

**ALFREDO TOMÉ CARVALHO**

**O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL EM PORTUGAL**

CONTRIBUTO PARA O ESTUDO DA SUA ORGANIZAÇÃO E DA EVOLUÇÃO DOS PERFIS  
PROFISSIONAIS, NOS ÚLTIMOS 50 ANOS (1948-1998)

**Orientador:**  
**SR. PROFESSOR DOUTOR LUIS BARBOSA**

**UNIVERSIDADE DE ÈVORA**

**ÈVORA 1998**

**ALFREDO TOMÉ CARVALHO**

# **O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL EM PORTUGAL**

CONTRIBUTO PARA O ESTUDO DA SUA ORGANIZAÇÃO E DA EVOLUÇÃO DOS PERFIS  
PROFISSIONAIS, NOS ÚLTIMOS 50 ANOS (1948-1998)

**Orientador:**  
**SR. PROFESSOR DOUTOR LUIS BARBOSA**



99616

**UNIVERSIDADE DE ÈVORA**

**ÈVORA 1998**

**Dissertação apresentada à Universidade  
de Évora para a obtenção do grau de  
MESTRE EM EDUCAÇÃO - Área de  
Especialização em ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR**

## **DEDICATÓRIA**

***À memória da minha mãe,  
Maria do Carmo,  
que infelizmente acompanhou pouco  
o meu percurso,  
referência permanente da vida,  
dedico o testemunho do meu  
trabalho, pela confiança que  
sempre depositou em mim.***

***Aos meus filhos,  
"a minha fonte de orgulho",  
pela esperança renovada e razão  
constante do meu esforço e trabalho,  
com eles partilho todos os  
sonhos, tentando ajudá-los a  
realizar os seus...***

***Lisboa, 30 de Dezembro de 1998***

***Alfredo Tomé***

## AGRADECIMENTOS

Há um conjunto de pessoas cujo apoio e colaboração foram determinantes para a realização deste trabalho. Faço por isso, questão de expressar a minha gratidão:

- ◆ À minha mulher, Olímpia, pela forma como sempre soube estar ao meu lado, ao longo da realização deste trabalho, transmitindo-me o estímulo e apoio necessários para que o pudesse levar a cabo.
- ◆ Ao Senhor Professor Doutor Victor Trindade que, pela forma proficiente como organizou, estruturou e dirigiu o curso de Mestrado por mim frequentado, criou condições que em última análise, levaram à realização deste trabalho.
- ◆ Ao Dr. António Ponces de Carvalho, Director da Escola Superior João de Deus, pela permanente e esclarecida atenção que mostrou para comigo e pelos meios que disponibilizou e colocou ao meu alcance.
- ◆ Aos membros do Conselho Directivo das Escolas Secundárias Afonso Domingues, António Arroio, Luísa Gusmão e Machado de Castro, muito especialmente aos vogais Dr. João Bacelar da Escola António Arroio e professores António Cotrim e J. Teixeira Macedo, das escolas Afonso Domingues e Machado de Castro, respectivamente, por me terem facultado a possibilidade da realização da parte prática deste trabalho demonstrando sempre grande abertura e disponibilidade.
- ◆ Às personalidades políticas e administrativas, designadamente, os Senhores Professores Doutores Veiga Simão, José Augusto Seabra e Roberto Carneiro que, tendo exercido funções de relevo no Sistema Educativo, acederam a prestar-nos os seus depoimentos de incontestável valor histórico.
- ◆ Aos professores que muito gentilmente acederam a colocar-se à minha disposição para a recolha dos elementos considerados necessários ao desenvolvimento da investigação e aos alunos cuja opinião foi alvo de investigação, os quais sem o saber, muito me obrigaram a reflectir e a reequacionar as hipóteses de partida.
- ◆ À Dr<sup>a</sup> Else Pires (da Divisão de Documentação e Arquivo da Secretaria Geral do M.E., em Lisboa) por se ter colocado de forma incondicional à disposição, no fornecimento e consulta de material, para que nada me faltasse na elaboração do trabalho.
- ◆ Aos professores e colegas de mestrado pelo ambiente de partilha e compreensão. Muitas outras referências poderiam ser feitas, pois a

vida constrói-se e reconstrói-se com os outros e muitas são as pessoas com quem interagi. Não querendo esquecer ninguém, os meus agradecimentos a todos os que ainda deveria referir.

- ◆ E por último, o meu muito obrigado ao Senhor Professor Doutor Luís Barbosa, pelo estatuto de meu orientador científico mas, sobretudo, pela postura de Mestre, pelo seu saber de pedagogo, estimulando em mim o gosto e o interesse pelo estudo da problemática do Ensino Técnico Profissional, e pela disponibilidade sempre atenta, a quem devo todos os aspectos positivos deste trabalho. Toda a minha gratidão.

## RESUMO

Este estudo procura dar conta da problemática do Ensino Técnico Profissional, abordando as suas relações com os sistemas envolventes; a sua estrutura interna relativamente ao currículo, tipo de frequência, prestígio social, saídas que proporciona e diferenciações com a via de ensino; os novos objectivos e desafios que se lhe colocam decorrentes da evolução tecnológica e complexidade do mercado de trabalho e das disfunções existentes ao nível do sistema de emprego e educativo; algumas dificuldades de planeamento como número e perfil da mão-de-obra necessária, estruturas pedagógicas e onde deve ocorrer a formação.

É estudada a população que frequenta o Ensino Técnico Profissional, a partir das Escolas Secundárias: António Arroio, Afonso Domingues, Luísa de Gusmão e Machado de Castro, quanto à sua origem social e cultural, passado escolar, dissociação entre aspirações e a frequência deste ensino e condicionalismos presentes na sua escolha pelos alunos. Procura-se se existem relações entre estas variáveis e a frequência do Ensino Técnico Profissional na tentativa de esclarecer que tipo de alternativa assume a via de ensino e se satisfaz as necessidades dos empregadores no mercado de trabalho.

Os anos 90 dispõem de uma rede de ensino técnico diversificada e diferenciada, que se foi consolidando na sociedade portuguesa no decorrer na década de 80 com a qual se pretende compreender que, a formação técnico-profissional é hoje uma das valências de aproximação entre os países europeus. O ideal de uma paz europeia, assente no mercado único, levou ao repensar dos modelos de formação e dos perfis profissionais, por forma a garantir a abolição de qualquer discriminação no trabalho baseada na nacionalidade, no direito de se deslocar, de ocupar um posto de trabalho e de residir em qualquer país europeu, como cidadão europeu, sem perder a própria identidade.

Esta dissertação, debruça-se sobre o percurso do E.T.P. em Portugal e tem como objectivo específico demonstrar que, desde a reconstrução da Europa, após a II Guerra Mundial, até à recente adesão à Comunidade Europeia, Portugal sempre preconizou uma formação técnico-profissional conforme com as necessidades de cada período histórico.

## TÁBUA DE SIGLAS

- ◆ A.R. Assembleia da República
- ◆ C.E. Comunidade Europeia
- ◆ C.E.D.E.F.O.P. Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
- ◆ C.E.E. Comunidade Económica Europeia
- ◆ C.I.P. Confederação da Indústria Portuguesa
- ◆ C.P. Ciclo Preparatório
- ◆ C.P.E.S. Ciclo Preparatório do Ensino Secundário
- ◆ C.R.S.E. Comissão de Reforma do Sistema Educativo
- ◆ CSPOPE Cursos Secundários Predominantemente Orientados para o Prosseguimento de Estudos
- ◆ CSPOVA Cursos Secundários Predominantemente Orientados para a Vida Activa ou (C.T.)
- ◆ C.T. Cursos Tecnológicos
- ◆ D.G.E.S. Direcção Geral do Ensino Secundário
- ◆ D.L. Decreto Lei
- ◆ D.N. Despacho Normativo
- ◆ D.R. Diário da República
- ◆ E.T. Ensino Técnico
- ◆ E.T.P. Ensino Técnico Profissional
- ◆ E.U.A. Estados Unidos da América
- ◆ F.C.G. Fundação Calouste Gulbenkian
- ◆ F.P.A. Formação Profissional de Adultos
- ◆ G.E.P. Gabinete de Estudos e Planeamento
- ◆ G.E.T.A.P. Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional
- ◆ I.E.F.P. Instituto do Emprego e Formação Profissional
- ◆ I.N.E. Instituto Nacional de Estatística
- ◆ J.N.E. Junta Nacional de Educação



◆ LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
◆ M.E.	Ministério da Educação
◆ M.E.C.	Ministério da Educação e Cultura
◆ M.E.I.C.	Ministério da Educação e Investigação Científica
◆ O.C.D.E.	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico
◆ O.I.T.	Organização Internacional do Trabalho
◆ O.N.U.	Organização das Nações Unidas
◆ P.	Profissional
◆ P.P.D.	Partido Popular Democrático
◆ P.S.	Partido Socialista
◆ P.S.D.	Partido Social Democrático
◆ S.P.	Secção Preparatória
◆ T.P.	Técnico - Profissional

## **PALAVRAS CHAVE**

- ◆ Cultura,
- ◆ Democratização do Ensino,
- ◆ Desenvolvimento,
- ◆ Educação,
- ◆ Ensino Técnico Profissional,
- ◆ Escola,
- ◆ Formação,
- ◆ Mobilidade Social,
- ◆ Organização,
- ◆ Perfil de Formação Profissional,
- ◆ Perfil Profissional,
- ◆ Planeamento,
- ◆ Profissão,
- ◆ Qualificação Profissional e
- ◆ Sistema Educativo.

# ÍNDICE

	Pág.
DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO	VI
TÁBUA DE SIGLAS	VII
PALAVRAS CHAVE	IX
ÍNDICE	X
ÍNDICE ESQUEMÁTICO	XIV
INTRODUÇÃO	
O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL	17
1 - Motivação Pessoal para a Realização deste Trabalho	18
2 - Questão de Partida e Problemática deste Trabalho	18
3 - Objectivos do Trabalho	26
4 - Enquadramento Conceptual do Trabalho	27
CAPÍTULO - I	
O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL	31
1 - Referências	32
2 - História Sumária e Enquadramento no Sistema Educativo	
2.1 - Contexto Causal: As Primeiras Exposições e a sua Influência no Aperfeiçoamento Industrial	34
2.2 - A Exposição Universal de Londres de 1851	35
2.3 - Como surgiram as grandes Reformas do Ensino Profissional em diversos países	36
2.4 - Os preliminares da indústria em Portugal	37
2.5 - A obra do Marquês de Pombal e a origem das escolas industriais	38
2.6 - Tentativas esboçadas para o ressurgimento do Ensino Técnico	40
2.7 - As iniciativas particulares	41
2.8 - As Reformas do Liberalismo	42
3 - A Reforma de 1948	
3.1 - Contexto Causal-Próximo da Reforma de 1948	45
3.2 - O E.T.P.: Importância da Reforma de 1948	50
3.3 - O Estatuto da Reforma de 1948	59
3.4 - Modificações introduzidas	64
3.5 - Evolução dos alunos matriculados	64
4 - A Reforma de Veiga Simão 1970/1973	
4.1 - Contexto Causal-Próximo	65
4.2 - A Reforma de 1970/73	66
4.3 - O Sistema Escolar	69
4.4 - A Lei de Bases de 1973: Linhas de Transformação	72

5 - Unificação do Ensino Secundário: De 25 de Abril de 1974 a 1976	75
6 - A Normalização: 1976 a 1979	77
7 - 1983: O Relançamento do E.T.P..	
7.1 - Década de 80: E.T.P. e Profissional via regular	83
7.2 - Contexto do Relançamento	83
7.3 - Estrutura e Funcionamento	85
8 - Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº. 46/86 (LBSE)	
8.1 - A Lei de Bases de 1986	88
8.2 - Sistema Escolar	91
8.3 - Alterações introduzidas a partir de 1989	96
8.4 - Oferta/Procura do Ensino Técnico, Profissional	106
8.5 - Polivalência dos Perfis Profissionais	109
<b>CAPÍTULO - II</b>	
<b>METODOLOGIA</b>	114
1 - Desenho da Investigação	115
2 - Plano Metodológico	119
2.1 - Procedimentos	120
3 - Quadro de hipóteses operacionais	121
4 - Construção das variáveis	123
5 - Técnica utilizada – questionário	124
6 - Caracterização do Universo e Construção da amostra	125
7 - Na Escola com os Alunos	126
8 - Na Escola com os Professores	126
9 - No Meio com os Empregadores	127
10 - Conclusão	128
<b>CAPÍTULO - III</b>	
<b>ANÁLISE COMPARADA DAS REFORMAS</b>	130
1 - Análise Comparada das Reformas Do E.T.P. de 1948 A 1986	131
1.1 - Objectivos Gerais	
1.1.01 - Reforma de 1948	132
1.1.02 - Reforma de 1970/73	132
1.1.03 - Reforma de 1983	133
1.1.04 - Reforma de 1986	134
1.1.05 - Comparação dos Objectivos destas Reformas	134
1.2 - Administração	
1.2.01 - Reforma de 1948	135
1.2.02 - Reforma de 1970/73	135
1.2.03 - Reforma de 1983	136
1.2.04 - Reforma de 1986	136
1.2.05 - Comparação da Administração do E.T.P. nas Reformas	137
1.3 - Financiamento	137
1.4 - Enquadramento do E.T.P. no Sistema Educativo	138
1.4.01 - Ano de Escolaridade de início dos Cursos	

1.4.01.1 - Reforma de 1948	140
1.4.01.2 - Reforma de 1970/73	141
1.4.01.3 - Reforma de 1983	141
1.4.01.4 - Reforma de 1986	142
1.4.02 - Duração dos Cursos	
1.4.02.1 - Reforma de 1948	142
1.4.02.2 - Reforma de 1970/73	142
1.4.02.3 - Reforma de 1983	143
1.4.02.4 - Reforma de 1986	143
1.4.03 - Saídas Oferecidas aos Diplomados	
1.4.03.1 - Reforma de 1948	143
1.4.03.2 - Reforma de 1970/73	143
1.4.03.3 - Reforma de 1983	144
1.4.03.4 - Reforma de 1986	144
1.5 - Cursos Instituídos	
1.5.01 - Reforma de 1948	144
1.5.02 - Reforma de 1970/73	145
1.5.03 - Reforma de 1983	145
1.5.04 - Reforma de 1986	146
1.6 - Formação de Professores	
1.6.01 - De 1948 a 1970	148
1.6.02 - De 1971 a 1983	149
1.6.03 - De 1983 à LBSE 46/86	150
1.6.04 - Da LBSE 46/86 ao Presente	150
1.7 – Síntese Parcelar	151
2 - Justaposição de Dados	152
3 - Outras relações comparativas	157
4 - Questionário aos Alunos	161
5 - Questionário aos Professores do E.T.P.	173
6 - Questionário aos Empregadores	183
7 – Indicadores de Análise	191
CAPÍTULO IV	
ESTUDO DOS DEPOIMENTOS DE RESPONSÁVEIS PELO SISTEMA EDUCATIVO	193
1 - Reforma de 1948	195
2 - Reforma de 1970/73	196
2.1 – Indicadores analíticos da entrevista, I	
2.1.01 - O Ensino Técnico	196
2.1.02 - As Escolas Técnicas	197
2.1.03 - A Componente Experimental do Ensino e o seu Desenvolvimento	197
2.1.04 - O que foi o Ano Cívico	197
2.1.05 - O 12º. Ano	198
2.1.06 - Lei de Bases de 1973	198
2.1.07 - Lei de Bases de 1986	198
3 - Reforma de 1983	198
3.1 – Indicadores Analíticos da entrevista, II	

3.1.01 - Razões do Lançamento do E.T.P. em 1983	199
3.1.02 - O Ensino Secundário Unificado	199
3.1.03 - Adopção de um Modelo	199
3.1.04 - Orientação Escolar e Profissional	200
3.1.05 - Algumas resistências	200
3.1.06 - Os apoios	200
3.1.07 - Avaliação da Experiência	200
3.1.08 - A Evolução e as suas Possibilidades	200
3.1.09 - Os Estágios	201
3.1.10 - Formação de Professores	201
3.1.11 - Referências aos Professores do Antigo E.T.P.	201
3.1.12 - O E.T.P. como meio de Promoção	201
3.1.13 - As anteriores reformas e alguns dos seus defeitos	201
3.1.14 - Colaboração do Ministério da Educação com o Ministério do Trabalho	202
3.1.15 - A LBSE 46/86 e o E.T.P.	202
<b>4 - Reforma de 1986</b>	<b>202</b>
4.1 – Indicadores Analíticos da entrevista, III	
4.1.01 - Contexto da Reforma de 1986	203
4.1.02 - Resistências encontradas	203
4.1.03 - Consequências no imediato	203
4.1.04 - Consequências de longo prazo	204
4.1.05 - Comparação com outras experiências na Europa	204
4.1.06 - Estruturação da Formação Profissional	204
4.1.07 - Cursos Técnico-profissionais	205
4.1.08 - A orientação Vocacional	205
4.1.09 - Lei da Aprendizagem	205
4.1.10 - Metodologia utilizada	205
4.1.11 - A Reforma de 1948	205
4.1.12 - A Reforma de 1970/73	206
4.1.13 - A Lei-de-Bases de 1986	206
<b>5 – Análise Parcelar</b>	<b>206</b>
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>CONCLUSÕES</b>	<b>208</b>
1 - Considerações finais	209
2 - Razões para que este estudo possa vir a ser continuado	217
<b>ANEXOS I</b>	
<b>ENTREVISTAS E AFIRMAÇÕES DE RESPONSÁVEIS, PELO SISTEMA EDUCATIVO, RELACIONADOS COM MUDANÇAS NO E.T.P.</b>	<b>219</b>
1 - Entrevista, I, realizada em 03/12/1998	220
2 - Entrevista, II, realizada em 06/11/1998	227
3 - Entrevista, III, realizada em 22/10/1998	240
<b>ANEXOS II</b>	<b>246</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>278</b>

## ÍNDICE ESQUEMÁTICO

	Pág.
Evolução do Enquadramento do E.T.P. no Sistema Educativo	33
Exposições Industriais	34
Análise Comparativa	53
Modelos de Organização Escolar (Tipologia de Tony Bush)	56
Reforma do Ensino Técnico Profissional de 1948	62
Articulações Directas de Cursos Gerais e Complementares	68
Sistema Escolar Português: Organograma Geral	70
Organograma do Sistema de Ensino Português	79
Plano de Estudos do Curso Geral Unificado do Ensino Secundário a partir do Ano Escolar de 1979/1980	80
Organização do ensino Secundário 1979	81
Cursos Técnicos-Profissionais e Cursos Profissionais	86
Organograma do Sistema Escolar anterior à Reforma: Lei Nº. 46/86	89
Organograma do Sistema Escolar segundo a Lei Nº. 46/86	92
Cursos Gerais Tecnológicos	94
Frequência do Ensino Técnico Profissional – 1988/1989	100
Cenário de Evolução desejável da frequência dos Cursos de Formação Técnico e Profissional	101
Entidades promotoras de Escolas Profissionais	102
Implantação das Escolas Profissionais por Regiões	103
Evolução da frequência das Escolas Profissionais	104
Aspectos inovadores e contraditórios no Ensino das Escolas Profissionais	105
Oferta/procura do Ensino Técnico Profissional	106
Alunos das Escolas Secundárias	107
Alunos das Escolas de Ensino Artístico	108
Cronograma do Desenho da Investigação	118
Plano Geral do Ensino Técnico Profissional	139
Articulação directa dos Cursos Gerais e Complementares	140
Cursos Técnico-Profissionais e Cursos Profissionais	141
Quadro dos Cursos Tecnológicos do Ensino Regular	146
Quadro das Áreas de Formação das Escolas Profissionais do Ano de 1994/1995	147
Quadro Comparativo do E.T.P. – Modernização, Reorganização e Alterações	153
Finalidades do E.T.P.	158
Operacionalização da Tipologia de enfoques Stoer/Dale, no Sistema Educativo	159
Evolução da procura social do Ensino Secundário entre 1985/86 e 1994/95	160
Total de Alunos dos Cursos Tecnológicos nas Escolas Seleccionadas - gráfico	162

Número de Alunos Submetidos a Estudo - gráfico	163
Classe Social segundo a Profissão e a Escolaridade do Pai	164
Classe Social segundo a Profissão e Escolaridade do Pai - gráfico	165
Alunos submetidos a estudo, indicando-se a respectiva percentagem relativamente à amostra	165
Quadro do Rendimento Escolar - gráfico	166
Quadro de Frequências - Tabela de Reprovações	167
Quadro de Percentagens - Tabela de Reprovações	167
Principais Motivações dos Alunos para a Frequência dos Cursos Tecnológicos – gráfico	168
Alunos que dispõem de informação sobre os intercâmbios com a CE - gráfico	169
Alunos que se candidataram aos intercâmbios de formação comunitária - gráfico	170
Alunos que se consideraram importante os programas de intercâmbio com a CE - gráfico	170
Profissão do Pai dos Alunos que frequentam o E.T.P.	172
Lançamento do actual E.T.P. - gráfico	174
Razões que pesaram nas Reformas de 48/73/83/89 - gráfico	174
Presença da Comunidade, desenvolvida nas Escolas, nas Actividades do E.T.P. - gráfico	175
Participação da Comunidade na definição da Oferta dos Cursos do E.T.P. nas Escolas: Reforma de 48, 73, 83 e 86 - gráfico	176
Principais razões para a escolha dos Cursos Tecnológicos nas Escolas - gráfico	177
Participação dos Professores nas Reformas, levadas a cabo pelo ME, do E.T.P. - gráfico	178
Tipos de Administração no Sistema de Ensino em Portugal - gráfico	178
Conhecimento de informação, acerca do intercâmbio entre jovens da CE, chegada à Escola - gráfico	179
Alunos, da Escola, que tenham participado do intercâmbio entre jovens da CE, com conhecimento dos professores - gráfico	180
Avaliação, segundo os professores, quanto à proveniência dos alunos do E.T.P. - gráfico	181
Estratificação Social, segundo a opinião dos professores inquiridos, na estrutura do Ensino: Reformas de 1948, 1973, 1983 e 1986 - gráfico	181
Existência de pressões aos níveis político, social e económico, nas Reformas de 48, 73, 83 e 86 - gráfico	183
Adequação dos Cursos actualmente oferecidos pelas escolas à estrutura de emprego - gráfico	184
Entidades responsáveis pela inadequação dos Cursos oferecidos pelas escolas à estrutura do emprego - gráfico	185
Intervenção dos empresários nos Cursos do E.T.P. por solicitação do ME, nas Reformas de 1948,73,83 e 86 - gráfico	186
Participação dos empresários nas actividades do E.T.P. - gráfico	186
Colaboração dos empresários na definição dos Cursos Técnico-Profissionais, por iniciativa das Escolas nas Reformas de 1948, 73, 83 e 86 - gráfico	187



Empresários que têm ou tiveram trabalhadores qualificados com o E.T.P. ao seu serviço - gráfico	188
Proveniência dos Trabalhadores qualificados com o E.T.P. - gráfico	188
Necessidade de Quadros intermédios com Formação Técnica qualificada - gráfico	189
Quadro de Preferências dos Empresários em relação aos Trabalhadores - gráfico	189
Reforma de 1948 – Regime de Ensino de Formação: Cursos de Especialização	247
Reforma de 1948 – Continuação	248
Reforma de 1948 – Continuação	249
Reforma de 1948 – Regime de Ensino de Aperfeiçoamento: Cursos de Especialização	250
Reforma de 1948 – Continuação	251
Cursos Complementares de Aprendizagem	252
Cursos de Formação	253
Cursos de Formação – Continuação	254
Cursos de Especialização (Em Regime de Ensino de Formação)	255
Cursos de Especialização (Em Regime de Ensino de Aperfeiçoamento)	256
Cursos de Mestrança	257
Distribuição das Escolas Técnicas pelo País	258
Taxas de Frequência da Educação Pré-Escolar por Distritos 1991/92	259
Taxas de Repetência e Abandono no Ensino Oficial e Particular (%) 1988/89	260
Modelos de cartas enviadas a:	
- Conselhos Directivos	262
- Directores de Turma	263
- Empresários	264
Pré Teste	266
Questionário aos alunos	269
Questionário aos professores	272
Questionário aos empresários	275

## **INTRODUÇÃO**

### **O ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL**

## 1 - MOTIVAÇÃO PESSOAL PARA A REALIZAÇÃO DESTE TRABALHO

A problemática do E.T.P., foi-nos sempre incómoda e opaca, havendo diferenciações do seu entendimento circunscritas no tempo que podemos sintetizar em três momentos.

Na infância, a dicotomização ensino técnico (escolas industriais e comerciais) e o ensino liceal (liceus) assumia-se como uma naturalização da selecção, processo que nos era ilegível pelas simbologias diferenciadas e antagónicas que ambos assumiam.

No segundo momento, a irreverência da juventude, as influências religiosas, as influências político-ideológicas e o utopismo, conduziram-nos a questionar aquela dicotomia na medida em que a construção de uma sociedade igualitária não permitia mecanismos de diferenciação.

O último momento para lá do ideário que a matriz pessoal comporta, é marcado pela vontade de interpretar - equacionar o ETP, e de acordo com Max Weber (1979), a fim de o tornar mais legível nos seus conteúdos, objectivos e contradições. Acompanhar a evolução do ETP em Portugal teve ainda, para nós, uma especial motivação dada pelo estímulo do nosso orientador Exm<sup>o</sup>. Senhor Professor Doutor LUÍS BARBOSA, e, sem pretender fazer história, vários aspectos nos aliciaram como objecto de estudo:

- ◆ O facto de a Reforma de 48 ter introduzido aspirações de ascensão intelectual, traduzíveis em alterações do tecido social;
- ◆ A importância do modelo de organização do E.T.P. de 48 e evolução, reflectindo perfis desejados para os trabalhadores;
- ◆ A presença constante de preocupações desenvolvimentistas e humanistas, nas Reformas, quer no respeito por valores, quer sobre pressões internas, quer externas, conforme com as diferentes épocas;
- ◆ A linha reinventiva que percorre as Reformas, desde 48 a 86, permitindo-nos estabelecer comparação.

## 2 – QUESTÃO DE PARTIDA E PROBLEMÁTICA DESTE TRABALHO

A problemática deste trabalho evolui de acordo com uma análise diacrónica de tipo comparativo e interpretativo, situa-se, por um lado, entre as alterações profundas que o Ensino Técnico-Profissional sofreu desde 1948 e por outro considerando a evolução dos perfis profissionais.

Os limites desta problemática, situam-se por um lado na análise comparativa diacrónica dos aspectos que nos parecem mais relevantes, após fazer-mos uma descrição, interpretação do percurso do ETP e das alterações profundas em consequência das transformações ocorridas nos domínios político, social, económico e tecnológico, sobretudo desde a Reforma de 1948; e, por outro lado, à evolução dos perfis profissionais que acompanha esta dinâmica.

É comum considerar o Ensino Técnico Profissional indispensável ao sistema económico por se tratar de um tipo de ensino que melhor resposta dá às exigências profissionais, de nível intermédio, existentes nos sistemas produtivo e de consumo.

Esta especificidade do ETP, segundo OCDE, em O Ensino na Sociedade Moderna (1989), transmite-lhe o; "papel regulador no desenvolvimento económico e tecnológico, bem como o de minorar o desemprego e as desigualdades sociais." (p. 39)

Apesar da importância atribuída ao ETP, não têm sido criadas condições à realização das aspirações dos alunos em articulação com as necessidades do sistema de emprego. Segundo UNESCO, em Evolução do Ensino Técnico e Profissional (1979), os limites de realização dos sistemas educativos são de três níveis:

- a) - Desadequação entre a formação que neles é fornecida aos alunos, com as exigências dos sistemas produtivos e tecnológicos cada vez mais complexos e sujeitos a fortes mutações;
- b) - A oferta em quantidade e qualidade pelos diferentes ciclos de ensino, é bastante limitadora das aspirações da população estudantil a qual se vê obrigada a desistir do sistema educativo ou a seguir vias não desejáveis; (p. 107)

e segundo A. M. Martins (1990);

- c) - Um outro aspecto que marca negativamente os sistemas educativos são as elevadas taxas de reprovação, repetência e abandono escolar neste caso, mesmo antes de terminada a escolaridade obrigatória. (p. 2)

É neste contexto e multiplicidade de problemas que se inscreve a problemática do E.T.P. e dele espera a OCDE, em Perspectivas do Emprego (1983), respostas para:

Contribuir para o desenvolvimento económico; suprir as necessidades de emprego, de nível intermédio; minimizar o desemprego, particularmente o de longa duração;

respondendo, quer aos problemas de ensino, pela diversificação de saídas, evitando pressões sobre a Universidade; quer, segundo Jacques Lesourne (1988);

... pela absorção dos "desertados" do sistema regular, isto é, aqueles alunos que não têm condições para continuar ou que o abandonaram mesmo antes de terminar a escolaridade obrigatória; contribuir para o avanço tecnológico adaptando-se-lhe na sua contínua evolução, como pode. (p. 239)

Jacques Lesourme (1988), defendeu ainda, que na prática, não se verifica a mesma importância que se atribui ou que se espera do Ensino Técnico e Profissional já que na maioria dos países industrializados ele encontra-se pouco desenvolvido ou mostra-se pouco eficaz; apesar de fazer parte do discurso dominante continua a ser um ensino desprivilegiado pelos alunos e suas famílias e menos contemplado pelo sistema educativo relativamente à via de ensino.

Podemos dizer que estão implícitas duas ordens de problemas: a que decorre da organização interna deste ensino e do grau de contribuição para o desenvolvimento económico, sistema de emprego e tecnológico; e a que respeita ao seu papel de subalternidade ao nível das representações, das práticas e do tipo de frequência. Neste caso, a frequência é constituída, regra geral, pelos alunos dos estratos sociais mais baixos, pelos que abandonaram a via de ensino e ainda, por aqueles que sofrendo de um forte insucesso escolar não lhes é permitido continuar.

O problema em Portugal radica na relação complexa, por vezes contraditória, entre o ensino técnico profissional e os sistemas económico, de emprego e tecnológico e ainda a posição deste ensino face aos conteúdos do conceito de democratização do sistema educativo.

O Sistema Educativo Português sofreu nos últimos anos alterações profundas, em consequência das rápidas transformações ocorridas nos domínios político, social, económico e tecnológico.

Se as transformações ocorridas foram significativas em todos os ramos de ensino, talvez tenha sido para o Ensino Técnico Profissional que este período foi mais perturbado, pois quase foi extinto a partir de 1975, depois de, nos anos sessenta, ter representado cerca de metade da população escolar do ensino secundário (dois terços considerando apenas o ensino oficial) para ser novamente relançado em 1983, através de um plano de emergência.

É referido por Eduarda Antunes (1978);

... que o sistema educativo ao nível do secundário, se tem constituído por duas vias/troços, o ensino liceal ou via de ensino por um lado e técnico e profissional por outro que não apenas se diferenciam como são antagónicos". (p. 443)

As diferenças são ao nível dos objectivos, dos conteúdos curriculares, da população estudantil que os frequenta e dos recursos materiais e humanos adstritos a cada um destes ensinamentos.

De acordo com M. Tavares Emídio (1981) enquanto o ensino liceal ou via de ensino tem como objectivo preparar alunos para a Universidade e para a ocupação de lugares prestigiados na administração pública os do ensino

técnico e profissional são o de preparar operários especializados para o desempenho de papéis profissionais socialmente estigmatizados. No que respeita aos conteúdos curriculares os do primeiro tipo de ensino são formados pelos saberes clássicos e humanísticos que proporcionam uma visão crítica e alargada do mundo, os do segundo ao contrário, são constituídos por saberes práticos. Quanto à população estudantil que frequenta o ensino liceal ou via de ensino é proveniente das classes médias altas enquanto a que frequenta o E.T.P. é oriunda das classes populares. Por último os recursos materiais e humanos são de melhor qualidade na primeira modalidade de ensino relativamente à segunda.

Do ponto de vista histórico, o E.T.P., segundo Filipe Rocha (1987), o E.T.P.;

. . . surge por necessidades funcionais do sistema produtivo e em oposição ao ensino clássico e humanístico existente, sendo que, este continuou a ser frequentado, quer pela alta burguesia, quer pela aristocracia e aquele pelas classes urbanas. (p. 79)

Estes factos, entre outros, conduziram a que se criassem duas vias de ensino distintas não só quanto aos objectivos, conteúdos curriculares, características da população estudantil, condições materiais para a sua criação e desenvolvimento, como também quanto ao tipo de reconhecimento social.

No presente trabalho, esta problemática será introduzida segundo dois eixos de análise: o da adequação funcional a objectivos sujeitos a grandes alterações e a sua caracterização e tipo de reconhecimento social relativamente ao outro ensino.

Quanto ao primeiro aspecto, os objectivos que se têm colocado ao E.T.P. têm sofrido alterações, em quantidade e qualidade, a exigirem a sua constante adequação. O principal objectivo que era o de preparar força de trabalho para o desempenho de profissões a nível intermédio na estrutura de emprego de lugar, nos nossos dias, a que se espere também que este ensino contribua para o desenvolvimento económico (facto mais marcante nas décadas de 60 e 70) assim como para minimizar o desemprego, particularmente o de longa duração, reduzir as taxas de insucesso escolar, normalizar o sistema de ensino, sobretudo pela diversificação de saídas a fim de se evitar as pressões dos alunos, para entrarem na Universidade, e contribuir também para o avanço tecnológico, quer em saberes, quer pela socialização na nova cultura sócio-técnica emergente. Esta complexificação tem conduzido a uma forte defesa do incremento do E.T.P. e a que se alterem os conteúdos curriculares no sentido de se aumentarem as componentes geral e científica em desfavor da componente profissional. Esta postura está presente na bibliografia produzida ultimamente onde se defende que uma formação específica sem uma formação científica e uma cultura geral, num curto espaço de tempo deixará de estar adequada aos fins a que inicialmente se destinava, ficando assim os agentes, dela detentores, sem capacidades de se reciclarem em função das alterações

surgidas no seu posto de trabalho. O alargamento dos objectivos destinados ao E.T.P., a sua revalorização social, a alteração dos conteúdos curriculares no sentido de uma aproximação entre os dois tipos de ensino, isto é, introdução da componente profissional no ensino liceal (via de ensino) e das componentes científica e geral no E.T.P. poderão contribuir para esbater antagonismos existentes entre eles.

