* (2012, p.24), “predominantemente pela via do financiamento em articulação com uma gestão de rede de modo administrativo”, estão patentes no estudo realizado pela ANQ para avaliar os resultados dos primeiros *outputs* gerados pelo sistema. Globalmente, os resultados mostram que a introdução e expansão dos cursos profissionais permitiu captar alunos marcados por “trajetórias atípicas” nos níveis básico e/ou secundário de ensino e que anteriormente teriam fortes possibilidades de abandonar a escola antes da conclusão do 12.º ano. Reconhece-se, por isso, o sucesso e o contributo desta medida de política para as mudanças produzidas no SNQ. Mas no que respeita ao seu efeito no domínio do acesso ao mundo do trabalho (o que muitos designam por “empregabilidade”<sup>3</sup>), o principal foco do estudo, já não será tão consensual a via escolhida para elevar o nível de educação e de qualificação da população jovem e, neste sentido, sai reforçada a ideia de Silva (2012, pp.33-34): “que sendo um facto indesmentível, não nos pode deixar sossegados quanto aos modos e ritmos como tal tem vindo a ocorrer, pois também neste domínio não pode valer tudo”. Os resultados mostram que esta oferta educativa parece continuar a ser vista com desconfiança quanto ao modo como estará a preparar os jovens para o mercado de trabalho, sendo referido por muitos (incluindo os empregadores) que as qualificações que proporciona não correspondem às necessidades do tecido económico. Esta desarticulação entre educação, formação e trabalho que, entre nós e devido à estrutura dos dois sistemas (educativo e emprego), constitui uma normalidade, dado que o tempo da formação inicial não tem coincidido com o tempo do exercício profissional concreto (trabalho/emprego), implica, na opinião do mesmo autor (2012, p.34), “desencadear um amplo debate que envolva todos os participantes nos processos educativo-formativos em curso e a conceber, a começar por aqueles que se situam em nível dos sistemas encarregados de as promover”.

---

<sup>3</sup> Termo muito em voga na atualidade e cuja característica essencial é, do nosso ponto de vista, pretender exprimir muito e não significar nada de um modo rigoroso. Tendo emergido no domínio da vulgata político-ideológica (onde o continuamos a manter), rapidamente foi apropriado pelo senso comum (seja o vulgar ou o douto, onde foi buscar a sua legitimação). Aquilo que começou por ser essencialmente vulgar (linguagem corrente), rapidamente se transformou numa vulgata político-científica bastante poderosa, o que é uma das características fundamentais dos tópicos (palavras) fortemente imbuídas de uma dimensão marcadamente ideológica. E esta ideologia tem, invariavelmente, a marca do liberalismo do nosso tempo, recontextualizado, cuja característica essencial é culpabilizar a vítima por tudo quanto lhe acontece, ainda que sejam outros os principais responsáveis pelas políticas que dão origem aos problemas que pretende identificar.

## 2.1.2 Os traços dominantes dos diplomados e as suas perspetivas após a conclusão do curso

A valorização do ensino profissional e a sua consagração como alternativa às outras vias educativas não deixa antecipar qualquer alteração nos dois traços dominantes do nosso sistema educativo: o seu carácter seletivo e a sua função reprodutora das estruturas sociais. Esta realidade sobressai no perfil sociográfico traçado dos jovens que o frequentam e nos elementos diferenciadores que são encontrados na comparação com aqueles que frequentam os CCH (Quadro 7), designadamente a situação socioprofissional e o nível de escolaridade dominante nas famílias de origem. Como escreveram Bourdieu e Champagne (1997, p.483), “estas disfunções são o preço a pagar para conseguir os benefícios (políticos, principalmente) da democratização. E é claro que não há como garantir o acesso dos filhos destas famílias aos vários graus do sistema escolar, sem modificar profundamente o valor dos diplomas”. No âmbito desta diversificação de percursos no ensino secundário, entre 2005/2006 e 2008/2009, o peso desta oferta pública alterou-se e passou de uma posição marginal de 11,6% do total de alunos matriculados em CP para uma posição dominante, atingindo 58% desse total em 2009/2010. No conjunto das escolas secundárias públicas, os diplomados aumentaram 64,9% entre 2005 e 2009, sendo o ensino profissional responsável por 83,3% desse acréscimo, e o seu peso passou de 7,9% para 46,6% (Pereira *et al.*, 2011, pp.15-20).

**Quadro 7 - Traços dominantes dos alunos dos CP e dos CCH**

Traços dominantes dos jovens dos CP	Traços dominantes dos jovens dos CCH
- Proporção equilibrada entre rapazes e raparigas, mas diferente nas áreas de formação	- Mundo das raparigas: 2 raparigas para 1 rapaz
- 61,3% tem cerca de 18 anos quando termina o secundário	- 95% conclui o secundário com cerca de 18 anos
- As situações dominantes de origem socioprofissional dos pais são os Operários e Empregados Executantes, com escolaridade ao nível do 2.º ciclo (26%) ou 3.º ciclo (25%) do ensino básico	- A maior parte é filho de Empresários, Dirigentes, Profissionais Liberais e Profissionais Técnicos e de Enquadramento, com o ensino secundário (23%) ou superior (27,9%)
- Os rapazes procuram Informática, Engenharia e Arquitetura e Construção	
- As raparigas optam pelos Serviços, Ciências Empresariais, Saúde e Direito	

Fonte: Pereira *et al.* (2011, p.75).

De um modo geral, uma vez inscritos, os alunos terminam o curso (78,1%) e quando tal não acontece as razões mais apontadas prendem-se com motivos de ordem vocacional (54,2%) e com aspetos relacionados com o insucesso escolar (18,3%). As situações de mobilidade entre cursos atingem 21,9% dos formandos e destes 68,5% são provenientes dos CCH (Pereira *et al.*, 2011, pp.76-77). Por conseguinte, o ingresso e a conclusão tardios que se observa nestes cursos (a idade média é, respetivamente, de 17 e 20 anos) não ficam a dever-se ao insucesso durante o curso mas a percursos anteriores, uma vez que a média de conclusão sem qualquer desvio anual é de 88,5% (comparação entre o tempo previsto para a conclusão do curso e o tempo efetivamente registado pelo aluno), um valor que, sendo inferior, se aproxima dos CCH, 90,6% (*Ibidem*, pp.38-40). Esta melhoria no desempenho escolar não é alheia à estrutura modular dos cursos, mais flexível e promotora de sucesso, e dos subterfúgios estratégico-pedagógicos utilizados em muitos estabelecimentos de ensino públicos como o excessivo número de oportunidades de recuperação de módulos em atraso, chegando nalguns casos a atingir o número pouco compreensível de sete, tornando por isso inevitável para Rodrigues (2009, p.7), e na nossa opinião também,

que a tradição liceal e seletiva do ensino secundário, gere visões negativas acerca de outras vias de ensino secundário que são tidas como menores e, deste modo, sejam socialmente depreciadas. Essa desvalorização passa pela ideia de que o ensino secundário se inspira numa exigência científica (em muito provocada pelo acesso ao ensino superior) que apura quem deve e quem não deve usufruir da educação. É aqui que se empobrece o pressuposto da igualdade de oportunidades.

Estes subterfúgios não só têm efeitos negativos na alteração da imagem social destes cursos, com implicações diretas no mercado de trabalho, como nas perceções que geram, inclusive nos próprios diplomados, sendo disso indicador o prestígio que os próprios atribuem às suas escolhas. Não surpreende, por isso, e na linha de pensamento de Bourdieu, que a percentagem dos que consideram estar num curso com prestígio seja de 55,2% e a dos que concordam que o curso prepara convenientemente para a vida ativa seja de 54,3%. Quanto ao prosseguimento dos estudos, um horizonte exequível, pelo menos no plano legislativo, a expectativa nesse sentido só é reconhecida por 45,6% (Pereira *et al.*, 2011, pp.162-164-165). Esta possibilidade, quando colocada a poucos meses da conclusão do curso, era uma hipótese viável para 74,9% dos diplomados, sendo que 12,5% se inclinava para um Curso de Especialização Tecnológica (CET). Mas 18 meses após a sua conclusão verificou-se que apenas 38,7% o fazia. A licenciatura foi a modalidade escolhida por 75,9%, não havendo, contudo, dados

relativos aos cursos, estabelecimentos de ensino frequentados e aos resultados escolares e 12,5% optou efetivamente por um CET (*Ibidem*, pp.110-112-114). Estes números, ou seja, o efeito que a frequência destes cursos tem nos projetos académicos dos diplomados, parecem dar razão aos muitos críticos desta via profissionalizante de educação, que entendem ser demagógica e utópica a possibilidade de acesso ao ensino superior por não dotar os alunos, como os mesmos reconhecem, de conhecimentos e competências mínimos para o efeito. Os CET converteram-se, assim, na alternativa mais consistente de prosseguimento de estudos pós-secundários, estando agora em processo de substituição pelos TesP, cursos de curta duração (2 anos) e especialmente criados para estes *novos públicos* no âmbito da diversificação da oferta formativa no ensino superior politécnico. O valor das propinas oscila entre os 500 e os 940 euros anuais, sendo na generalidade das instituições de 600. No primeiro ano de atividade (2014), provavelmente por falta de procura, apenas funcionaram 13 dos 92 cursos autorizados, estando inscritos 379 alunos. Em 2015, no segundo ano do seu funcionamento, eram frequentados por 2546 alunos (Silva, 2015, pp.10-11). Se nos ativermos aos números, estamos, sem dúvida, perante um aumento significativo de alunos inscritos nesta nova oferta de educação/formação, mas muito aquém das expectativas criadas, se considerarmos que estavam registados 533 cursos, 392 em instituições públicas e 141 em privadas, que disponibilizavam no conjunto 16 669 vagas, 12788 no ensino público, predominantemente nas áreas das Engenharias Técnicas e afins, Ciências Empresariais e Informática (Direção-Geral do Ensino Superior). Não sendo o prosseguimento de estudos o objetivo principal dos cursos profissionais, as razões que os alunos mais frequentemente apontam para não o fazerem são as dificuldades económicas (29,7%), 41,8% conciliavam a frequência do ensino secundário com uma ocupação a tempo parcial ou ocasional contra 28,2% dos CCH (Pereira *et al.*, 2011, p.80), e o facto de considerarem não ser fácil entrar no ensino superior (18,1%) (DGEEC, 2014, p.3), constituindo estas razões outro elemento diferenciador destes diplomados relativamente aos dos CCH, situando-se as desigualdades também a este nível. Assim, iniciar o processo de inserção na vida ativa após a conclusão do ensino secundário é, tendencialmente, o “projeto” de 86,6% dos diplomados (DGEEC, 2014, p.3), contribuindo para a manutenção das imagens clássicas e dominantes sobre as duas principais vias de conclusão da escolaridade: uma nobre e outra plebeia.

### 2.1.2.1 O tempo e o modo de acesso ao emprego

A obtenção do diploma permite caracterizar o tempo e modo de acesso ao emprego e, simultaneamente, se se produziram mudanças na situação profissional daqueles que já o detinham durante a frequência do curso.

Os diplomados dos CP são os que apresentam uma taxa mais elevada de trabalho a tempo inteiro (77,4%) e mais do que duplica a dos diplomados dos CCH: 33% (Pereira *et al.*, 2011, pp.80-87). A disparidade de valores entre as duas vias pode ser explicada, essencialmente, com os objetivos que se encontram associados às duas ofertas educativas em questão: inserção no mercado de trabalho *versus* prosseguimento de estudos. Para os 9,2% de diplomados dos CP que já detinham uma ocupação a tempo inteiro antes da conclusão do curso, a obtenção de um diploma de dupla certificação não produziu quaisquer mudanças na sua situação profissional, 7,8% mantiveram-se no mesmo emprego, tendo havido uma mobilidade reduzida (Pereira *et al.*, 2011, p.105). Nos restantes casos, ou seja, aqueles que nunca conciliaram os estudos com uma ocupação, a dupla certificação também não representou uma vantagem para os seus titulares no processo de transição da escola para a vida ativa e os valores do tempo e modo de acesso ao emprego não sugerem quaisquer discrepâncias entre os CP e os CCH, observando-se até uma certa similaridade. É relativamente rápido, tendo 51,9% conseguido obter um emprego nos seis meses decorridos após a conclusão do curso, enquanto 48,1% demorou seis ou mais meses a conseguir atingir esse objetivo. Quanto ao modo como o emprego foi obtido, “testemunha a influência cruzada de vários fatores”, sendo os principais a resposta a anúncios/candidaturas espontâneas a anúncios (38,4%), o recurso a familiares e/ou amigos (22,3%), seguidos da colocação na empresa onde estagiou (17%) e através do centro de emprego (8,9%). Por último, só 3,8% conseguiu obter emprego através da escola que frequentou (Pereira *et al.*, 2011, pp.106-107), facto que pode ser um importante indicador de análise quanto ao papel da instituição educativa no processo de iniciação dos jovens no mundo do trabalho.

### **2.1.2.2 Correspondência entre a área de formação (profissão de base) e o exercício profissional (profissão adotada)**

Através desta correspondência é possível averiguar, por um lado, a adequabilidade da oferta formativa às necessidades do tecido económico e, por outro, a concretização das expectativas criadas aquando da matrícula no respetivo curso. No estudo que temos vindo a citar, a correspondência formal entre a profissão exercida e a área do curso é de 54,2%. Na análise da relação da profissão com as expectativas profissionais, 42,5% dos diplomados inseridos de forma duradoura no mercado de trabalho manifestam a sua discordância, somente 28,5% tem uma profissão enquadrada no grupo Técnicos profissionais de nível de intermédio (Pereira *et al.*, 2011, pp.99-103), aquele a que provavelmente muitos aspiravam poder vir a aceder. Idênticas perceções obtivemos no estudo de cariz qualitativo desenvolvido, em 2011, na nossa dissertação de mestrado. No âmbito da avaliação de impactos que então nos propusemos realizar para aferir quais os *Efeitos Pessoais e Profissionais das qualificações dos alunos do Ensino Profissional de nível secundário* foi possível constatar, no que à amostra considerada se refere - alunos que tinham concluído o curso profissional de Técnico de Marketing numa escola secundária pública -, que:

- Apesar de terem frequentado e concluído com sucesso o curso, os motivos que presidiram à sua escolha nem sempre foram de natureza vocacional mas antes de conveniência ou assentes na suposta taxa de empregabilidade, o que posteriormente se veio a confirmar, não por via do curso frequentado mas antes pela qualificação académica que o mesmo conferiu;

- A generalidade dos jovens conseguiu uma rápida inserção no mercado de trabalho, mas a relação entre o curso frequentado e a atividade profissional exercida, na maioria dos casos, era praticamente inexistente e abrangia atividades por conta de outrem tão díspares como empregado de armazém, técnico administrativo, empregado de balcão e técnico de formação;

- Não foi possível averiguar as articulações/desarticulações das competências e conhecimentos adquiridos no curso no âmbito da respetiva formação técnica e as exigências da vida ativa, dado o nível de não correspondência entre a área de formação e a situação ocupacional, por oposição ao domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), considerado não só adequado como fundamental para a atividade desenvolvida.

O contexto económico adverso e a concomitante contração do emprego podem e devem ser tidos em conta neste desfasamento. Todavia, para além destes constrangimentos, outros há a considerar porque, mesmo em circunstâncias diversas, dificilmente poderiam redundar num outro ajustamento entre esta oferta formativa e as necessidades dos empregadores. Todos sabemos que na sociedade da informação e do conhecimento, as economias geram permanentemente novos tipos de trabalhos e empregos, bem como o sentido que estão a tomar, o que impede a escola, prospetivamente, de prever quais serão as ocupações do futuro e o modo como se irão caracterizar. Como referimos acima, o tempo da formação inicial só em certas situações coincide com o tempo do trabalho (aquele do exercício profissional), o que significa que a escola da modernidade, conforme esta avança no tempo e se complexifica, se tem vindo a revelar crescentemente incapaz de realizar tal exercício de prospetiva. E isto não é, em nossa opinião, um defeito ou uma deficiência conjuntural, mas uma característica que decorre da referida crescente complexidade do mundo do trabalho e da autonomia dos dois sistemas, o educativo e o do trabalho. Porém, também sabemos que quando se pretende transformar o ensino profissional na principal via de qualificação inicial, a sua consolidação e expansão, como referem Pedroso *et al.* (2012, p.24), “torna o equilíbrio entre as componentes do planeamento mais importante do que quando este era meramente residual ou experimental ou ainda uma constelação de iniciativas descoordenadas de diferentes ministérios e atores institucionais”. Este equilíbrio parece, contudo, estar longe de existir, bem como o conhecimento das escolas acerca do tecido produtivo, repercutindo-se negativa e inevitavelmente em todas as dimensões da empregabilidade: apenas 31,4% das escolas dispõe de informação sobre o tipo de profissionais que têm maior procura pelos empregadores e 32,2% sobre as exigências dos postos de trabalho e perfis profissionais requeridos (Pereira *et al.*, 2011, p.59).

### **2.1.3 A adequação do perfil de competências dos diplomados às necessidades e exigências dos empregadores**

Sendo um dos objetivos fundamentais dos cursos profissionais preparar e facilitar a inserção na vida ativa, a FCT é um mecanismo que pode desempenhar um papel determinante neste processo. Inclui um “conjunto de atividades realizadas em empresas ou outras organizações, sob a forma de experiência de trabalho, que visam a aquisição ou o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais

relevantes para o perfil profissional visado pelo curso frequentado” (Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro). Adquire particular importância porque para grande parte dos alunos constitui o primeiro contacto com o mundo do trabalho e permite, por isso, “a apropriação, por parte dos jovens, dos requisitos exigidos nos locais de trabalho e de conhecimento dos empregadores acerca do perfil de competências dos diplomados” (Pereira *et al.*, 2011, p.65). Alegadamente, é deste conhecimento recíproco que pode advir uma oportunidade de emprego futuro e uma maior ou menor dinâmica de procura dos diplomados dos CP.

A generalidade das entidades de acolhimento faz uma avaliação positiva do desempenho dos alunos em FCT, destacando os conhecimentos técnicos, o domínio das novas tecnologias e a capacidade para trabalhar em equipa e, no sentido inverso, aponta os conhecimentos de línguas estrangeiras, o espírito de iniciativa e a capacidade de identificar e resolver problemas em contexto de trabalho (Tabela 7).

**Tabela 7 - Avaliação das competências dos alunos pelas entidades de acolhimento da FCT**

	<b>MN</b>	<b>N</b>	<b>P</b>	<b>MP</b>	<b>Total</b>	
	%	%	%	%	%	n
Conhecimentos técnicos sobre a atividade profissional	1,5	14,1	69,4	15	100	206
Conhecimentos em informática e tecnologia	1,0	10,6	68,7	19,7	100	198
Conhecimentos de línguas estrangeiras	5,3	40,5	46,3	7,9	100	190
Capacidade de comunicação e expressão	1,5	19	61,5	18	100	205
Capacidade de trabalhar em equipa	0,0	8,8	66,8	24,4	100	205
Capacidade de identificar e resolver problemas em contexto de trabalho	1,5	27,5	55,4	15,7	100	204
Espírito de iniciativa	3,0	30,5	53,7	12,8	100	203
Capacidade de se relacionar com os outros	0,0	6,3	61,5	32,2	100	205
Assiduidade e responsabilidade	5,0	3,4	50,7	45,3	100	203

Legenda: **MN** – Muito negativa; **N** - Negativa; **P** - Positiva; **MP** – Muito positiva

Pereira *et al.* (2011, p.145).

As entidades que emitiram a sua opinião eram maioritariamente empresas de dimensão variável, com predomínio (natural) das pequenas e médias (54,1%), e apenas

11% organismos da administração pública (Pereira *et al.*, 2011, p.62). Quase um terço, 28,2%, não participou em nenhuma reunião preparatória da FCT, o que evidencia o pouco envolvimento na sua preparação, que é feita sobretudo ao nível da escola mediante a elaboração de um plano baseado nas atividades que poderão vir a ser desempenhadas em função das saídas profissionais do curso e definidas na própria Portaria que aprova a sua criação; mais de metade, 52,2%, afirmou que acolhia os formandos para colaborar em atividades de responsabilidade social; 11,3% mostrou-se disponível para colaborar com o objetivo de suprir as suas necessidades temporárias de mão de obra; e 42,7% refere que participava para testar o nível de competências de potenciais trabalhadores (Tabela 8), o que faz supor alguma intenção/possibilidade de recrutamento em função do desempenho dos formandos. As competências técnicas sobre a atividade profissional ficaram demonstradas, tal como está patente na Tabela 7, e surgem em primeiro lugar como fator determinante para a contratação para 46,6% das empresas. Contudo, no final do processo da formação em contexto, 55% das empresas referiram não ter contratado por não necessitarem de reforçar os seus quadros com alguém com aquele perfil, 21,8% não dispunha de meios financeiros para o fazer e 12,7% porque os alunos em FCT não detinham as competências necessárias para ocupar um posto de trabalho (Pereira *et al.*, 2011, p.65).

**Tabela 8 - Vantagens do acolhimento de alunos para as entidades de acolhimento da FCT**

	<b>DT</b>	<b>D</b>	<b>C</b>	<b>CT</b>	<b>Total</b>	
	%	%	%	%	%	n
Permite testar o nível de competências de potenciais trabalhadores	3,4	7,3	46,6	<b>42,7</b>	100	206
Permite suprir necessidades temporárias de mão de obra da empresa	26,5	31,9	30,4	<b>11,3</b>	100	204
Permite incorporar novos conhecimentos/técnicas	13,2	31,2	40,5	<b>15,1</b>	100	205
É uma forma de colaborar em atividades de responsabilidade social	0,5	4,8	42,5	<b>52,2</b>	100	207
Outro(s). Qual (quais)?	0,0	0,0	55,6	<b>44,4</b>	100	9

Legenda: **DT** - Discordo totalmente; **D** - Discordo; **C** - Concordo; **CT** - Concordo totalmente

Pereira *et al.* (2011, p.146).

O conhecimento de línguas estrangeiras é outro *handicap* evidenciado (Tabela 7) mas, paradoxalmente, quando ganham importância as qualificações transversais (informática

e línguas), é pouco valorizado e determinante no momento da contratação e são as dimensões pessoais (assiduidade e responsabilidade) as que pesam mais. Para 16,2% das empresas aparecem em segundo lugar, logo depois das competências técnicas (Tabela 9). A capacidade para trabalhar em equipa e para se relacionar com os outros ocupam igualmente um lugar de destaque no conjunto das *generic skills*. São valorizadas, respetivamente, por 18,1% e 14% dos empregadores, o que confirma o afirmado por Sennett (2001, p.154):

a moderna ética concentra-se no trabalho em equipa. Celebra a sensibilidade aos outros; exige *capacidades bondosas* como saber ouvir e ser cooperante, porque, acima de tudo, o trabalho em equipa é a ética do trabalho que serve a uma economia política flexível.

**Tabela 9 - Fatores determinantes para a contratação de diplomados dos CP**

	1	2	3	<3
Conhecimentos técnicos sobre a atividade profissional	46,6%	12,9%	9,5%	31,0%
Conhecimentos em informática e tecnologias	4,3%	12,1%	10,3%	73,3%
Conhecimentos em línguas estrangeiras	6,1%	3,5%	6,1%	84,2%
Capacidade de comunicação e expressão	2,6%	7,0 %	8,7%	81,7%
Capacidade de trabalhar em equipa	7,8%	15,5%	18,1%	58,6%
Capacidade de identificar e resolver problemas em contexto de trabalho	7,0%	10,4%	12,2%	70,4%
Espírito de iniciativa e autonomia	8,7%	10,4%	9,6%	71,3%
Capacidade para se relacionar com os outros em contexto de trabalho	2,6%	12,3%	14,0%	71,1%
Assiduidade e responsabilidade	14,5%	16,2%	12,0%	57,3%

Nota: os números 1, 2, 3 e <3 correspondem aos três fatores assinalados pelos empregadores, por ordem decrescente, como mais determinantes na contratação dos diplomados.

Pereira *et al.* (2011, p.63).

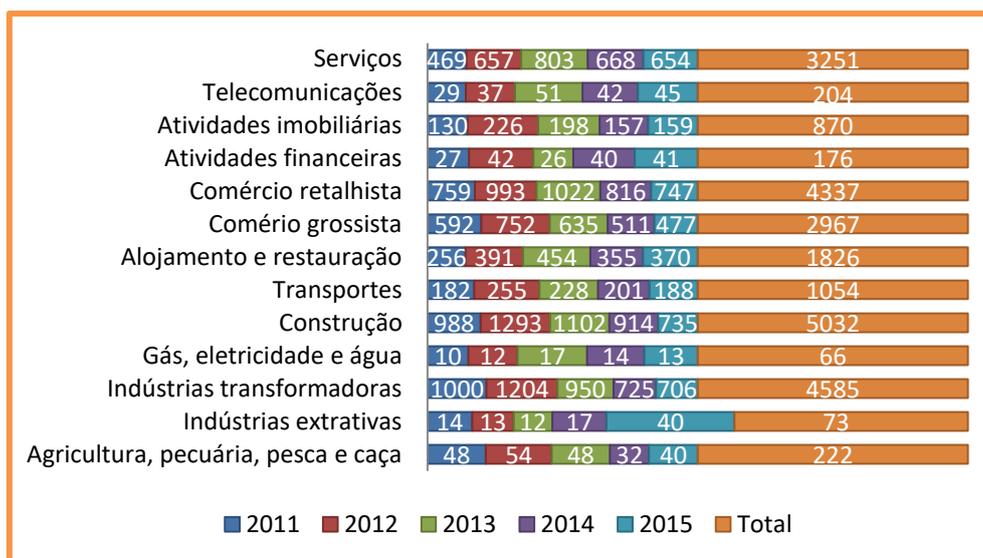
Esta questão torna-se relevante não só porque ao não serem reconhecidas pelos potenciais empregadores condicionam o acesso ao emprego mas, e sobretudo, porque

educar não é apenas escolarizar e certificar, é fomentar a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências, é estimular a aquisição de atitudes e de comportamentos capazes de proporcionar uma cidadania responsável e uma capacidade renovada de geração de formas superiores de vida em comum (Azevedo, 2002, p.8).

E se é certo que na prossecução destes objetivos muitas escolas, a par das competências técnicas e científicas, procuram desenvolver nos alunos princípios e valores que conduzam ao exercício de uma cidadania responsável e não hesitam em sancionar comportamentos e atitudes pouco adequados ao contexto escolar, bem como o incumprimento reiterado do dever de assiduidade nos termos previstos na Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, outras há que são bastante permissivas e mostram alguma relutância em aplicar os dispositivos legais existentes. Desenvolvem nos alunos a crença na impunidade dos seus atos e criam condições para que os mesmos se repitam noutros lugares, nomeadamente naquele onde realizam a FCT, o que compromete e/ou impossibilita as suas possibilidades de inserção na vida ativa. A este propósito salienta-se que o acolhimento dos alunos em 78,1% dos casos se deveu a um pedido da escola, em 16,7% das empresas e em 1,4% a um protocolo destas com um organismo central (ANQ, DRE) (Pereira, *et al.*, 2011, p.143). Por isso, outra consequência a ter em conta é a recusa das empresas em continuarem a colaborar com as escolas e a responderem às suas solicitações, uma situação frequente, que representa uma dificuldade acrescida na colocação dos alunos. Normalmente, esta situação é ultrapassada com soluções de recurso, que pouco ou nada contribuem, enquanto primeira experiência de aproximação à realidade do exercício de uma profissão conexas com a área de formação frequentada, para a concretização dos objetivos centrais da FCT, oficialmente definidos: a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, a aplicação dos conhecimentos adquiridos em atividades concretas, em suma, preparar para a inserção no mundo do trabalho, ou seja, funcionar como um meio de acesso ao primeiro emprego. Vários são, portanto, os pontos críticos identificados no processo de implementação, organização e funcionamento dos cursos profissionais. Foram um bom *spot* publicitário em tempo de eleições, mas o seu desajustamento parece ser notório enquanto estratégia para a promoção de um emprego digno, para o aumento das qualificações académicas e profissionais e, na medida do possível, para a satisfação de algumas das necessidades das empresas. A situação agravou-se a partir da crise financeira de 2008 e da crise económica (crise das dívidas soberanas e/ou crise do euro) que se lhe seguiu, provocando uma alteração profunda no desenho do nosso tecido produtivo ao nível da sua composição e dimensão. As empresas não estavam preparadas para a contração vertiginosa da procura interna nem para as dificuldades acrescidas de financiamento. De acordo com os dados da Consultora Informa D&B (2016), entre 2011 e 2015, o número

total de insolvências registadas foi de 24 663, tendo sido sucessivamente de 4504, 5929, 5546, 4492 e 4192, e todos os setores da atividade económica foram afetados, em particular os da Construção, Indústrias transformadoras, Comércio grossista e a retalho, Alojamento e restauração e dos Serviços (Gráfico 11).

**Gráfico 11 - Evolução do número de insolvências por setor de atividade entre 2011 e 2015**



Fonte: D&B (2016, p.17).

Em 2012, o estado calamitoso da nossa economia obriga à aposta no mercado externo e ao relançamento de setores de atividade que anos antes haviam sido relegados para planos distantes como forma de atenuar os efeitos da contração da procura interna e de cumprir as metas orçamentais exigidas pelas políticas europeias, fazendo emergir outras necessidades no que respeita às qualificações e à estrutura de formação. Muitas empresas entram em processo de insolvência, outras deixam de ter condições para fazer contratações e outras aproveitam os novos tempos para aumentar o grau de precariedade do emprego, o desemprego atinge níveis históricos e a urgência da situação impõe a adoção de medidas concretas, afirma o discurso oficial, para melhorar a eficiência do mercado de trabalho e ajudar as empresas. É neste contexto que novos desafios se colocam ao ensino profissional e as políticas de educação e formação se inclinam para outras ofertas formativas.

O Conselho Económico e Social Europeu (CESE) sublinha a importância de os países “investirem nos sistemas de ensino e formação profissional (...) inclusivamente exteriores ao sistema formal” para fazerem face à debilidade do mercado de trabalho, ao

fraco crescimento económico e ao aumento do desemprego, associando os empregadores a estes sistemas porque “a educação e a formação são atividades dispendiosas devendo os seus custos ser partilhadas por todos os beneficiários” (2013, pp.1-5). Na esteira destas recomendações o MEC criou uma via alternativa para a conclusão do ensino secundário (agora já obrigatório), inspirada no modelo dual alemão, os cursos vocacionais, no sentido de colmatar “as lacunas entre as necessidades do mercado de trabalho, a educação e as expectativas dos jovens”. Apontar soluções fortemente centradas na educação, mas numa perspetiva instrumental de educação para o trabalho é, segundo Ferreira (2012, p.146), uma situação recorrente quando se agudizam os problemas sociais. Tornam-se abundantes as políticas e os programas de salvação”. E embora estas políticas apresentem traços e objetivos comuns, nem todos os países partem dos mesmos pressupostos, diagnósticos e realidades quando as aplicam. Por esse motivo, a sua eficácia na resolução dos problemas a que pretendem dar resposta - proporcionar percursos escolares mais longos que não sejam exclusivamente académicos, formar mão de obra qualificada que sustente a modernização do tecido empresarial, assegurar uma transição menos problemática da escola para o emprego e reforçar a coesão social -, assume contornos e níveis de conflitualidade e consensualidade muito diferentes no espaço europeu. São estes aspetos que iremos analisar nas seções seguintes, tomando por referência os sistemas de ensino e formação profissional alemão e austríaco, focando-nos na sua vertente dominante (formação em alternância ou modelo dual), uma vez que, e como indicámos na nota introdutória deste capítulo, a adaptação e implementação desta oferta educativa no nosso sistema de ensino público foi equacionada e esteve em primeiro plano na agenda do XIX Governo Constitucional.

## 2.2 O modelo dual de educação - a mudança de paradigma no ensino profissional em Portugal ou mais um equívoco ideológico?

### 2.2.1 O modelo dual alemão

O modelo dual, entendido como uma modalidade de educação/formação profissional em que a vertente de formação no local de trabalho se sobrepõe à vertente de formação centrada na escola, não tem entre nós nem expressão nem tradição, contrariamente ao que acontece na Alemanha e na Áustria, países onde existe uma relação de grande proximidade entre os respetivos sistemas educativos, as empresas e o mercado de trabalho, criando condições para a constituição de *occupational labour markets*<sup>4</sup> (OLMs) - os empregos estruturam-se em torno de profissões padronizadas que requerem formação profissional e o sistema de educativo proporciona as competências específicas de cada profissão (Ebner, Graf & Nikolai, 2013, p.281). Historicamente, o seu aparecimento situa-se entre as duas últimas décadas do século XIX e as primeiras duas décadas do século XX. No entanto, nestes e noutros países da Europa, nomeadamente na Inglaterra e na França, este modelo de ensino e de formação profissional não era propriamente uma novidade, dado que a aprendizagem pelo trabalho era muito mais antiga, remontando aos séculos XIV e XV. Surgiu promovido pelas guildas, “corporações que reuniam pessoas que nas cidades ou vilas trabalhavam no mesmo ramo ou ofício, possuíam as suas próprias leis, definiam os requisitos para a formação dos aprendizes e desempenhavam um papel importante na vida política e económica das cidades” (Reuter-Kumpmann, 2004, pp.6-7). Com a revolução industrial foram perdendo grande parte da sua importância económica e social, exceto na Alemanha, onde continuaram a exercer uma grande influência sobre o sistema de ensino e de formação profissional, o que ainda hoje ocorre. Durante grande parte do século XIX o sistema desenvolveu-se unicamente em escolas criadas por iniciativa privada e abrangia predominantemente os setores do artesanato e da indústria então emergente. Neste período, a massa de trabalhadores industriais aumentou de forma exponencial e muito deles começaram a sindicalizar-se, representando duas ameaças que não podiam ser desconsideradas: “o perigo do socialismo e da revolução” (Heikkinen, 2004, p.39). Ao mesmo tempo, a indústria começava a apontar falhas ao sistema educativo e reclamava a necessidade da sua alteração sustentada pela competitividade crescente dos

---

<sup>4</sup> O termo inglês *occupation*, admitindo outras traduções e significados, assume-se aqui com o sentido de profissão.

mercados e pelo aumento da procura de trabalhadores qualificados profissionalmente. Por conseguinte, pode dizer-se que foram as mudanças económicas, políticas e sociais decorrentes do processo de industrialização da Europa as que mais contribuíram para a emergência de sistemas educativos orientados para a qualificação dos trabalhadores e, nesse sentido, articulados com a economia e com o mundo do trabalho, tendência esta que predomina ainda hoje no espaço europeu, de forma manifestamente mais acentuada e convergente, mas com resultados que deixam dúvidas quanto à sua eficácia no que respeita à integração profissional e ao exercício da cidadania. Foi neste ambiente de ameaça da ordem social, política e económica que, “na década de 70 do século XIX, as autoridades públicas dos estados germânicos passaram a intervir na formação profissional (...), centrando o seu envolvimento financeiro e jurídico nos estabelecimentos de ensino obrigatório e de ensino superior” (Reinisch & Frommberger, 2004, pp.30-31). Estas reformas educativas tiveram como foco o trabalho, o que suscitou o debate em torno do conceito e da finalidade da educação, porque estudar e trabalhar não são sinónimos, ainda que o trabalho também possa ter valor educativo e formativo. Como resultado, foi decretada a obrigatoriedade de acrescentar à aprendizagem a frequência de uma escola privada de acompanhamento ou de formação contínua a tempo inteiro, a *Fortbildungsschule*, “cuja missão era: educar para a cidadania; assegurar uma orientação profissional e proporcionar uma educação prática, orientada para uma profissão” (Heikkinen, 2004, p.38). Mais tarde, às *Fortbildungsschule* sucederam as *Berufsschule*, “escolas profissionais que aliavam ao ensino a tempo parcial uma aprendizagem numa empresa ou organismo público” (Reinisch & Frommberger, 2004, p.31), situando-se, portanto, aqui a génese daquele que hoje designamos por modelo dual, tendo-se estendido na primeira metade do século XX à indústria e na segunda metade ao setor dos serviços. Ainda neste século, outra alteração de relevo ocorreu neste modelo, o seu alargamento aos setores dominantes da indústria moderna alemã. Não por acaso, e em nome das vantagens competitivas que daí poderiam retirar, as empresas, inspiradas no modo de funcionamento das guildas e nas relações entre mestre e aprendiz, começaram a assinar contratos com os jovens para fazerem deles operários especializados, conhecidos na Alemanha como *Facharbeiter*. Para o efeito criaram espaços próprios de ensino e formação profissional dentro dos seus espaços físicos, que se tornaram reconhecidos centros de formação e de aprendizagem. Idêntica medida tomariam os empresários alemães quando, na década de

80, se instalaram em Portugal e se depararam com a escassez de profissionais qualificados de nível intermédio. Foram, assim, também os precursores desta via profissionalizante no nosso país e no âmbito de uma iniciativa privada da Câmara do Comércio e Indústria Luso-Alemã que criou o Centro de Formação Profissional (CFP) e começou a estabelecer parcerias com as grandes empresas multinacionais alemãs (AEG, Bayer, Mercedes-Benz) de modo a colmatar as lacunas do nosso mercado laboral de então. Em 2007, o CFP deu origem ao Centro Dual, tornando-se uma marca registada (Martins, Ribeiro & Viana, 2012, p.6). A sua estrutura mantém-se praticamente inalterada desde a sua criação, o que explica que a lei relativa à aprendizagem - a *Vocational Training Act (BBiG)* ou *Berufsbildungsgesetz* (Eurydice, 2010, p.95) -, promulgada em 1969, ainda se mantenha em vigor:

regula os direitos e deveres dos aprendizes e empregadores, permitindo às associações patronais e sindicatos, bem como às autoridades públicas, criar nas empresas programas de formação profissional (...). Estes programas curriculares vinculam ambas as partes do contrato de aprendizagem (...). As associações patronais e os sindicatos também influenciam de forma significativa a criação de programas para escolas profissionais integradas no sistema dual, que entram em vigor através de uma lei promulgada pelas autoridades públicas dos Estados germânicos [*Länder*] e não pelo governo federal (Reinisch & Frommberger, 2004, p.31).

Os jovens aprendem um ofício numa fábrica, oficina, laboratório, escritório ou no comércio e paralelamente frequentam uma escola profissional (*Berufsschule*), um ou dois dias por semana, o que lhes permite ao fim de dois a três anos e meio obter a correspondente certificação profissional e escolar, sendo a primeira emitida “pelas autoridades responsáveis pelo ensino profissional (organizações regionais e setoriais das diferentes áreas - *Chambers* -, mediante aprovação num exame final (*Gesellenprüfung*), constituído por uma prova oral, uma prova escrita e uma prática; e a segunda pela escola profissional” (Eurydice, 2010, pp.123-124). A certificação profissional obtida é amplamente reconhecida pelo mercado de emprego de cada setor, porque além de haver um grande envolvimento das empresas, das associações patronais e sindicais, e não raras vezes das comissões de trabalhadores, na definição do regulamento, dos planos específicos de formação e dos programas curriculares a serem desenvolvidos nas escolas, o quadro legislativo dos sistemas de ensino e formação profissional resulta de negociações efetuadas a nível regional e estatal, desempenhando o *Federal Institute for Vocational Education and Training* (BIBB) um papel fundamental neste processo. O objetivo é formar trabalhadores altamente especializados, sobretudo nos níveis médios ou mais elevados (nível 4 QEQ). Mas no quadro de uma economia flexível as opiniões

relativamente a esta metodologia de educação e formação dividem-se. Para Solga, Protsch, Ebner e Brzinsk - Fay (2014, p.7),

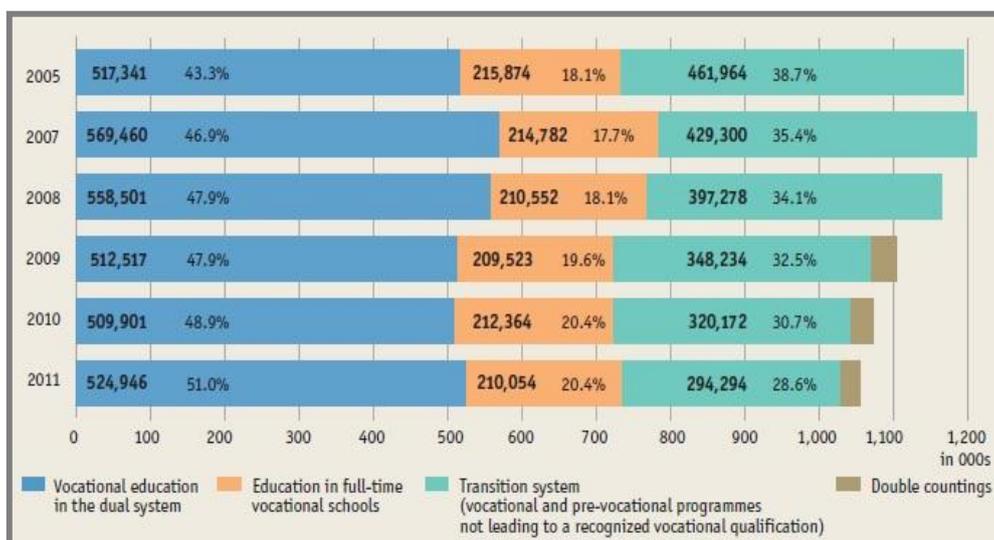
este nível de especialização pode ter efeitos perversos não só no acesso ao emprego, que é condicionado pela certificação obtida, como nas situações de diminuição de procura do setor ou de deslocalização das empresas, que aumentam o risco de desemprego e as dificuldades de reinserção profissional, porque o sistema tende a capacitar apenas para o exercício da profissão para o qual prepara.

Esta perspetiva é corroborada por Standing (2014a, p.137), que considera “o sistema adequado para uma era industrial, mas disfuncional numa economia flexível e que a sua rigidez produz inadaptados”. No polo oposto posicionam-se Hoeckel e Schwartz (2010, p.37), argumentando que:

um dos pontos fortes do modelo reside na sua capacidade de dotar os jovens, desde muito cedo, de *soft skills* (espírito de iniciativa, capacidade para trabalhar em equipa e resolução de conflitos com os pares e superiores hierárquicos), que devem ser preferencialmente adquiridas em contexto de trabalho e se revelam essenciais ao nível da empregabilidade no contexto atual da economia e do mercado de trabalho (...), e que dificilmente poderiam ser desenvolvidas em contexto exclusivamente escolar.

Não obstante as divergências e até as críticas a que este sistema tem vindo a ser submetido, particularmente nas últimas décadas, na Alemanha este modelo de ensino e formação profissional continua a ser o mais procurado de todos os percursos que o sistema educativo alemão oferece, 51%, (Gráfico 12), e o que mais cativa os jovens e a empresas, constituindo, como revelam os números, a forma mais importante de transição da escola para a vida ativa.

**Gráfico 12 - A procura do ensino dual na estrutura do sistema de ensino e formação profissional**

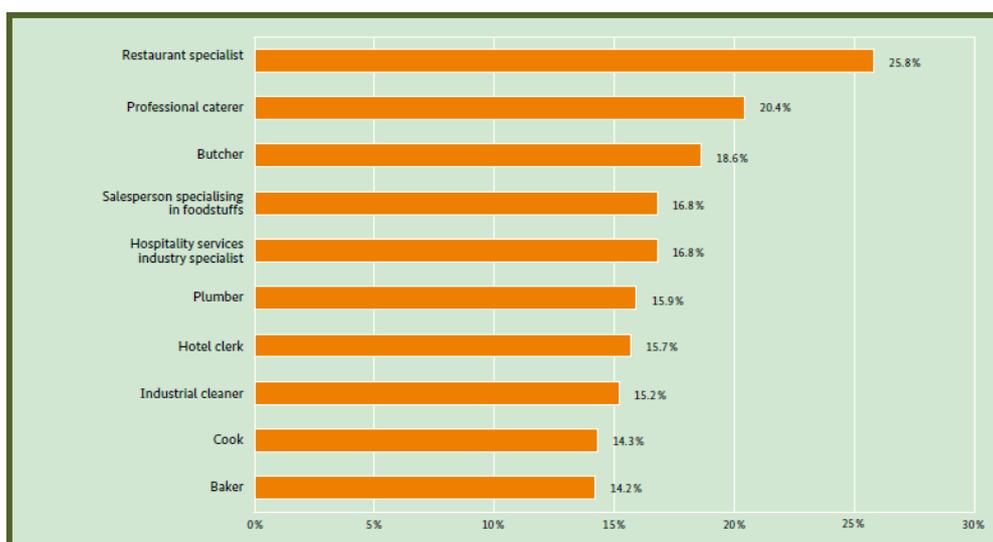


Fonte: BMBF (2012, p.11).

A sua preponderância é de tal forma significativa que em muitas regiões da Alemanha a insuficiência de vagas leva, muitas vezes, os alunos a frequentarem escolas profissionais a tempo inteiro (*Berufsfachschule, Fachoberschule e Berufliches Gymnasium*) enquanto aguardam por uma colocação no sistema dual. No conjunto, todas as “dualidades” de ensino e formação profissional absorvem cerca de 66% dos alunos que frequentam o ensino secundário.

O sistema é aberto a todos e exige apenas que os candidatos possuam o *Hauptschulabschluss*, o certificado de conclusão da escolaridade mínima obrigatória, que é de 9 ou 10 anos, dependendo de cada Estado federado alemão (Länder), diversamente do que sucede com as escolas profissionais a tempo inteiro (*full-time VET schools*), cujo acesso requer o *Mittlerer Schulabschluss ou Realchulabschluss*, o diploma obtido após a realização de um exame final no décimo ano e que qualifica para o acesso ao ensino secundário (Eurydice, 2010, p.121). Porém, a maioria dos candidatos possui, por norma, habilitações académicas superiores às mínimas exigidas para o ingresso no ensino dual: 42% o *Mittlerer Schulabschluss*; 32,9% o *Hauptschulabschluss*; 21% um certificado do ensino secundário/uma qualificação de acesso ao ensino superior, o *Allgemeine Hochschulreife/Abitur*; e apenas 3,1%, não detém o diploma do ensino básico (Hensen & Hippach-Schneider, 2012, p.18). O sexo feminino representa 39% dos formandos (BIBB, 2010, p.8), opta por áreas ligadas ao comércio, indústria e profissões liberais e possui tendencialmente habilitações superiores ao sexo masculino, que procura áreas de formação relacionadas com a informática, a indústria eletrónica e a metalomecânica. O facto de a procura estar concentrada em determinadas áreas, ser essencialmente do sexo masculino (61%) e a natalidade ter diminuído (ao contrário da oferta de vagas), há áreas que não conseguem preencher toda a oferta disponível (Gráfico 13). Uma das possíveis explicações adiantadas pelo *Federal Institute for Vocational Educational and Training* (BIBB, 2012) para compreendermos este fenómeno prende-se com a dimensão destas empresas. A maioria é de pequena ou micro dimensão e não dispõe de meios materiais e tecnológicos, o que as torna pouco atrativas para os formandos. Admite, contudo, que nos últimos anos este é um problema que a generalidade das empresas, ainda que em menor proporção, tem vindo a enfrentar, em particular, as que apostam em setores-chave da economia (robótica, automação, sistemas digitais, *hardware* e novas tecnologias), que são aquelas que manifestam mais intenções de recrutamento (Gráfico 14).

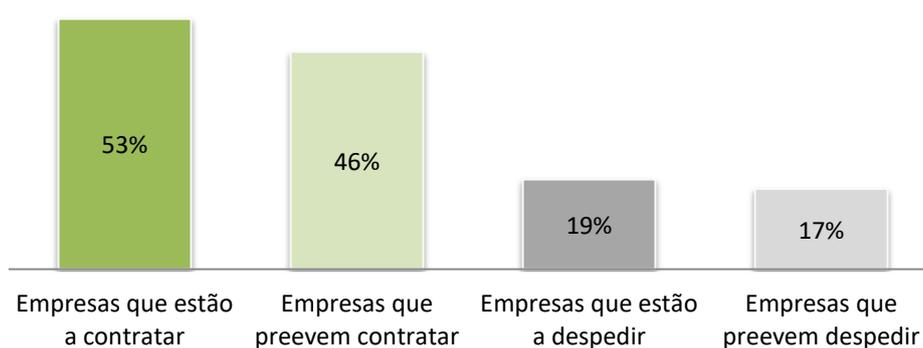
**Gráfico 13 - Profissões em que a procura é inferior à oferta (%)**



Fonte: BMBF (2012, p.34).

Gera-se, por isso, uma grande competitividade dentro do próprio sistema, uma vez que as empresas tendem a contratar os formandos que apresentam certificações escolares mais elevadas, e outras recorrem ao recrutamento externo, designadamente em Portugal, para suprirem as suas necessidades de recursos humanos qualificados.

**Gráfico 14 - Intenções de recrutamento e despedimento nos setores-chave da economia (2015)**



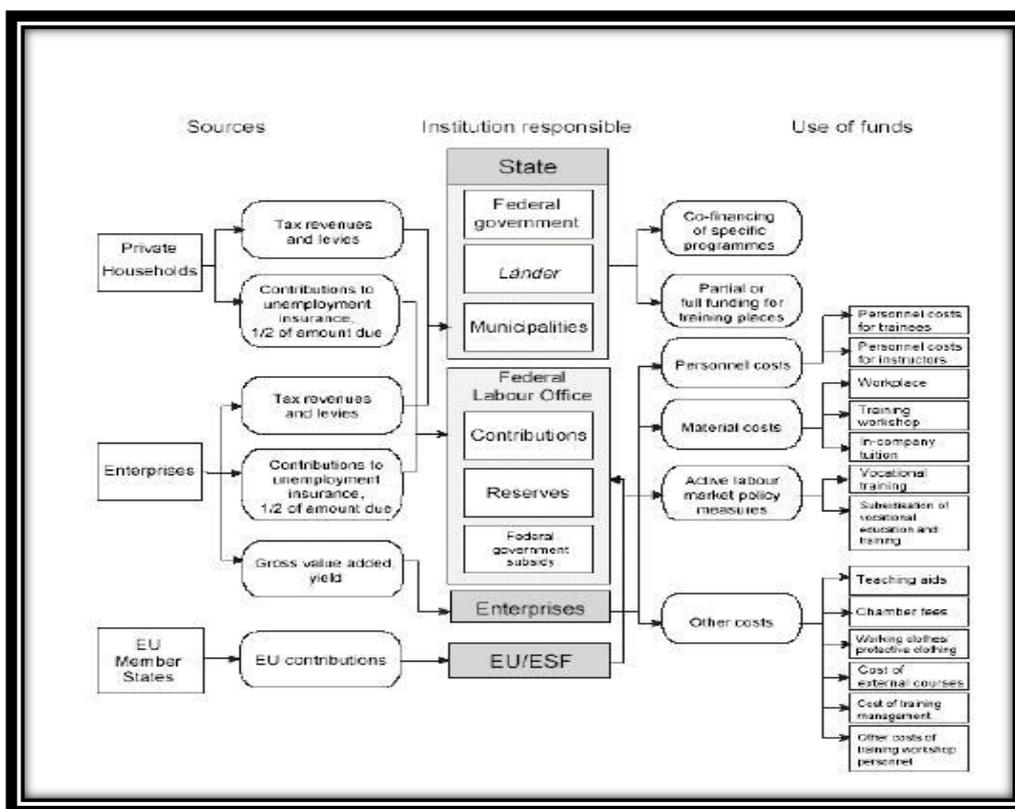
Fonte: Antal Global Snapshot (2015).

Este facto pode, eventualmente, sugerir, como advogam os autores que anteriormente mencionamos (Solga, Protsch, Ebner & Brzinsk-Fay, 2014; Standing, 2014a), que o modelo criado por Kerschensteiner para educar as grandes massas da população no início do processo de industrialização, que sempre se manteve afastado da formação

acadêmica elitista e transformou a “escola do livro na escola da atividade”, esteja a perder atratividade e eficácia para competir na economia global.

A alternância abrange cerca de 350 profissões homologadas (Eurydice, 2010, p.105), distribuídas pelos diferentes setores da economia, designadamente indústria, comércio, artesanato, agricultura, serviço social, profissões liberais e transportes marítimos, com níveis de procura diferenciados, associados às tendências dominantes do mercado e à perspectiva de integração na vida ativa após a conclusão do período de aprendizagem. É apoiado por, aproximadamente, cerca de 500 mil empresas (BIBB, 2010, p.8), de todas as dimensões, que suportam todos os custos de formação (Quadro 8), incluindo todos os materiais e equipamentos necessários e o ordenado que os formandos recebem, “atualizado anualmente, correspondendo em média a um terço do ordenado mínimo estabelecido para um trabalhador qualificado do setor” (Hoeckel & Schwartz, 2010, p.10). Em 2011 havia 1 697 868 alunos inscritos (BMBF, 2012, p.227) e a maioria obteve emprego na empresa onde recebeu formação (Gráfico 15), especialmente nas de grande dimensão (79%).

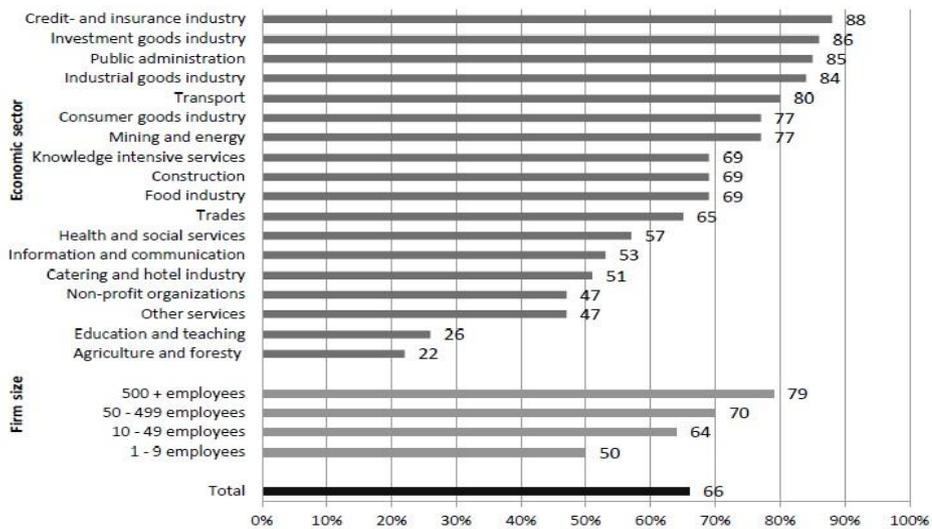
**Quadro 8 - O financiamento da aprendizagem**



Fonte: Hummelsheim & Timmermann (2000, p.30).

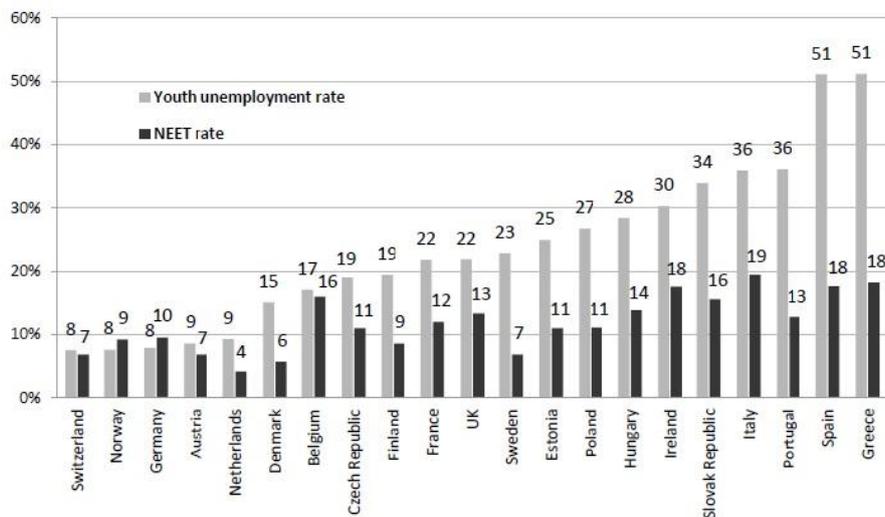
As empresas, ao financiarem a formação, apostam na sua qualidade e tendem a maximizar as condições de retorno do investimento efetuado, inserindo os jovens e promovendo a sua integração no mundo do trabalho. Deste modo, a Alemanha ocupa uma posição privilegiada face ao crescente fenómeno de desemprego juvenil (8%) que vem assolando muitos dos países da UE nos últimos anos, incapazes de solucionar os impactos sociais provocados pela crise financeira e económica (Portugal ocupa o terceiro lugar da lista) (Gráfico 16).