A outra linha de análise, trata do tipo de reconhecimento social do E.T.P. e da forma como evoluiu.

A altura em que os alunos têm de optar pelo E.T.P. tem ocorrido cada vez mais tarde e com uma formação geral mais alargada.

Um dos aspectos que tem evoluído de forma positiva é o tipo de permeabilidade e equivalência do E.T.P. ao ensino liceal (via de ensino). Primeiro o aluno não só tinha que optar com pouca idade e pouca instrução como uma vez inserido no E.T.P. teria aí de permanecer devido à inexistência de equivalências para a continuação de estudos. Esta situação, na actualidade e do ponto de vista formal, parece dar mais garantias ao E.T.P., já que, não só concede um diploma que atesta a aptidão para o desempenho de certas profissões como dá equivalência à via de ensino para a continuação de estudos. Nesta medida os objectivos do E.T.P. não só se diversificaram, funcionalmente, como parecem vir ao encontro das aspirações dos jovens.

Esta evolução, tem conduzido à criação da ideia de que os antagonismos entre o E.T.P. e a via de ensino estão a ser ultrapassados.

Pensamos que, apesar da evolução positiva, os antagonismos permanecem na medida em que traduzem rendas e sobretudo posições profissionais e sociais diferenciadas e que os grupos detentores das mais privilegiadas tenderão, a todo o custo, manter.

A nossa preocupação consiste em saber se a evolução positiva, do ponto de vista quantitativo, que o E.T.P. tem assumido em Portugal está a ser acompanhada também por uma evolução qualitativa, isto é, se o E.T.P. está a assumir-se como alternativa à via de ensino e se satisfaz as necessidades dos empregadores.

A confirmar-se esta hipótese pressupõe que a escolha deste ensino tenha resultado de uma opção do aluno ou da sua família. Pelo contrário será infirmada se se verificarem regularidades significativas entre as escolhas e obstáculos, condicionalismos exteriores aos alunos e à sua família.

Restringindo a educação ao desempenho escolar, ela não pode apenas ser entendida, sobretudo em alguns ciclos, como transição de conhecimentos reclamados pelo sistema das ocupações profissionais. De forma acrítica, diremos que a educação, como referido pela OCDE, em O Ensino Obrigatório Face à Evolução da Sociedade (1983);

... enquanto processo escolar, deverá contribuir para o conhecimento cognitivo dos indivíduos, preparação para as ocupações sociais diversas e proporcionar um conjunto de estados de espírito, nos agentes de educação, capazes de lhe possibilitar a vivência com os estados disfuncionais presentes na sociedade. (p. 1)

A educação escolar, em conjunto com outras instituições como a família, igreja, grupos de pares e "mass média," desempenha uma pluralidade de funções através das quais se procura o desenvolvimento mental dos indivíduos e a sua preparação para o desempenho de funções específicas e diferenciadas na sociedade em que se inserem. Assim, e de acordo com P. W. Musgrave (1984, p. 5 e ss.), a escola desempenha cinco funções:

- a) - Função Política, quer formando elites quer proporcionando uma socialização política segundo os valores vigentes;
- b) - Função Conservadora, já que socializa os indivíduos segundo os valores da sociedade a que pertence;
- c) - Função económica, ao preparar a força de trabalho necessária e apta à evolução económica e tecnológica;
- d) - Função de selecção, na medida em que legitima as escolhas dos mais aptos, isto, de acordo com a visão meritocrática;
- e) - E por último espera-se que a escola seja fonte de inovação quer em novos conhecimentos quer pela criação de novas mentalidades.

Deve referir-se que esta última função necessária, indispensável à evolução da sociedade, não deixa de ser contraditória relativamente à função conservadora.

A relação entre educação e mercado de trabalho assume-se nas sociedades modernas como indispensável, já que, segundo a OCDE (1989) in O Ensino na Sociedade Moderna; "... a complexificação e as alterações a que o sistema económico e tecnológico estão sujeitos condicionam o tipo de mão de obra a qual terá de se lhe adaptar não só em saberes como também em comportamentos." (p. 39)

Com efeito, no dizer de Luís Barbosa (1990);

... a relação entre formação e educação propõe sempre uma dialética social em que a educação actua sobre o indivíduo, no sentido de fazer desabrochar todas as suas potencialidades; a formação, por seu lado, actua sobre o indivíduo, exercendo sobre ele um regime de constringimentos, necessários, todavia, ao equilíbrio dos comportamentos futuros. (p.15)

Este processo, complexifica os papéis profissionais e obriga-os a constantes mudanças. A aprendizagem que outrora se fazia de um ofício, e o desempenho de certas funções durante toda a vida profissional de um indivíduo, não se coadunam com o mercado de trabalho actual. Este, não só exige determinados conhecimentos como a sua reciclagem permanente.

Daquí decorre, que, se o indivíduo não adquiriu os conhecimentos necessários para entrar no mercado de emprego e não se actualiza, corre elevado risco de ficar dele excluído, e de forma permanente.



Um dos factores que mais contribuiu para a forte expansão do ensino pós-guerra, sobretudo a partir da década de 60, segundo a OCDE (1989), "resultou da ideia de que mais educação traria maiores benefícios quer a nível social, quer individual, sendo que deste facto, resultariam uma maior igualdade de oportunidades". (p. 41)

Este posicionamento, presente já nos anos 50, foi referido na conferência da OCDE realizada em Washington, em 1961, sobre "As políticas de crescimento económico e de investimento no ensino", onde se concluiu existir uma relação directa e positiva entre investimento no ensino e o crescimento económico de um país. O aprofundamento e defesa desta tese deu origem à designada Teoria do Capital Humano.

A educação segundo esta teoria, de acordo com Roberto Carneiro (1987);

. . . contribui para o aumento da produtividade apresentando-se como um dos factores do crescimento económico e produz os conhecimentos técnicos exigidos pelas mudanças resultantes deste processo, existindo uma relação directa entre nível de educação individual e a produtividade marginal da sua actividade profissional. (p. 5 e ss.)

Daí que, e em conclusão, a evolução recente do E.T.P. foi enquadrada numa Lei de Bases do Sistema Educativo.

A primeira Lei de Bases foi publicada em 1973 mas não chegou a ser implementada porque, pouco depois ocorreu a Revolução de 25 de Abril de 1974.

A segunda Lei de Bases do Sistema Educativo foi promulgada em 1986 mas só começa a produzir efeitos, à medida que foi sendo regulamentada.

Qualquer destas Leis evidencia o interesse que, o Poder Político sempre manifestou pela definição de objectivos, estabelecimento de estruturas e articulação dos diferentes graus de ensino.

Muito embora a Lei Seabra de 1983 tenha estabelecido 8 anos de escolaridade obrigatória e essa escolaridade passasse para 9 anos na Lei de Bases de 1986, estas disposições legais não entraram logo em vigor, por falta de regulamentação apropriada.

Lembremos que a escolaridade obrigatória era de 3 anos até 1956, tendo passado nessa data para 4 anos (mas apenas para os rapazes e só em 1960 para as raparigas) e foi fixada em 6 anos a partir de 1964.

A maior parte das alterações introduzidas no sistema educativo a partir de 1970, quer antes quer após o 25 de Abril, foram feitas porém, ao abrigo do Decreto 47 587 de 10 de Março de 1967, segundo M. Tavares Emídio (1981); o chamado Decreto das "Experiências Pedagógicas, que, na prática, permitiu que qualquer governo pudesse, a seu belo prazer, promover as alterações que julgasse convenientes. (p. 199)

Tendo até, conforme A. Almeida Costa (1981) "surgido casos de dúvida sobre a legitimidade deste procedimento" (p. 51).

Na verdade, ao abrigo deste Decreto, só ao nível do Ensino Secundário realizaram-se, entre outras, as seguintes Reformas: reorganização dos cursos gerais do E.T.P. (1970), remodelação dos cursos complementares do ensino liceal e criação dos cursos complementares do E.T. (1973), unificação dos cursos gerais liceal e técnico (1975), reorganização dos cursos complementares do ensino secundário com a extinção implícita dos cursos complementares do E.T. (1978) e relançamento do E.T.P. após o 9º. ano de escolaridade (1983).

É toda a evolução do E.T.P. e do seu enquadramento no Sistema Educativo, que está na base deste trabalho. Nele se analisa o actual E.T.P., partindo da opinião de muitos autores, da consulta à legislação que o criou, da realização de questionários a alunos, professores e empregadores e também entrevistas com entidades responsáveis ligadas à sua implementação, conhecedores da realidade do E.T.P..

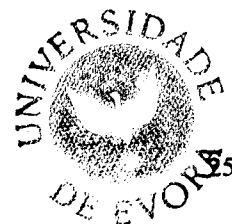
O estudo do E.T.P. ocorreu-nos a partir da constatação de que:

- ◆ A Reforma de 48 aconteceu como ajustamento à Europa Industrializada, saída da II Guerra Mundial;
- ◆ A Reforma assumida por Veiga Simão na década de 70, através da Lei nº. 5 de 73, centrava-se na vertente Formação Técnica-Profissional e Profissionalizante;
- ◆ Tanto as alterações de 83 como a Reforma de 86, no E.T.P. surgem como reajustamentos que decorrem da necessidade de permitir a livre circulação de pessoas, com eventual direito de estabelecimento de residência em países europeus da C.E.;
- ◆ As recentes reformas do E.T.P., a partir de 1989, permitindo a formação de quadros intermédios decorrem assim, da necessidade de aproximar os programas e instrumentos técnico-educativos, como forma de reforçar os mecanismos de coesão e solidariedade europeia.

Aliás, tal como consta de um documento emitido pela Comissão das Comunidades Europeias, em 1990;

... uma convergência da estrutura industrial dos países do Sul com os do Norte da Comunidade (...) parece oferecer as melhores perspectivas a longo prazo. Mas isso depende da execução de medidas capazes de criar um clima favorável ao desenvolvimento das empresas e à melhoria das qualificações da mão-de-obra. (p. 8)

Já em 1981 se tinha realizado por iniciativa da UNESCO, em Paris, o Congresso Internacional sobre a Educação Científica e Tecnológica e com ampla participação mundial, em que se estabeleciam relações com os desenvolvimentos nacionais.



### 3 - OBJECTIVOS DO TRABALHO

Este trabalho utilizando uma metodologia de Educação Comparada, de caracterização do percurso do Ensino Técnico-Profissional em Portugal com o objectivo de ver se a escolha deste tipo de ensino pelos alunos resulta de condicionalismos exteriores, ou de aspectos associados à possibilidade de os currículos serem adequados às necessidades do mercado e dos empregadores, procurando-se ainda verificar se Portugal sempre preconizou uma formação técnico-profissional conforme com as necessidades de cada período histórico, pretende ser um estudo do objectivo geral anterior decorrem outros de natureza específica. Assim, bem gostaríamos que, no final, o nosso esforço permita:

- ◆ Caracterizar as Políticas Educativas que presidiram à modernização do E.T., considerando em cada época, naturalmente os imperativos das ideologias dominantes e das conjunturas políticas;
- ◆ Compreender as Reformas no contexto sócio-económico que lhes subjaz;
- ◆ Chamar a atenção para aspectos típicos do discurso educativo em diferentes períodos histórico-sociais;
- ◆ Evidenciar os aspectos inovadores das Reformas do E.T.P., tendo em conta a realidade sócio-cultural, as tradições e as mentalidades;

Para realizar o que anteriormente anunciámos optámos pela metodologia de Educação Comparada, porque os estudos de Educação Comparada não obrigam a comparações de sistemas de ensino de diferentes países.

Para os comparatistas do Direito, como, por exemplo, João Castro Mendes (1983);

Mais do que Direito Comparado dever-se-ia na realidade falar de método comparado no estudo dos problemas visto que, na realidade, não existe e não pode existir um "Direito Comparado" mas só a comparação dos vários institutos e dos vários problemas. (p. 9)

Dos vários autores consultados que se têm dedicado a Estudos de Educação Comparada, escolhemos o modelo de George Z. F. Bereday (1977), segundo o qual;

Comparamos uma pessoa a outra, uma família a outras, uma opinião, uma época, uma região a outras, assim como se comparam desde há muito experiências científicas em laboratório . . . . A disciplina deve ela mesmo permanecer bastante flexível para permitir conduzir a pesquisa com mais ou menos rigor. (p. 509)

Esta perspectiva foi a que se nos afigurou mais consentânea com o estudo diacrónico que decidimos realizar, permitindo-nos diagnosticar as evoluções do ETP em Portugal.

#### 4 – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

Resta-nos referir, para concluir, que o nosso trabalho se apoia em conceitos básicos indispensáveis quer ao trabalho em si, quer a especificidade do Mestrado de Administração Escolar e que nele está subjacente o respeito pelos seguintes conceitos:

◆ Cultura, segundo Claude Claret (1990) é o;

- Conjunto de sistemas de significação preponderantes, próprios de uma sociedade, de um grupo ou de um subgrupo que aparecem como valores e dão lugar a regras e a normas que o grupo conserva e se esforça por transmitir através das quais se particulariza e se diferencia de outros grupos. (p. 15-16)

◆ Democratização do Ensino, de acordo com Jacques Delors (1996) é o;

- Conceito associado à escola de massas ou escola para todos, significando igualdade no acesso ao ensino, sucesso na escola e igualdade no acesso aos bens sociais. A sua impraticabilidade esvazia-o dos seus conteúdos.

◆ Desenvolvimento, segundo Orlando Albornoz (1989), tem uma dimensão:

- Qualitativa e complexa já que envolve juízos de valor. De forma dominante o homem aparece como o elemento central e em função dele os outros elementos devem dispor-se concorrendo para a sua realização. (p. 15)

e de acordo com Mário Murteira (1990), tem uma dimensão;

- . . . Onde está presente a noção de crescimento económico, quantificável pelo aumento regular do produto nacional individual, a preços constantes. (p. 38)

◆ Educação, no conceito de Le Tanh Khoi (1967) é;

- . . . não apenas ensino, já que este é definido, regra geral, pela transmissão de conhecimentos e aquela por um conjunto de processos que formam o

indivíduo, a fim de o preparar para o desempenho de papéis sociais. (p. 13)

de forma mais específica Emílio Durkheim (1966) definiu educação como;

- . . . ação, exercida pelas gerações adultas sobre os que não estão aptos para a vida social, proporcionando-lhes um conjunto de "estados físicos, intelectuais e morais" reclamados pela sociedade global e pelo meio específico a que o indivíduo pertence. (p. 41)
  
- ◆ Ensino Técnico Profissional, segundo o Despacho Normativo 194-A/83:
  - Os cursos Técnico-Profissionais ministrados após o 9º. ano de escolaridade visam preparar profissionais qualificados de nível intermédio e conferem uma preparação científica e tecnológica. Têm a duração de 3 anos dando direito a diploma que, confere equivalência ao grau 3 de qualificação com acesso ao trabalho e ou ao ensino superior.
  
- ◆ Escola, é de acordo com J. Pereira Neto (1992/93);
  - . . . um espaço humano e físico em que elementos humanos, políticos, materiais, financeiros e outros se combinam, integram e ordenam de forma dinâmica, intencional, organizada e em ordem à realização da educação. Mas, é também um espaço temporal: primeiro porque se contextualiza e realiza historicamente, segundo porque desempenha o seu papel em função de diferentes fases da vida dos cidadãos. (p. 4)
  
- ◆ Formação, conforme o Centro Europeu para o Desenvolvimento Profissional (1993), corresponde a;
  - Conteúdos, capacidades e conhecimentos ministrados ou a ministrar, no decurso de um processo de ensino e de aprendizagem de certa duração, e organizado de uma maneira sistemática. (p. 47 e ss.)
  
- ◆ Mobilidade Social, ainda segundo o Centro Europeu para o Desenvolvimento Profissional (1993), é um;
  - Conceito que caracteriza a passagem de um indivíduo de um grupo de "status," a outro acompanhado, regra geral, do aumento ou perda de rendas. Pode ser ascendente ou descendente obrigando sempre ao reaprender das regras e valores do grupo a que se chega, por parte do indivíduo, tendo os seus comportamentos de se adequarem às expectativas do grupo. (p. 47 e ss.)
  
- ◆ Organização, de acordo com Rui Moura (1991), é um conceito que se propõe;

- . . . organizar e distribuir os recursos materiais, humanos e financeiros de forma a concretizar os objectivos sociais pretendidos, implicando acções fundamentais como determinação das relações de autoridade e definição das tarefas. Tais acções requerem a criação ou adaptação de órgãos aos meios materiais e humanos afectos à realização dos objectivos e, no que toca às tarefas, organizar requer a descrição de funções, a definição de atribuições e de responsabilidades. A organização é nesta perspectiva o conjunto de todos os órgãos que, em interligação, concorrem intencionalmente para um desempenho previsto. (p. 111)

Segundo o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (1993, p. 47 e ss.), temos como:

- ◆ Perfil de Formação Profissional;
  - Especificação das capacidades conhecimento e comportamentos que são objecto e objectivo de uma formação para a aquisição de competências profissionais.
- ◆ Perfil Profissional;
  - Conjunto de características essenciais que descrevem um determinado campo de actividade profissional.
- ◆ Planeamento;
  - Em sentido restrito significa acto de prever e organizar acções e processos a desenvolver no futuro, de forma a maximizar a sua racionalidade e eficácia.
- ◆ Profissão;
  - Conjunto de tarefas relativas a uma actividade exercida por um indivíduo, com base numa série de capacidades, conhecimentos e experiências e, regra geral, utilizada como fonte de rendimentos.
- ◆ Qualificação Profissional;
  - Capacidade de trabalho adquirida através da formação ou da experiência profissional para exercer uma determinada actividade.
- ◆ Sistema Educativo;
  - Sistema que engloba a educação pré-escolar, escolar e extra-escolar (LBSE), sentido amplo de conteúdos a transmitir (básicos, gerais ou profissionais) e recorrendo-se a processos formais ou informais. Visa dar cobertura/enquadrar a educação e de forma permanente.

Não queremos terminar esta Introdução sem referir que se com este estudo, desejamos contribuir para a clarificação da problemática, sempre controversa, sobre o E.T.P. é também um pouco da nossa vida de professor que nele deixamos expressa.

## **CAPÍTULO - I**

### **O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL**



## 1 - REFERÊNCIAS

Pode dizer-se que a História do E.T.P. em Portugal está ainda por fazer, embora essa história, que se reporta a poucos mais de 200 anos, tenha sido fértil em acontecimentos significativos, sobretudo quanto ao seu enquadramento no Sistema Educativo. Algumas das publicações existentes (J. Cunha Antunes, 1985, Ensino Técnico Profissional; Rómulo de Carvalho, 1996, 2ª. Edição, História do Ensino em Portugal; e Sérgio Grácio, 1986, As Reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983), e outras, referem-se apenas a aspectos parciais.

Este estudo não pretende cobrir a História do E.T.P., pois os seus objectivos só em parte a contemplam e circunscrevem-se aos últimos 50 anos, compreendidos entre a Reforma de 1948 e a actualidade. Não obstante, como fazemos referência a alguns factos mais relevantes do período anterior, julgamos poder dar algum contributo nesse sentido.

O período recente da História do E.T.P. pode ser referido a cinco momentos: 1948, 1970/73, 1975, 1983 e 1986/89.

O ano de 1948 é, de facto, um marco histórico para o E.T.P., pois foi nesse ano que entrou em funcionamento o Estatuto do E.T.P., que vigorou durante cerca de 20 anos.

1970 é também data significativa, porque corresponde à Reforma que introduziu os Cursos Gerais do E.T.P., completada pela LBSE-Lei 5/73, com a criação dos Cursos Complementares do mesmo Ensino, que, pela 1ª. vez, permitiam o acesso directo à Universidade.

A unificação dos Cursos Gerais do E.T.P. e Liceal dá-se em 1975, e traduziu-se no início da extinção do E.T.P., pelo menos para os cursos diurnos, completada em 1978 com a extinção dos Cursos Complementares.

O E.T.P. é relançado em 1983, para funcionar a partir do 10º. Ano de escolaridade, com uma estrutura que a Lei de Bases de 1986 veio alterar.

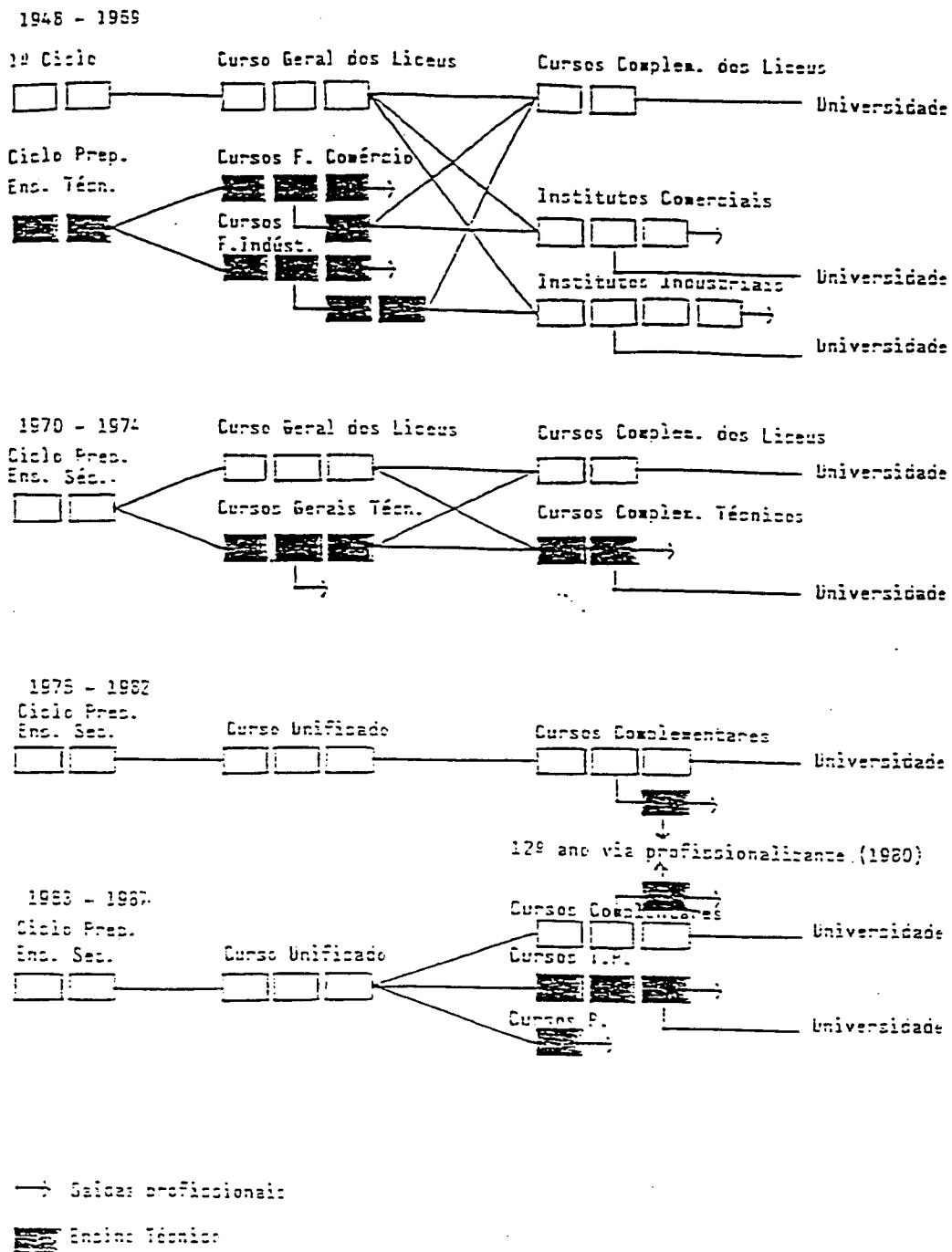
Em 1986 foi promulgada a LBSE (Lei 46/86 de 14 de Outubro), aprovada com grande consenso pela generalidade dos partidos presentes na A.R..

Esta Lei elevou para 9 anos o Ensino Básico e, conseqüentemente, a escolaridade obrigatória (Artigo 6º.).

Quanto ao E.T.P., tal como acontecia em 1973 esta LBSE não o contemplava explicitamente, mas veio o mesmo a ser considerado por normativos que se seguiram à LBSE.

Num diagrama, a seguir, bastante simplificado, apresenta-se a evolução do E.T.P. no Sistema Educativo e também a estrutura do antigo Ensino Liceal e do vigente Ensino Secundário, via ensino, como elemento de referência.

## EVOLUÇÃO DO ENQUADRAMENTO DO E.T.P. NO SISTEMA EDUCATIVO



Fonte: Ministério da Educação, 1983, Relatório Nacional, ME/GEP.,

## 2 - HISTÓRIA SUMÁRIA E ENQUADRAMENTO NO SISTEMA EDUCATIVO

### 2.1 - CONTEXTO CAUSAL: AS PRIMEIRAS EXPOSIÇÕES E A SUA INFLUÊNCIA NO APERFEIÇOAMENTO INDUSTRIAL

A origem das exposições industriais parece haver surgido, em Praga pelo ano de 1791, embora talvez possa dizer-se apenas com a característica de grande mercado. Seria como que a transição das velhas feiras da Europa onde a Alemanha, quase sem concorrência durante tantos anos brilhara.

Na França, que logo tomou uma certa importância, deve-se a iniciativa a Francisco Neufchateau que, em 1798, sendo ministro do interior no período do Directório de Napoleão, conseguiu ver inaugurada a primeira exposição pública anual de produtos da indústria francesa.

Para esta exposição, que durou apenas cinco dias, foi construído no Campo de Marte um palácio, o qual não teria dimensões nem aspecto sensivelmente diferentes de um dos variadíssimos grandes armazéns que muito mais tarde se ergueram na capital francesa.

Depois desse sucesso os franceses nunca mais pararam numa bem ordenada actividade. A sua experiência foi-se valorizando em sucessivas exposições efectuadas em Paris, e cujo espírito progressivo se poderá avaliar pelo quadro seguinte:

Anos	Local	Expositores	Prémios
1798	Campo de Marte.....	10	23
1801	Pátio do Louvre .....	220	80
1802	Salas do Louvre .....	540	254
1806	Esplanada dos Inválidos .....	1 422	640
1819	Pátio do Louvre .....	1 642	869
1823	» » » » » .....	1 662	1 901
1827	» » » » » .....	1 695	1 254
1834	Praça da Concórdia .....	2 247	1 785
1839	Campos Elísios.....	3 281	2 305
1841	» » » » » .....	3 960	2 353
1848	» » » » » .....	4 200	2 738

Fonte: Elaboração própria: Dados: Exposições Industriais, In Dicionário de História de Portugal, Vol. II, 1985, (Dir.) Joel Serrão, Porto, Liv. Figueirinhas, pp. 509-511.

A última destas exposições devia já cognominar-se de Exposição Universal, pela vontade do governo provisório, mas as Câmaras de Comércio e os Conselhos Municipais insurgiram-se energicamente contra a novidade, que, por essa razão, não foi por diante.

A ideia enjeitada pelos franceses, talvez por temerem a sua realização num período de vida agitada para o seu país, veio a ser aproveitada por uma nação rica e forte situada além da Mancha: a Inglaterra.

## 2.2 - A EXPOSIÇÃO UNIVERSAL DE LONDRES DE 1851

O ensino industrial, o aperfeiçoamento da arte do desenho, que tão grande desenvolvimento trouxe às indústrias de todo o mundo, ficou a dever o seu mais forte impulso à primeira exposição universal, levada a efeito, na cidade de Londres, em 1 de Maio de 1851.

E, porque certamente este aspecto do assunto não é do conhecimento de muitos, vamos tentar descrever as circunstâncias em que esse vivo impulso se produziu e qual o reflexo que o mesmo teve noutros países progressivos, antes de, muito vagarosamente, tomar o rumo de Portugal.

As onze exposições que os franceses realizaram em Paris, de 1798 a 1848 a que já me referi, algumas das quais inauguradas em épocas conturbadas para a França, estimularam a Grã-Bretanha a tomar a iniciativa de inaugurar na sua capital uma exposição onde se reunissem industriais idos de todas as partes do mundo.

Como diz Barão de Forrester, (citado em Joel Serrão, 1985);

Esta, para a época, grandiosa exposição teve, pela valiosa cooperação de diversas nações, uma grande importância, pois conseguiu juntar, pela primeira vez no mesmo certame, um elevado número de estrangeiros, entre os quais portugueses, com uma das menores representações alcançou ali 158 prémios, que apresentaram sortidos mostruários da sua actividade e progressos realizados, como justificou que Londres fosse visitada por milhares de pessoas interessadas em observar o grau de aperfeiçoamento das indústrias expostas.

O palácio que para esse efeito se edificou destacava-se pela sua originalidade. Chamaram-lhe o Palácio de Cristal por causa da sua estrutura, pois, sendo construído de ferro e vidro, oferecia o aspecto de um enorme bloco de cristal. As suas dimensões eram gigantescas. O corpo principal media 488 metros de comprimento, 119 metros de largura e 53 de altura. Foi totalmente destruído por um incêndio na noite de 28 de Novembro de 1936. (vol. II, pp. 509-511)

Mas, aos seus promotores, à frente dos quais se destacou o Príncipe Alberto, esposo da Rainha Vitória, estava reservada uma cruel desilusão para o seu tradicional orgulho: A supremacia da arte industrial e do bom gosto

artístico francês dos seus 1700 expositores revelou-se com tal prodigalidade que, afinal, foi a França, instalada em casa alheia, a verdadeira triunfadora.

O triunfo da França era bem merecido, de resto, porque a sua larga experiência na série de exposições que já levava a efeito em Paris dava-lhe as vantagens de que soube tirar partido.

### 2.3 - COMO SURGIRAM AS GRANDES REFORMAS DO ENSINO PROFISSIONAL EM DIVERSOS PAÍSES

Os ingleses não esqueceram o desaire, que constituía para a sua vida industrial uma grave ameaça e um formidável golpe para o seu comércio, que se reflectiria profundamente na prosperidade económica da nação, e rapidamente procederam ao estudo das bases de uma completa reforma que abrangesse todo o vasto problema da educação profissional.

Entregue nas mãos do próprio governo a direcção desse movimento, foram logo votadas importantes verbas e criado um departamento da administração pública denominado "Arte-Department", que centralizaria toda a acção orientadora do ensino profissional e industrial.

Não foi difícil a este organismo convencer-se de que o fracasso da exposição inglesa se baseava principalmente na inferioridade dos seus artefactos, na parte que dependia do estudo do desenho, na arte da sua apresentação, e não duvidou recorrer aos desenhadores franceses que para aí foram, depois dessa época, fundar escolas não só em estabelecimentos do ensino mas até nas fábricas particulares.

Como consequência de tão salutares disposições multiplicaram-se as escolas de desenho por toda a Inglaterra, fundando-se nessa data o célebre Museu South-Kensington, onde imediatamente se começaram a juntar raros exemplares da arte industrial de todos os países.

Os resultados destas medidas fizeram-se sentir na segunda exposição inglesa, realizada em Londres em 1862, notando-se logo que o estudo do desenho havia feito incalculáveis progressos e que os artefactos de mais aprimorado gosto podiam já de uma maneira geral, concorrer com os da indústria francesa de igual natureza.

Conhecido o esforço enorme da Inglaterra, logo uma febre intensa contagiou os outros países no sentido de aperfeiçoarem e desenvolverem os seus processos industriais.

Simultaneamente ao evoluir destes fenómenos, filhos do receio da concorrência, do medo da perda de mercados consumidores, fazia-se uma intensa divulgação das vantagens que cada qual supunha ser o melhor método de ensino oficial a por em execução.

Deste agitar de ideias, deste baralhar de opiniões, surgiram dois sistemas diversos, dependendo cada um das circunstâncias especiais de cada nação. A acção colectiva dos indivíduos ou a acção directa do Governo. Foram estas as

duas bases concretas em que assentavam esses sistemas, os quais, poderíamos dizer na maioria dos casos, desenvolveram-se pelo ensino genérico dos princípios e das aplicações, ou pela especialidade para cada arte e ofício.

Na Inglaterra a organização era um corpo rigidamente uniforme, resultado em grande parte da exposição realizada e da série de ensinamentos que da mesma resultaram.

Os comissários do Governo Belga encarregados de estudar o processo de ensino que mais conviria à Bélgica seguir, ao cabo de uns anos de assíduo trabalho, propõem um sistema misto e não adoptam as escolas especiais para cada ofício, da mesma forma que a Grã-Bretanha as não tinha adoptado na sua instrução industrial.

Na Alemanha e na França a acção era directamente exercida pelo Governo e para ambos os povos a especialidade dos ofícios não fazia parte do respectivo programa de ensino. Quanto à Espanha, em 1851, seguiu o processo em uso na Alemanha, considerado genericamente como dos mais completos que então vigoravam, mas num ritmo, como é de supor, nada apressado.

De acordo com Armando Castro (citado por Joel Serrão, in Dicionário de História de Portugal 1986, vol. IV), tudo isto resultou a criação de museus e escolas técnicas, elevando-se o ensino dos operários e da aprendizagem por uma inteligente e sábia educação do trabalho, começando alguns países a enviar às exposições internacionais, que se sucederam, equipas de operários de várias classes, acompanhados de engenheiros e técnicos, para estudarem os processos de trabalho seguidos nos grandes centros da indústria mundial.

A primeira demonstração dessas vantagens verificou-se quando da inauguração da Exposição Universal de Paris em 1855, para a qual se construiu o Palácio da Indústria onde concorreram já grupos de indivíduos especializados.

Entre os concorrentes contavam-se a França, a Inglaterra, a Alemanha, a América, a Áustria, a Bélgica, a Itália, a Rússia, a Espanha e Portugal.

A exposição de 1851 gerara algo de importante no campo do ensino técnico.

## 2.4 - OS PRELIMINARES DA INDÚSTRIA EM PORTUGAL

Na opinião de Jorge Borges de Macedo (1963), desde os primórdios da Monarquia, que se fabricavam manufacturas de lã destinadas ao uso das classes populares. D. Sebastião concedeu-lhe em 1573 um Regimento que foi acrescentado por D. Pedro II, em 7 de Janeiro de 1690. Porém, a primeira tentativa de adaptação industrial digna de ser considerada surgiu na regência de D. Pedro. Foi por essa época que, mercê de intensas negociações levadas

a efeito pelos nossos agentes diplomáticos, vieram para Portugal os primeiros artistas ou mestres e operários estrangeiros.

Para Joaquim Veríssimo Serrão (1973), os planos para o estabelecimento de indústrias no nosso país tiveram no conde da Ericeira, D. Luís de Menezes, que então ocupava o lugar de Vedor da Fazenda, o seu principal e activo impulsionador, podendo afirmar-se que o ministro de D. Pedro traçava como que em miniatura o plano que mais tarde Pombal viria a realizar.

A resolução de 6 de Setembro e a Previsão do Conselho de 6 de Outubro de 1676 accionando a plantação de amoreira marcam um pensamento. O decreto de 22 de Janeiro de 1678 assinado por D. Pedro, anuncia haver o regente mandado vir de fora do reino oficiais para o fabrico de sedas, e torna público as medidas tomadas no sentido de obrigar os lavradores às já referidas plantações. A fábrica que na sua regência se instalou junto das Portas de Santa Catarina adquiriu um tal desenvolvimento que se impôs como um grande estabelecimento fabril.

Ainda segundo Joaquim Veríssimo Serrão (1982), o tratado de 1703 permitiu aos ingleses a introdução dos seus lanifícios em Portugal, permissão de que vieram depois a gozar os holandeses, acrescido da loucura nascida com o ouro das minas do Brasil descobertas por esses tempos, e pouco depois as dos diamantes, levou ao abandono das indústrias que começavam a surgir. Acúrcio das Neves comentava esse período dizendo que, os bens reais eram desprezados, o reino despovoava-se, as fábricas pereciam, o comércio aniquilava-se, e Portugal nadando em ouro, via-se pobre, quando lhe foi preciso entregar esse mesmo ouro, em troca, à Inglaterra e às outras nações, laboriosas, para alimentar e vestir os seus próprios habitantes, com géneros de produção estrangeira, negociados por estrangeiros e conduzidos em embarcações estrangeiras.

## 2.5 - A OBRA DO MARQUÊS DE POMBAL E A ORIGEM DAS ESCOLA INDUSTRIAIS

A reforma da vida industrial portuguesa sofreu vigoroso impulso de Sebastião de José Carvalho e Melo, Marquês de Pombal, Diplomata e Estadista, Ministro do Rei D. José, que, antevendo o seu progresso, deu os primeiros golpes no regime das Corporações de Artes e Ofícios. O decreto de 9 de Fevereiro de 1761, com o fundamento da falta de obras usadas de estanho, latão e outros metais, ordenou que o Senado da Câmara desse licença a todos os que exercessem os respectivos ofícios, de Lisboa ou de fora, sendo qualificados pela Junta do Comércio, de trabalharem livremente. Em 18 de Abril do mesmo ano todos os artistas nacionais ou estrangeiros ficavam isentos das restrições dos grêmios, mediante a licença da Junta do Comércio.

Era o começo do fim das velhas Corporações das Artes e Ofícios, - verdadeira fortaleza contra a concorrência. A regulamentação vexatoriamente minuciosa da corporação não deixava a mínima liberdade ou iniciativa aos oficiais e aprendizes, que delas eram membros.

As corporações assumiram, com as medidas de Pombal, reacções violentas que necessariamente vieram a abalar-lhe o prestígio, diminuindo-lhe a influência e apressando a sua queda.

Pombal, no dizer de Manuel P. Chagas, (1902);

... discípulo da escola de Colbert, com as suas reformas, postas em vigor com tenaz energia, transformou profundamente a vida económica portuguesa, pelo levantamento da indústria, criação de manufacturas, concessão de privilégios a particulares e pela regulamentação dos processos fabris, fórmulas destinadas, segundo os princípios económicos da época a conseguir a balança do comércio. (p. 116)

A nova vida insuflada à indústria nacional pelo Marquês de Pombal, que entendeu mandar vir do estrangeiro técnicos e mestres de valor, trouxe como consequência a Nação libertar-se do tributo pago ao estrangeiro, que lhe vinha fornecendo os objectos, entre os quais se contavam muitos de primeira necessidade.

Os mestres e fabricantes vindos de França, Espanha, Inglaterra, Itália, Alemanha, Génova e Irlanda, em número que se sabe superior a cinquenta, foram ajudados financeiramente. Entre as condições que lhes eram impostas figurava a obrigatoriedade de ensinar o seu ofício a um determinado número de aprendizes.

À Real Fábrica das Sedas, base da indústria da época, se foram agregando outras indústrias de tal forma que o Marquês de Pombal na sua correspondência a denominava mais propriamente de Real Colégio de Manufacturas, escola de ensino fabril, o que atesta a profundidade do seu pensamento na divulgação do ensino das Artes e Ofícios, por efeito do qual as novas indústrias foram criadas.

O esforço do ministro de D. José merece um relevo especial se tivermos em conta que as indústrias tinham fenecido ou definhavam, sem mercado nem técnica, e que pela sua acção elas revigoraram e acreditaram-se.

Os resultados puderam verificar-se quando em 6 de Junho de 1775 se fez pública ostentação, na Praça do Comércio e pelas artérias principais de Lisboa, de inúmeros produtos fabris saídos dos novos arsenais, de modernas fábricas e oficinas, que depois foram figurar nos "stands" da Exposição de Oeiras, perante um público admirado por aquilo que observava.

É costume considerar estas acções, do Marquês de Pombal, como as primeiras tentativas para o lançamento do Ensino Técnico em Portugal, complementadas com a fundação em 1756 da Aula do Comércio, que se manteve até 1844, ano em que foi anexada ao Liceu Nacional de Lisboa, com o nome de Escola do Comércio ou Secção Comercial.

No que se refere ao ensino das artes, a iniciativa afirmou-se pela criação das cadeiras de Desenho e Arquitectura na Universidade e no Colégio dos



Nobres, da aula de Desenho e Fábrica de Estuques dirigidas pelo italiano João Grossi a que foi estabelecido o ordenado de 600 000 Réis, com a obrigatoriedade de ter sempre quinze alunos.

No Porto, a pedido da Companhia geral de Agricultura, por decreto de 27 de Novembro de 1779, foi instituída a Aula de Desenho e Debuxo, sendo os respectivos encargos satisfeitos juntamente com os da Aula de Náutica, criada em 1762, pelo imposto voluntário do comércio portuense.

Isto sem esquecer, segundo José de Pessanha, (1908);

. . . obras e oficinas do Estado que foram simultaneamente centros de educação artística, tais como as obras de Mafra (1750) e os trabalhos da estátua equestre de D. José (1770), para a escultura; a Impressão Régia (1768) e a Casa Literária do Arco Cego, para a gravura; o Arsenal do Exército para a gravura e cunhos de medalhas, e, já no limiar do século XIX, a decoração do Palácio da Ajuda para a pintura, que tanta influência tiveram na arte decorativa em Portugal.

Já na época se viviam paixões sectárias, e certamente devido a estas não houve continuadores da obra do Estadista.

Porém, D. Maria I criou a Academia do Nú de Lisboa, a Aula Pública de Desenho da cidade de Lisboa, a Aula de Desenho da cidade do Porto e a Escola de Fiação e Filatória da Província de Trás-os-Montes. Pina Manique que, bebeu de Pombal a noção clara do valor do Ensino Técnico, o qual reorganizou introduzindo nas escolas primárias o trabalho manual e o trabalho físico, fundou a Casa Pia de Lisboa onde se desenvolveram numerosos cursos profissionais - Ensino da Indústria.

Em 1802 é estabelecida uma Escola de Gravura junto da Imprensa Régia.

A situação do Ensino Industrial em Portugal, após essa época, entra em colapso. As Invasões Francesas, a fuga da Família Real para o Brasil, a Regência, as novas concepções feitas à Inglaterra pelo tratado de 1810 e as lutas liberais que se seguiram, aniquilaram na sua quase totalidade tudo quanto a poderosa iniciativa do Marquês de Pombal havia conseguido realizar ou ampliar.

## 2.6 - TENTATIVAS ESBOÇADAS PARA O RESSURGIMENTO DO ENSINO TÉCNICO

Os honrados “vintistas” pretenderam, é certo, encarar o assunto, mas o escasso tempo em que dominaram e o pouco sentido das realidades impediram-nos de passar do campo vago dos esboços às realidades. Filipe Ferreira de Araújo e Castro, Ministro de D. João VI até à Vilafrancada, e Francisco Manuel Trigoso de Aragão Mourato, Ministro do mesmo Monarca em 1826, ocuparam-se dos diversos estabelecimentos científicos, literários e

artísticos, mas também não foram além de esboços e da criação, em 1823, das cadeiras de Física e Química na Casa da Moeda, que se mantiveram até 1833.

Durante um largo espaço de tempo apenas um economista ilustre, José Acúrcio das Neves, partidário de D. Miguel, ao estudo do Ensino Técnico dedicou particular atenção legando a obra "Memória sobre os meios de melhorar a indústria portuguesa considerada nos seus diferentes ramos". Mas o ódio político apagou o eco da voz de Acúrcio das Neves.

Só no ano de 1836, se publicou legislação sobre o Ensino Técnico, sem que haja sido estabelecido método sólido e duradouro.

Passos Manuel, por decreto de 18 de Setembro de 1836, funda em Lisboa O Conservatório das Artes e Ofícios, e no ano seguinte no Porto. O acto marca uma elevada intenção, mas estes estabelecimentos nunca chegaram a ser autênticas realidades, e assim a sua história, infelizmente, nada tem de interessante nos anais do Ensino do nosso país.

O nome de Passos Manuel ficou igualmente ligado à Academia de Belas Artes e à Academia Politécnica do Porto.

Porém, de acordo com José S. Ribeiro, (1878);

... a existência destes estabelecimentos não satisfaziam as necessidades do Ensino, uns porque eram destinados a alunos especializados, outros porque, tendo só lições diurnas não podiam os operários aproveitá-las e ainda outros porque esses estabelecimentos eram incompletos, visto que os princípios teóricos se não ligavam à prática das oficinas. (p. 122)

## 2.7 - AS INICIATIVAS PARTICULARES

À iniciativa particular se ficou devendo alguma coisa de valioso, merecendo que se registre a acção desenvolvida pela Sociedade de Encorajamento da Indústria Nacional, fundada em Lisboa em 1836, sob a influência das leis de Passos Manuel, que em 7 de Dezembro do mesmo ano inaugurou as suas aulas destinadas a artistas onde se leccionava desenho, mecânica, física e química.

No Porto sobressai, anos depois, a Escola Industrial, que a Associação Industrial Portuense fundou e manteve, e onde se leccionavam as ciências que mais interessavam à vida fabril da Cidade. A esta iniciativa está ligada o nome do Engenheiro Vitorino Damásio.

Em 1853, segundo Joaquim V. Serrão, (1982);

... é fundado em Lisboa o Centro Promotor das Classes Laboriosas, que foi berço de uma diversidade de agremiações, e que representa na vida social portuguesa papel preponderante ao difundir o ensino elementar e técnico aos que se dedicavam às artes e ofícios e promover o aperfeiçoamento social e intelectual das pessoas que a ele se dedicavam.

## 2.8 - AS REFORMAS DO LIBERALISMO

As mudanças políticas, algumas delas impostas por processos violentos, geraram diversas reformas de instrução, mas a época agitada e duvidosa em que se vivia não era de molde a permitir uma obra duradoura. No entanto impõe-se realçar com a devida referência: 1835, Rodrigo da Fonseca; 1836, Passos Manuel; 1837, Sá da Bandeira; 1844, Costa Cabral e em 1852, Fontes Pereira de Melo, com a chamada “Regeneração”.

Fontes Pereira de Melo promulgou em 30 de Agosto de 1852 o decreto, que instituiu o Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria. Entre os objectivos do decreto figurava o estabelecimento do Ensino Profissional e Técnico, sem o qual, dizia o decreto, as indústrias dificilmente poderiam progredir, se não aproveitassem as indicações da ciência.

Por este diploma foi criado no novo ministério, a Direcção do Comércio e Indústria e, dentro desta, a Repartição de Manufaturas, composta de duas secções. Competia à primeira: Preparação de leis, decretos e regulamentos relativos às artes e manufaturas; Conservatório de Artes e Ofícios; Sociedades Promotoras da Indústria Nacional; Polícia Industrial; Privilégios para novos inventos e Exposições Públicas de produtos da indústria. À segunda secção competia organizar os serviços de estatística comercial.

Com esta nova orgânica, em 30 de Dezembro de 1852, assinado por Fontes Pereira de Melo (Ministro das Obras Públicas Comércio e Indústria) e pelo Duque de Saldanha, Ministro do Reino, foi publicado o Decreto que criava o Ensino Industrial, sendo fundado o Instituto Industrial de Lisboa, para onde passou todo o recheio do Conservatório das Artes e Ofícios extinto por este mesmo decreto, com Ensino Elementar, Secundário e Complementar (Título II, Artº 10º.), e no Porto a Escola Industrial do Porto, somente com os dois primeiros níveis de ensino (Título III, Artº 17º.), cujos cursos se inauguraram em 1854, após a promulgação dos Regulamentos Provisórios, por Decreto de 1 de Dezembro de 1853, publicado no Diário do Governo nº. 293 de 13 de Dezembro do mesmo ano. (in Ministério da Educação, 1989, Reformas do ensino em Portugal, 1835-1869, Tomo I, Vol. 1, pp. 178 e 198, Lisboa, ME/Secretaria-Geral).

O sistema seguido foi o do ensino genérico a todas as artes e ofícios, tanto na instrução profissional como no trabalho das oficinas.

Havia alunos ordinários, voluntários, ouvintes e registados. Os cursos eram nocturnos, à excepção dos trabalhos de oficina, e foi determinado que, três anos após o início dos cursos do Ensino Industrial em Lisboa e no Porto, nenhum operário seria admitido nas fábricas do Estado sem aprovação nos graus respectivos.

No primeiro ano, em Lisboa, matricularam-se 72 alunos ordinários, 190 voluntários e 68 ouvintes, num total de 328 alunos.

Também o ensino agrícola, conforme Rómulo de Carvalho, (1996);

... era criado, através do decreto de 16 de Dezembro de 1852, por Fontes Pereira de Melo. A ele seriam admitidos alunos com um mínimo de dezasseis anos e compunha-se de três graus: o primeiro grau, de ensino rudimentar, que consistia em trabalhos rurais; o segundo grau, de ensino técnico-prático, ministrado em escolas regionais e o terceiro grau que consistia no ensino superior. (p.587)

Em 1860, fundava-se em Lisboa uma Associação Promotora da Indústria Fabril, cuja finalidade era: promover o desenvolvimento da indústria do país através de Exposições, divulgação dos melhoramentos através da imprensa, criar um gabinete instrutivo de amostras das manufacturas devidamente classificadas e promover a instrução dos operários.

O decreto firmado pelo general João Crisóstomo de Abreu e Sousa, publicado em 20 de Dezembro de 1864, elevava a Escola Industrial do Porto à categoria de Instituto, igualando-o ao de Lisboa e autorizava o Governo, em caso de se verificarem no país faltas de pessoal suficientemente habilitado teórica e praticamente, em determinados ramos de ensino, a procurá-lo no estrangeiro. Pelo mesmo diploma se estabelecia (Capítulo III, Artº. 9º); “ desde já a criação de Escolas Industriais em Guimarães, Covilhã e Portalegre, e no futuro nas mais terras do reino que pela sua importância fabril carecerem delas.” (p. 263)

Nessas escolas devia ser ministrado o Ensino Geral Elementar e, além disso, o Ensino Técnico Especial apropriado à indústria ou indústrias dominantes na localidade (Capítulo III, Artº. 10º).

O Ensino Comercial desenvolve-se a partir da publicação do Regulamento, em 9 de Outubro de 1866 por João Baptista da Silva Ferrão de Carvalho Mártens, da Escola de Comércio de Lisboa, que por decreto do Duque de Loulé de 30 de Dezembro de 1869, foi integrada no Instituto Industrial de Lisboa, agora designado por “Instituto Industrial e Comercial de Lisboa” (Capítulo I, Artº. 1º).

Durante um largo espaço de tempo sucederam-se no estrangeiro as exposições e com elas novos e proveitosos ensinamentos. Depois da de Londres, de 1851, a cuja projecção fizemos já referência, a de Paris, de 1855, onde com missão de estudo Portugal enviou dez homens práticos e devidamente habituados ao trabalho industrial. Outras se seguiram em Londres, Lion, Viena, Filadélfia e Paris.

Em Portugal, segundo Joaquim F. Gomes, (1980);

... no decorrer destes acontecimentos que lá fora marcavam um índice progressivo, nada de novo se realizava sobre o ensino industrial, que continuava na maior apatia. Porém, em 1865 no Porto, realizava-se a Exposição do Palácio Cristal a que concorreram 2 366 expositores. (p. 73)

Foi no meio desta inércia que, o portuense educado na Alemanha, Joaquim António da Fonseca Vasconcelos em 1879 escreveu o livro: Reforma do Ensino de Desenho, Seguido de um Plano de Organização das Escolas,

que influenciou o reduzido grupo que pela resolução do problema se interessava nele encontrando o agente activo da reforma exigida. É, assim, entendida a conveniência, nas Academias de Belas Artes de Lisboa e do Porto, do ensino industrial, e, no plano de estudo organizado a partir da reforma daquelas Academias, assinada pelo secretário de Estado, José Luciano de Castro, em 22 de Março de 1881, conforme ME/Secretaria-Geral, 1991, Reformas do Ensino em Portugal, 1870-1889, Tomo I, Vol. 2, (Capítulo VII, Artº. 47º), figura um Curso de Belas Artes com aplicação às indústrias e um Curso de Desenho para operários. (Capítulo VII, Artº. 47º).<sup>5</sup>

Mas era pouco para satisfazer as necessidades progressivas da indústria fabril e, três anos decorridos, com António Augusto de Aguiar no Ministério das Obras Públicas, e a partir dos diplomas: de 24 de Dezembro de 1873, que cria os Museus Industriais e Comerciais; o de 3 de Janeiro de 1874, implementa a Escola Industrial da Covilhã e Escolas de Desenho Industrial em várias terras do Reino ( Artº. 1º); o de 6 de Março de 1884, que estabelece o Plano de Organização do Curso do Comércio no Instituto Industrial e Comercial de Lisboa (Artº. 1º); e o de 6 de Maio de 1884, ME/Secretaria-Geral, 1991, Reformas do Ensino em Portugal, 1870-1889, Tomo I, Vol. 2, que promulga o Regulamento Geral das Escolas Industriais e das Escolas de Desenho Industrial. Lê-se no Artº 1º do Capítulo I;

... as escolas instituídas pelo decreto de 3 de Janeiro de 1884, ... têm por fim lançar os primeiros lineamentos de uma instituição análoga ao Real-Imperial Museu austríaco, de Arte e Indústria em Viena ... , foi o país dotado de novas escolas, transformaram-se outras, reorganizaram-se os museus industriais e comerciais, adquiriu-se no estrangeiro material escolhido de ensino, contratam-se professores competentes, fora do país, estabelecem-se programas e regulamentos para cada escola, cuja doutrina veio a constituir durante algum tempo como que a base dessa organização de ensino.

Com o Partido Regenerador no Poder, a Reforma de 8 de Outubro de 1891 firmada por João Franco, mas cujo projecto foi elaborado por Bernardino Machado, alterou substancialmente o funcionamento dos Institutos Industriais e Comerciais e as Escolas Industriais. O mesmo Bernardino Machado ocupando a Pasta das Obras Públicas em 1893, não só integrou os princípios do Diploma em que colaborara anteriormente, como publicou uma nova e substancial Reforma que beneficiou, segundo M E, 1992, Decreto Organizando os Cursos Professados nas Escolas Industriais, 5 de Outubro de 1893, In Reformas do Ensino em Portugal, 1890-1899, Tomo I, Vol. 3, muito especialmente, a criação dos Cursos professados nas Escolas Industriais:

... sendo necessário completar a Organização do Ensino ministrado nas Escolas industriais, nos termos do Decreto de 8 de Outubro de 1891; hei por bem decretar o seguinte: Artigo 1º. - Os cursos professados nas Escolas Industriais são constituídos pelas disciplinas e trabalhos oficiais mencionados na tabela nº. 1, junta ao presente Decreto, havendo em cada escola os cursos mencionados na tabela nº. 2 ...

Quatro anos decorridos, subscrito pelo ministro progressista Augusto José da Cunha, o Decreto de 14 de Dezembro de 1897 procede a uma nova reorganização das Escolas Industriais e de Desenho Industrial. O mesmo ministro promulga em 30 de Junho de 1898 o Decreto que reformula o Instituto Industrial e Comercial de Lisboa.

Manuel Francisco Vargas, no Ministério chefiado por Hintze Ribeiro, promulga em 24 de Dezembro de 1901 a Organização do Ensino Elementar Industrial e Comercial, cabendo a D. João de Alarcão em 3 de Novembro de 1905, no Governo presidido por José Luciano, a reorganização do Instituto Industrial e Comercial do Porto.

Já no Regime Republicano, em 1911, destaca-se a obra referendada pelo Ministro do Fomento do Governo Provisório, Dr. Brito Camacho, a quem, entre outras medidas importantes, se ficou devendo a fundação do Instituto Superior Técnico, cúpula indispensável de todo o Ensino Industrial e, mais tarde, já dentro das fórmulas constitucionais, a criação da Faculdade Técnica da Universidade do Porto.

Pondo de parte um ou outro Diploma fragmentário, deve registar-se a Reforma de 1918 subscrita pelo ilustre professor doutor Azevedo Neves. No ano imediato novas disposições legislativas se publicaram e mais tarde em 1931, já no consulado do Estado Novo, o Decreto 20 420 de 20/10/1931 organiza o E.T.P. num sentido talvez mais completo mas ainda muito aquém das necessidades do Ensino.

### 3 - A REFORMA DE 1948

#### 3.1 - CONTEXTO CAUSAL-PRÓXIMO DA REFORMA DE 1948

Política Educativa não era, por certo, uma expressão corrente, quando se instituiu o Estado Novo; porém, todo o conjunto de medidas tomado contra os preceitos pedagógicos da 1ª República não foi mais do que isso mesmo: uma Política Educativa, faseada no tempo, não só consentânea com uma nova ideologia política, mas ainda com uma outra ordem económica e sócio-cultural que, naturalmente, permitiam uma nova lógica governamental. Segundo L. D'Hainaut (1990 p. 31), Educação é “. . . a tradução operatória de intenções, em opções e em prioridades (...) que existe ao mesmo tempo nos tempos e nos factos”.

Assim, a Reforma do E.T. de 1948 não pode entender-se sem considerarmos, por um lado, o contexto histórico-social da época que imediatamente a precede e em que decorre, bem como a visão económico-cultural que se lhe torna inerente; por um lado, a Reforma também não pode entender-se sem levarmos em conta as alterações anteriormente verificadas

no âmbito da própria Educação Escolar, sobretudo no Ensino Primário, permitindo uma articulação vertical entre diferentes patamares do ensino e entre diferentes classes.

Partamos, então, do contexto múltiplo, de pendor histórico, social, político, económico e cultural que a interpretação causal da Reforma do E.T. de 1948 nos faculta.

A existência de um partido único, nascido da Ditadura Militar de 1926, que vem corporizar-se no chamado Estado Novo, obriga a que qualquer área social (neste caso, a Educação) assuma projecções algo limitadas mas nem por isso alheias à realidade do momento. Como refere D'Hainaut (1990), podem ser concebidas;

. . . três opções essenciais na dinâmica política da Educação: o conservantismo, o progressismo e a revolução. . . A natureza e a intensidade das transformações que as forças políticas querem introduzir, determinam também a natureza e a intensidade das transformações que deve introduzir a educação, que assenta sobre essas forças políticas. (p. 54)

O facto é que o estado de excepção de 1926 acaba por ser aceite pela grande maioria do povo português, que estava podemos dizê-lo, socialmente afectado, quer pelos horrores da Guerra Civil Espanhola, quer posteriormente, pelos da II Guerra Mundial. A oposição leva a que, naturalmente, o regime dirija a sua política educativa para fins que tendem a diminuir o poder do cidadão relativamente ao Estado, e a sua influência no sistema social. Logo, face a tal oposição, não espanta que se condicionasse a ascensão social operária da forma que se afigurava mais consequente, tal como opinião de Ariano Moreira (1993):

. . . um ensino de elite teórico e um outro, preferencialmente conducente à formação de mão-de-obra, em que os jovens deveriam assumir o seu lugar profissional através da integração de valores próprios, mas imbuídos da ideologia dominante. (p. 262)

Por sua vez, segundo Manuel A. Dos Santos, (1957); “a componente clerical adoptada pelo Estado autorizava a preocupação paternalista/moralista-cristã de um modelo totalitário.” (p. 196)

Aliás, as reflexões de Salazar, na década de 1950, in M. Castro Henriques, (1989), acerca das opções fundamentais da política educativa perfilhada, falam por si:

Temos entendido que a formação de uma sólida consciência colectiva não comportava nem exigia se fosse além daquelas aspirações ou sentimentos básicos que são a estrutura mental e moral do Português, tal como o formaram a História, a Educação e a Economia, isto é, o meio em que é obrigado a trabalhar. (p. 191)

E ainda, Salazar em 1946, in M. Castro Henriques, (1989), o receio de; “desmoralização e subserviência das elites pela supremacia do número. . .” (p. 180), levam-nos a compreender ainda melhor a necessidade de um E.T.P. condicionador de ascensão social directa.

Apesar de tudo, Salazar 1965, in M. Castro Henriques, (1989), não perde de vista o contexto europeu, ao considerar que; “... o avanço das ciências aplicadas aos processos de trabalho abriu à produção e ao funcionamento dos serviços larguíssimas perspectivas.” (p. 219)

Daí que, mesmo respeitando um modelo de formação essencialmente horizontal, o E.T. não tenha coarctado a ninguém a possibilidade de um crescimento vertical, ainda que complementado com várias dificuldades acrescidas.

Na verdade o período compreendido entre 1926 e 1945 fora de pobreza industrial. Porém, foi exactamente esse lapso de tempo, segundo M. Filomena Mónica, (1978), que terá tornado possível o posterior arranque e crescimento económico e a construção do Estado Novo; “. . . enquanto o crescimento industrial continuava muito lento, o Estado Novo erguia activamente estradas, portos e barragens. E Salazar conseguia a estabilização dos preços e o equilíbrio do Orçamento.” (p. 105)

Salazar, na opinião de Augusto Joaquim, (1979 p. 681)), veiculava o seu axioma fundamental: o “Homo Lusitanus” e o Estado Novo era o “Modus Operandi” conducente ao assegurar da independência e da identidade portuguesas, face aos distúrbios da República e da Crise Económica Mundial.

Daí que a organização corporativista, harmonizando o trabalho e o capital, de estrutura compartimentada, tivesse surgido como base de apoio para a integração de grupos sociais, culturalmente diversificados, por sua vez subordinados ao interesse do Estado, que servia, na lógica adoptada, como pólo catalisador.

Ora, esta visão económica, social e cultural surge claramente subjacente à própria criação do novo E.T.P., em 1948 e perdurará até à Reforma de Veiga Simão. A ela se encontra associado um código de valoração corporativa e moral, onde todas as diversidades culturais regionais se devem rever. Assim é que, no Estatuto do Ensino Técnico Profissional, Decreto-Lei 37.029, de 25/8/48, parte II, cap. VIII, artigo 103º., alíneas e), f), g), h), i), p. ex., ao director dos estabelecimentos do E.T.P. competia:

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



natureza, devam chegar ao conhecimento superior; ter assídua convivência com os alunos, exercendo sobre eles acção educativa e amparando-os com o seu conselho e atitude paternal, mesmo nos casos em que hajam prevaricado.

Tudo indica que, logo após o golpe de 1926 e no decurso dos anos 30, com uma política predominantemente centrada nos interesses agrários, a educação escolar tivesse sido vista como apenas relacionada com o desenvolvimento nacional, em termos de regulamentação, salvaguarda e fortalecimento da identidade nacional. Algumas monografias consideram a abertura de Salazar à política industrial como sendo de controlo burocrático, o que talvez justifique, segundo Sérgio Grácio, (1991);

. . . o facto da Reforma do E.T.P. 48 ter sido caracterizada por um aumento da componente curricular, conforme a europeia, mantendo-se a oficial já existente, contra a vontade das entidades patronais, que não consideravam aquele aumento necessário. (p. 102)

Todo o contexto cultural do Estado Novo é, na verdade indissociável destes aspectos parcelares. Havia de facto, forçosas e relativamente pacíficas incorporações das novidades culturais do pós-guerra, apesar de toda a vida cultural ser normalizada pelo regime.

Na confluência dos domínios Social, Político, Económico e Cultural está a Escola, como local formal onde se ministra o saber instituído. Ora, desde 1926 que as medidas políticas dirigidas à Escola tendiam à redução daquele saber, em particular no que se referia à Instrução Primária. Lembremos que a República implantara em 1919, um ensino elementar obrigatório de cinco anos, a que se seguia o chamado ensino primário superior, de dois. Assistiu-se, então, conforme J. Salvado Sampaio, (1976), progressivamente;

. . . à redução do ensino primário (um primário elementar de quatro anos, a que se poderia seguir um primário complementar de dois anos - 1927), à simplificação dos programas, do ensino primário elementar que contemplavam como ideal "ler, escrever e contar" (Abril de 1929) e, finalmente, em Maio do mesmo ano, o primário elementar é dividido em dois graus, qualquer deles com exame final: o primeiro com três anos apenas, e o segundo com um, sendo, no entanto, o ensino obrigatório limitado à terceira classe. (p. 8)

Entretanto, em 1931, procedia-se à criação de postos de ensino em que assentaria a rede escolar de 1936. Diz Sérgio Grácio, (1986), que;

. . . na origem de medidas como as da redução da escolaridade obrigatória e da promoção da rede escolar através dos postos está uma espécie de casamento ideal entre a escassez dos recursos e a sua canalização limitada para o ensino, e a concepção dirigente de um certo tipo de conformidade com a ordem social, que queria pôr cada um no seu lugar, ajustando-o ao lugar: não se tratou apenas de pôr ordem nas

finanças, porque a forma do fazer estava também objectivamente orientada para criar ordem nos espíritos. (p.38)

O posto escolar, “forma embrionária da escola elementar” tinha, assim, a óbvia intenção de conter as despesas públicas no ensino e foi descrito no Decreto 27 279 de 24/11/36, (p. 593) como “. . . a escola aconchegada da terra pequenina, onde outra maior se tomaria desproporcionada, ao mesmo tempo que, pelo desperdício, inimiga da restante terra portuguesa.”

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

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

Estas e outras medidas lesivas dos interesses dos professores deram, como seria de prever, lugar a uma situação de miserabilismo lectivo, só reabilitada em 1942 com a reabertura das escolas de Magistério Primário e a criação de algumas outras.

Crê-se, segundo J. Salvado Sampaio, (1976), que; “. . . perante a evidência de que a política educativa terá sido por demais paupérrima, Salazar terá elaborado o projecto conhecido por Plano dos Centenários, que previa a construção de 12 500 salas de aulas por um período de 10 anos.” (p. 71)

Entre 1942 e 1945 assiste-se à redução dos postos de ensino, a um razoável aumento de escolas mas, paradoxalmente, a uma fraca afluência de alunos. As razões, como é opinião de Sérgio Grácio, (1986), prender-se-iam;

. . . com a repercussão do afastamento dos professores das populações e com as dificuldades económicas entretanto resultantes da II Guerra Mundial, chegando mesmo a verificar-se uma verdadeira inversão entre a oferta e a utilização. (p. 29)

Porém, a consciência de que urgia acertar minimamente o passo com a reconstrução europeia leva a que, apesar dos excessos anteriores, se continue apostar consideravelmente quer nas construções escolares, quer na formação de professores, vindo posteriormente a declarar-se, no extenso balanço educativo publicado no Decreto-Lei 38 968 de 27/10/52, ( p. 280), que:

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

### 3.2 - O E.T.P. : IMPORTÂNCIA DA REFORMA DE 1948

Foi neste contexto que se delineou a Reforma do E.T. de 1948. Durante toda a década de 30, o E.T., embora já existente e reorganizado através do Decreto 20 420 de 21 de Outubro de 1931, fora ignorado. Contudo as transformações económicas do pós-guerra deixavam antever um incremento significativo da indústria, o que implicaria o desenvolvimento de um Ensino Técnico, capaz de servir não só as futuras necessidades de mão-de-obra do país, como também encorajar o volume de oferta de ensino e emprego, aos níveis mais baixos da hierarquia social, sem no entanto se alhear da componente de formação global considerada internacionalmente conveniente, na época. Ou seja, segundo o Decreto-Lei 37 029 de 25/08/48, Parte II, Cap. VIII, artigo J., ministrar o ensino correcto para cada curso criado, velando embora; “. . . pela saúde moral e física dos alunos, dentro e fora da escola, procurando remover, com recurso às autoridades administrativas ou policiais, se necessário for, tudo quanto possa comprometê-la.”

Até 1948 o E.T., regido pelo Decreto-Lei 20 420 de 21/10/31, previa 62 cursos, entre os destinados a operários e cursos especificamente femininos, com possibilidade de frequência nocturna. Em matéria de sexos, de facto, as culturas eram assumidamente separadas.

Cabe aqui referir, neste espaço de tempo, as instituições corporativas não tinham respondido à normalização social ansiada pelo regime, dando pouco a pouco lugar à instalação dos chamados aparelhos repressivos do Estado. Contudo, a abertura aos capitais estrangeiros e as consequências do Plano Marshall obrigavam à renovação dos sectores industriais e a uma nova imagem de Portugal no Mundo, pelo que impunham também adaptações do sistema escolar, ao qual se passaram a requerer novas exigências: alguma contribuição para o desenvolvimento económico, sem que o regime perdesse de vista a manutenção da ordem política estabelecida. É bom, como refere, J. Cidade Alpiarça, (1980), que se vivia; “. . . o período de recuperação capitalista do pós-guerra e tinham lugar esforços de pacificação sócio-política, após as convulsões do início dos anos 30, cujos germes ou o regime não considerava extintos.” (p. 1)

Assim, a Reforma de 48, para além de continuar a possibilitar o regime de frequência nocturno, diversifica-o de acordo com as habilitações de quem nele ingressa e introduz aquilo que constitui a sua grande inovação de nível europeu: a criação do Ciclo Preparatório de E.T., de 2 anos, com características de orientação profissional, isto é, com 6 horas de aulas propedêuticas à aprendizagem profissional.