**Gráfico 15 - Contratações por setor de atividade e dimensão das empresas (2012)**



Fonte: Solga, Protsch, Ebner & Brzinsk-Fay (2014, p.24).

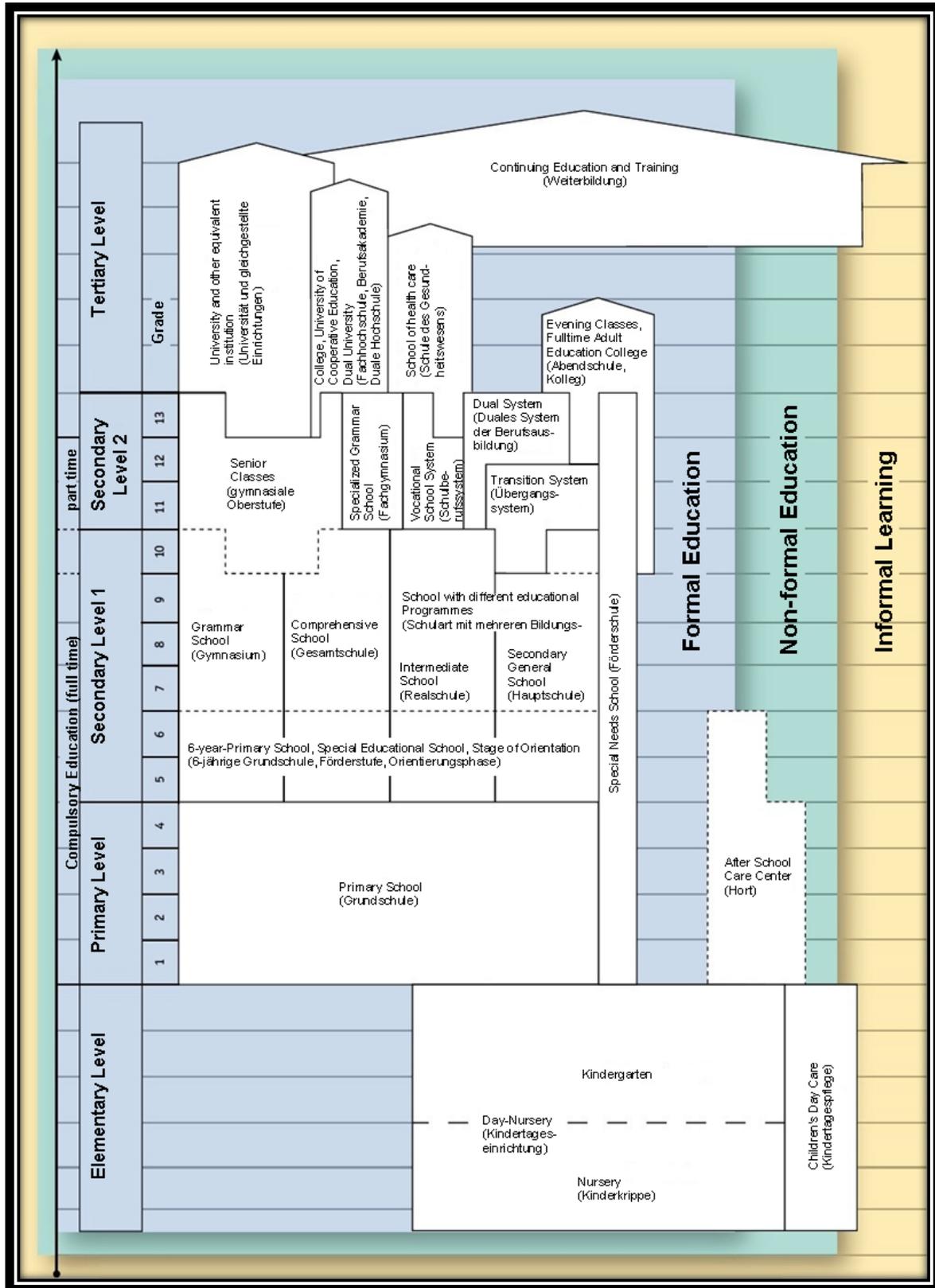
**Gráfico 16 - Desemprego jovem e jovens que nem estudam nem trabalham (NEET) (15-24 anos, no primeiro trimestre de 2012)**



Fonte: Solga, Protsch, Ebner & Brzinsk-Fay (2014, p. 24).

Não é, portanto, em vão que o CESE aconselha e incentiva a Europa a investir e a desenvolver os sistemas de aprendizagem dual, “porque os Estados-membros que aplicam estes sistemas a longo prazo conseguem obter bons resultados e a sua taxa de desemprego entre os jovens é visivelmente inferior à média da UE” (2013, p.13). Mas mesmo sendo reconhecida a capacidade e a eficácia do modelo dual em educar/formar para o trabalho e para a “empregabilidade” nos países em que tem vindo a ser aplicado, suscitando, por esta razão, grande interesse para que seja analisado e estudado em profundidade, as baixas taxas de desemprego que se observam na Alemanha não devem ser sobrestimadas nem atribuídas a este tipo de oferta educativa, dado que em parte também resultam de artificialismos estatísticos e do próprio funcionamento da UE pós moeda única, que colocou a Alemanha numa posição de vantagem competitiva face à maioria dos Estados-membros. E se é verdade que os jovens estão menos expostos ao risco de desemprego, cerca de dois terços (66%) são contratados pela empresa que os formou, também é verdade que os jovens que frequentam o ensino dual a partir do momento em que assinam o respetivo contrato de trabalho com a empresa formadora são considerados população ativa. Por outro lado, a conclusão do ensino secundário por esta via não deixa de constituir um elemento de diferenciação e de acentuação das desigualdades face às atuais exigências de uma aprendizagem ao longo da vida, “com repercussões nos mercados de trabalho e do conhecimento que, com a sua especificidade, estão todavia interrelacionados” (Murteira, 2007, p.65). O sistema educativo alemão é muito estratificado e as crianças são selecionadas precocemente, no final do 1.º ciclo, e seguem diferentes percursos de acordo com as diferentes alternativas que o sistema educativo alemão confere (Quadro 9). E o acesso ao ensino superior é tão difícil quanto improvável: apenas 3% dos alunos sem um diploma de acesso ao ensino superior (*Arbitur*) o fazem (Gráfico 17), criando o que Ebner *et al.* (2013, p.282) designam por *Educational Schism*. As competências e as qualificações adquiridas no âmbito do ensino e da formação profissional, na sua maioria, não são reconhecidas. Acresce ainda que no ensino dual o desempenho escolar não é considerado no exame de aptidão profissional, reduzindo substancialmente as possibilidades dos alunos serem bem-sucedidos na obtenção de uma qualificação que lhes permita aceder ao ensino superior. Ainda assim, Hoeckel e Schwartz (2010, p.13) enaltecem “o sucesso da poderosa estrutura do sistema dual ao nível da qualificação para o exercício de profissões técnicas, que noutros países só é possível obter ao nível do ensino superior”.

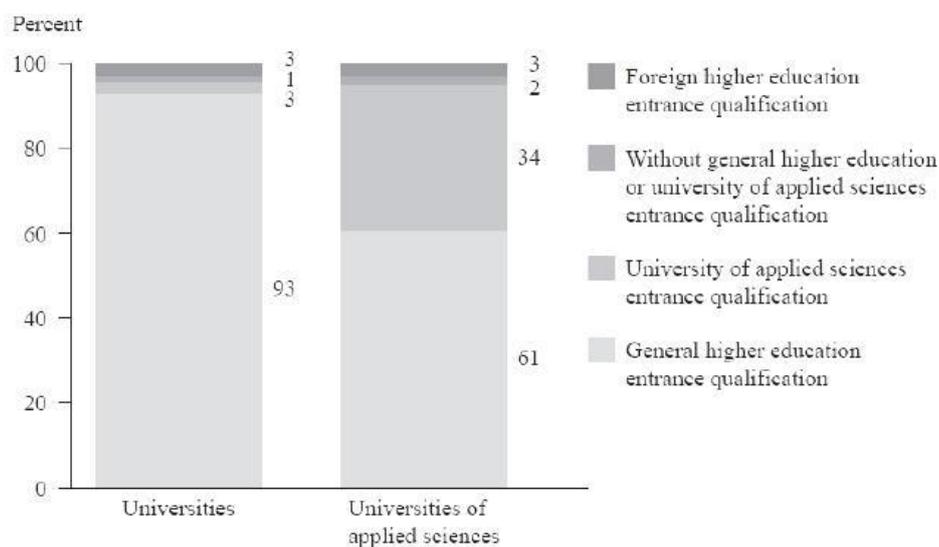
Quadro 9 - O sistema educativo alemão



Fonte: Hensen & Hippach-Schneider (2012, p.11).

Esta é uma característica dos países com uma longa tradição na aprendizagem pelo trabalho, como é o caso da Alemanha, como resultado de “durante mais de 200 anos, o ensino acadêmico e o ensino profissional se terem desenvolvido paralelamente, mas obedecendo a uma lógica de separação institucional e organizacional” (Powell, Coutrot, Graf, Bernhard, Kieffer & Solga, 2009, p.10). Consequentemente, a desigualdade de oportunidades está também patente na escolha entre formação profissional *versus* formação acadêmica, com reflexos não só nas taxas de frequência do ensino superior, 28,5%, muito abaixo da média de 39,3% da UE27 (OCDE, 2011, p.68), como no perfil daqueles que a ele acedem: a via acadêmica prepara a elite para a universidade e o sistema dual prepara os filhos da *working-klasse* para as vias profissionalizantes. Por esse motivo e para que o sistema educativo possa responder às exigências crescentes de qualificação e formação do mercado de trabalho, a OCDE e a UE apelam para a necessidade de os países aumentarem as vias de acesso ao ensino superior.

**Gráfico 17 - Acesso ao ensino superior por tipo de qualificação acadêmica (%)**



Fonte: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010. In Nikolai & Ebner (2011, p.6)

Na senda das orientações destas instituições e, principalmente, para assegurar a capacidade da Alemanha para competir na economia global, onde o conhecimento, a informação e a inovação tecnológica assumem um papel fundamental, em 2009, com algumas reservas e resistências, na conferência dos Ministros da Educação e Cultura dos Länder - *Kultusministerkonferenz* - foi aprovado o alargamento das vias de acesso ao

ensino superior de candidatos profissionalmente qualificados através do reconhecimento de competências profissionais. O critério adotado seguiu as recomendações do *Innovation Circle on VET* (representantes dos sindicatos, das associações empresariais, das escolas profissionais, do governo federal e dos Länder), corroboradas pelos representantes das pequenas e grandes empresas alemãs, que entendeu não ser necessário aumentar a atratividade do sistema dual por via da certificação escolar, porque o mesmo absorve “candidatos qualificados e muito qualificados, e um número significativo de alunos portadores de qualificações académicas de acesso ao ensino superior opta pelo sistema dual em detrimento da Universidade” (Nicolai & Ebner, 2011, p.16). Na prática significa que os detentores de um diploma de *Master*, obtido após 2, 3 ou 4 semestres de estudo na Universidade ou na Universidade de Ciências Aplicadas, passaram a ter acesso a uma licenciatura, e os diplomados do ensino profissional com três anos de experiência ao ensino superior num vasto conjunto de áreas<sup>5</sup>. Não obstante as reformas efetuadas, designadas por *Third Education Pathway*, vários autores, de entre eles *Powell et al.* (2009, p.8), afirmam ter “dúvidas quanto ao impacto destas medidas no que respeita à sua capacidade para empregar e promover a mobilidade social dos jovens provenientes de meios sociais desfavorecidos ou de grupos étnicos minoritários”. O ensino dual não se destina, como em Portugal ocorre de um modo dominante no ensino profissional, exclusivamente a jovens com dificuldades de aprendizagem ou elevados níveis de retenção. É procurado por alunos que possuem, habitualmente, qualificações superiores àquelas que são exigidas: cerca de 20% possui um certificado do ensino secundário não profissionalizante e 29% dos que detêm uma qualificação de acesso ao ensino superior (*Allgemeine Hochschulreife/Abitur*) optam pelo sistema dual em detrimento da universidade. Mas a permeabilidade entre as diferentes vias educativas é reduzida e estas conduzem a ocupações específicas no mercado de trabalho (colarinho branco, colarinho azul, académicos). Sendo o seu objetivo formar e qualificar técnicos altamente especializados para o exercício específico de uma profissão e a permeabilidade entre vias reduzida, o acesso ao ensino superior dificilmente poderá mudar a arquitetura da divisão profissional do trabalho e do emprego e, portanto, a questão da igualdade de oportunidades educativas e escolares na Alemanha tem suscitado a emergência de opiniões muito diversas e contraditórias, sendo também um assunto central de debate na sociedade alemã.

---

<sup>5</sup> Um processo em tudo idêntico aos nossos Cursos Superiores Técnicos Profissionais (TEsP), recém-aprovados pelo Decreto-Lei n.º43/2014, de 18 março de 2014.

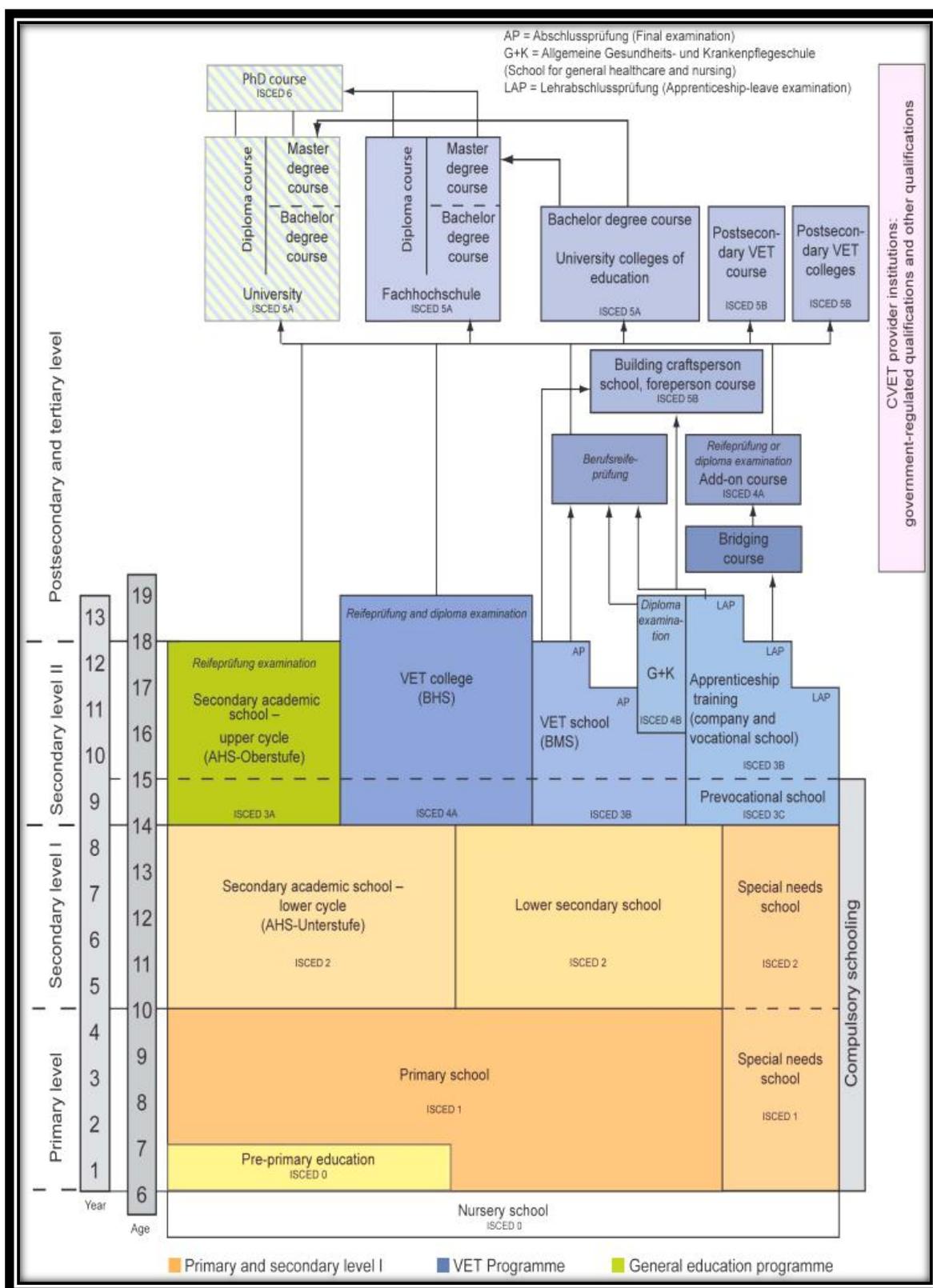
### 2.2.2 O modelo dual austríaco

Na Áustria, tal como na Alemanha, o sistema dual tem também uma grande visibilidade, procura e relevância no processo de transição da escola para a chamada vida ativa. Os dois países são representativos do “*collectivist-training regime*, associado ao reconhecimento de competências profissionais, cabendo a responsabilidade da organização e funcionamento do ensino e formação profissional conjuntamente ao governo federal, aos *Länder* e aos parceiros sociais” (Trampusch, 2009, p.10), seguindo o sistema educativo austríaco a mesma linha e estrutura do alemão (Quadro 10). Após a conclusão da escola primária os alunos são selecionados atendendo aos seus conhecimentos, aptidões e competências e, de acordo com esta seleção, dão continuidade os seus estudos básicos na escola secundária académica - *Allgemeinbildende Höhere Schule* - ou na escola secundária geral - *Hauptschule* -, durante quatro anos. No último ano da escolaridade obrigatória de 9 anos (desde 1962), em função das suas expectativas escolares e profissionais, frequentam uma *upper secondary school* específica: *Secondary academic school*; *VET schools*; *VET colleges*; e *Pre-vocational schools*, podendo, posteriormente, prosseguir estudos ou ingressar no mercado de trabalho. A maioria, 80%, opta por prosseguir estudos no *Vet system*, sendo o ensino dual o mais procurado, o que se traduz no elevado número de alunos que frequentam esta modalidade educativa no ensino secundário: 39,3% (IBW, 2012, p.16) em detrimento da via académica (Gráfico 18), o que contrasta com a média europeia e da OCDE, que é, respetivamente, de 13,9% e 12,1% (OCDE, 2011, p.305). A organização e o funcionamento do ensino e formação profissional austríacos, embora mais centralizados, apresentam muitas semelhanças com o alemão, mas o nono ano encerra em si algumas contradições, sobretudo para os muitos alunos que anualmente pretendem ingressar no sistema dual pós-escolaridade obrigatória, sendo considerado por Hoeckel (2010, pp.11-15)

uma anomalia estrutural no *VET system* e requer uma reforma (...), porque a legislação laboral impede os menores de 15 anos de trabalhar ainda que seja no sistema dual e, conseqüentemente, os alunos da *Hauptschule* têm de frequentar durante 1 ano outra escola, antes de ingressarem na aprendizagem, o que implica uma dupla transição.

A par desta diferença, outras podem ser encontradas no que respeita às características do tecido empresarial que o suporta, aos setores dominantes da economia e às vias de acesso ao ensino superior.

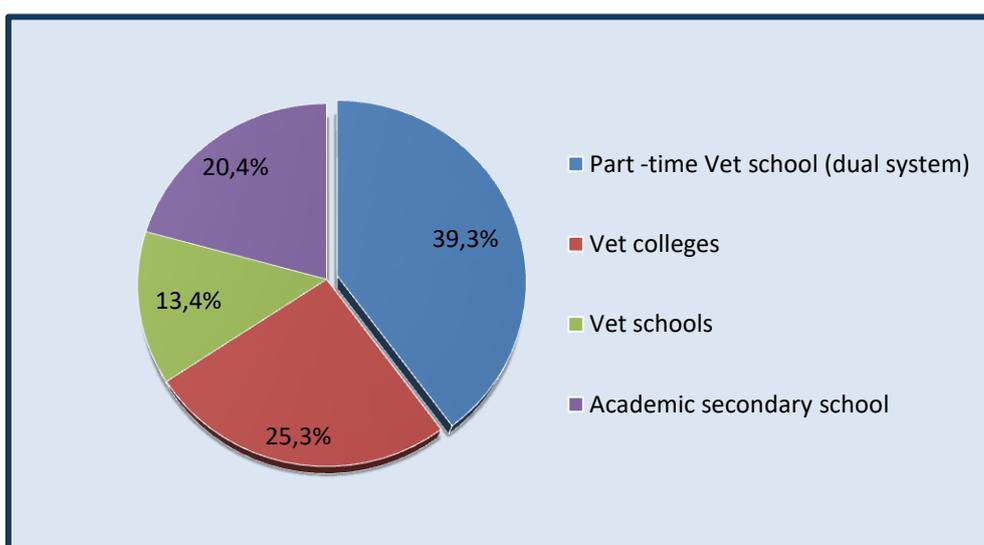
Quadro 10 - O Sistema educativo austríaco



Fonte: IBW (2012, p.14).

A duração da aprendizagem é variável, situando-se entre 2 e 4 anos, sendo na generalidade dos casos de 3 anos. 80% do tempo de formação decorre na empresa (*company-based training*) e 20% na escola profissional (*school-based training*) e é tutelada, respetivamente, pelo *Federal Ministry of Economy, Family and Youth* (BMWFI) e pela *Federal Ministry for Education, Arts and Culture* (BMUKK) (Trischer-Archan, Novak, Weiß & Grün, 2012, pp.19-20). Os custos de formação são suportados pelas empresas, que possuem obrigatoriamente uma licença emitida pelo *Apprenticeship Office - Lerhlingsstellen -*, e podem ser fiscalmente deduzidos, pelo que o Estado cofinancia, ainda que de forma indireta, parte desses custos, incluindo o ordenado dos formandos, que aumenta progressivamente até atingir, no último ano, 80% do ordenado mínimo do setor (BMWFI, 2012, p.18).

**Gráfico 18 - Modalidades educativas frequentadas no ensino secundário (%)**

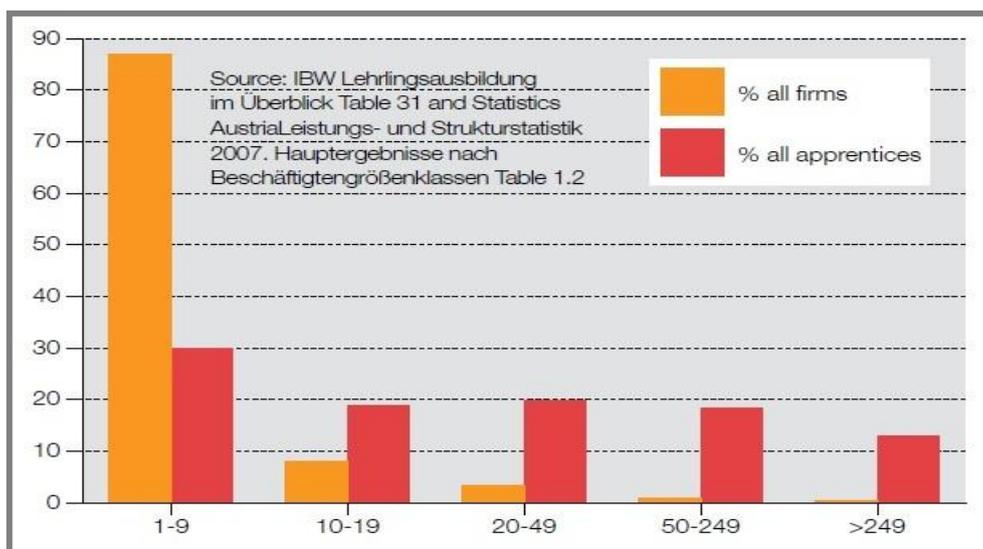


Fonte: IBW (2012, p.16).

Para garantir a uniformidade a nível nacional existe para cada área de formação um regulamento - *Ausbildungsordnung* - que sustenta o *in-company curriculum*, o perfil mínimo de competências, conhecimentos e aptidões a adquirir durante a aprendizagem, e o plano curricular da formação em contexto escolar é concebido a partir deste (Trischer-Archan *et al.*, 2012, pp.19-20). A qualificação profissional pode ser obtida no âmbito de aproximadamente 250 profissões homologadas e desde 1997 confere uma dupla certificação, profissional e escolar - o *Berufsmatura* -, que permite o acesso às diferentes instituições de ensino superior, o que anteriormente só era possível aos

detentores do *Reifeprüfung*, diploma de conclusão do ensino secundário académico (BMWFJ, 2012, p.29). A obtenção do *Berufsmatura* implica a realização de quatro exames: língua alemã, matemática, língua estrangeira e formação técnica, podendo os três primeiros ser realizados durante a aprendizagem e o último, com uma componente prática e outra teórica, somente depois da realização do exame final da aprendizagem - *Lehrabschlussprüfung* -, impondo-se que os candidatos tenham a idade mínima de 19 anos, podendo excepcionalmente ser dispensados da realização do correspondente exame teórico em determinadas situações, nomeadamente se tiverem concluído com sucesso a sua formação em contexto escolar (BMWFJ, 2012, pp.15-29). A introdução da dupla certificação foi uma medida amplamente defendida e apoiada pelas pequenas e médias empresas, aquelas que maioritariamente suportam o modelo dual (Gráfico 19).

**Gráfico 19 - Dimensão das empresas que suportam o sistema dual (%)**



Fonte: Steedman (2010, p.11).

Este elevado grau de consensualidade para criar condições de acesso ao ensino superior, uma diferença significativa em relação à Alemanha, pode não ser alheio a uma outra diferença no sistema dual, o perfil dos alunos que o procuram, e ser uma estratégia para aumentar a sua atratividade e competitividade face a outras vias educativas e cativar jovens com qualificações mais elevadas. Segundo Nikolai e Ebner (2011, pp.15-17), “histórica e tradicionalmente, os alunos com bons desempenhos escolares optam por escolas profissionais a tempo inteiro (...), e ao contrário do que sucede na

Alemanha, os alunos com uma qualificação de acesso ao ensino superior não escolhem a aprendizagem”.

Na Áustria, 39% da população ativa é detentora de um diploma de aprendizagem que, em 2011, era frequentada por 128 078 formandos de todas as faixas etárias e distribuídos por 36 640 empresas de diferentes setores de atividade económica, concentrando-se nos do artesanato, comércio por grosso e a retalho e turismo (Tabela 10) (BMWFI, 2012, pp.35-36).

Os resultados ao nível da inserção no mercado de trabalho são consideráveis e superiores aos das restantes vias educativas: “75,8% dos alunos que concluíram a aprendizagem em 2008/2009 estavam inseridos no mercado de trabalho, contrastando com os 54,5% e 41,1%, respetivamente das *Vet schools* e *Vet colleges*” (Trischer-Archan *et al.*, 2012, p.9). A correspondência entre a área de formação frequentada e a atividade exercida é também elevada, verifica-se em 85% dos casos (BMWFI, 2012, p.36).

**Tabela 10 - Distribuição dos formandos por empresas e setores de atividade económica (2011)**

Section	Training companies absolute	Training companies in percent	Apprentices absolute	Apprentices in percent
Crafts, trades and services	20,193	57.6	56,077	43.8
Industry	1,420	4.0	16,273	12.7
Wholesale and retail trade	5,580	15.9	18,914	14.8
Banks and insurance	292	0.8	1,307	1.0
Transport and communications	476	1.4	2,791	2.2
Tourism and leisure industry	4,200	12.0	11,840	9.2
Information and consulting	1,581	4.5	2,809	2.2
Non-chamber members <sup>1)</sup>	2,778	7.9	8,579	6.7
Supra-company apprenticeship training <sup>2)</sup>	120	0.3	9,488	7.4
<b>Total</b>	<b>36,640</b>	<b>100.0</b>	<b>128,078 <sup>3)</sup></b>	<b>100.0</b>

1) Companies that are not members of the Austrian Federal Economic Chamber (such as lawyers, municipal administrations, etc).

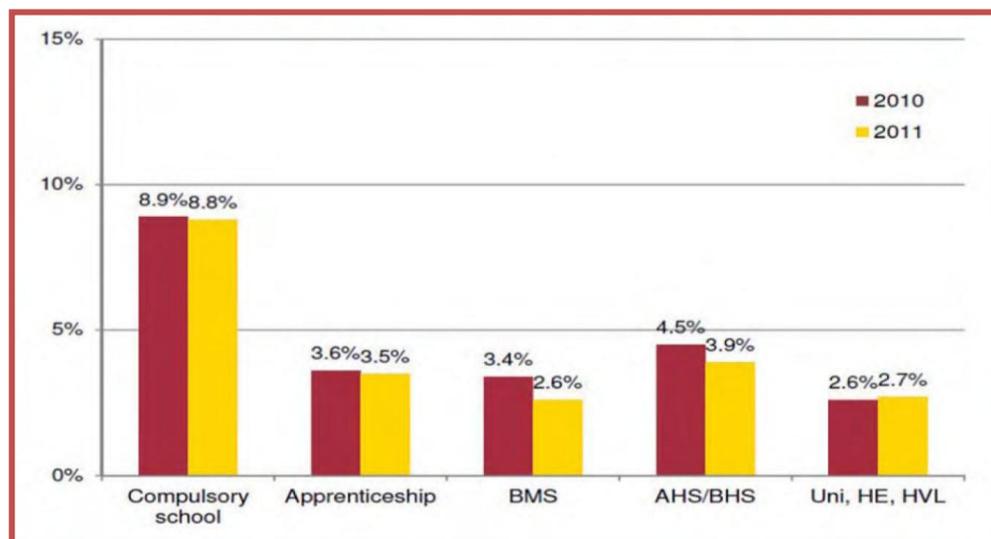
2) IVET institutions according to the Vocational Training Act.

Fonte: Apprenticeship Statistics (2011). In BMWFI (2012, p.35).

É, assim, óbvio que, atendendo à integração socioprofissional que promove e sustenta, o sistema dual austríaco contribui não só para a satisfação das necessidades de mão de obra qualificada do tecido empresarial, constituído essencialmente por pequenas e

médias empresas, tal como o português mas com perspetivas muito distintas da formação em alternância, como reduz o desemprego jovem (Gráfico 20), registando a Áustria uma das taxas mais baixas da UE, 7,6% (Eurostat, abril de 2013).

**Gráfico 20 - Taxa de desemprego por modalidade educativa e níveis de educação e formação**



Fonte: Statistics Austria. In BMWFJ (2012, p.37).

Além disso, no que respeita à remuneração do trabalho por conta de outrem e do primeiro emprego, obtido em média 5 a 7 meses após a conclusão do curso (Hoeckel, 2010, p.14), os diplomados apresentam também uma situação favorável quando estabelecida uma comparação com outras vias e níveis de qualificação: 36% auferem entre 1200 e 1800 euros e 23 % entre 1800 e 2400 euros (Tabela 11). A homogeneidade salarial que se observa, apesar de, como referem Nikolai e Ebner (2011, p.18), “não terem ainda sido estudadas as vantagens no mercado de trabalho para os alunos do sistema dual, quando comparadas com os diplomados das Universidades e das Universidades de Ciências Aplicadas”, poderá justificar os baixos índices de frequência do ensino superior (29,3%) face à média da UE, que é 39,3% (OCDE, 2011, p.68). Esta terá sido uma das razões que levou em 2008 à implementação em todo o país de cursos de preparação para o *Berufsmatura* (certificação escolar que permite aceder às diferentes instituições de ensino superior), que podem ser conciliados com a aprendizagem, funcionando, por isso, em horário pós-laboral e laboral, estando esta última possibilidade dependente do consentimento da empresa. Desde então, o acesso a

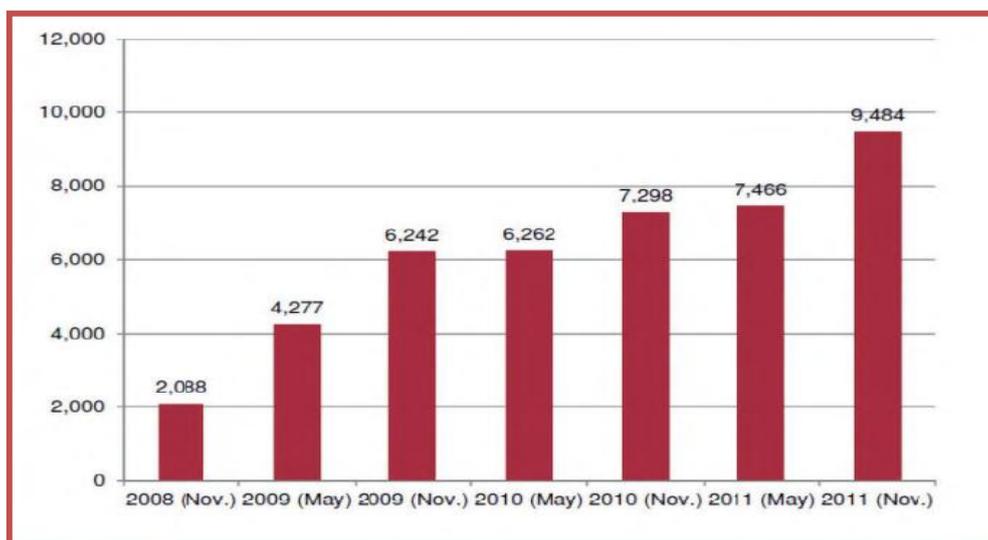
estes cursos e exames é gratuito, sendo notório o aumento da sua procura, tendo mais do que quadruplicado nos últimos anos (BMWFI, 2012, pp.29-30) (Gráfico 21).

**Tabela 11 - Remuneração do trabalho dependente por modalidade educativa e níveis de educação e formação (2008-2009)**

	Total	Comp. school	Appren-ticeship	VET school (BMS)	Ac. sec. school (AHS)	VET college (BHS)	Uni./ FH	Other qu.
	ISCED 1-6	ISCED 2	ISCED 3B	ISCED 3B	ISCED 4A	ISCED 3-4A+4B	ISCED 5-6	e.g. 4C, 5B
<b>Labour market status</b>								
In training	54.1	90.1	5.0	31.3	86.4	50.0	40.4	25.4
Employment	34.0	1.3	75.8	54.5	4.5	41.1	47.1	60.7
AMS registration	4.2	3.5	9.8	4.7	0.7	2.6	1.9	4.7
Others / not active	7.7	5.1	9.5	9.6	8.4	6.3	10.6	9.2
<b>Entry-level income</b>								
< 1200 EUR	34.6	91.1	34.0	33.7	63.7	41.7	22.8	27.3
1200 to < 1800 EUR	27.1	8.9	35.7	18.1	25.6	30.5	17.8	23.5
1800 to < 2400 EUR	19.3	0.0	22.3	16.1	8.4	20.5	16.4	25.0
2400 EUR and more	18.9	0.0	8.0	32.2	2.3	7.4	43.0	24.3

Fonte: Statistics Austria. In Trischer-Archan, Nowak, Weiß & Grün (2012, p.9).

**Gráfico 21 - Evolução da procura do curso de preparação para o Berufsmatura**

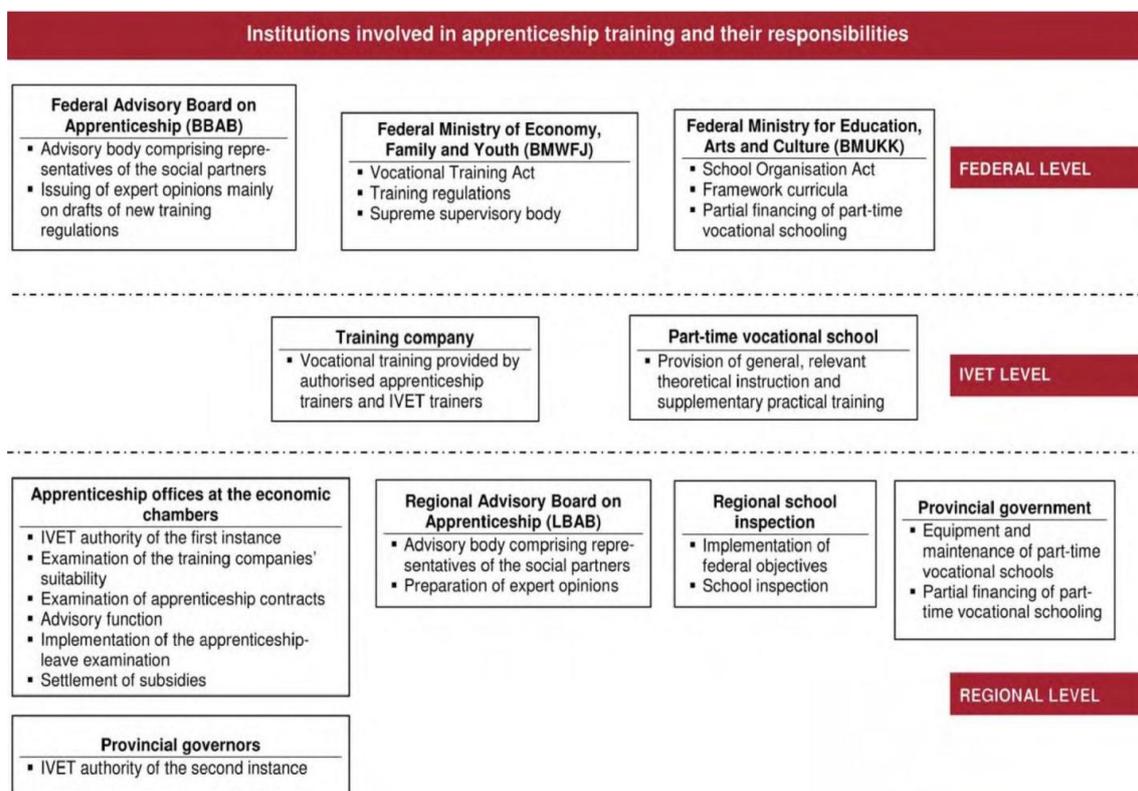


Fonte: BMUKK. In BMWFI (2012, p.30).

Paralelamente, e mesmo caracterizando-se o sistema dual austríaco por formar mão de obra qualificada e promover uma transição rápida e eficaz entre a escola e o mercado de trabalho, as mudanças operadas na economia e no mercado de trabalho impulsionaram

importantes reformas na Áustria, aprovadas por todos os *stakeholders* que, em conjunto e a vários níveis institucionais, definem as suas responsabilidades e o modo de organização e funcionamento do ensino e da formação profissional (Quadro 11).

**Quadro 11 - Instituições envolvidas no sistema dual e respetivas responsabilidades**



Fonte: BMWFJ (2012, p.23).

Na sequência do referido processo negocial, desde 2006, a *Vocational Training Act* (BAG) passou a contemplar a possibilidade de modularização tripartida da aprendizagem em algumas áreas, sobretudo técnicas, conferindo cada um dos módulos, com duração variável, níveis diferenciados de especialização (Quadro 12). Os formandos são obrigados a concluir o módulo básico e a escolher um módulo principal e, posteriormente, podem ainda receber formação complementar noutra módulo principal e num ou mais módulos especiais, desde que globalmente o período de formação não exceda os 4 anos. Assim,

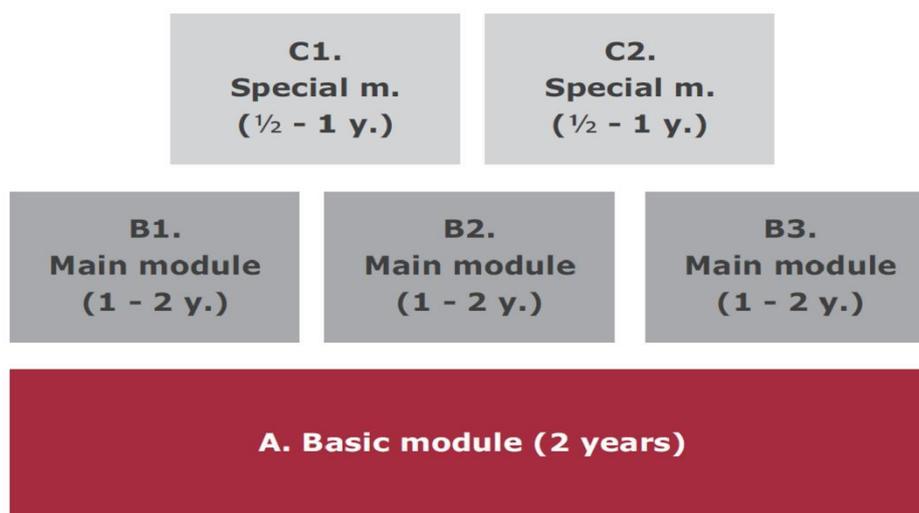
o módulo básico - *Grundmodule* - tem a duração mínima de 2 anos, excepcionalmente pode ser de apenas um, e pretende dotar de conhecimentos e competências mínimos, requeridos para a realização de tarefas elementares dentro da área de formação;

o módulo principal - *Hauptmodule* - tem a duração de 1 ano e prevê a aquisição de conhecimentos e competências específicos no âmbito da especialização escolhida. No conjunto, os

dois módulos não podem ter uma duração inferior a 3 anos. Portanto, se o módulo anterior tiver a duração de 1 ano, a deste será obrigatoriamente de dois;

e o módulo especial - *Spezialmodule* -, com uma duração compreendida entre 6 meses e um ano, visa assegurar conhecimentos e competências para a prestação de serviços ou produção de produtos especiais (BMWFJ, 2012, p.27).

#### **Quadro 12 - A modularização da aprendizagem**



Fonte: BMWFJ (2012, p.28).

Não sendo ainda possível avaliar o impacto destas medidas, algumas vantagens são-lhe reconhecidas pelo BMWFJ (2012, p.28), tais como:

permitir a combinação de diferentes módulos, flexibilizando os projetos de formação, com vantagens para as empresas e formandos;

responder rapidamente às exigências requeridas pelas mudanças setoriais e da economia através da introdução ou substituição de novos conteúdos;

evitar a criação de novas profissões no âmbito da aprendizagem, adicionando módulos às existentes, assegurando assim uma maior transparência no âmbito da formação profissional.

Em 2009 adaptou o seu Quadro Nacional de Qualificações ao Quadro Europeu de Qualificações e, para garantir a qualidade do ensino e da formação profissional, quer nas escolas quer nas empresas, implementou o ECVET (*European Credit System for Vocational Education and Training*) estabelecendo critérios de avaliação baseados no número de desistências, nos resultados dos exames e do mercado de trabalho. De acordo com o BMWFJ (2012, p.45),

a sua entrada em vigor permitirá a comparação das qualificações conferidas pelo sistema educativo austríaco numa perspetiva internacional, revestindo particular importância no que ao modelo dual concerne, equiparando-o aos *school-based VET*

*programas (...) e, por outro lado, aumentará a visibilidade do reconhecimento de competências profissionais no acesso ao ensino superior (Tertiary Education Pathways).*

O QEQ e o ECVET surgiram após os ministros da UE responsáveis pelo ensino e a formação profissional terem lançado o processo de Copenhaga (2002) com o objetivo de melhorar o desempenho, a qualidade e a atratividade do ensino e da formação profissionais através de uma cooperação reforçada a nível europeu. São dois instrumentos de política criados para, através de dados e indicadores consistentes, aumentar “a transparência e a qualidade das competências e qualificações; o reconhecimento mútuo e a validação de competências e qualificações; melhorar a imagem e o estatuto do EFP” e, deste modo, combater o desemprego, reforçar a empregabilidade das pessoas e apoiar a sua mobilidade profissional e geográfica. Neste sentido, os países efetuaram reformas nos seus sistemas de ensino e de formação profissional para responderem aos reptos lançados pela UE. Estes modelos universais de EFP revelam-se apelativos, sobretudo nos discursos políticos,

na medida em que fornecem respostas simples para perguntas complexas. Representam o pensamento mítico de que as pessoas precisam para desenvolver uma identidade coletiva (Heikkinen, 2004, p.44).

Mas a UE, quando lança estes reptos, não tem em consideração as disparidades que existem entre os países em termos da sua história, do seu nível de desenvolvimento, do funcionamento das instituições, da economia e da sua capacidade para gerar emprego - as assimetrias estão, de certo modo, refletidas nos resultados do inquérito às empresas que apostam nos setores dominantes da economia, realizado em 16 dos 28 países *pela Antal Global Snapshot* (Gráfico 22) -, dos currícula que suportam as qualificações obtidas e dos processos pedagógicos utilizados na certificação dos resultados das aprendizagens, o que dificulta ou mesmo impede a comparabilidade das qualificações obtidas. Outra dificuldade destes modelos, segundo Schneeberger (2006, p.24), reside no facto de na Europa “a educação e a formação profissional, tal como as estruturas inerentes ao sistema de emprego, serem entendidas de forma muito diversificada”. E por isso, estes modelos, além de controversos, são também realidades que conduzem a consequências reais nos domínios da inclusão e da coesão sociais, da mobilidade profissional, empregabilidade e competitividade económica, sendo disso particular exemplo Portugal. Primeiro, com a implementação dos cursos profissionais e, mais recentemente, depois de instituída a escolaridade obrigatória de 12 anos, fez ressuscitar

a aprendizagem. Dito de outro modo, o investimento na educação e na formação profissional “é vendido como um bom investimento, mas não tem retorno económico para a maioria dos seus compradores” (Standing, 2014a, p.129), fazendo emergir uma nova classe que o mesmo autor classifica como “a nova classe perigosa”: o precariado.

**Gráfico 22 - Tendências de contratação e despedimentos na União Europeia em 2013 (%)**



Legenda:

- Empresas que estão a contratar
- Empresas que estão a despedir
- Empresas que preveem contratar
- Empresas que preveem despedir

Fonte: Antal Global Snapshot (2014).



### 2.2.3 O modelo português

A instabilidade é uma característica do nosso sistema educativo e a sua evolução formal nas últimas décadas tem sido marcada por aquilo que na literatura sociológica se designa por reprodução social e cultural. A última manifestação desta tendência passou pela ambição de “construir um sistema dual português com identidade própria, de modo que esta via de ensino qualifique os jovens para o ingresso no mercado de trabalho possibilitando-lhes, simultaneamente, o ingresso no ensino superior, especialmente politécnico” (MEE, 2013, p.33). Para o efeito, o MEC, titulado à data por Nuno Crato, assinou um memorando de entendimento e de cooperação com o seu congénere alemão em 5 de novembro de 2012. Esta mudança de paradigma nas políticas de educação e formação profissional coincide, naturalmente, com a chegada ao poder de um novo governo: “quem chega ao poder começa por explicar à nação o estado “deplorável da escola”, abrindo assim a ilusão de um novo ciclo (...), que junta a credibilidade do diagnóstico à expectativa de mudança” (Nóvoa, 2002, p.4). E sendo certo que esta oferta profissionalmente qualificante só recentemente começou a surgir como uma aposta de inovação no nosso sistema educativo, a cronologia mostra que a sua implementação, ainda que incipiente, é muito anterior, remontando a 1984. Tal como hoje, há trinta anos, a institucionalização da aprendizagem (Decreto-Lei n.º 102/84, de 29 de março) tinha como objetivo fundamental “assegurar a transição dos jovens do sistema de ensino para o mercado de trabalho, no respeito pela sua vocação e capacidade” e resolver, assim, o problema “dos milhares de jovens que anualmente deixam o sistema oficial de ensino, com ou sem a escolaridade obrigatória, mas quase sempre sem qualquer preparação profissional, causa relevante das elevadas taxas de desemprego juvenil”. Acontece, porém, que desde o início este processo educativo/formativo sempre se debateu com sérias dificuldades para se afirmar como uma alternativa educativa destinada ao cumprimento da escolaridade obrigatória. Esta é uma consequência, como referem Neves e Pedroso (1994, p.33), de se verificar por parte de todos os atores envolvidos (jovens, escolas e empresas) a não apropriação de nenhuma das suas três dimensões:

- 1) O lugar da formação no sistema de formação profissional inicial, (...), os lugares relativos e as obrigações de cada um dos agentes, e um referencial de objetivos e estratégias comumente partilhados;

- 2) O investimento empresarial na formação (...) e a assunção por parte das empresas de um protagonismo na formação que valoriza a situação de trabalho como situação de formação;
- 3) A existência de escolas em que a componente de formação escolar é lecionada por profissionais com uma cultura pedagógica baseada no trabalho como situação de formação.

O modelo então concebido, inspirado no alemão, assentava num pressuposto que todavia persiste, isto é, que as mudanças se produzem por decreto e que é possível importar modelos sem que antes seja necessário assegurar o envolvimento de todos os atores: alunos, escolas, empresas, associações patronais, profissionais e sindicais. Face ao fracasso da experiência-piloto realizada na década de 80 e que se circunscreveu essencialmente a empresas públicas, quase todas de grande dimensão, em 1996, uma época de acelerada transformação dos processos produtivos em que “a educação passou a ser também ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço de produção (Santos, 1994, p.170), o Decreto-Lei n.º 102/84, de 29 de março, foi revogado pelo Decreto-Lei n.º 205/96, de 25 de outubro. Então, a reforma visava, como se lê no preâmbulo do documento que a sustentou,

assegurar as condições para que as empresas [pudessem] envolver-se nesta metodologia de formação (...), mobilizar todos os operadores para o desenvolvimento do valor formativo da formação em contexto de trabalho e intensificar as articulações e a coordenação entre esta componente de formação e as outras componentes e reforçar a função de supervisão pedagógica (...), atendendo às mudanças operadas no sistema de educação e formação profissional, [constituindo-se a aprendizagem] já não como um dispositivo de emergência para jovens que não têm alternativas ao mesmo nível, mas como parte integrante de um sistema de formação em que coexistem vias alternativas, com identidade própria, inseridas em diferentes subsistemas de formação.

Não obstante as alterações introduzidas no regime jurídico da aprendizagem (porque “os estudos realizados apontavam para a necessidade de uma reforma organizativa e pedagógica (...), de acolher na legislação os ensinamentos decorrentes das práticas dos seus atores (...) e deixavam espaço na sua concretização para a autorregulação do sistema pelos seus agentes”), este dispositivo (ou este sistema ou esta metodologia de educação e formação) sempre registou uma procura residual e nunca conseguiu concretizar os seus objetivos no que concerne ao envolvimento das empresas. E mais importante do que isso, no entanto, é o facto de a alteração da composição das empresas envolvidas na “aprendizagem”, privadas e de pequena e média dimensão, sempre ter indiciado “um fenómeno de marginalização em relação à formação, entre

1986 e 1992 o rácio de aprendizes por empresa desceu de 7,3 para 3,6” (Neves & Pedroso, 1994, p.35).

Em 2008, com a publicação da Portaria n.º 1497/2008, de 19 de dezembro, o decreto anterior foi revogado e a estrutura curricular e a carga horária destes cursos foram revistas (Quadro 13) procurando aproximá-las das outras modalidades de formação do SNQ que conferem uma dupla certificação, escolar e profissional de nível 4, e a sua matriz curricular passou a integrar as componentes de formação sociocultural, científica, tecnológica e prática, incluindo esta, obrigatoriamente, formação em situação de trabalho, distribuída de forma progressiva ao longo de todo o processo formativo (Art.º 5.º).

*Quadro 13 - Matriz curricular dos cursos de aprendizagem de nível secundário*

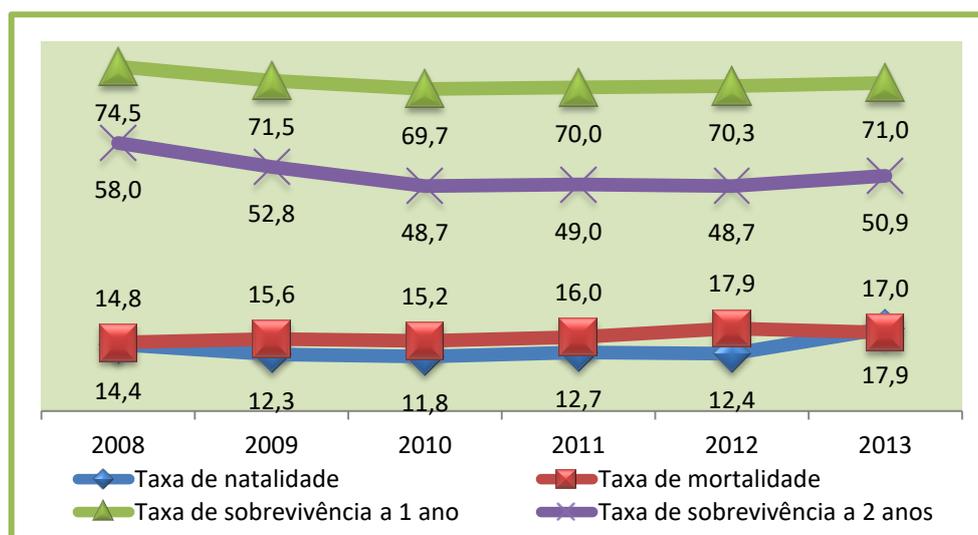
Componentes de formação	Áreas de competência	Domínios de formação (*)	Duração (horas)	
			Mínima	Máxima
Sócio-cultural .....	Línguas, Cultura e Comunicação.	Viver em Português .....	240	280
		Comunicar em Língua Estrangeira .....	200	200
		Tecnologias da Informação e Comunicação .....	100	100
			540	580
	Cidadania e Sociedade .....	Mundo Actual .....	80	110
		Desenvolvimento Social e Pessoal .....	80	110
			160	220
Científica .....	Ciências Básicas .....	Matemática e Realidade .....		
		Outras .....	200	400
Tecnológica .....	Tecnologias .....	Tecnologias Específicas .....	800	1 000
Prática .....	Contexto de Trabalho .....		1 100	1 500
<i>Total</i> .....			2 800	3 700

Estabelece também que seja celebrado um contrato, sob a forma escrita, entre o formando ou, sendo este menor, o seu representante legal e a entidade de apoio à alternância, em que esta se obriga a ministrar-lhe formação em “regime de aprendizagem” e aquele se obriga a frequentar essa formação e a executar todas as atividades constantes da estrutura curricular do curso (Art.º 10.º). Como contrapartida tem o direito a usufruir regularmente dos apoios financeiros previstos no mesmo (Art.º 11.º), podendo atingir, atualmente, o limite máximo de 70% do Indexante dos Apoios Sociais (IAS) (Regulamento Específico da Aprendizagem - IEFPP, 2014, p.38), sendo o seu valor de referência o ordenado mínimo nacional. A sua conclusão com aproveitamento depende da obtenção da classificação mínima de 10 valores em todas as

unidades de formação no último período do curso e na prova de avaliação final (PAF), realização perante um júri de um ou mais trabalhos práticos, baseados nas atividades do perfil de competências visado (Art.º 17.º), dando lugar à emissão de um diploma e de um certificado de qualificações, bem como ao registo das competências adquiridas na respetiva caderneta individual do aluno (Art.º 18.º). Os resultados desta tentativa, mais uma, de aproximar escolas e empresas como estratégia para o crescimento económico, sem o qual a promoção de emprego e o combate ao desemprego juvenil não serão possíveis, como reiterada e sucessivamente nos é dito, são em tudo semelhantes aos de todas as que a precederam.

Em 2013, com a degradação do contexto internacional, a diminuição da procura interna e externa e uma economia que definha dia após dia, como evidenciam as taxas de natalidade, mortalidade e sobrevivência das empresas (Gráfico 23), prevê-se a reestruturação do modelo e do quadro legal que regulamenta as vias profissionalizantes, e o sistema dual, cujo número de alunos inscritos sempre se distanciou das metas traçadas no acordo de concertação social, configurou-se como “o arquétipo da resolução dos dois principais problemas que estão na base das críticas à escola: não ser capaz de acompanhar as necessidades de qualificação das empresas e induzir nos jovens estilos de vida e aspirações sociais não compatíveis com a realidade da economia” (Pedroso, 1996a, p.269). O objetivo passa por ter, até 2020, 200 mil alunos no ensino secundário a frequentar cursos de ensino profissionalizante e dual. Em 2013 existiam 155 227, e destes, 21 056 estavam inseridos no ensino dual (DGEEC, 2014, p.45). Para a concretização destes objetivos o Ministério da Economia e do Emprego (MEE) definiu as áreas prioritárias de formação atendendo aos setores dominantes da atividade económica (Ciências Informáticas e Multimédia, Comércio Internacional, Metalurgia e Metalomecânica, Eletricidade e Energia, Eletrónica e Automação, Tecnologias dos Processos Químicos, Turismo e Lazer, Indústrias Extrativas, Alimentares, Ambientais, Criativas, Agroalimentares e do Mar, Têxtil, Calçado e Couro, Construção, Aeronáutica e Reparação de Veículos Motorizados); propôs-se afirmar e reforçar a rede de parceiros, criar um clima de franca cooperação institucional que sustente a captação do potencial ainda por explorar que o ensino dual representa; e celebrar até 2015 protocolos com 15 mil empresas ou outras organizações dos setores de bens e serviços transacionáveis, desejavelmente com atividade exportadora (2013, pp.33-35).