Surgem, então, no Ensino Industrial e Comercial, os cursos de :

- ◆ Formação, com a duração de 3 anos, para estudantes diurnos com o Ciclo Preparatório do E.T.;

- ◆ Aperfeiçoamento, de duração entre 6 e 8 anos, para trabalhadores estudantes, em regime nocturno, habilitados com a 4ª. classe;
- ◆ Mestrança, complementares da actividade profissional, para quem já possuísse um curso industrial e mais de 3 anos de profissão ou para oficiais com instrução primária e 8 anos de ofício;
- ◆ Aprendizagem, ministrados em simultâneo com a iniciação profissional em oficinas, fábricas etc., com duração de 3 ou 4 anos, destinados a quem tivesse a 4ª. classe;
- ◆ Preparação para os Institutos Industriais e Comerciais, com duração respectivamente de 2 e 1 ano, para os que já possuíssem cursos de formação.

Esta divisão alargava-se a cerca de 80 cursos de carácter profissional, distribuídos pelas escolas industriais e comerciais do País e tendo em conta as potencialidades regionais, cuja frequência variava conforme as possibilidades de especialização que ofereciam. De facto, tanto os Cursos de Formação quanto os de Aperfeiçoamento permitiam especializações que, naturalmente, eram procuradas de acordo com a valorização do mercado de trabalho.<sup>1</sup>

Segundo, J. Cidade Alpiarça, (1980);

Vinte destes cursos nunca chegaram a abrir, sendo outros escassamente frequentados. Quanto às especializações, por exemplo, o curso de mecânico de automóveis nunca ultrapassou meia centena de alunos, enquanto milhares de operários sobreviviam desta actividade sem qualquer formação particular.

(p. 2)

Tal como claramente expresso no Decreto-Lei que o estatui, a implantação deste novo E.T. pressupunha, como é opinião de M. Alambre dos Santos, (1957, p. 57):

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

---

<sup>1</sup> - Vide Anexos de Cursos de Especialização em Regime de Formação e Anexos de Cursos de Especialização em Regime de Ensino de Aperfeiçoamento.

O Ciclo Preparatório era inovador por propiciar uma formação geral, à partida tanto para rapazes como para raparigas, numa altura em que a chamada escolaridade obrigatória era ainda de apenas 3 anos.

Este enorme passo em frente, que em 1946 começou por ser objecto de experiência-piloto em Lisboa (Escola Pedro de Santarém) e no Barreiro (Escola Alfredo da Silva), era constituído pelas disciplinas de Língua e História Pátria, Ciências Geográfico-Naturais, Matemática, Desenho, Religião e Moral, Ginástica, Canto Coral e 6 horas por semana de Trabalhos Manuais. “Aos Trabalhos Manuais se reserva, no novo ensino, posição, ao que pensamos nunca igualada nas escolas portuguesas.

O trabalho manual, para Carlos Proença, (1947) não é só o fundamento de toda a arte verdadeira, como a base de toda a verdadeira ciência, mas;

A prática dos Trabalhos Manuais permita corrigir, em larga medida, a deformação do espírito quase sempre resultante de um ensino predominantemente livresco (...) Isto significa que os Trabalhos Manuais podem sistematizar-se com vista à educação intelectual.  
( p. 61)

Relativamente ao E.T. de que havia memória, o salto era enorme, tanto na diversidade como na implantação, que tinha em conta as características regionais do país.<sup>1</sup>

Sendo assim, algo parecia dissonante face ao regime político que até então estratificara com alguma rigidez as classes sociais. A Reforma em curso enveredava pela qualificação dos operários, apostava na adequação de instalações e de equipamentos e, não excluindo as hipóteses de prosseguimento de estudos, promovia uma possível mobilidade social ascendente, que a muitos só serviu dentro do país, mas que a outros possibilitou a inserção social na Europa (ver quadro na página seguinte).

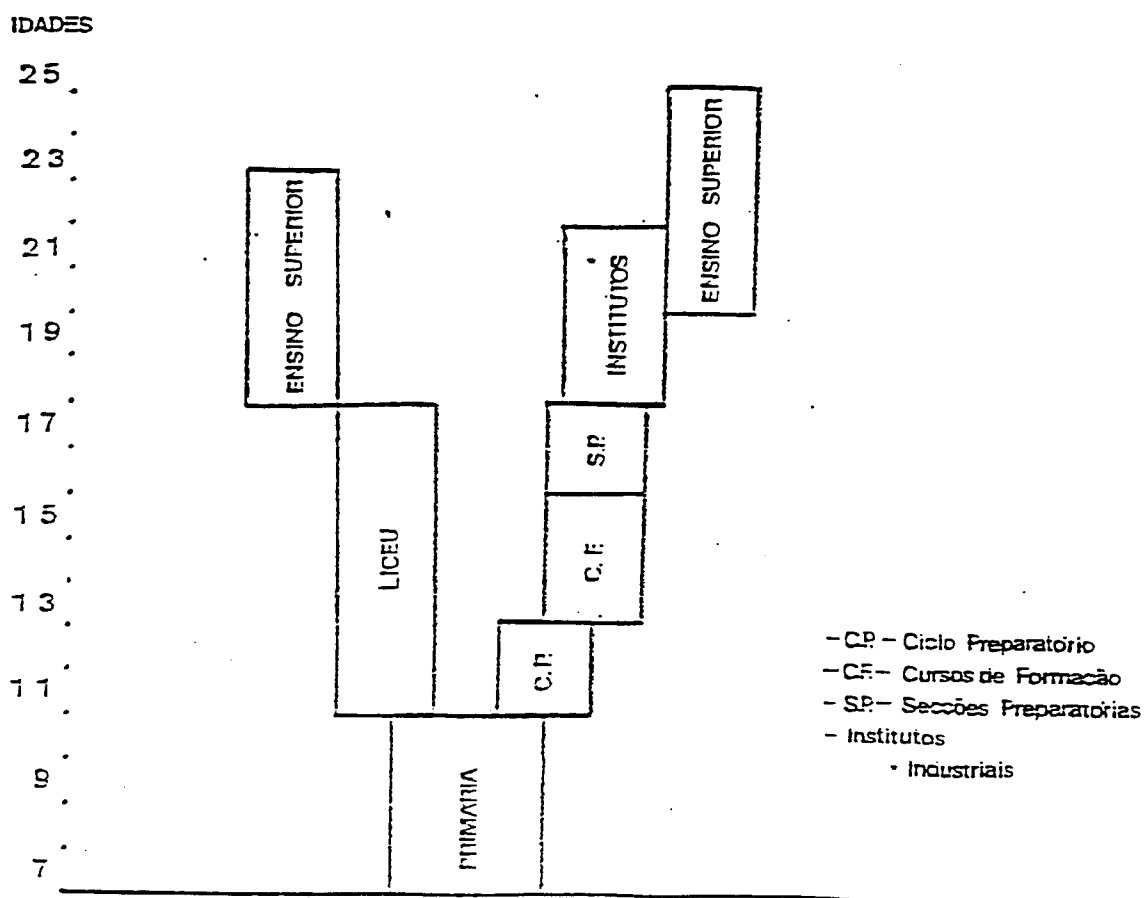
A Reforma do E.T. de 1948 surgiu, de facto, como promissora. A presença de professores e responsáveis pelo E.T. na Comissão de Reforma criada pelo Dec. Lei 31 431 de 29/07/41, constituíu, por certo, ocasião única para examinar o valor social das qualidades humanas e das qualificações profissionais que tinham a seu cargo. Os próprios professores do ensino superior integrados na Comissão, caso de F. Leite Pinto, bem assim como o Director Geral e Presidente da Comissão, A. Carlos Proença, ainda que com formações e ideários diferentes, defendem o valor económico de uma formação escolar-base para os trabalhadores e manifestam-se contra a insuficiência do ensino primário, unindo os seus esforços no traçado inovador da Reforma, nomeadamente visíveis, segundo Carlos Proença, (1947), nos artigos e relatos de experiências da revista de Pedagogia e Didáctica, Escolas Técnicas:

---

<sup>1</sup> - Vidé Listagem de Cursos e Relação das Escolas distribuídas pelo Território - Anexos

## ANÁLISE COMPARATIVA

### EX-LICEUS ↔ EX-ESCOLAS TÉCNICAS



#### ESCOLAS TÉCNICAS - Ensino Técnico (Antigo)

- Maior dificuldade de acesso ao Ensino Superior (-2 anos)
- Cópia precoce (10 ou 11 anos de idade)

Fonte: Anexos, in Ministério da Educação, 1985, Ensino Técnico Profissional, 85/86, Lisboa, ME/DGES.

A divisão do trabalho e a multiplicidade dos tipos profissionais (...) importa que seja acompanhada, mais uma vez o acentuamos, numa instrução geral sólida, para que não falte aos que a recebem a suficiente capacidade de rápida adaptação a formas afins ou diferentes de trabalho. . . . (p. 147)

Repare-se como parte desta literatura continua a ter absoluto cabimento no discurso educativo de hoje. A isto chamam agora polivalência.

O movimento mobilizador da Reforma, centra à volta daquela revista figuras como Rogério Fernandes, António Matoso, José Marmelo e Silva e Calvet de Magalhães, todos eles bem diferenciados pelas suas formações e ideais, mas insuspeitos de paixão pelo regime. No entanto, (in, CEDEFOP, O Sistema de Formação Profissional em França, 1994, Bruxelas/Luxemburgo, SPOCE, pp. 26-28), eles não se cansam de elogiar, nas páginas da revista, a nova pedagogia de valores formativos e estéticos imprimida pela Reforma de 48, capazes de nos sintonizar com o resto da Europa

O surgimento da Reforma traz, assim, intenções óbvias de inovar e persuadir à inovação pedagógica, com todos os previsíveis reflexos económicos, sociais que a sua implantação comporta.

Porém do que ficou exposto, são evidentes algumas contradições que a estrutura tradicional, venerada, não pode satisfazer, correndo-se o risco de ameaça da ordem social, pela frustração produzida por uma maior escolaridade; por outro lado, as exigências do projecto governamental de industrialização, que obrigavam a formar operários qualificados, segundo padrões internacionais, como factor indispensável para o crescimento económico.

Inserida na própria lógica organizativa do aparelho de Estado vigente, a organização e direcção do E.T.P. é, assim objecto de intensa regulamentação por parte do poder central. Na qualidade de ensino público, concebido como local de formação de profissionais com forte diferenciação e especialização do trabalho, o seu modelo organizativo é alvo de políticas concretas, em que a formalização dos processos é o garante da coesão estrutural entre os factores intervenientes do ensino.

Os objectivos do E.T.P. foram determinados a nível institucional, porém entregues, na sua prossecução, às chefias hierarquicamente estabelecidas segundo processos de decisão, dentro de uma linha de comando hierárquico. Toda a actividade educativa e respectivos agentes se deveriam adequar à própria natureza do poder político. Deste modo, foi a estrutura burocrática do Estado, na sua feição normativa e prescritiva, que determinou o funcionamento das escolas técnicas e a sua posterior cristalização.

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

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

É evidente que em 1948 e até à queda do regime não se pode falar de escola (estabelecimento) como Organização, segundo os actuais padrões das Ciências Sociais e Humanas, designadamente da Administração Escolar e da Sociologia das Organizações. Hoje mesmo, aliás, as perspectivas da Escola, como Organização não são Monolíticas nem consensuais. O que não deixa de ser verdade é que, segundo M. Jacinto Sarmiento, (1993);

... durante décadas, uma única perspectiva obteve a hegemonia do campo, pela imposição dos seus conceitos-chave e das suas problemáticas. Pelo contrário, hoje são os conceitos de diferenciação e de integração da Teoria da Contingência, que tendem a estar presentes nas formas de gestão, incluindo a escolar. (p. 21)

Ora, no caso do E.T.P. saído da Reforma de 1948, o que se pode dizer acerca da sua organização é que obedecia a um modelo de orientação, na sua essência normativa e prescritiva, que procurou gradualmente fundamentar um "modus faciendi", acabando por pouco se preocupar com a detecção ou a interpretação das variáveis que sucessivamente intervêm na Organização-Escolar. Se quisermos, hoje em dia, caracterizá-lo segundo uma Tipologia de Organização Escolar, diremos que preenche os requisitos do Modelo Formal ou Burocrático de Tony Bush, caracterizado pela concepção das escolas como burocracias no sentido weberiano, e por práticas de direcção e gestão normativas hierárquicas (Ver quadro na página seguinte).

A Escola, conforme João Formosinho, (1989);

... obedecia a uma concepção de Serviço-local-de-Estado e o Modelo de Organização e Direcção Escolar era consentâneo não só com a política educativa e o contexto nacional já descritos, mas também com a já referida necessidade de exigir do Sistema Educativo novas responsabilidades sociais e económicas, também elas consentâneas com a visão política do Regime. (p. 55)

É quase por ironia que, a administração centralizada do Sistema faz nascer dentro de si uma Reforma de Ensino com uma nova abertura educativa, na medida em que impõe a aferição da formação ministrada já não apenas a padrões de ensino/formação - tradicional, mas também a novos valores de crescimento social que circulavam além fronteiras. Na prática, esta visão verifica-se com a criação de cursos destinados a formarem operários qualificados, com a preocupação de não lhes faltar com o que de melhor então existia em matéria de equipamentos e instalações, por forma a torná-los



## MODELOS DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

(Tipologia de Tony Bush)

	Formal	Colegial	Político	Subjectividade	Ambiguidade
Nível a que são determinados os objectivos	Institucional	Institucional	Vários níveis	Individual	Indefinido
Processo pelo qual são determinados os objectivos	Determinados pelos líderes	Consenso	Conflito	Problemático Podem ser impostos pelos líderes	Imprevisível
Relação entre objectivos e decisões	Decisões baseadas em objectivos	Decisões baseadas na concordância sobre os objectivos	Decisões baseadas nos objectivos das facções dominantes	Comportamento individual baseado nos objectivos pessoais	Decisões não relacionadas com os objectivos
Natureza do processo de decisão	Racional	Colegial	Político	Pessoal	"Garbage Can"
Natureza da estrutura	Hierárquica	Horizontal	Determinada pelo conflito entre subordinados	Construída através da interacção humana	Problemática
Ligações com o contexto	Podem ser "Fechadas" ou "Abertas" Controlo pelo líder	Controlo definido por um processo partilhado de tomada de decisão	Instável Grupos exteriores relacionam-se com os interesses dos grupos	Fonte de comportamentos e significação individuais	Fontes de incerteza
Estilo de liderança	O líder estabelece os objectivos e define as políticas	O líder procura promover consenso	O líder é participante e mediador dos conflitos	Liderança de significação (pode ser controladora)	Pode ser tática ou facilitadora

capazes de responder com realismo ao mundo industrial. A uma mais ampla instrução junta-se, na opinião de Carlos Proença, e outros, (1947), a intenção de favorecer a fácil inserção social, já que, segundo eles; “. . . o aluno da escola de formação deverá sair com mais ampla instrução, portanto capaz de se adaptar a qualquer trabalho compreendido num mais largo sector de actividade.” (p. 114)

Ou seja, insiste-se no conceito de polivalência, que os reformadores de hoje retomam como algo de novo.

Relativamente à organização curricular privilegiou-se, particularmente, a área da metalomecânica, sendo a expansão do E.T.P., a partir de 1948, a grande responsável pelo enorme incremento daquele sector profissional e económico. Conforme Sérgio Grácio, (1986);

Em meados da década de 60, 47 das 64 escolas técnicas em funcionamento ofereciam o ensino da metalomecânica com uniformização de condições físicas de aprendizagem. Em simultâneo o mesmo acontecia na área da electricidade. (p. 46)

Entretanto, é também verdade que ficaram sem frequência muitos dos cursos criados com a Reforma de 1948. Os cursos complementares de aprendizagem absorviam em 1951 apenas 11% do total de alunos matriculados no E.T.P.; em 1961, 3,5% e, no início da década de 70, apenas 1%. Porém, os cursos de formação apresentavam uma população proporcionalmente inversa. Uma certa preponderância do ensino comercial sobre o industrial na década de 50, veio também a perder significado registando-se o equilíbrio comercial/industrial nos anos 60 e o domínio do industrial nos 70, embora com frequência maioritariamente masculina. Contudo, segundo J. Cidade Alpiarça, (1980);

. . . o que se constatou é que o inicial planeamento, que visava produzir em quantidade uma elite operária qualificada, não obtém os resultados previstos. Tanto no início nos anos 60 como no dos anos 70, o número de diplomados com os cursos industriais não suplanta os 12% do total de inscritos, contra os 16% dos comerciais e 72% dos cursos gerais e complementares dos liceus. (pp.2,3)

Significa isto que a organização e a oferta do E.T.P. não conseguiu encontrar-se directamente associada a qualificações finais e que o trabalho operário português, apesar de eficiente, foi resultado sobretudo de aprendizagem elementar, aliada ao ingresso prematuro no mercado de trabalho, com conseqüente abandono da escola. A situação explicar-se-ia, conforme Sérgio Grácio, (1991);

. . . pelo nível sócio-cultural de origem da maioria dos alunos e grande parte das vezes, pela debilidade económica para prolongar os estudos, ainda que, nos anos 60, se tenha registado uma acelerada procura do ensino liceal, à revelia da oferta governamental, cujo aumento de rede incidia nas escolas técnicas. (p. 56)

Será difícil acreditar que, apesar das louváveis declarações de princípios e intenções, os responsáveis pelas alterações introduzidas pela Reforma de 48 no Sistema Educativo Português, não tivessem a noção, ainda que remota, da sua impossibilidade de sucesso a curto ou a médio prazo, atendendo às condições de vida da maioria da população. Daí que, muito provavelmente, a ausência de qualificações finais entre os que optavam pelo E.T.P. não estivessem sequer desajustada às realidades do país. Algumas considerações governamentais no início dos anos 60 não seriam talvez, como diz Galvão Teles, (in Stephen Stoer, 1986, p. 54), desprovidas de um certo conhecimento da ordem interna:

Eu penso que a educação nunca deve perder, antes deve acentuar o cunho espiritualista que lhe vem da luminosa tradição cristã e, por isso, não posso deixar de ver com apreensão o surto de certo internacionalismo educacional, que tende a subordinar inteiramente a escravizar, a educação à economia, como se a primeira só existir em função da segunda.

Os dados estavam, em todo o caso, lançados. A partir dos anos 50, o capital tinha começado a entrar em Portugal, o que veio a justificar o Primeiro Plano de Expansão de 1953. Nos anos 60 continuou o afluxo de capitais estrangeiros. O País é, então, moldado em função da industrialização nascente e da importação de outros conceitos culturais que, como consequência, dão lugar a uma necessária mudança na definição do desenvolvimento nacional. A Reforma de 1948 foi, sem dúvida, precursora dessa mudança.

As pressões de organizações internacionais como a NATO e a O.C.D.E., em que Portugal entrara, quer devido à sua posição estratégica, quer em busca de uma nova imagem para o mundo ocidental, obrigavam a que o Sistema Educativo acompanhasse minimamente novos modos de ver a educação e a expansão económica. A resposta governamental a este problema torna-se clara quando, em 1965, o então ministro da educação Leite Pinto convidou a O.C.D.E. a financiar um estudo do Sistema Escolar Português, vindo a dar origem ao Projecto Regional do Mediterrâneo, que incluía um estudo estatístico da relação entre as necessidades de mão-de-obra e a capacidade dos Sistemas Educativos em Portugal, Espanha, Grécia e Jugoslávia.

A Reforma de 1948, ainda que sujeita a uma organização administrativa altamente centralizada e a uma gestão escolar praticamente indiferenciada, de escola para escola, é a expressão de um leque de objectivos qualitativa e quantitativamente superiores a tudo aquilo para que o terreno sócio-cultural português estava preparada. Daí não surpreender também que não tenha tido um êxito por aí além, no papel que lhe estava estatutariamente destinado.

A nova visão da educação como contribuinte para o crescimento económico do país tinha de comportar efeitos contraditórios, talvez até porque a própria O.C.D.E., que nos anos 60 lança o "slogan" da igualdade de oportunidades aplicou taxativamente a todos os países as suas prescrições de

desenvolvimento, alheando-se do seu grau de eficácia e racionalidade para cada caso. Os temores de Galvão Teles teriam o seu cabimento.

Compreende-se, assim, também, que o princípio de Deus, Pátria e Família, materializado a partir da Reforma de Carneiro Pacheco em 1936 (aquando da criação dos postos escolares), Lei 1941 de 11/4/36 e D,L, nº 25305 de 9/5/35, e cultivado ao longo de gerações, não tivesse nunca deixado de estar presente, como valor fundamental nos conteúdos da educação portuguesa, apesar de perfeitamente ignorado nas determinações da O.C.D.E..

Estava de facto, em causa, acima de tudo, uma ordem social e cultural inerente ao próprio espírito do regime, que a organização, das escolas técnicas, como parte integrante do todo, inevitavelmente também veiculava.

Tentando assim, responder aos desafios tecnológicos e às exigências sociais sentidas, a Reforma de 1948, sintonizada com uma industrialização nascente, instituiu em Portugal um tipo de formação aceite à época, essencialmente dirigido a perfis profissionais bem definidos, estáveis e precocemente determinados, cuja característica básica era a da especialização.

O modelo de organização e direcção das Escolas Técnicas teve a sua coerência e a sua incoerência. Coerência porque permitiu manter, a contenção desejada, sem coarctar algum crescimento vertical à classe operária dando-lhe uma formação semelhante à que se administrava na Europa; incoerência, porque simultaneamente, se multiplicavam pelo País as Escolas Técnicas, enquanto, por parte da crescente pequena burguesia assalariada, explodia uma inesperada procura do ensino liceal, cuja rede permanecia inalterável.

Foi, aliás, na opinião de Sérgio Grácio, (1992 p. 96), essa pressão social ascendente e imprevisível que terá obrigado o regime, já no final dos anos 60 a encarar a hipótese de repensar a sua política educativa, renunciando o posterior projecto da Reforma de Veiga Simão.

### 3.3 - O ESTATUTO DA REFORMA DE 1948

A história recente do E.T.P. começa, pode dizer-se, com a publicação do Estatuto do E.T.P., ou seja, do Decreto 37 029 de 25 de Agosto de 1948 e com o funcionamento dos primeiros cursos previstos neste Estatuto, em Outubro desse ano.

O Decreto 37 028, publicado na mesma data que o Decreto 37 029, continha sobretudo disposições de natureza administrativa e um promissor programa de construção de novos edifícios escolares para o E.T.P. e de obras de adaptação, ampliação e melhoramentos para outros já existentes.

Os dois referidos Decretos corresponderam à regulamentação do E.T.P. da Lei 2 025 de 19/07/47, que estabeleceu as novas bases para o ensino profissional industrial e comercial, para os institutos industriais e comerciais e para o ensino profissional agrícola.

A Lei 2 025 foi publicada sendo Ministro da Educação Fernando Pires de Lima e resultou dos trabalhos de uma Comissão de Reforma do Ensino Técnico, criado em 1941 quando era ministro da educação Mário de Figueiredo. Esta Comissão foi presidida por Carlos Proença de Figueiredo, esforçado Director-Geral do E.T. e dela fez parte Francisco Leite Pinto, mais tarde também Ministro da Educação e que muito influenciou o Relatório da Comissão.

A demora entre o início dos trabalhos da referida Comissão e a publicação da Lei 2 025 é indicadora da polémica que se gerou a respeito desta Reforma.

O Estatuto do E.T.P. veio alterar profundamente a estrutura do então vigente ensino industrial e comercial, regulado pelo Decreto-Lei 20 420 de 20/10/31.

Uma das inovações do Estatuto foi a criação de um ciclo preparatório de dois anos, de educação e pré-aprendizagem geral, destinado a ministrar a habilitação necessária para o ingresso nos cursos de formação industrial e comercial, pelo que devia assumir, na medida conveniente, características de orientação profissional.

O ciclo preparatório, a que eram admitidos alunos com a 4ª. Classe, introduziu um ensino com preocupações culturais e métodos inspirados na Escola Activa, para a época bastante actualizados.

O ingressos nos antigos cursos regidos pelo Decreto-Lei 20 420, cujos objectivos eram quase exclusivamente profissionais, faziam-se directamente com a 4ª. classe.

É importante salientar que, quando foi introduzido o ciclo preparatório do E.T.P., a escolaridade obrigatória era apenas de três anos (Decreto-Lei 18 140 de Março de 1930), tendo passado para 4 anos para os rapazes e 3 para as raparigas em 1956 (Decreto-Lei 40 964 de Dezembro de 1956), só tendo sido fixado em 4 anos para rapazes e raparigas em 1960 (Decreto-Lei 42 994 de Maio de 1960).

Outra inovação foi a criação de cursos profissionais de dois tipos: os cursos de formação, que se seguiam ao ciclo preparatório e que, em geral, tinham duração de três anos e os cursos complementares de aprendizagem, com a duração de quatro anos a tempo parcial, cujo o acesso exigia apenas a 4ª. Classe.

Uma terceira inovação foi a criação das secções preparatórias para os Institutos Industriais e Comerciais, que tinham em vista a continuação dos estudos a níveis mais elevados.

A estrutura do E.T.P., estabelecida pelo Decreto 37 029, é bastante complexa, pois compreende diferentes regimes de estudos, cuja a nomenclatura se presta a equívocos para quem a não conhecer convenientemente.

Esta complexidade resulta da vontade de ter procurado cobrir um universo de situações diferentes:

- ◆ Alunos que tendo acabado a 4ª. Classe e pretendiam prosseguir os seus estudos de um modo paralelo ao ensino liceal então vigente fariam: (ciclo preparatório mais cursos de formação);
- ◆ Os alunos com a 4ª. Classe mas com mais de treze anos que se encontrassem já a trabalhar como aprendizes na indústria ou no comércio (cursos complementares de aprendizagem);
- ◆ Alunos com a 4ª. Classe mas com mais de quinze anos que quisessem frequentar a escola em regime nocturno (ensino de aperfeiçoamento, inicialmente com o plano de estudos dos cursos complementares de aprendizagem);
- ◆ Cursos de mestrança, destinados a proporcionar a operários com habilitação suficiente a aquisição da instrução geral e técnica necessária ao exercício das funções de contra-mestres, mestres e chefes de oficina (regime nocturno).

Os cursos de formação apresentavam, em geral, duas alternativas. A primeira consistia na conclusão do curso, após 3 ou 4 anos de escolaridade, conforme o caso, a frequência de um estágio de seis meses e a realização de um exame de aptidão profissional. A segunda consistia na transição para as chamadas secções preparatórias dos Institutos Industriais e Comerciais e das Escolas de Belas Artes após a conclusão do segundo ano dos cursos de formação.

A carga horária dos cursos de formação era variável: 26 a 43 horas semanais, sendo maior nos cursos com características mais oficinais e menor nos outros cursos, nomeadamente nos cursos de formação de Auxiliar de Laboratório Químico e Geral do Comércio.

Os alunos que completassem os cursos de formação podiam ainda frequentar cursos de especialização com a duração de um ano.

A secção preparatória para os Institutos Comerciais tinham a duração de um ano e a ela tinham acesso os alunos que tivessem completado o segundo ano do curso Geral do Comércio com determinadas classificações.

A secção preparatória para os Institutos Industriais tinham a duração de dois anos e a ela tinham acesso os alunos que tivessem concluído o segundo ano de determinados cursos de formação de índole industrial, com certas classificações mínimas.

A secção preparatória para os cursos de Pintura e Escultura das Escolas Superiores de Belas Artes tinham, segundo M. Tavares Emídio, (1981), também;

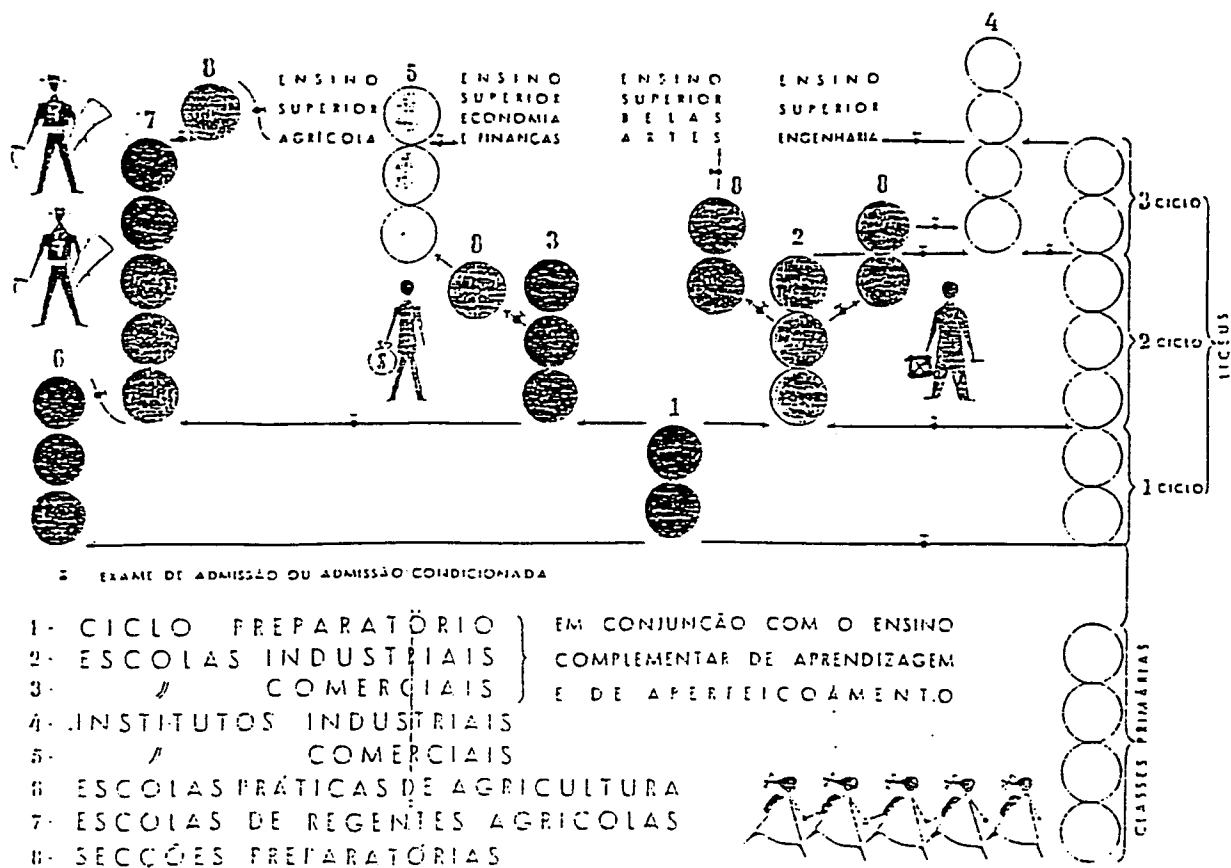
. . . a duração de dois anos e a ela tinham acesso os alunos com o segundo ano de qualquer dos cursos de formação profissional de índole artística e com determinadas classificações mínimas. A conclusão das secções preparatórias conferia equivalência, para efeitos de ingresso na

função pública, ao segundo ciclo dos liceus, o que era o motivo de interesse na sua frequência, para muitos alunos. (p.194)

A articulação dos cursos de formação industrial e comercial com as secções preparatórias e os Institutos e Escolas de Belas Artes, a que davam acesso, está esquematizada no plano do quadro que se representa seguidamente.

## REFORMA DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL DE 1948

### PLANO GERAL DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL



Os cursos complementares de aprendizagem eram ministrados a tempo parcial, paralelamente e em correlação com a iniciação profissional realizada em oficinas, fábricas e estabelecimentos comerciais e semelhantes, e destinava-se a facultar aos aprendizes a educação geral e técnica que, associada à prática obtida fora da escola, lhes conferisse a conveniente aptidão profissional.

O ensino de aperfeiçoamento funcionava em regime nocturno, adoptando, de princípio, os planos de estudo de quatro anos dos cursos complementares de aprendizagem, embora a matrícula e a frequência se fizessem exclusivamente por disciplinas, tendo em conta as precedências fixadas nos respectivos planos.

Os cursos de mestrança eram ministrados também em regime nocturno, paralelamente ao exercício da actividade profissional e tinham a duração de 4 anos. Podiam matricular-se nestes cursos os profissionais diplomados com qualquer curso profissional afim e com 3 anos de exercício efectivo da profissão ou com a 4ª. Classe e pelo menos de 8 de exercício efectivo na profissão mas sujeitos, neste caso, a um exame de admissão apropriado.

O estatuto previa a existência de 18 cursos complementares de aprendizagem, 35 cursos de formação e 6 de mestrança. Alguns destes cursos não chegaram, porém, a entrar em funcionamento.

Os cursos de formação com maior frequência, na opinião de J. Cidade Alpiarça, (1981, p. 11), eram os de Comércio, Serralheiro, Montador Electricista e Formação Feminina, representando no seu conjunto 85% da frequência total. O facto de funcionar em quase todas as localidades em que havia escolas técnicas e de permitirem o acesso a uma larga gama de actividades profissionais é, talvez, a razão da grande expansão destes cursos em relação aos restantes.

Os cursos complementares de aprendizagem mais procurados foram também os de Comércio, Serralheiro e Electricista por razões idênticas às dos correspondentes cursos de formação.

Os cursos de mestrança tiveram uma difusão muito reduzida, funcionando em muito poucas escolas. Os mais representativos foram os de Construtor Civil e de Topógrafo Auxiliar de Obras Públicas.

Em 1952 foram publicados os programas das diferentes disciplinas do Ensino Industrial e Comercial, aprovadas pela Portaria 13 800 de 12 de Janeiro, o que representou um grande esforço em virtude do elevado número de cursos em funcionamento. Estes programas, (in - M.E.N., 1963, Programas do Ensino Profissional Industrial e Comercial, Lisboa, Imprensa Nacional), foram mais tarde alterados pelas Portarias 15 007 de 27 de Agosto de 1954 e 15 546 de 19 de Setembro de 1945.



### 3.4 - MODIFICAÇÕES INTRODUZIDAS

Conforme Roberto Carneiro, (1977); “. . . as modificações introduzidas no E.T.P. no seguimento da publicação do seu Estatuto foram reduzidas, limitando-se à alteração de programas e à criação de novos cursos.” (p. 55)

Uma das alterações mais significativas no E.T.P., após a publicação do Estatuto, foi relativa ao ensino de aperfeiçoamento, por parecer do Conselho Permanente de Acção Educativa (J.N.E.), introduzida nos Planos de Ensino de Aperfeiçoamento, homologados por Despachos Ministeriais de 3 de Março de 1953 e 13 de Maio de 1953.

Estes cursos passaram a ter a duração de 6 anos. Os dois primeiros procuravam dar uma formação geral equivalente à do ciclo preparatório, embora adequada à idade dos alunos, e os quatro seguintes tinham planos de estudo semelhantes aos dos correspondentes cursos de formação, embora com prática oficial muito reduzida, por se considerar que os alunos já exerciam a profissão e se pretender tornar comportável a carga horária com o período (nocturno) em que era ministrada.

Ainda em 1953 foram introduzidas, no ensino de aperfeiçoamento, as secções preparatórias para os Institutos, com a duração de 3 anos, o que veio permitir o prosseguimento de estudos para os alunos dos cursos nocturnos.

Quanto à criação de novos cursos, por corresponderem ao desenvolvimento de novas tecnologias, podemos referir o de Montador Radiotécnico, em 1956 e o de Técnico de Plásticos, em 1959.

Em 1968 entrou em funcionamento o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (Decreto-Lei 47 480 de 02/01/1967 e Decreto-Lei 48 752 de 09/09/68. Este, inspirando-se do Ciclo Preparatório de E.T.P., veio substituí-lo e ao 1º. Ciclo Liceal e servir de acesso comum quer aos cursos do E.T.P. quer ao Curso Geral dos Liceus.

A criação do C.P.E.S. está, sem dúvida, associada à alteração da escolaridade obrigatória de 4 anos para 6 anos, estabelecida 4 anos antes (Decreto-Lei 45 810 de Julho de 1964), pois o novo ciclo integrava-se de facto no ensino obrigatório.

Quando, em 1970, os primeiros alunos com o 2º. Ano do C.P.E.S. ingressaram nos cursos do E.T., foi iniciada a reestruturação do E.T.P., que mantivera a mesma organização durante cerca de 20 anos.

### 3.5 – EVOLUÇÃO DOS ALUNOS MATRICULADOS

Conforme consulta efectuada em “Estatísticas da Educação”, (1953, 1963, 1970, 1975), no I.N.E., pp. 36 e 38, no ano lectivo de 1952/53, ano em que concluíram os cursos de formação os alunos que iniciaram o ciclo preparatório em 1948/49, o número de alunos matriculados no E.T. era de 35

060, dos quais 30 788 no ensino oficial, ao passo que no ensino liceal era de 54370, dos quais 24 909 no ensino oficial.

Vê-se assim, (p. 112), que os alunos inscritos no E.T. representavam cerca de 39% dos alunos do Ensino Secundário (55% no ensino oficial).

Dos alunos matriculados no E.T., estavam inscritos nos Cursos Complementares de Aprendizagem 2 445 (7%) e nos Cursos de Formação 3 877 (11%).

No ano lectivo de 1962/63, isto é dez anos após, (pp. 60-71), o número de alunos matriculados no E.T.P. era de 118 297, dos quais 111 685 no ensino oficial, enquanto no Ensino Liceal era de 129 439, dos quais apenas 53 932 no ensino oficial.

Pode concluir-se que os alunos inscritos no E.T.P. representavam cerca de 45% dos alunos do Ensino Secundário (67% no ensino oficial).

Dos alunos matriculados no E.T.P. estavam inscritos 2 236 (2%) nos Cursos Complementares de Aprendizagem e 37 428 (32%) nos Cursos de Formação.

Conclui-se, que durante estes dez anos se deu uma acentuada diminuição nos Cursos Complementares de Aprendizagem, em percentagem, e um correspondente aumento nos Cursos de Formação.

Esta tendência manteve-se até ao fim da vigência da Reforma de 1948, isto é, até 1969/70, ano em que o número de alunos matriculados nos Cursos Complementares de Aprendizagem foi de 974 (0,8%) e os inscritos nos Cursos de Formação 69 540 (58%).

Quanto às inscrições, ainda relativamente à mesma consulta (pp. 60-71), no Ensino de Aperfeiçoamento e nos Cursos de Mestrança (ensino nocturno), elas passaram de 33 454 (28%) em 1962/63 para 41 356 (35%), dez anos depois.

Dos números anteriormente referidos verifica-se também que o aumento da frequência no E.T.P. nestes dez anos, foi de 237%, contra 138% no ensino liceal, o que mostra a pujança do E.T.P. neste período.

## 4 - A REFORMA DE VEIGA SIMÃO 1970/1973

### 4.1 - CONTEXTO CAUSAL-PRÓXIMO

Em 1968 Marcelo Caetano sucedeu a Oliveira Salazar na governação do País, e em 15 de Janeiro de 1969 nomeia Veiga Simão para o cargo de Ministro da Educação, lugar que ocupou até à Revolução de 25 de Abril de 1974. Veiga Simão, (1971), definiu como prioridade do seu mandato "a grande, urgente e decisiva batalha da educação". Para ele a Educação seria o motor da mudança, do progresso, da modernidade e do desenvolvimento que seria

necessário imprimir em Portugal. Veiga Simão entendia que a transformação do País se faria pela via do ensino, defendendo a escola como polo dinamizador dessa mudança. Esse grande objectivo da batalha da educação e, portanto, de mudança social, seria atingido pela democratização do ensino. Segundo Veiga Simão, (1971)

Democratização do ensino em extensão e profundidade, factor primordial do progresso do país (...) necessidade de uma autêntica democratização do ensino, que sem excepção permita a qualquer jovem ocupar na sociedade o lugar que lhe compete em exclusiva dependência da sua capacidade intelectual e sem condicionamentos sociais e económicos.

E entendia por democratização do ensino a acção educativa levada à cabo, especialmente, pelo Estado, deixando isso expresso na, Lei nº. 5/73, 1973, Princípios Fundamentais, Capítulo I, Base II, que defendia; "Assegurar a todos os Portugueses o direito à educação mediante o acesso aos vários graus de ensino e aos bens da cultura, sem outra distinção que não seja a resultante da capacidade e dos méritos de cada um."

Segundo Veiga Simão, (1971), a democratização do ensino; "... fundamentada na igualdade de oportunidades levaria a uma nova mentalidade, a do Homem livre. Só é verdadeiramente livre quem é instruído. Um povo mais culto é sempre um povo mais livre."

Portanto, para Veiga Simão a educação pela via da democratização traria ao País um novo rumo, uma nova mentalidade - o seu desenvolvimento.

É a partir de tais pressupostos, que Veiga Simão a 6 de Janeiro de 1971 comunica ao País e submete à discussão pública os textos programáticos relativos ao "Projecto do Sistema Escolar" e "Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior". A publicação destes documentos deu início a um debate que envolveu todos os que nele quiseram participar e cujo o resultado se consubstancializou na Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº. 5/73 de 25 de Julho.

#### 4.2 - A REFORMA DE 1970/73

Em 1970 sucedeu a primeira grande transformação no Ensino Industrial e Comercial, depois de 1948 com a publicação de um Despacho de Veiga Simão que criou os Cursos Gerais do Ensino Secundário Técnico em substituição dos Cursos de Formação previstos no Estatuto do E.T.P.. Este Despacho foi exarado ao abrigo do D.L. nº. 45 587, de 10/03/1967, o chamado Decreto das Experiências Pedagógicas, que foi invocado também noutras vezes para legitimar as modificações introduzidas.

Foram criados 9 Cursos Gerais Técnicos, em lugar dos 35 Cursos de Formação previstos no Estatuto de 1948. Estes Cursos tinham um tronco de

disciplinas comuns com o Curso Geral dos Liceus, criado simultaneamente, em substituição do antigo 2º. Ciclo.

Os Cursos Gerais do Ensino Secundário Técnico são representados no quadro da página seguinte.

A criação destes Cursos pretendia, através do Despacho Ministerial de 25 de Julho de 1973; “. . . corrigir o início prematuro da Formação Profissional sem apoio numa cultura geral mínima e exclusivamente relacionada com trabalhos de rotina oficinal.”

De facto, os novos cursos proporcionavam uma base cultural mais vasta, previam a permeabilidade entre os vários cursos e entre estes e os cursos geral e complementar do ensino liceal e reduziam substancialmente o número de horas atribuídas à prática oficinal. Por exemplo, no Curso Geral de Mecânica, que pode ser considerado como o sucessor do Curso de Formação de Serralheiro, o número de horas de Oficina passou para 6 horas em qualquer dos anos, quando era de 18 horas logo no 1º. Ano do Curso de Formação.

Os Cursos perdem, assim as características predominantemente profissionalizantes dos antigos Cursos de Formação e, nesta linha, deixam de prever a realização de um Estágio e de um Exame de Aptidão Profissional.

A Reforma correspondeu a uma aproximação dos ensinamentos Técnico e Liceal, com a criação das chamadas Escolas Secundárias, onde eram ministrados simultaneamente o Curso Geral dos Liceus e os Cursos Gerais Técnicos, embora estes se limitassem frequentemente ao Curso Geral de Administração e Comércio que era o que exigia equipamento menos dispendioso.

A partir do ano lectivo 1972/73, pela Circular nº. 6/72, Série A, 2ª. Repartição da Direcção Geral do Ensino Técnico Profissional, começaram a funcionar os Cursos Gerais Técnicos em regime nocturno em substituição dos antigos Cursos de Aperfeiçoamento. Seguiam planos de estudo semelhantes aos estabelecidos para o ensino diurno, embora fossem distribuídos por 4 anos, para aliviar a carga horária lectiva.

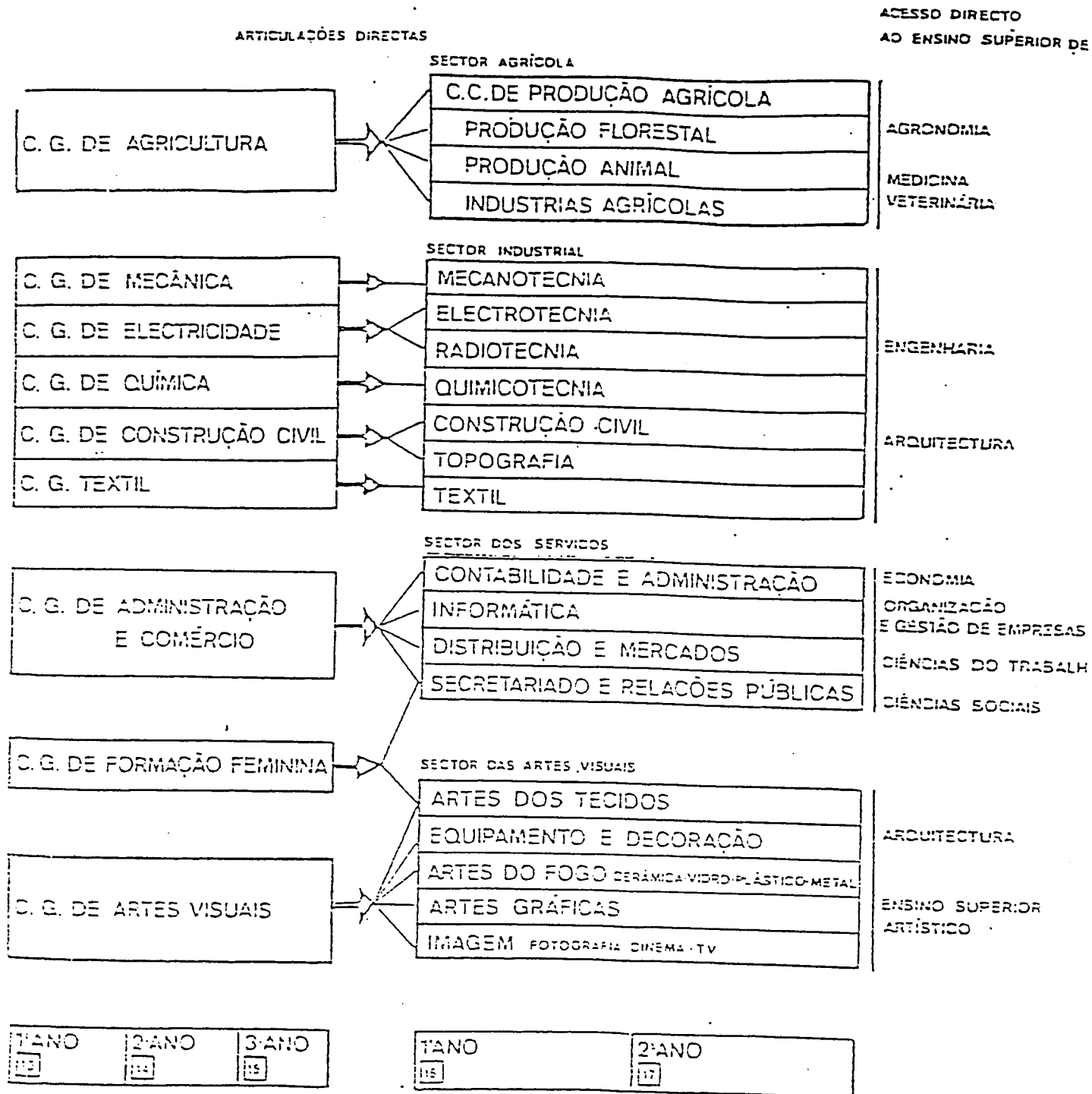
A estes cursos eram admitidos os alunos que possuíam o 2º. Ano do Ciclo Preparatório ou habilitações equivalentes. Previa-se a frequência de um ano preliminar para os alunos que não possuíssem aquelas habilitações.

Seguiu-se em 1973, pelo Despacho Ministerial de 25/07/73, a criação dos Cursos Complementares do Ensino Secundário Técnico. Estes cursos em número de 20 articulava-se com os cursos gerais conforme o esquema apresentado no quadro da página anterior e pretendiam a realização de um duplo, objectivo: garantir a preparação para o ingresso na vida activa e o acesso ao ensino superior.

## ARTICULAÇÕES DIRECTAS DE CURSOS GERAIS E COMPLEMENTARES

CURSOS GERAIS DO ENSINO  
SECUNDÁRIO TÉCNICO

CURSOS COMPLEMENTARES DO  
ENSINO SECUNDÁRIO TÉCNICO



Fonte: Despacho ministerial de 25/07/73.

#### 4.3 - O SISTEMA ESCOLAR

Na página seguinte é apresentado o organograma geral do sistema escolar inerente à Reforma de Veiga Simão.

Em conformidade com o organograma, temos:

- EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: Dos 3 aos 6 anos de carácter facultativo e suplectivo em relação à família, e a generalizar progressivamente. Assegurada por Jardins de Infância, cabendo ao Ministério da Educação a formação de Educadores de Infância. A preocupação primeira iria para os meios rurais e industriais, onde se devia incentivar a criação de jardins de infância em estreita colaboração com outros ministérios e entidades privadas.

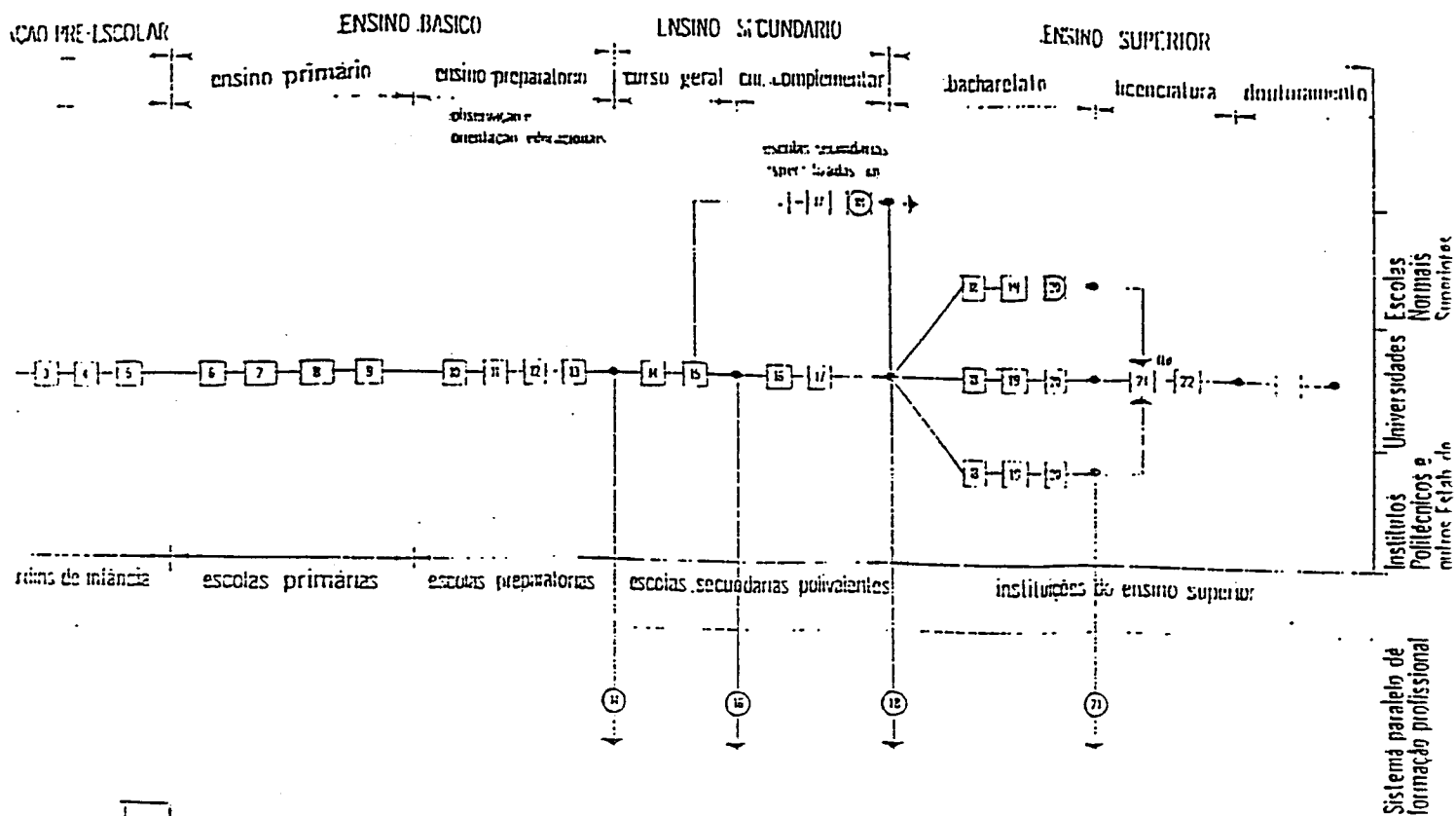
- ENSINO ESCOLAR:

A - BÁSICO - obrigatório com a duração de 8 anos. Composto por 4 anos de Ensino Primário, dos 6 aos 9 anos seguido de outros 4 anos de Ensino Preparatório, dos 10 aos 13 anos.

B - SECUNDÁRIO - Composto por dois ciclos e cada um com a duração de dois anos. O 1º. Ciclo - Curso Geral, a leccionar em escolas polivalentes unificadas e pluricurriculares. Estes cursos compreendiam um núcleo de disciplinas comuns que facultava aos alunos uma formação geral unificada e algumas disciplinas de opção que favorecessem uma iniciação vocacional com vista aos estudos subsequentes ou à inserção na vida prática, directamente, ou após uma adequada formação profissional. O 2º. Ciclo - Curso Complementar, seria assegurado por escolas secundárias polivalentes. Estes cursos eram mais diferenciados e compreendiam disciplinas obrigatórias e optativas, visando, a preparação para os diversos cursos superiores ou a inserção na vida activa. Pretendia-se que este tipo de ensino fosse o mais diversificado possível, incluindo disciplinas necessárias ao prosseguimento de quaisquer cursos superiores e tivessem em conta os interesses locais e regionais. A rede escolar deveria cobrir todas as zonas do País e qualquer que fosse a opção do aluno ela deveria garantir, sempre, uma conveniente formação humana.

O Ensino Secundário inseria ainda as escolas especializadas com dois anos de duração mais um de estágio, orientadas para a formação profissional: Escolas de Enfermagem e de Magistério Infantil e Primário.

## SISTEMA ESCOLAR PORTUGUÊS: ORGANOGRAMA GERAL



- Ensino e Educação Pré-escolar
- Número de anos não definido
- Ensino + Estágio
- Formação Profissional
- Obtenção de Diploma

- (a) Escolas de Magistério Infantil e Primário, de Enfermagem, Educação Física, etc.
- (b) As Licenciaturas obtidas nos Institutos de Ciências da Educação dão acesso ao Magistério do Ensino Secundário

O Ensino Secundário inseria ainda as escolas especializadas com dois anos de duração mais um de estágio, orientadas para a formação profissional: Escolas de Enfermagem e de Magistério Infantil e Primário.

Previa-se ainda a criação de escolas de ensino artístico ou outras formações vocacionais de modo a promover a formação de profissionais, ou a facilitar o ingresso nos cursos superiores correspondentes.

O ensino secundário em todas as suas modalidades: cursos complementares, cursos de especialização e cursos de formação vocacional, dariam acesso ao ensino superior, mediante aprovação em todas as disciplinas e obtenção de classificação mínima em grupos de disciplinas nucleares constituídas de acordo com o curso superior.

**C - FORMAÇÃO PROFISSIONAL** - Além dos cursos de Formação Profissional integrados no sistema escolar, a Reforma contemplava a organização de outros cursos com finalidades idênticas, mediante a conjugação de esforços dos sectores públicos e privados, os quais obedeceriam a normas e programas a estabelecer pelo Governo. De acordo com a natureza e duração dos cursos existiriam diferentes graus de Formação Profissional, a que corresponderiam títulos apropriados.

**D - SUPERIOR** - Ao Curso Complementar do Ensino Secundário ou equivalente seguia-se o Ensino Superior. Este seria assegurado por Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores. Os estabelecimentos universitários conferiam os graus de Bacharel, Licenciado e Doutor, competindo-lhes ainda a formação de cursos de pós-graduação para licenciados e que visavam a especialização em determinados domínios, ou a efectivação de trabalhos de investigação científica. As universidades deveriam proporcionar uma sólida preparação científica, cultural e técnica. Os institutos politécnicos, as escolas normais e superiores e outros equiparados conferiam o grau de bacharel, cursos de três anos e orientados para determinadas actividades profissionais. As universidades possibilitariam o prosseguimento de estudos até ao topo, grau de doutor. Os institutos politécnicos dariam acesso às universidades a fim de possibilitar o seguimento de estudos. Para assegurar a democratização do Ensino Superior, seriam criados esquemas de acção social escolar. A abertura do Ensino Superior contemplava, para além dos alunos do curso complementar com classificação exigida, os indivíduos com mais de 25 anos de idade que não dispusessem de tais habilitações, mas que poderiam prestar provas da sua maturidade segundo esquemas a estabelecer pelas universidades.

Com estas medidas pretendia Veiga Simão ultrapassar o carácter aristocrático do ensino universitário, alargando o ensino superior a outras regiões do País, de acordo com as características e carências regionais.



Através deste modelo extinguir-se-ia o ensino médio especial, valorizando-se as escolas que tradicionalmente incluíam este ensino, substituindo-as pelos institutos politécnicos.

A estrutura do ensino proposta, na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 5/73, de 25 de Julho de 1973, mostra logo após o ensino básico, a preocupação pela formação técnica profissional. O 1º. Ciclo do ensino secundário centrando-se ainda numa formação geral e unificada, oferecia desde logo orientação vocacional. O 2º. Ciclo mais diversificado, orientava para o prosseguimento de estudos e ou para a vida activa. As escolas especializadas, fortemente direccionadas para o exercício de uma vocação, bem como as de formação vocacional integradas no ensino regular, são o exemplo do empenho pela qualificação e diversificação de formação de mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho. O ensino politécnico reforça essa preocupação, a nível de quadros superiores intermédios de que o País precisava para promover o seu desenvolvimento.

Iremos ver que o empenho da acção educativa nesta dimensão técnica profissional e de formação e qualificação de mão-de-obra, depois de interrompida, na segunda metade dos anos 70, irá ser retomada e determinantemente continuada nos anos 80.

Todas estas medidas educativas propostas pela Lei nº. 5/73 seriam enquadradas e sustentadas pela nova Lei Orgânica do Ministério da Educação, publicada a 27 de Setembro de 1971, que previa a descentralização e desconcentração do Ministério da Educação, medida importante e coerente para tornar possível a Reforma proposta.

A estrutura de ensino proposta por Veiga Simão representava uma verdadeira reorganização do sistema educativo, sobretudo na vertente formação profissional. O seu empenho pelo E.T.P., e profissionalizante, na via do ensino secundário e superior regular ou extra escolar reflectem a preocupação em dotar o País de técnicos e profissionais capazes de responder às exigências económico-sociais.

A democratização de todos os níveis de ensino, defendida por Veiga Simão passava por uma fundamentada maior igualdade de oportunidades de acesso à educação e quantidade de educação recebida, e pela não discriminação sexual e regional de educação, pretendendo-se tão só o desenvolvimento do País.

#### 4.4 - A LEI DE BASES DE 1973 : LINHAS DE TRANSFORMAÇÃO

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 5/73 de 25/7/73), pretendeu estabelecer um quadro geral para a reforma de todo o Sistema Educativo Português.

Pelo exposto, podemos enumerar algumas inovações propostas pela reforma de Veiga Simão: Oficialização da educação pré-escolar; extensão da

escolaridade obrigatória de seis para oito anos; polivalência do ensino secundário e acréscimo de um ano; novo enquadramento da formação profissional; expansão e diversificação do ensino superior; estruturação da educação permanente e todas estas medidas sob a égide de democratização do ensino.

Parece, pelo menos enquanto declarações manifestadas e estrutura coerentemente planificada, segundo finalidades educativas perfeitamente definidas, que a Reforma de Veiga Simão, na sua assunção de modelo, propunha um sistema escolar com as seguintes características, que ele próprio definiu como:

- ◆ Mais aberto, uma vez que independentemente da vida escolar escolhida permite atingir o grau máximo previsto;
- ◆ Mais equitativo, no sentido que a período idêntico de estudos corresponde um certificado, diploma ou grau igual, possibilitando análoga inserção social;
- ◆ Mais diversificado, dado que apresenta vias extremamente variadas para atingir determinados níveis de formação;
- ◆ Mais individualizado, pois permite a cada um fazer o percurso que escolher segundo a sua capacidade de orientação;
- ◆ Mais inter-relacionado dado que há mais permeabilidade entre níveis e tipos de ensino.

Os efeitos desta Lei de Bases, no entanto, foram reduzidos, não tendo a maioria das suas bases chegado a ser regulamentada por legislação adequada, uma vez que, pouco tempo após a sua promulgação, ocorreu a Revolução de 25 de Abril de 1974 que veio por termo ao mandato de Veiga Simão. Não é fácil pelos dados disponíveis saber com objectividade e rigor as medidas implementadas pela Reforma e suas consequências. Contudo, segundo Rómulo de Carvalho (1996) traça o seguinte retrato:

Em balanço feito em 1973 afirmava o ministro: O trabalho já realizado, visível e palpável, nos últimos quatro anos, criara 6 400 Escolas de Ensino Primário, 180 do Ciclo Preparatório directo, 280 postos oficiais de Telescola, 79 liceus ou secções do ensino liceal, 51 escolas ou secções do ensino técnico e 9 escolas do Magistério Primário; nos últimos três anos tinham entrado mais de 100 000 alunos no conjunto dos estabelecimentos de ensino nacionais e tinham-se formado mais de 1 100 professores do ensino primário; e entre 1969 e 1972 o número de professores que tinham adquirido anualmente a sua formação pedagógica nos estágios fora de 170 para 732 no ciclo preparatório, de 164 para 435 no ensino liceal e 121 para 264 no ensino técnico; e previa-se para breve a fundação de 4 Universidades, 11 Institutos Politécnicos e 9 Escolas Normais Superiores; o orçamento global do Ministério da Educação fora

de 1 900 000 contos em 1967 e era de 6 000 000 contos em 1973. (p. 812)

Quanto ao E.T.P., e apesar do quadro descrito demonstrar inegável expansão e diversificação do ensino, a Lei de Bases, Lei 5/73 de 25/07/73, Secção 2ª, Base IX, nºs 5 e 6, não o contemplava explicitamente, mas na base IX, referindo-se ao ensino secundário indicava:

O curso geral compreenderá um núcleo de disciplinas comuns que facultam aos alunos uma formação geral unificada e algumas disciplinas de opção que favoreçam uma iniciação vocacional (...) . O curso complementar será mais diferenciado que o curso geral, compreendendo algumas disciplinas obrigatórias e maior número de disciplinas de opção e visará em especial a conveniente preparação para os diversos cursos superiores ou a inserção na vida prática.

É evidente que a criação dos cursos complementares do ensino secundário técnico anteriormente referidos, se insere na doutrina expressa nesta Base. Quanto aos cursos gerais do mesmo ensino, parece-nos que esta Base apontava mais para a existência de um curso geral unificado com disciplinas vocacionais de opção.

Neste quadro colocam-se a Veiga Simão as seguintes questões:

- ◆ Conseguiria Veiga Simão, atingir o seu grande objectivo de transformação social pela via do ensino, isolando a escola do sistema político?

Ou

- ◆ Pretendia Veiga Simão, através do sistema de ensino, dar resposta às exigências económico-sociais?

O Projecto do Mediterrâneo iniciado com Leite Pinto (finais da década de 50) é já expressão da tentativa de ligar o sistema de ensino ao sistema económico. Este Projecto, foi depois, continuado por Galvão Teles (década de 60), e finalmente assumido por Veiga Simão e manifesto na Lei nº. 5/73.

A Reforma de Veiga Simão para melhor se poder compreender não pode ser apenas vista enquanto modelo educativo, em si, mas terá que ser enquadrada na conjuntura interna do País e no seu contexto externo. A nível interno Portugal assiste desde os fins dos anos 50 a uma expansão económica, a qual faz exigências ao sistema educativo no sentido de lhe fornecer mão-de-obra especializada e qualificada. Compreende-se assim, que a década de 60 tenha assistido a uma expansão do E.T.P.. Por outro lado, a nível externo, os efeitos das organizações internacionais no modelo de desenvolvimento português iam-se fazendo sentir. A O.C.D.E. propunha um modelo de ensino segundo o molde "capital humano", presente no projecto do Mediterrâneo e em outras suas contribuições.

A Reforma de Veiga Simão é um marco importante na Política Educativa do antigo regime. Ela promove um corte radical com a noção Salazarista da educação - ensinar o lugar de cada um na sociedade - e propõe um ensino meritocrático com base na igualdade de oportunidades. Assentou em pressupostos de modernização. Registava preocupação com a formação de pessoas e instituições de modo a promover a reconstrução da sociedade portuguesa. O empenho e o enquadramento que deu ao E.T.P. e Formação Profissional, é disso expressão. A Reforma fomentou ainda debate político, tornando mais evidente as contradições e conflitos da sociedade portuguesa.

## 5 - UNIFICAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO: DE 25 DE ABRIL DE 1974 A 1976

A duração do regime de estudos anteriormente referido para o ensino secundário técnico foi, porém, muito curta.

Dados os ideais revolucionários de 25 de Abril de 1974 e a vontade manifesta de por termo às estruturas do regime deposto, parece óbvio que o discurso político do período de 1974/76 tenha rejeitado o projecto de Veiga Simão sem contudo ter definido um outro.

Com efeito, a partir de 1975, dá-se a unificação dos cursos gerais técnico e liceal (Circular 1/75 de 19 de Junho), pondo-se praticamente fim ao E.T.P..

A ausência de um projecto educativo perfeitamente definido e qualificado, ia sendo agravada pelo desajustamento vivido entre as instituições do ministério e as pretensões das escolas e pela impossibilidade de alterar em termos imediatos estruturas de difícil reconversão. A convergência destes factores impediu uma reorganização global do sistema de ensino, porém, a Circular do M.E.C. (3/75 de 27 de Junho), estruturava o ensino secundário unificado (7º. ano de escolaridade) e visava findar com; “. . . distinções discriminatórias traduzidas na multiplicidade de cursos e de vias a que urge pôr fim (...) uma adequação do ensino às exigências políticas, económicas e culturais da sociedade portuguesa.”

No plano de estudos do 7º. ano de escolaridade estabelecida pela Circular 1/75 manifesta-se timidamente a preocupação pela iniciação profissional dos jovens, incluindo-se actividades práticas designadas por Trabalhos Oficiais (4 horas semanais).

Previa-se também um conjunto de actividades interdisciplinares, que ocupariam uma manhã ou uma tarde, designado por Educação Cívica e Politécnica, visando uma abertura à comunidade.

Uma certa indefinição levou à coexistência de um ensino atravessado por diferentes modelos: uns originários da fase anterior à Reforma de Veiga Simão, outros correspondentes a momentos de implementação dessa Reforma, e, outros ainda, resultando de alterações que aqui e ali, iam sendo

introduzidas. Um período rico sobretudo em Circulares e Despachos que à luz do Decreto-Lei nº. 47 587 de 10 de Março de 1967, que permitia a realização de experiências pedagógicas, tornou possível quase todas as alterações curriculares e ou estruturais ocorridas até à L.B.S.E. 46/86.

Ainda que o período em análise sofra de ausência de um projecto educativo global articulado, as finalidades do ensino parecem claras e expressas na Constituição da República de 1976, que sendo o resultado de um compromisso, traduz o projecto político proposto e vivido neste período, onde a educação tinha um papel dominante na construção da sociedade democrática, via ao socialismo. A Constituição da República Portuguesa, 1976, no seu Artigo nº 73, Capítulo dos Direitos e Deveres Culturais, expressa que; “. . . a Escola deve promover a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos em especial aos trabalhadores. . . .”

E no seus Artigos nº 74 e 76, que;

. . . o Estado deve modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho. . . E que o acesso à Universidade deve ter em conta as necessidades do País em quadros qualificados e estimular e favorecer a entrada dos trabalhadores e dos filhos das classes trabalhadoras.

Tendo em conta as finalidades mencionadas, as alterações políticas educativas deste período inscrevem-se essencialmente a três níveis:

- ♦ Conversão do Ensino Médio em Superior - D.L. nº. 830/74 e D.L. nº. 313/75 que convertem, respectivamente os Institutos Industriais e Comerciais em Escolas Superiores:  
Esta reconversão visava a democratização do Ensino Superior e a promoção da classe trabalhadora assegurando-lhe as condições para o exercício do poder político, uma vez que, segundo o Decreto-Lei nº 83º/74;

. . . são as Escolas Médias em que a população escolar, de um modo geral oriunda de classes menos favorecidas do que as que entram na Universidade, onde era ministrado um ensino intencionalmente destinado a manter os seus diplomados durante a vida profissional numa situação de desvantagem ou subalternidade relativamente aos diplomados pelas Escolas Superiores.