**Gráfico 23 - Taxa de natalidade, mortalidade e sobrevivência das empresas (2008-2013)**

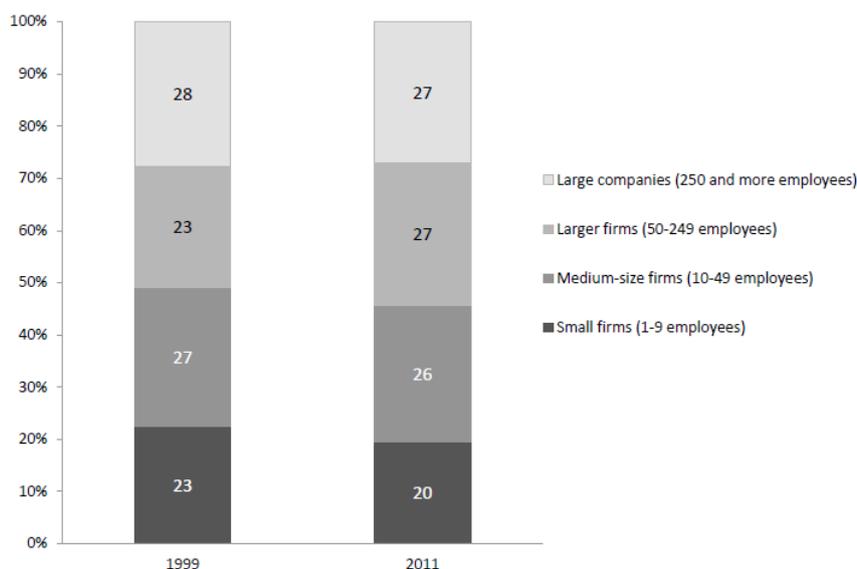


Fonte: [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt) (novembro, 2015).

Mas esta ilusão da explosão do processo do ensino profissional choca com a realidade, pois não há empresas nem alunos que sustentem essa pretensão política e o interesse no ensino dual visa mais “apoiar as empresas, fornecendo-lhes mão de obra barata e jovem, do que potenciar a formação de técnicos especializados” (Grossegese, 2012, p.5). José Guia, responsável pela direção de formação da Confederação da Indústria Portuguesa (CIP), revela que existem “70 mil empresas no setor industrial, 7 mil detêm tecnologia, capacidade financeira, mercado e organização, cerca de 5 mil estão vinculadas aos cursos de aprendizagem” (2012, p.5) e quase todas são médias e grandes empresas de capital estrangeiro, com um rácio de 3,1 formandos cada (DGEEC, 2015). As restantes (95%) não reúnem condições e apostam mais na competitividade baseada na política de salários baixos do que na formação, diversamente do que acontece na Alemanha, onde a rede dual é suportada por empresas de todas as dimensões, mesmo as que empregam um reduzido número de trabalhadores (Gráfico 24). O problema não reside apenas na estrutura do tecido empresarial, na falta de apoio e de envolvimento dos parceiros sociais, mas também na opção clara por outras modalidades educativas no ensino secundário em detrimento desta, confirmada pelo número de alunos que a frequentam, 10,1%. A todas as condicionantes anteriormente referidas e que põem em causa a exequibilidade do modelo e das metas anunciadas, não podemos deixar de acrescentar outro entrave que não pode ser ignorado, a diminuição da taxa de natalidade no nosso país, que começa a assumir contornos preocupantes e

que terá repercussões a médio e longo prazo na estrutura da nossa população e que nos últimos anos já se faz sentir no decréscimo de alunos inscritos em todos os níveis de ensino.

**Gráfico 24 - Distribuição dos formandos pelas empresas na Alemanha (%)**

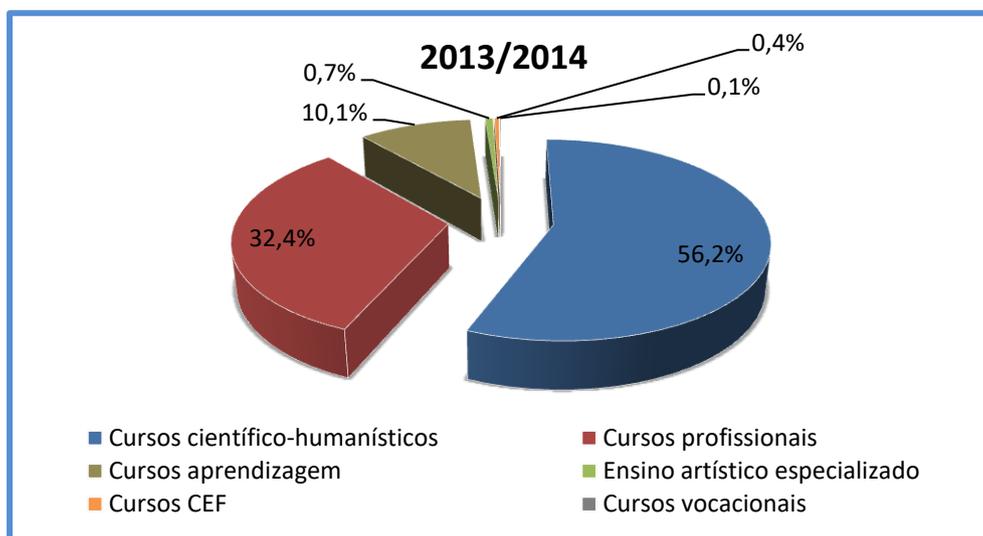


Fonte: BIBB (2013, p.219). In Solga, Protsch, Ebner & Brzinsk-Fay (2014, p.10).

As conclusões do artigo publicado pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação em 2014, dando seguimento ao trabalho desenvolvido no âmbito da aplicação do “Modelo de previsão do número de alunos em Portugal - impacto do alargamento da escolaridade obrigatória” e tomando por dados base as estatísticas oficiais de 2012/2013, estima para o horizonte temporal 2013-2019 e para o ensino secundário nas modalidades regular e artísticas um aumento de 3%, o que representa cerca de 5 mil alunos, e nas outras modalidades 5%, cerca de 8 mil alunos, que corresponderá, respetivamente, a 202 580 e 152 202 alunos matriculados no 10.º ano em 2019 (pp.4-5). Sendo inegável a hegemonia da nossa cultura *educacionalista* (Gráfico 25), o incremento da aprendizagem só seria possível com transferências de alunos dos cursos profissionais ou dos cursos científico-humanísticos, embora destes últimos não nos pareça uma hipótese que possa ser sequer considerada. A alternativa que se apresenta como possível são os alunos com dificuldades de aprendizagem e retenções repetidas que são integrados compulsivamente no “ensino vocacional” (Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto) e que a partir dos 13 anos podem ser inseridos em cursos com uma

componente prática em empresas (Art.º 4.º, n.º 1, d), o que até à data da publicação do referido Decreto-Lei só era possível aos 15 anos.

**Gráfico 25** - Alunos matriculados no ensino secundário por modalidade educativa - 2013/2014



Fonte: DGEEC (2015, p.113).

Dois anos depois da experiência-piloto realizada em 2012 em escolas de ensino básico e posteriormente alargada às escolas secundárias em 2013, o seu universo era constituído por 9 292 alunos, dos quais 379 são de cursos vocacionais do ensino secundário (DGEEC, 2015, pp.40-51-90). O MEC, no documento síntese de Avaliação Externa dos Curso Vocacionais, congratula-se com o sucesso deste projeto e alude às referências positivas de vários estudos internacionais (OCDE, CEDEFOP e da Comissão de Cultura e Educação do Parlamento Europeu) sobre as medidas adotadas em Portugal no ensino profissional. No entanto, esta seleção precoce e a generalização do ensino vocacional, uma tendência recorrente no espaço europeu desde que foi inaugurado o fim da era do *trabalhismo* no dealbar do século XXI, é considerada por Bettencourt (2015, p.46) “um retrocesso educacional sem precedentes que prescindiu de um debate indispensável na sociedade portuguesa sobre as suas consequências para o futuro do país e para o agravamento das desigualdades”. Prometeu-se dar tudo a todos sob o pressuposto da igualdade de oportunidades e da mobilidade social através da escola. Registaram-se progressos na educação, mas a evolução de um quadro de 3 ou 4 anos de escolaridade para um outro em que todos têm obrigatoriamente de frequentar a escola durante 12 anos, foi marcado por diferentes racionalidades e interesses, acabando

“a visão estatística por ser a única visão estadística” da educação, em particular desde meados da primeira década do novo milénio. De então para cá, assistimos ao reforço das vias profissionalizantes, suportado pelas “fórmulas litúrgicas de mais mercado, mais tecnologia, mais crescimento e mais flexibilidade” (Beck, 2015, p.416). O referente das políticas educativas passou a ser a “empregabilidade” e, simultaneamente, foram efetuadas reformas profundas na legislação laboral no sentido de facilitar os despedimentos, de promover formas precárias de contratação associadas à perda de garantias de proteção social, entre outras. Não é, portanto, expectável que, como refere Antunes (2013, p.3), “havendo uma política no sentido de embaratecer o trabalho que a educação que qualifica para o trabalho seja valorizada”. Estas são as contradições que encerram os discursos em matéria de política educativa nos 30 anos de União Europeia, a forma encontrada pelo sistema para dar continuidade “à consolidação e até ao aprofundamento das desigualdades sociais (...) que não seja socialmente visível e, assim, perpetuar uma ordem social estruturalmente incoerente, “obrigada” a desmentir na prática as premissas igualitárias em que se diz fundada” (Santos, 1994, p.167). Esta segmentação, na “sociedade de risco” em que vivemos (Beck, 2015), acompanhada de enormes transformações nas estruturas do emprego e produtiva, sem paralelo em épocas anteriores, condicionou várias esferas da atividade humana, nomeadamente o trabalho e a educação, pondo em causa o seu poder emancipatório e a sua conceção como um direito e um bem público. Seria por isso desejável que estando a natalidade a diminuir, a população a envelhecer (somos o quinto país mais envelhecido do mundo) e sendo os saldos migratório e natural negativos, ao invés de vermos permanentemente anunciadas novas medidas, a preocupação fosse reforçar o investimento na educação, sobretudo nos grupos social, cultural e economicamente mais desfavorecidos, os destinatários finais destas medidas. Não precisamos, na opinião de Marçal Grilo (2015, p.47), antigo ministro da educação,

de instituir um sistema educativo homogéneo e uniformizado, embora pareça que o investimento tenha de ser precedido de uma reflexão sobre as formações mais desejáveis, o que tem a ver com a relevância e a empregabilidade de cada um dos cursos.

A estratégia passa também por evitar chegar à mesma situação da Alemanha, apontada frequentemente como um exemplo a seguir e a imitar que, como consequência do seu modelo educativo baseado numa seleção vocacional precoce, suprime as suas carências de técnicos superiores especializados recrutando-os em Portugal. Numa perspetiva de

futuro, afigura-se ser necessário repensar a educação de modo a torná-la mais relevante para os indivíduos. Como refere Lima (2014, p.14),

o elogio hiperbólico das lógicas qualificacionistas e da “economia das capacitações”, [tem-se revelado inconsequente não só] em termos de produção de qualificações e “habilidades economicamente valorizáveis”, mas também [ao nível] dos seus ideais de empregabilidade e de empreendedorismo, confrontados empiricamente com fenómenos crescentes de desemprego estrutural, de trabalho intermitente e de trabalho precário, de trabalho sem direitos, afetando profundamente a geração jovem mais escolarizada que alguma vez existiu.

Não nos parece, assim, ser possível continuar a sustentar a tese conservadora que preconiza a subordinação da educação ao que designamos por tecido produtivo e empregador e suas alegadas necessidades. De acordo com esta tese, a educação (a escola) nunca terá cumprido com este “mandato” social de modo adequado, pois é alvo de críticas recorrentes por parte dos setores mais conservadores e do próprio senso-comum. É certo que a escola surgiu, como sublinha Enguita (2007), devido à crescente complexificação das sociedades modernas e à consequente incapacidade das famílias (nucleares e alargadas) em integrar as novas gerações nessas sociedades complexas. Por esse motivo, e também pelo facto da tendência de complexificação das sociedades se estar a acentuar a um ritmo nunca antes registado, é que constitui uma falácia (ou ignorância ou até má-fé) exigir-se a uma instituição que, por natureza, é conservadora e lenta nos seus movimentos, que antecipe o futuro e que prepare profissionalmente as populações para esse futuro. O tempo da educação formal não é compaginável com o tempo do trabalho e da economia e das restantes áreas da sociedade. A tomada de consciência deste facto implica, por si só, repensar a educação e a sua função social de um modo completamente diferente. Ou seja, a educação não pode estar sujeita ao que podemos designar por políticas de curto prazo, como a educação profissional tem vindo a estar sujeita, que mais não conseguiu que proporcionar um presente, e muito provavelmente também um futuro, “escancarado perante os ventos de fora, mas triste e angustiado na consciência da distância entre o que se atingiu e tudo o que ficou por alcançar” (Murteira, 2011, p.14).



## **CAPÍTULO III**

---

**EDUCAÇÃO E TRABALHO NO SÉCULO XXI: ARTICULAÇÃO OU ESTRANHAMENTO?**



## **Introdução**

A globalização, um fenômeno que caracteriza o nosso tempo, tem consequências várias, não deixando imune nenhum domínio da realidade física e social, possuindo um elevado e particular impacto no mundo do trabalho, mundo profundamente sensível às lutas sociais e políticas que se têm vindo a travar desde a emergência desta relação eminentemente conflitual e contraditória. As transformações económicas ocorridas nas últimas décadas, o progresso sociotécnico e as inovações tecnológicas dele decorrente, têm provocado mutações de longo espectro na vida social em geral e na vida profissional em particular, consubstanciadas na alteração das políticas sociais, na generalização de novas formas de contratação (em regra, mais instáveis, mais precárias, menos dignas e flexíveis), na contração massiva do volume de emprego e, de um modo que parece adquirir cada vez mais uma dimensão estrutural (e não circunstancial), no aumento do desemprego. Até agora, este aumento do desemprego tem vindo a ser conceptualizado como resultado da emergência de crises económicas e financeiras diversas mas consideradas sempre como ultrapassáveis. Mas o ritmo com que têm vindo a ocorrer e as marcas profundas que têm deixado nas pessoas, nas organizações e nas sociedades levam-nos a pensar que estaremos a viver, parafraseando Bourdieu (1998) e Santos (1991; 2001), um tempo e um período histórico de autêntica “involução”, de “transição”, em que todos os futuros são possíveis.

Com a emergência desta realidade, que não é exclusiva do espaço nacional que habitamos, mas da Europa e do mundo como um todo (globalização no seu mais amplo sentido), a preocupação com a formação das pessoas passou a ocupar um lugar privilegiado nas agendas internacionais de todos os governos. Os sistemas educativos têm vindo a alterar-se no sentido de melhor se adaptarem a mudanças que se mostram pouco disponíveis para serem inteligíveis ou mesmo compatíveis com os ideais que nortearam a sua construção e legitimação:

parecem ter perdido a força que já tiveram, transformaram-se, adaptaram-se a mudanças sociais, económicas e culturais que foram fazendo o seu caminho, umas de forma vagarosa e subterrânea, outras de forma rápida e aberta, mas parece haver um sentimento difuso de que as lógicas de funcionamento e de legitimação da educação, nomeadamente na sua componente escolar, não têm acompanhado, pelo menos de modo articulado, tais mudanças e metamorfoses (Candeias, 2009, pp.132-133).

Nesta encruzilhada, que passa pela mudança nos padrões de relacionamento entre o Estado, a sociedade e o mercado, o trabalho assalariado (figura central da sociedade industrial e do capitalismo desde a sua emergência), como alguns autores têm

vindo a evidenciar (Gorz, 1997; Méda, 1999; Rifkin, 1997; Sennett, 2006), está a perder o seu *encanto* (e consequente influência no domínio da coesão social) enquanto elemento estruturante da sociedade, das nossas vidas e das relações sociais. A solução da educação como seu suporte assoma-se como um *fantasma inútil* e o que se nos depara, como profeticamente escreveu Arendt (2001, p.16), “é a possibilidade de uma sociedade de trabalhadores sem trabalho”.

Chegados a esta fase do capitalismo desorganizado ou enlouquecido, como lhe chama Piketty (2014, p.711), marcado pela intensificação da competição global e pela capacidade da máquina económica poder funcionar de maneira cada vez mais eficiente e lucrativa dando emprego apenas a uma elite (minoría da sociedade: sociedade dos dois décimos sugerida por Martin & Schumann, 1998), muito provavelmente as sociedades do futuro não poderão continuar a ser estruturadas em torno da educação e do trabalho e das relações natural e crescentemente complexas que temos vindo a construir entre estes dois tópicos.

Aceitando estas premissas como válidas, no presente capítulo abordamos este dilema que pende sobre a sociedade neste início de século e de milénio. Como ponto de partida para esta discussão, não com o objetivo de apresentar soluções mas de problematizá-las, começaremos por enquadrar os diferentes acontecimentos que conduziram à glorificação ideológica do trabalho (ou sacralização, se quisermos ser mais rigorosos), elevando-o à categoria da mais estimada de todas as atividades humanas, o que resultou na transformação efetiva de toda a sociedade e a converteu numa sociedade de trabalhadores (Gorz, 1997; Arendt, 2001), bem como aqueles que têm vindo a retirá-lo do seu pedestal, a alterar o seu valor, sentidos e significados. De seguida, e porque o trabalho se constituiu uma tão importante prática social capaz de influenciar todas as outras, nomeadamente a educação, abordamos a forma como educação e trabalho se têm relacionado ao longo dos últimos cem anos. Na última secção, centramos a nossa atenção no caso português.

### 3. Educação e trabalho: dois “mundos” paralelos na “nossa modernidade”

#### 3.1 Do trabalho penoso ao trabalho flexível ou a “reinvenção do trabalho”?

A sociedade que está para ser libertada dos grilhões do trabalho é uma sociedade de trabalhadores, uma sociedade que já não conhece essas atividades superiores e mais importantes em benefício das quais valeria a pena conquistar essa liberdade (Arendt, 2001, p.16).

Nas sociedades modernas, capitalistas, o trabalho tem sido o principal meio de integração social dos indivíduos e, por isso mesmo, o veículo para aceder à cidadania. No entanto, nem sempre foi assim, e o que é e o que não é trabalho foi sofrendo *metamorfoses* de acordo com a forma como as sociedades se foram organizando para gerar e distribuir riqueza. A economia de subsistência existiu apenas nos primeiros estádios de evolução da humanidade, o que significa que “a humanidade trabalhadora percorreu um longo caminho antes de chegar aqui, e cada indivíduo deve percorrê-lo para incorporar-se ao estágio alcançado” (Enguita, 1989, p.4). Por conseguinte, o trabalho, tal como hoje o concebemos com fins económicos, como atividade humana dominante e na sua versão mais arquetípica de trabalho assalariado é algo relativamente recente.

Para o sociólogo francês André Gorz, o trabalho, enquanto “atividade da esfera pública, procurada, definida e reconhecida como útil por outros e, como tal, remunerada” (1997, p.26), é uma invenção da modernidade que se generalizou a toda a sociedade após a chegada do capitalismo industrial, acrescentando que

essa forma de trabalho assalariado sobre o qual se funda a coesão e a cidadania sociais não pode ser redutível ao trabalho enquanto categoria antropológica, uma vez que este último nunca constituiu um fator de integração social, mas antes um princípio de exclusão (1997, p.26).

No mesmo sentido também se exprime Méda, quando afirma que

o trabalho não é uma categoria antropológica, quer dizer um invariante da natureza humana ou das civilizações que seria sempre acompanhado pelas mesmas representações. Trata-se, pelo contrário, de uma categoria profundamente histórica e cuja invenção só se tornou necessária numa dada época (1999, p.35).

Freire, por seu lado, apresenta uma perspetiva distinta e entende ser compreensível que o trabalho

esteja e tenha estado sempre e estritamente articulado com os traços fundamentais da estrutura e da dinâmica de qualquer sociedade; e que ele sofra valorizações e tenha representações tão diversas como tem ao longo do tempo, de uma formação social para outra, ou de um *locus social* para outro no interior de uma mesma sociedade (1997, p.14).

Admite-se, contudo, traçando a genealogia do conceito e dos valores a ele associados, que foi somente com o advento do capitalismo e concomitante estruturação da sociedade salarial que o ser humano comum adquiriu a sua dignidade e direitos de cidadania trabalhando. Na Grécia Antiga, o trabalho<sup>6</sup> era algo degradante e indigno, próprio dos escravos e dos *banausoi*, aqueles que não podiam participar na vida da *polis* nem ascender socialmente, mas eram necessários para fazer todo o trabalho produtivo (*labour*) (Standing, 2014a, pp.38-39). Nos primórdios da Idade Média continua a ser socialmente desprezado, árduo, difícil e penoso, adjudicado às classes mais baixas ou visto como penitência para redimir uma pena ou pecado, pelo que não era ainda “concebido como uma atividade criadora de artifício e de valor social” (Méda, 1999, p. 62). Esta ideia de trabalho como algo de socialmente relevante apenas começou a tomar forma no século XVI e princípios do século seguinte, com as guerras religiosas na Europa e a Reforma Protestante, impulsionada por Lutero (1483-1546) na Alemanha e Calvino (1509-1564) em França, que precipitou a emergência de novos pensamentos sociais, económicos e políticos. Na ética protestante, o ócio era considerado antinatural e pernicioso e o perdão divino dependia exclusivamente da vontade de Deus e não podia ser comprado com dinheiro. O trabalho surge como o caminho para a salvação, vinculado à ideia de virtude e obrigação, como um fim em si mesmo. Foi neste período que o moderno conceito de trabalho começou a ser construído. No final do século XVIII, com a ascensão da burguesia e com Smith a declará-lo como “a medida de todas as coisas”, começou a ser concebido como fundamental para a criação de valor social e, acima de tudo, riqueza, configurando-se sob a dupla figura do fator de produção e da relação contributiva. E no século XIX,

com a transição para a sociedade urbana e industrial, novas modalidades emancipatórias para a condição de trabalho fundado quase que na exclusiva luta pela sobrevivência, e com a expansão da base material da economia tornou-se possível elevar o padrão de bem-estar social associado ao imprescindível processo de lutas sociais e a instituições políticas protagonistas do novo padrão civilizatório (Pochmann, 2012, p.494).

Então, como hoje, a atividade produtiva servia de fundamento à atividade política, e a centralidade que o *labour* adquiriu serviu de base à construção do socialismo, mas também dos Estados de bem-estar e dos sistemas de relações industriais contemporâneos. É assim que se explica, segundo Méda (1999, pp.140-141),

---

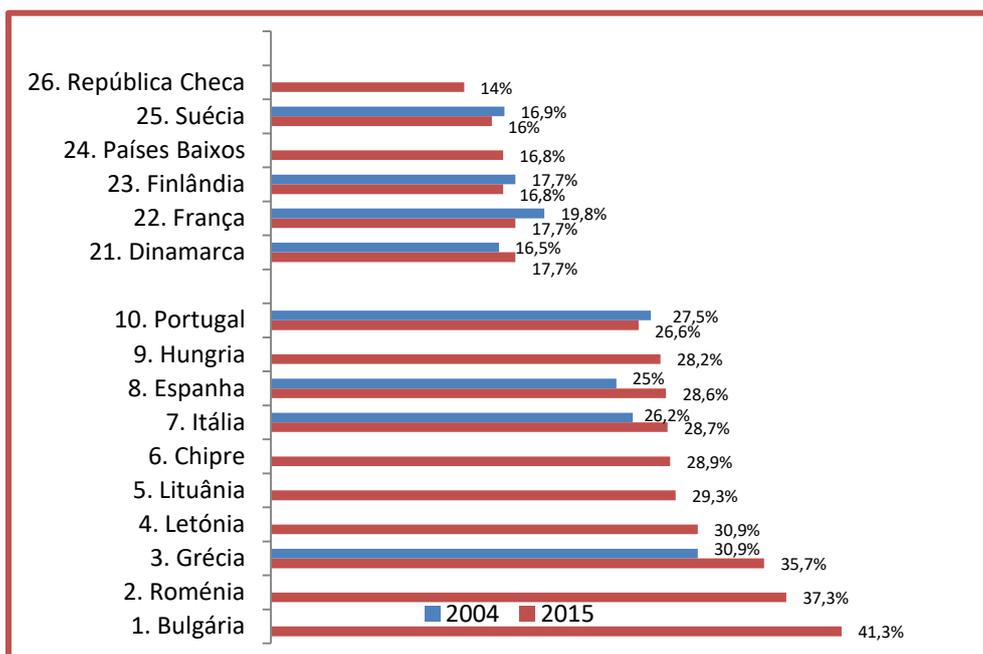
<sup>6</sup> Que não possuía esta designação, tendo apenas em comum com o moderno conceito o facto de ser realizado pelas pessoas situadas nos patamares inferiores da pirâmide social ou da estrutura social e que constituía 90% da população da época.

o desenvolvimento, a partir dos começos do século XX, mas sobretudo a partir da Segunda Guerra Mundial, de um Estado-providência ou Estado-social, capaz de garantir o funcionamento regular da grande máquina social; fornecer aos trabalhadores uma soma crescente de bem-estar e a garantia do pleno emprego. O século XX já não é o do trabalho, mas o do emprego: do trabalho assalariado em que o salário já não é apenas a estrita contrapartida do trabalho, mas também o canal de acesso dos assalariados à formação, à segurança, aos bens sociais.

A crescente e incessante industrialização proporcionou enormes ganhos de produtividade e, por esse motivo, durante muito tempo, os cidadãos dos países industrializados puderam acreditar que o crescente entrelaçamento económico iria aumentar também a sua prosperidade. Porém, quando o Ocidente deixou de ter o monopólio dos frutos do desenvolvimento, a mudança no equilíbrio das forças económicas significou, entre outras coisas, que a garantia do pleno emprego, o aumento de riqueza e de bem-estar nunca é óbvia e muito menos garantida, o que equivale a dizer, acompanhando as palavras de Martin e Schumann, “que quando a produtividade, decorrente da modernização tecnológica e da racionalização, cresce mais do que o rendimento económico em geral, a consequência é aquilo que se chama *jobless growth*” (2000, p.124). O fenómeno é global, havendo cada vez mais pessoas, e não apenas os migrantes, os refugiados, as minorias, os pouco ou menos qualificados profissionalmente, que vivem no limiar ou risco de pobreza, privadas que estão da sua única fonte de rendimentos e de fortuna, dos seus direitos de proteção social, de oportunidades de reintegração para os obterem e sufragarem as suas necessidades básicas de sobrevivência. Nem países como a Dinamarca, que ocupa habitualmente um lugar de topo na lista dos Indicadores de Desenvolvimento Humano (IDH), contrariam esta tendência (Gráfico 26), o que demonstra que os conceitos de crescimento económico e de desenvolvimento, não são sinónimos nem podem ser confundidos como frequentemente acontece.

Os primeiros sinais destas tendências começaram a manifestar-se com o fim do fordismo e do que viria a ser conhecido por *trinta gloriosos anos* (meados dos anos 70 do século XX), um período de grande expansão industrial, de forte crescimento económico e do consumo e de pleno emprego. Iniciado no século XVIII com a revolução industrial, um fenómeno britânico por excelência, que se intensificou no século XIX em grande parte da Europa, sendo apenas interrompido na primeira metade do século XX pelas duas guerras mundiais e pela grande depressão dos anos 30 ocorrida nos EUA.

**Gráfico 26 - % da população europeia que vive no limiar ou em risco de pobreza**



Fonte: [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt).

Tornou-se, assim, evidente que, com os sinais de esgotamento do modelo *fordista* de produção e de consumo, o contrato social firmado na Europa, em meados do século XX, entre o capital e o mundo do trabalho orientado para a criação de uma sociedade e de um Estado-Providência inspirados no pleno emprego, no trabalho estável e em que houvesse uma ligação natural (ainda que implícita) entre trabalho e benefícios, iria começar a soçobrar e a perder os seus pilares de sustentação. Rapidamente, um grupo de economistas (“liderado” por Milton Friedman e Frederich Hayeck, sobretudo) inspirados pela ideologia da “sociedade de mercado” ou do *laissez-faire* (re)conquistou a atenção de determinado tipo de políticos, nomeadamente os neoconservadores e os neoliberais, sós ou em aliança. Estes últimos não gostavam do Estado, a quem atribuíam todas as responsabilidades pelos males que afetavam o funcionamento do mercado e da sociedade, pelo poder regulatório que lhe está consignado, e defendiam que,

a menos que os países europeus, em particular, retirassem as garantias e as seguranças acumuladas, desde a Segunda Guerra Mundial, pela classe operária industrial e pelo setor público burocrático e a menos que os sindicatos fossem “domesticados”, a desindustrialização se iria acelerar, o desemprego aumentaria, o crescimento económico seria mais lento, o investimento iria fugir e a pobreza agravar-se (Standing, 2014a, p.26).

Dito de outro modo, passou a ser o mercado e não o trabalho a estruturar a sociedade, e as desigualdades e o seu aumento percebem-se nos mecanismos de

redistribuição dos rendimentos, no nível de desemprego e nas condições e relações de trabalho, que não permitem, como outrora, estruturar uma identidade pessoal e profissional nem uma vida segura, social e economicamente digna e respeitável. A distinção, antes clara, entre o local e tempo de trabalho e outros tempos de vida alterou-se drasticamente. A sequência educação, emprego estável, duradouro, associado a uma carreira profissional, ganhos salariais, proteção dos direitos e vínculos laborais, foi interrompida e para muitos poderá até nunca chegar. A evolução paradigmática do contrato de trabalho nas últimas décadas disso nos dá conta (Quadro 14).

*Quadro 14 - Do paradigma fordista-keynesiano ao paradigma da flexibilidade: relações laborais*

<i>Paradigma fordista-keynesiano</i>	<i>Paradigma da flexibilidade</i>
Regulação contratual; vínculo de subordinação jurídica que garante emprego estável/permanente.	Desemprego crescente persistente, incluindo o desemprego de longa duração. Difusão de formas flexíveis de emprego, de empregos inseguros, mal pagos e com reduzida ou nenhuma proteção social.
Regulação do tempo de trabalho; regularidade, previsibilidade e sincronização (conceito de horário “normal” de trabalho); prevalência do horário a tempo inteiro; regulação dos dias/tempos de descanso.	Flexibilização do tempo de trabalho. Horários, dias e tempo de repouso irregulares e imprevisíveis.
Regulação coletiva das relações laborais e consagração dos direitos coletivos (convenções coletivas de trabalho).	Individualização das relações laborais. Mudanças na relação entre capital e trabalho, descentralização da negociação e individualização das relações laborais.
Homogeneização das condições de trabalho e das medidas de proteção social. Concentração dos espaços produtivos.	Tendência para a diferenciação e segmentação dos trabalhadores; desconcentração dos espaços produtivos; individualização das relações de trabalho, dos percursos profissionais e das condições de trabalho em geral.
Estabilidade e linearidade das carreiras e dos percursos de vida (educação-emprego-reforma).	Ciclo de vida laboral descontínuo, com interrupções e imprevisível.
Emprego: dimensão estruturante da cidadania e enquadradora de direitos sociais.	Emprego precário: fragilização da cidadania e dos direitos sociais.

Fonte: Casaca (2014, p.168).

A revolução tecnológica desempenhou um papel importante nestas transformações, sobretudo a partir da década de 90, quando começou a ter um impacto significativo na forma como a sociedade passou a organizar a sua atividade económica, originando mais uma mutação profunda na relação do homem com o trabalho através da qual ninguém é poupado:

a utilização das mais modernas técnicas informáticas abriu as portas à máquina empresarial integrada globalmente, os empregos de uma vida inteira tornaram-se

biscates e quem tinha ainda ontem uma profissão de futuro vê agora as suas capacidades transformadas em saber inútil (Martin & Schumann, 2000, pp.108-109).

No Japão, se desde o pós-Segunda Grande Guerra deter um diploma escolar (médio ou superior) constituía uma garantia de emprego estável e bem remunerado, com a implementação de plataformas de inteligência artificial, capazes de executar trabalhos manuais e administrativos, calcula-se que em 2035 cerca de metade destes trabalhos possam ser realizados por robôs. A primeira experiência começou a ser desenvolvida no início de 2017 pela seguradora *Fukoku Mutual Life Insurance*, com o objetivo de substituir 34 dos seus empregados administrativos. Com esta medida, que implica um investimento de 1,7 milhões de dólares e um custo de manutenção anual de 128 mil, a empresa pensa aumentar a sua produtividade em 30%, recuperar o investimento em dois anos e poupar 1,1 milhões de dólares em salários. A comprovar-se o êxito da iniciativa prevê-se o seu alargamento a outros setores e a diversos organismos governamentais. Nos EUA, este processo de automatização do trabalho administrativo ameaça a destruição de entre 2,2 e 3,1 milhões de postos de trabalho. Consequentemente, a ideia que os utópicos modernos sempre alimentaram de que o progresso científico e as conquistas da técnica nos iriam conduzir a mundo de riqueza e de abundância, repleto de tempo livre e de lazer como nos maravilhosos tempos gregos, enquanto paradigma económico e social não deixou de constituir uma ilusão que parece condenada a culminar numa enorme desilusão para as mais amplas camadas da população mundial. O que os discursos constroem, a realidade não percute. Do ponto de vista social, aquele que nos interessa, a realidade é muito diferente daquela que estes discursos pretendem transmitir, só percute para uma minoria, e para as grandes massas apenas oferecem paraísos impossíveis de alcançar. A distribuição assimétrica do trabalho, a par da falência moral do modelo neoliberal, indicam, na opinião de Standing, a necessidade de utilizarmos um novo vocabulário para definir as relações de classe no mercado global. Segundo este autor, de um lado temos uma elite, “a plutocracia, com acesso ao emprego estável e garantido, que ganha quantidades absurdas de dinheiro provenientes do capital financeiro e que detém um poder político assustador” (Standing, 2014a, p.12); e do outro, um grupo numeroso e em expansão, uma *classe-em-formação*, o precariado, o neologismo introduzido pelo autor, que combina o adjetivo precário com o substantivo proletariado, para designar todos os que no sentido Marxiano do termo vendem e precisam do seu trabalho para viver, em substituição e por oposição ao termo

assalariado, que vigorou praticamente desde a Primeira Revolução Industrial e que chegou até à atualidade, tendo atingido o seu auge durante a vigência do modelo de regulação fordista. Abrange indivíduos de diferentes faixas etárias e categorias socioprofissionais. Uma parte, por norma os mais velhos, ainda goza de emprego fixo e a tempo inteiro, mas “tende a desejar o regresso ao passado, com o que imaginam nele de velhas certezas” (Standing, 2014a, p.13); e outra, conhecedora por experiência própria do significado da expressão “era pós-trabalho”, que sobrevive à custa das denominadas *nonstandard forms of employment*, não por opção mas por falta de oportunidades trabalho. São sobretudo os mais jovens. Murteira, metaforicamente, compara-os “a uma nova espécie de *lonely cowboy*, o herói típico do *Western* norte-americano, cavalgando a sua aprendizagem num espaço amplo de conhecimento onde se encontram mais desprotegidos, e também mais libertos e entregues à sua iniciativa” (2007, p.58). Abaixo desta classe, há ainda uma subclasse, o *lumpemprecariado*, que, desprovida de todos os seus direitos, sociais, cívicos e económicos, se vê condenada a uma existência de miséria (Standing, 2014b, p.10) (à imagem do que ocorria com o *lumpemproletariado*, o equivalente para o que na linguagem marxista significava a camada mais baixa da sociedade e que nem sequer detinha o estatuto de classe).

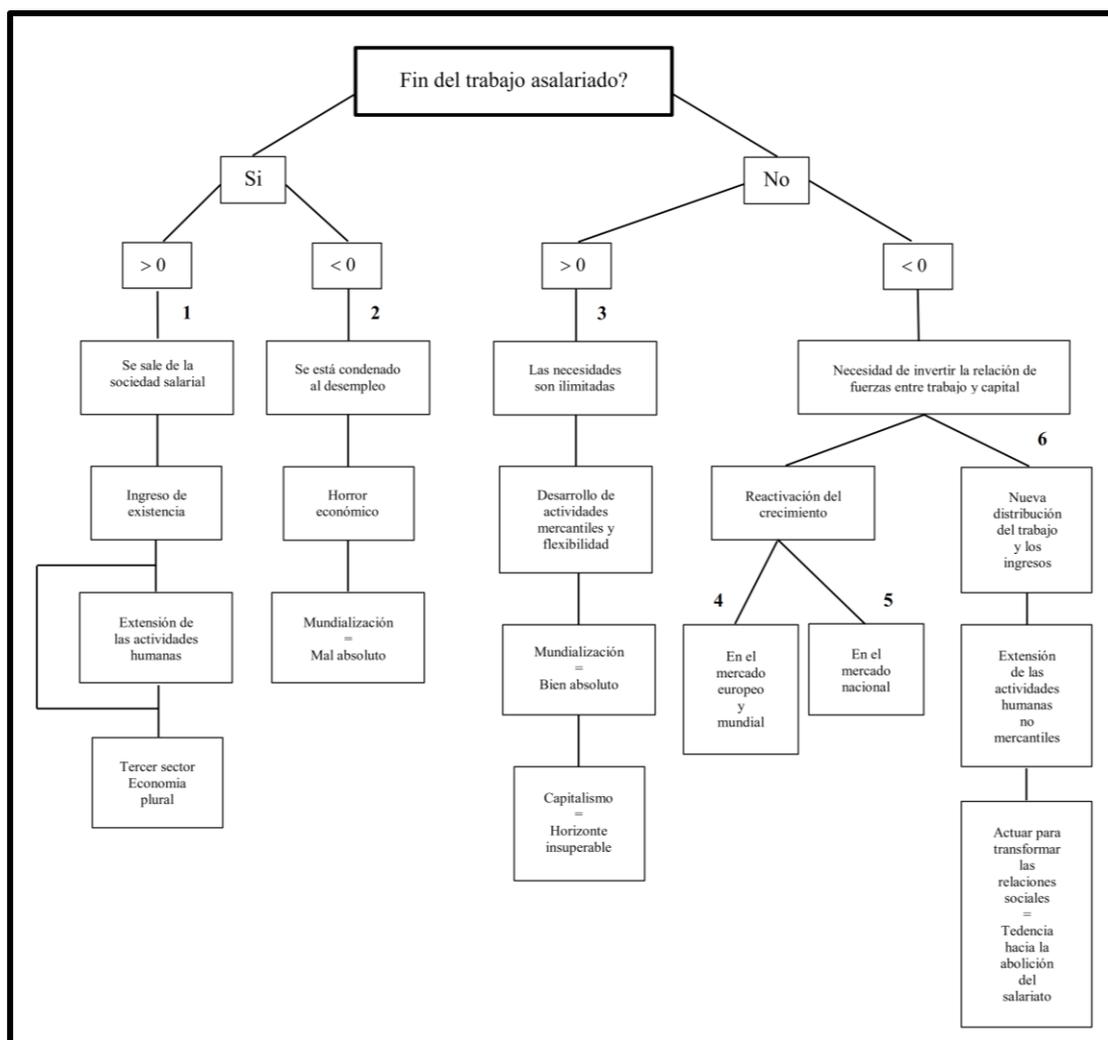
Esta é apenas a ponta do *iceberg* de um mundo em mudança acelerada, e o que se verifica é que demoramos demasiado tempo a compreender o significado da expressão “sociedade pós-sociedade industrial”, que começou a ser cunhada no final da década de 1960 e, quer queiramos quer não, muito do que estamos a viver ou receamos hoje é uma extensão de tudo o que posteriormente sucedeu. O emprego integrador da sociedade industrial deu lugar ao emprego seletivo, desencadeando o aumento do desemprego, o trabalho deixou de ser manual e passou a ser intelectual e o *welfare* deu lugar ao *workfare* em condições que se aproximam daquelas existentes no século XIX, contrariando a evolução que se deu ao longo da segunda metade do século XX.

Aquilo que se convencionou chamar a *moderna ética do trabalho* caducou, deixou de ser verdade a ideia segundo a qual para produzir mais temos de trabalhar mais, a crescente automatização e robotização da produção destrói mais empregos do que aqueles que cria, esgotando toda a convicção que tínhamos numa vida e sociedade organizadas na base e em torno de empregos estáveis e dignos, articulados com outros direitos de cidadania. A crise do emprego é profunda, o emprego temporário e a tempo parcial permite ocultar a real extensão do desemprego, e a “isenção do trabalho” numa

sociedade de trabalhadores que o glorificou durante mais de 200 anos, poderá vir a conformar a imagem da “Boa Sociedade” do novo milénio. E só agora, como afirma Méda, “quando o funcionamento normal das nossas sociedades - o pleno emprego a tempo inteiro para todos - volta a ser posto em causa, começamos a poder dar-nos conta disso e a possível diminuição ou rarefação do trabalho subverteu de súbito aquilo que tínhamos por evidências” (1999, p.12). Não obstante, continuamos a refutar esta ideia e imaginarmos um mundo sem trabalho soa a algo de absurdo e, no fundo, mais difícil de conceber racionalmente do que enfrentar a possibilidade real de tal vir a concretizar-se. A isenção do trabalho, por si, como escreveu Arendt (2001, p.15), não é uma novidade, já foi um dos mais arraigados privilégios da humanidade. O principal problema talvez resida no facto de o trabalho estruturar por completo as nossas vidas e por muito “abstrato, fugidio e ilusório que nos possa parecer, é impossível deixar de o contemplar, tal a sua permanência e tal a magnitude da sua presença e da sua função na vida dos indivíduos e no funcionamento das sociedades” (Freire, 1997, p.12). Continuamos a enaltecer esse *não quê que nos supusemos como essência* (Méda, 1999, p.316), quando o que começa a ganhar forma é um modelo de sociedade que já não o coloca num lugar central, mas sim ao desemprego, dando fundamento a várias teses/teorias sobre o futuro do trabalho e o trabalho do futuro (Quadro 15). Alguns países (Suíça, Finlândia e Kénia), antecipando a inexorável e inelutável capacidade do sistema económico para se renovar e o seu poder para promover a decomposição social, começam a conceber formas alternativas para “lutar diretamente contra a exclusão e voltar a dar aos excluídos o sentimento da sua dignidade” (Schnapper, 1998, p.110), em tudo semelhantes ao estudo pioneiro realizado entre 1974 e 1979 pela socióloga Evelyn L. Forget, da universidade de Manitoba, na cidade de Dauphin (Canadá) - *The town with no poverty*.

O objetivo dos estudos levados a cabo (no caso da Suíça sob a forma de um referendo e rejeitado por 77% dos participantes) passa pela possibilidade de instituir um rendimento mensal básico garantido (RBG) a toda a população, independentemente da sua situação económica e laboral, o que implicaria a reformulação do modelo de financiamento do Estado, aumento dos impostos e a disponibilidade dos cidadãos para abdicarem de determinadas prestações e direitos sociais. O objetivo passa também por saber como é que as pessoas se comportam face ao emprego e ao desemprego tendo um rendimento básico assegurado.

Quadro 15 - O futuro do trabalho e o trabalho do futuro



Fonte: Harribey (2001, p.38).

A medida, necessária para uns e muito assustadora e perigosa para outros, não nos deixa esquecer que o termo trabalho tem as suas raízes etimológicas no latim *tripalium*, que designava também um instrumento de tortura. E não obstante na Idade Média ter passado a incorporar a ideia de esforço, até aos dias de hoje conserva o sentido de dor e de sofrimentos múltiplos. Por essa razão, nem todos os que pensam que nos encontramos situados ou nos dirigimos para o *fim do trabalho*, consideram o facto lamentável mas antes algo positivo, nomeadamente Dominique Méda, André Gorz e Hannah Arendt (para citarmos alguns dos mais relevantes pensadores modernos que dedicaram grande parte da sua obra a este objeto de estudo), porque permite sair da sociedade salarial ou da sociedade do trabalho.

Assim, para Gorz,

a racionalização económica do trabalho constituiu uma revolução, uma subversão do modo de vida, dos valores e das relações sociais. A satisfação de trabalhar em comum e o prazer de criar são eliminados em detrimento das únicas satisfações que o dinheiro pode comprar. A atividade produtiva foi separada do seu sentido, das suas motivações e do seu objeto, para se converter no único meio para receber um salário. Deixou de formar parte da vida para se converter num meio de ganhar a vida (1997, p.37).

Para Méda,

o trabalho: o cúmulo da alienação - perder a vida a ganhá-la, passou a ser a única forma de estruturar por inteiro não só a nossa relação com o mundo, mas também as nossas relações sociais. Está “encantado”, no sentido em que exerce sobre nós um “encanto” do qual continuamos a ser prisioneiros (1999, pp.20-31-307).

Na visão desta autora

é necessário quebrarmos o sortilégio, desencantarmos o trabalho, porque jamais até ao século XIX se teve a ousadia de considerar a produção de bens e serviços a maneira mais elevada de *civilizar* o mundo. A valorização deste último apresentava-se até então, pelo contrário, sob uma pluralidade de dimensões: a arte, a religião, as instituições, a política, o raciocínio e o saber constituíam outros tantos “aprofundamentos” do homem e do mundo. Desencantar o trabalho suporia da nossa parte uma decisão, aliviá-lo das expectativas demasiado fortes que nele pusemos e desenvolvermos atividades com lógicas radicalmente diferentes, fontes de autonomia e de cooperação efetivas, porque são igualmente meios que permitem o acesso à sociabilidade, à utilidade e à integração social (Méda,1999, pp.307-308-311-316-317).

Rifkin, por seu turno, situa o início do drama que hoje vivemos no século XIX, quando as máquinas, que já eram uma importante força comercial, se transformaram num emblema cultural. E entende que perante a impossibilidade de a economia proporcionar a todos o direito ao trabalho economicamente útil, remunerado e a tempo inteiro, a reconstrução social será possível mas se se observarem determinadas mudanças, isto é,

se os políticos deixarem de dividir a sociedade num espectro polarizado entre o mercado, por um lado, e o setor público, por outro, e começarem a pensar na sua divisão tripartida: setor do mercado, setor estatal e economia social. Se pensarem a sociedade como criadora de três tipos de capital: mercantil, público e social. Só assim de poderão abrir novas possibilidades de conceptualizar tanto o contrato social como o significado do trabalho no futuro (1997, p.338).

Porém, atendendo a que a época atual é caracterizada pela flexibilização e recreação permanentes, mais do que de construção de estruturas muito sólidas e definitivas e em que o triunfo do mercado sobre o bom senso transformou todas as promessas de mais igualdade e justiça social em utopias frustradas, Nefta “questiona se o terceiro setor desejado por Rifkin não será um pretexto para alimentar um capitalismo

selvagem, dividindo os trabalhadores em dois grandes grupos, os vencedores e os perdedores (2001, p.58). Harribey também questiona o terceiro setor e considera que este

poderá ainda servir de pretexto para continuar a pôr em causa a proteção social, diminuindo drasticamente os programas sociais a cargo do Estado, que se demitirá das suas responsabilidades, transferindo-as para as [organizações não governamentais], que serão também uma extensão do emprego mais frágil e precário, cuja remuneração constituirá na soma de várias pequenas ajudas ou financiamentos, retirando toda a consistência à noção de salário e esvaziando um pouco mais o conceito de direito ao trabalho (2001, p.42).

Antunes segue esta mesma linha de pensamento, referindo que

o terceiro setor não é uma alternativa efetiva e duradoura ao mercado de trabalho capitalista, mas ao incorporar parcelas de trabalhadores desempregados pelo capital, cumpre um papel de *funcionalidade* em relação ao sistema, que hoje não quer ter nenhuma preocupação pública ou social com os desempregados (2013, pp.115-116).

Sejam quais forem as teses/teorias em confronto e os novos modelos de sociedade que todos estes autores nos dão testemunho, não parece possível que possa estar inscrita a possibilidade de emergir, quer no presente, quer futuro, uma nova era fordista capaz de absorver tão vasta capacidade de trabalho e manter em vigor uma ordem societal baseada no trabalho como dimensão essencial de socialização das novas gerações. As mudanças em curso parecem apontar, pelo contrário (contrariando as teses mais otimistas edificadas em torno da ideia do trabalho digno), para “o desmoronamento da crença na associação entre educação e o emprego, da sintonia entre os valores educativos e os valores sociais (Enguita, 2007, p.22), para o fim da ideologia do “capital humano” e para a emergência de uma sociedade global onde o trabalho terá uma dimensão e importância residuais. Esta tese do “fim do trabalho”, defendida por muitos desde o último quartel do século XX, não significa necessariamente que estejamos perante uma catástrofe social iminente, pois parece-nos perfeitamente possível conceber novas formas de organização social que não tenham na sua base o “Deus” trabalho como critério de integração social (quase) exclusivo.



### 3.2 Educação e trabalho: as evidências que mentem<sup>7</sup>

As relações entre educação e trabalho, com a configuração que hoje conhecemos e a relevância que muitos continuam a atribuir-lhe, surgiram como consequência de uma determinada evolução da sociedade, assumindo características e funções distintas, de acordo com as diferentes épocas históricas em que foram chamadas a emergir e a desenvolver-se.

Até ao século XVIII, nem a educação (escolar) nem o trabalho possuíam estatuto de cidadania, tendo sido apenas com a formação dos estados modernos, associada a novas formas de organização e funcionamento da sociedade nos domínios político, económico e social, que esse estatuto se construiu (praticamente) em simultâneo, podendo, por isso, considerar-se como duas das principais construções (instituições) da modernidade.

Por sua vez, o aparecimento dos sistemas educativos, e contrariamente ao que se possa pensar, pouca ou nenhuma relação teve com a economia mas antes, e como no-lo refere Enguita (1989, p.129), “com fatores e fins políticos, religiosos ou militares”. Contudo, a sua influência começou a fazer-se notar a partir do momento em que os avanços do capitalismo industrial, associados à afirmação religiosa do protestantismo (Weber, 2016; Coménio, 2006), com as correspondentes implicações e mudanças na organização dos processos de produção e do trabalho, passaram a exigir do trabalhador novas condutas, atitudes, valores e qualificações, dando origem ao desenvolvimento e afirmação do que hoje designamos por uma escola de massas. O que antes era um privilégio para alguns converteu-se numa rotina para muitos (sendo legítimo afirmar-se que num futuro próximo seja para todos) e, nesse sentido,

a dicotomia educação-trabalho, que começou por significar a existência de dois mundos com muito pouca ou nenhuma comunicação entre si: o mundo ilustrado e o mundo do trabalho, quem pertencia ao primeiro estava dispensado do segundo; quem pertencia ao segundo estava excluído do primeiro, passou a significar a separação temporal de dois mundos intercomunicáveis, a sequência educação-trabalho. A educação, que fora inicialmente transmissão da alta cultura, formação do carácter, modo de aculturação e de socialização adequado ao desempenho da direção da sociedade, passou a ser também educação para o trabalho. Por seu lado, o trabalho, que fora inicialmente desempenho de força física no manuseio dos meios de produção, passou a ser também trabalho qualificado, produto de uma formação profissional mais ou menos prolongada (Santos, 1994, p.170).

---

<sup>7</sup> Este título foi tomado de empréstimo de uma obra de António Nóvoa (2005), cujo título é - Evidentemente - Histórias da Educação, em que o autor joga com a palavra “evidentemente”, transformando-a para obter um novo significado: tudo que é evidente (transparente) mente (!), que constitui uma crítica contundente ao senso comum e à necessidade da sua superação também e sobretudo no campo da educação.

Foi, portanto, a partir da racionalidade económica da produção instituída no século XIX que a moderna relação entre educação e trabalho se começou a configurar, os sistemas educativos se desenvolveram e modificaram, sendo que hoje se assiste a uma tentativa de subordinar a educação relativamente ao trabalho e, sobretudo, à economia, sem que estas relações contribuam, de facto, para promover o emprego ou a “empregabilidade”, solucionar o problema do desemprego e, como consequência deste, a tendência crescente para as situações de pobreza e de exclusão social. A partir daqui parece ser consensual que não se podem discutir os processos educativos formais sem os relacionar com o mundo do trabalho, ou seja, a forma como a educação, a formação e o trabalho se têm relacionado ao longo do último século, em particular nas suas três últimas décadas. E tudo o que se tem vindo a passar também neste domínio (pois os seus efeitos atingem toda a vida nas sociedades em todo o mundo de um modo nunca antes experienciado) desde o chamado “Consenso de Washington” (1989) ou Consenso Neoliberal - tendo como principais protagonistas a Reserva Federal dos EUA, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial -, tanto pelo referido ineditismo das políticas que influencia como pelas consabidas transformações que tem vindo a produzir no modo de conceber o trabalho e nas formas de inserção social dele decorrentes, tem obrigatoriamente de nos fazer refletir sobre estas relações. Na perspetiva de Correia (2003, p.21) “estas relações sempre foram pautadas pela existência de desconhecimento instituído por parte de cada um dos mundos das lógicas que estruturam o outro, adquirindo esse desconhecimento configurações específicas nos três momentos que marcam a história destas relações”, reafirmando o que Santos (1994) havia escrito e que acima reproduzimos. A despeito desse “desconhecimento instituído” entre os dois mundos aqui em análise, para o primeiro autor é possível encontrar diferentes formas de relacionamento entre esses mundos, de acordo com as épocas que quisermos considerar. Assim, o primeiro momento, compreendido entre finais do século XIX e início do século XX, ficou marcado pela institucionalização da escolaridade obrigatória, “cujas preocupações dominantes são as de assegurar um conformismo ideológico e o reconhecimento social de novas qualificações intimamente relacionadas com as novas modalidades de organização do trabalho” (Correia, 2003, p.17); o segundo momento, que cobre os *trinta gloriosos anos*, significou a construção de certos modelos de integração ou coesão social. É aquilo que alguns autores designam por “novo contrato social”, naquela época orientado pela matriz social-democrata cuja instituição central é

o “Estado-providência”, dando origem à construção da chamada “sociedade do pleno emprego”.

Nesta época, assiste-se à explosão da escola de massas e a preocupação em estabelecer uma relação entre educação, trabalho qualificado e desenvolvimento económico adquire visibilidade e centralidade no âmbito das políticas educativas públicas. O terceiro momento coincide com o “reconhecimento de que o círculo virtuoso fordista se tinha transformado num círculo vicioso (...), o que pôs definitivamente em causa os pressupostos que sustentaram a natureza das relações que se tinham estabelecido no momento precedente” (Correia, 2003, pp.18-19). Coincidindo com a crise económica e financeira dos anos 70 e, por isso, também como sua consequência, os seus efeitos começam a ser visíveis e, em muitos aspetos, irreversíveis, em todo o mundo desenvolvido.

Ao nível do mundo do trabalho esses efeitos são, entre muitos outros, o aumento do desemprego, a incapacidade das economias para gerar novos empregos qualitativa e (sobretudo) quantitativamente equivalentes aos perdidos, o aumento exponencial da precarização do trabalho (perda de direitos tidos até aí como inalienáveis e garantidos), a deslocalização das empresas para locais mais favoráveis a essa tendência das empresas para diminuir os custos com o fator trabalho, agravando-se esta situação com a expansão do processo de globalização financeira e tecnológica.

Ao nível da educação, a escola das promessas e das certezas começa a ceder o seu lugar à escola das incertezas e, gradualmente, vai perdendo o seu encanto à medida que os sistemas educativos passam a estar estritamente correlacionados ideologicamente com a esfera económica e financeira (influenciados pelas políticas orientadas para a diminuição do peso do Estado nas sociedades, ou seja, para a contenção da despesa pública nos domínios da educação, da saúde e da proteção social nas suas diferentes dimensões) e não com a social, como sucedia na Europa, em particular no período pós-segunda grande guerra. Ao mesmo tempo que diminuem as medidas ativas de apoio ao emprego (aqui entendido na aceção de “trabalho digno” proposto pela OIT) e de combate ao desemprego crescente que o chamado primeiro mundo voltava a enfrentar, surgem políticas orientadas para o aumento da escolaridade obrigatória. E é neste cenário marcado por crises, desemprego e aumento das desigualdades sociais que

a educação e a formação [se instituem] por um lado, como um requisito, por outro lado, como um paliativo. Como requisito, a educação e a formação assumem uma importância decisiva na produção de uma mão de obra adequada à chamada nova economia. Como fator paliativo, a educação e a formação são instrumentos de

amortecimento dos conflitos sociais e de preservação da harmonia e da ordem imprescindível ao bom funcionamento da economia (Canário, 2003, p.199).

Deste modo, poder-se-á dizer que foi por imperativo das transformações ocorridas nos domínios da economia e das finanças por via da globalização e da revolução tecnológica, cujas repercussões se começaram a fazer sentir nas sociedades em geral, de forma manifestamente mais acentuada desde o final da década de 80, que emergiu um novo paradigma educativo, fundado na teoria da valorização do capital humano, inscrevendo-se numa lógica que estabelece uma correlação clara entre investimento na educação e desenvolvimento económico, não tendo tal mudança ocorrido, como refere Lima (2010, p.45), “espontaneamente ou à margem de agendas políticas”. Logo, se “durante muito tempo a educação nos foi apresentada como sendo política e axiologicamente neutra” (Silva, 2012, p.32), hoje muito poucos poderão defender esta premissa, sobretudo se atendermos às atuais tendências reformistas, de cariz neoliberal, acolhidas em maior ou menor grau por todos os governos, independentemente da sua filiação política, que preconizam uma redefinição do papel e do tamanho do Estado, o que tem, naturalmente, implicações diretas no domínio da educação pública. No quadro destas mudanças económicas, sociais e políticas, assistimos à emergência do conceito de “educação ao longo da vida”, que tem a sua origem no conceito de educação permanente emergente nos anos 70 do século XX, mas com o qual estabelece um claro distanciamento político mas também ideológico, dado que é percecionado como fundamental e imprescindível para a aquisição de “vantagens competitivas” que permitirão, pelo menos na retórica oficial, responder às necessidades de novas atividades e profissões no mercado global e às exigências requeridas pela recomposição da estrutura da divisão internacional do trabalho e pelos acelerados ritmos de transformação tecnológica e organizacional. Por isso, não será estranho verificar que a expressão em questão (“educação ao longo da vida”) rapidamente tenha sido substituída por aquela outra de “aprendizagem ao longo da vida”, para muitos considerada como transideológica, para outros um sinal de que tudo o que acontece nas nossas vidas é resultante das nossas “competências” e “mérito” individual.

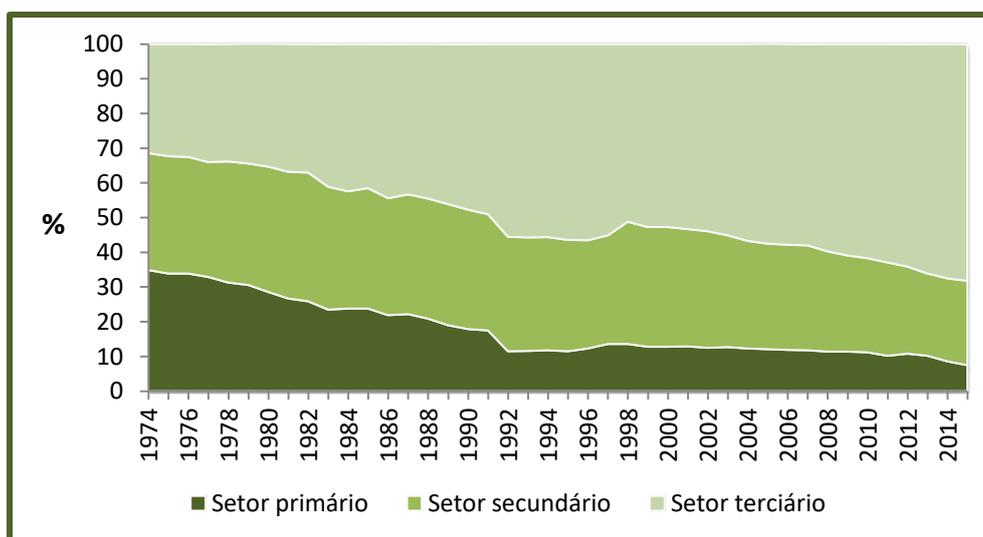
O gráfico que a seguir apresentamos (Gráfico 27) é elucidativo da forma como a tradicional divisão desta estrutura - setor primário, secundário e terciário - tem vindo a ser objeto de uma clara e acelerada modificação nas últimas quatro décadas em Portugal (e um pouco por todo o mundo, onde se assiste ao que Standing, 2014a, designa como

*terceirização do trabalho*). A agricultura e pescas (tradicional setor primário) ocupa atualmente 7,5% da população ativa, a indústria transformadora clássica (tradicional setor secundário) está em franco declínio e a que emerge em sua substituição absorve 24,3% da população, transferindo para os serviços a restante população: 68,1%.

Por outro lado, a introdução do termo “empregabilidade” nos discursos oficiais e na conceção das políticas educativas não resulta apenas das mudanças sem precedentes que os ritmos acelerados de transformação tecnológica e organizacional provocaram na configuração da economia, na sociedade em geral e no mundo do trabalho em particular. Corresponde também, como refere Alves (2007, p.60),

a uma mudança de paradigma por que se têm vindo a orientar as políticas sociais e inscreve-se numa lógica de responsabilização individual e na tendência para a privatização dos problemas sociais.

**Gráfico 27 - Evolução da população empregada por setor de atividade económica (1974-2015)**



Fonte: [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt).

Assim, a partir do momento em que não possuir conhecimentos e competências economicamente valorizáveis (definidas, por um lado, por quem possui o poder para tal e, por outro, “auto-atribuídas” através de um processo de socialização insidioso que atravessa toda a sociedade) significa ser excluído, os problemas da “empregabilidade” passam a ser da responsabilidade individual e não socialmente construídos. Veja-se, a este propósito, o que escreve Lima (2004, p.12):

a procura estratégica de oportunidades de aprendizagem transformadas em *vantagens competitivas* passa a constituir responsabilidade individual (...), recaindo sobre o indivíduo, isoladamente considerado, todas as consequências das suas boas ou más escolhas (...), designadamente a sua capacidade de cálculo e de previsão dos percursos formativos considerados ótimos [que lhe permitirá traçar] uma biografia

(híper) racional de aprendizagem que, pretensamente, produzirá elevados níveis de empregabilidade, competitividade, adaptabilidade e mobilidade.

E se é certo que, com o contínuo e acelerado desenvolvimento das (novas) tecnologias, o espaço de liberdade individual de aprendizagem que é oferecido se ampliou de forma significativa, também é certo que os ritmos acelerados de transformação tecnológica e organizacional tornam cada vez mais difícil prever quais as qualificações e as aprendizagens que poderão vir a ser relevantes no futuro. Parece que tudo tem tendência a tornar-se obsoleto de um modo muito rápido, o que constitui um poderoso elemento de transtorno individual, pois os sujeitos individualmente considerados, isto é, sem sentirem a existência de uma rede social potencialmente protetora (como ocorria no contexto de Estado-providência e nas sociedades ditas do pleno emprego), têm tendência a individualizar as suas vidas e a isolarem-se, tornando-se mais vulneráveis (sob todos os pontos de vista que quisermos considerar) aos poderosos movimentos que os cercam e dominam. Acresce ainda que, não obstante as transformações que os sistemas educativos têm vindo a sofrer nos países centrais, as alternativas e oportunidades de “aprendizagem ao longo da vida” não são igualmente acessíveis, nem sequer visíveis ou identificáveis por todos os indivíduos, sendo geralmente monopolizadas por aqueles que são social, cultural e economicamente privilegiados. E apesar do efeito de “elevador social” que a educação escolar tem vindo a permitir para muitos a partir de meados do século XX, a verdade é que “a educação pode alguma coisa, mas não pode tudo” (como escreveu Paulo Freire, 1996), nem “a escola pode compensar a sociedade”, como diria Basil Bernstein (1989).

Na sua essência, os atuais desafios da globalização e da designada “sociedade do conhecimento” (ou da “aprendizagem”, ou da “informação”, conforme as vontades em presença preferirem designar), não só esvaziaram as possibilidades emancipatórias da educação, como a converteram num elemento-chave que tanto dota de oportunidades como acentua as situações de desigualdade e exclusão social, sendo este um dos piores efeitos da globalização: “um processo de mudança *societal* em curso, de múltiplas dimensões, com efeitos em todas as áreas geográficas do mundo” (Murteira, 2007, p. 26). Diante destas mudanças, a questão que se coloca é a de saber como a sociedade portuguesa se tem perfilado face aos desafios da globalização e da designada “sociedade do conhecimento”.

### 3.3. O caso português

Que tipo de consequências teve, em Portugal, um país pouco industrializado e tecnologicado, a transformação do sistema educativo justificada com compromissos e objetivos de crescimento económico, competitividade e emprego, nas relações entre educação e trabalho, por um lado, e educação e cidadania, por outro? Segundo Torres (2012, p.137), “a sociedade portuguesa tem revelado alguma dificuldade na “recontextualização” das orientações globais, acabando por adotar como estratégia dominante a produção de modelos de desenvolvimento típicos dos países de capitalismo avançado”, que não se mostra nem eficaz nem adequada à nossa realidade socioeconómica e cultural, agravando a posição semiperiférica que ocupamos no espaço europeu. Por estas razões, no dealbar do século XXI, não obstante os discursos otimistas de uns e demagógicos de outros, é visível a débil situação em que o país se encontra: o ansiado crescimento económico tarda em fazer-se anunciar, contrariamente ao que sucede com a vulnerabilidade social. De facto, é possível constatar na presente conjuntura que se os indicadores económicos são preocupantes, os sociais, os de fundo, são ainda mais, embora os primeiros pareçam preocupar mais os nossos atuais decisores políticos que os segundos. Eventualmente porque, ao contrário dos antigos gregos, ou desconhecem ou não compreendem bem a distinção entre ocupação (*work*) e trabalho (*labour*) e entre entretenimento (*play*) e lazer (*leisure*) (Standing, 2014a, p.39).O resultado deste desinteresse político pelos problemas de incoesão e desigualdade sociais é o desenvolvimento de uma massa crescente de pessoas que, devido à situação em que se encontram ou receiam vir a encontrar-se (potencialmente qualquer um de nós), o mesmo autor (*Idem*, p.57) descreve como “alienadas, anómicas, ansiosas e propensas à raiva”.

Até 2015, a grandeza dos números e a gravidade da situação que encerram deveriam ter sido acompanhadas de uma responsabilização moral e política à altura do que estava a acontecer: o desemprego espalha-se como um fungo e os jovens, qualificados e altamente qualificados, são os seus mais sérios candidatos; e quem tem um emprego, quando o perde, o melhor que pode esperar que lhe aconteça é não voltar ao mercado de trabalho (Tabela 12). E só em 2017, depois de anos de vários anos de anemia acentuada, a economia parece dar sinais de adquirir algum significado, restando saber se se trata de um crescimento sustentado e sustentável ou de uma mera euforia momentânea e inconsequente.

Tabela 12 - Indicadores do desemprego

		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
<b>Taxa de desemprego global</b>		3,9	4,0	5,0	6,3	6,6	7,6	7,6	8,0	7,6	9,4	10,8	12,7	15,5	16,2	13,9	12,9	11,1	
<b>Taxa de desemprego por grupo etário</b>																			
< 25 anos		8,6	9,4	11,7	14,6	15,4	16,2	16,5	16,7	16,7	20,3	22,8	30,2	37,9	38,1	34,8	32,0	28,0	
25-54 anos		3,5	3,5	4,5	5,8	6,0	7,2	7,3	7,8	7,2	9,2	10,7	11,9	14,7	15,5	12,7	11,2	10,0	
55-64 anos		3,2	3,1	3,6	4,3	5,5	6,1	6,3	6,5	6,6	7,6	8,9	10,8	12,7	13,7	13,5	12,4	11,0	
<b>Tipo de desemprego</b>																			
À procura do 1.º emprego	%	13,2	16,2	15,2	13,5	13,5	13,8	13,6	13,6	13,4	10,4	10,4	10,5	10,7	10,7	12,1	12,4	11,5	
	Milhares	27,2	34,9	41,0	45,8	48,3	57,1	57,2	59,8	56,2	53,9	61,5	72,1	88,7	91,2	87,9	80,3	65,9	
	SEXO	M	11,0	13,7	19,1	21,2	21,4	22,3	25,2	23,1	22,7	25,2	29,8	34,0	43,0	44,9	43,4	37,4	34,1
		F	16,2	21,2	21,9	24,6	26,9	34,8	32,0	36,7	33,5	28,7	31,7	38,1	45,7	46,3	44,5	42,9	31,7
À procura de novo emprego	%	86,7	83,8	84,8	86,5	86,5	86,2	86,4	86,4	86,6	89,6	89,5	89,5	89,3	89,3	87,9	87,6	88,5	
	Milhares	178,7	179,5	229,5	294,6	310,8	357,0	363,4	380,8	361,8	463,6	529,7	616,0	726,4	764,0	638,3	566,2	507,2	
	SEXO	M	78,4	78,1	101,8	137,8	147,1	170,6	165,3	169,3	165,9	227,7	247,9	316,2	390,6	391,3	318,3	285,6	256,9
		F	100,3	101,4	127,7	156,8	163,7	186,3	198,1	211,5	195,9	235,9	281,8	299,8	335,8	372,7	320,0	280,6	250,3
<b>Duração do desemprego</b>																			
<1 ano	%	56,5	58,6	61,9	61,9	53,3	49,3	47,7	50,4	49,5	53,1	45,5	46,8	45,8	37,9	34,5	36,5	37,9	
	Milhares	116,4	125,6	167,4	210,6	191,4	204,1	200,7	222,0	207,1	274,1	268,8	322,2	383,0	324,3	250,3	235,8	217,4	
Entre 1 e 2 anos	%	43,4	39,8	37,1	37,7	46,3	50,1	51,9	49,0	46,5	54,1	54,1	53,2	54,2	62,1	65,5	63,5	62,1	
	Milhares	89,5	85,3	100,3	128,5	166,4	207,3	218,2	215,2	208,3	240,8	320,0	366,0	452,7	530,0	475,8	410,7	355,6	
2 ou mais anos	%	24,2	20,2	18,8	17,2	24,1	25,1	29,9	27,8	28,3	26,5	29,0	31,6	33,4	38,1	44,0	45,8	45,5	
	Milhares	49,8	43,3	50,9	58,7	86,5	104,0	125,7	122,5	118,4	137,3	171,3	217,3	279,4	325,5	319,6	296,4	260,5	

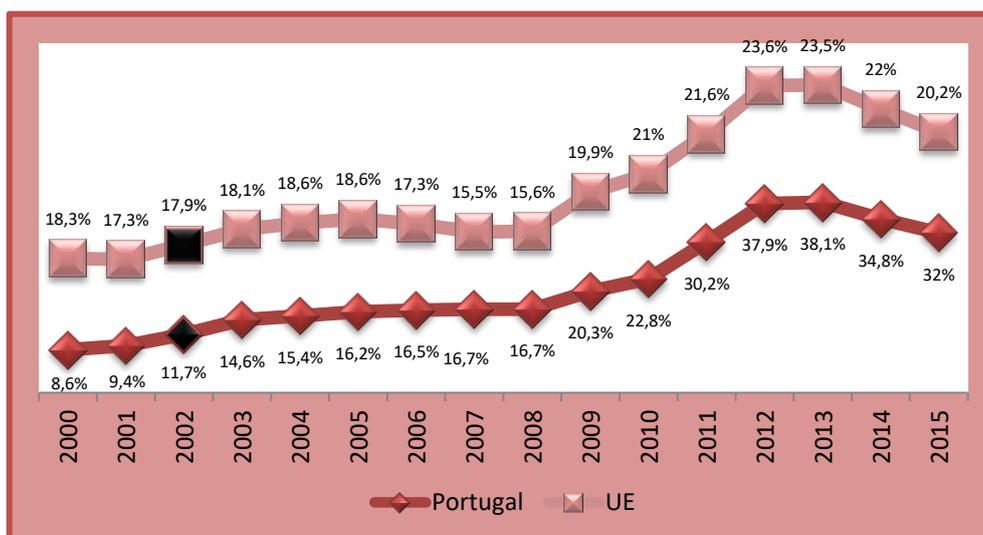
Fonte: [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt).

As taxas de desemprego global e jovem, excetuando as de longa duração, têm vindo a diminuir gradualmente. Não obstante, o mal-estar de amplas camadas da população continua a constituir um sério problema que o Estado deve continuar a tratar para o reequilibrar: a distribuição de rendimentos em Portugal é a mais desigual da Europa; e noutros essenciais, como trabalho, educação, saúde e relações sociais, as disparidades aumentam quando comparadas com outros países (OCDE, 2017, p.15).

O início do declínio económico e social que hoje vivemos, não sendo propriamente uma novidade, “foi durante a Modernidade uma das faces do Portugal contemporâneo” (Candeias, 2009, p.239), começou a reconfigurar-se, após um breve período de aparente prosperidade, em 1 de janeiro de 1999, com a adesão à União Económica e Monetária. Esta adesão é a forma mais acabada e profunda de integração, que reduziu o campo de ação dos países e implicou a perda das respetivas soberanias na condução das políticas económicas e monetárias, tornando a economia nacional ainda mais frágil, menos atrativa e competitiva no contexto internacional e incapaz de fazer frente à concorrência das economias então emergentes (China, Brasil, Índia, África do Sul e novas adesões), com expressão significativa em matéria de criação/destruição de emprego. Antes desta formalização, a taxa de desemprego jovem situava-se abaixo da média do conjunto dos países da UE, diferentemente do que sucedeu após a entrada em circulação da moeda única, em 2002 (Gráfico 28), quando o desemprego iniciou a sua escalada ascendente, avançando a um ritmo veloz após a eclosão da crise económica e financeira de 2008, iniciada nos Estados Unidos da América. É considerada a mais grave que o capitalismo conheceu desde a de 1929, que teve a sua origem no colapso da bolsa de Nova Iorque, com repercussões na economia mundial e no emprego durante, pelo menos, uma década, pela inexistência de medidas iniciais que permitissem ultrapassar os problemas provocados pelos mercados financeiros especulativos.

Os erros do passado parecem repetir-se, mas agora de um modo que podemos classificar como propositado (intencional), movido por ideologias conhecidas que procuram legitimar-se por detrás de complexos modelos matemáticos inacessíveis ao comum dos mortais (o que constitui mais uma forma de dominação, pois torna-se mais difícil combater esse tipo de políticas alegadamente fundadas na articulação entre duas ciências, a economia e a matemática) e o mundo e a sua história (o passado e o presente) voltam a encontrar-se porque “a expansão do capitalismo não foi exactamente um passeio, mas o resultado de um processo prolongado, inacabado e irregular de lutas de classes, concorrência económica e enfrentamentos políticos” (Enguita, 1989, p.26).

**Gráfico 28 - Evolução do desemprego jovem em Portugal e na UE (15-24 anos)**



Fonte: [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt) & Eurostat.

Em tempos pretéritos, entre avanços e recuos, o Estado nunca deixou de protagonizar intervenções orientadas para a manutenção da estabilidade e justiça sociais e, nesse sentido, perante os reveses da economia aplicava medidas de contraciclo e protegia o emprego e o desemprego. Porém, mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, e “as mudanças políticas e as respostas das empresas aos ditames da economia de mercado globalizado geraram, em todo o mundo, uma tendência que não foi prevista nem pelos neoliberais nem pelos políticos que puseram estas políticas em prática” (Standing, 2014a, p.27). E o que começou por ser uma crise do mercado de crédito imobiliário, o *subprime*, rapidamente se tornou num furacão, cujas repercussões não tardaram a fazer-se sentir na Europa e, particularmente, em Portugal: um pedido de ajuda externa em 2011, o terceiro em pouco mais de 30 anos (1977, 1983), que conduziu à assinatura do memorando de (des)entendimento com a chamada *Troika* (Banco Central Europeu, Comissão Europeia e Fundo Monetário Internacional), à recessão, à austeridade e ao aumento generalizado dos impostos, dos direitos especialmente, com as consequências individuais e coletivas que todos conhecemos. As empresas crescem sem criar emprego ou fazem-no a custos cada vez mais reduzidos e a degradação das condições de vida e de trabalho torna-se evidente quando lançamos o olhar sobre os indicadores do desemprego, da população que vive em risco de pobreza e daqueles que têm oportunidade de ter um emprego. Entre 2002 e 2015 o número de desempregados à procura do primeiro emprego quase duplicou, passou de 41 milhares

para 80,3, mantendo-se as dificuldades acrescidas para as mulheres por serem numericamente superiores, por escolherem áreas de formação voltadas para o exercício de atividades tipicamente feminizadas, entretanto sujeitas a uma forte reestruturação (comércio, educação e saúde), e também por continuar a persistir, não obstante os progressos realizados, alguma resistência à igualdade de género na participação na vida económica, sobretudo por parte das entidades empregadoras por via das alterações efetuadas no Código de Trabalho de apoio à maternidade e assistência à família; e os desempregados à procura de novo emprego eram em igual período, respetivamente, 229,5 e 566,2 milhares e com uma tendência mista: até 2010 com uma incidência maior nas mulheres, e a partir de 2011 nos homens, quando os efeitos da crise começam a ser notórios e paralisaram setores da economia que absorviam uma abundante mão de obra masculina (indústria transformadora, construção civil e obras públicas). Ao longo do arco temporal em análise, o desemprego de longa duração (2 ou mais anos) foi o que mais aumentou, quintuplicou o seu valor (Tabela 12). A ausência prolongada do mercado de trabalho deprecia o capital humano e afasta o trabalhador da sua rede de contactos, diminuindo as suas possibilidades de reintegração laboral. Com o fim do subsídio de desemprego, “a boia que o ajudaria a flutuar desaparece, o que o conduz a aceitar salários mais baixos. A passagem de uma “oportunidade” para uma “armadilha” é uma questão de meses. Em 2012, mais de 50% dos desempregados estavam nesta situação” (Centeno, 2013, p.66). Este fenómeno, que envolve dramas pessoais e sociais, conjuga-se com outro que afeta 26,6% dos agregados familiares portugueses: o risco de pobreza. Neste mesmo ano, que coincide com auge da crise, o governo alterou o teto máximo do subsídio de desemprego, fixando-o em 1053,30 euros, e diminuiu a duração desta prestação social, que passou de 38 para 26 meses. E em consonância com a teoria hegemónica em matéria de empregabilidade - “que o indivíduo é principal responsável pela aquisição e valorização do seu portefólio de competências para poder vender-se ou alugar-se por um tempo determinado no mercado de trabalho” (Estevão, 2001, p.197) - foram ampliados os fundamentos para o despedimento por justa causa, constituindo-se a inadaptação do trabalhador aos novos processos de fabrico como mais um (Art.º 355.º da Lei n.º 23/2012, de 25 de junho), para que as empresas possam ajustar as suas necessidades de mão de obra às variações da produção e às inovações tecnológicas que introduzem. Paralelamente, foram aprovadas sucessivas alterações ao valor da compensação económica a que o trabalhador tem direito por despedimento e por cessação do contrato de trabalho (Art.º 366.º, n.º1, com a redação que lhe foi dada

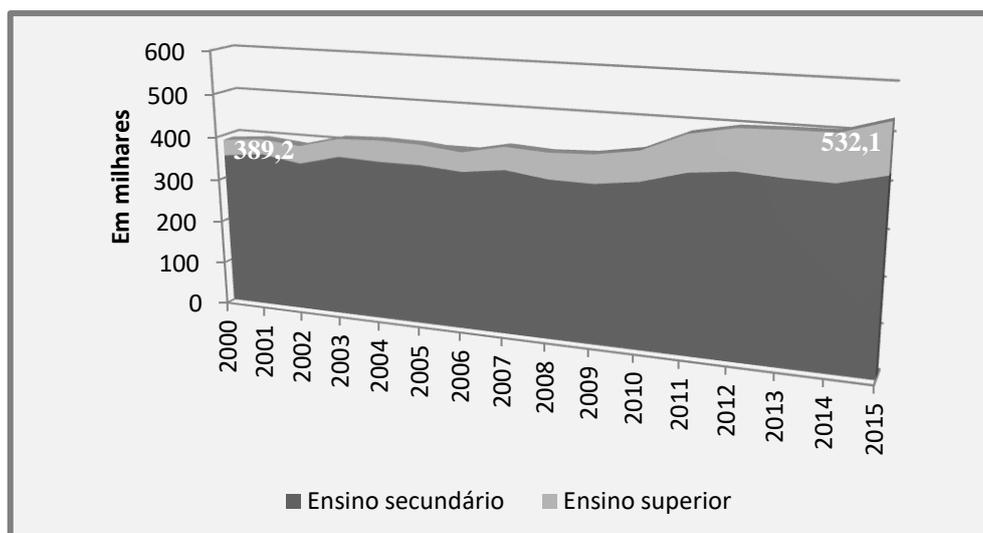
pelas Leis n.º 23/2012, de 25 de junho, e 69/2013, de 30 de agosto). Em síntese, é todo um edifício que se desmorona, dificilmente ultrapassável com meras medidas avulsas de criação de emprego e com um Código do Trabalho (aprovado pela Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro), um dos mais extensos da Europa, que prevê tudo, mas as garantias que oferece aos trabalhadores que involuntariamente ficam *out*, sumariamente descritas no Quadro 16, “são frequentemente vazias de conteúdo económico e, por isso, conduzem ao vazio social” (Centeno, 2013, p.18).

E, como refere Dubar (2003, p.31),

o trabalho está no centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias, porque é no e pelo trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico da sua atividade. É também apropriando-se do seu trabalho, conferindo-lhe um “sentido” (...), que os indivíduos acedem à autonomia e à cidadania. É quando este processo é perturbado que o trabalho perde a sua centralidade e que a “crise social” toma aspetos dramáticos que provocam formas diversas de “perda de identidade” e de múltiplos sofrimentos.

*Neste admirável mundo novo*, os jovens confrontam-se com um presente, e provavelmente também com um futuro, muito diferente daquele que imaginaram ou outros imaginaram por eles. A confirmá-lo temos as elevadas taxas de desemprego e os 532,1 mil que, em 2015, não estudavam nem trabalhavam (Nem-Nem) (Gráfico 29), apesar de, na sua maioria, possuírem as qualificações mínimas e necessárias que durante muito tempo lhes fizeram crer serem imprescindíveis para que a “felicidade” acontecesse.

**Gráfico 29 - Evolução do número de jovens Nem-Nem, em Portugal (2000-2015)**



Fonte: Eurostat.

**Quadro 16 - Despedimento, compensação por despedimento e subsídio de desemprego**

ARTIGO 351.º - JUSTA CAUSA DE DESPEDIMENTO	ARTIGO 366.º - COMPENSAÇÃO POR DESPEDIMENTO COLETIVO	SUBSÍDIO DE DESEMPREGO **		
<b>Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro</b>	<b>Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro</b>	<b>CONDIÇÕES DE ATRIBUIÇÃO:</b>		
<p>a) Desobediência ilegítima às ordens dadas por responsáveis hierarquicamente superiores;</p> <p>b) Violação de direitos e garantias de trabalhadores da empresa;</p> <p>c) Provocação repetida de conflitos com trabalhadores da empresa;</p> <p>d) Desinteresse repetido pelo cumprimento, com a diligência devida, de obrigações inerentes ao exercício do cargo ou posto de trabalho a que está afeto;</p> <p>e) Lesão de interesses patrimoniais sérios da empresa;</p> <p>f) Falsas declarações relativas à justificação de faltas;</p> <p>g) Faltas não justificadas ao trabalho que determinem directamente prejuízos ou riscos graves para a empresa, ou cujo número atinja, em cada ano civil, cinco seguidas ou 10 interpoladas, independentemente de prejuízo ou risco;</p> <p>h) Falta culposa de observância de regras de segurança e saúde no trabalho;</p> <p>i) Prática, no âmbito da empresa, de violências físicas, injúrias ou outras ofensas punidas por lei sobre trabalhador da empresa, elemento dos corpos sociais ou empregador individual não pertencente a estes, seus delegados ou representantes;</p> <p>j) Sequestro ou em geral crime contra a liberdade das pessoas referidas na alínea anterior;</p> <p>l) Incumprimento ou oposição ao cumprimento de decisão judicial ou administrativa;</p> <p>m) Reduções anormais de produtividade.</p>	<p>1 - Em caso de despedimento coletivo, o trabalhador tem direito a compensação correspondente a <b>um mês</b> de retribuição base e diuturnidades por cada ano completo de antiguidade.</p>	<p>- Residir em território nacional;</p> <p>- Estar em situação de desemprego involuntário;</p> <p>- Ter capacidade e disponibilidade para o trabalho</p> <p>- Estar inscrito para procura de emprego no centro de emprego da área de residência;</p> <p>- Ter o prazo de garantia exigido: 360 dias de trabalho por conta de outrem com registo de remunerações nos 24 meses anteriores à data do desemprego.</p>		
	<b>Lei n.º 23/2012, de 25 junho</b>	<b>Lei n.º 23/2012, de 25 junho</b>	<b>DURAÇÃO</b>	
<p>Art.º 375, n.º 3, a) - O despedimento por inadaptação pode ter lugar:</p> <p>a) Caso tenha havido introdução de novos processos de fabrico, de novas tecnologias ou equipamentos baseados em diferente ou mais complexa tecnologia, a qual implique modificação das funções relativas ao posto de trabalho.</p>	<p>1 - Em caso de despedimento coletivo, o trabalhador tem direito a compensação correspondente a <b>20 dias</b> de retribuição base e diuturnidades por cada ano completo de antiguidade.</p> <p>2 - A compensação prevista no número anterior é determinada do seguinte modo:</p> <p>a) O valor da retribuição base mensal e diuturnidades do trabalhador a considerar para efeitos de cálculo da compensação não pode ser superior a <b>20 vezes</b> a Retribuição Mínima Mensal Garantida (<b>em 2017: 20x557 = 11 149 €*</b>);</p> <p>b) O montante global da compensação não pode ser superior a 12 vezes a retribuição base mensal e diuturnidades do trabalhador ou, quando seja aplicável o limite previsto na alínea anterior, a <b>240</b> vezes a retribuição mínima mensal garantida (<b>em 2017: 240x557 = 133 680 €*</b>);</p> <p>c) O valor diário de retribuição base e diuturnidades é o resultante da divisão por 30 da retribuição base mensal e diuturnidades.</p> <p><b>* Cálculos efetuados pela autora com base na RMMG em 2017 (557€).</b></p>	<b>Idade do beneficiário</b>	<b>N.º de meses de registo de remunerações</b>	<b>N.º de dias de subsídio</b>
		< 30 anos	≤ 24	270
			> 24	360
		≥ 30 e ≤ 39 anos	≤ 48	360
			> 48	540
		≥ 40 e ≤ 44 anos	≤ 60	540
> 60	720			
≥ 45 anos	≤ 72	720		
	>72	900		
<b>Lei n.º 23/2012, de 25 junho</b>	<b>Lei n.º 69/2013, de 30 de agosto</b>			

Fonte \*\*: <http://www.seg-social.pt/subsidio-de-desemprego> (acedido em 2017, junho 10).

A ser verdade, após a conclusão dos seus percursos escolares, cada vez mais longos, não teriam de “mendigar um trabalho e ao não encontrá-lo, disporem-se a percorrer o mundo, não pelo seu espírito aventureiro, mas como meio de sobrevivência” (Conde, 2013, p.129). Esta realidade é ilustrada pelos dados do INE: em 2011, registaram-se 100 978 saídas; em 2012, 121 418; em 2013, 128 108; em 2014, 134 624; e em 2015, 57 300. Se a estes números acrescentarmos os 245,2 mil trabalhadores em situação de subemprego e os dos desempregados ocultos ou não oficiais, parece ser óbvia a *fraqueza* do mercado de trabalho (*labour market slack*), o eufemismo utilizado pelo Fundo Monetário Internacional nas suas análises à situação do país. Em todo o caso, não podemos deixar de sublinhar que investir na educação é importante, porque mesmo “não podendo fazer tudo”, não mudando a sociedade, pode ser reativa, preparar melhor para enfrentar o futuro e, nas circunstâncias atuais, preparar para enfrentar situações internacionais de ‘empregabilidade’. À *fraqueza* do mercado de trabalho juntam-se a *pobreza e a insegurança*. O contrato de trabalho permanente/sem termo continua a ser o dominante (77%), progressivamente a ser substituído por contratos com termo (18,6%) e outros não especificados (Tabela 13), uma das condições inscrita como contrapartida ao apoio financeiro da *Troika*, escrupulosamente cumprida e ultrapassando em muito as exigências impostas. Promove-se e facilita-se a flexibilidade externa (o despedimento) e interna (piores condições de trabalho, cortes nos salários e a elevada rotatividade no emprego), como revela o relatório *Employment Outlook 2016*, publicado em julho pela OCDE. De todos os indicadores utilizados para medir o impacto da crise na qualidade do emprego, o da insegurança foi o que mais se agravou entre 2007 e 2013, ocupando Portugal o quarto lugar no conjunto dos países analisados; em relação à qualidade do ambiente de trabalho é o oitavo pior, com 47% dos trabalhadores a afirmarem trabalhar sob tensão; e no que respeita aos ganhos (salário por hora trabalhada) é o décimo país onde os ganhos por hora são mais baixos (7,7 euros por hora trabalhada). Em 2007, 6 % dos trabalhadores recebiam o salário mínimo (403 euros) e a média do rendimento mensal do trabalho por contra de outrem era de 909,5 euros; em 2016, este valor era de 1096,7 euros e 23,3% remunerado com o salário mínimo (530 euros) (Pordata).

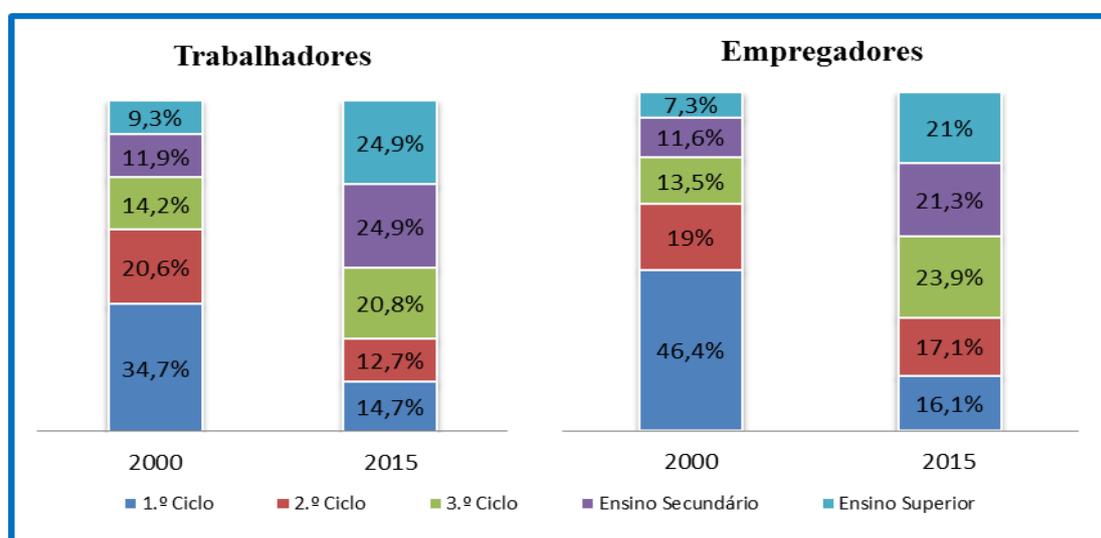
*Tabela 13 - Indicadores do mercado de trabalho*

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
<b>Taxa de atividade por grupo etário</b>																	
<25 anos	45,8	47,0	47,4	44,8	43,0	42,1	41,6	41,3	40,9	38,7	36,1	38,1	37,0	34,9	34,1	33,4	33,1
25-34 anos	87,5	87,7	88,4	88,8	88,8	89,6	89,6	89,5	89,8	89,8	90,0	90,5	90,3	89,4	89,1	89,1	89,2
35-44 anos	86,9	87,2	87,1	88,1	88,7	88,6	89,7	90,2	89,9	89,7	90,8	90,8	90,6	90,1	91,3	91,6	91,9
45-54 anos	79,4	80,4	80,0	80,2	80,9	82,3	83,3	83,1	83,8	83,7	85,0	83,6	84,5	84,8	84,9	84,9	85,6
55-64 anos	52,6	51,9	53,5	54,0	53,2	53,7	53,5	54,7	54,4	53,8	54,3	53,6	53,6	54,4	55,3	57,0	58,4
+ 65 anos	18,0	18,7	18,9	18,7	17,9	17,9	17,9	18,1	17,6	17,0	16,6	14,5	14,6	13,4	11,9	11,6	11,1
<b>População empregada por grupo etário</b>																	
<25 anos	12,4	12,1	11,5	10,3	9,5	9,0	8,6	8,3	8,0	7,3	6,6	6,4	5,7	5,4	5,5	5,5	5,7
25-44 anos	50,5	50,5	50,6	51,1	51,7	51,4	51,4	51,0	50,8	50,6	50,3	50,6	49,9	49,3	49,5	49,2	48,4
45-54 anos	20,0	20,2	20,3	20,6	20,9	21,4	21,8	21,9	22,4	22,8	23,5	23,7	24,5	25,1	25,3	25,2	25,4
55-64 anos	11,2	11,0	11,3	11,6	11,5	11,7	11,8	12,3	12,4	12,7	13,0	13,1	13,5	14,1	14,2	14,8	15,4
+ 65 anos	5,9	6,2	6,4	6,4	6,3	6,4	6,5	6,6	6,5	6,5	6,6	6,1	6,4	6,1	5,4	5,3	5,1
<b>População empregada por nível de escolaridade</b>																	
1.º Ciclo	34,7	33,7	33,7	32,4	30,4	29,7	28,6	27,9	26,9	25,3	24,2	20,7	19,7	18,1	15,8	14,7	13,9
2.º Ciclo	20,6	20,4	20,1	19,8	19,7	19,2	19,3	19,5	18,4	17,3	16,7	15,3	14,6	13,8	13,1	12,7	12,3
3.º Ciclo	14,2	15,1	15,8	15,7	16,8	17,4	17,8	18,2	19,8	20,6	20,4	21,6	21,0	21,1	20,8	20,8	20,4
Secundário e pós-secundário	11,9	12,3	12,5	12,0	13,5	14,3	15,0	14,9	15,1	16,7	17,9	19,7	20,9	22,8	24,0	24,9	25,7
Superior	9,3	9,7	9,8	11,3	13,1	13,4	13,8	14,1	14,9	15,8	16,7	18,8	20,4	21,3	23,9	24,9	26,0
<b>Tipo de contrato</b>																	
Contrato permanente/Sem termo	80,0	79,7	78,5	79,5	80,3	80,6	79,6	77,7	77,3	78,0	77,2	78,0	79,5	78,6	78,6	78,0	77,0
Contrato prazo/Com termo	12,7	15,0	15,9	15,5	15,0	15,1	15,7	17,5	18,3	17,9	19,0	18,3	16,9	17,6	17,8	18,5	18,6
Outras situações	6,2	5,3	5,6	5,0	4,7	4,2	4,6	4,8	44,4	4,0	3,8	3,7	3,6	3,8	3,6	3,4	3,7

Fonte: [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt).

Estes resultados, como conclui a organização, não surpreendem, uma vez que já antes da crise a qualidade do emprego em Portugal “era relativamente pobre”. Os salários baixos refletem a falta de competitividade e de produtividade das empresas e, ao mesmo tempo, o facto de nunca termos investido atempada e convenientemente na educação. As marcas deixadas pelo atraso e lentidão com que se deu o processo de escolarização da população portuguesa, e a certeza de que a primeira geração que foi totalmente escolarizada, de forma muito reduzida, nasceu na década de 50 do século XX, como escrutinamos no Capítulo I, ainda se fazem notar e esse *défice* educativo permanece como uma característica comum tanto dos nossos empresários como da população ativa (Tabela 13). Em 2015, mais de metade dos empregadores, 58%, tinha apenas o 9.º ano completo, contra 46% dos trabalhadores. No extremo oposto, 21% tinha o ensino superior face a 24,9% dos trabalhadores (Gráfico 30). As diferenças nas qualificações entre quem emprega e quem é empregado têm vindo a diminuir desde 2000, mas os dados que coligimos na Tabela 13 mostram que as baixas qualificações são as que predominam no mercado de trabalho, metade da população empregada tem habilitações académicas que oscilam entre o 1.º e 3.º ciclos, tornando mais difícil mudar os sentimentos de insatisfação com os rendimentos e a insegurança porque a atual legislação laboral foi concebida para favorecer esta tendência e não para a inverter: “quando se avolumam os sinais de transformação e de crise, florescem as propostas políticas e jurídicas de reforma do direito do trabalho” (Ferreira, 2001, p.255).

**Gráfico 30 - Evolução da escolaridade dos empregadores versus trabalhadores (em % do total)**



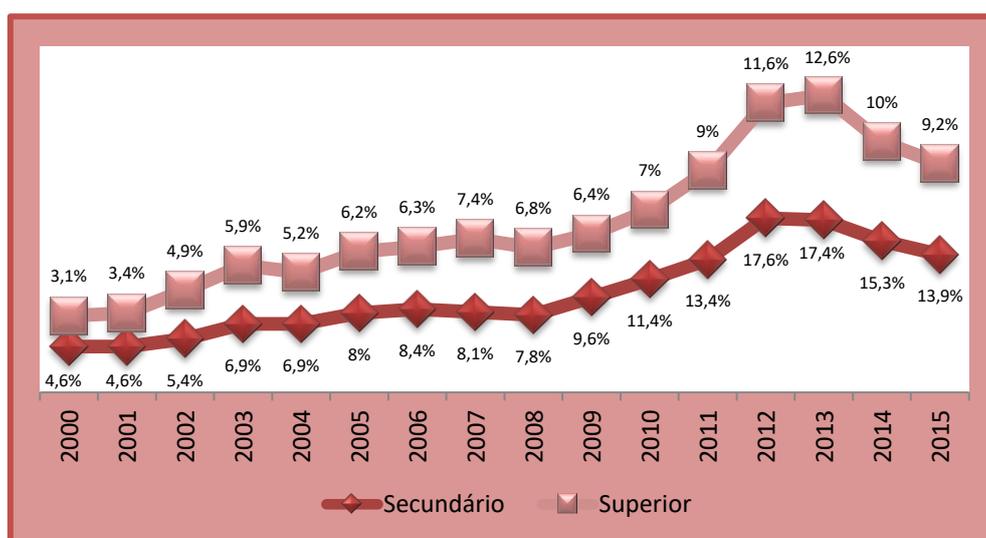
Fonte: [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt).

A competitividade global é, portanto, a pretexto da crise, o argumento que legitima a desregulamentação da relação salarial e das condições de trabalho e naturaliza as suas novas formas - flexível, temporário e precário. Para Murteira (2011, p.148) não restam quaisquer dúvidas que

a vertente do diálogo social é sacrificada às exigências da competitividade e que o Estado dá primazia à satisfação dessas exigências (...), não necessariamente por opção consciente e deliberada do poder político, mas por força do condicionamento desse poder pelos interesses económicos dominantes no País, que por seu turno refletem interesses dominantes em instâncias internacionais de regulação, seja ao nível da União Europeia, seja do Fundo Monetário Internacional.

Consequentemente, já poucos podem acreditar nos postulados que durante décadas alimentaram as novas gerações: que estudando e trabalhando poderiam viver melhor que as gerações anteriores. Desde o ano 2000 que a taxa de atividade dos jovens no mercado de trabalho tem vindo a diminuir, tendo passado de 45,8% para 33,1% em 2016, não apenas porque se veem obrigados a ter cada vez mais qualificações, com custos e sacrifícios elevados para as famílias, mas porque o seu peso no conjunto da estrutura da população empregada é cada vez menor: 5,7% (Tabela 13). Um em cada três jovens não encontra emprego (Gráfico 31) e uma parte substancial convive com situações de inserção precária no mercado de trabalho, combinadas com mudanças frequentes de emprego, pouco qualificados (*call centers*, caixas de hipermercados) e de baixo rendimento, intercaladas com períodos de desemprego.

**Gráfico 31 - Evolução do desemprego jovem por nível de escolaridade (2000-2015)**



Fonte: [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt).

E embora, como se depreende do gráfico acima, as qualificações de nível superior protejam mais contra o desemprego do que as de nível não superior as condições de integração e de estabilidade não se diferenciam: a percentagem de contratos temporários por nível de escolaridade é equiparada e entre 2002 e 2015 quase duplicou, sendo em ambos os casos, respetivamente de 14,1% e 28,1% e 17,6% e 30,8% (Pordata).

João Ramos de Almeida, para analisar se o modelo de emprego que se instalou durante a crise começou a sofrer alterações no período pós-crise (2013-2017), realizou um estudo através do cruzamento das estatísticas do INE - “Quadros de Pessoal” -, e dos dados do “Inquérito aos Ganhos e Duração do Trabalho” compilados pelo Gabinete de Estratégia e Planeamento (GEP) do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS), complementados com os de uma terceira base de dados produzida e resultante da homologação da Lei n.º 70/2013, de 30 de agosto, que estabelece os regimes jurídicos do fundo de compensação do trabalho (FCT), do mecanismo equivalente (ME) e do fundo de garantia de compensação do trabalho (FGCT), aplicável aos contratos de trabalho celebrados após a sua entrada em vigor. Os fundos, que não integram o perímetro de consolidação da segurança social nem o seu orçamento, são “destinados a assegurar o direito dos trabalhadores ao recebimento efetivo de metade do valor da compensação devida por cessação do contrato de trabalho, calculada nos termos do artigo 366.º do Código do Trabalho (Art.º 3.º, n.º 1)”, e de “adesão individual e obrigatória, pelo empregador” (Art.º 3.º, n.º 3). O valor das entregas mensais dos montantes correspondentes “a 0,925% (FCT) ou 0,075% (FGCT) da retribuição base e diuturnidades devidas a cada trabalhador” (Art.º 12.º) são também da responsabilidade da entidade empregadora.

O cruzamento dos dados das diferentes fontes utilizadas para avaliar a qualidade do emprego criado entre outubro de 2013 e maio de 2017, através da comparação entre as diferentes modalidades de contrato que o suportam, e ressaltam-se que estamos ainda numa fase embrionária da retoma económica e, como tal, é prematuro tirar conclusões definitivas, não evidencia mudanças no padrão das relações laborais (vínculos e condições remuneratórias) que apontem para a redução e/ou recuperação dos desequilíbrios a que as mesmas foram sujeitas durante o período de profunda recessão, mas antes para o seu agravamento.

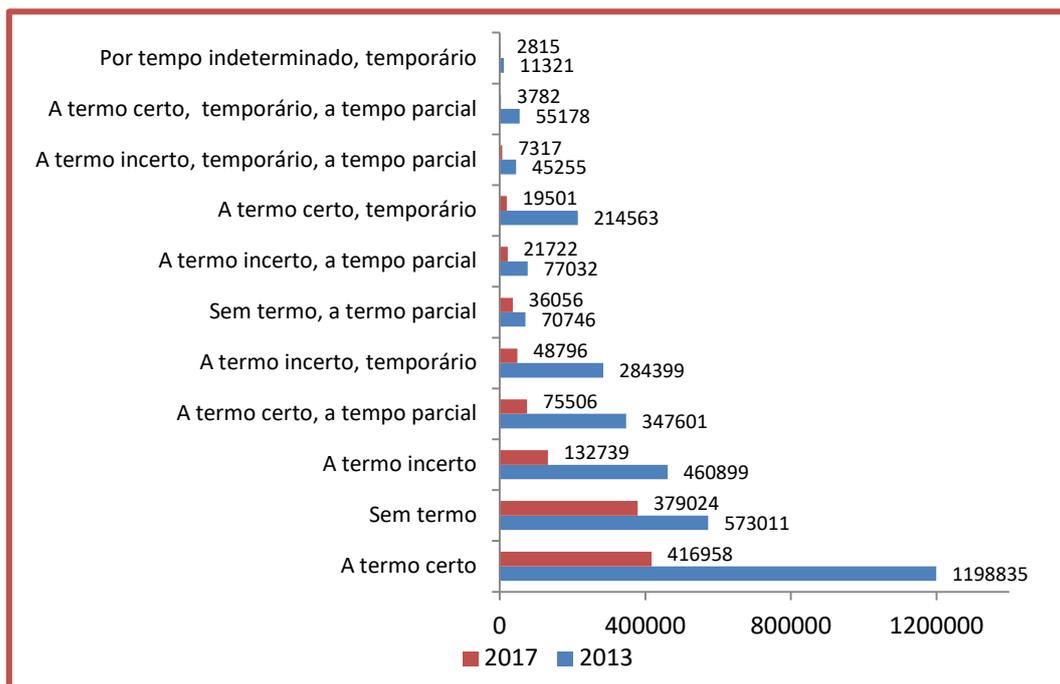
Dos 3 343 255 de contratos entretanto celebrados, 2 197 193 cessaram e mantinham-se em vigor 1 146 062 contratos. Cabe esclarecer que a dissonância dos números não pressupõe a destruição de postos de trabalho, ainda que esta possa ter

existido, mas a renovação ou substituição do tipo de contrato afeto ao mesmo trabalhador por outro de natureza diversa enquadrada nas múltiplas variantes previstas no Código do Trabalho, com carácter oneroso e que subentendem uma relação de subordinação: contrato de trabalho sem termo (Art.º 147.º); a termo resolutivo, certo ou incerto, a tempo inteiro e para satisfação de necessidades temporárias da empresa (Art.º 140.º); a tempo parcial (Art.º 150.º); trabalho intermitente, em empresa que exerça actividade com descontinuidade ou intensidade variável (Art.º 157.º); trabalho em comissão de serviço (Art.º 162.º); teletrabalho (Art.º 166.º); trabalho temporário, termo resolutivo, certo ou incerto (Art.º 172.º; 178.º); trabalho por tempo indeterminado para cedência temporária (Art.º 183.º).

Na estrutura global do emprego, os contratos de trabalho permanentes/sem termo continuam a prevalecer, 77% (Tabela 13). No entanto, no universo dos 1 146 062 novos contratos firmados e vigentes, apenas 379 024, 33%, assumem essa forma jurídica em detrimento do contrato a termo certo, 416 958, com uma diminuição drástica, articulado com outras modalidades, temporário, a tempo parcial, ainda mais instáveis e precárias (Gráfico 32).

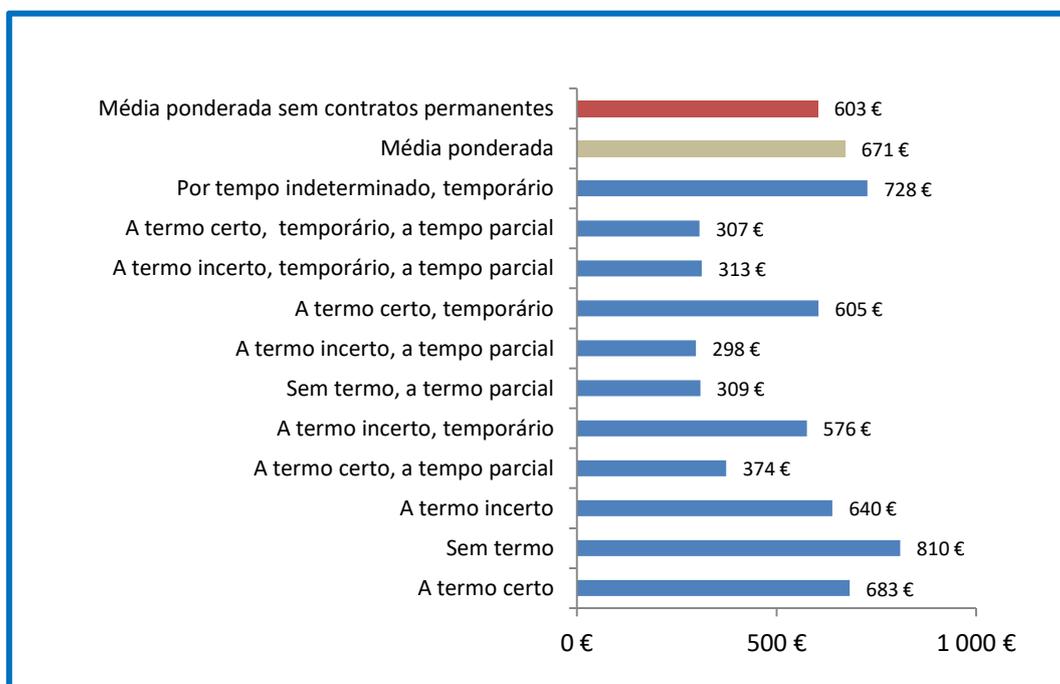
As remunerações médias ilíquidas pagas seguem o mesmo curso. Em 2013, 12% dos trabalhadores auferiam o salário mínimo nacional (485 euros) e a base média salarial dos trabalhadores por conta de outrem era de 1093,3 euros. Em 2017, o valor médio dos salários praticados nos novos contratos de trabalho era de 603 euros (excluindo os contratos permanentes) (Gráfico 33), representando aqueles que são pagos com o salário mínimo nacional (557 euros) 37%, o triplo face a 2013 e mais do quántuplo relativamente a 2008 (7,4%). Entre 2008 e 2017, em todos os Estados-membros da UE, mesmo na Grécia (Portugal é a exceção!), o salário mínimo tem aumentado, em alguns casos o seu valor duplicou (Bulgária e Roménia), e com algum impacto ao nível da qualidade do emprego. No caso português, o aumento do salário mínimo nacional, criado pela primeira vez em 1974 para “garantir a todos os trabalhadores por conta de outrem, incluindo os funcionários públicos e administrativos, uma remuneração não inferior a 3 300\$00” (16,50 € na moeda atual) (Art.º 1.º, n.º 1 do Decreto-Lei 217/74, de 27 de maio), uma medida que beneficiou diretamente 50% da população ativa e permitiu elevar o nível médio dos restantes salários, tem tido o efeito inverso ou mesmo perverso: o seu aumento conjuga-se com o aumento do desemprego, do emprego inseguro e a diminuição das remunerações médias mensais pagas aos trabalhadores.

**Gráfico 32 - Modalidade e número de contratos assinados desde outubro de 2013 e vigentes em maio de 2017**



Fonte: Almeida (2017, p.5).

**Gráfico 33 - Remuneração média mensal dos novos contratos em 2017**



Fonte: Almeida (2017, p.10).

Investir em recursos humanos qualificados e em relações laborais duradouras e inclusivas, como vimos, não passa pela mente dos nossos empresários, e os poucos empregos disponíveis, quase sempre mal pagos, são suportados por formas “atípicas” (estágios profissionais, contratos temporários, falsos recibos verdes e outras formas ilegais de trabalho), cada vez mais “típicas”, que oferecem escassas oportunidades de construção de uma carreira profissional e pouca ou nenhuma proteção social face a situações de desemprego. Esta forma de atuar, subsidiada pelos poderes políticos, levou a geração mais escolarizada que alguma vez existiu em Portugal a emigrar, aproximando (ultrapassando-os) os níveis da emigração dos registados na década de 60 do século passado, o que além de constituir um desperdício do investimento público e individual na educação, constituiu também, nas palavras de Kovács (2014, p.187), “um bloqueio a longo prazo do ponto de vista da capacidade de inovação, tão fundamental do ponto de vista da melhoria da competitividade, desestabilizando a sociedade e ameaçando a sua reprodução”. Desta feita, a visão que o mercado de trabalho nos oferece é de uma evolução paradoxal que parece resultar menos de uma fatalidade económica, ainda que com o seu contributo, e mais de opções políticas que visam atingir objetivos bem precisos e que esquecem “tudo o que é social, trabalho, rendimentos, condições de vida, qualidade da mão de obra, educação, os mil e um fatores intangíveis que fazem parte da sociedade quando é vista do lado da democracia” (Pereira, 2013, pp.8-9). Na perspetiva neoliberal, a rigidez das leis laborais constitui um obstáculo à criação de emprego, ao investimento e à dinamização da economia, existindo apenas uma solução para o crescimento (económico e do emprego): a austeridade, um plano nacional de reformas ditas estruturais (leia-se redução substantiva do peso do Estado nas suas tradicionais funções) e a flexibilização do mercado de trabalho. No entanto, ao contrário do que defendem os seguidores da Escola de Chicago, nem a economia nem o emprego apresentam sinais de recuperação (a taxa de emprego em 2016, de acordo com a base de dados Pordata, situava-se em 51,9%, menos 7 p.p. do que em 2002), fazendo ressurgir as desigualdades, condenando setores crescentes da população a uma vida recheada de incertezas e incógnitas sob a ameaça permanente do desemprego, que desde o ano 2000 tem uma marca estrutural e não conjuntural ou individual e exige regulação estatal. Por isso, e sabendo-se que a insegurança económica gera insegurança social e que o desemprego não resulta da falta de qualificações, o desafio que hoje se coloca não passa, como nos querem fazer crer, pelo ajustamento e adaptabilidade dos sistemas educativos à economia, pela escolha das qualificações que

melhor possam responder às suas necessidades e às mudanças na estrutura e organização do emprego, mas antes por retomar o primado do político sobre o económico, perdido na distopia neoliberal, com mais democracia e justiça social, porque “a democracia e o Estado social nasceram juntos, não sendo possível garantir a sobrevivência de qualquer um deles sem o outro” (Santos, 2012, p.3). Foi, precisamente, este modelo político e de sociedade que permitiu ao país, e pela primeira vez desde os séculos XV e XVI, recuperar do manifesto e endémico atraso económico, social e cultural em que se encontrava relativamente à generalidade dos países da Europa Ocidental. Estamos hoje melhor do que antes, havendo, contudo, fortes e fundados indícios de que se nada for feito para travar o processo de regressão que se tem vindo a esboçar poderemos, depois de todos os logros alcançados, estar a dirigir-nos, como categoricamente afirmam Martin e Schumann (2000), *para um futuro em marcha atrás*.