- ♦ Unificação do Ensino Secundário - Esta medida de unificação do Ensino Superior foi também vivida pelo Ensino secundário. Quando ocorreu o 25 de Abril de 1974 a escolaridade pós-obrigatória realizava-se, essencialmente, por duas vias: o ensino liceal e o ensino técnico. Estas duas escolas são postas em causa, Segundo M. Eduarda Cruzeiro, e outros, (1978) após o 25 de Abril, porque representam;

. . . duas escolas, duas populações. Em resumo constituem duas escolas separadas, duas escolas de classe, quer pelo seu recrutamento, quer pelas saídas que determinam a ocupação de diferentes lugares na divisão social do trabalho. (p. 443)

Sob proposta do Secretariado para a Reestruturação do Ensino Secundário na sequência dos estudos que lhe haviam sido cometidos pelo Despacho para a reconversão das estruturas do Ensino Secundário, é lançado pela Direcção Geral do Ensino Secundário o 7º. Ano de escolaridade no ano lectivo de 1975/76 através da Circular 01/75 de 19 de Junho, seguido pelo 8º. Ano de escolaridade regulamentado pelo Despacho nº. 109/76 e publicado no Diário da República nº. 103, 2ª. Série de 03/05 de 76.

- ◆ **Gestão Democrática das Escolas** - O modelo de Direcção e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino, criado corrigido e modificado pelos Decretos-Lei Nº: 221/74; 806/74; 649/76; 769/A/76 e 781/86, introduziu a participação de pessoal docente, técnico, administrativo, auxiliar e discente (a participação de discentes só a partir do Ensino secundário). Este modelo, para além de inovador, impõe-se como estrutura de continuidade a todas as reformas. Ainda hoje, após a Lei nº. 46/86 e do conseqüente modelo de Direcção e Gestão Escolar, salvo raras excepções, prevalece nos estabelecimentos de ensino o modelo de gestão democrática.

Resta ainda considerar a criação do serviço cívico estudantil de âmbito nacional, implementado pelo D.L. nº.270/75 de 30 de Maio, a ser prestado por ambos os sexos em regime de voluntariado. Tratava-se de educar cidadãos para uma sociedade democrática e socialista - educação para os valores. Para outros autores tratava-se, antes, de adiar o problema de a Universidade não ter lugar para todos. É por isso que o D.L. nº. 363/75 de 11 de Julho, tornou o serviço cívico obrigatório para a entrada na Universidade.

## 6 - A NORMALIZAÇÃO: 1976 A 1979

Este período inicia-se após os acontecimentos de 25 de Novembro de 1975. A partir de então desencadeia-se um processo de normalização que, conduziu a uma consolidação gradual do Estado.

O I Governo Constitucional inicia uma nova fase na educação: Segundo Stephen Stoer, (1982); "A normalização, período que define uma era de

planeamento da educação, reorganização das escolas no qual se tenta restabelecer o poder do Ministério da Educação.”

A consolidação do novo Regime Democrático passava agora, pela reconstituição do Estado, pela reorganização de todos os sectores de actividade económica, social e política. Na educação, este período de normalização manifesta-se de um conjunto de legislação com o fim de reorganizar todo o sistema escolar, de tal modo que em 30 de Dezembro de 1979 Almeida Costa traça o seguinte organograma do sistema escolar. (Ver organograma na página seguinte).

Quanto ao Ensino Pré-escolar e Básico, nada de significativamente diferente se regista em relação ao já exposto sobre a Reforma de Veiga Simão. As alterações verificam-se no Ensino Geral Unificado e Complementar. Foi regulamentado o restante ensino geral já unificado, processo já iniciado no período anterior. Agora completou-se o plano de estudos do Curso Geral Unificado do Ensino Secundário que se iniciou a partir do ano lectivo de 1979/1980.<sup>1</sup> Este ciclo é agora constituído por três anos, 7º., 8º. e 9º. Ano de escolaridade, de carácter básico e geral, comportando disciplinas de cariz prático (trabalhos oficinais no 7º. e 8º. Ano) e o 9º. Ano oferecendo opção por diferentes áreas vocacionais e introduzindo apoio e orientação vocacional.

O Ensino Secundário Complementar, através do Despacho Normativo 140/78 apresenta nova estrutura. Um ensino estruturado em cinco áreas dotadas de uma formação geral específica vocacional.<sup>2</sup>

Esta unificação do Ensino Secundário Complementar pôs finalmente termo a E. T. E Liceal, projectado pela Política Educativa do após 25 de Abril de 1974 e teve como pressuposto dominante – a Educação Democrática – entendida como a Escola dever proporcionar a todos : igualdade de acesso, sucesso e participação política. Este postulado afasta-se da concepção - Educação/Mercado de Trabalho - implicando esta que a escola deve classificar e credenciar profissionais para o mercado do trabalho.

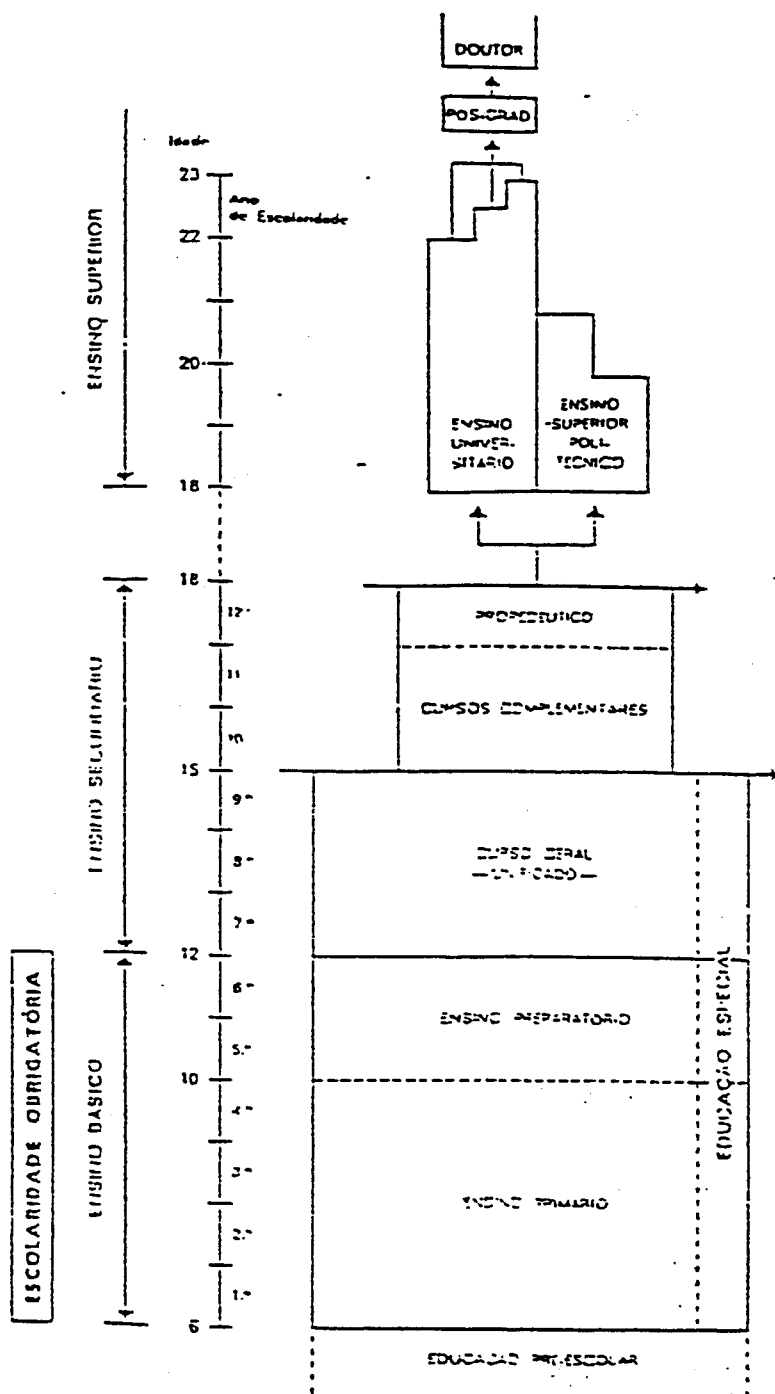
Críticas não faltaram a esta nova estrutura do Ensino Complementar, acusando-o de “licealização” do Ensino Secundário. Segundo argumentava António Brotas, (1986) in Jornal Expresso de 21/06/86;

... a unificação dos 10º. E 11º. Anos foi mais grave na destruição do Ensino Técnico, pois os argumentos invocados para a unificação dos cursos gerais (prematuridade de uma opção escolar e profissional, insuficiência de uma cultura de base, etc.) não eram válidos.

<sup>1</sup> - Ver quadro: Plano de Estudos do Curso Geral Unificado do Ensino Secundário a partir do ano lectivo 1979/80.

<sup>2</sup> - Ver quadro: Organização Curricular do Ensino Secundário 1979, \* Almeida Costa – 1981.

## ORGANOGRAMA DO SISTEMA DE ENSINO PORTUGUÊS



Fonte: Almeida Costa, 1981, Linhas Gerais do Sistema de Ensino, in, Sistemas de Ensino em Portugal, Lisboa, F.C.G.



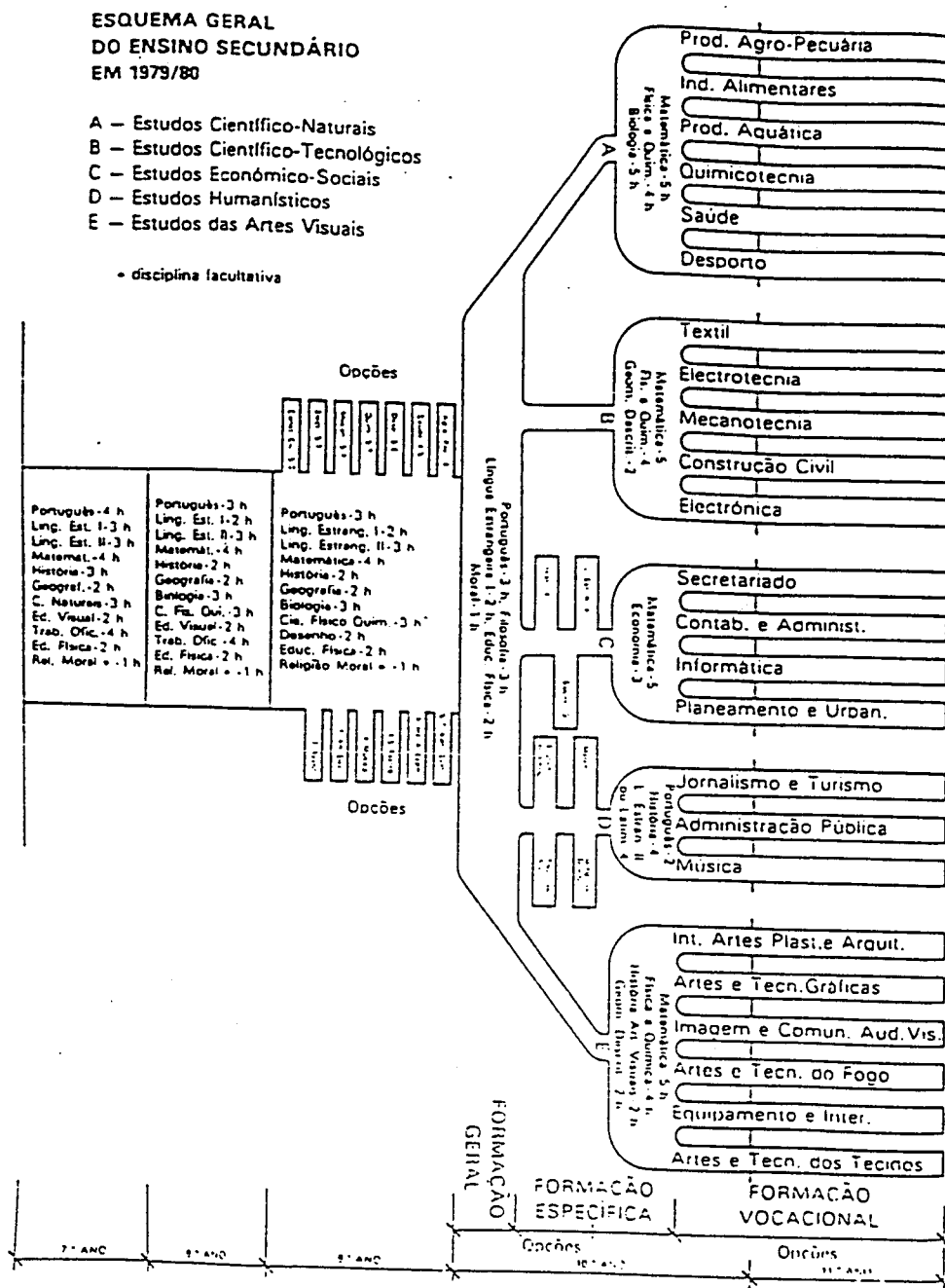
PLANO DE ESTUDOS DO CURSO GERAL UNIFICADO DO ENSINO  
SECUNDÁRIO A PARTIR DO ANO ESCOLAR DE A979/1980

(Horário semanal)

	7º ano	8º ano	9º ano	
			1979/1980	1980/1981
Português	4	3	3	3
Língua Estrangeira I	3	2	3	2
Língua Estrangeira II	3	3	-	3
Matemática	4	4	4	4
História	3	3	2	2
Geografia	2	3	-	2
Introdução à Economia	-	-	2	-
Ciências da Natureza	3	-	-	-
Biologia	-	2	3	3
Ciências Físico-Químicas	-	3	3	3
Educação Visual	2	2	-	-
Desenho	-	-	2	2
Trabalhos Oficiais	4	4	-	-
Área Vocacional	-	-	4/7	4/7
Educação Física	2	2	2	2
Religião e Moral				
Católica (facultativa)	1	1	1	1
Total de tempos semanais	30 (31)	31 (32)	28 (32)	30 (34)

Fonte: Ministério da Educação; Apontamentos: O Ensino Secundário Unificado

## ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO SECUNDÁRIO 1979



Fonte: Almeida Costa, 1981, Linhas Gerais do Sistema de Ensino, in Sistemas de Ensino em Portugal, Lisboa, F.C.G.

Para estes cursos previa-se, e assim foram lançados uma área de formação geral, específica e vocacional, de forma a garantir o seguimento de estudos e ou inserção na vida activa. Note-se que, tal como o regista o Despacho Normativo nº. 140-A/78, a Formação Vocacional facilitaria a inserção na vida activa ou o ingresso em sistemas de formação profissional, escolares ou não escolares. O que deixa ver que os Cursos Complementares não tinham por função formar para o mercado de trabalho, no sentido de classificar e credenciar mão-de-obra. Esse papel caberia a outros sistemas de Formação Profissional, escolares ou não. Esses sistemas não foram entretanto criados, o que de facto fez do ensino secundário uma via única e uniformizadora, sem componente de qualificação profissional. Este fenómeno de unificação, no sentido de única via escolar e extra escolar após o 9º. Ano fez aumentar ainda mais a crescente pressão sobre o ensino superior. O D.L. nº. 491/77 instituiu o ano propedêutico, depois convertido em 12º. Ano, e embora deste modo tivesse prolongado por mais um ano o ensino pré-universitário, o problema ao acesso do ensino superior não ficou resolvido, mas antes mais agravado por ser a única via do ensino secundário então criado. O acesso ao Ensino Superior passou a estar sujeito a "numerus clausus," através da Portaria nº. 578/79 de 17 de Outubro.

O aspecto mais inovador deste período da normalização centra-se no Ensino Superior, mais concretamente no Ensino Politécnico. Nos finais da década de 70, começa a verificar-se o retomar de políticas convergentes com a política educativa de Veiga Simão. Em vez de um ensino superior uniformizante, é agora retomado um ensino superior diversificado através de Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Superiores de Educação, tal como Veiga Simão o havia concebido.

Constata-se que a expansão e diversificação do Ensino Superior pretendida por Veiga Simão, visava a criação de técnicos, necessários ao desenvolvimento do País. Objectivo que reafirmou em muitos discursos. São estas finalidades educativas que o final da década de 70 pretendeu retomar, em ideia manifesta no D.L. nº. 427-B/77, que cria o Ensino Superior de Curta Duração, e depois reformada pelo D.L. nº. 513-T/79, que converte o Ensino Superior de Curta Duração em Politécnico.

Podemos assim concluir que a política educativa da segunda metade da década de 70, se caracterizou por uma clara e manifesta vontade de retomar uma acção educativa de formação técnico-profissional. Este período terá sido a ponte de ligação entre a primeira metade da década de 70 e a década de 80, onde pontificaram as Reformas de José Augusto Seabra, em 1983 e a L.B.S.E. 46/86, que iram dar continuidade à acção educativa de formação técnica profissional e profissionalizante.

## 7 - 1983: O RELANÇAMENTO DO E. T. P.

### 7.1 - DÉCADA DE 80: E.T.P. E PROFISSIONAL VIA ENSINO REGULAR

A acção educativa da década de 80 manifestou-se fundamentalmente nos três seguintes acontecimentos:

- ◆ Implementação do E.T.P. e Profissional via Ensino Regular;
- ◆ Promulgação da LBSE-Lei nº. 46/86;
- ◆ Implementação do Ensino Técnico, Profissional e Profissionalizante via Modalidade Especial Educativa. (Desta não nos ocuparemos por fugir ao âmbito do trabalho, que procura tratar somente a via do Ensino Regular).

Em Outubro de 1983, pelo Despacho Normativo 194-A/83, de 21 de Outubro, do Ministro José Augusto Seabra, é relançado o E.T.P., para funcionar a partir do 10º. Ano de escolaridade em regime de "experiência pedagógica".

Os objectivos fundamentais do E.T.P., de acordo com o preâmbulo do Despacho que o criou, são a satisfação das necessidades do País em mão-de-obra qualificada, bem como a prossecução de uma política de emprego para os jovens. Embora essa referência não seja formulada no Despacho em apreço, é evidente que o relançamento do E.T.P. teve também em vista uma alternativa válida para o elevado número de candidatos ao ensino superior a que as Universidades não tinham capacidade de dar resposta.

Em 1984, para encontrar uma saída para o elevado número de jovens que abandonam o sistema formal do ensino, com ou sem escolaridade obrigatória, mas quase sempre sem qualquer preparação profissional, e no seguimento de uma experiência-piloto iniciada em 1980, foi criado o sistema nacional de aprendizagens, pelo D.L. nº. 102/84 de 29 de Março de 1984, a chamada "Lei da Aprendizagem", publicado conjuntamente pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e Segurança Social.

O desenvolvimento deste sistema tem sido realizado pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional, mas como dissemos, já, dele não nos ocuparemos.

### 7.2 - CONTEXTO DO RELANÇAMENTO

Em 1983 foi apresentado ao Ministério da Educação o relatório da O.C.D.E. "exame da política da educação em Portugal" (O.C.D.E., 1984). Este

relatório entre muitas recomendações sobre a situação do nosso País, afirmava que: “. . . é preciso introduzir um ramo separado do ensino técnico ou profissional desde o princípio do ciclo complementar e, por isso, defendemos o projecto do reforço do ensino profissional.” (p. 76)

O mesmo relatório afirma mais adiante, que:

a prioridade óbvia é de instituir um sistema de ensino técnico, praticamente a partir do nada. Neste contexto a intenção do ensino técnico é a de formar técnicos intermédios de que o País necessita, mais do que criar outra via, mais dispendiosa para o ensino superior. (p. 82)

Finalmente, sugere que: “é urgente estabelecer um sistema viável de ensino profissional e técnico no seguimento da escolaridade obrigatória com o objectivo de formar trabalhadores especializados, técnicos e gestores para o País.” (p.90)

É inegável a influência que estas recomendações da O.C.D.E. tiveram no relançamento do E.T.P., instituído para funcionar a partir do 10º. Ano de escolaridade, tendo por fundamento a formação de técnicos intermédios de que o País necessitava.

Na reunião da O.C.D.E., a nível de Ministros da Educação, realizada em Paris de 1984, em que o nosso País esteve representado pelo Ministro José Augusto Seabra, foi salientada, no seu comunicado final, a necessidade de oferecer, na sequência do ensino de base toda uma gama de possibilidades de formação, com o objectivo de facilitar o ingresso dos jovens na vida activa.

Dizia ainda o referido comunicado que o conteúdo e a estrutura dos estudos do segundo ciclo secundário (ensino complementar) deveria ser parcialmente reexaminado a fim de suprimir o bloqueio entre os ensinos gerais, técnicos e profissionais.

É evidente que toda esta orientação está em ligação directa não só com o relançamento do E.T.P. como ainda com o estabelecimento da “aprendizagem em alternância”, sobre a responsabilidade do I.E.F.P. mas em colaboração com o Ministério da Educação.

Além da O.C.D.E., também, de acordo com Joaquim Azevedo, (1984);

. . . . o Banco Mundial estimulou o Governo na tomada de medidas no relançamento do E.T.P.. O II Projecto de Acordo com o Banco Mundial favorecia a construção de oficinas e respectivo equipamento, prevendo a sua entrada em funcionamento em 43 escolas do ensino secundário, em 1983 e 1984.

A UNESCO apoiou igualmente a estrutura estabelecida para o E.T.P., de acordo com declarações do Professor Doutor José Augusto Seabra.<sup>1</sup>

Na realidade, o E.T.P. iniciava-se depois dos 15 anos de idade e, pelo menos no caso dos cursos T.P., permitia a possibilidade de acesso a um emprego e ao ensino superior, conforme as recomendações sobre o E.T. estabelecidas pela UNESCO, na Conferência de Paris em 1974.

<sup>1</sup> - Vide Anexo: Entrevista com o Professor Doutor José Augusto Seabra, 1998.

Devemos no entanto lembrar que, num relatório apresentado em 1975 sobre a Política da Educação em Portugal, a UNESCO propunha “uma formação complementar para o ingresso na vida activa dos alunos que saíssem do ensino secundário e não tivessem acesso ao ensino superior.” (p. 49)

Essa formação seria realizada sob a orientação do Ministério do Trabalho ou do Ministério da Educação, mas sempre em estreita colaboração.

### 7.3 - ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

A acção política educativa empenha-se pois através do Despacho Normativo, 194-A/83 de 21 de Outubro (ver quadro da página seguinte), para expressar: “. . . a política de educação do governo que dá prioridade à institucionalização de uma estrutura de ensino profissional no ensino secundário, através de um plano emergência.” (Preâmbulo)

O Despacho mencionado cria cursos profissionais e cursos técnico profissionais após o 9º. Ano de escolaridade e estabelece as normas de estruturação e de funcionamento dos respectivos cursos. São criados dois tipos de curso: os cursos profissionais com a duração de 1 ano, complementados com um estágio profissional de 6 meses e tendo uma organização curricular essencialmente destinada à qualificação profissional dos trabalhadores para os diversos sectores de actividade.

As disciplinas dos cursos profissionais eram exclusivamente de formação técnico-profissional, sendo a carga horária de 36 horas.

O D.L. 235/84 de 26 de Julho estabelecia que os cursos P. se realizavam em instituições públicas ou privadas, designadas genericamente por empresas, nas quais se desenvolviam actividades profissionais correspondentes e que os estagiários tinham direito a uma bolsa de 30% do salário mínimo nacional, pago pelo M.E..

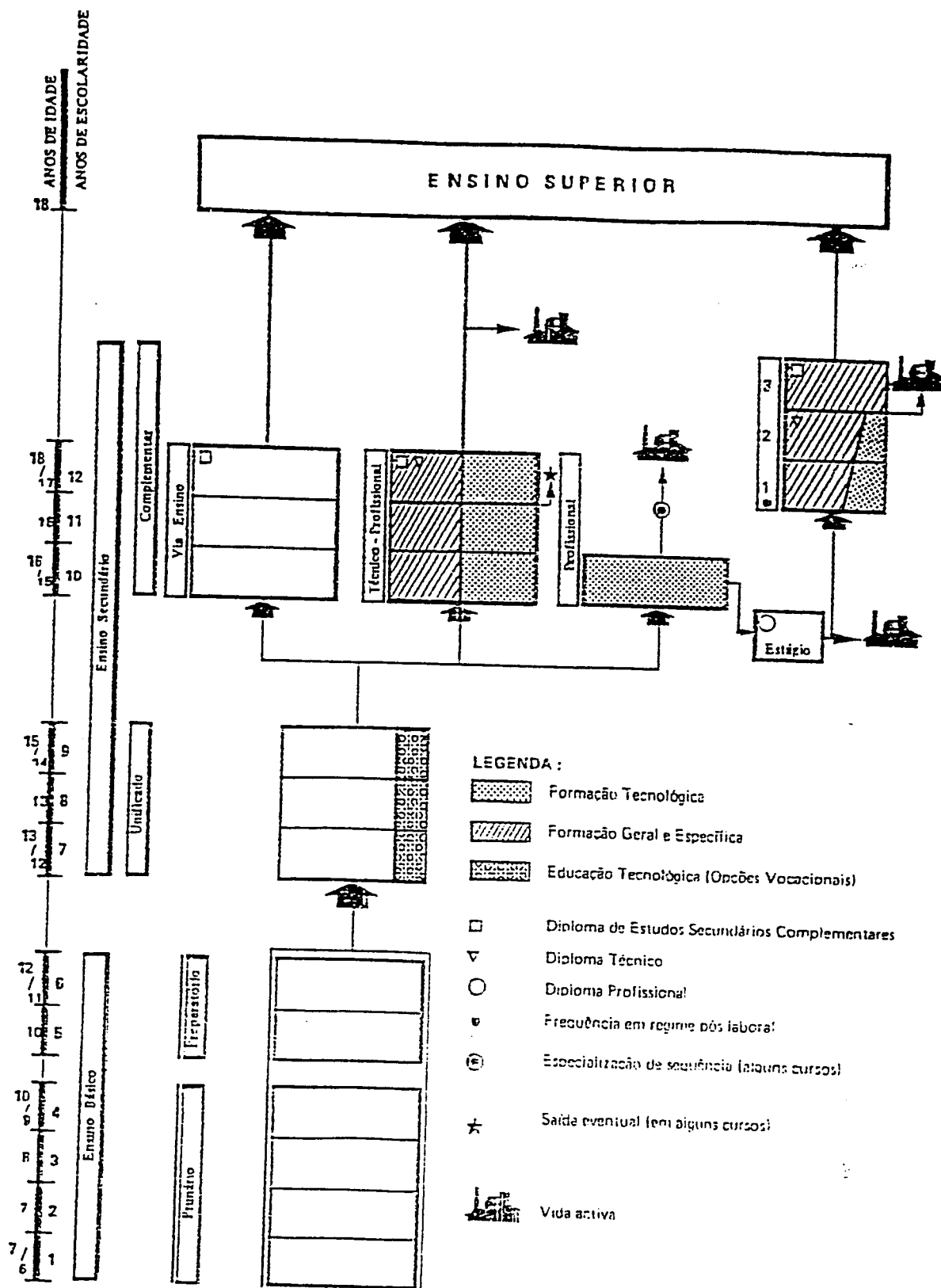
O regulamento dos estágios, bem como as provas de aptidão profissional, eram estabelecidas pela Portaria 627/84 de 22 de Agosto.

A avaliação do estágio era feita tendo em conta o relatório do estagiário e a informação conjunta do professor acompanhante e do monitor da empresa. Estes elementos eram presentes ao júri da prova da aptidão profissional.

Consideravam-se aprovados na parte escolar dos cursos os alunos que tivessem obtido a aprovação em todas as disciplinas do respectivo curso ou em todas menos uma, desde que a respectiva classificação não fosse inferior a oito valores.

Os cursos técnico profissionais com a duração de 3 anos correspondentes ao 10º., 11º. e 12º. Ano de escolaridade. Estes cursos visavam a formação de profissionais de nível intermédio e conferiam um diploma de formação técnica-profissional para o ingresso no mundo do trabalho e um diploma de fim de estudos secundários complementares, que

## CURSOS TÉCNICO-PROFISSIONAIS E CURSOS PROFISSIONAIS



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

dava acesso ao ensino superior, em paralelo com os cursos complementares da via de ensino.

As disciplinas do 10º. e 11º. Anos dos cursos T.P. distribuíam-se por componentes de formação geral (8 horas no 10º. e 11º.), formação específica (8 horas no 10º. e 11º.) e formação técnico-profissional (variável de 14 a 16 horas no 10º. e 14 a 17 horas no 11º.). As disciplinas do 12º. Ano eram exclusivamente de formação específica (10 a 11 horas) e técnico-profissional (22 a 25 horas).

A carga horária dos cursos T.P. variava assim entre 32 e 37 horas semanais.

Este plano de emergência de reorganização do E.T.P. fundamentou-se em dois objectivos: formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho e medida de combate ao desemprego dos jovens à procura do primeiro emprego.

As condições em que funcionaram estes cursos com, essencialmente, os mesmos recursos humanos, técnicos, físicos e curriculares, fizeram deste ensino o decalque do ex-ensino técnico. Daí ter sido considerado por alguns, como ensino de segunda oportunidade, com as mesmas características discriminativas que o tinham caracterizado.

Este plano emergente não teve os resultados pretendidos. Os técnico profissionais, assim planificados deram resultados positivos na década de 60 e na primeira metade de 70, pois que o contexto em que se inscreviam era bem diferente. O desemprego não era condição, pelo contrário, vivia-se uma época de pleno emprego, consequência do fluxo migratório e da mobilização do sexo masculino para a Guerra Colonial.

A frequência dos cursos T.P. terá, segundo A. Jacinto, e outro, (1991);

... crescido a partir de 1983/84 até 1990, nos ensinos público e privado, o mesmo não se tendo verificado nos cursos profissionais. Algum sucesso foi registado neste período, tendo atingido o seu maior pico, 1 520 frequências em 1986/87, mas decresceu depois, sendo que em 1990 registava apenas uma frequência de 629 alunos.

O relatório final da avaliação realizada em 1986/87 sobre a experiência pedagógica destes cursos e sob a responsabilidade de Joaquim Azevedo, personagem que encabeçou a implementação dos mesmos, expressa que a rede deste ensino cresceu tendo como suporte os recursos do antigo E.T. e entretanto desadequados. Um limitado investimento em recursos materiais e humanos impossibilita uma avaliação positiva. Muitos cursos, na opinião de António Teodoro, (1994), não abriram, e outros abriram com um número limitado de alunos. Por outro lado, o desemprego de diplomados pelo E.T.P. atinge uma taxa de 20% a 30% em 1987.

A L.B.S.E. - 46/86 virá por termo aos mencionados cursos Técnico Profissionais e Profissionais via Ensino Regular, mas aproveitando esta experiência e a perspectiva de Formação Técnico-profissional dá-lhe um



enquadramento estrutural diferente, integrando-os na modalidade especial educativa que a Lei de Bases virá a enquadrar.

Registamos, agora, (na página seguinte), o organograma do ensino antes da Reforma de 1986:

Se compararmos este organograma com o anterior (Dezembro de 1979), verificamos que o que ele apresenta de inovador é uma vertente de Formação Técnico-profissional e Profissionalizante. Paralelamente aos cursos complementares do ensino secundário foram criados os T.P.. Os cursos Profissionais de base local e regional, promovidos pelo M.E., em articulação com o Ministério do Emprego e da responsabilidade de entidades locais públicas ou privadas, proporcionavam a qualificação de profissionais de nível intermédio. À semelhança destes, foram criados, em regime de experiência piloto os cursos que se designaram de Formação Profissional a frequentar por alunos que não tinham terminado a escolaridade obrigatória, e que funcionavam com um curriculum geral escolar em combinação com estágios e experiência.

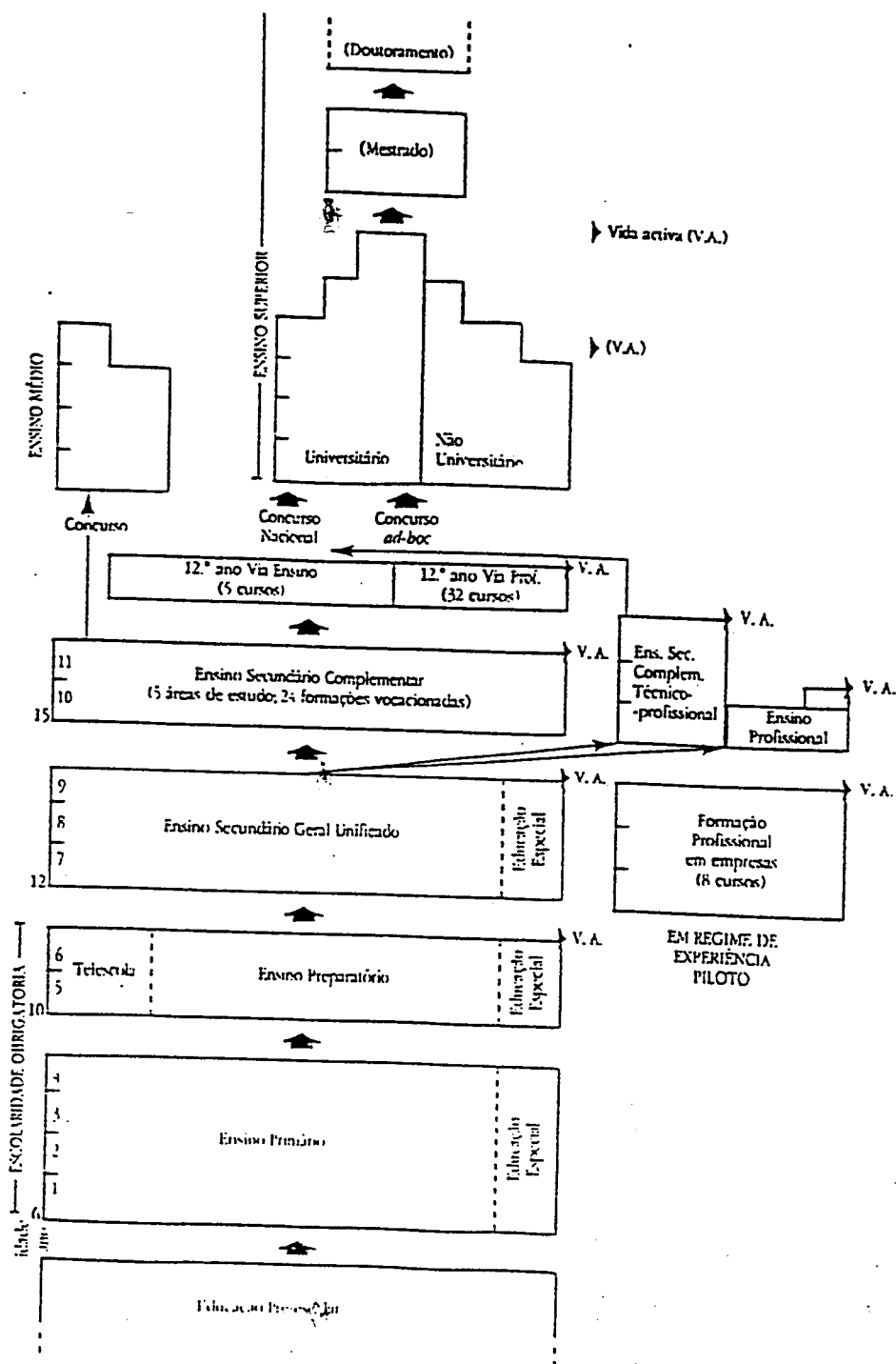
## 8 - LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO - LEI Nº. 46/86 (LBSE)

### 8.1 - A LEI DE BASES DE 1986

Durante a primeira metade da década de 80, a Lei de Bases ou a Lei Quadro, do Sistema Educativo foi sendo prospectivada. Contudo, coube ao VI Governo Constitucional a concretização da primeira iniciativa legislativa sobre a LBSE. Victor Crespo, ministro da educação de então, adoptou uma metodologia próxima à seguida por Veiga Simão. Elaboração de um projecto Lei pelo Ministro da Educação, debate público e recolha de pareceres centralizados pelo Ministro da Educação, e, finalmente, apresentação na Assembleia da República de uma proposta de Lei. Esta metodologia de trabalho veio sendo alterada. No sentido de desgovernamentalizar e despartidarizar a reforma, a elaboração da lei deixou de estar entregue ao ministro, para caber a uma comissão de reforma nomeada pela Assembleia da República, que teve por tarefa elaborar estudos preparatórios, submetidos depois a debate público. Finalmente a 14 de Outubro de 1986 foi promulgada a 2ª. Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), aprovada com grande consenso pela generalidade dos partidos presentes na Assembleia da República.