## **CAPÍTULO IV**

---

### **FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA**



#### **4.1 Problemática e objetivos da investigação**

A presente investigação tem como objeto analisar alguns dos principais efeitos decorrentes da expansão dos cursos profissionais de nível secundário no sistema público de ensino considerando que esta medida de política educativa surgiu, de acordo com o discurso oficial, para dar resposta a problemas estruturais do sistema educativo português, designadamente estar demasiado orientado para o prosseguimento de estudos; manter, mesmo após 1974 (revolução democrática), um registo essencialmente meritocrático e, por isso, seletivo e excludente de todos quantos não se deixassem “assimilar” pela chamada “cultura escolar”, com evidência substantiva nas elevadas taxas de retenção em todos os níveis de ensino, associadas às igualmente elevadas taxas de abandono escolar precoce; ser incapaz de prover o necessário aumento dos níveis de escolarização da população que, apesar das políticas e dos investimentos realizados, continuam abaixo dos patamares da UE e até da OCDE no que concerne à detenção de diplomas de nível secundário e superior de educação; continuar demasiado distante do chamado tecido produtivo e empresarial, não correspondendo às suas necessidades de mão de obra, constituindo, alegadamente, este distanciamento o principal entrave ao desenvolvimento económico e social do país. Esta necessidade de reestruturar o sistema educativo português e consequente diversificação da oferta educativa há muito que era recomendada no quadro de uma agenda da União Europeia autodescrita como orientada para o crescimento, a competitividade e o emprego, agenda esta que começou a ser definida ainda na primeira metade da década de 90 do século XX, como se pode constatar nos dois livros brancos então publicados: Crescimento, Competitividade e Emprego - Os desafios e as pistas para entrar no Século XXI (1994) e Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva (1995). Portugal, porém, tardou em seguir as recomendações e orientações emanadas das instâncias internacionais e, sobretudo, europeias que, profundamente influenciadas pelos ditames da economia, apontavam para a necessidade de relançar o ensino profissional em geral e reforçar as diferentes modalidades de formação profissional. Com efeito, só após a publicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, os cursos profissionais passaram a constituir uma oferta educativa privilegiada no âmbito das diferentes modalidades educativas de nível secundário nas escolas públicas portuguesas. Desde então, têm adquirido visibilidade e centralidade, e a confirmá-lo temos os avultados investimentos e esforços que têm sido realizados no sentido de conferir a esta via educativa o mesmo valor das restantes vias

consideradas tradicionais, consubstanciados na crescente diversificação das áreas de formação que contempla e na ampla taxa de cobertura nacional, com reflexos assinaláveis ao nível da procura. Em 2004, o número de alunos inscritos era de 36765, tendo em 2013 atingido os 115 885 (DGEEC, 2014, p.45). Contudo, e apesar de ser inegável o seu elevado crescimento, escasseiam os trabalhos de investigação que comprovem em que medida e em que condições se concretizam os princípios e objetivos que lhe estão subjacentes, nomeadamente elevar o nível de qualificação da população, preparar para o exercício de uma profissão, facilitar a inserção na vida ativa e contribuir para atenuar os efeitos dos problemas sociais que mais afetam os jovens: o desemprego e os desajustamentos entre a habilitação académica e a atividade profissional desenvolvida. Pelos motivos invocados, e não podendo o ensino profissional ser dissociado de conceitos como formação, qualificação, competências e emprego, procurámos compreender de que forma esta via de educação e formação dita profissionalizante se repercute na vida dos cidadãos e na qualidade da sua participação (ativa) na sociedade, partindo do princípio que numa sociedade que progride e se transforma, a educação, mais do que um que direito consagrado constitucionalmente, passou a constituir uma exigência da qual depende o exercício de outros direitos. Avaliar os seus impactos pessoais e profissionais afigura-se, neste contexto, fundamental, embora não seja uma tarefa fácil e por duas razões em particular: a primeira prende-se com a ausência generalizada de uma política de avaliação de políticas públicas; a segunda, decorrente da primeira, justifica-se pela necessidade de conhecer os resultados de uma política educativa concreta e a sua relação com os princípios e objetivos que a legitimaram. Assim, e considerando que “toda a ação de pesquisa se traduz no ato de perguntar” (Ferreira, 2009, p.165), a problemática desta investigação e que orientou toda a nossa ação centrou-se na seguinte “pergunta de partida” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.252):

*Quais os Efeitos Pessoais e Profissionais da conclusão (com sucesso) de um Curso Profissional de nível secundário para os detentores deste tipo de qualificação?*

Nesse sentido, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer as opiniões e experiências dos alunos sobre o curso profissional de nível secundário que frequentaram com aprovação;
- Identificar as expectativas criadas pela frequência do curso;
- Avaliar/aferrir o cumprimento dessas expectativas após a conclusão do curso;

- Relacionar as competências e os conhecimentos conferidos pela escola com as necessidades e exigências do mercado de trabalho onde, inicialmente, realizaram a sua formação em contexto e, mais tarde, procuraram a sua inserção.

E sendo óbvio que “pode sonhar-se com um outro mundo, mas não se deve negar a realidade daquele em que vivemos” (Schnapper, 1998, p.15), e tendo em conta que, na retórica oficial, “a missão da escola (...) é a de servir os mercados e que a solução para os problemas do desemprego e das desigualdades é uma melhor adequação do ensino às necessidades da economia” (Bernardes, 2013, p.25), pareceu-nos importante, pertinente e oportuno conhecer quais as mudanças que se produziram na vida dos diplomados que “optaram” por esta via de ensino. A nossa análise centrar-se-á nos resultados porque a avaliação de impactos é fundamental para “captar os efeitos do programa sobre a população-alvo, sempre buscando traçar um paralelo entre a política implementada e as alterações nas condições sociais” (Stephanou, 2005, p.138). Trata-se, portanto, de averiguar se existem desfasamentos entre os objetivos formulados e proclamados na enunciação de uma política educativa, no caso a introdução dos cursos profissionais nas escolas secundárias da rede pública, e os resultados obtidos com a sua implementação, o que separa os “mitos” das realidades, as retóricas político-ideológicas e as vidas reais sobre as quais se abatem.



## 4.2 Opções metodológicas: a abordagem quantitativa e sua justificação

Este estudo, de carácter exploratório, pretende dar continuidade a um outro que realizamos no âmbito da nossa dissertação de mestrado sendo, por isso, em ambos os casos, os cursos profissionais de nível 4 ministrados nas escolas secundárias públicas e seus efeitos nas pessoas que os frequentaram o seu objeto central. No primeiro estudo optamos por uma abordagem eminentemente qualitativa, utilizando exclusivamente métodos e técnicas de recolha, tratamento e análise das informações que lhe estão associados, nomeadamente a entrevista semi-diretiva e a análise de conteúdo de documentos e da referida entrevista. No presente estudo, e atendendo à centralidade que a política de educação em análise adquiriu na última década e às dimensões estruturantes que os respetivos diplomas legais lhe consignam, as opções metodológicas encaminharam-nos para um processo que nos permitisse identificar variáveis, relacioná-las entre si, medi-las, compará-las e obter conclusões sistematizadas sobre as mesmas. A envergadura do número de diplomados (expansão do sistema), a impossibilidade de estabelecer um contacto direto com os participantes e a necessidade de introduzir uma determinada “credibilidade” e objetividade à pesquisa são outras razões para a escolha do método, tendo o inquérito por questionário e o uso de *software* estatístico se perfilado como as principais técnicas de recolha, tratamento e análise das informações recolhidas. Esta abordagem de natureza essencialmente quantitativa caracteriza-se, de acordo com Creswell (2003, p.18), “pela recolha de dados através de instrumentos pré-determinados e posterior análise estatística”. E embora o inquérito por questionário remeta, segundo Ferreira (2009, p.185), “em toda a sua propriedade para um tratamento quantitativo dos resultados”, Bell (2010, p.95) refere que este “também poderá ter características qualitativas, acrescentando que nenhuma abordagem depende unicamente de um método, da mesma forma que não exclui outro apenas porque é qualitativo ou quantitativo”, perspectiva esta corroborada por outros autores (Creswell, 2003; Santos, 2007; Bento, 2012). Deste entendimento resulta que numa pesquisa, seja ela de cariz quantitativo ou qualitativo, o investigador deve utilizar estratégias e técnicas consonantes com as respostas ou soluções que procura encontrar para um dado problema/fenómeno, o que significa que as decisões que, implícita ou implicitamente, toma não o impedem de “uma vez escolhido um determinado tipo de abordagem não possa mudar os métodos associados a esse estilo” (Bell, 2010, p.20). Assim sendo, parece começar a ser consensual que, dada a crescente complexidade da realidade

social, as duas abordagens são importantes, ambas possuem pontos fortes, fracos e limitações e, por isso, a questão não deve ser colocada tanto ao nível de saber qual é a melhor, mas a que melhor se adequa a um determinado contexto, objetivos e objeto de estudo. Por outro lado, apesar da tradicional oposição entre qualitativo ou quantitativo, que radica na discussão do facto social com base em conceções distintas do processo de produção do conhecimento, da perceção da realidade e da relação sujeito/objeto, admite-se que “o primeiro apoia a preparação de uma observação quantitativa e o segundo ameniza eventuais impressões subjetivas” (Correia, 1995, p.19), podendo e devendo ambas as abordagens ser consideradas mais como complementares do que dicotómicas, assumindo a distinção “a forma de um *continuum*” (Santos, 2007, p.26). Esta crescente pluralidade de vias para estudar a realidade social revela-se desde os finais dos anos 80 do século XX como uma opção para muitos investigadores sociais, mesmo para aqueles “que ocupavam posições de grande proeminência nos círculos quantitativos, que começaram a explorar a abordagem qualitativa e a defender a sua utilização” (Bogdan & Biklen, 1994, p.39). Desta aproximação, que se deu sem “afrontamentos mas antes através de complementaridades”, surgiu um novo conceito, a triangulação, definido por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005, p.76) como um “procedimento de validação instrumental e teórica, efetuado por meio de uma *confrontação* dos dados a partir de várias técnicas”. No fundo, o que se pretende é garantir a qualidade científica da investigação, que durante todo o processo o pesquisador manteve a sua independência, isto é, que “foi imparcial em relação a noções preconcebidas, incluindo aquelas que se originam numa teoria” (Yin, 2003, p.85). Torna-se, assim, claro que sendo o objetivo da triangulação comprovar a fidedignidade e a validade dos resultados, mais importante do que a sua quantidade é a sua qualidade e a “forma como se chegou à formulação de generalizações que existem objetivamente (...) e, logicamente, quando a informação obtida a partir de diferentes fontes coincide, a evidência adquire uma força acrescida” (Moreira, 2007, pp.48-61). Para que estes pressupostos fossem alcançados e atendendo aos objetivos e ao *design* metodológico da investigação, recolhemos informações junto de atores que se inserem e fazem parte da realidade observada, e o “retrato final” que fizemos dessa realidade fundou-se nas informações que aqueles efetivamente nos forneceram, que tratámos e analisámos seguindo em todas as etapas os procedimentos e técnicas pré-definidos. Tratou-se, por isso, de assegurar que a pesquisadora não se deixou contaminar e que os

resultados refletem a “sequência lógica que conetou os dados empíricos às questões de pesquisa iniciais do estudo e, em última análise, às suas conclusões” (Yin, 2003, p.41).



### **4.3 Processo de recolha, tratamento e análise da informação**

#### **4.3.1 Processo de recolha da informação**

##### **4.3.1.1 Inquérito por questionário**

O inquérito por questionário permite, segundo vários autores (Bell, 2010; Pardal & Correia, 1995; Lakatos & Marconi, 1990), obter respostas de um elevado número de indivíduos às mesmas perguntas, de forma mais rápida e precisa, é barato e garante o anonimato, condição necessária para a autenticidade das respostas e, por consequência, dos resultados, uma vez que é a partir daquelas que o investigador vai analisá-las, descrevê-las, compará-las, relacioná-las e tirar conclusões que, em princípio, deveriam ser tidas como válidas para toda a população ou grupo de referência. Por estas razões, o inquérito por questionário pareceu-nos a técnica de recolha de informação mais adequada e a que utilizamos neste estudo. Não obstante as inúmeras vantagens que apresenta e de aparentemente ser fácil elaborar um questionário, não é, contudo, tão fácil elaborar um questionário que se adeque aos *casos* (respondentes ao questionário), àquilo que se quer medir e como se quer medir, porque *a arte de bem perguntar*, como nos adianta Ferreira (2009, p.165), “reside na capacidade de controlar as implicações dos enunciados das perguntas e das condições por estas criadas, no seio das quais emergem os enunciados classificados das respostas”. Por esse motivo, a preparação e a elaboração de um questionário é uma tarefa complexa e demorada, que requer esforço e a observância de princípios metodológicos e técnicos, que vão desde a definição “dos tipos, da ordem, dos grupos de perguntas e da formulação das mesmas” (Lakatos & Marconi, 1990, p.196), a categorização das respostas, a sua extensão, a forma como está organizado, a facilidade de leitura e as instruções de preenchimento que o acompanham, devendo concluir com a realização do pré-teste, a sua aplicação “em populações com características semelhantes, mas nunca naquela que será alvo do estudo” (Lakatos & Marconi, 1990, p.197), com o intuito de identificar falhas e/ou lacunas no mesmo, de modo a minimizar eventuais dificuldades de interpretação ou de resposta por parte dos respondentes que integram a amostra do estudo. No questionário que elaborámos, em função daquilo que queríamos saber, medir e como medir, e porque numa investigação onde se aplica um questionário “a maioria das variáveis (frequentemente, todas as variáveis) são medidas a partir das perguntas nele contidas e, portanto, os métodos de investigação incluem os tipos de perguntas usadas, os tipos de respostas associadas com

estas respostas e as escalas de medida dessas respostas” (Hill & Hill, 2012, p.83), optamos por diferentes tipos de questões:

- Abertas, que permitem ao informante expressar-se livremente e fornecer informação mais vasta e detalhada, embora a sua análise seja mais difícil, complexa e demorada, porque as respostas precisam de ser codificadas. Nestas questões, recorreremos à análise do conteúdo porque, segundo Vala (2007, p.107), “esta técnica é particularmente útil nas questões abertas do questionário”, para desconstruir um discurso e formular um outro a partir do sentido e das significações expressas pelos sujeitos e fazer inferências válidas dos dados e sua adequação ao contexto.

- Fechadas, apesar de apresentarem a desvantagem de condicionarem as respostas, limitando-as a um “sim ou não, concordo ou não concordo”, facilitam de forma considerável o apuramento dos resultados. Além disso, “dado o elevado número de inquiridos exigido pela representatividade estatística, as vantagens acabam por vingar e as desvantagens por ser minimizadas” (Ferreira, 2009, p.183);

- E questões-escalas, adequadas quando se pretende formular perguntas que partilham as mesmas opções de resposta e, simultaneamente, medir opiniões, atitudes e valores dos sujeitos relativamente a um determinado fenómeno. Para o efeito, constrói-se uma matriz de itens que “cubra os diversos aspetos do conceito geral que se quer destacar” e, em cada afirmação, os inquiridos escolhem a categoria de resposta que melhor traduz a sua opinião, situando-se “a si próprios num *continuum* que vai da posição extrema à inversa” (Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy & Saint-Georges, 2011, p.53). No nosso caso, para medirmos a direção e a intensidade das opiniões dos inquiridos, as respostas a estas questões foram pontuadas de 1 (discordância total) a 5 (concordância total).

Uma vez elaborado o questionário, para testarmos a sua validade interna, uma preocupação que deve estar sempre presente durante todo o processo de construção do instrumento, realizámos o exercício-piloto numa amostra constituída por 15 elementos e, posteriormente, efetuámos alguns reajustamentos, nomeadamente ao nível da redação de algumas questões, da inclusão de alguns itens e da exclusão de outros, atendendo à importância da informação que poderiam fornecer no âmbito dos objetivos do estudo. A validação interna deve ser entendida “como um ideal que se busca e que se alcança em maior ou menor grau” (Moreira, 2007, p.91), dependendo este essencialmente dos itens contidos no questionário e da objetividade das questões formuladas para assegurar que todos os inquiridos lhe atribuem o mesmo significado e evitar erros na interpretação e,

por consequência, na resposta, que *a posteriori* pode suscitar ambiguidades na interpretação e análise dos resultados e nas inferências que queremos fazer sobre a população em estudo.

Após esta validação, aplicámos o questionário (Anexo I), acompanhado, como é preceituado, de uma carta explicativa do propósito do mesmo e da utilização a ser dada à informação obtida, sendo a sua versão final composta por quatro partes:

- **Parte I** - Identificação;
- **Parte II** - Dados Intergeracionais;
- **Parte III** - Percurso Académico;
- **Parte IV** - Percurso Profissional.

A Parte I - Identificação - pretendia captar as características pessoais dos inquiridos, designadamente a idade e o sexo. Por se tratar de variáveis independentes, “ditas objetivas, são de imediata categorização (...), custam menos a fechar, suscitam menos hesitações nas interpretações (...), promovem uma maior reificação das respostas, e surgem invariavelmente em quase todos os questionários e com a mesma formulação” (Ferreira, 2009, pp.175-176).

A segunda parte - Dados Intergeracionais - contempla três questões, Habilitações académicas dos progenitores; Atividade profissional dos progenitores; e Situação face ao emprego dos progenitores. Conhecer as habilitações académicas dos progenitores dos inquiridos pareceu-nos pertinente porque, segundo Enguita (2007, p.38), “ao compararmos as diferenças entre a longa época de mudança suprageneracional e a relativamente recente (e, em muitos casos, recém-chegada) mudança intergeracional, observamos que a maior parte da humanidade viveu muito tempo em condições que não tinha necessidade de escolas”, como aconteceu no nosso país, e que ainda hoje tem relevância estatística; a segunda questão permitirá enquadrar a atividade profissional no quadro da Classificação Portuguesa das Profissões (CPP), sendo de salientar que, no conjunto das três questões, é a única aberta. Como habitualmente as pessoas quando questionadas sobre esta matéria não “descrevem um trabalho, mas limitam-se a dar-lhe um nome” (Ferreira, 2009, p.177), as respostas dadas foram ser sujeitas a um plano de análise de conteúdo de modo a poderem ser traduzidas e incorporadas na respetiva categoria profissional em conformidade com os critérios e princípios orientadores do documento de referência (CPP); a última questão - Situação face ao emprego dos progenitores -, permitirá confirmar que, nas circunstâncias atuais, de profunda crise

económica e financeira, o desemprego é transversal a todos os grupos etários e profissionais e não afeta apenas os mais jovens, embora, como refere Centeno (2013, p.44), “sejam os mais velhos e os menos qualificados que mais dificuldades têm em manter as relações laborais e em reencontrar o par perfeito após a perda do emprego”.

A terceira parte - Percurso Académico - é composta por dois tipos de questões: fechadas e escalas. Têm como objetivo recolher informação que permita traçar e, simultaneamente, verificar se, nos últimos anos, houve, de facto, alterações no que ao perfil dos jovens que procuram esta modalidade educativa concerne, em concreto: idade de matrícula no 10.º ano, trajetória escolar, razões da escolha de um curso de natureza profissional e da área de formação frequentada, cumprimento ou não das expectativas criadas que conduziram à matrícula no curso e opções após a conclusão do ensino secundário, considerando que no relatório final de Avaliação de Impactos da Expansão dos Cursos Profissionais no Sistema Nacional de Qualificações os resultados mostram que a oferta de cursos profissionais “parece atrair muitos jovens com trajetórias escolares diversificadas, com percursos contínuos e descontínuos, destacando-se a incidência de um número significativo de jovens que tem 17-18 anos quando se matricula pela primeira vez num curso profissional” (Neves, 2010, p.81). No entanto, a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, 2014) afirma que, na última década, o ensino profissional tem vindo a perseguir finalidades e perceções distintas, o que em certa medida pode contribuir para alterar o perfil dos jovens que tradicionalmente procuravam esta modalidade educativa. De acordo com a mesma fonte, se, inicialmente, estes cursos eram “particularmente relevantes no combate ao abandono escolar (...), quase 10 anos mais tarde, a nossa realidade é um pouco diferente. Hoje, já não se estranha a presença dos cursos profissionais nas escolas secundárias, como também já não se vê o ensino profissional como uma medida essencialmente destinada a garantir a permanência no sistema de educação e formação dos jovens até à conclusão da escolaridade obrigatória”. Estes discursos serão objeto de questionamento ao longo do estudo, por constituírem uma forma de descrever a realidade numa perspetiva que podemos classificar como “oficial”.

A Parte IV, que designámos por Percurso Profissional, engloba um conjunto de questões, fechadas e abertas, cujo objetivo é recolher informação sobre as condições de acesso, de inserção e de estabilidade no mercado de trabalho, numa altura em parece estar longe de perdurar a ideia de ser possível obter um emprego estável e duradouro e construir uma carreira profissional, mesmo para os detentores de qualificações (médias

ou superiores). Consequentemente, os jovens devem estar preparados para enfrentar o desemprego - a questão social do nosso tempo -, e a confirmá-lo temos as elevadas e crescentes taxas de desemprego juvenil que assolam o país. Neste sentido, procuramos saber se, de facto, a frequência de um curso profissional e, portanto, orientado para uma inserção mais rápida (imediate) no mercado de trabalho e para o exercício de uma profissão, cumpre os seus objetivos; qual o nível de correspondência entre a área frequentada e a atividade profissional exercida; o meio de obtenção do emprego; a forma como é feita a inserção no mercado de trabalho (a tempo inteiro, parcial, sazonal, ocasional); a rotatividade do emprego; e o tipo de vínculo contratual existente.

### **4.3.2 Processo de tratamento e análise da informação**

#### **4.3.2.1 SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*)**

Todo o processo de investigação pressupõe a recolha, tratamento e análise de dados, com vista à apresentação de resultados e respetivas conclusões. Um inquérito por questionário é utilizado quando se pretende interrogar um elevado número de pessoas e obter múltiplas informações. Mas os dados que este permitir obter, através de respostas que na sua maioria são pré-codificadas, “não têm significado em si mesmo. Só podem, portanto, ser úteis no âmbito de um tratamento quantitativo que permita comparar as respostas globais de diferentes categorias e analisar as correlações entre variáveis” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.190), o que distingue, como afirmam os mesmos autores (*Idem*, p.288), “a simples sondagem de opinião do inquérito por questionário de perspectiva sociológica”. Assim sendo, a utilização de *software* específico impõe-se não só porque facilita todo o processo de registo, tratamento e análise da informação, como permite uma enorme economia de tempo, sempre escasso, quando se trata de uma investigação. Constituindo o inquérito por questionário a técnica privilegiada de recolha de informação no presente estudo, socorremo-nos do SPSS (versão 22 para *Windows*) porque, segundo Laureano e Botelho (2010, p.17), este pacote estatístico apresenta diversas vantagens, como sejam: 1) a sua flexibilidade para trabalhar diferentes naturezas de variáveis; 2) a facilidade de utilização, sendo o programa muito amigável do utilizador, com diversos níveis de complexidade; 3) a participação em todo o processo analítico, desde o planeamento até à recolha de dados para análise, a sua capacidade para gerar de forma imediata e simultânea, em conjunto ou separadamente, de forma simples ou cruzada, a distribuição de frequências, as medidas de posição ou

tendência central, de dispersão ou variabilidade, bem como a apresentação dos resultados em quadros ou tabelas e gráficos. No entanto, como assinalam Mozzato e Grzybovsh (2011, p.743), “a utilização de *softwares* apenas serve para facilitar a análise e a interpretação, não eximindo a atuação ativa do pesquisador na adoção de um método de análise coerente e pertinente ao tema e à orientação epistemológica”, ou seja, possuem um valor essencialmente instrumental às dimensões epistemológicas e teóricas que orientam o estudo. Em congruência com estes princípios e com o anteriormente exposto, depois de termos criado um ficheiro de dados com as perguntas do questionário, definido o número de variáveis necessário para representar as respostas a cada pergunta, desenvolvido um sistema numérico para codificar as categorias de resposta e inserido um número para indicar a ausência de resposta (*missing data*) para evitar “ambiguidades e erros nas análises estatísticas”, transferimos os dados que obtivemos através das respostas às 23 questões constantes nas 4 dimensões estruturantes do inquérito por questionário que construímos e fizemos um tratamento quantitativo dos mesmos. A caracterização dos valores das variáveis nominais e ordinais foi feita em termos de n e de % e a análise estatística envolveu frequências, médias e respetivos desvios-padrão. Esta análise, seja descritiva ou inferencial, também pressupõe “que o investigador tenha de tomar decisões sobre possíveis efeitos ou relações e, em muitos casos, estimar a magnitude desses efeitos” (Moreira, 2007, p.92). Para podermos tomar estas decisões formulamos hipóteses e testámo-las através de testes de significância atendendo às escalas de medida das respostas porque, por vezes, estas podem oferecer algumas limitações na análise dos dados, como acontece com as escalas ordinais. A utilização destas escalas, e reportando-nos especificamente às de *Likert*, permite uma ordenação numérica das suas categorias (1-Discordo totalmente; 2-Discordo; 3-Sem opinião formada; 4-Concordo; 5-Concordo totalmente), mas não permite medir a magnitude das suas diferenças porque a diferença entre a posição 1 e 2 pode não ser a mesma que a da posição 2 e 3 (Hill & Hill, 2012, pp.108-109). Neste caso, para compararmos as diferenças em função do género utilizamos a análise de variância ANOVA *one way*, um teste de comparação de médias que usa a variância como base de comparação. Nos restantes casos, e quando pretendemos analisar as relações entre variáveis nominais e ordinais, usamos o teste do Qui-quadrado, tendo o pressuposto de que não deve haver mais do que 20% de células com frequência inferior a 5 sido estudado. O nível de significância (probabilidade de erro) para aceitar ou rejeitar a hipótese nula foi fixado num  $p = 0,05$ , o nível geralmente admitido em estudos no

âmbito das Ciências Sociais. A partir dos resultados obtidos fizemos inferências e retiramos conclusões. Procuramos, assim, através da estatística descritiva, que consiste “na recolha, organização, análise e interpretação de dados empíricos, através de instrumentos adequados, tais como indicadores numéricos, quadros e gráficos, que visem a mera descrição de uma realidade” (Martinez & Ferreira, 2010, pp.17-18), descrever de forma sumária as características das variáveis da nossa amostra, obter uma visão global dos resultados, analisá-los e, deste modo, encontrar uma resposta para a questão de partida deste estudo: sabermos se “as potencialidades transformantes” de que se diz serem os cursos profissionais capazes têm correspondência e de que tipo no mundo real.



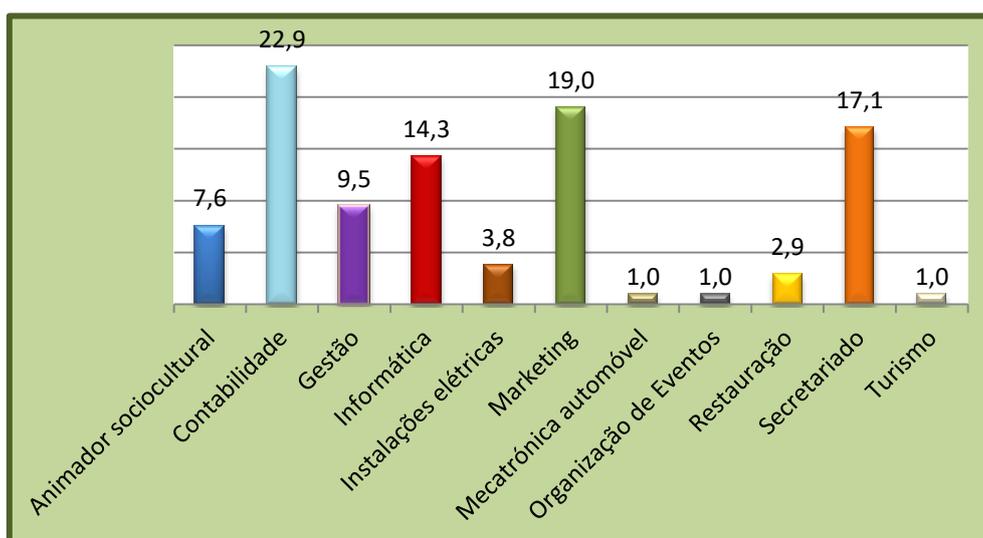
## 4.4 A amostra

### 4.4.1 Caracterização e sua constituição

Os alunos que concluíram com sucesso um curso profissional de nível secundário, em três escolas secundárias públicas, localizadas na região norte do país, constituem a população-alvo do nosso estudo, sendo que para a consecução do mesmo recorreremos a uma amostra aleatória simples, por se tratar, de acordo com Albarello *et al.* (2011, p.59), “da única amostra “estatisticamente pura”, ou seja, a que autoriza a representatividade estatística”, essencial quando se pretende efetuar algum tipo de generalização a partir dos resultados obtidos, além de oferecer “vantagens quando se trata de realizar inquéritos”. Contudo, esta modalidade de amostragem, como todas as outras, também apresenta inconvenientes, nomeadamente no que respeita à “inexistência de listas exaustivas das populações de referência ou a caducidade ou obsolescência rápida das listas [e contactos] existentes” (*Ibidem*), o que efetivamente pudemos comprovar. A este obstáculo somamos outro, a atitude dos diretores das escolas. Não obstante terem autoridade e autonomia para conceder ou recusar o acesso à informação solicitada - listas e contactos dos alunos que reunissem as condições para integrar a amostra do estudo -, alguns manifestaram a sua disponibilidade e interesse em colaborar, mas acabaram por não o fazer; outros alegaram que o pedido efetuado, mesmo para fins comprovadamente académicos, carecia de parecer e autorização de uma entidade superior, em concreto, da Comissão Nacional de Proteção de Dados. E ainda que esta tenha emitido, após longos meses de espera e inúmeras diligências, um parecer no qual se pode ler: “o estudo, do ponto de vista da proteção de dados, pode ser realizado” (Anexo II), o facto é que as listas nunca nos foram facultadas; e outros recusaram-no categoricamente por razões que se desconhecem, o que não só dificultou como tornou todo o processo de recolha de informação bastante complexo e moroso, com as consequentes dificuldades e limitações no acesso e número de pessoas a inquirir. Não podemos, por isso, deixar de concordar com Moreira (2007, p.139) quando afirma que “a conquista do acesso à situação e pessoas do estudo representa efetiva e frequentemente um dos momentos mais difíceis da investigação social”. Em todo o caso, Almeida e Freire (2000, p.103) consideram que “o critério que determina o valor da amostra [é] a sua adequação aos objetivos da investigação, tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas”. Assim, partindo destas premissas, que não é o

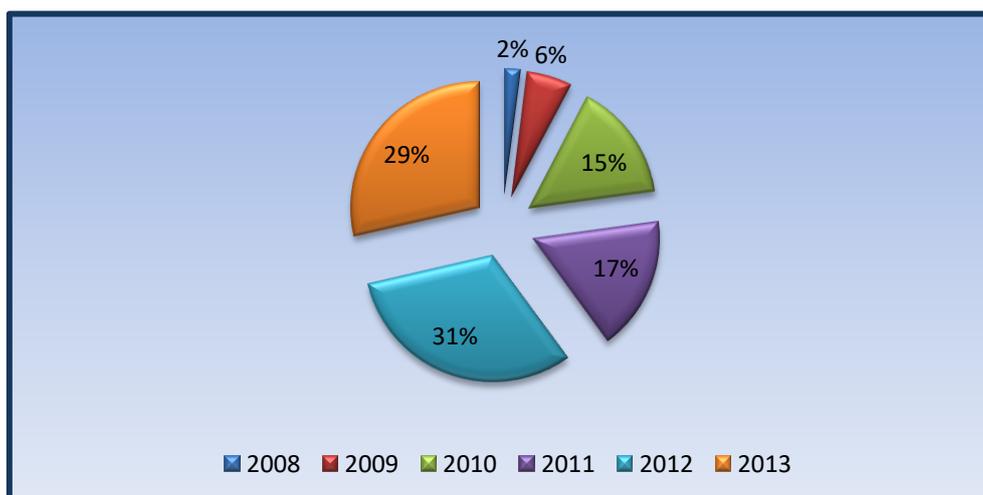
tamanho da amostra que determina a sua qualidade e que mais importante do que o tamanho é a sua representatividade, a que apresentamos é constituída por 105 diplomados que concluíram cursos no período compreendido entre julho de 2008 e julho 2013, por entendermos que o lapso temporal decorrido, que na perspectiva de Guerra (2010, p.197) deve ser “de três a cinco anos” e na de Ala-Harja e Helgason (2000, p.39) depois do programa “ter atingido um certo grau de maturidade”, reúne as condições mínimas necessárias para fornecer as informações que, depois de tratadas e analisadas, permitem responder às questões-chave da investigação. Das diferentes áreas de formação frequentadas pelos inquiridos, as de Contabilidade (22,9%), Marketing (19%), Secretariado (17,1% e Informática (14,3%) são as mais significativas ao nível da representatividade estatística, conforme se pode verificar observando o Gráfico 34.

**Gráfico 34 - Área de formação frequentada (%)**



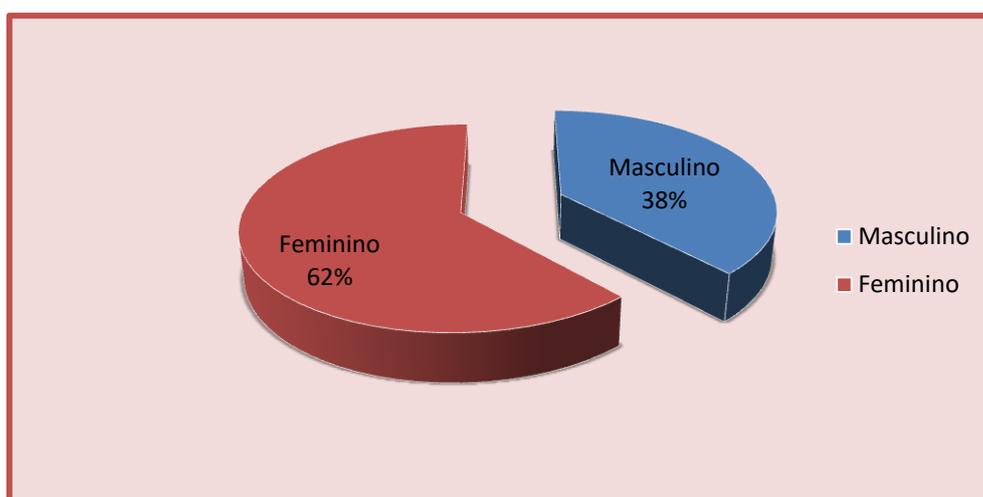
No entanto, não podemos deixar de ressaltar que o número de participantes ficou muito aquém daquele que inicialmente tínhamos pensado, não só pelas razões anteriormente explicitadas mas também pela taxa de devolução dos questionários expedidos, cuja média, 25%, se situou, como referem Lakatos e Marconi (1990, p.195), dentro dos valores tidos como normais nestes casos, tendo ainda sido observada uma correlação entre o número de respostas recebidas e o ano de conclusão do curso, podendo afirmar-se que a participação se reduz à medida que aumenta o período de tempo decorrido após a passagem pelo sistema educativo (Gráfico 35).

**Gráfico 35 - Taxa de respostas em função do ano de conclusão do curso**



Dada a impossibilidade de realizar o estudo num conjunto mais alargado de escolas e de cursos, os resultados que se apresentam e a respetiva análise assentam nas informações fornecidas pelos diplomados de ambos os sexos que acederam a participar neste estudo (Gráfico 36).

**Gráfico 36 - Distribuição da amostra por sexo**



A amostra, constituída predominantemente por elementos do sexo feminino (62%,  $n = 65$ ), apesar de confirmar a supremacia das mulheres ao nível da frequência do ensino secundário (e também do ensino superior), não pode ser considerada representativa dos alunos que frequentam esta oferta educativa, tendencialmente mais procurada por rapazes, como documentam as estatísticas da educação e o perfil traçado

pela DGEEC (2015, p.113) dos alunos matriculados no ensino secundário no ano letivo 2013/2014: as raparigas optaram mais pelos cursos científico-humanísticos (62,9% face a 49,8% de rapazes) e os rapazes revelaram maior interesse pelos cursos profissionais (36,9% face a 27,8% de raparigas), indiciando uma escolha diferenciada em função do género.

Esta tendência, no que às diferentes opções de formação concerne, segundo Nunes (1998, pp.18-19), pode ser explicada pelo facto de

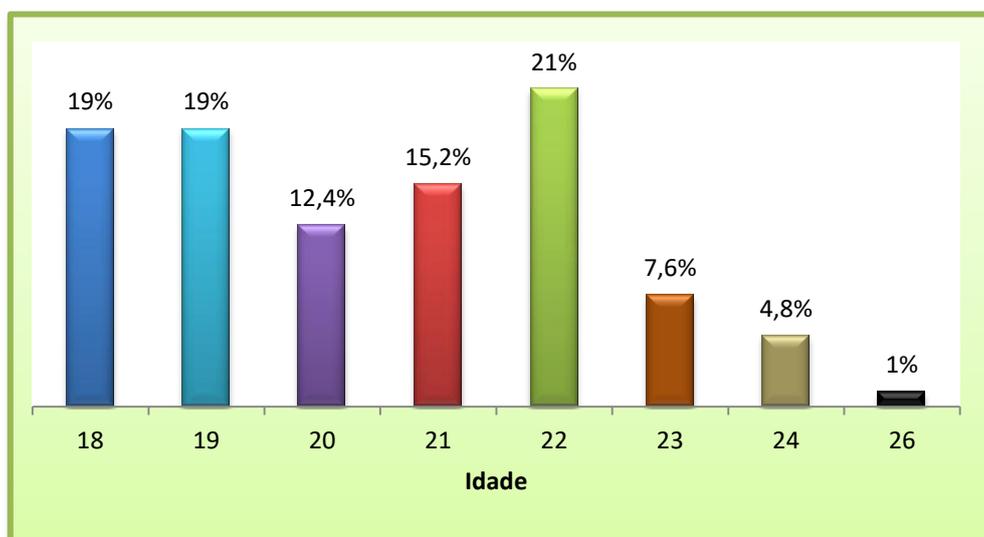
para um número considerável de jovens, a aproximação dos 20 anos revelar-se-á rapidamente como o momento da transição ao mesmo tempo forçada e desejada para o universo do trabalho (...), acrescentando ainda que este nexos de causalidade poderá oscilar também entre as razões económicas e as razões culturais, por exemplo o não reconhecimento por parte de certas categorias sociais das vantagens de uma formação escolar.

Todavia, se considerarmos as listas a que tivemos acesso e a nossa experiência profissional, verificamos que, efetivamente, existe uma predominância do sexo feminino no cômputo geral dos alunos que integram as turmas, embora não de forma tão acentuada como aquela que aqui se apresenta, o que eventualmente pode ser explicado pelas áreas de formação que integram a oferta formativa das escolas e a procura e frequência dos respetivos cursos poder ser associada ao sexo masculino ou ao sexo feminino. Contudo, nos últimos anos, como consequência da publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que instituiu no seu Art.º 2.º, n.º 4, alíneas a) e b) a obrigatoriedade de frequência da escola até à obtenção de um diploma de curso conferente ao nível secundário de educação; ou independentemente da obtenção do diploma de qualquer ciclo ou nível de ensino, até ao momento do ano escolar em que o aluno perfaça 18 anos, o desequilíbrio entre os dois sexos tende a esbater-se ou a reconfigurar-se, podendo disso ser um indicador o facto de em 2012/2013, e pela primeira vez, como dão conta os dados fornecidos pela DGEEC (2014, p.20), o número de homens inscritos no ensino secundário ter superado o das mulheres, cujos registos apontam, respetivamente, para 200 665 e 197 782.

Por fim, uma alusão à idade dos participantes. Varia entre os 18 e os 26 anos, sendo a média de 20,4 anos (*Desvio padrão* = 1,8 anos). A esmagadora maioria (86,7%), como facilmente se depreende do Gráfico 37, insere-se no grupo etário dos 18-22 anos, o que nos permitirá verificar em que medida e de que forma este grupo se vê afetado pelos problemas que, atualmente, caracterizam a nossa sociedade em geral e os jovens em particular, o tempo cada vez mais longo que medeia entre a conclusão do

percurso académico e a inserção na vida ativa e, quando esta se processa as dificuldades e frustrações com que se debatem na sua “adulterez”: desarticulação entre a área de formação e a atividade exercida, as qualificações detidas serem superiores às requeridas para as funções desempenhadas e, sobretudo, o desemprego e a precariedade laboral.

**Gráfico 37 - Distribuição da amostra por idades (%)**



Esta insegurança impede e adia os projetos de vida profissional e, por consequência, os da vida pessoal por razões de falta de autonomia financeira e económica, traduzindo-se numa elevada dependência da estrutura familiar, cada vez mais frágil e menos solidária porque, não raras vezes, à precariedade dos filhos junta-se a dos progenitores e, por isso, “a geração mais velha não consegue antever uma reciprocidade intergeracional e equilibrada” (Standing, 2014a, p.127).



## **CAPÍTULO V**

---

**AVALIAÇÃO DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES E PROFISSIONAIS DE ALUNOS QUE FREQUENTARAM CURSOS PROFISSIONAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS PORTUGUESAS**



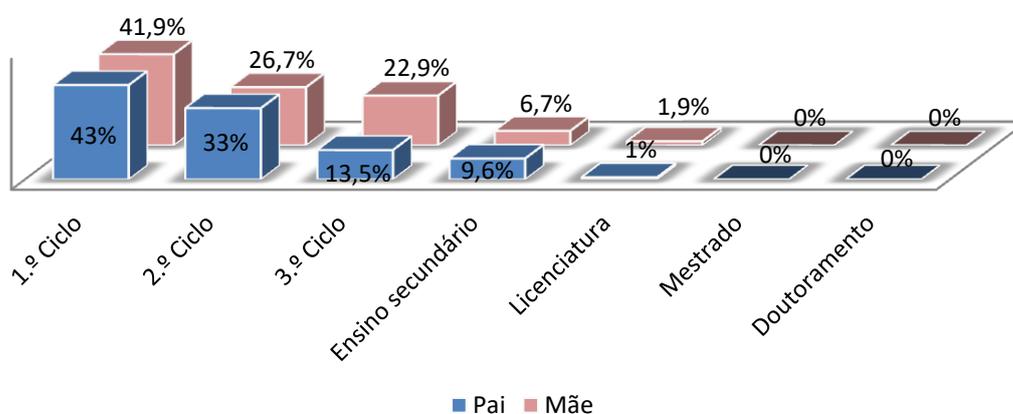
## 5. Apresentação e discussão dos resultados

### 5.1 A origem social dos diplomados

A atual estrutura do nosso sistema educativo ao nível do ensino secundário assenta essencialmente em duas vertentes: a científica-humanística, orientada para o prosseguimento de estudos superiores e outra, predominantemente orientada para a transição para o mundo do trabalho, que configura as ofertas profissionalmente qualificantes, sendo que destas os cursos profissionais são a modalidade mais frequentada, representando o seu universo 32,4% dos alunos inscritos (DGEEC, 2015, p.113). Esta diversificação da oferta formativa, pelas suas características, não se destina a públicos indiferenciados, uma vez que existe uma forte relação entre os percursos e as opções escolares dos alunos e a respetiva origem social e económica, confirmando assim que, após um período de unificação do ensino secundário e do alargamento da escolaridade obrigatória sob o postulado da igualdade de oportunidades e das condições escolares, a democratização do acesso à educação e a reestruturação dos sistemas educativos tornaram mais “evidentes a heterogeneidade social como a ação permanente (...) para a seleção dos *eleitos* ou dos *herdeiros*” (Azevedo, 2007, pp.12-22), perpetuando-se assim a tendência para a reprodução das desigualdades pré-existentes e não para a sua atenuação, pondo em causa o papel da escola na promoção da mobilidade social ascendente. Contudo, nos últimos anos, e depois das dificuldades, resistências e rejeição iniciais, a presença dos cursos profissionais nas escolas públicas parece naturalizada e mais aceite por alunos e também por professores, não surgindo agora tão associada a uma medida destinada exclusivamente a garantir a permanência dos alunos no sistema de ensino até à conclusão da escolaridade obrigatória, o que pode explicar algumas alterações que começaram a ser observadas ao nível da origem social e perfil destes alunos, confirmadas pelos dados publicados pelo OTES (2015, p.17) relativos aos jovens que ingressaram no ensino secundário no ano letivo de 2013/2014, que apontam para 56,3% dos pais com uma escolaridade igual ou inferior ao 3.º ciclo, 22,6% com o ensino secundário e 21,1% com o ensino superior. Porém, estes sinais de mudança não são observados nas famílias dos inquiridos neste estudo. As informações recolhidas permitem-nos constatar que o nível de escolaridade dos pais é baixo e, regra geral, inferior ao dos filhos, predominando o 1.º ciclo, seguido do 2.º ciclo. Apenas uma percentagem muito residual de mães, 1,6%, e de pais, 1%, é detentora de um diploma de

licenciatura. Apesar de serem as mães que apresentam taxas superiores de conclusão do ensino básico (22,9%), os resultados invertem-se no ensino secundário (Gráfico 38). Em todo o caso, e tratando-se de pais/mães cuja média de idades se situa nos 40/45 anos, podemos concluir que os efeitos do alargamento da escolaridade obrigatória não são visíveis, uma vez que só 36,4 % detêm um diploma do ensino básico e 16,3 % um de ensino secundário.

**Gráfico 38 - Nível de escolaridade dos pais**



No que respeita à situação dos progenitores perante o trabalho, na maioria dos casos, os dois exercem uma atividade profissional (64,3% dos pais e 60,2% das mães) e fazem-no essencialmente por conta de outrem (Tabela 14), o que confirma a crescente participação das mulheres na esfera pública, ainda que globalmente pautada pela desigualdade do salário e das condições e rendimento social do trabalho, como resultado das transformações políticas, económicas e sociais que ocorreram no nosso país a partir da década de 70. Até então, na sociedade portuguesa, o único papel que simultaneamente lhes estava reservado era o de mãe, esposa e doméstica. Não era, por isso, requerido ou sequer expectável que possuíssem uma longa trajetória escolar ou tivessem uma ocupação profissional, cabendo-lhes exclusivamente a responsabilidade de assegurar o bem-estar da família e ao elemento masculino do casal a de ser o *breadwinner*, para utilizarmos a expressão de Alves (2008, p.51).

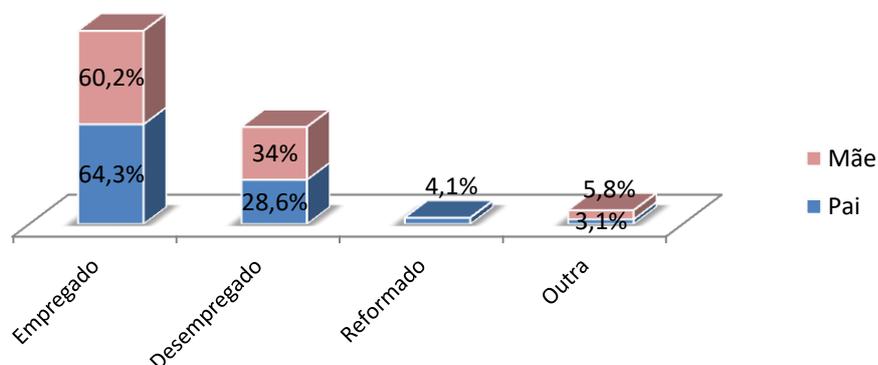
**Tabela 14 - Forma de exercício da atividade profissional**

	Mães		Pais	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Por conta própria	7	6,7	11	10,5
Por conta de outrem	91	86,7	91	86,7
Omissos	7	6,7	3	2,9
Total	105	100,0	105	100,0

No entanto, esta situação viria a alterar-se com a expansão do sistema de ensino, sendo inegável o seu contributo para o aumento da inserção da mulher no mercado de trabalho, embora continuasse investida de todos os papéis que histórica e culturalmente lhe estavam atribuídos. Por esse motivo, ainda que esta incursão tivesse permitido outras possibilidades de desenvolvimento pessoal e social, a conciliação da vida familiar e doméstica com o exercício de uma atividade profissional significou, na perspetiva de Standing (2014a, p.119), “mais do que uma medida libertadora, uma carga tripla”. Esta crescente participação das mulheres na esfera pública também não é alheia a razões de carácter económico e de equilíbrio do orçamento familiar, possível durante um longo período, surgindo, nas circunstâncias atuais, cada vez mais ameaçado e frágil e interligado com a consolidação de uma nova era na história do mundo trabalho e a progressiva desresponsabilização do Estado na resolução dos problemas sociais. Duas consequências dos apelos à construção do Estado-mínimo, o equivale a dizer que “as questões associadas à coesão social, oportunidades de emprego ou combate à exclusão social só se inserem no âmbito da intervenção estatal se esta se pautar pelos valores que marcam o funcionamento desejável dos mercados” (Correia, Fidalgo & Fidalgo, 2011, p.40). Esta tendência para a racionalização económica do Estado é visível nas estatísticas nacionais, designadamente nas situações de desemprego. Existe um número crescente de casais em que um ou os dois perderam o emprego, havendo em 2014 (dados do INE em setembro de 2014) 11 739 casais em que ambos os membros se encontravam desempregados e frequentemente sem qualquer apoio social por parte do Estado, expondo de forma iniludível todo o agregado familiar a uma situação de risco e de pobreza extrema, sendo este fenómeno também observado no âmbito deste estudo. Com efeito, são significativas as situações em que um dos responsáveis pela família está desempregado, com maior incidência nas mães (34%) (Gráfico 39), havendo ainda a

registar 9,5% de casos de desemprego simultâneo, ou seja, que atinge os dois elementos do casal.

**Gráfico 39 - Situação dos pais face ao emprego**



Estes números mostram que, contrariamente à ideia generalizada que se tem vindo a criar, não são os jovens os únicos afetados pela ameaça do desemprego, pois este flagelo também é enfrentado pelos mais velhos e de forma crescente, revelando-se, assim, um fenómeno transversal a todos os grupos etários e estados civis, independentemente do nível de qualificação, embora os menos qualificados estejam mais expostos, como consequência das mudanças na estrutura do tecido produtivo, da revolução tecnológica e, sobretudo, dos novos modelos de crescimento económico, cuja racionalidade assenta “numa incessante atividade [criativa] de criação e destruição de emprego das empresas” (Centeno, 2013, p.20), a única capaz de assegurar a sua competitividade no mercado e o retorno dos seus investimentos, em grande parte assegurados pelas oportunas e contínuas reformas do nosso Código do Trabalho. Entre 2008 e 2013, “desapareceram mais de 678 mil postos de trabalho da economia portuguesa (...), e apenas um em cada dez dos empregos destruídos foi recuperado” (Aguiar, 2015, p.4); em 2013, o desemprego estrutural, que reflete a diferença entre a oferta e a procura de emprego, aumentou 11,7%, situava-se nos 72%, atingindo 603 mil pessoas (Oliveira, 2014, p.10); as estatísticas da execução das medidas de apoio à contratação e à inserção ou reinserção profissional mostram não só que estas são insuficientes como também pouco eficazes na promoção de emprego. Exemplo disso são as 1500 vagas disponíveis para recém-licenciados, em fevereiro de 2015, para os estágios na administração pública muito inferiores à procura, em todos os concelhos do país (Governo de Portugal, 2015), que proporcionam uma experiência de trabalho mas

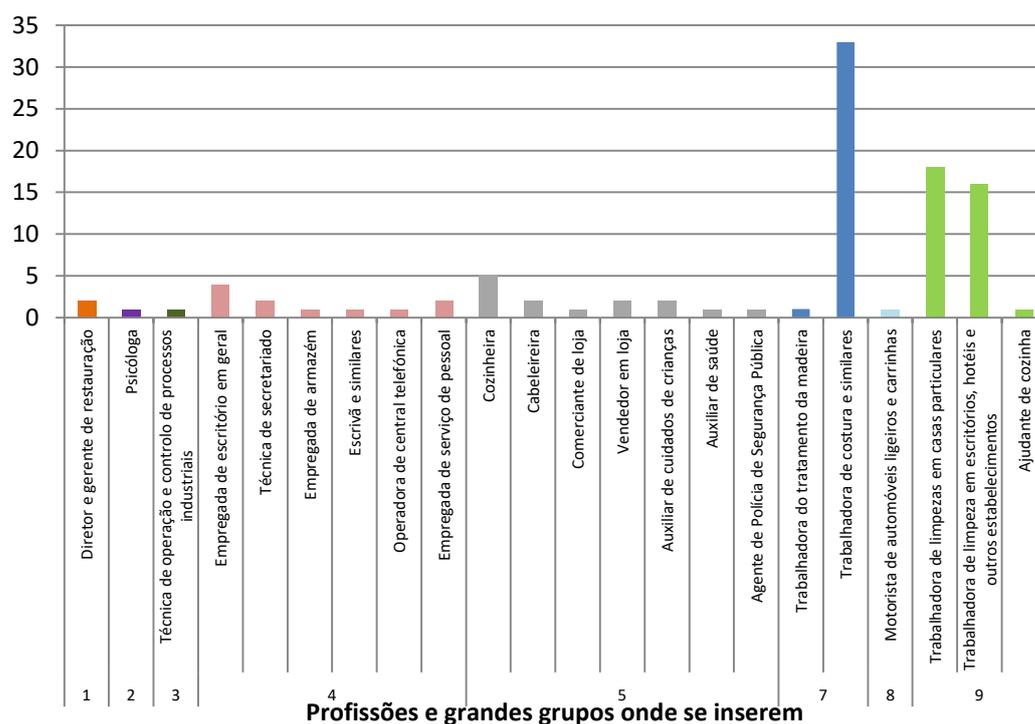
não emprego; e “as 28 mil contratações que resultaram das 187 mil pessoas que entre janeiro e novembro de 2014 beneficiaram de programas de emprego (estágios, apoios à contratação ou ocupacionais)” (Aguiar, 2015, p.7). Acresce ainda que os candidatos aos referidos programas devem estar obrigatoriamente inscritos no IEFP, pelo que estas medidas emprego-formação se perfilam mais como uma estratégia para mascarar os números reais do desemprego, uma vez que terminado o estágio profissional ou ocupacional, os jovens e os menos jovens voltam à sua condição inicial e sem qualquer proteção social. Por conseguinte, alimentar qualquer otimismo relativamente à evolução favorável dos indicadores do emprego e do desemprego, que estes são conjunturais e não estruturais, será porventura tão utópico como alimentar a ilusão de ainda ser possível recuperar um mercado de emprego capaz de proporcionar vínculos contratuais estáveis, duradouros, proteção social e perspetivas de construção de uma carreira profissional, como ilusórias são também as medidas destinadas a apoiar e promover a contratação de jovens e a reinserção profissional dos desempregados de longa duração. Por último, e para completarmos a caracterização do contexto socioeconómico dos respondentes, analisámos a distribuição das ocupações profissionais dos pais e das mães pelos grandes grupos de profissões, em conformidade com a classificação portuguesa das profissões de 2010, elaborada pelo INE (Quadro 17), o que nos permitiu concluir que se dispersam por diferentes grupos, sendo que as das mães se concentram em dois, o 7 - Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices (34,4%) e o 9 - Trabalhadores não qualificados (33,3%) (Gráfico 40), enquanto as dos pais se situam predominantemente no 7 - Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices (56,7%) (Gráfico 41).

*Quadro 17 - Grandes grupos de profissões*

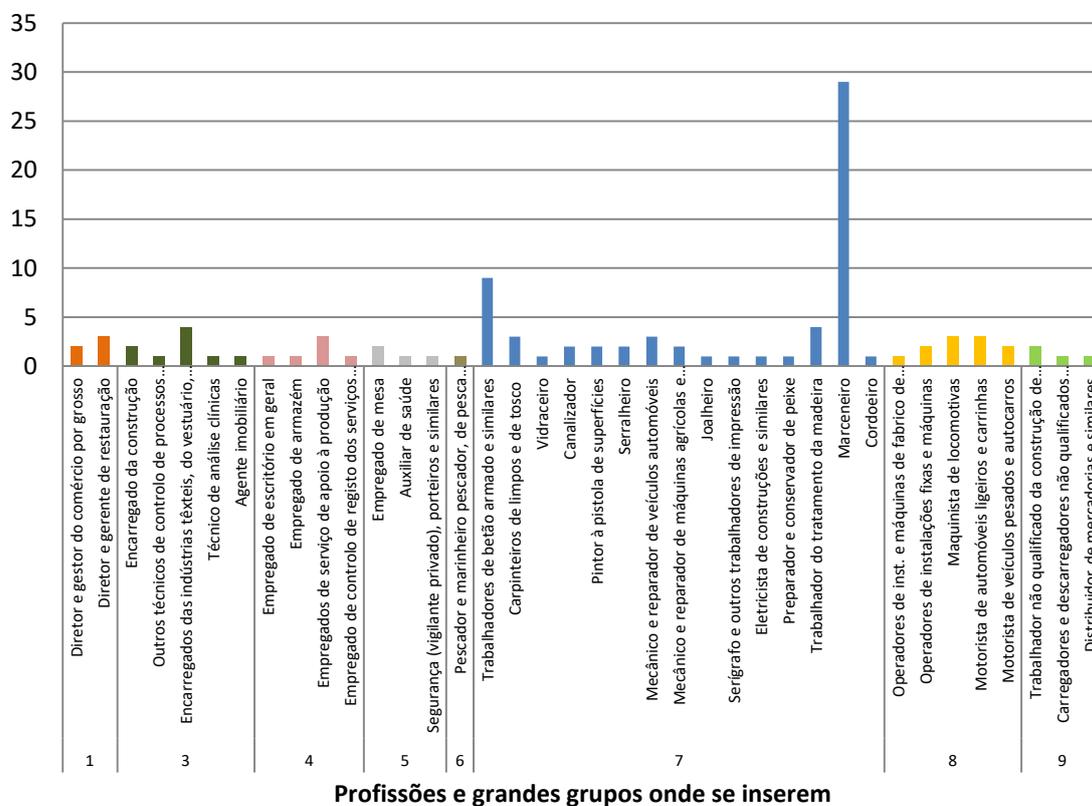
<b>CÓDIGO</b>	<b>GRANDE GRUPO</b>
<b>0</b>	Profissões das forças armadas
<b>1</b>	Rep. do poder legislativo e órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos
<b>2</b>	Especialistas das atividades intelectuais e científicas
<b>3</b>	Técnicos de nível intermédio
<b>4</b>	Pessoal administrativo
<b>5</b>	Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores
<b>6</b>	Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta
<b>7</b>	Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices
<b>8</b>	Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem
<b>9</b>	Trabalhadores não qualificados

Fonte: INE (2011, p.19).

**Gráfico 40 - Profissões das mães (%)**

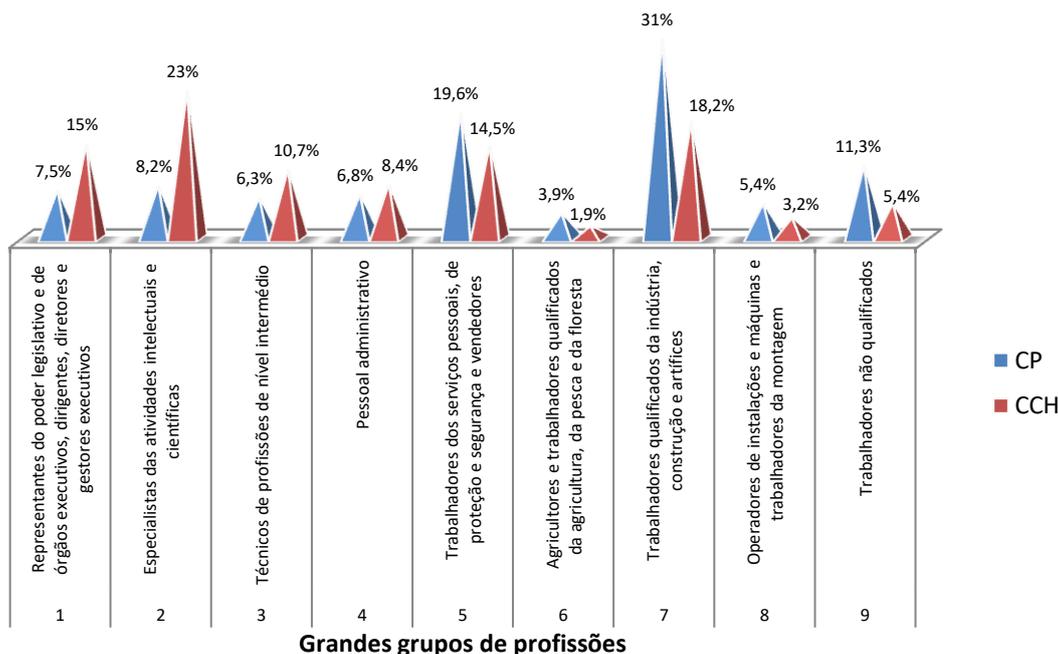


**Gráfico 41 - Profissões dos pais (%)**



Esta distribuição encontra correspondência naquela que os dados fornecidos pelo OTES (2015, p.8) tipificam para as famílias dos alunos que frequentam um curso profissional mas, segundo a mesma fonte, são encontradas diferenças significativas nesta distribuição quando comparada com as das famílias dos alunos que frequentam os cursos científico-humanísticos (Gráfico 42).

**Gráfico 42 - Principais grupos de profissões dos pais**



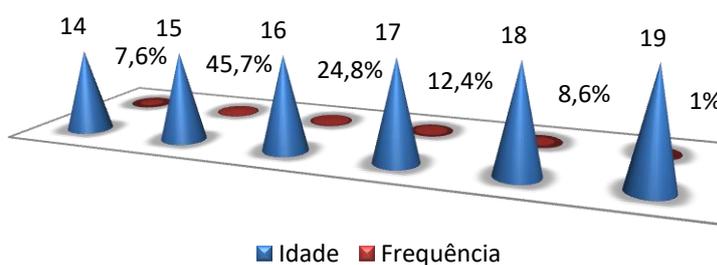
Aproximadamente 50% detém uma profissão que se insere em grupos que nas dos cursos profissionais não têm expressão, designadamente o dos Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos (14,7%); dos Especialistas das atividades intelectuais e científicas (23%); e o dos Técnicos de profissões de nível intermédio (10,7%), confirmando-se assim que os capitais sociais e culturais de origem das famílias influenciam decisivamente e, muitas vezes, inclusive determinam as opções e percursos escolares dos seus descendentes.



## 5.2 O percurso escolar

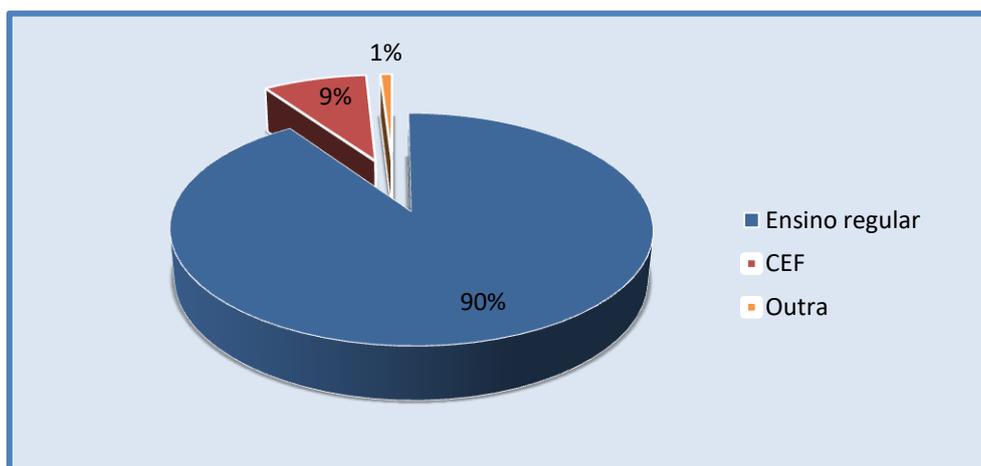
Tradicionalmente, a procura das vias qualificantes em geral e dos cursos profissionais em particular está associada a jovens oriundos de meios socioeconómicos menos favorecidos e com trajetórias escolares marcadas pelo insucesso, o que se reflete na idade média de matrícula no 1.º ano do curso, por norma superior àquela que se espera para a frequência do primeiro ano do ensino secundário, que é de 15 anos. Por esse motivo, procurámos conhecer os seus percursos académicos e a relação existente entre estes e, eventualmente, a opção pela modalidade educativa em estudo. Da análise dos resultados pudemos constatar que mais de metade dos diplomados, 53,3%, tinha 15 ou menos anos quando ingressou no 10.º ano e apenas 22% tinha 17 ou mais anos (Gráfico 43), afastando-se assim da média nacional que aponta para mais de um terço dos alunos, 40,9%, com uma idade igual ou superior a 17 anos (OTES, 2015, p.6).

**Gráfico 43 - Idade de matrícula no 10.º ano**



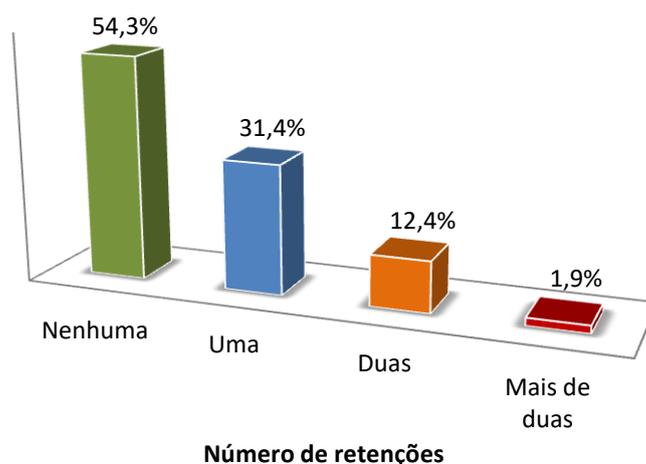
Um número muito significativo, 90%, frequentou no ensino básico o ensino regular (Gráfico 44).

**Gráfico 44 - Modalidade educativa frequentada no ensino básico**



Mais de 50% não apresentava qualquer retenção no seu percurso escolar, embora também se apreciem situações com uma, duas ou mais retenções (Gráfico 45), localizadas em todos os níveis de ensino, com particular destaque no início e no final do 3.º ciclo, 7.º e 9.º anos de escolaridade (Gráfico 46) e, com menor incidência, no ensino secundário, num curso científico-humanístico, o que determinou a transferência de curso. Mantém-se, assim, inalterada a tendência observada, em 2010, no estudo de Avaliação Externa do Impacto dos Cursos Profissionais no Sistema Nacional de Qualificações: o ingresso nos cursos profissionais após a conclusão do 9.º ano de escolaridade, por via do ensino regular, é apontado como uma situação frequente, que coexiste com casos de reprovação no 10.º ano dos cursos da via científica e de jovens que concluíram um Curso de Educação e Formação de Jovens (CEF) (Neves, 2010, p.34).

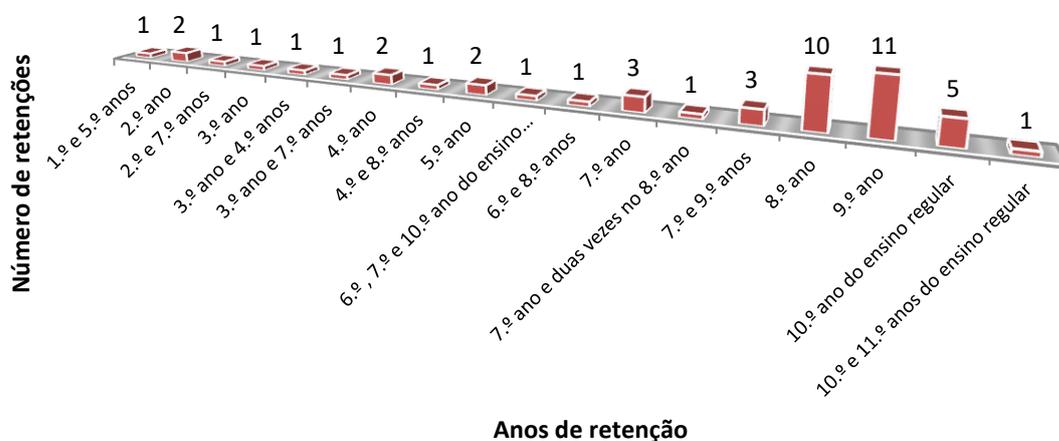
**Gráfico 45 - Desempenho escolar (%)**



Todavia, se compararmos o desempenho destes alunos no seu percurso de nível secundário verificamos que as taxas de insucesso são praticamente inexistentes, uma vez que apenas 2,9% não concluiu o curso dentro do prazo previsto de 3 anos. Esta mudança nos resultados escolares poderá ser atribuída à estrutura modular dos cursos que facilita a sua conclusão e, concomitante, às diferentes alternativas e estratégias utilizadas pelas escolas de modo a assegurar o sucesso escolar destes alunos, designadamente os mecanismos de recuperação em situações de insucesso e as modalidades especiais de avaliação no ensino profissional. Permitem, no primeiro caso, que aqueles que não concluíram os módulos realizem provas de recuperação em

contexto de sala de aula, variando de escola para escola o número de oportunidades concedidas, em geral duas ou três, como indicam as consultas que efetuamos, e, revelando-se estas insuficientes, mediante a realização de provas de exames em épocas especiais criadas para o efeito, em julho, setembro e dezembro, sendo que esta última só se aplica aos alunos que estejam no 12.º ano, pressupondo esta modalidade especial o pagamento de um emolumento por cada prova requerida, estando prevista, em algumas escolas, a sua devolução total ou parcial caso o aluno obtenha aprovação na mesma.

**Gráfico 46 - Número de retenções por ano de escolaridade**



Ainda assim, a taxa de conclusão do ensino secundário nesta oferta educativa não tem sofrido alterações significativas. No período compreendido entre 2000/2001 e 2013/2014, oscilou entre os 64,5% e os 66,9%, contrariamente ao que sucede nos cursos científico-humanísticos, cujas taxas de sucesso têm registado uma evolução positiva. Em igual período passaram de 48,7% para 65,1% (DGEEC, 2014, p.51; 2015, p.123). Estes resultados parecem confirmar que esta “via nobre” de ensino, que não prevê as prerrogativas anteriormente descritas para promover a melhoria dos resultados dos alunos nem apoios financeiros associados, tais como a gratuidade dos manuais escolares, das refeições, dos transportes, das atividades de enriquecimento curricular, entre outros, continua a ser procurada e frequentada por alunos com perfis, origens, expectativas escolares e socioprofissionais distintos daqueles que procuram as vias qualificantes. Por essa razão, a sua reintrodução e reforço, em particular dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas através dos mecanismos de financiamento estabelecidos, nomeadamente do POPH, recentemente reconvertido em POCH, mais

parece uma medida de política educativa impulsionada pela necessidade de aumentar o nível de qualificação da população, em particular dos jovens, o que efetivamente foi possível concretizar com o aumento significativo, na última década, da sua procura sendo, por isso, inegável o seu contributo para o aumento das taxas de escolarização de nível secundário, que atingiram níveis nunca antes conseguidos, mas não sem que os processos de diferenciação escolar deixassem de se fazer sentir ou mesmo agravar. Examinando os resultados, não subsistem grandes dúvidas de que a expansão dos cursos profissionais possibilitou o acesso e a obtenção de um diploma de nível de secundário de educação a alunos que, eventualmente, não o teriam conseguido pela via formal tradicional, ou seja, no acesso a este patamar de educação, “as distâncias sociais reduziram-se, mas produziram-se novas diferenciações internas, que produziram um aumento das clivagens sociais no acesso a certos ramos e fileiras do sistema de ensino” (Seabra, 2009, p.85), fazendo com que esta oferta de formação inicial seja percecionada como uma oferta de menor estatuto no interior do sistema educativo. Além disso, à diferenciação escolar acresce também a do mercado de trabalho, porque, na perspetiva de Alves (2008, pp.166-167), e nossa também,

a subalternidade destas ofertas [faz com que] os seus diplomados [tenham], proporcionalmente, menos oportunidades de promoção na carreira e tirem uma menor rentabilidade dos seus diplomas de ensino secundário (...), o que vem alimentar a imagem estigmatizante que está associada na sociedade portuguesa à formação para o trabalho.

Esta discriminação, pelo menos no nosso país e diferentemente do que acontece noutros, designadamente na Alemanha para darmos apenas um exemplo daquele que mais parece influenciar e inspirar os nossos atuais decisores políticos em matéria de políticas educativas, e tal como referimos no nosso quadro teórico, mostra que a implementação e reconhecimento do valor das modalidades profissionalmente qualificantes como alternativa ao ensino tradicional, de cariz mais académico, não dependem apenas das características do tecido empresarial, do envolvimento e apoio dos parceiros sociais, em particular das empresas, do modelo de desenvolvimento económico, mas também, e sobretudo, das tradições educativas e do papel atribuído à escola em cada espaço societal.

### 5.3 As razões da escolha

#### 5.3.1 Da modalidade educativa

A organização curricular dos cursos profissionais em três componentes de formação, a sociocultural, a científica e a técnica, pretende contribuir, como se pode ler nos respetivos normativos legais, para a formação pessoal, social e cultural dos jovens e, simultaneamente, para a aquisição e desenvolvimento de saberes e competências essenciais no âmbito do respetivo curso, que facilitem quer a integração no mundo do trabalho quer o prosseguimento de estudos. No entanto, ao assentarem no pressuposto da aprendizagem para o exercício de uma profissão que alegadamente facilitará a inserção no mercado de trabalho e, por isso, uma transição mais rápida da escola para a vida ativa, são, tendencialmente, procurados por jovens cujas expectativas escolares não são elevadas, embora sejam também frequentados por uma minoria que pretende prosseguir estudos no ensino superior, conforme documentam os resultados dos estudos dos percursos pós-secundário dos jovens (Pereira, 2011; OTEs, 2014). Com o intuito de averiguarmos se as razões/motivações que levaram estes diplomados a optar pelo ensino profissional em detrimento do ensino regular estão em consonância com os objetivos e tendências anteriormente descritos, formulámos questões utilizando uma escala de *Likert*. Do tratamento e análise dos respetivos resultados foi possível constatar que aquelas que reúnem graus de concordância mais significativos surgem associadas à conclusão do 12.º ano e à obtenção de uma qualificação profissional (51,4%); ao carácter mais prático do curso (48,6%); à expectativa de uma maior empregabilidade imediata (37,1%); ao interesse pela área de formação (36,2%); e à convicção que a obtenção do diploma pretendido seria facilitada se comparada com a frequência de um curso científico-humanístico (32,4%). Ao mesmo tempo, foi possível observar que a escolha não foi determinada pelas retenções no percurso escolar (78,1%), nem pela influência da família (81,9 %), nem dos amigos (73,9%), considerando a discordância total manifestada pelos inquiridos quando questionados sobre estas possibilidades (Tabela 15). Foram, portanto, razões essencialmente de índole pessoal e de projeto profissional que presidiram à procura desta oferta formativa, não havendo evidência estatística de diferenças em função do género, destacando-se o desejo de adquirir uma certificação escolar e uma qualificação profissional, o interesse pela área de formação e o cariz mais prático dos cursos. Ressalta ainda que sendo a empregabilidade um dos

referenciais centrais desta política pública de educação, essa perspectiva futura agrega níveis de concordância muito semelhantes aos manifestados quanto à intenção de prosseguir estudos superiores, mas num patamar inferior aos anteriormente enunciados.

*Tabela 15 - As razões da escolha de um curso profissional*

		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Concluir o 12.º ano e obter uma qualificação profissional	Freq.	1	3	4	43	54
	%	1,0	2,9	3,8	41,0	<b>51,4</b>
Concluir o 12.º ano e ingressar no ensino superior	Freq.	16	17	27	26	19
	%	15,2	16,2	<b>25,7</b>	24,8	18,1
Por ter um carácter mais prático	Freq.	8	9	21	51	16
	%	7,6	8,6	20,0	<b>48,6</b>	15,2
Por não gostar de matemática	Freq.	44	25	17	10	9
	%	<b>41,9</b>	<b>23,8</b>	16,2	9,5	8,6
Por ser mais fácil que o ensino Científico - Humanístico	Freq.	29	15	20	32	9
	%	27,6	14,3	19,0	<b>30,5</b>	8,6
Os meus pais quiseram	Freq.	86	12	5	1	1
	%	<b>81,9</b>	11,4	4,8	1,0	1,0
Já tinha reprovado algumas vezes	Freq.	82	8	5	8	2
	%	<b>78,1</b>	7,6	4,8	7,6	1,9
Para continuar na mesma turma que os meus amigos	Freq.	77	16	8	3	1
	%	<b>73,3</b>	15,2	7,6	2,9	1,0
Por ser mais fácil arranjar emprego	Freq.	20	18	20	39	8
	%	19,0	17,1	19,0	<b>37,1</b>	7,6
Os professores aconselharam-me	Freq.	39	16	23	26	1
	%	<b>37,1</b>	15,2	21,9	24,8	1,0
Para conseguir completar o 12.º ano	Freq.	28	18	10	34	15
	%	26,7	17,1	9,5	<b>32,4</b>	14,3
Por ser de uma área que sempre me interessou	Freq.	4	6	17	38	40
	%	3,8	5,7	16,2	36,2	<b>38,1</b>

Legenda: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Sem opinião formada; 4 - Concordo; 5 - Concordo totalmente

Tendo a influência de terceiros pouco ou nada contribuído para a decisão tomada, e a ter existido é atribuída ao aconselhamento de professores (25,8%), prevalece, por isso, a ideia de que a escolha, na larga maioria dos casos, resultou de uma opção estratégica individual.

### 5.3.2 Da área de formação

As razões que levaram os jovens a optar pela área de formação frequentada parecem-nos congruentes com aquelas que predominantemente indicaram para a escolha da modalidade educativa, estando bem patente que, globalmente, a escolha foi efetuada de forma consciente e refletida. Esta inferência é sustentada pelas respostas obtidas (Tabela 16), sendo possível comprovar que a escolha da área frequentada não foi determinada pela conveniência, uma vez que é reduzida a percentagem de respondentes que admite e concorda que o fez para continuar na mesma turma dos amigos (4,8%) ou como recurso alternativo, isto é, por ser a única onde havia vagas (7,7%), mas antes por fatores de natureza pessoal e vocacional, nomeadamente por se identificarem com a área de formação (47,6 %); a mesma estar relacionada com a profissão que pensavam gostar de vir a ter e exercer no futuro (47,7%); e o seu carácter mais prático (41,0%).

*Tabela 16 - As razões da escolha da área de formação (%)*

		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Por me identificar com a área do curso	Freq.	2	5	12	50	36
	%	1,9	4,8	11,4	<b>47,6</b>	24,3
Por estar relacionada com o que eu pensava que gostaria de fazer no futuro	Freq.	4	8	11	50	32
	%	3,8	7,6	10,5	<b>47,6</b>	30,5
Por achar que me poderia ajudar na criação do meu próprio emprego	Freq.	13	17	38	20	17
	%	12,4	16,2	<b>36,2</b>	19,0	16,1
Por acreditar que arranjaría emprego mais facilmente	Freq.	6	20	22	40	17
	%	5,7	19,0	21,0	<b>38,1</b>	16,2
Por não ter matemática	Freq.	58	27	11	7	2
	%	<b>55,2</b>	25,7	10,5	6,7	1,9
Pelo seu carácter prático	Freq.	12	13	18	43	19
	%	11,4	12,4	17,1	<b>41,0</b>	18,1
Para ficar na mesma turma dos meus amigos	Freq.	81	15	4	5	0
	%	<b>77,1</b>	14,3	3,8	4,8	0,0
Era a única onde havia vagas	Freq.	71	17	8	8	0
	%	<b>68,3</b>	16,3	7,7	7,7	0,0

Legenda: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Sem opinião formada; 4 - Concordo; 5 - Concordo totalmente

Em forma de síntese, parece-nos ser um dado adquirido que a escolha da modalidade e da área de formação é produto da conjugação de vários fatores, com uma clara predominância daqueles que apontam para a conclusão do 12.º ano e, simultaneamente, a obtenção de uma qualificação profissional que prepare para o exercício de uma profissão numa área afim e com a qual se identificam; o carácter mais prático dos cursos; o desejo de prosseguir estudos superiores; e a perspectiva de uma maior empregabilidade imediata. Ao mesmo tempo, parece-nos também ser aceitável considerar a hipótese, pelo menos na nossa amostra quantitativa, que a perceção dos cursos profissionais como um reduto para jovens com trajetórias escolares marcadas por insucesso e em risco de abandono escolar possa estar a diluir-se. Esta perceção é sustentada pela análise do percurso escolar dos inquiridos: quase metade (45,7%) matriculou-se no 10.º ano com 15 anos; um pouco mais de metade, 54,3%, sempre teve um desempenho escolar satisfatório; e 90% frequentou no ensino básico o ensino regular. Não foram, manifestamente, as repetências anteriormente registadas, mesmo nos casos em que estas se verificaram, que concorreram para a escolha efetuada, uma vez que 78,1% o refutaram categoricamente, mas a vontade de concluírem o 12.º ano e obterem uma qualificação profissional em detrimento do prosseguimento dos estudos, conforme se deduz das respostas dadas nesse sentido (92,4% e 42,9%). E não obstante a crença numa maior facilidade na obtenção do diploma estar presente quando comparada com os cursos científico-humanísticos (39,1%), eventualmente poderão ter sido impulsionados pela necessidade de rapidamente precisarem de encontrar um trabalho e, desta forma, contribuir para mitigar as dificuldades económicas das respetivas famílias (28,6% dos pais e 34% das mães encontravam-se desempregados).

#### 5.4 A apreciação da escolha após a conclusão do curso

Conhecidas as razões das escolhas, quer ao nível da modalidade educativa quer da respetiva área de formação, importa saber em que medida a frequência e a conclusão do curso corresponderam aos postulados em que a decisão se alicerçou. Os resultados obtidos (Tabela 17) mostram que as expectativas iniciais foram cumpridas no que respeita à vontade de concluir o 12.º ano e obter uma qualificação profissional e, nesse sentido, a escolha de uma oferta profissionalmente qualificante revelou-se adequada e satisfatória, não se podendo contudo afirmar que tenha contribuído para e facilitado a inserção na vida ativa.

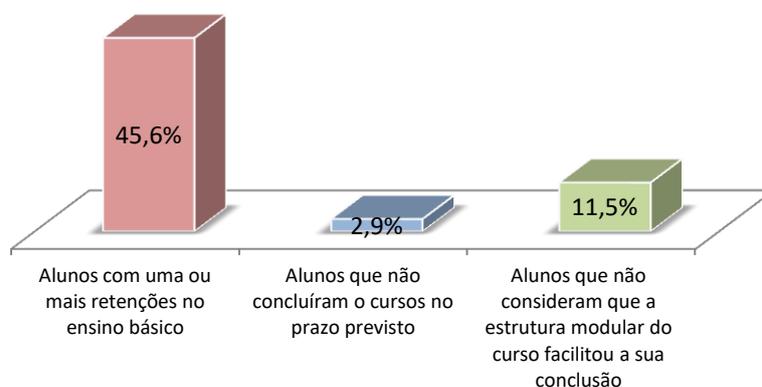
*Tabela 17 - A frequência e a conclusão do curso e o cumprimento das expectativas*

		1	2	3	4	5
A estrutura modular do curso facilitou a sua conclusão	Freq.	5	7	23	49	21
	%	4,8	6,7	21,9	<b>46,7</b>	20,0
A obtenção de um diploma de ensino secundário foi determinante para conseguir emprego	Freq.	10	19	33	31	12
	%	9,5	18,1	<b>31,4</b>	29,5	11,4
A frequência de um curso de natureza profissional facilitou a inserção na vida ativa	Freq.	10	23	25	38	9
	%	9,5	21,9	23,8	<b>36,2</b>	8,6
A Formação em Contexto de Trabalho (FCT) foi importante porque preparou efetivamente para a inserção no mercado de trabalho	Freq.	5	6	16	45	33
	%	4,8	5,7	15,2	<b>42,9</b>	31,4
Existe articulação entre os conhecimentos e as competências adquiridos durante o curso e as exigências da vida ativa	Freq.	4	10	17	63	11
	%	3,8	9,5	16,2	<b>60,0</b>	10,5
O carácter prático do curso	Freq.	5	8	13	63	16
	%	4,8	7,6	12,4	<b>60,0</b>	15,2
As instalações e os equipamentos escolares	Freq.	7	12	30	46	10
	%	6,7	11,4	28,6	<b>43,8</b>	9,5
As atividades de enriquecimento curricular	Freq.	5	10	27	55	8
	%	4,8	9,5	25,7	<b>52,4</b>	7,6
Avaliação centrada em trabalhos de pares/grupo	Freq.	4	8	30	50	13
	%	3,8	7,6	28,6	<b>47,6</b>	12,4
Saídas profissionais	Freq.	4	9	18	62	12
	%	3,8	8,6	17,1	<b>59,0</b>	11,4

Legenda: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Sem opinião formada; 4 - Concordo; 5 - Concordo totalmente

A Tabela 17 parece confirmar que a organização curricular dos cursos profissionais, não por disciplinas anuais mas por módulos, pequenas unidades de aprendizagens, de natureza e duração variáveis e, por norma, não sujeitas a qualquer regime de precedências, e o facto de a aprovação final não estar sujeita à realização de exames nacionais, facilita não só a conclusão do curso, opinião esta partilhada por 46,7% dos respondentes, como, subsidiariamente, promove o sucesso escolar. Apesar de 4,8% discordar que a estrutura modular do curso facilitou a sua conclusão, só 2,9% não o fez no prazo previsto, sendo por isso os níveis de insucesso muito residuais, contrariamente ao que foi observado no ensino básico (Gráfico 47).

**Gráfico 47 - Retenções no ensino básico e no ensino secundário**



Por outro lado, a estrutura modular dos cursos pressupõe práticas pedagógicas e organizacionais diversas das dos cursos científico-humanísticos. As recomendações constantes nos respetivos programas, emanados pelo MEC e pela ANQEP, apontam para atividades letivas com um carácter mais prático e menos teórico, a par de outras de enriquecimento curricular, que permitam não apenas a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes tendo como referência os objetivos gerais e específicos de aprendizagem que integram os conteúdos programáticos de cada módulo/disciplina, mas também o desenvolvimento do sentido de responsabilidade individual, da autonomia, do espírito crítico, da capacidade para trabalhar em equipa. Nesse sentido, devem ser utilizados na avaliação e conforme o seu objeto diferentes instrumentos e técnicas, nomeadamente trabalhos de pesquisa individuais e/ou de grupo/pares, relatórios das atividades de enriquecimento curricular realizadas e a apresentação de trabalhos orais e escritos com recurso às tecnologias da informação e da comunicação em substituição

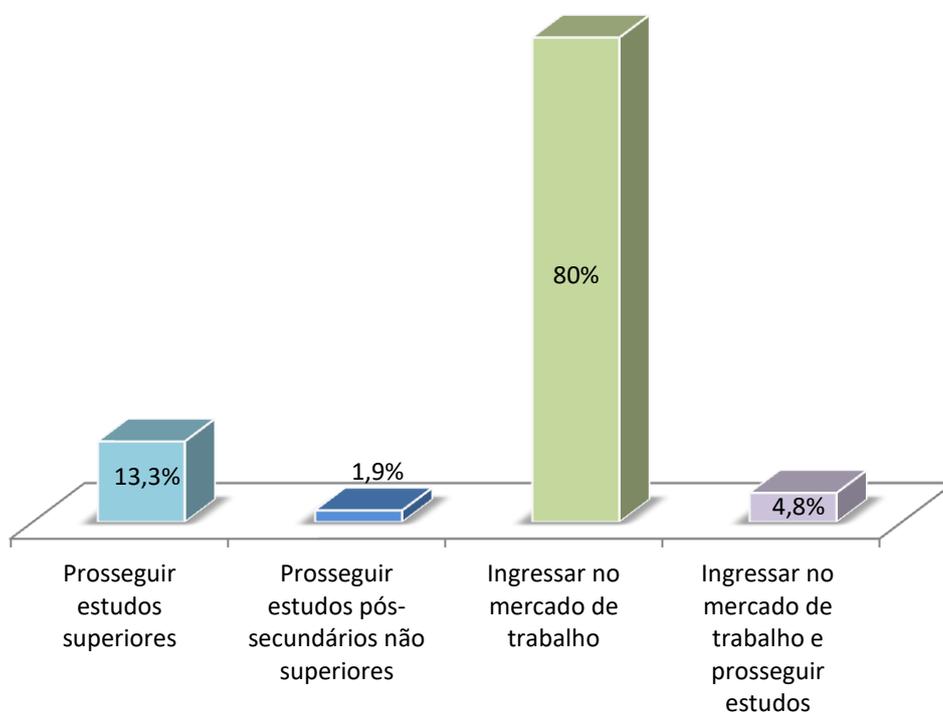
dos testes orais e escritos. As atividades desenvolvidas em conjunto com as metodologias de avaliação, em particular as que se centram na realização de trabalhos de pares/grupo são valorizadas por 47,6% dos inquiridos, e refletem-se nos níveis de concordância expressos no que respeita ao carácter prático do curso (60%). Num mesmo patamar de consensualidade surge a experiência proporcionada pela FCT, cuja finalidade é “desenvolver a componente técnica da formação, permitindo aos alunos uma aplicação dos conhecimentos adquiridos e o desenvolvimento de novas aptidões que facilitem quer a sua integração no mundo do trabalho quer o prosseguimento dos estudos” (Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho), reportada como muito importante pelos respondentes, na medida em que preparou, de facto, para a inserção futura na vida ativa. O mesmo sucedeu no que concerne à articulação entre os conhecimentos e as competências adquiridos em contexto escolar e as exigências do mundo do trabalho, cujas opiniões expressas foram, respetivamente, de 42,9% e 60%. Estas apreciações positivas poderão ter contribuído para fomentar a convicção de que esta oferta profissionalmente qualificante possibilitaria as saídas profissionais e o desempenho de atividades relevantes no âmbito da qualificação profissional obtida, possibilidades estas enfaticamente enunciadas nas portarias que, em conformidade com o legalmente estatuído, criam os diferentes cursos, uma vez que 59% das respostas a exprimem. No entanto, estas perceções mudam quando questionados sobre a importância e o contributo da obtenção de um diploma de ensino secundário por via da frequência de um curso profissional para a inserção no mercado de trabalho, como revelam os níveis de concordância expressos. Não só são os mais baixos no conjunto de todas as questões que formulamos para aferimos o grau de satisfação com a escolha efetuada, situando-se nos 29,5% e 36,3%, como também é nestas que se observam os índices de discordância mais significativos, 9,5% e 21,9%. Estes resultados, e no quadro de uma análise global dos mesmos, parecem mostrar que os cursos profissionais, em parte devido à sua organização curricular e ao seu carácter mais prático, não obstante facilitarem a conclusão do 12.º ano, promoverem o sucesso e combaterem o insucesso escolar, preparam para o exercício de uma profissão, mas não contribuem para nem facilitam a inserção no mercado de trabalho, pelo que as expectativas de uma maior empregabilidade e de exercício de uma profissão afim com a área de formação, criadas aquando da matrícula no curso, parecem não se concretizar, como sugere a análise que a seguir apresentamos dos resultados do processo de transição da escola para a vida ativa.



## 5.5 O percurso pós-secundário dos diplomados

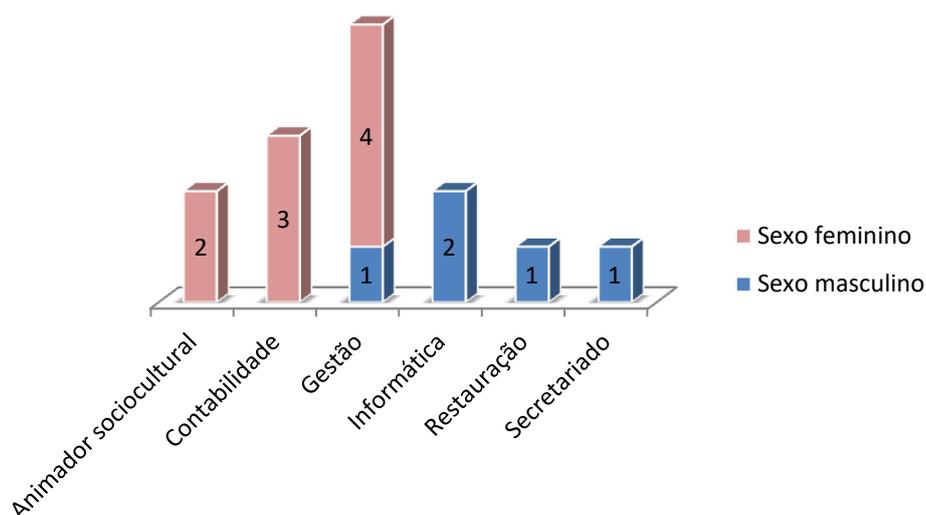
Formalmente, a conclusão de um curso profissional de nível 4 permite o ingresso no mercado de trabalho e o prosseguimento de estudos, podendo estes ser de nível superior ou não. Partindo destes pressupostos, as decisões foram tomadas (Gráfico 48), embora tenha sido possível verificar que algumas divergem daquelas que conformaram os projetos futuros no momento da escolha desta oferta formativa, designadamente no que concerne ao prosseguimento de estudos de nível superior.

*Gráfico 48 - As opções pós-secundário dos diplomados*



Efetivamente, 42,9% dos inquiridos admitiram, quando questionados sobre as razões da escolha de um curso profissional (ver Tabela 15), ser essa a sua intenção após a conclusão do 12.º ano. Mas, observando o gráfico acima, verifica-se que as aspirações iniciais apenas foram concretizadas por 13,3% dos diplomados, de ambos os sexos, de diferentes áreas de formação, em particular da de Gestão (Gráfico 49), frequentando todos no ensino superior politécnico cursos de áreas afins com a sua formação inicial. E aqueles que ingressaram no mercado de trabalho e, simultaneamente, continuaram os estudos, fizeram-no nas áreas de Contabilidade e Informática.

**Gráfico 49 - Número de alunos a frequentar o ensino superior por sexo e área frequentada**



Apesar de não dispormos de informações que nos permitam conhecer os motivos que terão conduzido a esta alteração de percurso no pós-secundário, a nossa experiência profissional permite-nos considerar duas hipóteses prováveis, a carência de meios económicos e, talvez a mais plausível, a dificuldade em conseguir obter aprovação nos exames nacionais requeridos para o efeito, considerando que estas provas têm por base os conteúdos programáticos das disciplinas dos cursos científico-humanísticos, lecionados não só de forma indubitavelmente mais aprofundada que os das disciplinas das formações sociocultural e científica dos cursos profissionais, além de que muitos nem sequer fazem parte das mesmas. Aceitando esta última hipótese como mais plausível, poder-se-á dizer que se é certo que a organização destes cursos, assente numa estrutura curricular modular e numa dimensão predominantemente técnica e prática, facilita a conclusão do ensino secundário, também é certo que estes traços distintivos desta oferta profissionalmente qualificante representam um obstáculo ao prosseguimento de estudos. O que significa que, apesar dos normativos legais contemplarem essa possibilidade, tal possibilidade afigura-se de difícil concretização, porque, em bom rigor, a via por excelência que conduz ao ensino superior é a académica. Por outro lado, ela também não constitui, geralmente, uma aspiração dos diplomados, como documentam os resultados do estudo do percurso dos jovens no pós-secundário efetuado pelo OTES. De acordo com esta fonte, “a formação mais frequentada pelos jovens no pós-secundário é o ensino superior (94,7%), mas para os jovens dos cursos profissionalmente qualificantes, esta opção recai mais sobre um curso

de especialização tecnológica (CET) (4,7 %)” (2014, p.19), uma oferta educativa de natureza profissional, criada com o intuito de diversificar o espectro da oferta de ensino superior em Portugal, não conferente de grau académico mas de um diploma de especialização tecnológica que dá acesso a um certificado de aptidão profissional, situado no nível 5 do QEQ (Decreto-Lei n.º 88/2006, de 23 de maio de 2006). E ainda que esta alternativa tenha sido considerada por uma minoria, 1,9%, a par de uma outra, mais expressiva, que acedeu a um patamar superior de educação, confirma-se a tendência para os diplomados destes cursos privilegiarem a inserção imediata no mercado de trabalho, conforme assinalaram 84,8% dos inquiridos.



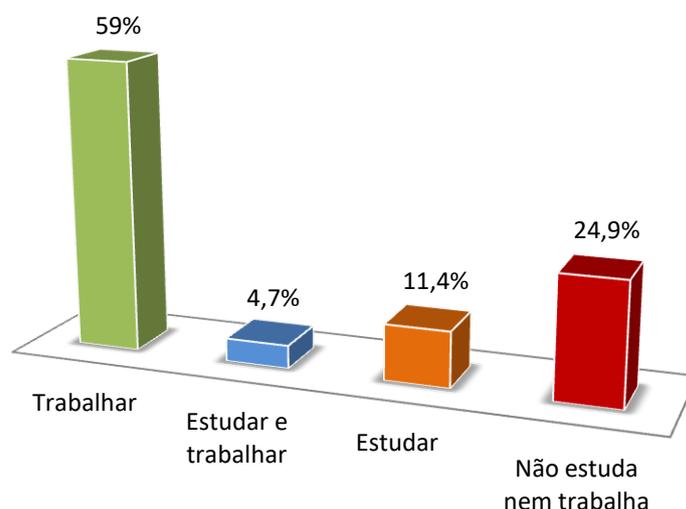
## 5.6 O processo de transição da escola para a vida ativa

A conclusão do 12.º ano associada a uma qualificação profissional deveria, atendendo aos princípios orientadores e às retóricas discursivas legitimadoras das políticas educativas em análise, contribuir para e facilitar “a passagem da juventude à idade adulta” (Alves, 2008, p.39). Malgrado, a análise dos resultados do processo de inserção na vida ativa não deixa antever as tão propaladas vantagens de uma educação para o trabalho, alinhada com as reais necessidades das empresas, que abrem “as portas ao maravilhoso reino dos empregos” (*Idem*, 2008, p.185). Na verdade, após a conclusão do curso, a generalidade dos diplomados considerava que quer a escola quer a empresa, enquanto espaços de formação, os tinha, alegadamente, preparado para o exercício de uma profissão e, em conformidade com esta convicção, 84,8% entendia reunir os requisitos essenciais para poder procurar a inserção no mercado de trabalho, como acreditava que este lhes proporcionaria uma oportunidade, o que permitiria, ainda que paulatinamente, a construção e a concretização de projetos pessoais e profissionais. Contudo, no momento da inquirição, apenas 59% trabalhava, 4,7% conciliava estudos e trabalho e 24,5% nem estudava nem trabalhava (Gráfico 50), tendo sido apontada como principal razão para a situação de desemprego a falta generalizada de ofertas de emprego, seguida da não renovação do contrato e, por fim, ofertas de emprego que não aceitam candidatos sem experiência profissional. Acresce ainda que a atividade e as funções desempenhadas por 59,2 % daqueles que estavam profissionalmente ativos não tinham qualquer relação com a área do curso frequentado, sendo a de empregado(a) têxtil a predominante (16,4%), mas coexistindo com outras tão díspares como operador de caixa, geriatria e desenho industrial. Esta não correspondência é visivelmente superior no sexo feminino, 66,7%, havendo, por isso, uma proporção bastante mais elevada de diplomados do sexo masculino a exercer uma atividade conexas com a área de formação frequentada (53,6% *versus* 33,3%).

Estes resultados parecem convergir para o que temos vindo a referir no que concerne às formações profissionalizantes, isto é, que o ensino profissional se constituiu, face à necessidade de elevar o nível de escolarização secundária da população jovem e atingir as metas traçadas pela UE, como uma oferta pós-escolaridade obrigatória que assegura, ainda que de forma segregada, o acesso e o direito a patamares superiores de educação, embora subsistam muitas dúvidas quanto à sua capacidade de

responder às reais necessidades do sistema produtivo e ao reconhecimento do valor destas qualificações pelos potenciais empregadores.

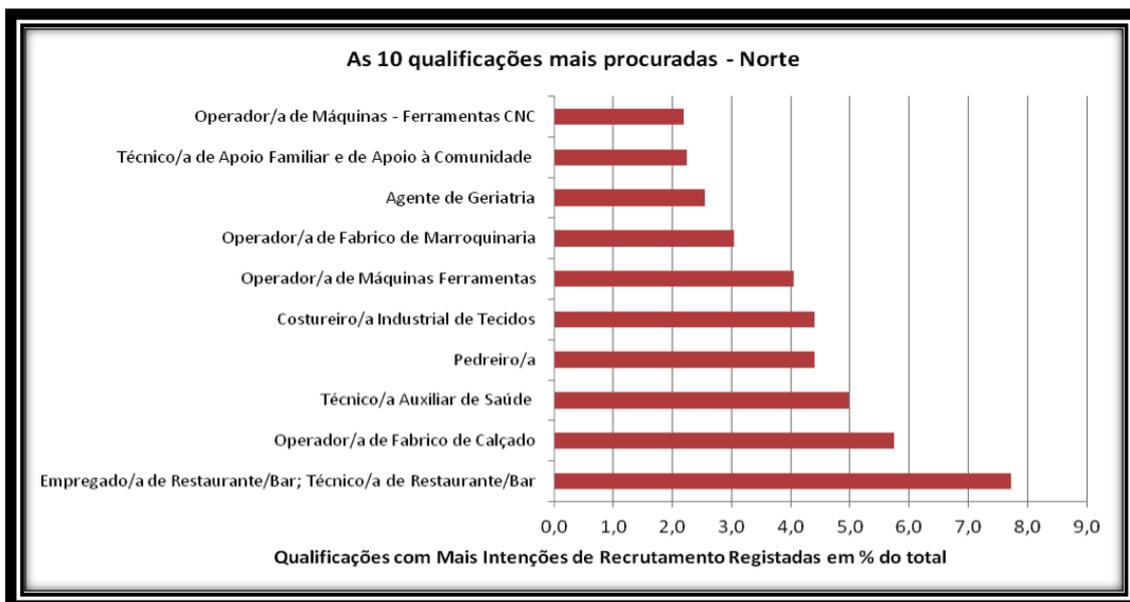
**Gráfico 50 - Situação ocupacional dos diplomados**



Na realidade, parece não só existir um desajustamento notório em matéria de definição da rede da oferta formativa destes cursos a nível nacional como também um baixo potencial de empregabilidade. Esta inferência é sustentada e ilustrada pelos resultados do inquérito realizado pela ANQEP, em 2015, e dirigido a empregadores dos vários setores de atividade (empresas e outras organizações), exceto administração pública. Ao analisarmos os dados da região norte, por ser aquela onde se insere a amostra do nosso estudo, embora esta seja uma tendência comum a todas as regiões do país, confirmamos a inexistência de reciprocidade entre as áreas de formação consideradas relevantes pelo tecido económico (Gráfico 51) e aquelas que integravam a oferta formativa das escolas (Gráfico 52).

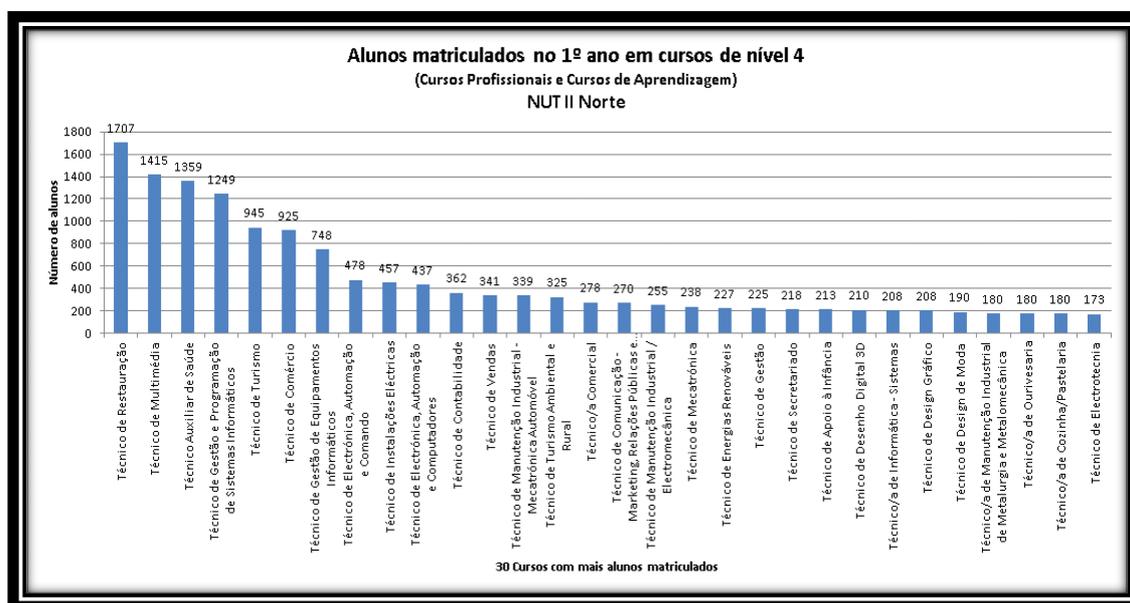
Do conjunto das áreas oferecidas e dos trinta cursos com mais alunos inscritos, apenas três (Técnico de restauração, Técnico de auxiliar de saúde e Técnico de manutenção industrial de metalurgia e metalomecânica) correspondiam às dez qualificações mais procuradas pelas empresas sendo, no entanto, as suas intenções de contratar manifestamente baixas. No limite, e distanciando-se de todas as outras, a área mais procurada representa uma possibilidade que não atinge sequer 8% do total das empresas.

**Gráfico 51 - As 10 qualificações mais procuradas pelas empresas no norte do país, em 2015**



Fonte: [http://sanq.anqep.gov.pt/?page\\_id=699](http://sanq.anqep.gov.pt/?page_id=699).

**Gráfico 52 - Áreas de formação com mais alunos inscritos, no norte do país, em 2014/2015**



Fonte: [http://sanq.anqep.gov.pt/?page\\_id=39](http://sanq.anqep.gov.pt/?page_id=39).

E numa análise mais restrita e circunscrita aos cinco cursos mais escolhidos pelos alunos e à possibilidade das empresas contratarem (Gráfico 53), verifica-se que apenas existe correspondência entre dois cursos, Técnico de restauração e Técnico de auxiliar de saúde, situando-se as intenções de recrutamento, respetivamente, em 7,7% e 5% do total das 601 empresas inquiridas, que representam 36,87% do universo das 1630 que constituíram a amostra do referido estudo.

**Gráfico 53 - Cursos mais escolhidos/Intenção de recrutamento das empresas**

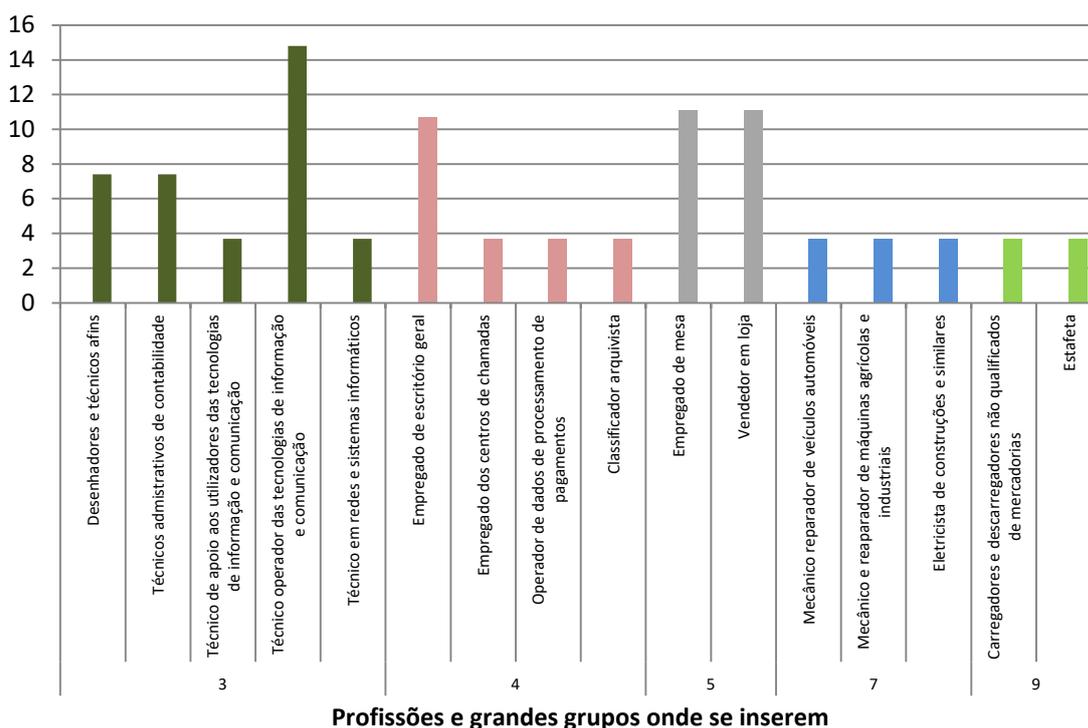


Fonte: [http://sanq.anqep.gov.pt/?page\\_id=39](http://sanq.anqep.gov.pt/?page_id=39) & [http://sanq.anqep.gov.pt/?page\\_id=699](http://sanq.anqep.gov.pt/?page_id=699).

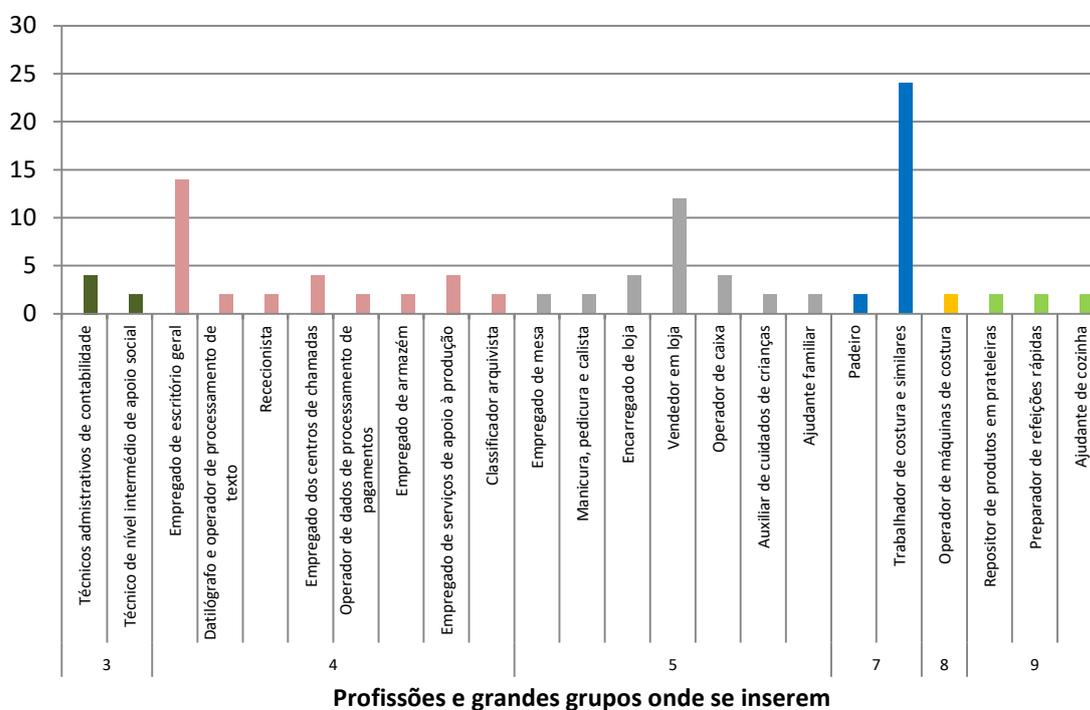
Afigura-se, assim, não ser despiciente considerarmos que não obstante esta modalidade educativa estar vocacionada para o mercado de trabalho e para a aquisição de conhecimentos e capacidades que nele possam ser utilizadas, a definição da oferta formativa da rede escolar se relaciona mais com os investimentos que lhe estão associados e com a gestão dos recursos humanos das escolas, evitar horários zero dos professores, do que com as alegadas áreas prioritárias de formação regionais e locais. E mais importante ou preocupante, todavia, é vermos que em matéria de políticas de educação e formação se continua a insistir “num caminho que se sabe há muito tempo não ter futuro”. No entanto, a ANQEP refere que “estes resultados irão permitir, por um lado, a criação de orientações para o processo de definição da rede de oferta de cursos de dupla certificação para jovens e, por outro, contribuir para promover uma cultura de planeamento junto dos principais atores do Sistema de Educação e Formação” (2015). E ainda que tal seja possível, apesar de tais possibilidades não percutirem nas expectativas que mantemos a este respeito, os problemas de empregabilidade e de disfuncionalidade observada entre as competências adquiridas e os postos de trabalho ocupados pelos

diplomados dos cursos profissionais poderão não radicar apenas no desajustamento entre a oferta e a procura de qualificações, mas em outros fatores, tais como o predomínio da cultura académica sobre os saberes técnicos e profissionais, a formação profissional de nível intermédio não ser considerada pelos empregadores como suficiente nem de qualidade e, por consequência, incapaz de produzir qualificações que possam ser valorizadas no plano económico. Talvez por isso, mas não só por isso, não é de estranhar que, ao centramos a nossa análise na importância e no contributo da obtenção de um diploma de ensino secundário por via da frequência de um curso profissional para a inserção no mercado de trabalho, o conjunto dos resultados pareça dar razão ao afirmado por Bourdieu e Champagne (1997, p.484): “as consequências destas escolhas aparecem cada vez mais tarde, como se tudo se conspirasse para justificar (...) e fazer adiar o balanço final, e onde o tempo passado na instituição escolar irá parecer tempo morto, tempo perdido”. Perante esta insegurança (ou exclusão), aliada à falta de esperança, os jovens aceitam um qualquer trabalho/emprego ou subemprego, ainda que pobremente remunerado, conquanto exista, encontrando-se esta realidade plasmada nas múltiplas ocupações profissionais detidas pelos diplomados, enquadradas em diferentes grupos de profissões, predominando no sexo masculino as que se inserem nos grupos 3 - Técnicos e profissões de nível intermédio e 4 - Pessoal administrativo (Gráfico 54); e no sexo feminino nos grupos 4 - Pessoal administrativo, 5 - Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores e 7 - Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices (Gráfico 55). Ao compararmos as profissões exercidas pelos diplomados e os grupos onde estas se inserem com as dos progenitores (Gráficos 40 e 41), verificamos que nenhum detém uma ocupação que possa ser enquadrada nos grupos 1, 2 e 6, respetivamente, Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos, Especialistas das atividades intelectuais e científicas e Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta, contrariamente ao que acontece com todos os outros, mas com relevância distinta.