Esta Lei elevou para 9 anos o ensino básico e, conseqüentemente, a escolaridade obrigatória (artigo 6º.), embora só previsse que esta disposição se tornasse efectiva para os alunos que, em 1987/88, se inscrevessem no 1º. Ano do ensino básico (artigo 61º.).

## ORGANOGRAMA DO SISTEMA ESCOLAR ANTERIOR À REFORMA: LEI Nº. 46/86



Fonte: António Teodoro - 1994, Política Educativa em Portugal, Lisboa, Ed. Bertrand.

Quanto ao ensino técnico profissional, tal como acontecia em 1973, esta 2ª. Lei de Bases não o contemplava explicitamente mas, no seu artigo 9º., alínea F, ao referir-se aos objectivos do ensino secundário, apontava, entre outros, o seguinte: "Favorecer a orientação e a formação profissional dos jovens através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho."

Também o nº.2 do seu artigo 10º., referente à organização do ensino secundário, entre outras disposições estabelece:

O ensino secundário organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todos eles componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissional e de língua e cultura portuguesa, adequadas à natureza dos cursos.

Quanto à natureza dos diplomas a conceder, o número 5 do artigo 10º., afirma:

A conclusão com aproveitamento do ensino secundário confere direito à atribuição de um diploma que certificará a formação adquirida e, nos cursos predominantemente orientados para a vida activa, a qualificação obtida para efeitos do exercício de actividades profissionais determinadas.

O mesmo artigo 10º., no seu número 7, previa a existência de escolas especializadas nos seguintes termos: "Podem ser criados estabelecimentos especializados destinados ao ensino e prática de cursos de natureza técnica e tecnológica ou de índole artística."

Será fácil reconhecer, após o estudo da legislação que os instituiu, que os cursos do E.T.P., criados pela reforma de 1983, se inserem nos princípios do artigo 10º., da Lei de Bases, que acabamos de citar.

A Lei de Bases, no seu artigo 19º., refere-se à formação profissional, do seguinte modo:

A formação profissional, para além de completar a preparação para a vida activa iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho, pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica.

Segundo a reforma de 1983, a organização da formação profissional deveria ser muito mais flexível do que o sistema formal do ensino, pois que: a organização dos cursos de formação profissional deveria adequar-se às necessidades conjunturais nacionais e regionais de emprego, com vista à obtenção de níveis profissionais sucessivamente mais elevados.

As instituições, onde a formação profissional se poderiam realizar, eram múltiplas: escolas do ensino básico e secundário, empresas e autarquias

através de protocolos, instituições e iniciativas estatais e não estatais apoiadas e instituições específicas.

Conclui-se assim que o artigo 19º., da lei de bases do sistema educativo se refere a cursos organizados predominantemente fora do sistema escolar, excluindo, portanto, os do E.T.P.. Pelo contrário, este artigo contempla os cursos do I.E.F.P., particularmente os cursos de aprendizagem em alternância.

Conforme foi afirmado por Manuela Teixeira (1987),

A Lei de Bases veio responder a duas preocupações - tendências actuais de vários sistemas educativos dos países europeus, ou seja: a escolarização da formação profissional e a abertura do ensino regular ao mundo do trabalho (...). A escola deixa de se ver como um fim em si própria e deve organizar-se por forma a preparar o jovem para o ingresso no mundo do trabalho. (p. 31)

Na mesma ocasião, Bártolo Paiva Campos (1987), outro autor, interpretando o papel do ensino secundário na formação profissional à luz da Lei de Bases, escreveu:

Haverá cursos do ensino secundário que qualificarão e certificarão para o exercício de actividades profissionais determinadas e preparando ainda mais ou menos para a frequência de um curso ou grupo de cursos do ensino superior. (p. 17)

Como se sabe estes eram os objectivos dos cursos técnico-profissionais do E.T.P..

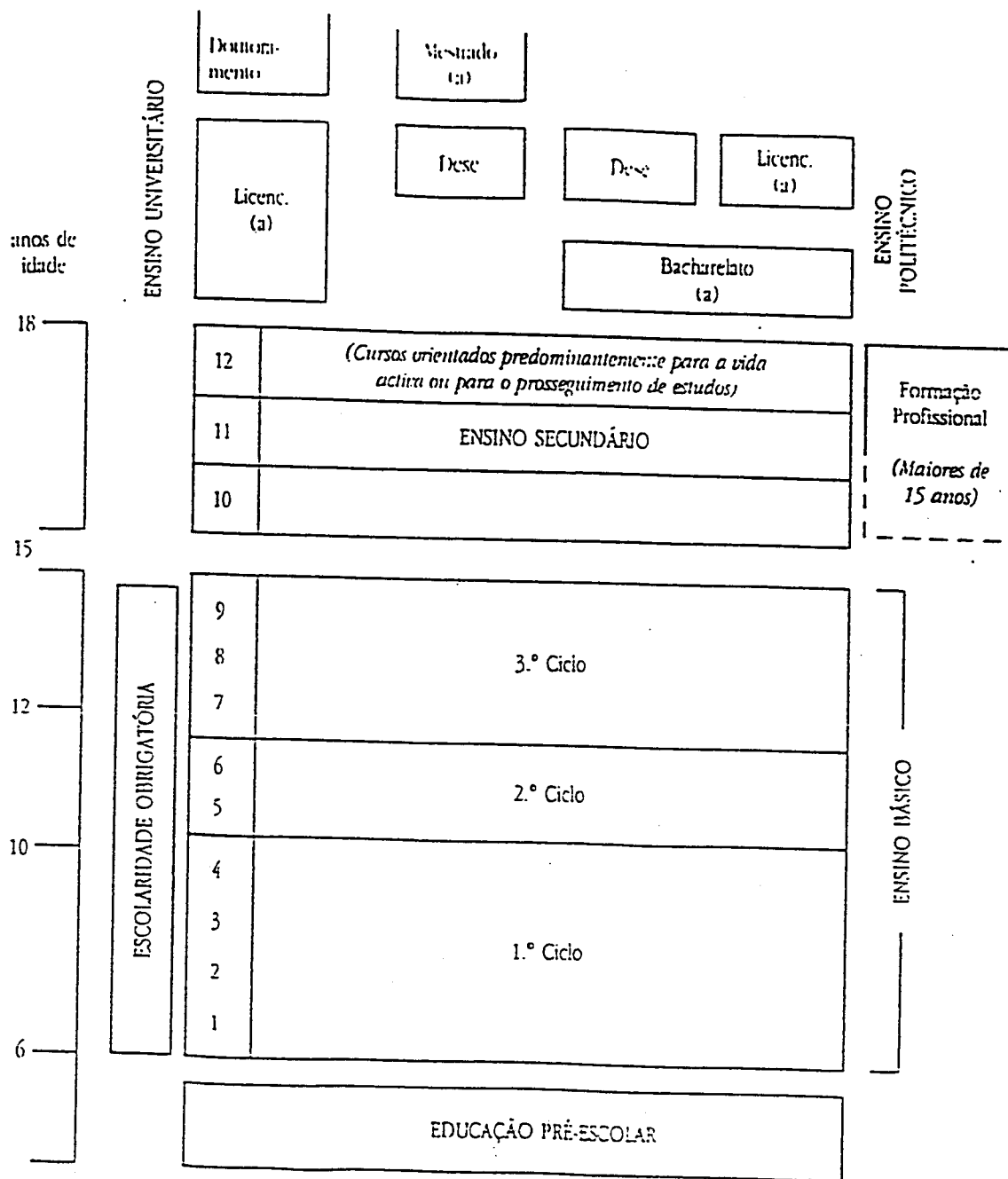
## 8.2 - SISTEMA ESCOLAR

Vejamos, agora, na página seguinte, o organograma do sistema escolar segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo.

De acordo com o organograma temos:

- **EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR:** Destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico. A sua frequência é facultativa, reconhecendo à família um papel essencial no processo educativo. O Ministério da Educação é responsável pela coordenação da política, competindo-lhe definir as normas gerais, nomeadamente nos seus aspectos pedagógico e técnico e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação. A rede de educação pré-escolar é constituída por instituições próprias, de iniciativa do poder central, regional ou local, e de outras entidades colectivas ou individuais.

## ORGANOGRAMA DO SISTEMA ESCOLAR SEGUNDO A LEI Nº. 46/86



(a) duração variável

Fonte: António Teodoro, 1994, Política Educativa em Portugal, Lisboa, Editorial Bertrand.

Este nível educativo, em termos formais, em nada mudou em relação à proposta de Lei nº. 5/73, e em termos práticos, as alterações não parecem significativas. Ainda hoje, tal como Joaquim Azevedo (1994), não se dispõe de uma rede pré-escolar planificada e articulada que responda às necessidades locais e regionais do País. No dizer de Valter Lemos et al, (1992), “espanta tal passividade em relação a esta estrutura, uma vez que se sabe ser ela o pilar da democratização do ensino”.

Numa escolaridade básica e secundária como a portuguesa em que o insucesso escolar, na sua forma de abandono e repetência, regista taxas bastante elevadas, o incremento generalizado do ensino pré-escolar poderá ajudar a atenuar o problema, e conseqüentemente todos os outros fenómenos que daí advêm.<sup>1</sup>

- ENSINO BÁSICO: Obrigatório e gratuito (alargado em mais um ano em relação à lei nº. 5/73), estruturado em três ciclos, coerentes e sequenciais. São definidos apoios e condições a garantir pelo Estado de modo a que a sua frequência seja uma realidade para todos. Neste nível de ensino, ainda que apoios importantes lhe tenham sido atribuídos, e que o princípio da igualdade de oportunidades tenda a ser cada vez mais assegurado, a igualdade de sucesso está longe de ser adequada. O problema da democratização do ensino em termos de igualdade e oportunidades parece ter ficado resolvido na década de 70, ainda que com as suas limitações. Contudo, na década de 80 colocou-se uma outra questão de democraticidade - a igualdade de oportunidade de sucesso educativo.

- ENSINO SECUNDÁRIO: Duração de três anos: 10º, 11º. e 12º. Ano - (menos um ano que a proposta de Veiga Simão, dado que este reverteu a favor do ensino básico). Contempla cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos. Estes cursos serão diferenciados de modo a garantir, em cada região a maior diversidade de formações, tendo em conta os interesses locais e regionais. Ambos se caracterizam por dispor de uma componente de formação geral, específica e técnica/tecnológica adequada à natureza de cada curso. Ambos os cursos permitem o acesso ao ensino superior.

Em conformidade com a Lei 46/86, os planos curriculares criaram os cursos de carácter geral, com quatro agrupamentos: Científico e natural; artes; económico-social e humanidades, e dentro de cada grupo uma pluralidade de cursos tecnológicos. (Ver quadro na página seguinte). Ambos os cursos com componente de formação geral específica, técnica e área escola. A área escola pretende ligar a escola ao meio, objectivo já implementado no ensino mas que agora é legalmente enquadrada nos currículos.

---

<sup>1</sup> - Vide quadros em anexos: Taxas de: Frequência da educação pré-escolar e Repetência e abandono.

O ensino secundário, assim implementado, perdeu o seu carácter unificador, assemelhando-se às escolas polivalentes previstas por Veiga Simão. A diversidade dos cursos tecnológicos, e bem assim, da sua carga técnica/tecnológica, são o garante da continuidade do ensino secundário assegurar a vertente de formação profissional. Os cursos tecnológicos habilitam para o prosseguimento de estudos e concedem-lhe diplomas especializados para o mercado de trabalho. Estes cursos tecnológicos recuperam alguma da sua tradicional formação profissional, mas afastam-se do modelo proposto em 1983, sobretudo na composição da componente curricular formação geral. Esta em termos de conteúdos e carga horária é comum aos cursos gerais, o que não se verificou com os técnico-profissionais de 1983, nem mesmo com o ex-E.T.P..

### CURSOS GERAIS E TECNOLÓGICOS

Agrup.1	Agrup.2	Agrup.3	Agrup.4
Científico-Natural	Artes	Económico-Social	Humanidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso de Carácter Geral</li> <li>• Cursos Tecnológicos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informática</li> <li>- Constr. Civil</li> <li>- Electrotecnia / Electrónica</li> <li>- Mecânica</li> <li>- Química</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso de Carácter Geral</li> <li>• Cursos Tecnológicos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Design</li> <li>- Artes e Ofícios</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso de Carácter Geral</li> <li>• Cursos Tecnológicos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Serviços Comerciais</li> <li>- Administração</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso de Carácter Geral</li> <li>• Cursos Tecnológicos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicação</li> <li>- Animação Social</li> </ul> </li> </ul>

O ensino secundário, assim implementado, perdeu o seu carácter unificador, assemelhando-se às escolas polivalentes previstas por Veiga Simão. A diversidade dos cursos tecnológicos, e bem assim, da sua carga técnica/tecnológica, são o garante da continuidade do ensino secundário assegurar a vertente de formação profissional. Os cursos tecnológicos habilitam para o prosseguimento de estudos e concedem-lhe diplomas especializados para o mercado de trabalho. Estes cursos tecnológicos recuperam alguma da sua tradicional formação profissional, mas afastam-se do modelo proposto em 1983, sobretudo na composição da componente curricular formação geral. Esta em termos de conteúdos e carga horária é comum aos cursos gerais, o que não se verificou com os técnico-profissionais de 1983, nem mesmo com o ex-E.T.P..

### CURSOS GERAIS E TECNOLÓGICOS

Agrup.1	Agrup.2	Agrup.3	Agrup.4
Científico-Natural	Artes	Económico-Social	Humanidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso de Carácter Geral</li> <li>• Cursos Tecnológicos:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informática</li> <li>- Constr. Civil</li> <li>- Electrotecnia / Electrónica</li> <li>- Mecânica</li> <li>- Química</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso de Carácter Geral</li> <li>• Cursos Tecnológicos:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Design</li> <li>- Artes e Ofícios</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso de Carácter Geral</li> <li>• Cursos Tecnológicos:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Serviços Comerciais</li> <li>- Administração</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso de Carácter Geral</li> <li>• Cursos Tecnológicos:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicação</li> <li>- Animação Social</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.



São ainda contemplados pela Lei 46/86 os cursos de formação profissional, como modalidade especial de educação, os quais pretendem ser uma resposta alternativa ao esquema de formação profissional desenvolvido na instituição escolar tradicional e, deste modo permitir ultrapassar uma certa falência e rigidez do modelo escolar formal.

- ENSINO SUPERIOR: A Lei nº. 46/86 integra na lei geral de ensino o modelo já proposto por Veiga Simão, e que entretanto a década de 80 implementou e desenvolveu. O ensino superior reparte-se por Universidades e Institutos Politécnicos. Contudo, a nova lei concede-lhes uma maior articulação através da existência de:

- ◆ Escolas do ensino politécnico integradas em Universidades;
- ◆ Articulação dos graus e diplomas conferidos num e noutro sistema;
- ◆ Reconhecimento mútuo do valor da formação e competências adquiridas em cada unidade do ensino superior pelo estabelecimento de equivalências na análise do plano de estudo;
- ◆ Possibilidade de convénios de cooperação entre instituições universitárias e escolas superiores.

É também claro que a reforma atribui os mesmos objectivos gerais ao ensino superior, enquanto modalidade que integra quer as Universidades quer os Institutos Politécnicos, e que são, essencialmente, uma formação cultural, técnica, profissional e científica. Para além destes objectivos comuns aos dois tipos de ensino, a Lei nº. 46/86 estabelece objectivos específicos a cada um deles:

O ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção de inovação e de capacidade de crítica.

O ensino politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais.

Parece poder-se concluir, que o que distingue os dois tipos de ensino é a componente predominantemente científica para as Universidades e predominantemente técnico-profissional para os Politécnicos.

Esta forma de conceber o ensino superior, definindo objectivos comuns e estabelecendo entre os dois uma relação unívoca, mostra a presença de uma filosofia impregnada com o 25 de Abril de 1974. Na altura, a reconversão dos

institutos em ensino superior visava pôr fim ao carácter discriminatório dos institutos. Esse mesmo pressuposto parece presente na LBSE.

Por outro lado, a LBSE, expressa também o compromisso manifesto na década de 80, de dar continuidade à componente formação técnico-profissional atribuída no ensino regular aos Institutos Politécnicos e aos Cursos Tecnológicos do ensino secundário. Estas duas vertentes constituem a modalidade técnico-profissional do ensino regular.

#### - MODALIDADE ESPECIAL DE EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR -

FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A reforma enquadró também, ainda que só formalmente, através do seu artigo 16, a modalidade especial de educação. Segundo este artigo constituem modalidades especiais de educação extra-escolar:

- a) a educação especial;
- b) a formação profissional;
- c) o ensino recorrente de adultos
- d) o ensino à distância;
- e) o ensino de Português no estrangeiro.

Desta modalidade extra-escolar - formação profissional, como já dissemos noutras ocasiões, não nos vamos ocupar.

### 8.3 - ALTERAÇÕES INTRODUZIDAS A PARTIR DE 1989

A LBSE (Lei 46/86 de 14 de Outubro), definindo objectivos gerais e princípios organizativos para o ensino, levou a que o poder executivo se visse confrontado entre outras coisas, com a alteração e nova regulamentação para o ensino técnico-profissional.

Portugal conseguira já a sua adesão à CEE, em Janeiro de 1986.

A população que chegava ao 9º. Ano era, ainda nessa altura, crescente, sendo maiores a sua heterogeneidade social e as suas expectativas. Numa Europa em reformulação, ela exigia um leque mais vasto de oportunidades de formação.

Segundo o relatório de avaliação do E.T.P. levado a cabo pelo ME em 1986 e 1987 e publicado em 1988 foram detectadas fragilidades suficientes para fomentar uma nova reestruturação:

- ◆ A existência de um exagerado número de cursos, cuja projecção no mercado de trabalho, era difusa e pouco viável;
- ◆ Uma dispersão curricular, dentro de cada curso, com demasiadas disciplinas de formação técnica-profissional, de conteúdos programáticos sobrepostos, propiciadores de dificuldades na gestão do

processo de ensino-aprendizagem, tanto para professores como para alunos;

- ◆ Desarticulação entre as três componentes de formação (geral, específica e técnico-profissional), de que resultava um relevante insucesso escolar, desfavorável a qualquer dinâmica. (p.13)

Um grupo coordenado por Joaquim de Azevedo, membro da CRSE, apresentou em Agosto de 1987 um Projecto de Organização de Formação Profissional, que veio a ser regulamentado pelo Despacho Normativo 69/91 de 25 de Março de 1991, onde se identificam 18 áreas profissionais estruturadas em 5 níveis: Níveis 1 e 2, de iniciação profissional, correspondente a 9 anos de escolaridade; nível 3, correspondente a classificação profissional pós-básica; níveis 4 e 5, já relativos a perfis superiores

A inteligibilidade desta organização baseia-se numa análise sócio-técnica do trabalho, que identifica competências e desempenhos necessários, no contexto contingencial do nosso presente futuro, apontando para a iminência de novos perfis profissionais.

Numa publicação recente de Joaquim Azevedo (1994), é revelado que:

Em Julho de 1987 uma sondagem realizada pela Euroexpansão (...), nunca publicamente utilizada, evidenciava que, da parte dos pais, havia uma enorme pressão para que o sistema de ensino prepara-se melhor os seus filhos para a vida profissional" e que, por seu lado, os empresários "reclamavam a criação de modalidades de qualificação de técnicos intermédios e de trabalhadores altamente qualificados, reconhecendo o fracasso da política educativa que, na década de 70, tinha terminado com o ensino técnico comercial e industrial, sem haver desenvolvido qualquer modalidade alternativa no ensino pós-obrigatório. (p.78)

Procurando ordenar o ensino secundário segundo o artigo 10º., da LBSE, o projecto acentua a componente de formação profissional dos Cursos Secundários Predominantemente Orientados para a Vida Activa (CSPOVA).

Um outro projecto - Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares do EBS - , apresentado em Novembro do mesmo ano, elaborado sob a coordenação de Fraústo da Silva (1987), também no âmbito da CRSE, põe a tónica na:

maior exigência de uma formação cultural de base e o adiamento da formação especializada para os anos terminais do sistema de ensino, não devendo ser confundida com formação profissional ou treino específico de uma profissão. (pp.165-196)

Com base nestes pressupostos, este projecto propõe que, no 3º. Ciclo do ensino básico - 7º., 8º. e 9º. Anos, os alunos optem entre Língua Estrangeira 2, Educação Musical ou Iniciação Tecnológica. Em conformidade com esta proposta, o ensino secundário acaba com "o chamado ensino técnico-

profissional”, visando “alargar, aprofundar e consolidar a formação geral” (pp. 236 e 237). O currículo é então, organizado em 4 áreas, qualquer uma delas com as componentes de formação geral, específica e técnica, sendo no entanto esta última claramente diminuída. Acresce que a sua oferta e gestão dependem das possibilidades de cada escola, prevendo até a sua dispensa, no caso de os alunos e pais o desejarem.

A reformulação, assim delineada por Fraústo da Silva, retira o, lugar e o valor tradicionais da componente técnica, fazendo imperar um currículo meramente académico, deixando a problemática da formação profissional a cargo de sistemas paralelos, na linha do projecto da reforma de 1973.

Numa primeira fase o debate desencadeado por estas duas propostas levou a CRSE a introduzir algumas alterações: No 3º. Ciclo do ensino básico, propõe a Língua Estrangeira 2 como obrigatória deixando a opção entre Educação Musical e iniciação tecnológica; no ensino secundário (10º., 11º. e 12º. Anos), concilia ambos os projectos, admitindo a existência de duas vias: Uma de Cursos Secundários Predominantemente Orientados para o Prosseguimento de Estudos (CSPOPE) e outra de Cursos Secundários Predominantemente Orientados para a Vida Activa (CSPOVA).

Contudo, é o Decreto-Lei 286/89 de 29 de Agosto que encerra estes diferendos, retomando a proposta de Fraústo da Silva de opção entre Língua Estrangeira 2, Educação Musical e Educação Tecnológica, no 3º. Ciclo. De salientar que este aspecto curricular foi contra o próprio parecer do Conselho Nacional de Educação.

É evidente, para quem se move dentro do Sistema Educativo, que a opção de Educação Tecnológica não passará de um enunciado retórico, tendo em conta o modelo académico predominante desde 1973. Esta opção representa nada mais, nada menos, que a exclusão prática da componente tecnológica do currículo, no ensino básico abrangido pela administração directa do ME.

Ou seja nestas considerações de maior ou menor exigência de uma formação cultural de bases, sentiu-se por um lado, o absoluto imperativo de criar alternativas de formação e, por outro lado, uma certa preocupação em não discriminar socialmente essas alternativas.

Quanto ao ensino secundário, manteve-se uma estrutura próxima da sugerida pelo grupo de Joaquim Azevedo: Cursos para Prosseguimento de Estudos e Cursos para a Vida Activa.<sup>1</sup> Difícil será imaginar, no entanto, como é que os alunos desta reforma, que no 7º., 8º. e 9º. Anos não têm qualquer contacto com uma área tecnológica poderão vir a fazer uma escolha consciente de formação técnica no ensino secundário. Impõe-se fazer aqui a distinção assumida, para os anos 90, entre formação tecnológica e formação técnica. Por formação tecnológica pretende designar-se a sensibilização geral, “a compreensão das leis gerais da produção e reprodução das diversas técnicas, das suas origens, às suas finalidades”; a formação técnica, ou

---

<sup>1</sup> - Designados, a partir de 1991/1992, por Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos.

“ensino tecnológico especializado, visa já a preparação do jovem para o exercício profissional qualificado” (Joaquim Azevedo, 1991, pp. 90-97).

No desenho dos chamados cursos tecnológicos do ensino secundário ter-se-á, no entanto, tido em conta: O ritmo vertiginoso em que se opera a evolução técnica, apelando para uma formação já não assente em especialidades, mas em famílias de profissões com bases científico-tecnológicas comuns; o imperativo, daí resultante, de não cristalizar precocemente os jovens em carreiras profissionais, dando-lhes a possibilidade de planificar, tratar informação variada, empreender, resolver novos problemas; a necessidade de flexibilizar a organização curricular, permitindo a existência de escolas mais vocacionadas para esta ou aquela área, de acordo com os seus recursos, e facilitando, assim também, uma escolha mais variável; e segundo o ME/GETA (1992), “. . . a necessidade de reforçar a procura dos percursos tecnológicos do ensino secundário, (...) dadas as enormes carências de quadros superiores em várias vertentes tecnológicas.” (p. 14)

Finalmente, pelo Decreto-Lei 26/89 e 21 de Janeiro, deu-se a grande inovação: A criação das escolas profissionais que pretendeu provocar um reajustamento na oferta de formação, a nível pós-obrigatório, com equivalência ao 12º. Ano e certificação técnica. Deste modo, o ensino secundário, mesmo na via tecnológica, deveria ser essencialmente procurado por uma população que desejasse prosseguir estudos de nível superior; enquanto isso, as escolas profissionais acolheriam aqueles que, maioritariamente, optassem pelo ingresso rápido na vida activa, como técnicos de nível intermédio.

Para além desta alternativa de formação, continuou a existir ainda, a que já era proporcionada pelo IEFP, com participação do ME, ou seja, a chamada Formação em Alternância ou Aprendizagem, que satisfaz uma procura menos específica.

A formação alternativa de carácter profissional, criada em 1984, pelo Decreto-Lei 102/84 de 29 de Março, instituiu o modelo de formação de reduzido volume de procura. O IEFP conjugando esforços com o ME, revê este regime de aprendizagem, facultando aos jovens um nível de certificação escolar e oferecendo-lhes uma bolsa de formação (Decreto-Lei 436/88 de 23 de Novembro). Assim a escolarização de formação do IEFP só nos anos 90 começa a fazer-se sentir junto da população jovem.

Entretanto, no decurso deste ciclo de Reforma do E.T.P., e na sequência do Relatório Final da CRSE (página 245 e seguintes), foi também criado pelo ME o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional - GETAP – pelo Decreto-Lei 397/88 de 08 de Novembro, com funções de concepção e coordenação da nova formação técnica e profissional. Tendo a seu cargo a própria constituição das escolas profissionais, o GETAP instituiu-se como a grande estrutura para a formação profissional. E porque essas escolas foram criadas, pelo Decreto-Lei 26/89 de 21 de Janeiro, como instrumento de uma política educativa que “defende como um dos vectores de modernização da educação portuguesa a multiplicação acelerada da oferta de formação profissional através do apoio à implementação de uma rede de iniciativa eminentemente local”, o GETAP (1992), criou também a sua própria

rede regional e; "as escolas secundárias deverão relacionar-se prioritariamente com os serviços do GETAP nas regiões - plano - em tudo o que respeita ao acompanhamento da experiência em curso e ao seu processo de reestruturação." (p. 31)

É conveniente referir a quando destes últimos diplomas (1988 e 1989), continuavam em funcionamento nas escolas secundárias, os cursos do E.T.P., nascidos da Reforma de 83 e cujas matriculas acabaram apenas em 92/93. Verificava-se uma crescente falta de procura dos chamados cursos profissionais contidos nessa reforma, que funcionavam nas próprias escolas secundárias.

Veja-se o quadro seguinte que retrata a frequência do E.T.P. no ano de 1989.

#### FREQUÊNCIA DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL - 1988/89

PERCURSO	FREQUÊNCIA
E.T.P. (Ensino Oficial, Particular e Cooperativo)	18 874
Cursos Profissionais	1 073
Total da Frequência	19 947

Fonte: ME/GETAP

Aliás, a política de promoção e alargamento de oferta a fazer pelo GETAP através das novas escolas profissionais, permitiu à CRSE projectar este "cenário de evolução desejável".

## CENÁRIO DE EVOLUÇÃO DESEJÁVEL DA FREQUÊNCIA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO TÉCNICO E PROFISSIONAL

ANO		Ensino Secundário Conducente a Diplomas Profissionais		Escolas Profissionais	
			% (a)		% (a)
A0	1987/88	13 000	4.4	-	-
A1	1988/89	15 000	4.8	100	-
A2	1989/90	18 000	5.6	1 500	0.5
A3	1990/91	20 000	6.1	4 000	1.2
A4	1991/92	23 000	6.8	10 000	2.9
A5	1992/93	28 000	7.4	20 000	5.3
A6	1993/94	33 000	8.4	30 000	7.7
A7	1994/95	39 000	9.4	45 000	10.6
A8	1995/96	45 000	10.6	55 000	12.9
A9	1996/97	52 000	12.0	65 000	14.9
A10	1997/98	58 000	13.0	75 000	16.9

(a) - Em percentagem do total previsível da população escolar do ensino secundário (estimativa do GEP).

Fonte: Ministério da Educação, 1988, Proposta Global de Reforma: Relatório final, Lisboa, ME/GEP/CRSE, p. 248.

Esta evolução, a verificar-se, forneceria em 1997/98 uma população de cerca de 30% do ensino secundário para a, genericamente chamada, formação técnico-profissional. Os artigos 3º. e 4º. do Diploma que cria as escolas profissionais enfatizam a finalidade produtiva da educação, dando resposta às necessidades de desenvolvimento regional e local, aliás compreensível pela natureza das entidades promotoras:



## ENTIDADES PROMOTORAS DE ESCOLAS PROFISSIONAIS

	1989	1990	1991	1992	1993	TOTAL
CÂMARAS MUNICIPAIS	14	18	19	15	11	77
ENT. AD. PÚBLICA	6	10	8	6	4	34
ENT. PRIVADAS	23	21	6	9	6	65
ASSOCIAÇÕES	33	19	17	8	2	79
ASS. EMPRESARIAIS	11	8	10	12	1	42
SIND. / ASS. SINDICAIS	4	8	0	3	2	17
OUTROS	4	2	1	5	0	12
TOTAL	95	86	61	58	26	326

Fonte: Ministério da Educação , 1995, Uma formação profissionalmente qualificante: Um desafio permanente, Porto, ME/DES/NAT, p. 10.

Trata-se de um projecto com implantação nacional, cobrindo, segundo uma linha regionalista que vem desde 1948, as cinco grandes regiões; conforme quadro de "implantação das escolas profissionais por regiões", na página seguinte:



## IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS POR REGIÕES

	1989	1990	1991	1992	1993	TOTAL
NORTE	25	19	9	10	5	68
CENTRO	9	5	13	10	3	40
LISBOA / Vale do Tejo	14	15	11	9	4	53
ALENTEJO	2	8	2	2	-	14
ALGARVE	0	2	0	3	-	5
TOTAL	50	49	35	34	12	180

Fonte: Ministério da Educação, 1995, Uma formação profissionalmente qualificante: Um desafio permanente, Porto, ME/DES/NAT, p. 10.

Segundo ME/GETAP (1989), as escolas profissionais são alternativas, apoiadas pelo PRODEP, existentes fora do chamado ensino regular que: “todavia (...) visam atingir, através de percursos diferentes resultados equivalentes. Isto significa, nomeadamente que não podem nem devem deixar de ter como quadro de referência o ensino regular.” (p. 2)

Em segundo lugar, In Despacho Conjunto 63-B/MESS/ME/94 de 23 de Novembro, Anexo 1;

Os objectivos e programas de formação a desenvolver nas escolas profissionais inserem-se nas normas adoptadas pela União Europeia, quanto à definição e estrutura dos vários níveis de qualificação profissional. As escolas profissionais (...) inserem-se no âmbito do ensino não superior, como modalidade especial de educação escolar, visando prioritariamente a formação de profissionais qualificados de nível intermédio (Nível III da C.U., de acordo com a qualificação adoptada pelo Conselho das Comunidades Europeias, de 16 de Julho de 1985).

Pelo que:

Actualmente, face à existência de 165 escolas profissionais espalhadas pelo País, com oferta em 17 áreas de formação, frequentadas por aproximadamente 23 000 alunos, o Ministério da

Educação pretende investir no desenvolvimento das escolas profissionais já existentes . . . .