**Gráfico 54 - Grupos de profissões dos diplomados do sexo masculino (%)**



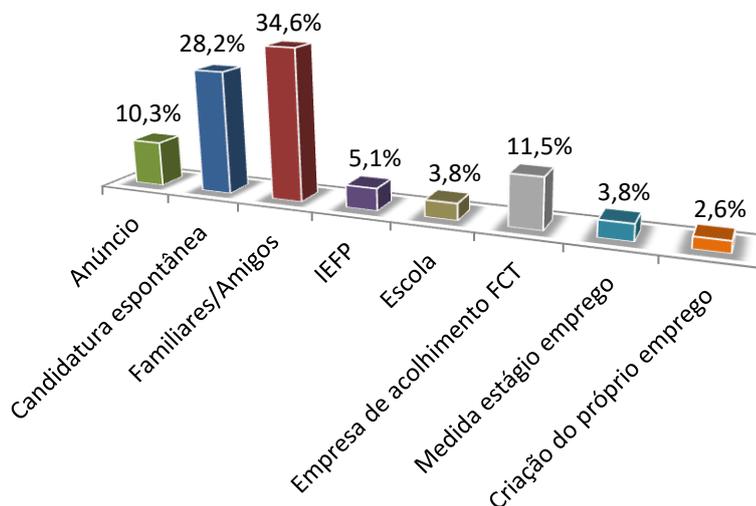
**Gráfico 55 - Grupos de profissões dos diplomados do sexo feminino (%)**



Analisando as diferenças por género, ressalta que nos diplomados do sexo masculino o peso que as profissões ocupam em cada grande grupo se inverteu face às do progenitor, ou seja, as dominantes nos descendentes não têm expressão ao nível das profissões exercidas pelo pai e vice-versa, evidenciando uma clara transferência do trabalho da indústria para os serviços, enquanto nos do sexo feminino, apesar de serem observadas algumas mudanças, conservam traços comuns, designadamente no que respeita ao predomínio das profissões que se inserem nos grupos 5 e 7, Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores e Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices, especialmente neste último e em concreto na profissão de Trabalhador de costura e similares. Observa-se também que apesar de ter havido o que Enguita (2007, p.27) designa por “mudança intergeracional” ao nível das certificações e qualificações escolares, a mobilidade social, a existir, e em consonância com os dados dos estudos e das estatísticas relativos às condições de acesso e de participação por género na economia, é mais perceptível no sexo masculino, não podendo, contudo, o investimento nesta oferta de educação e de formação ser associado a melhores perspetivas e facilidade de inserção no mercado de trabalho, conforme se deduz do que expusemos anteriormente na análise dos resultados da empregabilidade e da sua articulação com a área de formação e como também é possível deduzir da análise dos resultados do meio de acesso ao emprego, seja por conta própria seja por conta de outrem. O empreendedorismo não parece ser uma solução para os problemas de inserção laboral e de desemprego, embora trabalhar por conta própria e não por conta de outrem seja, de acordo com Standing (2014a, p.127), “a aspiração de muitos jovens. Mas os mercados de trabalho flexíveis forjados pela geração mais velha de políticos e por interesses económicos condenam a maioria dos jovens a passar vários anos a fazer parte do precariado”, a desenvolver atividades que muito pouco ou nada se relacionam com área de formação e/ou exigem sequer as qualificações de que são portadores. Criar o próprio emprego era uma aspiração de 19% dos inquiridos, mas apenas 2,7% o fez, pelo que 97% dos que estão ativos o fazem por conta de outrem. Para estes, o acesso ao emprego ficou a dever-se menos às estruturas de apoio ao emprego e à empresa onde realizaram a FCT e mais aos familiares e/ou amigos, tendo estes sido referidos como os principais facilitadores desta “primo inserção” por 34, 6% (Gráfico 56). Não estando as empresas dispostas a contratar e a investir no ensino e na formação profissional, diríamos, para acompanharmos as palavras de Pais (2003, p.27), que o acesso ao emprego foi mais determinado pela “maneira de jogar (rede de

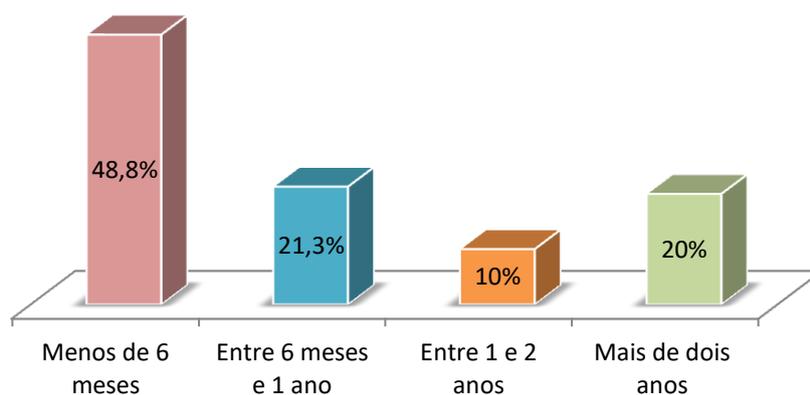
conhecimentos, *cunhas* ...) do que pela qualidade do jogo (títulos escolares e valor nominal dos mesmos), o que não impediu a rotatividade do emprego, uma vez que esta é elevada e abrangeu 69,6% dos diplomados.

**Gráfico 56 - Meio de obtenção do emprego**

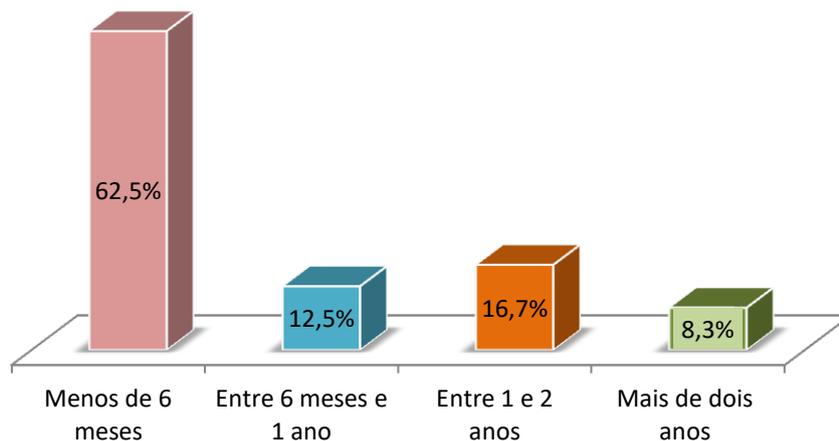


Para um número significativo, o tempo de espera para a obtenção do primeiro emprego ficou muito abaixo do tempo médio de 12 ou mais meses, aquele que atualmente é necessário para concretizar a passagem da escola para o mundo do trabalho: em 61,4% dos casos ocorreu nos 6 meses subsequentes ao da conclusão do curso, em 14,8% entre 6 meses e um ano, tendo 23,9% esperado mais de 1 ano para que tal acontecesse. Mas se o tempo de espera foi reduzido, o mesmo sucedeu ao tempo de permanência no emprego, considerando todas as modalidades de inserção, tempo inteiro, parcial, sazonal e ocasional, que ficou aquém dos 6 meses para 48,8% e somente 20% ultrapassou os 2 anos (Gráfico 57). Este é um traço comum de vários estudos que analisam a inserção profissional dos jovens em Portugal e, nesse sentido, como refere Alves (2008, p.230), “não parecem evidenciar problemas graves de transição para o mercado de trabalho (...), mas passado um ano aproximadamente, a precariedade [e a instabilidade] são as características dominantes dos empregados”. A análise do tempo de permanência no segundo emprego não difere daquele que foi observado no primeiro (Gráfico 58), assim como a terceira tentativa de inserção no mercado de trabalho não produziu quaisquer alterações no que respeita às aspirações de um emprego e de um futuro profissional estáveis uma vez que 28,6% dos diplomados não exerceu a atividade profissional para além de 1 ano e 71,4% fê-lo por um período de tempo inferior a 6 meses.

**Gráfico 57 - Tempo de permanência no primeiro emprego**



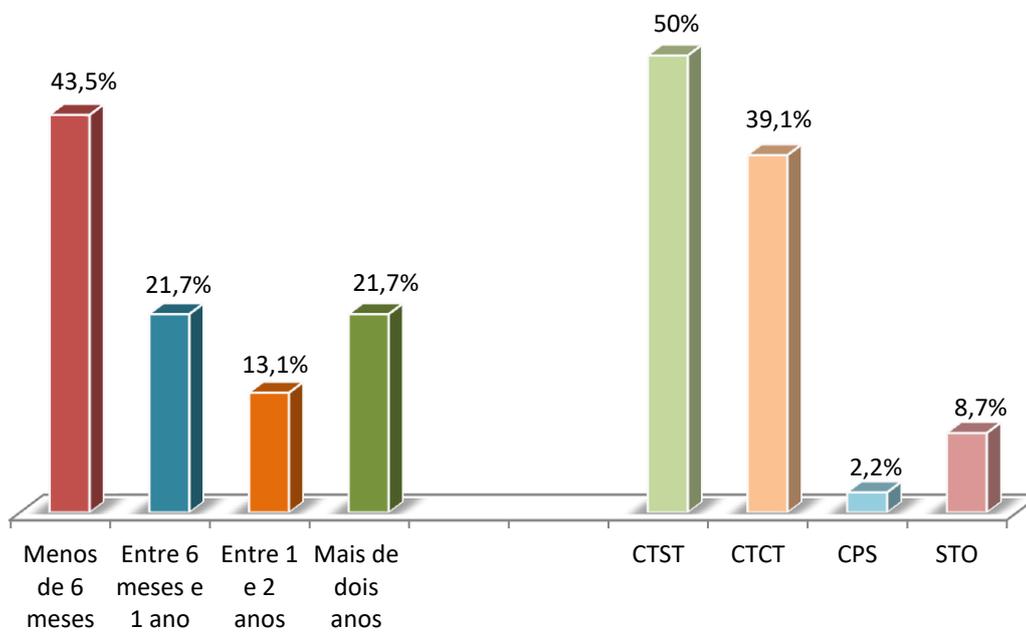
**Gráfico 58 - Tempo de permanência no segundo emprego**



Em todo o caso, a análise da inserção profissional não deve apenas atender ao facto de os diplomados deterem uma ocupação profissional, à relação (in)existente entre a área de formação e a atividade que exercem, mas também à natureza do vínculo que os une ao empregador, pelo que a qualidade do trabalho desenvolvido pelos diplomados foi analisada à luz de diferentes vínculos contratuais - contrato sem termo (CTST), com termo (CTCT) e situações de prestação de serviços (CPS) e de trabalho ocasional (STO). Para a generalidade dos jovens, 80,2%, trata-se de uma ocupação a tempo inteiro, para 14,8% em regime de *part-time* e para cerca de 5% de uma atividade de carácter ocasional e sazonal, respetivamente 3,7% e 1,2%. Se nos centramos apenas naqueles que exercem uma atividade a tempo inteiro e conservam o empregador inicial, aparentemente, observa-se um certo equilíbrio nas relações contratuais se atentarmos na

sua duração e na forma como juridicamente estão reguladas (Gráfico 59), devendo no entanto ser sublinhado que há um predomínio de relações que estão ainda numa fase inicial, não sendo por isso possível antever a sua evolução futura.

*Gráfico 59 - Tempo de permanência no emprego inicial vs vínculo contratual*



Porém, se tomarmos por referência os dados dos Gráficos 57 e 58 e os resultados daqueles que exerceram ou exercem uma atividade profissional, independentemente do tipo de inserção e de terem tido um ou mais empregadores, somos tentados a não alimentar perspectivas demasiado otimistas. Com efeito, da referida análise ressalta que ou a criação/ocupação do posto de trabalho teve como finalidade colmatar necessidades temporárias e/ou extraordinárias do empregador ou, não sendo esse o caso, fazendo uso do disposto no Art.º 148.º do Código do Trabalho (permite três renovações sucessivas), o vínculo contratual tende a confluir para este pressuposto, dado que não obstante a maioria das relações laborais ter perdurado e/ou perdurar para além dos 6 meses, apenas 41,4% possuía um CTST, 41,5 % um CTCT, encontrando-se respetivamente 7,3% e 9,8% em situação de CPS e de STO.

Assim, a normalidade do acontecer leva-nos, em certa medida, a poder confirmar a tendência para a precariedade nas relações laborais que tem vindo a constituir o cerne das políticas de emprego europeias nas últimas décadas e tende “a alterar o próprio significado do trabalho, bem como as palavras que usamos para o

designar (...). Significa viver em risco e ambiguidade, perder a noção de estabilidade, uma vida feita de sucessivos agoras e de recomeços contínuos” (Sennett, 2001, pp.7-17).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atraso económico do nosso país sempre foi concomitante do seu atraso educacional, limitando as suas potencialidades de desenvolvimento. Entre a incompreensão e o desejo de mudança passaram várias décadas, sendo apenas possível identificar na década de 70 do século XX as primeiras preocupações relacionadas com a necessidade de reestruturar o sistema educativo de modo a transformar a escola num lugar-comum (casa comum de todos os portugueses) e não num instrumento de regulação e de exclusão social.

O ensino secundário, tradicionalmente elitista, sempre foi o nível de ensino não superior mais débil a todos os títulos que o quisermos considerar (frequência, níveis de sucesso e de abandono e saídas profissionais) e ainda hoje, não obstante a diversidade de ofertas formativas que têm vindo a ser criadas nas últimas décadas, a sua conclusão com sucesso permanece um desafio para uma parte significativa dos alunos. Em nenhum outro país da UE e da OCDE há tantos alunos a deixar a escola sem concluírem o ensino secundário.

A reintrodução do ensino profissional nas escolas secundárias públicas portuguesas em 2004, enquanto política pública de educação, representou o culminar de um conjunto de medidas que, por recomendação dos organismos europeus e internacionais, urgia tomar para ultrapassar o legado histórico acima referido.

Um olhar retrospectivo sobre a última década mostra-nos que a melhoria do nível de qualificações (académicas e profissionais) tem sido acompanhada pelo aumento generalizado do desemprego geral e, em particular, do desemprego jovem. Na comparação com outros países europeus, só a Grécia e a Espanha detêm taxas mais elevadas de desemprego juvenil, ocupando Portugal o terceiro lugar. O segmento dos 18-24 anos, aquele onde competem os diplomados dos cursos profissionais, se não optarem por prosseguir estudos, é o mais afetado e os dados estatísticos atestam-no: quase um terço dos jovens com menos de 25 anos encontra-se nesta situação (DGEEC 2014; DGEEC 2015; Pordata).

As contradições antes enunciadas levaram-nos a delinear um percurso analítico que nos permitisse identificar as reais intenções e interesses que permeiam e se ocultam por detrás das mais recentes alterações ao nosso sistema educativo, essencial para responder às questões-chave da investigação, ou seja, a educação profissional:

- Facilita a inserção no mercado de trabalho?

- Contribui para a diminuição das desigualdades escolares e sociais?
- Contribui para uma efetiva (real) elevação dos níveis educacionais da população portuguesa que não seja apenas nominal?

Finda a investigação, nesta última secção apresentamos as principais conclusões e contributos do estudo realizado com a finalidade de recolher e obter informação sobre os perfis e os percursos pós-secundário dos detentores de um diploma de dupla certificação, no caso vertente, obtido através da frequência de um curso profissional de nível 4 numa escola secundária pública e, como referido na nota introdutória, aprofundarmos o conhecimento acerca da forma como esta oferta educativa e formativa se adequa aos perfis profissionais atuais emergentes; facilita a inserção no mercado de trabalho; prepara para o exercício profissional qualificado e se, no limite, combate ou atenua as desigualdades sociais.

Partindo das interrogações que antes colocámos e da constatação que as políticas educativas em análise primam pela ausência de práticas de monitorização dos resultados associados à sua dinâmica de expansão (qualidade do ensino, da oferta, oportunidades e desempenho dos seus beneficiários no mercado de trabalho), a metodologia utilizada neste estudo, ao qual atribuímos um carácter exploratório, implicou a aplicação de um inquérito por questionário a diplomados que concluíram cursos profissionais entre os anos de 2008 e 2013 e em diferentes áreas de formação. Dos resultados globais obtidos através da sua aplicação, destacamos os seguintes:

- O número de alunos que não regista retenções no seu percurso académico supera o daqueles que registam uma, duas ou mais retenções até à conclusão do 9.º ano de escolaridade (54,3% e 45,7%);
- A escolha da modalidade educativa foi, maioritariamente, voluntária e somente 25,8% admitem tê-lo feito por recomendação dos professores;
- Concluir o 12.º ano e obter uma qualificação profissional foi o principal motivo apontado e conseguido, dentro do prazo previsto, por 97,1% dos inquiridos;
- A formação prática em empresa, considerada como um importante mecanismo de acesso ao emprego por via da entidade de acolhimento da mesma, resultou numa taxa de contratação de 11,5%;
- Trabalhar e exercer uma profissão relacionada com a área de formação escolhida e frequentada foi igualmente uma ambição manifestada pela

generalidade dos respondentes, pese embora esse grau de correspondência não se vislumbre em 59,2% dos inquiridos profissionalmente ativos;

- Prosseguir estudos no ensino superior, uma possibilidade também considerada por muitos, mas concretizada somente por uma minoria: 13,3% e no ensino superior politécnico.

No seu conjunto, os resultados parecem indicar que a diminuição do insucesso e abandono escolares antes da conclusão do ensino secundário, enquanto objetivo central das políticas educativas em análise, é amplamente cumprido e confirmado. No ângulo oposto, porém, situamos o seu contributo para facilitar a inserção no mercado de trabalho, dado que os resultados estão longe de oferecer uma resposta que possa ser considerada como manifesta e claramente positiva: dos 80% dos diplomados que após a conclusão do curso pretendiam iniciar a sua vida profissional, 24,9% não estudavam nem trabalhavam e 59% estavam inseridos no mercado de trabalho mas muitos deles em situação precária.

Impõe-se, contudo, esclarecer que os resultados, apesar do cuidado de isenção e ética colocados no processo de recolha, tratamento e análise das informações obtidas, não autorizam, atendendo à reduzida dimensão da amostra que os sustentam e pelos motivos referidos em espaço próprio (Capítulo IV, 4.4.1), a sua generalização a contextos diferentes e mais amplos do que aquele a que se circunscreveu.

Tendo em conta a relevância que o ensino profissional adquiriu no sistema educativo público, que acreditamos continuará a ter com a obrigatoriedade dos alunos permanecerem na escola até à conclusão do ensino secundário ou perfazerem os 18 anos de idade, parece-nos que alargar a amostra do estudo a outras escolas e regiões do país e comparar as qualificações produzidas pelo sistema de ensino com as atividades económicas dominantes seria importante em trabalhos de investigação futuros (embora tal empreendimento só possa ser realizado com o envolvimento de mais recursos de investigação).

Em todo o caso, e mesmo reconhecendo as limitações do estudo, depois de termos percorrido e enquadrado os principais diplomas legais atinentes ao ensino profissional nos diferentes contextos educativos, socioeconómicos e políticos, cotejado o perfil dos seus frequentadores com os de outros estudos e com os dados oficiais, pensamos estar em condições de afirmar, atentos os princípios e fundamentos que sempre o orientaram, e orientam, sob a lógica da diversificação das ofertas formativas no ensino secundário, que este tipo de ensino, menos livresco do que prático, continua a

apontar para a diferenciação escolar em função da origem socioeconómica e cultural dos seus usuários: o fraco nível económico e de literacia dos pais permanece um denominador comum. Como sustentam vários autores de referência no campo (Bourdieu & Champagne, 1997; Correia, 1999; Pais, 2003; Alves, 2007; Lima, 2010; Antunes, 2013; Antunes & SÁ, 2014), a democratização do ensino secundário impulsionou a sua massificação fundada no princípio da igualdade de oportunidades, todavia, os valores igualitários em que este se diz fundado nunca deixaram de acentuar as diferenças entre *vencedores e perdedores*, isto é, “na impossibilidade de conferir aos cidadãos uma igualdade económica” promove-se a ilusão da pretensa igualdade educativa, que não significa, necessariamente, igualdade de resultados. Desta feita, a ideia que persiste é que a melhoria do nível de qualificações por esta via só pode criar oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional se todos os atores envolvidos aderirem às mesmas, o que entre nós está longe de acontecer. Por outro lado, o mundo tem sido palco de uma evolução tecnológica desenfreada promovida pelas empresas e países mais poderosos que provoca danos colaterais irreversíveis nas economias e nas empresas dos países que não investem na inovação e no conhecimento como fatores de crescimento e de competitividade. É neste último quadro que situamos a realidade nacional: indústrias obsoletas, atividades pouco diversificadas e emprego pouco qualificado, constrangimentos pouco compatíveis com as exigências e concorrência do mercado global. A situação agrava-se logo após a adesão à moeda única e posteriormente com a crise de 2008, que teve origem no colapso do sistema financeiro norte-americano e, quase em simultâneo, na chamada crise do euro e das dívidas soberanas (dos países mais débeis, o que não deixa de ser curioso). O ímpeto reformista dirige-se então para o Código do Trabalho, sobretudo após o pedido de ajuda externa, e o *bullying* laboral instala-se (despedimentos em massa e perda de direitos e regalias anteriormente adquiridos). E, nesse sentido, somos obrigados a concordar com Standing: “se a indústria educativa está a vender produtos, encarados como mercadoria, e não se pretende que muitos estudantes venham a entrar numa carreira profissional, então há mais espaço para fornecer produtos plebeus” (2014a, p.137).

Temos, assim, que o relançamento do ensino profissional (cursos profissionais) no sistema de ensino público português transformou o ensino secundário, não só porque as vias profissionalizantes passaram a coexistir e a ser oferecidas a par das não profissionalizantes, como pelos *novos públicos* e número de alunos que passou a congrega. Por outro lado, enquanto “política de educação determinada em obter

resultados, efetivos e sustentados, na formação e qualificação dos jovens portugueses para os desafios da contemporaneidade e para as exigências do desenvolvimento pessoal, social e económico do país” (Decreto-Lei, n.º 74/2004, de 26 de março), o mito que a legitimou assumiu várias versões.

No plano político pretendeu dar resposta à incapacidade e à necessidade da escola pública em garantir o acesso e o sucesso educativo de todos e durante mais anos (não nos podemos esquecer das pressões que a UE colocava no sentido de Portugal aumentar rapidamente os níveis de educação escolar e profissional da sua população aproximando-os dos níveis médios europeus e da OCDE); no plano económico a decisão foi sustentada pela lógica de formar mão de obra qualificada e satisfazer as necessidades e requisitos de recrutamento exigidos pelos empregadores; e no plano social, solucionar o grave problema do desemprego juvenil.

As taxas de escolarização secundária melhoraram e os níveis de abandono e retenção escolares diminuíram, mas não parece ser certo que o sistema educativo, “um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Artigo 1.º, n.º 2 da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), esteja a atingir os objetivos que se propôs concretizar.

Aquando da reimplantação do ensino profissional procurou-se dar uma imagem positiva e renovada deste tipo de ensino com equivalências escolares, permeabilidade entre vias, possibilidade de prosseguimento de estudos, e “endeusar” as suas potencialidades no domínio da “empregabilidade”, observando-se, contudo, uma correspondência deficitária entre os discursos, as políticas públicas que deles decorrem e as práticas educativas. Administrado sob padrões diferenciados de qualidade e de exigência, continua a radicar na seletividade negativa, distinguindo os alunos em função dos seus percursos escolares e da sua origem socioeconómica e cultural. Promove o sucesso mas, como referem Bourdieu e Champagne (1997, p.482),

com uma certa prevenção. Depois de um período de euforia, os novos beneficiários começaram a perceber que não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para nele ter sucesso, e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais, que o secundário abria na época do ensino elitista.

Exemplo disso são as progressivas limitações e afunilamento das vias de acesso ao ensino superior, preferencialmente politécnico e não conducente à obtenção de grau

académico, intensificadas com a instituição do 12.º ano como escolaridade mínima obrigatória, cuja entrada em vigor, em 2012, reforçou a criação e oferta de novas vias profissionalizantes para conclusão do ensino secundário dentro e fora do sistema formal de ensino.

Em 10 anos, a procura social destas formações permitiu-nos recuperar (pelo menos nominalmente) parte do nosso atraso educacional face à média da UE, que continua elevado mesmo após o forte investimento (político e económico) na melhoria das qualificações da população jovem na segunda década do século XXI. No entanto, a sua crescente desvalorização face aos CCH e, mais recentemente, a compulsividade da sua frequência para os fracassados recorrentes do sistema escolar (Art.º 5.º, n.º 1 do Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto), parecem ser sinais inequívocos de que com a democracia e a conseqüente expansão do sistema escolar, traduzida pela universalização do acesso à educação e pelos sucessivos alargamentos da escolaridade obrigatória, o estatuto do ensino profissional não se alterou no interior do sistema educativo público português. A forma como é entendido e organizado afasta-se e é contrária aos princípios e pressupostos que o legitimaram, mas, de acordo com Correia (2010), “conforme aos velhos princípios de que em política aquilo que parece é que, como sabemos, contribui decisivamente para dificultar a compreensão daquilo que é”.

O primeiro pressuposto era de que o atraso económico do país se devia ao seu atraso educacional; o segundo, que o desemprego juvenil se devia ao abandono escolar precoce e sem qualquer tipo de formação profissional inicial; o terceiro, que as qualificações obtidas iriam satisfazer as necessidades reais das empresas, promover o crescimento económico e, deste modo, o emprego; e o quarto e último pressuposto, que seria a resposta adequada aos diferentes interesses e motivações dos alunos, permitindo-lhes uma inserção mais imediata na vida ativa e/ou o prosseguimento de estudos. O que a realidade do país (e a estatística também) nos mostra é que a revalorização do ensino profissional, à revelia dos discursos oficiais, não assegurou um crescimento económico sustentável, a criação de emprego e mais coesão social. Mais grave, acima de tudo, é a constatação de que “a educação profissional está a caminho do acantonamento como uma via terminal de massas e ameaça converter-se numa resposta educativa voltada para a restrição de oportunidades” (Antunes & Sá, 2014, p.126). Em contraste, na Alemanha e na Áustria, dois países com outro historial de desenvolvimento económico e de relações comerciais e industriais, a forma como a educação profissional é organizada e compreendida por todos os atores envolvidos dota-a de outro valor social e de mercado.

Podendo ser discriminatória, na medida em que limita o acesso ao ensino superior, a certificação profissional obtida, *de per si*, oferece vantagens comparativas face àqueles que não a possuem e também não optaram por prosseguir estudos superiores. Este reconhecimento e a importância atribuída aos conhecimentos e competências adquiridos em contexto real de trabalho no processo de recrutamento das empresas explica, em parte, que após a conclusão da escolaridade obrigatória seja este o percurso escolhido no ensino secundário pela grande maioria dos jovens como antecâmara de preparação e de transição da escola para o emprego. Existem, por isso, em função das características culturais e societárias de cada país, diferenças assinaláveis na forma como se articulam os sistemas de ensino formal (que incluem a formação profissional de nível secundário) com as outras estruturas sociais, nomeadamente o mercado de trabalho interno que, nas nossas sociedades, constitui o meio por excelência de integração social e profissional e uma premissa para o exercício pleno da cidadania, pese embora esta assente cada vez menos no trabalho assalariado e este tenha vindo a ser concebido mais como sobrevivência do que como forma de realização pessoal e, portanto, como uma dimensão essencial da cidadania democrática.



## **BIBLIOGRAFIA**

---



- ABRAMO, L. (1999). Desafios atuais da sociologia do trabalho na América Latina: Algumas hipóteses para a discussão. In E. DE LA GARZA (Comp.), *Los retos teóricos de los estudios del trabajo hacia el siglo XXI*. Buenos Aires: Clacso.
- AFONSO, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho Editora.
- AFONSO, A. J. (1999). Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, 69, pp.139-164.
- AFONSO, A. J. (2001). Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, 22 (75), pp.15-32.
- AFONSO, A. J. (2002). O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. In L. LIMA & A. J. AFONSO (Orgs.), *Reformas da educação pública: democratização, modernização e neoliberalismo*, pp.33-59. Porto: Edições Afrontamento.
- AFONSO, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp.13-29.
- AFONSO, A. J. (2013a). Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira Educação*, vol.18(53), pp. 267-284, abr./jun de 2013, Rio de Janeiro. Acedido outubro 19, 2014, em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782013000200002&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782013000200002&lng=es&nrm=iso).
- AFONSO, A. J. (2013b). Um olhar sociológico sobre políticas para a educação, avaliação e accountability. *Revista Educação e Políticas em Debate*, vol.2(2) pp.286-296, jul./dez.. Acedido outubro 9, 2014, em [www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/13783](http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/13783).
- AFONSO, A. J. (2014). Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba, vol.19(2), pp.487-50, julho de 2014. Acedido outubro 9, 2014, em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141440772014000200013&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772014000200013&lng=es&nrm=iso).
- AFONSO, A. J., SILVA, I. G., COUTINHO, J. A. & MACHADO, E. R. (2007). Democracia, neoliberalismo e políticas públicas no velho e novo mundo: desafios para o século XXI. *III Jornada Internacional de Políticas Públicas*. São Luís - MA, 28 a 30 de agosto.

- ALA-HARJA, M. & HELGASON, S. (2000). Em direção às melhores práticas de avaliação. *Revista do Serviço Público*, 51(4), pp.5- 59.
- ALBARELLO, L., DIGNEFFE, F., HIERNAUX, J., MAROY, C., RUQUOY, D. & SAINT-GEORGES, P. (2011). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALEXANDER, P., HAHNE, M., LUKAS, M. & POHL, D. (2006). Europass-Formação plus: Practicert. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 38, agosto de 2006/2, pp.75-96.
- ALMEIDA, A. J. (2007). Empregabilidade, contextos de trabalho e funcionamento do mercado de trabalho em Portugal. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp.51-58.
- ALMEIDA, L. S. & FREIRE, T. (2000). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- ALMEIDA, P. (2004). A servicialização do trabalho: perspetivas e tendências. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 44, pp. 83-107. Acedido maio 5, 2013, em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n44/n44a05.pdf>
- ALMEIDA, P. (2005). Serviço(s) e sociologia do trabalho. Que práticas? Que objetos?. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, pp.47-67.
- ALMEIDA, J. R. (2017). Novo Emprego. Que Emprego?. *Barómetro das Crises*, n.º16. Acedido junho 11, 2017, em <http://ces.uc.pt/observatorios/crisalt/?id=6522&pag=6560>.
- ALVES, P. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- ALVES, N. & CANÁRIO, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, vol. XXXVIII (169), pp.981-1010.
- ALVES, N. (2007). E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social? *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 59-68. Acedido setembro 9, 2013, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- ALVES, N. (2008). *Juventudes e inserção profissional*. Lisboa: Educa-Unidade de I&D de Ciências da Educação.

- ANTAL GLOBAL SNAPSHOT (2014). *A survey of hiring and firing trends in key employment markets around de world*, 15<sup>th</sup> edition, January 2014. Acedido abril 20, 2015, em [www.antalglobalsnapshot.com](http://www.antalglobalsnapshot.com).
- ANTAL GLOBAL SNAPSHOT (2014). *A survey of hiring and firing trends in key employment markets around de world*, 18<sup>th</sup> edition, January 2015. Acedido abril 20, 2015, em [www.antalglobalsnapshot.com](http://www.antalglobalsnapshot.com).
- ANTUNES, F. (2004). Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: a estruturação global de uma inovação nacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 70, dezembro, pp.101-125.
- ANTUNES, F. (2008). *Nova ordem educacional, espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida*. Coimbra: Almedina.
- ANTUNES, F. (2013). A via sinuosa: formar uma elite ou educar um povo? *Revista Diversidades*, ano 11, n.º 40, pp.10-15, abril/junho.
- ANTUNES, F. & SÁ, V. (2014). Quatro décadas de Portugal democrático. O que oferece aos jovens a educação profissional de nível secundário? In R. HEIJMAS, A. ARAÚJO & J. MENDES, *Evasões na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento*, pp. 103-129. Brasília: Editora do IFB: RIMEPES.
- ANTUNES, R. (2013). *Os sentidos do trabalho - Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. Coimbra: Edições Almedina.
- AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO E ENSINO PROFISSIONAL (2014). E-Newsletter n.º 25, março 2014.
- AGUIAR, N. (2015, fevereiro 5). A crise no emprego e os apoios do Estado. *Jornal de Negócios*, ano XV, n.º 2932, pp.4-7.
- ARBIZU, F. M. (2013). Formación para el trabajo em tempos de crisis: Balance e prospectiva. In C. BUENO, A. GÁMEZ, M. GARRIDO & P. RUEDA (Coords.), *Formación para el trabajo em tempos de crisis: Balance e prospectiva, actas VI Congreso Internacional de Formación para el Trabajo*, Tarragona, 17-18 dez 2013 (7-25).
- ARENDT, H. (2001). *A condição humana*. Lisboa: Relógio D'Água.
- ARRETICHE, M. (1998). Tendências no estudo sobre avaliação. In E. M. RICO (Org.), *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*, pp.29-39. São Paulo: Cortez Editora.

- ARRETCHE, M. (2003). Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, vol.18(51), pp.7-9.
- AVALIAÇÃO DOS CURSOS VOCACIONAIS (2015).Ministério da Educação e Ciência. Acedido em maio 20, 2015, em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/2015\\_08\\_avaliacao\\_cursos\\_vocacionais\\_doc\\_sintese.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/2015_08_avaliacao_cursos_vocacionais_doc_sintese.pdf).
- AZEVEDO, J. & CASTRO, J. M. (1996). Qualificação profissional inicial de jovens e aprendizagem ao longo da vida. Comunicação à conferência - *O papel da orientação para a educação e a formação ao longo da vida*. Porto.
- AZEVEDO, J. & VALVERDE, C. (1999). *A perspectiva construtivista na avaliação de processos de intervenção e de formação*. Acedido agosto 18, 2014, em [http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3728/1/connac\\_1999\\_FEG\\_1173\\_Valverde\\_Camilo\\_04.pdf](http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3728/1/connac_1999_FEG_1173_Valverde_Camilo_04.pdf).
- AZEVEDO, J. (2000). *O ensino secundário na Europa*. Porto: Edições Asa.
- AZEVEDO, J. (2002). *O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: Edições Asa.
- AZEVEDO, J. (2003). *Rendimento escolar nas escolas secundárias e nas escolas profissionais: resultados de uma amostragem*. Acedido novembro 8, 2014, em <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/3085>.
- AZEVEDO, J. (2007). Diversificação, equidade e qualidade no ensino secundário na União Europeia. *Comunicação ao Seminário IPE-UNESCO sobre Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de política educativa*, Buenos Aires, 4 e 5 de Outubro de 2007. Acedido fevereiro 5, 2015, em <http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/1567413760igos%20EP%20Livro%20JA.pdf>.
- AZEVEDO, J. (2009a). *Repensar a política para a educação: contributos para um outro modelo de governação da educação, em Portugal. Liberdade, confiança, compromisso, esperança*. Acedido agosto 7, 2012, em [https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Y7L95cDxYPoJ:www.joaquimazevedo.com/Repensar\\_a\\_Politica\\_para\\_a\\_Educacao\\_2009\\_VI.pdf+repensar+a+pol%C3%ADtica+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o&hl=pt](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Y7L95cDxYPoJ:www.joaquimazevedo.com/Repensar_a_Politica_para_a_Educacao_2009_VI.pdf+repensar+a+pol%C3%ADtica+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o&hl=pt).
- AZEVEDO, J. (2009b). *Escolas profissionais 1989-2009: as oportunidades e os riscos de uma inovação educacional que viajou para a margem centro*. Acedido outubro 19, 2012, em [https://docs.google.com/a/espfe.edu.pt/viewer?a=v&q=cache:hSHNyRDeqAUJ:repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3100/1/220\\_Escolas\\_profissionais\\_JAzevedo.pdf](https://docs.google.com/a/espfe.edu.pt/viewer?a=v&q=cache:hSHNyRDeqAUJ:repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3100/1/220_Escolas_profissionais_JAzevedo.pdf).

- AZEVEDO, J. (2012). *Sobre o ensino profissional*. Acedido outubro 19, 2012, em <http://oinsurgente.org/2012/09/02/joaquim-azevedo-sobre-o-ensino-profissional/>.
- BARBIER, J. (1985). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- BARROSO, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), pp.725-751.
- BECK, U. (2015). *Sociedade de risco mundial: em busca da segurança perdida*. Lisboa: Edições 70.
- BELL, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BENTO, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 64, ano VII, pp.40-43.
- BERNARDES, A. (2013). *Políticas de práticas de formação em grandes empresas*. Porto: Porto Editora.
- BERNSTEIN, B. (1989). A educação não pode compensar a sociedade. In S. GRÁCIO & S. K. STOER (Orgs.), *Sociologia da Educação II. A construção social das práticas educativas*, pp.19-31. Lisboa: Livros Horizonte.
- BETTENCOURT, A. (2015, outubro 14). Um retrocesso sem precedentes. *Jornal Público*, ano XXVI, n.º 9313, p.46.
- BJØRNÅVOLD, J. (2003). Assegurar a visibilidade das competências: identificação, avaliação e reconhecimento da aprendizagem não formal na europa, *CEDEFOP* (1). Lisboa: Instituto para a Inovação na Formação.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOURDIEU, P. & CHAMPAGNE, P. (1997). Os excluídos do interior. In P. BOURDIEU (Coord.), *A miséria do mundo*, pp.481-487. Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, P. (1998). *Contrafogos*. Oeiras: Celta Editora.
- CABRITO, B. (1994). *Formações em alternância: conceitos e práticas*. Lisboa: Educa.

- CANÁRIO, R. (2003). A “aprendizagem ao longo da vida” - Análise crítica de um conceito e de uma política. In R. CANÁRIO (Org.) *Formação e situações de trabalho*, pp.189-207. Porto: Porto Editora.
- CANDEIAS, A. (1996). Ritmos e formas de alfabetização da população portuguesa: o que nos mostram os censos populacionais compreendidos entre os anos de 1890 e 1930. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 5, pp.39-63.
- CANDEIAS, A. (2009). *Educação, Estado e mercado no século XX. Apontamentos sobre o caso português numa perspetiva comparada*. Lisboa: Edições Colibri.
- CAPUCHA, L., ALMEIDA, J. F., PEDROSO, P. & SILVA, J. V. (1996). Metodologias de avaliação: o estado da arte em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 22, pp.9-27. Lisboa: CIES-ISCTE/CELTA.
- CARDIM, C. (1999). *O sistema de formação profissional em Portugal*. CEDEFOP. Acedido agosto 6, 2015, em [www.cedefop.europa.eu/files/7009\\_pt.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/7009_pt.pdf).
- CARVALHO, J. G. (2014). Reformas na administração educacional: Uma análise comparada entre Brasil e Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(1), pp. 29-54. Acedido outubro 9, 2014, em [http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872014000100003&lng=pt&tlng=p](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872014000100003&lng=pt&tlng=p).
- CARVALHO, M. J. (2009). No trajeto das racionalidades decisórias da organização escolar. *Educação, Sociedade & Culturas*, 2, pp.141-155.
- CARVALHO, R. (2008). *História do ensino em Portugal - Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar - Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARVALHO, S. N. (2003). Avaliação de programas sociais: balanço das experiências e contribuição para o debate. *São Paulo em Perspetiva*, 17 (3-4), pp.185-197.
- CASACA, S. F. (2005). Flexibilidade, trabalho e emprego: ensaio de concetualização. *SOCIUS Working papers n.º10/2005*, Lisboa, nov. 2005 (1-24).
- CASTRO, H. G. (1989). Avaliação de políticas e programas sociais. *Caderno de Pesquisa*, 12, pp.1-18. São Paulo: Universidade de Campinas.
- CASTRO, L, DUARTE, J., NÓVOAS, D., & MARTINS, P. (2014). *Previsão do número de alunos em Portugal por regiões, 2013-2019*. DGEEC. Acedido em maio 20, 2016, em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/64/>.

- CARRIERI, A. P. & SARSUR, A. M. (2004). Percurso semântico do tema empregabilidade: a (re)construção de parte da história de uma empresa de telefonia. *RAC*, vol. 8(1), pp.129-150.
- CENTENO, M. (2013). *O trabalho, uma visão de mercado*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- CERQUEIRA, M. F. & MARTINS, A. O. (2011). A consolidação da educação e formação profissional na escola secundária nos últimos 50 anos em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 17, pp.123-145.
- CHIZZOTTI, A. (2000). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez Editora.
- CHRISTIAN C. (2014). *Estranhos rebeldes. 1979 - O ano que mudou o mundo e o nascimento do século XXI*. Barcarena: Editorial Presença.
- COMÉNIO, J. A. (2006). *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- COMISSÃO EUROPEIA (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- CONDE, M. (2013). *De aquí se sale*. Madrid: Booket.
- CONSELHO ECONÓMICO E SOCIAL EUROPEU (2013). *O papel das empresas em matéria de educação na UE*. Acedido março 3, 2013, em [SOC/469 – CES2308-2012\\_00\\_00\\_TRA\\_AS \(CS\)FR-NB/RP/STr/VM/va](#).
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2011). *Estado da educação 2011 - A qualificação dos portugueses*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014). Relatório técnico - Ensino e formação profissional dual. Acedido fevereiro 17, 2015, em [http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/RelatorioTecnico\\_profduel.pdf](http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/RelatorioTecnico_profduel.pdf).
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA (1993). Porto: Porto Editora.
- COOMBS, P. H. (1986). *A crise mundial da educação*. São Paulo: Editora Perspetiva.
- CORREIA, J. A. (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), pp.81-110.

- CORREIA, J. A. (2003). Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In R. CANÁRIO (Org.), *Formação e situações de trabalho*, pp.13-41. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, J. A. (2010). Trabalho e formação: crônica de uma relação política e epistemológica ambígua. *Educação & Sociedade*, 35(1), pp.19-33, jan./abr. 2010.
- CORREIA, J. A. (2010). Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação com política. *Revista Brasileira de Educação*, vol.5, n.º 45, pp.456- 592, set./dez. 2010.
- CORREIA, J. A., FIDALGO, F. & FIDALGO, N. R. (2011). A avaliação como trabalho e o trabalho da avaliação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 33, 2011, pp.37-50.
- COSTA, A. A. (2005). *A reforma do ensino profissional no pós-guerra: da mudança necessária à mudança possível*. Acedido agosto 5, 2015, em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/4832>.
- COSTA, A. F. (2009). A pesquisa de terreno em sociologia. In A. S. SILVA & J. M. PINTO (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais*, pp.128-148. Porto: Edições Afrontamento.
- COSTA, F. L. & CASTANHAR, J. C. (2003). Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. *Revista da Administração Pública*, 37 (5), pp.962-969.
- COTTA, T. C. (2001). Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB). *Revista do Serviço Público*, 52(4), pp.89-110.
- COUTINHO, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, vol. 12 (1), pp.5-15, janeiro/abril.
- CRESWELL, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. United States of America: Sage Publications.
- DECLARAÇÃO DE COPENHAGA (2002). Acedido setembro 30, 2012, em [http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf).
- DE LA GARZA, E. (2001). Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo. In E. DE LA GARZA & J. NEFTA (Coords.), *El futuro del trabajo - El trabajo del futuro*, pp.11-31. Buenos Aires: Clacso.

- DEMO, P. (2010). Ruturas urgentes em educação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18(69), pp.861-871. Acedido junho 7, 2014, em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440362010000400011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362010000400011&lng=pt&nrm=iso).
- DIREÇÃO GERAL DO EMPREGO E DAS RELAÇÕES DE TRABALHO (2012). *Portugal VET in Europe - Country Report 2012*. Acedido maio 5, 2013, em <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Information-services/vet-in-europe-country-reports.aspx>.
- DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (DGEEC), DIREÇÃO DE SERVIÇOS DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO (DSEE) & DIVISÃO DE ESTATÍSTICAS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO (DEEBS) (2012). *Educação em números - Portugal 2012*. Lisboa: DGEEC.
- DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (DGEEC), DIREÇÃO DE SERVIÇOS DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO (DSEE) & DIVISÃO DE ESTATÍSTICAS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO (DEEBS) (2013). *Educação em números - Portugal 2013*. Lisboa: DGEEC.
- DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (DGEEC), DIREÇÃO DE SERVIÇOS DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO (DSEE) & DIVISÃO DE ESTATÍSTICAS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO (DEEBS) (2014). *Educação em números - Portugal 2014*. Lisboa: DGEEC.
- DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (DGEEC) (2014). *Estudantes à saída do secundário em 2012-2013 - expectativas escolares e profissionais*. Lisboa: DGEEC.
- DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2015). *Perfil do aluno 2013-2014*. Lisboa: DGEEC.
- DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (DGEEC) & DIREÇÃO DE SERVIÇOS DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO (DSEE) (2017). *Estatísticas da Educação 2015/2016*. Lisboa: DGEEC.
- DUARTE, A. M. (2013). Precarização e riscos para a dignidade no trabalho. In A. M. BRANDÃO & A. P. MARQUES (Orgs.), *Jovens, trabalho e cidadania: Que sentido(s)?*, pp.48-68. Universidade do Minho: Centro de Investigação em Ciências Sociais.
- DUARTE, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). *CIES e-working, Portugal*, (60).

- DUBAR, C. (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In R. CANÁRIO (Org.), *Formação e situações de trabalho*, pp.43-52. Porto: Porto Editora.
- EBNER, C., GRAF, L. & NIKOLAI, R. (2013). New institutional linkages between dual vocational training and higher education: A comparative analysis of Germany, Austria and Switzerland. In *Integration and Inequality in Educational Institutions*, pp.281-298. Netherlands: Springer.
- ENGUITA, M. F. (1989). *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- ENGUITA, M. F. (2007). *Educação e transformação social*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- ESTANQUE, E. (2014). Rebeliões de classe média? Precariedade e movimentos sociais em Portugal e no Brasil (2011-2013). *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 103, maio de 2014, pp. 53-80. Acedido junho 19, 2014, em <http://rccs.revues.org/5540>.
- ESTÊVÃO, C. V. (2001). Formação, gestão, trabalho e cidadania - contributos para uma sociologia crítica da formação. *Educação & Sociedade*, ano XXII, 77, pp.185-206. Campinas: CEDES.
- ESTÊVÃO, C. V. (2008). *Educação, conflito e convivência democrática*. Acedido maio 20, 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a02.pdf>.
- ESTÊVÃO, C. V. (2009). *Educação, globalizações e cosmopolitismos: novos direitos, novas desigualdades*. Acedido maio 29, 2012, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v22n2/v22n2a03.pdf>.
- ESTEVES, M. S. (2015). *Os cursos profissionais nas escolas públicas: o perfil dos alunos e as práticas pedagógicas*. (Doctoral dissertation. Viseu: Universidade Católica Portuguesa).
- ESTRADA, R. B. & MANGUÁN, I. V. (2011). La educación moral y cívica: propuesta pedagógica de Kerschensteiner, Natorp y Spranger. *Revista Innovación Educativa*, vol.11(55), abril-junio, pp.32-43.
- ESTRELA, M. T. (2001). Questões de profissionalidade e de profissionalismo docente. In TEIXEIRA, PINTO, ESTEVE, ESTRELA, NIAS, PRATA & CARVALHEIRO, *Ser professor no limiar do século XXI*, pp.113-142. Porto: ISET.
- EURYDICE (2010). *Organization of the education system in Germany*. Brussels: EACEA.

- EUROSTAT (2013). *Unemployment*. Statistics in focus. Acedido janeiro 8, 2013, em [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_PUBLIC/3-08012013-BP/EN/3-08012013-BP-EN.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-08012013-BP/EN/3-08012013-BP-EN.PDF).
- FARIA, A. P. (2005). A política da avaliação de políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 20 (59), pp.97-109.
- FEDERAL MINISTRY OF ECONOMY, FAMILY AND YOUTH (BMWFJ) (2012). *Apprenticeship – Dual Vocational Education and Training in Austria: modern training with a future*. Viena: IBW.
- FEDERAL MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH (BMBF) (2012). *The German Qualifications Framework for Lifelong Learning (DQR) - German EQF Referencing Report*. Acedido abril 23, 2013, em <http://www.nok.si/cms/files/nok/userfiles/Dokumenti%20EOK/German%20referencing%20report.pdf>.
- FEDERAL MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH (BMBF) (2012). *Report on Vocational Education and Training 2012*. Acedido maio 15, 2013, em [http://www.bmbf.de/pub/bbb\\_2012\\_en.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_2012_en.pdf).
- FEDERAL MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH (BMBF) (2012). *Education in Germany 2012*. Acedido maio 18, 2013, em <http://www.bmbf.de/archiv/newsletter/de/6204.php>.
- FEDERAL MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH (BMBF) (2013). *Education in Germany 2012 – summary of important results*. Acedido maio 18, 2013, em <http://www.bmbf.de/en/6204.php>.
- FERNANDES, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editora.
- FERREIRA, A. C. (2001). Para uma conceção decente e democrática do trabalho e dos seus direitos: (re)pensar o direito das relações laborais. In B. S. SANTOS (Org.), *Globalização: Fatalidade ou utopia?*. Porto: Edições Afrontamento.
- FERREIRA, M. F. (2013). A ética da investigação em ciências sociais. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.* [online]. 2013, 11, pp.169-191. ISSN 0103-3352. Acedido em julho 10, 2014.
- FERREIRA, F. I. (2012). A ideologia da adaptação: Tensões entre educação e trabalho no contexto da aprendizagem ao longo da vida. In C. V. Estêvão (Org.), *Políticas de formação, ética e profissionalidade*, pp.145-166. Brasil: Editora CRV.

- FERREIRA, V. (2009). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. S. SILVA & J. M. PINTO (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais*, pp.165-196. Porto: Edições Afrontamento.
- FERRY, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría e la práctica*. Barcelona: Paidós Educador.
- FIGARI, G. (1993). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. A. ESTRELA & A. NÓVOA (Orgs.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas*, pp.139-170. Porto: Porto Editora.
- FIGARI, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?*. Porto: Porto Editora.
- FIGUEIREDO, M. F. & FIGUEIREDO, A. M. C. (1986). Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência. *Análise e Conjuntura*, vol.1(3), pp.107-127. Belo Horizonte.
- FLECHA, R. & TORTAJADA, I. (2000). Desafios e saídas educativas na entrada do século. In IMBERNON (Org.), *A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*, pp.21-36. Porto Alegre: Artmed.
- FLUIXÁ, F. M. (2013). Abusando de la formación para el trabajo: retos ante el crecimiento de la precariedad. In C. BUENO, A. GÁMEZ, M. GARRIDO & P. RUEDA (Coords.), *Formación para el trabajo em tempos de crisis: Balance e prospectiva: Actas VI Congreso Internacional de Formación para el Trabajo*, Tarragona, 17-18 dez. 2013 (81-93).
- FORGET, L. Evelyn (2011). The town with no poverty: the health effects of a Canadian guaranteed annual income field experiment. *Canadian Public Policy*, 37(3), 283-305.
- FREIRE, J. (1997). *Variações sobre o tema trabalho*. Porto: Edições Afrontamento.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREITAS, C. (2002). A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*, vol.23 (80), setembro, pp.299-325. Brasil: Campinas. Acedido setembro 12, 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf>.
- GABINETE DE ESTATÍSTICA E PLANEAMENTO DA EDUCAÇÃO & MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010). *Educação em números - Portugal 2010*. Lisboa: GEPE/ME.

- GABINETE DE ESTATÍSTICA E PLANEAMENTO DA EDUCAÇÃO (2009). *50 anos de estatísticas da educação*, volume I. Lisboa: GEPE.
- GABINETE DE ESTATÍSTICA E PLANEAMENTO DA EDUCAÇÃO (2011). *Educação em números – Portugal 2011*. Lisboa: GEPE.
- GARCIA, R. C. (2001). *Subsídios para organizar avaliações da ação governamental*. Brasília: IPEA.
- GERD, B. & DIETTMAR, P. (2003). *Initial vocational education and training in Austria*. Graz: Center for Education and Economy.
- GIL, J. (2009). *Em busca da identidade. O desnorte*. Lisboa: Relógio D'Água.
- GOMES, L. G. & MEIRELES-COELHO, C. (2011). Cidadania produtiva: Georg Kerschensteiner e o sistema dual alemão. In C. S. REIS & F. S. NEVES, (Coords.), *atas do XI congresso da sociedade portuguesa de ciências da educação*, Guarda, 30 de junho a 2 de julho 2011, vol.3(184) pp.23-27.
- GONÇALVES, C. M. (2013). Jovens e desemprego: algumas notas. In A. M. BRANDÃO & A. P. MARQUES (Orgs.), *Jovens, trabalho e cidadania: Que sentido(s)?*, pp.8-19. Universidade do Minho: Centro de Investigação em Ciências Sociais.
- GORZ, A. (1997). *Metamorfoses del trabajo*. Madrid: Editorial Sistema.
- GRÁCIO, S., MIRANDA, S. & STOER, S. (1982). *Sociologia da educação - Antologia. Funções da escola e reprodução social*. Lisboa: Estudos Horizonte.
- GREINERT, W. (2004). “Sistemas” de formação profissional europeus - algumas reflexões sobre o contexto teórico da sua evolução histórica. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 32, agosto de 2004/II, pp.18-26.
- GREINERT, W. (2005). *Mass vocational education and training in Europe: classical models of the 19th century and training in England, France and Germany during the first half of the 20th*. Cedefop Reference Series. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Acedido novembro 14, 2014, em [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5157\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5157_en.pdf).
- GRIFFIN, C. (1999). Lifelong learning and social democracy. *International Journal of Lifelong Education*, vol.18(5), September-October, pp.329-342.
- GRIFFIN, C. (1999). Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education*, vol.18(6) November-December, pp.431-452.

- GRILO, M. (2015). Educação. Melhor, mas devagar. *Revista Sábado*, 594, pp.46-47, dezembro.
- GROSSEGESSE, O. (2012, novembro 25). Ensino dual.[Entrevista a Raquel Martins, Graça Ribeiro & Clara Viana]. *Jornal Público*, ano XXIII, n.º 8266, pp.4-5.
- GRUPO KRISIS (2003). *Manifesto contra o trabalho*. Acedido junho 15, 2013, em <https://we.riseup.net/assets/70990/manifesto%20contra%20o%20trabalho%20krisis.pdf>.
- GUBA, G. & LINCOLN, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. California: Sage Publications.
- GUERRA, C. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de ação - O planeamento em ciências sociais*. Lisboa: Principia Editora.
- GUIA, J. (2012, novembro 25). Ensino dual.[Entrevista a Raquel Martins, Graça Ribeiro & Clara Viana]. *Jornal Público*, ano XXIII, n.º 8266, pp. 4-5.
- HARRIBEY, J. (2001). El fin del trabajo: de la ilusión al objetivo. In E. DE LA GARZA & J. NEFTA (Coords.), *El futuro del trabajo - El trabajo del futuro*, pp.33-49. Buenos Aires: Clacso.
- HAYEK, F. (2014). *O caminho para a servidão*. Lisboa: Edições 70.
- HEIKKINEN, A. (2004). Modelos, paradigmas ou culturas do ensino profissional. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 32, agosto de 2004/II, pp.34-48.
- HENSEN, K. A. & HIPACH-SCHNEIDER, U. (2012). *Germany.VET in Europe - country report*. Bona: BIBB. Acedido maio 12, 2013, em [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/DE\\_Country\\_Report\\_2012.pdf-2012](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/DE_Country_Report_2012.pdf-2012).
- HEYES, J. (2014) Vocational education and training and the great recession: supporting young people in a time of crisis. European Trade Union Institute, *Working Paper*. Brussels: ETUI. Forthcoming.
- HILL, D. (2003). O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. *Currículo sem Fronteiras*, vol.3(2), jul./dez, pp.24-59.
- HILL, M. & HILL, A. (2012). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- HOECKEL, K. (2010). *Learning for jobs: OCDE reviews of vocational education and training, Austria*. Paris: OCDE.

- HOECKEL, K. & SCHWARTZ, R. (2010). *Learning for jobs: OCDE reviews of vocational education and training, Germany*. Paris: OCDE.
- HUMMELSHEIM, S. & TIMMERMANN, D. (2000). *The financing of vocational education and training in Germany - Financing portrait*. Thessaloniki: CEDEFOP Panorama.
- HUSÉN, T. (1989). Integração da formação geral e formação profissional - Uma perspectiva internacional. *Formação Profissional*, 1 (1989), pp.10-14.
- HUXLEY, A. (2013). *Admirável mundo novo*. Lisboa: Antígona Editores.
- INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL (2014). *Regulamento específico da aprendizagem*.
- IDÁÑEZ, J. M. (1996). El trabajo como objeto sociológico. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (11), pp.9-24.
- INFORMA D&B (2013). *Barómetro empresarial*. Acedido maio 7, 2013, em [www.informadb.pt](http://www.informadb.pt).
- INSTITUTO INFORMADOR DO CONSUMIDOR (2013). *Insolvências de empresas - Dinâmica diária*. Acedido janeiro 13, 2013, em <http://www.iic.pt/iic/geral/mapainsolvencias.aspx#g1>.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE) (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: INE.
- IMAGINÁRIO, L. (2007). *Aprendizagens ao longo da vida e os desafios do emprego*. Acedido maio 1, 2013, em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/63154/2/78110.pdf>.
- ITURRA, R. (2009). Trabalho de campo e observação participante em antropologia. In A. S. SILVA & J. M. PINTO (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais*, pp.149-163. Porto: Edições Afrontamento.
- JERÓNIMO, D. L. (2012). *Ensino profissional na escola secundária: gestão adequada a um resultado mais eficaz*. (Doctoral dissertation. Algarve: Universidade do Algarve).
- JESUÍNO, J. C. (2009). O método experimental nas ciências sociais. In A. S. SILVA & J. M. PINTO (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais*, pp.216-249. Porto: Edições Afrontamento.

- JORNAL OFICIAL DA UNIÃO EUROPEIA (2008). *Recomendação do parlamento europeu e do conselho de 23 de abril relativa à instituição de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida*, 2008/C 111/01.
- JORNAL OFICIAL DA UNIÃO EUROPEIA (2009). *Recommendation of the european parliament and the council of 18 june on the establishment of a European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training*, 2009/C 155/01.
- KOVÁCS, L. (2006). Novas formas de organização do trabalho e autonomia no trabalho. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 52, pp.41-64.
- KOVÁCS, L. (Coord.), CASACA, S. F., CERDEIRA, M. C. & PEIXOTO, J. (2014). *Temas atuais da sociologia do trabalho e da empresa*. Coimbra: Edições Almedina.
- LAKATOS, E. & MARCONI, A. (1990). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas, S.A..
- LAUREANO, M. S. & BOTELHO, M. (2010). *SPSS - O meu manual de consulta rápida*. Lisboa: Edições Sílabo.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, L. C. (1997). O paradigma da educação contábil. Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, pp.43-59.
- LIMA, L. C. (2002). Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da ação. In MACHADO & FERREIRA (Orgs.), *Política e Gestão da Educação: Dois Olhares*, pp.32-54. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- LIMA, L. C. (2003). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.
- LIMA, L. C. (2004). Do aprender a ser à aquisição de competências para competir: adaptação, competitividade e performance na sociedade de aprendizagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educacion*, vol.11(9), ano 8.º, pp. 9-18.
- LIMA, L. C. (2010). A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. *Revista Lusófona de Educação*, 15, pp.41-54.

- LIMA, L. C. (2014). Políticas e Governação da Educação Superior. In A. P. FERREIRA (Org.), *Nas pegadas das reformas educativas, conferências do I colóquio cabo-verdiano realizado no departamento de ciências sociais e humanas da universidade de Cabo Verde*, pp.11-24. Cabo Verde: Edições UNICV.
- MACDONALD, B. (2008). In SACRISTÁN & GÓMEZ (Edts.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp.467- 478. Madrid: Ediciones Akal.
- MACHADO, D. (2015, fevereiro 9). Política - Corrida aos estágios esgotou as 1500 vagas. *Jornal de Notícias*, ano 127, n.º 253, p.27.
- MADEIRA, M. H. (2006). Ensino profissional de Jovens: Um percurso escolar diferente para a (re)construção de projetos de vida. *Revista Lusófona de Educação*, 7, pp.121-141.
- MADDELINO, F. (2012). Ensino dual.[Entrevista a Raquel Martins, Graça Ribeiro & Clara Viana]. *Jornal Público*, ano XXIII, n.º 8266, 25 novembro, pp.4-5.
- MAIA, J. F. (2008). Metodologia para avaliação ex ante e ex post da relevância social de políticas públicas. *Sitientibus*, Feira de Santana, 38, pp.35-56. Acedido agosto 3, 2014, em [http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/38/3\\_metodologia\\_para\\_avaliacao\\_ex\\_ante\\_e\\_ex\\_post.pdf](http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/38/3_metodologia_para_avaliacao_ex_ante_e_ex_post.pdf).
- MARTIN, H. & SCHUMANN, H. (2000). *A armadilha da globalização. O assalto à democracia e ao bem-estar social*. Lisboa: Terramar Editores.
- MARTINEZ, L. & FERREIRA, A. (2010). *Análise de dados com SPSS. Primeiros passos* Lisboa: Escolar Editora.
- MARTINS, R., RIBEIRO, G. B. & VIANA, C. (2012, novembro 25). Ensino dual. *Jornal Público*, ano XXIII, n.º 8266, pp.4-5.
- MARTINS, R. (2013, novembro 24). Crise. *Jornal Público*, ano XXIV, n.º 8628, pp.10-11.
- MARTINS, R. (2014, abril 14).Emprego. *Jornal Público*, ano XXV, n.º 8767, p.19.
- MARX, K. (1989). *Manuscritos económico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70.
- MASSON, G. & MAINARDES, J. (2011). A ideologia da sociedade do conhecimento e suas implicações para a educação. *Currículo sem Fronteiras*, vol.11, n.º2, pp.70-85, jul./dez. 2011.

- MÉDA, D. (1999). *O trabalho - Um valor em vias de extinção*. Lisboa: Edições Fim de Século.
- MEIRELES-COELHO, C. (2005). Escolas de trabalho e ensino secundário. In *Congresso internacional de educação e trabalho. Representações sociais, competências e trajetórias*. Aveiro, 2-4 maio 2005.
- MENDES, A. R. (1993). A vida cultural. In J. MATTOSO (Dir.), *História de Portugal, III volume*, pp. 375-421. Lisboa: Círculo de Leitores.
- MENDES, M. S. (2009). *Estudantes do ensino secundário profissional: origem social, escolhas escolares e expectativas*. (Doctoral dissertation. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa).
- MINISTÉRIO DA ECONOMIA E DO EMPREGO (MEE) (2013). *Estratégia para o crescimento, emprego e fomento industrial – 2013/2020*. Acedido abril 24, 2013, em [http://www.portugal.gov.pt/media/982201/20130425\\_ECEFI.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/982201/20130425_ECEFI.pdf).
- MOKATE, K. M. (2003). *Convirtiendo el “monstruo” en aliado: La evaluación como herramienta de la gerencia social*. Inter-American Development Bank.
- MÓNICA, M. F. (1997). *Os filhos de Rousseau – Ensaio sobre os exames*. Lisboa: Relógio D'Água.
- MORABITO, S. M. (2002). Evaluator roles and strategies for expanding evaluation process influence. *American Journal of Evaluation*, 23(3), 321-330.
- MOREIRA, C. D (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- MORIN, E. (1999). *O Desafio do século XXI*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MOZZATO, A. R. & GARZYBOVSKI, D. (2011). Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: Potencial e desafios. *RAC*, Curitiba, vol.15(4), pp.731-747, julho/agosto. Acedido junho 19, 2014, em <http://www.anpad.org.br/rac>.
- MURTEIRA, M. (2005). A nova economia do trabalho. *Economia Global e Gestão*. Lisboa. ISSN 6873-7444, vol. X(3), (2005), 131-140. Acedido fevereiro 10, 2013, em <http://repositorio.iscte.pt/handle/10071/1095>.
- MURTEIRA, M. (2007). *A nova economia do trabalho: ensaio sobre emprego e conhecimento no mercado global*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

- MURTEIRA, M. (2011). *Portugal nas transições - O calendário português desde 1950*. Lisboa: CESO CI Portugal.
- MUSSET, P., BLOEM, S., FAZEKAS, M. & FIELD, S. (2013). *A skills beyond school review of Austria*, OECD Reviews of vocational education and training, OECD, publishing. Acedido julho 22, 2013, em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264200418-en>.
- NEFTA, J. C. (2001). Presentación del debate reciente sobre el fin del trabajo. In E. DE LA GARZA & J. NEFTA (Coords.), *El futuro del trabajo - El trabajo del futuro*, pp.51-97. Buenos Aires: Clacso.
- NEVES, A. O. (Coord.) (2010). *Avaliação externa do impacto da expansão dos cursos profissionais no sistema nacional de qualificações*. Lisboa: IESE.
- NEVES, A. O. (2011). Expansão dos cursos profissionais no sistema nacional de qualificações: resultados preliminares da 1.ª fase da avaliação externa e perspectivas de futuro. In *Encontro sobre o ensino profissional - Qualificar para os novos desafios do emprego*, Lisboa, 1 fev., 2011.
- NEVES, A. O. & PEDROSO, P. (1994). A formação em alternância e a participação empresarial: algumas reflexões centradas no sistema de aprendizagem. *Formar*, 10, pp.31- 39.
- NIKOLAI, R. & EBNER, C. (2011). *The links between vocational training and higher education in Switzerland, Austria, and Germany*. Acedido março 20, 2013, em [vetnet.mixxt.org/networks/files/download.72336](http://vetnet.mixxt.org/networks/files/download.72336).
- NÓVOA, A. (1988). O método autobiográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.1 (2), pp.7-20.
- NÓVOA, A. (2002). *O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas*. Acedido janeiro 8, 2013, em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4797/1/9723109565\\_1\\_30.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4797/1/9723109565_1_30.pdf).
- NÓVOA, A. (2012). *Discurso do dia de Portugal*. Acedido junho 14, 2012, em <http://www.presidencia.pt/diadeportugal2012/?idc=588&idi=66573>.
- NUNES, J. S.(1998). Perfis sociais juvenis. In M. V. CABRAL & J. M. PAIS (Coords.), *Jovens portuguesas de hoje: Resultados do inquérito de 1997*, pp.1-51. Oeiras: Celta Editora.

- OBSERVATÓRIO DE TRAJETOS DOS ESTUDANTES DO ENSINO SECUNDÁRIO (OTES) (2014). *Jovens no Pós-Secundário em 2013 - caracterização e percursos de inserção escolar e profissional*. Acedido janeiro 30, 2015, em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=256&file Name=Jovens\\_no\\_p\\_s\\_secund\\_rio\\_2013\\_final.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=256&file Name=Jovens_no_p_s_secund_rio_2013_final.pdf).
- OBSERVATÓRIO DE TRAJETOS DOS ESTUDANTES DO ENSINO SECUNDÁRIO (OTES) (2015). *Estudantes à entrada do secundário em 2013/2014- caracterização e percurso escolar*. Acedido janeiro 24, 2015, em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=256&file Name=Estudantes\\_entrada\\_do\\_secund\\_rio\\_2013\\_.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=256&file Name=Estudantes_entrada_do_secund_rio_2013_.pdf).
- OECD (2010), *Highlights from education at a glance 2010*, OECD Publishing. Acedido janeiro 6, 2011, em [doi: 10.1787/eag\\_highlights-2010-en](https://doi.org/10.1787/eag_highlights-2010-en).
- OECD (2011), *Education at a glance 2011: OECD indicators*, OECD Publishing. Acedido dezembro 12, 2011, em <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>.
- OECD (2012), *Education at a glance 2012: Highlights*, OECD Publishing. Acedido novembro 20, 2012, em [http://dx.doi.org/10.1787/eag\\_highlights-2012-en](http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-en).
- OECD (2017). *Relatórios Económicos da OCDE - Portugal*. Acedido setembro 27, 2017, em <https://www.oecd.org/eco/surveys/Portugal-2017-OECD-economic-survey-overview-portuguese.pdf>.
- OLIVEIRA, A. C. (2011). *Avaliar efeitos pessoais e profissionais das qualificações dos alunos de ensino profissional de nível secundário*. Dissertação de mestrado em ciências da educação, área de especialização em avaliação. Braga: Universidade do Minho.
- OLIVEIRA, M. M. (2014, março 10). Economia/Política. *Diário Económico*, n.º 5878, pp.10-11.
- ORVALHO, L. & ALONSO, L. (2009). Estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: investigação colaborativa sobre mudança curricular. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Acedido fevereiro 17, 2015, em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t7/t7c221.pdf>.
- PACHECO, J. A. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 2009, 22(1), pp.105-143. CIED: Universidade do Minho.

- PAIS, J. M. (2003). *Ganchos, tachos e biscates - Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Âmbar Editora.
- PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- PATACHO, P. M. (2013). Mercantilização da educação: Tendências internacionais e as políticas educativas em Portugal. *Currículo sem Fronteiras*, vol.13(3), pp.561-587, set/dez. 2013.
- PEDROSO, P. (1996a). Alternância, modelos de formação e culturas pedagógicas. *Revista do Instituto de Inovação Educacional*, vol.9(3), pp.263-282. Lisboa: Ministério da Educação.
- PEDROSO, P. (1996b). Formação em alternância: analisar os conceitos, orientar as práticas. *Formar*, 17, pp.6-16.
- PEDROSO, P., ELYSEU, J. & MAGALHÃES, J. (2012). *Qualificações para a reconversão setorial - Défices e estrangulamentos na oferta de qualificações para a economia do futuro*. Lisboa: ANESPO/ANQ.
- PEREIRA, C., GODINHO, R., ESTEVÃO, P., CALADO, A., SANTOS, F. & PEREIRA, T. (2011). *Estudo de avaliação externa dos percursos pós-formação dos diplomados de cursos profissionais no contexto da expansão desta oferta formativa no sistema nacional de qualificações*. Lisboa: IESE.
- PEREIRA, J. P. (2013). A lagartixa e o jacaré. *Revista Sábado*, 488, pp.8-9, setembro.
- PEREIRA, M. S. (2012). *A concepção e implementação da prova de aptidão profissional nos cursos Profissionais do Ensino Secundário Público*. (Doctoral dissertation. Porto: Instituto de Educação da Universidade Lusófona).
- PEREIRA, R. M. & ANDRADE, L. (2008). A miséria do mundo e as faces da exclusão social e escolar. *Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB*, vol.3(1), pp.89-101, jan./abril.
- PETRELLA, R. (1994). As armadilhas da economia de mercado para a formação no futuro: para além do anúncio, a necessidade da denúncia. *Revista Europeia - Formação Profissional*, 3, pp.27-33.
- PIKETTY, T. (2014). *O CAPITAL no século XXI*. Lisboa: Temas e Debates.
- PINHEIRO, A. M. (2013, 8 novembro). Primeiro plano/ Mercado de trabalho. *Jornal de Notícias*, p.2.

- POCHMANN, M. (2012). Trabalho e formação. *Educação & Realidade*, vol.37(2), pp. 491-508, maio/agosto.
- POWELL, J. W., COUTROT, L., GRAF, L., BERNHARD, N., KIEFFER, A. & SOLGA, H. (2009). Comparing the relationship between vocational and higher education in Germany and France. *Discussion Paper SP I 2009-506*. Berlin: WZB.
- PRESTES, E. & VÉRAS, R. (2009). Educação, qualificação, trabalho e políticas públicas: campos em disputa. *Revista Lusófona de Educação*, 14, pp.45-59.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RAMALHO, H. (2013). Economia, trabalho e educação. Acedido abril 7, 2015, em [http://www.ipv.pt/millennium/Millennium25/25\\_26.htm](http://www.ipv.pt/millennium/Millennium25/25_26.htm).
- RAMOS, M. P. & SCHABBACH, L. M. (2012). O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. *Revista Administração Pública - Rio de Janeiro*, 46(5), pp.1271-1294, set./out.
- REBELO, G. (2013). Do ajustamento laboral e salarial. *Jornal Público*, ano XXIV, n.º 8617, 13 novembro, p.47.
- REINISCH, H. & FROMMBERGER, D. (2004). Entre a escola e a empresa: Estudo comparativo do desenvolvimento histórico do sistema de ensino e formação profissional nos Países Baixos e na Alemanha. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 32, pp.24-33.
- RESENDE, T. M. (2006). *Rankings das escolas em Portugal e Inglaterra: Um estudo comparado*. Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- REUTER-KUMPMANN, H. (2004). Da divergência à convergência: uma história do ensino e formação profissional. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 32, pp.6-26.
- RIFKIN, J. (1997). *El fin del trabajo - Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el navimientto de una nueva era*. Barcelona: Editorial Paidós.
- RODRIGUES, L. (2008). *A integração escolar dos alunos do ensino profissional nível III nas escolas públicas da RAM*. Tese de Doutoramento. Policopiado. Funchal: Universidade da Madeira.

- RODRIGUES, L. (2009). Ensino profissional: o estigma da cabeça mais do que as mãos. *Fórum mundial de educação profissional e tecnológica. Educação desenvolvimento e inclusão*, 22 a 27 de novembro. Brasília: Centro de convenções Ulysses Guimarães.
- RÖHRS, H. (2010). Georg Kerschensteiner. In ALMEIDA & ALVES (Orgs.), *Georg Kerschensteiner*, pp.11-38. Recife: Editora Massangana.
- SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D. & GUINDANI, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Ano I, Número I, julho de 2009, pp.1-15. Acedido junho 20, 2014, em [www.rbhcs.com](http://www.rbhcs.com).
- SABOGA, A. R. (2008). Um olhar sobre a aprendizagem nível III em Portugal - notas sobre um estudo de caso. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 45, pp.132-156.
- SANTIAGO, P., DONALDSON G., LOONEY A. & NUSCHE, D. (2012), *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*, OECD Publishing. Acedido janeiro 10, 2013, em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>.
- SANTOS, B. S. (1991). A transição paradigmática: da regulação à emancipação. *Oficina do CES*, n.º 25, pp.1-33. Coimbra: Centro de Estudos Sociais.
- SANTOS, B. S. (1994). *Pela mão de Alice - O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, B. S. (2007). Um discurso sobre as ciências. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, B. S. (2012). *O Estado social, Estado providência e de bem-estar*. Acedido abril 15, 2015, em [http://www.dn.pt/inicio/opiniao/interior.aspx?content\\_id=2968300](http://www.dn.pt/inicio/opiniao/interior.aspx?content_id=2968300).
- SCHNAPPER, D. (1998). *Contra o fim do trabalho*. Lisboa: Terramar.
- SCHNEEBERGER, A. (2006). Trabalhadores qualificados para a sociedade do conhecimento e dos serviços - Incursões pelas tendências que determinam as futuras necessidades de formação inicial e contínua. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 38, pp.7-27.
- SCRIVEN, M. (2007). Key evaluation checklist (KEC). Retrieved September, 19, 2007.

- SCRIVEN, M. (2007). The logic of evaluation. In H.V. Hansen, *et al.* (Eds.), *Dissensus and the Search for Common Ground*, CD-ROM (pp.1-16). Windsor, ON: OSSA.
- SEABRA, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, pp.75-106. Acedido julho 24, 2014, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n59/n59a05.pdf>.
- SEN, A. (2003). *O desenvolvimento como liberdade*. Lisboa: Gradiva.
- SENNETT, R. (2001). *A corrosão do carácter: consequências do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Terramar.
- SENNETT, R. (2006). *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- SHAVIT, Y. & MÜLLER, W. (2000). Vocational secondary education. *European Societies*, 2(1), pp.29-50.
- SILVA ALVES, J. C. (2015). *O Lugar na escola-Ensino Profissional contextos organizativos e dinâmica social (da crítica e da utopia)*. (Doctoral dissertation. Porto: Faculdade de Letras Universidade do Porto).
- SILVA, M. (2000). Do poder mágico da formação às práticas de formação com projeto e à avaliação reflexiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1), pp.77-109. Braga: CEEP - Universidade do Minho.
- SILVA, M. (2006). *Confrontos ideológicos e teóricos contemporâneos e a educação - (contributos para (des)construção sociológica do campo da formação)*. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, M. (2007). *A educação num contexto de hegemonia ideológica neoliberal*. Acedido junho 12, 2012, em [www.curriculo-semfronteiras.org](http://www.curriculo-semfronteiras.org).
- SILVA, M. (2012). Formação/Educação em tempos financeiros. In C. V. Estêvão (Org.), *Políticas de formação, ética e profissionalidade*, pp.29-67. Brasil: Editora CRV.
- SILVA, S. (2015, outubro 19). Cursos de dois anos atraíram mais 2500 alunos para o ensino superior. *Jornal Público*, ano XXVI, n.º 9318, pp.10-11.
- SMITH, A. (2014). *A riqueza das nações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- SMITINA, A. (2010). The link between vocational identity, study choice motivation and satisfaction with studies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, pp.1140-1145.
- SOBRINHO, J. D. (2003). *Políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- SOLGA, K., PROTSCH, P., EBNER, C. & BRZINSK-FAY, C. (2014). The german vocational education and training system: Its institutional configuration, strengths, and challenges. *Discussion Paper SP I 2014-502*. Berlin:WZB.
- SOUSA, M. F. (2012). *Ensino profissional: última escolha?* (Doctoral dissertation. Porto: Universidade Católica Portuguesa).
- SOUSA, M. Z. (2003). Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 119, p. 175-190, julho/ 2003. Acedido julho 13, 2014, em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>.
- SOUZA, C. G., FISCARELLI, S. H. & TURQUETI, A. S. (2007). *Avaliação externa de programas educacionais com uso de novas tecnologias: programa escola da juventude*. Acedido março 1, 2010, em [www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/83.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/83.pdf).
- SOUZA, L. G. (2009). Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. *Avaliação educacional desatando e reatando nós*, 17. Acedido agosto 22, 2014, em <http://static.scielo.org/scielobooks/wd/pdf/lordelo-9788523206543.pdf>.
- SOUZA, J. F. & DOMINGUES, T. F. (2011). Trabalho, e educação na sociedade capitalista: a questão da qualificação e da competência e seus desdobramentos no espaço escolar. *V encontro brasileiro de educação e marxismo, educação e emancipação humana*, 11,12,13 e 14 de abril. Acedido junho 4, 2013, em [http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo\\_03/e03e\\_t006.pdf](http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_03/e03e_t006.pdf).
- STANDING, G. (2014a). *O precariado - A nova classe perigosa*. Lisboa: Editorial Presença.
- STANDING, G. (2014b). O precariado e a luta de classes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 103, maio de 2014, pp.9-24. Acedido junho 19, 2014, em <http://rccs.revues.org/5521>.
- STAKE, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

- STAKE, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STEEDMAN, H. (2010). *The state of apprenticeship in 2010*. London: LSE. Acedido abril 27, 2013, em [www.employersforapprentices.gov.uk/docs/research/Research\\_1\\_604.pdf](http://www.employersforapprentices.gov.uk/docs/research/Research_1_604.pdf).
- STEPHANOU, M. C. (2005). Análise comparativa das metodologias da avaliação das agências de fomento internacionais BID e BIRD em financiamentos de projetos sociais no Brasil. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, vol.5(1), pp.127-160. Porto Alegre.
- STOER, S. R. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: projeto de desenvolvimento social ou “disfarce humanista”? *Análise Social*, vol. XIX (77-78-79), 3.º, 4.º, 5.º, pp.793-822.
- STOER, S. R. (2008a). O estado e as políticas educativas: Uma proposta de mandato renovado para a escola democrática. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 26, pp.149-173.
- STOER, S. R. (2008b). Formar uma elite ou educar um povo? *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 26, pp.107-110.
- STOER, S. R., STOLEROFF, A. D. & CORREIA, J. A. (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica de acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, fevereiro de 1990, pp.1- 46.
- STUFFLEBEAM, D. L. & SHINKFIELD, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guia teórica y práctica*. Madrid: Paidós.
- TANGUY, L. (Dir.) (1986). *L'introuvable relation formation/emploi, un état des recherches en France*. Paris: La Documentation Française.
- TANGUY, L. (1999). Do sistema educativo ao emprego. Formação: Um bem universal?. *Educação & Sociedade*, ano XX, 67, agosto/99, pp.48-69.
- TANGUY, L. (2001). De la evaluación de los puestos de trabajo ala de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competências. In E. DE LA GARZA & J. NEFTA (Coords.) *El futuro del trabajo - El trabajo del futuro*, pp. 111-128. Buenos Aires: Clacso.
- TEODORO, A. & ANÍBAL, G. (2007). A educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 10, pp.13-26.

- THOENIG, J. C. (2014). A avaliação como conhecimento utilizável para reformas de gestão pública. *Revista do Serviço Público*, 51(2), pp.54-71.
- TORRES, L. L. & PALHARES, J. A. (2008). Cultura, formação e aprendizagens em contextos organizacionais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 83, pp.99-129.
- TORRES, L. L. & ARAÚJO, M. (2010). O sistema de aprendizagem em alternância – alternativa ou mais do mesmo? In *Atas do X congresso luso-afro-brasileiro de ciências sociais*, Braga: Universidade do Minho, pp.1215-1231. Acedido maio 20, 2013, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10093/1/o%2520sistema%2520de%2520aprendizagem%2520final.pdf>.
- TORRES, L. L. (2012). Educação e trabalho: Lógicas de formação e perfil de competências no campo dos recursos humanos. In C. V. Estêvão (Org.) *Políticas de formação, ética e profissionalidade*, pp.105-144. Brasil: Editora CRV.
- TRAMPUSCH, C. (2009). *Europeanization and institutional change in vocational education and training in Austria and Germany*. Acedido abril 4, 2013, em [C Trampusch - Governance, 2009 - Wiley Online Library](#).
- TREVISAN, A. P. & BELLEN, H. M. (2008). Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. *Revista de Administração Pública - Rio de Janeiro* 42(3) pp.529-550, maio/jun. 2008. Acedido julho 14, 2014, em <http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n3/a05v42n3.pdf>.
- TRITSCHER-ARCHAN, S., NOWAK, S., WEIß, S. & GRÜN, G. (2012). *Austria VET in Europe - Country report 2012*.IBW. Acedido maio 10, 2013, em [http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2012/2012\\_CR\\_AT.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2012/2012_CR_AT.pdf).
- UNESCO (1998). *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Editora.
- UNESCO (2011). *Revision of the international standard classification of education (ISCED)*. Acedido abril 4, 2013, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002116/211619e.pdf>.
- VALA, J. (2009). A análise de conteúdo. In A. S. SILVA & J. M. PINTO (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais*, pp.101-129. Porto: Edições Afrontamento.
- VIANA, A. L. (2013). Abordagens metodológicas em políticas públicas. *Revista de Administração Pública*, 30(2), pp.5-43.
- VIANA, C. (2015, março 18). Portugal precisa de quê? Empregados de comércio e de restaurante ... *Jornal Público*, ano XXVI, n.º 9103, pp.8-9.

- WEBER, M. (2001). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Barcarena: Editorial Presença.
- WOLLSCHLÄGER, N. & GUGGENHEIM, F. (2004). Uma história da formação profissional da Europa: da divergência à convergência. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 32, pp.1-3.
- YEE, H., PONT, B., FIGUEROA, D., ALBISER, E., MAGHNOUJ, S. & FRACCOLA, S. (2014). *Perspetivas das políticas de educação*. OCDE.
- YIN, R. (2003). *Estudo de caso, planejamento e métodos*. São Paulo: Artemede Editora.
- ZAPATA, F. (2001). El trabajo en la vieja y en la nueva economia. In E. DE LA GARZA & J. NEFTA (Coords.), *El futuro del trabajo - El trabajo del futuro*, pp.99-110. Buenos Aires: Clacso.

## **LEGISLAÇÃO**

---



- Decreto de 7 de setembro de 1835. Conselho dos Ministros. Lisboa. Estabelece o regulamento geral da instrução primária.
- Decreto n.º 2:609-E, de 4 de setembro de 1916. *Diário do Governo n.º 179/16 - Série I*. Ministério da Instrução Pública. Lisboa. Aprova o regulamento da organização do ensino elementar industrial e comercial.
- Decreto n.º 5:029, de 5 de dezembro de 1918. *Diário do Governo n.º 263/18 - Série I*. Secretaria de Estado do Comércio. Lisboa. Insere a organização do ensino industrial e comercial.
- Decreto n.º 18:420, de 4 de junho de 1930. *Diário do Governo n.º 128/30 - Série I*. Ministério da Instrução Pública. Lisboa. Organiza o ensino técnico profissional.
- Decreto n.º 20:420, de 21 de outubro de 1931. *Diário do Governo n.º 243/31 - Série I*. Ministério da Instrução Pública. Lisboa. Aprova a organização do ensino técnico profissional.
- Decreto n.º 37:029, de 25 de agosto de 1948. *Diário do Governo n.º 198/48 - Série I*. Ministério da Educação Nacional. Lisboa. Promulga o Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial.
- Lei n.º 5/73, de 25 de julho. *Diário do Governo n.º 173/73 - Série I*. Presidência da República. Lisboa. Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo.
- Lei n.º 217/74, de 27 de maio. *Diário do Governo n.º 133/74 - Série I*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Garante a todos os trabalhadores por conta de outrem, incluindo funcionários públicos e administrativos, uma remuneração mensal de 3.300\$ e aprova um conjunto de benefícios sociais tendo em vista a melhoria da situação das classes que se encontram em pior situação.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/86 - Série I*. Assembleia da República. Lisboa. Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. *Diário da República n.º 217/97 - Série I-A*. Assembleia da República. Lisboa. Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 166/05 - Série I-A*. Assembleia da República. Lisboa. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

- Lei n.º 7/2009, de 12 fevereiro. *Diário da República n.º 30/09 - Série I*. Assembleia da República. Lisboa. Aprova a revisão do Código do Trabalho.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. *Diário da República n.º 166/09 - Série I*. Assembleia da República. Lisboa. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.
- Lei n.º 23/2012, de 25 de junho. *Diário da República n.º 121/12 - Série I*. Assembleia da República. Lisboa. Proceda à terceira alteração ao Código do Trabalho, aprovado pela Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro
- Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. *Diário da República n.º 172/12 - Série I*. Assembleia da República. Lisboa. Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, revogando a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro.
- Lei n.º 69/2013, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 176/13 - Série I*. Assembleia da República. Lisboa. Proceda à quinta alteração ao Código do Trabalho, aprovado pela Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro, ajustando o valor da compensação devida pela cessação do contrato de trabalho.
- Lei n.º 70/2013, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 176/13 - Série I*. Assembleia da República. Lisboa. Estabelece os regimes jurídicos do fundo de compensação do trabalho, do mecanismo equivalente e do fundo de garantia de compensação do trabalho.
- Decreto-Lei n.º 31:430, de 29 de julho de 1941. *Diário do Governo n.º 174/41 - Série I*. Ministério da Educação Nacional. Lisboa. Insere várias disposições relativas às matrículas nas escolas de ensino técnico profissional.
- Decreto-Lei n.º 31:431, de 29 de julho de 1941. *Diário do Governo n.º 174/41 - Série I*. Ministério da Educação Nacional. Lisboa. Cria a Comissão de Reforma do Ensino Técnico, que funcionará na dependência direta do Ministério da Educação Nacional até ser promulgada a reorganização daquele ensino nos graus médio e elementar.
- Decreto-Lei n.º 36:409, de 11 de julho de 1947. *Diário do Governo n.º 158/47- Série I*. Ministério da Educação Nacional. Lisboa. Cria as escolas do ensino em Lisboa, Porto, Coimbra, Braga, Faro e Funchal e estabelece os princípios que hão de orientar a cooperação do Estado, das autarquias e das entidades particulares na criação e sustentação das referidas escolas.

- Decreto-Lei n.º 37:028, de 25 de agosto de 1948. *Diário do Governo n.º 198/48 - Série I*. Ministério da Educação Nacional. Lisboa. Determina que a Direção-Geral do Ensino Técnico Elementar e Médio passe a denominar-se Direção-Geral do Ensino Técnico Profissional e insere disposições relativas ao ensino profissional industrial e comercial.
- Decreto-Lei n.º 47 480, de 2 de janeiro de 1967. *Diário do Governo n.º 1/67 - Série I*. Ministério da Educação Nacional. Lisboa. Institui o ciclo preparatório do ensino secundário, que substituiu tanto o 1.º ciclo do ensino liceal como o ciclo preparatório do ensino técnico profissional; e cria no Ministério a Direção de Serviços do ciclo Preparatório.
- Decreto-Lei n.º 47 587, de 10 de março de 1967. *Diário do Governo n.º 59/67 - Série I*. Ministério da Educação Nacional. Lisboa. Permite ao Ministro da Educação Nacional determinar ou autorizar a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público dependentes do respetivo Ministério para além dos casos e limites em que essa realização já é possível segundo a legislação vigente.
- Decreto-Lei n.º 217/74, de 27 de maio. *Diário do Governo n.º 123/74 - Série I*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Garante a todos os trabalhadores por conta de outrem, incluindo funcionários públicos e administrativos, uma remuneração mensal de 3.300\$ e aprova um conjunto de benefícios sociais tendo em vista a melhoria da situação das classes que se encontram em pior situação.
- Decreto-Lei n.º 260-B, de 26 de maio de 1976. *Diário do Governo n.º 121/76 - Série I*. Ministério da Educação e Cultura. Lisboa. Cria escolas secundárias em várias localidades.
- Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro. *Diário do Governo n.º 300/79 - Série I*. Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação. Lisboa. Assegura um efetivo cumprimento da escolaridade obrigatória relativamente a todas as crianças portuguesas.
- Decreto-Lei n.º 240/80, de 19 de julho. *Diário do Governo n.º 165/80 - Série I*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Cria o 12.º ano de escolaridade e extingue o ano propedêutico do ensino superior.
- Decreto-Lei n.º 102/84, de 29 de março. *Diário da República n.º 75/84 - Série I*. Ministérios da Educação e do Trabalho e Segurança Social. Lisboa. Estabelece o regime jurídico da formação profissional inicial de jovens em regime de aprendizagem, definindo o contrato, as normas, prestação, organização, controle e funcionamento da referida aprendizagem.

- Decreto-Lei n.º 253/84, de 26 de julho. *Diário da República n.º 172/84 - Série I*.  
Ministérios das Finanças e do Plano, da Educação e do Trabalho e Segurança Social. Lisboa. Estabelece disposições relativas ao estágio do ensino profissional ou técnico-profissional.
- Decreto-Lei n.º 338/85, de 21 de agosto. *Diário da República n.º 191/85 - Série I*.  
Ministério do Trabalho e Segurança Social. Lisboa. Introduce alterações no Decreto-Lei n.º 102/84, de 29 de Março, que estabelece a disciplina jurídica da formação profissional em regime de aprendizagem, nomeadamente na Comissão Nacional de Aprendizagem.
- Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro. *Diário da República n.º 18/89 - Série I*.  
Ministério da Educação. Lisboa. Cria as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior.
- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. *Diário da República n.º 198/89 - Série I*.  
Ministério da Educação. Lisboa. Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 401/91, de 16 de outubro. *Diário da República n.º 238/91 - Série I-A*.  
Ministério do Emprego e da Segurança Social. Lisboa. Estabelece o quadro legal da formação profissional.
- Decreto-Lei n.º 405/91, de 16 de outubro. *Diário da República n.º 238/91 - Série I-A*.  
Ministério do Emprego e Segurança Social. Lisboa. Estabelece o enquadramento legal da formação profissional inserida no mercado de emprego.
- Decreto-Lei n.º 205/96, de 25 de outubro. *Diário da República n.º 248/96 - Série I-A*.  
Ministério para a Qualificação e o Emprego. Lisboa. Aprova o novo regime jurídico de aprendizagem.
- Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de janeiro. *Diário da República n.º 6/98 - Série I-A*.  
Ministério da Educação. Lisboa. Estabelece o regime de criação, organização e funcionamento de escolas e cursos profissionais, no âmbito do ensino não superior.
- Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República n.º 15/01 - Série I-A*.  
Ministério da Educação. Lisboa. Aprova a revisão curricular do ensino secundário.
- Decreto-Lei n.º 156/2002, de 20 de junho. *Diário da República n.º 140/02 - Série I-A*.  
Ministério da Educação. Lisboa. Suspende a produção de efeitos da revisão curricular do ensino secundário, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro.

- Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março. *Diário da República n.º 73/04 - Série I-A*. Ministério da Educação. Lisboa. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. *Diário da República n.º 60/06 - Série I-A*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Cultura. Lisboa. Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior).
- Decreto-Lei n.º 88/2006, de 23 de maio. *Diário da República n.º 99/06 - Série I-A*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa. Regula os cursos de especialização tecnológica, formações pós-secundárias não superiores que visam conferir qualificação profissional do nível 4. Altera o Decreto-Lei n.º 393-B/99 de 2 de Outubro, que regula os concursos especiais de acesso e ingresso no ensino superior.
- Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de julho. *Diário da República n.º 146/07 - Série I*. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova a orgânica da Agência Nacional para a Qualificação, I. P.
- Decreto-Lei n.º 357/2007, de 29 de outubro. *Diário da República n.º 208/07 - Série I*. Ministério da Educação. Lisboa. Regulamenta o processo de conclusão e certificação, por parte de adultos com percursos formativos incompletos, do nível secundário de educação relativo a planos de estudo já extintos.
- Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro. *Diário da República n.º 251/07 - Série I*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa. Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que regulam o seu funcionamento.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República n.º 79/08 - Série I*. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República n.º 129/12 - Série I*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

- Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto. *Diário da República n.º 149/12 - Série I*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares e altera (quinta alteração) o Decreto-Lei n.º 299/84, de 5 de setembro.
- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. *Diário da República n.º 131/12 - Série I*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Altera (primeira alteração) o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 43/2014, de 18 de março. *Diário da República n.º 54/12 - Série I*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Procede à criação e regulamentação de um ciclo de estudos superiores não conferente de grau académico, no âmbito do ensino politécnico, e determina a criação e composição de uma comissão de acompanhamento dos cursos técnicos superiores profissionais.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2007, de 3 de julho. *Diário da República n.º 126/07 - Série I*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Aprova o Quadro de Referência Estratégico Nacional para o período 2007-2013.
- Portaria n.º 13:649, de 17 de agosto de 1951. *Diário do Governo n.º 173/51 - Série I*. Ministério da Educação Nacional. Lisboa. Substituiu os planos de estudos dos cursos complementares de aprendizagem, de formação e de especialização profissionais constantes no mapa anexo ao Decreto n.º 37:029 de 25 de agosto de 1948.
- Portaria n.º 15 192, de 5 de janeiro de 1955. *Diário do Governo n.º 3/55 - Série I*. Ministério da Educação Nacional. Lisboa. Introduce modificações nos cursos ministrados em várias escolas do ensino técnico profissional.
- Portaria n.º 15 755, de 6 de março de 1956. *Diário do Governo n.º 47/56 - Série I*. Ministério da Educação Nacional. Lisboa. Altera a constituição de diversos cursos e disciplinas ministrados em várias escolas do ensino profissional industrial e comercial.
- Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de maio. *Diário da República n.º 119/04 - Série I-B*. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova o regime de criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário.

- Portaria n.º 86/2007, de 12 de janeiro. *Diário da República n.º 9/07 - Série I*. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Lisboa. Altera a Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro, que cria uma rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (centros RVCC).
- Portaria n.º 370/2008, de 21 de maio. *Diário da República n.º 98/08 - Série I*. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Lisboa. Regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades.
- Portaria n.º 1497/2008, de 19 de dezembro. *Diário da República n.º 245/08 - Série I*. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Lisboa. Regula as condições de acesso, a organização, a gestão e o funcionamento dos cursos de aprendizagem, bem como a avaliação e a certificação das aprendizagens.
- Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho. *Diário da República n.º 141/09 - Série I*. Ministérios do Trabalho e da Segurança Social, da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa. Regula o Quadro Nacional de Qualificações e define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais.
- Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro. *Diário da República n.º 187/12 - Série I*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Cria uma experiência-piloto de oferta formativa de cursos vocacionais no ensino básico no ano letivo de 2012-2013 e regulamenta os termos e as condições para o seu funcionamento.
- Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro. *Diário da República n.º 33/13 - Série I*. Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência. Lisboa. Estabelece as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, que ofereçam o nível secundário de educação, e em escolas profissionais.
- Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março. *Diário da República n.º 62/13 - Série I*. Ministérios da Economia e do Emprego, da Educação e Ciência e da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa. Regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP).
- Portaria n.º 203/2013, de 17 de junho. *Diário da República n.º 114/13 - Série I*. Ministério da Economia e do Emprego. Lisboa. Cria a medida Vida Ativa - Emprego Qualificado.

- Portaria n.º 204-B/2013, de 18 de junho. *Diário da República n.º 115/13 - Série I*. Ministério da Economia e do Emprego. Lisboa. Cria a medida Estágios Emprego, que visa abranger os jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 30 anos inclusive, assim como pessoas com idade superior, de acordo aos requisitos previstos neste diploma.
- Portaria n.º 276/2013, de 23 de agosto. *Diário da República n.º 162/13 - Série I*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Cria uma experiência-piloto de oferta formativa de cursos vocacionais de nível secundário a partir do ano letivo de 2013-2014 e regulamenta as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação desta oferta específica que terá a duração de dois anos letivos.
- Portaria n.º 59-C/2014, de 7 de março. *Diário da República n.º 47/14 - Série I*. Ministérios da Educação e Ciência e da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Lisboa. Procede à primeira alteração da Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro, que estabelece as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, que ofereçam o nível secundário de educação, e em escolas profissionais.
- Portaria n.º 165-A/2015, de 3 de junho. *Diário da República n.º 107/15 - Série I*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Terceira alteração à Portaria n.º 243-A/2012, de 13 de agosto, e à Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, e segunda alteração à Portaria n.º 276/2013, de 23 de agosto.
- Portaria n.º 165-B/2015, de 3 de junho. *Diário da República n.º 107/15 - Série I*. Ministérios da Educação e Ciência e da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Lisboa. Segunda alteração à Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro, que estabelece as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, que ofereçam o nível secundário de educação, e em escolas profissionais.
- Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de outubro. *Diário da República n.º 243/83 - Série I*. Ministério da Educação. Lisboa. Cria os cursos técnico-profissionais a ministrar após o 9.º ano de escolaridade e estabelece as normas de estruturação e funcionamento dos respetivos cursos.
- Despacho Conjunto, n.º 453/2004, de 27 de julho. *Diário da República n.º 175/04 - Série II*. Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho. Lisboa. Cria os cursos de educação e formação, no âmbito do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar, cujos referencial curricular e procedimentos de organização, desenvolvimento, avaliação e acompanhamento são estabelecidos pelo Regulamento publicado em anexo.

Despacho n.º 14310/2008, de 23 de maio. *Diário da República n.º 99/08 - Série II*.  
Ministério da Educação. Lisboa. Define um conjunto de orientações relativamente  
ao funcionamento dos centros novas oportunidades e ao desenvolvimento de  
processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e de  
modalidades de formação integradas no Sistema Nacional de Qualificações, em  
estabelecimentos públicos de ensino básico e ou secundário.

Despacho n.º 978/2011, de 12 de janeiro. *Diário da República n.º 8/11 - Série II*.  
Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Lisboa.  
Caracteriza os níveis de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações  
(QNQ).



## **ANEXOS**

---



## **ANEXO I - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO**

## QUESTIONÁRIO

### **Efeitos pessoais e profissionais da conclusão de um curso profissional de nível secundário**

Este questionário serve fins exclusivamente académicos, no âmbito de um doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Sociologia da Educação, da Universidade do Minho. Constitui a técnica privilegiada de recolha de informações que, depois de tratadas e analisadas, devem permitir responder à questão central desta investigação e que orientou toda a nossa ação:

*Quais os Efeitos Pessoais e Profissionais da conclusão (com sucesso) de um Curso Profissional de nível secundário para os detentores deste tipo de qualificação?*

Atendendo aos objetivos deste trabalho de investigação, a população é constituída pelos alunos que concluíram com sucesso um curso profissional de nível secundário, em diferentes áreas de formação e escolas secundárias públicas, localizadas em diferentes zonas do país, no período compreendido entre julho de 2008 e julho de 2013.

Em qualquer trabalho científico, a representatividade da amostra é crucial para a validade e confiabilidade dos resultados obtidos. Por esse motivo, é muito importante que responda com sinceridade a todas as questões colocadas no presente questionário e com a brevidade possível.

O sigilo e a confidencialidade são assegurados pelo anonimato das respostas, que apenas serão utilizadas para o fim anteriormente descrito.

Agradece-se a sua disponibilidade e colaboração neste estudo.

Ângela de Castro Oliveira

## PARTE I – IDENTIFICAÇÃO

1. **Idade:** \_\_\_\_\_ anos

2. **Sexo:** 2.1 Masc.  2.2 Fem.

## PARTE II – DADOS INTERGERACIONAIS

### 3. Habilitações académicas dos progenitores

3.1 Pai

3.1.1 1.º Ciclo  3.1.2 2.º Ciclo  3.1.3 3.º Ciclo  3.1.4 Ensino Secundário   
3.1.5 Licenciatura  3.1.6 Mestrado  3.1.7 Doutoramento  3.1.8 Outra

Se indicou **Outra**, diga qual:

---

3.2 Mãe

3.2.1 1.º Ciclo  3.2.2 2.º Ciclo  3.2.3 3.º Ciclo  3.2.4 Ensino Secundário   
3.2.5 Licenciatura  3.2.6 Mestrado  3.2.7 Doutoramento  3.2.8 Outra

Se indicou **Outra**, diga qual:

---

### 4. Atividade profissional dos progenitores

4.1 Pai

**Profissão:**

---

4.1.1 Por conta própria  4.1.2 Por conta de outrem

4.2 Mãe

**Profissão:**

---

4.2.1 Por conta própria  4.2.2 Por conta de outrem

### 5. Situação face ao emprego dos progenitores

5.1 Pai

5.1.1 Empregado  5.1.2 Desempregado  5.1.3 Outra

Se indicou **Outra**, diga qual:

---

5.2 Mãe

5.2.1 Empregada  5.2.2 Desempregada  5.2.3 Outra

Se indicou **Outra**, diga qual:

---

**PARTE III – PERCURSO ACADÉMICO**

**6. Idade de matrícula no 10.º ano:** \_\_\_\_\_ anos

**7. Obteve o diploma do 9.º ano por via da frequência de:**

7.1 Ensino regular  7.2 Curso de Educação e Formação (CEF)  7.3 Outra

Se indicou **Outra**, diga qual:

---

**8. Ao longo da sua trajetória escolar, alguma vez ficou retido(a)?**

8.1 Nenhuma  8.2 Uma  8.3 Duas  8.4 Mais de duas

Indique o/os anos de escolaridade em que ficou retido(a):

---

**9. Razões da escolha de um curso de natureza profissional**

De acordo com a sua opinião, **PONTUE** a resposta na seguinte escala:

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Sem opinião formada
- 4 - Concordo
- 5 - Concordo totalmente

9.1 Concluir o 12.º ano e obter uma qualificação profissional

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

9.2 Concluir o 12.º ano e ingressar no ensino superior

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

9.3 Por ter um carácter mais prático

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

9.4 Por não gostar de matemática

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

9.5 Por ser mais fácil que o ensino Científico-Humanístico

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

9.6 Os meus pais quiseram

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

9.7 Já tinha reprovado algumas vezes

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

9.8 Para continuar na mesma turma que os meus amigos

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

9.9 Por ser mais fácil arranjar emprego

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

9.10 Os professores aconselharam-me

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

9.11 Para conseguir completar o 12.º ano

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

9.12 Por ser de uma área que sempre me interessou

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

## 10. Indique qual a área de formação frequentada:

---

### 11. Razões da escolha da área de formação

De acordo com a sua opinião, **PONTUE** a resposta na seguinte escala:

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Sem opinião formada
- 4 - Concordo
- 5 - Concordo totalmente

- |   |                          |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 11.1 Por me identificar com a área do curso                                     | <input type="checkbox"/> |
| 11.2 Por estar relacionada com o que eu pensava que gostaria de fazer no futuro | <input type="checkbox"/> |
| 11.3 Por achar que me poderia ajudar na criação do meu próprio emprego          | <input type="checkbox"/> |
| 11.4 Por acreditar que arranjará emprego mais facilmente                        | <input type="checkbox"/> |
| 11.5 Por não ter matemática   | <input type="checkbox"/> |
| 11.6 Pelo seu carácter prático  | <input type="checkbox"/> |
| 11.7 Para ficar na mesma turma dos meus amigos                                  | <input type="checkbox"/> |
| 11.8 Era a única onde havia vagas   | <input type="checkbox"/> |

### 12. A frequência do curso correspondeu às suas expectativas?

De acordo com a sua opinião, **PONTUE** a resposta na seguinte escala:

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Sem opinião formada
- 4 - Concordo
- 5 - Concordo totalmente

- |  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 12.1 A estrutura modular do curso facilitou a sua conclusão  | <input type="checkbox"/> |
| 12.2 A obtenção de um diploma de ensino secundário foi determinante para conseguir emprego                                       | <input type="checkbox"/> |
| 12.3 A frequência de um curso de natureza profissional facilitou a inserção na vida ativa  | <input type="checkbox"/> |
| 12.4 A Formação em Contexto de Trabalho (FCT) foi importante porque preparou efetivamente para a inserção no mercado de trabalho | <input type="checkbox"/> |
| 12.5 Existe articulação entre os conhecimentos e as competências adquiridos durante o curso e as exigências da vida ativa        | <input type="checkbox"/> |
| 12.6 O carácter prático do curso   | <input type="checkbox"/> |
| 12.7 As instalações e os equipamentos escolares  | <input type="checkbox"/> |
| 12.8 As atividades de enriquecimento curricular  | <input type="checkbox"/> |
| 12.9 Avaliação centrada em trabalhos de pares/grupo  | <input type="checkbox"/> |
| 12.10 Saídas profissionais   | <input type="checkbox"/> |

**13. Em que ano concluiu o curso?**

---

**14. Concluiu o curso no período previsto para o mesmo?**

14.1 Sim  14.2 Não

Se respondeu **Não**, indique o período e os motivos:

---

---

**15. Após a conclusão do curso optou por:**

15.1 Prosseguir estudos de nível superior

15.2 Prosseguir estudos pós-secundários não superiores

15.3 Ingressar no mercado de trabalho

15.4 Ingressar no mercado de trabalho e prosseguir estudos

Se assinalou a questão 15.4, identifique a área e o nível de estudos.

---

<b>PARTE IV – PERCURSO PROFISSIONAL</b>
---

**16. Quanto tempo decorreu entre o final do curso e o início da sua atividade profissional?**

16.1 Menos de 6 meses  16.2 Entre 6 e 12 meses  16.3 Mais de 12 meses

**17. Está a exercer alguma atividade profissional?**

17.1 Sim  17.2 Não

Se respondeu **Não**, aponte as principais razões para a sua situação atual.

---

---

**18. A atividade profissional que exerce é:**

18.1 Por conta de outrem  18.2 Por conta própria

**19. A atividade profissional exercida está relacionada com a área de formação?**

19.1 Sim  19.2 Não

Se respondeu **Não**, diga qual.

---

---

## 20. Meio de obtenção do emprego

- 20.1 Anúncio
- 20.2 Candidatura espontânea
- 20.3 Familiares e/ou amigos
- 20.4 Através do centro de emprego
- 20.5 Através da escola
- 20.6 Colocação na empresa onde estagiou
- 20.7 Medida Estágios Emprego
- 20.8 Criação do próprio emprego

## 21. Inserção no mercado de trabalho

- 21.1 A tempo inteiro  21.2 A tempo parcial  21.3 Sazonal  21.4 Ocasional

## 22. Rotatividade do emprego

22.1 Mantém o vínculo contratual com o empregador inicial?

- 22.1.1 Sim  22.1.2 Não

Se respondeu **Não**, indique o número de empregadores com quem manteve um vínculo contratual.

- 22.1.3.1 Um  22.1.3.2 Dois  22.1.3.3 Mais de dois

22.2 As funções desempenhadas estavam relacionadas com a área de formação inicial?

- 22.2.1 Sim  22.2.2 Não

22.2.3 Indique as funções desempenhadas.

---

---

---

22.3 Quanto tempo permaneceu em cada emprego?

---

---

## 23. Tipo de contrato

- 23.1 Contrato de trabalho sem termo
- 23.2 Contrato individual de trabalho com termo
- 23.3 Contrato prestação de serviços
- 23.4 Situações de trabalho ocasional



**ANEXO II - DELIBERAÇÃO DA COMISSÃO NACIONAL DE PROTEÇÃO DE DADOS**



DELIBERAÇÃO N.º 958 /2015

Ângela Maria de Castro Silva Oliveira, no âmbito de Doutoramento em Ciências da Educação – Especialidade em Sociologia da Educação, pela Universidade do Minho, notificou à Comissão Nacional de Protecção de Dados (CNPd) um tratamento de dados pessoais com a finalidade de elaborar um estudo intitulado "O Ensino Profissional Secundário: os Mitos e as Realidades".

Trata-se de estudo socio-avaliativo centrado nas trajetórias profissionais dos alunos que frequentaram cursos profissionais na última década.

A amostra do estudo será composta por alunos que frequentaram e concluíram um curso profissional, em diversas áreas de formação, no período compreendido entre julho de 2008 e julho de 2013, em escolas secundárias públicas localizadas na região Norte do país.

Serão as escolas a desempenhar o papel de intermediárias entre a investigadora e os potenciais participantes, estabelecendo os contactos necessários à apresentação do estudo e averiguação da disponibilidade para participar.

Uma vez confirmada esta disponibilidade, a escola enviará as declarações de consentimento informado para assinatura e os questionários para preenchimento. Os alunos diplomados enviarão, então, os documentos preenchidos para a respetiva escola que os encaminhará para os investigadores.

As categorias de dados recolhidos são: idade; sexo; trajetória escolar; razões de escolha da via educativa profissional; área de formação; tempo de inserção no mercado de trabalho após a conclusão do curso; atividade profissional exercida; meio de obtenção do emprego; modo de inserção no mercado de trabalho; atividade profissional dos pais e situação face ao emprego.



No questionário de autopreenchimento não são recolhidos dados que identifiquem os participantes, nem é apostado qualquer código.

Pela análise dos dados recolhidos e da metodologia aplicada verifica-se que não há tratamento de dados pessoais, uma vez que em nenhum momento do estudo é possível o relacionamento direto ou indireto da identificação dos participantes no estudo com a informação constante dos cadernos de recolha de dados. Assim, porque não existe tratamento de dados pessoais, não se aplica a Lei n.º 67/98, de 26 de outubro. Deste modo, o estudo, do ponto de vista da proteção de dados, pode ser realizado.

Lisboa, 9 de junho de 2015

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Filipa', is written over a horizontal line.

Filipa Calvão (Presidente)