Reportando-nos a dados fornecidos pelo ME relativamente às escolas profissionais até 1995/96, constatámos uma evolução na frequência destes estabelecimentos, que embora aquém da prevista é sugestiva da adesão que as escolas têm vindo a conquistar.

### EVOLUÇÃO DA FREQUÊNCIA DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

ANO LECTIVO	NÚMERO DE ALUNOS
1989/90	2 088
1990/91	6 439
1991/92	11 316
1992/93	16 711
1993/94	22 727
1994/95	25 932
1995/96	26 092

Fonte: ME/DES/NAT/SI.

Assim, pela relação dos quadros anteriores, verifica-se que o número de escolas profissionais e o número de instituições têm vindo progressivamente a crescer, o que revela simultaneamente a receptividade e a visão estratégica que supostamente se adequará à integração europeia, apostando nos recursos humanos do país.

Sendo em si mesmas uma alternativa técnico-funcionalista, as escolas profissionais revelam, contudo, potenciais riscos, resultantes de aspectos inovadores e de outros contraditórios. Assim, é que, da análise do Decreto-Lei 26/89 de 21 de Janeiro e do Decreto-Lei 70/93 de 10 de Março, nos permitimos retirar algumas conclusões, que deixamos expressas no quadro da página seguinte.

Entre estes aspectos, tanto se poderão gerar dinâmicas de risco como espaços louváveis de iniciativa e criatividade. No entanto, possuindo formalmente autonomia financeira, administrativa e pedagógica e sofrendo, simultaneamente, constrangimentos curriculares e determinações impostas pelo MESS e pelo ME não estarão longe de ser, muitas vezes local de confronto, questionando conflitos e interesses de diferentes agentes sociais,

conforme Joaquim Azevedo (1991): "... os horizontes abertos são porventura inquietantes. Mas seria dramático que a sociedade portuguesa confrontasse as novas gerações, dentro de dez anos, com o mesmo impasse da geração que nos precedeu."

### ASPECTOS INOVADORES E CONTRADITÓRIOS NO ENSINO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS <sup>1</sup>

ASPECTOS INOVADORES	ASPECTOS CONTRADITÓRIOS	ARTIGOS DOS DIPOLMAS LEGAIS, QUE CONDUZIRAM A ESTA ANÁLISE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Devolução do poder à sociedade civil;</li> <li>• Autonomia pedagógica, administrativa e financeira;</li> <li>• Estado como regulador e apoiante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralização das decisões fundamentais nos serviços centrais do Estado;</li> <li>• Tutelas científica, pedagógica e funcional do ME;</li> <li>• Normativos e regulamentos do ME e do MESS.</li> </ul>	<p>Dec.-Lei 26/89 de 21/01/89 Artigos: 2º., 4º., 5º., 6º., 9º., 14º., 16º., 18º., 19º., 20º., e 21º.;</p> <p>Dec.-Lei 70/93 de 10/03/93 Artigos: 2º., 3º., 5º., 6º., 7º., e 19º..</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidade curricular;</li> <li>• Modelo curricular disciplinar, inter-disciplinar e transdisciplinar;</li> <li>• Relação do currículo com o mundo do trabalho e integrador das necessidades regionais e locais;</li> <li>• Horários diversificados;</li> <li>• Diversidade de cursos;</li> <li>• Progressão modular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tendência para aproximação ao modelo tradicional de prosseguimento de estudos: nos programas, nos pressupostos e nas aspirações.</li> </ul>	<p>Dec.-Lei 26/89 de 21/01/89 Artigos: 3º., 6º., 7º., 8º., 9º., 11º., 12º., e 13º..</p> <p>Dec.-Lei 70/93 de 10/03/93 Artigos: 10º., e 15º..</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maiores possibilidades de emprego qualificado;</li> <li>• Polivalência e flexibilidade nas formações;</li> <li>• Aproveitamento de um capital humano subvalorizado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação do homem unidimensional (especializado), com sujeição à lógica imediatista do trabalho.</li> </ul>	<p>Dec.-Lei 26/89 de 21/01/89 Artigo: 7º..</p> <p>Dec.-Lei 70/93 de 10/03/93 Artigos: 4º., 11º., e 12º..</p>

<sup>1</sup> - CF. Estudo semelhante - J. Matias Alves, 1989, Ensino Técnico Profissional dos anos 90: Ideologia, Organização, Praxis, Braga, Universidade do Minho, p. 44.

Entretanto têm-se mantido igualmente em crescimento os cursos secundários tecnológicos, destinados a formar técnicos qualificados de Nível III.

#### 8.4 - OFERTA/PROCURA DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL

Terminada a primeira metade dos anos 90, podemos ver quão diferente é a oferta e procura das modalidades do sistema educativo. Segundo Maria João Rodrigues (1992), trata-se de uma diversidade em termos de oferta/procura significativa, explicada pela mutação da organização do trabalho, necessidade de novas competências, e implicitamente, pela recente revolução tecnológica, que exige novos perfis e revolução ao nível da gestão dos recursos humanos.

#### OFERTA/PROCURA DO ENSINO REGULAR - ENSINO SECUNDÁRIO

##### CURSOS GERAIS E TECNOLÓGICOS

Agrupamento 1	Agrupamento 2	Agrupamento 3	Agrupamento 4
Científico-Natural	Artes	Económico-Social	Humanidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso Carácter Geral</li> <li>• Cursos Tecnológicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso Carácter Geral</li> <li>• Cursos Tecnológicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso Carácter Geral</li> <li>• Cursos Tecnológicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso Carácter Gera</li> <li>• Cursos Tecnológicos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Informática</li> <li>⇒ Construção Civil</li> <li>⇒ Electrotecnia /Electrónica</li> <li>⇒ Mecânica</li> <li>⇒ Química</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Design</li> <li>⇒ Artes e Ofícios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Serviços</li> <li>⇒ Comerciais</li> <li>⇒ Administração</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Comunicação</li> <li>⇒ Animação Social</li> </ul>

Fonte: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, ME.

O quadro evidencia que a oferta de cursos tecnológicos é mais diversificada que a dos cursos gerais. Esta constatação vem responder às solicitações de dimensão económica: Formar novos perfis e novas competências para o mercado de trabalho em mutação (Maria João Rodrigues 1992).

A rede escolar mostra um esforço em dotar todas as zonas do País de escolas com cursos gerais e tecnológicos. Nos anos 90, esta medida procura assegurar a todos igualdade de oportunidades no processo escolar. Se este princípio está praticamente assegurado, o mesmo não se pode dizer do sucesso educativo. Este será o grande problema com o qual se confronta a política educativa.<sup>1</sup>

### ALUNOS DAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS

POR CURSOS ANOS ESCOLARES	CURSOS TECNOLÓGICOS	CURSOS DE CARÁCTER GERAL
1990/1991	23 066	167 901
1991/1992	26 258	171 986
1992/1993	29 492	179 183
1993/1994	47 498	180 494
ALUNOS INSCRITOS	0 50 100 150 200 mil	0 50 100 150 200 mil

Fonte: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, ME.

Ainda que o número de efectivos no Ensino Secundário tenha continuado a aumentar, esse crescimento não é tão abrupto como o verificado na década de 70/80. Isso deve-se, fundamentalmente, a dois factores: Aparecimento de novas estruturas alternativas ao ensino secundário regular e abrandamento do crescimento da população escolar. Apesar disso, os cursos tecnológicos sofreram um aumento significativo no ano lectivo de 1993/1994, enquanto que os cursos gerais mostram paulatinamente a tendência a estacionarem. A crescente vaga de alunos candidatos ao ensino superior sem resposta positiva

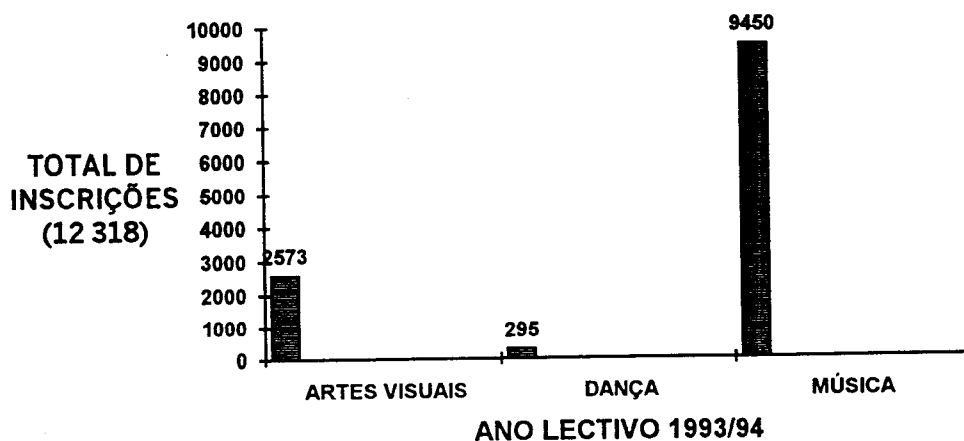
<sup>1</sup> - ME, Consultas - Rede escolar de escolas, Concursos Gerais, Tecnológicos e Profissionais, ME, Departamento do Ensino Secundário.

e, a crise de desemprego terão levado esta população escolar na primeira metade da década de 90 a mudar as suas trajetórias escolares.

Por outro lado, reflecte o contexto sócio-económico da presente década: Necessidade de novos perfis e competências. A diversidade e especificidade dos recursos humanos são pedra fundamental para o desenvolvimento. Esta relativa diversidade e especificidade esteve também presente na década de 60, quando o E.T.P. foi sujeito a um novo impulso. Era também a necessidade de novos recursos humanos, de formar operários qualificados e técnicos especializados (Secuntala Miranda, 1981).

## ESCOLAS DE ENSINO ARTÍSTICO

### ALUNOS DAS ESCOLAS DE ENSINO ARTÍSTICO



Fonte: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

No ensino artístico de nível secundário e regular, a música apresenta um maior número de frequências. Este tipo de ensino, em relação às artes visuais e dança, era já o que dispunha de uma estrutura mais alargada. Contudo, a rede do ensino artístico demonstra uma maior diversificação e descentralização deste tipo de ensino.

Os princípios base para a organização dos cursos tecnológicos foram os seguintes:

- ♦ A formação geral é comum a todos os cursos do ensino secundário, conforme determina o Decreto-Lei 286/89 de 29 de Agosto (reforma curricular);

- ◆ A formação específica é constituída apenas por duas ou três disciplinas, devendo constituir a fundamentação científica das disciplinas técnicas, com uma carga horária constante ao longo dos 10º., 11º., e 12º. Anos. Estas disciplinas específicas, dentro de uma mesma área de formação, constituem o núcleo duro e são comuns tanto aos cursos predominantemente orientados para prosseguimento de estudos, como aos predominantemente orientados para a vida activa. Tal significa que é possível a permeabilidade entre os dois tipos de cursos, de acordo com o número 4 do artigo 10º., da LBSE, bem assim como o prosseguimento de estudos para todos os alunos que os frequentem;
- ◆ A formação técnica é constituída apenas por 4 disciplinas de acordo com a lógica do próprio curso, sendo constante a carga horária nos 10º., e 11º. Anos, mas aumentando no 12º., à custa da diminuição proporcional da componente de formação geral;
- ◆ A diversidade dos cursos é restrita, como se viu no quadro, centrada em grandes áreas tecnológicas, privilegiando-se a aprendizagem dos processos sobre os conteúdos, no sentido de se valorizar sobretudo o desenvolvimento de competências, em detrimento do acumular de destrezas e saberes muito específicos, mas obsoletos a curto prazo. Simultaneamente permite-se às escolas a organização de especificações terminais para que estão vocacionadas, salvaguardando-se a iniciativa, a autonomia e a responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, nesta matéria (Decreto-Lei 286/89 de 29 de Agosto).

## 8.5 - POLIVALÊNCIA DOS PERFIS PROFISSIONAIS

Nos anos 80, o E.T.P. manteve uma acentuada especialização, já incluindo, embora, perfis de formação profissional estreitamente ligados a uma perspectiva transnacional de evolução tecnológica.

Finalmente, a letra da Reforma procura, segundo o ME/CEDEFOP, (1994), para os anos 90; “. . . uma aferição aos “perfis profissionais CE”, surgindo, em paralelo, complementos de formação oferecidos pela própria dinâmica comunitária, dirigidos à consolidação dos referidos perfis.” (p. 6)

O novo entendimento acerca do que são perfis profissionais deriva do facto de o desenvolvimento da organização de trabalho, de se ter alterado substancialmente. Em vez da tradicional organização compartimentada por especializações surge uma organização, na indústria e nos serviços, caracterizada pela automatização e intensificação do trabalho, pela diminuição

de tarefas repetitivas de actividades simples na área dos serviços, por uma produção mais orientada para o cliente e mais diversificada, o que implica um maior grau de autonomia e mobilidade por parte dos trabalhadores qualificados, na realização das respectivas tarefas.

Ao preconceito da estigmatização do E.T.P., esta reforma percorrida pelo espírito democrático reafirma que, para responder a quem concebe, têm de existir trabalhadores que a executem, ainda que na óptica de novas exigências: as funções tradicionais desaparecem ou o são subdivididas; existem hierarquias menos acentuadas a nível intermédio, mas os campos de responsabilidade são reordenados através de uma deslocação, geralmente para baixo.

Se a profissionalidade dos trabalhadores qualificados se irá tornar rapidamente obsoleta, é uma questão a que ainda não se pode dar resposta.

As inovações técnico-organizativas estão relacionadas sobretudo com a informatização crescente das empresas, ao nível do planeamento, processos, controlo e postos de trabalho e com a ligação dos computadores em rede. Daí a também crescente interligação de funções até agora isoladas. Os trabalhadores têm de aprender a trabalhar em conjunto e com outros grupos profissionais, necessariamente.

Por outro lado, as exigências de qualidade e variedade por parte dos clientes só poderão ser satisfeitas sem sobrecarregar os custos, se aumentar a qualidade das prestações em cada posto de trabalho.

Destas tendências fundamentais tenderão a sair perfis profissionais supra-sectoriais, pelo que as técnicas de informação e comunicação de base, por exemplo, já terão, a curto prazo, de fazer parte da formação geral das escolas.

Porém o CEDEFOP (1994), enquanto prestador de serviços de informação técnica de apoio à Comunidade para o desenvolvimento da formação profissional, atribui aos "perfis profissionais CE", o valor de meros padrões mínimos, "de denominador comum, facilitando a comparação de formações certificadas ou de qualificações obtidas através da experiência profissional".

Daí que o modo como a educação/formação profissional deva ser organizada dependa das características, possibilidades financeiras e pressupostos institucionais dos vários países.

A Comunidade aponta no sentido de considerar as qualificações de Nível II como requisito mínimo pressuposto para o acesso a um posto de trabalho. Entre nós, isso significa o 9º. Ano ou equivalente. Significa, no entanto, que também esse nível, para poder assegurar trabalho estável, precisa de garantir desde logo, a todos os jovens uma formação tecnológica inicial abrangente.

A importância destes critérios para a definição de perfis prende-se com a própria livre circulação de trabalhadores. Segundo Luís Brito Correia (1985, pp. 36-39), a liberdade de circulação abrange, portanto,

uma série de direitos a consolidar ao longo do tempo, mas antes da liberdade de circular com esses direitos, existe o problema de reconhecimento de certificações e diplomas para cada profissão, cuja



acuidade é enorme para os trabalhadores subordinados, que serão a maioria.

A cooperação na formação profissional, assim concebida, CE (1993), fomentará relações cada vez mais estreitas entre os diversos sistemas de formação,

. . . para que o planeamento de futuras reformas em cada Estado-Membro seja impregnado de uma compreensão comparativa da evolução em toda a Comunidade e assegure a necessária adaptação de cada sistema nacional, contribuindo para os objectivos e o funcionamento da Comunidade Europeia.  
(p. 11)

Em Portugal, as propostas do E.T. para os anos 90, em termos pedagógicos e sociais imediatos, assentam nos desaires da Reforma de 1983 e são mais uma vez as dimensões política, económica e social de uma Europa em reestruturação, que obrigam a modernizar o ensino, tal como já acontecera em 1948.

A qualquer das Reformas se impõe a qualificação dos recursos humanos responsáveis pela actividade produtiva portuguesa. Na verdade, modernizar a economia a nível europeu não é apenas equipá-la com tecnologias avançadas; é necessário adequar-lhe estratégias de recursos humanos e, é ao nível dos quadros intermédios que as lacunas se apresentam maiores. Ora, sendo precisamente aí que a educação escolar pode intervir com mais hipóteses de eficácia, foram pensadas, de facto, novas formas de E.T.P. capazes de responderem às actividades económicas, a nível local e nacional (José Luís Vilaça, 1985).

A grande chave das propostas para os anos 90 reside na desconcentração das ofertas de formação tecnológica e profissional, bem assim, na redefinição de novos perfis de formação profissional. Na prática, isto é suposto de funcionar permitindo a cada escola a possibilidade de ser responsável pela abertura de cursos, mediante a satisfação de exigências postas pela própria escola/meio, tendo simultaneamente o olhar voltado para a Europa. Este pressuposto de autonomia da escola ME (1992, pp. 41-43), é fundamental para o seu grau de responsabilização no curso. A descentralização funcional, representada pelas Direcções Regionais de Educação, é suposta de garantir a existência de espaços de consulta e de avaliação regional, por forma a que os parceiros sociais regionais, e não apenas os técnicos do ME, possam acompanhar a formação tecnológica/profissional. Por outro lado, os novos perfis profissionais são também supostos de serem definidos por negociação com os representantes dos profissionais da área e empregadores do sector, a nível nacional.

É evidente que contemplar legalmente estes aspectos, não implica a ausência do poder central: as escolas propõem os seus cursos a partir de um

menu fornecido pelo ME; os serviços de avaliação e inspeção são também da sua competência entre outros.

Neste aspecto particular, a Europa tanto oferece modelos absolutamente descentralizados (Dinamarca, e Reino Unido), como altamente centralizados (França), passando por situações intermédias (Espanha, Alemanha). A questão está, de facto, no respeito pelas diferenças.

Por exemplo, em sistemas descentralizados, como o Reino Unido, as pessoas que têm a seu cargo os estabelecimentos de formação técnica, gozam da liberdade de interpretar os sinais que recebem da indústria e das comunidades locais, para os poderem traduzir em novas competências e em novos cursos.

Em sistemas altamente centralizados, como o Francês e o Português, as propostas de reforma só vêm das culpas, as alterações só podem nascer das cúpulas e, por bem intencionadas que sejam as pessoas que as constituam, não conseguem a perceber-se da globalidade das situações (CEDEFOP, 1991).

Depois em termos escolares há ainda factores de resistência às mudanças para o desenvolvimento: a extensão dos currículos e a gestão das carreiras docentes, cuja actualização é sempre adiada ou feita de forma muito académica, em particular no que se refere às componentes de formação tecnológica/técnica.

Em todo este contexto, há contudo algumas particularidades sociais óbvias que levaram ao repensar do E.T.P.. Não há empregos para todos nem mesmo na CEE; os menos qualificados são preteridos; caíram em desuso os modelos de contratação permanente; o emprego dos mais jovens é cada vez mais precário. Dificilmente se encontrará um quadro de estabilidade profissional para toda a vida. Assim, para além do saber-fazer enquanto de reprodução de processos, técnicas e destrezas, os profissionais têm de estarem preparados para a adaptação, a polivalência e a mobilidade. É nesta condição que os "perfis profissionais CE" funcionam como "perfis de referência" (CEDEFOP, 1994 p. 6).

Os anos 90 vão, então, ainda buscar à reforma de 1983, a noção de mobilidade a que a reconstrução de uma identidade europeia nos conduz; em contra partida, reinventaram-se, através do espírito das escolas profissionais, alternativas de especialização semelhantes às dos cursos da Reforma de 1948.

Na verdade, se os cursos tecnológicos do ensino secundário reduziram a tendência para as especializações, as escolas profissionais vão ser "o lugar de uma certa especialização" (ME, 1992, p. 46).

Destinadas a fornecer qualificação profissional, sem descorar formações gerais, elas ministram um novo ensino que vai revalorizar, inclusive, profissões tradicionais, acrescentando-lhes, embora, sempre que possível, novas competências e associando-lhes novas tecnologias. Aliás, o próprio IEF, particularmente vocacionado para servir as organizações empresariais, trabalha dentro de uma linha especializada, como aliás o fazem as próprias empresas quando dão formação.

Para concluir e em síntese, quer em regime autocrático quer em regime de maior ou menor abertura democrática, com formulações mais ou menos ao gosto do momento histórico, as adaptações sofridas pelo E.T. revelam que, para a satisfação de classes diferenciadas e o interesse do país, se remonta a um certo espírito ambivalente, que a Reforma de 1948 indubitavelmente iniciou.

## **CAPÍTULO - II**

### **METODOLOGIA**

## 1 – DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

O método em sentido lato deve ser entendido como uma estratégia de que nos socorremos para articular a teoria à investigação empírica e para organizar de forma crítica a formulação de hipóteses, a definição do universo da amostra, selecção das técnicas e análise de resultados.

De forma específica o modelo a utilizar, por nos parecer o mais consentâneo com o estudo que acompanhará o percurso do ETP, será o da Educação Comparada, com a matriz de de George Z. F. Bereday, (1977) porque segundo ele;

Comparamos uma pessoa a outra, uma família a outras, uma opinião, uma época, uma região a outras, assim como se comparam desde há muito experiências científicas em laboratório . . . . A disciplina deve ela mesmo permanecer bastante flexível para permitir conduzir a pesquisa com mais ou menos rigor. (p. 509)

A opinião de George Bereday é complementada, com outras que contribuem para o estabelecimento de correlações, de modo a permitirem uma certa atribuição causal.

Apesar de os agentes a quem nos dirigimos serem indivíduos, eles são contextualizados por referência ao sistema social e escolar a que se encontram associados e segundo George Bereday (1966);

Na administração dos sistemas educacionais dos modernos países civilizados não é difícil imaginar que todo o sistema administrativo seja constituído de: uma autoridade central; autoridades regionais, em maior ou menor número; uma autoridade própria à unidade escolar ou estabelecimento. O que melhor caracteriza o tipo da administração é justamente a forma pela qual se estabelecem as relações entre as diversas autoridades. (p. 120)

procurou-se, num quadro mais estável que dinâmico, conforme Raymond Boudon (1973); “. . . estabelecer relações significativas entre variáveis sociais a fim de permitir explicar parcialmente o fenómeno em análise desde que encontrados valores com algum significado e com certa regularidade.” (p.21)

Pretendeu-se contrariar algumas verdades de senso comum ou produzidas pelo método compreensivo, segundo Maurice Halbwachs (1930), porque;

Pode contudo chegar-se a conclusões que se apresentam como verdades conhecidas logo que não era necessário provar. Porém, existe tanto mérito científico em determinar, qual, de entre duas opiniões verosímeis, corresponde à verdade, como em descobrir uma verdade inteiramente nova. (p. 197)

A informação foi recolhida através de questionários estruturados em função dos diferentes destinatários:

- ◆ Alunos;
- ◆ Professores;
- ◆ Empresários.

O processo de adaptação e construção dos instrumentos de colheita de dados foi feita a partir da utilização de questionários para a recolha de opiniões. Seguindo as principais regras recomendadas a este tipo de instrumentos, procedeu-se à elaboração do Pré-Questionário.

Convém referir, que antes da sua aplicação, o Pré-Questionário foi discutido e aprovado pelos pares científicos.

O Pré-Questionário foi depois administrado a uma percentagem de 10% da nossa amostra. Pretendeu-se com este procedimento verificar se era bem compreendido o conteúdo dos diversos itens. No momento da aplicação da prova foi dito aos respondentes que, no caso de dúvidas, podiam pedir esclarecimentos ao autor da investigação.

Não tendo surgido quaisquer dúvidas, com esta primeira administração ficou concluído o processo de testagem à compreensibilidade da prova.

Os questionários,<sup>1</sup> após uma primeira avaliação através do Pré-Questionário, numa percentagem de 10% dos respondentes da amostra, foram reavaliados através do estudo de fiabilidade.

As questões foram pensadas no sentido de confirmar ou desmentir a nossa hipótese e depois feito o estudo da fiabilidade a pares, dos questionários, para os tornar aceitáveis pelos pares científicos.<sup>2</sup>

A escolha dos destinatários foi feita aleatoriamente e as questões colocadas, de fácil domínio para não implicarem dúvidas ou menos clareza nas respostas. As conclusões, tirámo-las das próprias respostas aos questionários, que foram organizadas tendo em conta um tipo de participação:

- Resposta através de preenchimento directo dos questionários, previamente elaborados e distribuídos directamente aos directores de turma, para alunos e professores e pelo correio para os empresários.

No termo do prazo fixado para os empresários (duas semanas) tinham respondido aos inquéritos cerca de 1/3 dos inquiridos e duas semanas mais tarde, após segunda intervenção da nossa parte, mais 1/4 aproximadamente.

<sup>1</sup> - Vidé, Inquéritos a Alunos, Professores e Empresários em Anexos

<sup>2</sup> - Vidé, Acta da reunião dos pares científicos em Anexos.

Junto de alunos e professores as respostas foram de 90% quer porque obtivemos a colaboração dos directores de turma, quer porque a abordagem foi feita pessoalmente.

Depois de termos delimitado e especificado o E.T.P., começámos, como é natural, por projectar uma intervenção de campo circunscrita a uma área que conhecemos, neste caso a cidade de Lisboa, onde trabalhamos. Procurámos, contudo, que fosse o mais abrangente possível quanto à parcela do E.T.P., por isso contactámos os Conselhos Directivos, pessoalmente e por escrito,<sup>1</sup> de algumas Escolas Secundárias, a solicitar permissão para o desenvolvimento do nosso trabalho, o qual obedeceu durante alguns meses a presenças frequentes naqueles estabelecimentos para cumprir as primeiras etapas do faseamento do estudo.

Porém, é possível pensar que, a amostragem efectuada estará amputada porque não contempla as escolas profissionais e os cursos de aprendizagem.

Perante esta limitação na variedade, optámos por adoptar um critério e fazer a nossa sondagem em escolas secundárias de Lisboa, onde funcionam cursos tecnológicos.

Para tanto, definimos e elaborámos um cronograma, para o desenvolvimento do trabalho, de modo a que as fases estabelecidas pudessem ser cumpridas em tempo e conforme fora o programado.<sup>2</sup>

Assim é que, no âmbito do pressuposto com este trabalho, procedemos, em Abril, Maio e Junho de 1998, a uma sondagem a alunos e professores, bem assim como algumas empresas da área.

De facto, e apesar das falhas referidas, abundam empresas de diversos sectores e dimensões, colectividades civis e também as entidades municipais desenvolvem actividade; logo, em princípio, uma zona sensível ao espírito do E.T.P..

Definimos, para a intervenção de campo, os seguintes objectivos gerais:

- ◆ Caracterização dos alunos que preferem o E.T.P.;
- ◆ Caracterização dos professores colocados no E.T.P.; noção da forma como encaram as vicissitudes deste ramo de ensino;
- ◆ Caracterização dos empresários quanto à imagem que têm do E.T.P., com particularidades relativas à área de implantação.
- ◆ Saliente-se que aos inquéritos presidem os objectivos básicos deste trabalho.

<sup>1</sup> - Vidé, Cópias de Modelos de Cartas enviados aos Conselhos Directivos, em Anexos.

<sup>2</sup> - Vidé Cronograma do Desenho da Investigação na página 118.

## CRONOGRAMA DO DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

FASES DO PLANEAMENTO/EXECUÇÃO	12 MESES (ANO DE 1998)												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
CARACTERIZAÇÃO: - DAS ESCOLAS E DOS MEIOS													
CONHECIMENTO: - DA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS E COMUNIDADE EDUCATIVA													
IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA: - AS REFORMAS DO E.T.P. E SUA CARACTERIZAÇÃO:													
METODOLOGIA: - ESTUDO POR METODOLOGIA DE EDUCAÇÃO COMPARADA. - ANÁLISE COMPARATIVA DAS REFORMAS. - PREPARAÇÃO DE INQUÉRITOS E DE ENTEVISTAS. - COMPILAÇÃO DE DOCUMENTAÇÃO E ELABORAÇÃO DE FICHAS. - TRABALHO DE CAMPO: INQUÉRITOS A ALUNOS, PROFESSORES E EMPREGADORES													
- ESTUDO DOS MATERIAIS E SUA AVALIAÇÃO ENTREVISTAS:													
- A ENTENDIDADE QUE EXERCERAM FUNÇÕES DE RELEVO NO SISTEMA EDUCATIVO E EM PARTICULAR NO E.T.P.													
- CONCLUSÃO													

Fonte: Elaboração Própria.



Com este projecto de investigação, e de acordo com P. Bordieu e J. C. Passeron (1964), pretendemos obter resultados; “. . . mediante regularidades observáveis, da realidade questionada a qual se assume, quer pelos seus elementos essenciais, quer por uma série de constructos mediante os quais construímos o “objecto científico”. (p. 31)

A construção do nosso objecto de investigação toma assim como premissas um conjunto de variáveis sujeitas a uma discussão teórica e a um controle mediante uma série de procedimentos metodológicos. Pretende-se desta forma e de acordo com a opinião de A. Sedas Nunes (1980), uma leitura controlada do real a fim de;

. . . o visualizar-mos nos seus traços essenciais, porventura diferentes dos descritos, quer pelo poder político, quer pelo senso comum, conhecimentos que tomamos como diferentes e condicionadores do conhecimento científico.

## 2 - PLANO METODOLÓGICO

O Primeiro Capítulo constitui a fase histórico - descritiva e interpretativa, ainda que sucinta, dos factos relativos à modernização e às reformulações do E.T.P.

O Segundo Capítulo engloba a Metodologia, com modelo de George Bereday, usada para uma Análise Comparativa das Reformas e ainda os procedimentos metodológicos do trabalho.

No sentido de dar resposta às questões colocadas, o Terceiro Capítulo que será o de Síntese Comparativa das situações em estudo. Foram feitos inquéritos por questionário, os quais na impossibilidade de cobrir uma amostra representativa a nível nacional (propósito fora do âmbito deste trabalho), circunscrevendo-nos a quatro estabelecimentos de ensino, sendo os questionários dirigidos a alunos e professores do 10º. Ano e a empregadores; e nele se jogarão os procedimentos da metodologia de Educação Comparada.

Deste modo, o estudo englobará:

- ◆ Justaposição dos dados factuais;
- ◆ O levantamento de uma hipótese;
- ◆ As relações comparativas/evolutivas;
- ◆ As Comparações provindas da investigação experimental;

De um universo de 86 professores leccionando no ensino tecnológico/técnico, inquirimos aleatoriamente 30 (35%), a quem foram previamente explicitados os nossos objectivos e o âmbito do trabalho.

As questões do inquérito incidiram essencialmente sobre as variáveis seguintes:

- ◆ Sócio-profissionais;
- ◆ Oportunidade do lançamento do E.T.P., pressões e razões associadas às reestruturações;
- ◆ Altura em que os alunos têm que optar: razões da opção;
- ◆ Currículos e relação escola/meio;
- ◆ Relação ME/Escola/Agentes Educativos;
- ◆ Expectativas após a formação e utilidade social;
- ◆ Caracterização da população utente do E.T.P..<sup>1</sup>

## 9 - NO MEIO COM OS EMPREGADORES

Procuramos, finalmente, fazer um levantamento, junto dos empregadores, por questionário indirecto, via CTT, em duas fases, no sentido de sabermos que tipo de conhecimento têm acerca de alguns aspectos relativos à natureza dos cursos técnico-profissionais da área e da população que os frequenta.

Fizemos acompanhar os questionários de uma carta de apresentação,<sup>2</sup> onde além de nos identificarmos e explicarmos as razões por que estávamos a trabalhar sobre a temática do Ensino Técnico Profissional, em Portugal, referimos como objectivo a necessidade de elaborarmos um estudo sobre a relação Escola/Comunidade, em especial com os empregadores.

Sugeríamos também que o questionário fosse preenchido, conforme a dimensão da empresa, pelo gerente ou pelo gestor de recursos humanos e pedíamos o cumprimento do prazo.

A colaboração foi pedida anonimamente.

Partindo do princípio de que nem todos os inquiridos conheciam as fronteiras das reformas do E.T.P., fizemos ainda uma breve delimitação dos períodos a que cada uma delas se referia, explicitando, relativamente à de 1986, a existência dos seus três tipos de formação (das Escolas secundárias,

<sup>1</sup> - Vidé , Inquérito dirigido aos Professores, em Anexos.

<sup>2</sup> - Vidé , Modelo de Carta enviada aos Empregadores, em Anexos.

◆ O resultado da Análise Comparativa.

No Quarto Capítulo será feita uma análise comparativa das entrevistas efectuadas com personalidades que de forma directa tiveram responsabilidades em parte do percurso, estudado, do ETP em Portugal.

Finalmente, as Conclusões

## 2.1 - PROCEDIMENTOS

A metodologia de Educação Comparada, foi a opção para o nosso trabalho, porque tivemos em conta a própria temática.

Pretendemos averiguar, se o E.T.P. dos anos 90 continua a assumir as funções que sempre o têm caracterizado: a preparação de mão-de-obra qualificada e especializada, e a discriminação social através da sua função selectiva.

Em consequência das profundas transformações políticas geradas pela 2ª. Guerra Mundial, surge em 1945 a Organização das Nações Unidas que, por sua vez, deveria criar órgãos especializados para o estudo de importantes problemas sociais, de interesse na manutenção da paz e da segurança internacional. É neste sentido que institui a UNESCO - United Educational, Scientific and Cultural Organization.

E, porque os acontecimentos educacionais passaram a ser de grande importância para a paz mundial, segundo a opinião de Suely Grant Bonitatibus (1989),;

... a começar pela universalização da instrução pública, logo surgiram os primeiros estudos de Educação Comparada, já que ela favorece a compreensão mútua entre culturas, através do desenvolvimento do espírito universalista que, embora respeitando uma diversidade fecunda, funda-se ao mesmo tempo, no património comum de toda a humanidade.

É assim que a metodologia de Educação Comparada nos satisfaz, na medida em que compatibiliza o nosso estudo, a nível nacional, com as situações que acompanham o percurso do E.T.P., a nível externo; por outro lado, situa os procedimentos em cada momento de um modo inteligível, comportando sempre comparações implícitas ou explícitas.

Além do mais, conforme Geoge Bereday (1966), um estudo de Educação Comparada não obriga a comparações entre sistemas de ensino de diferentes países porque; "o estudo pode situar-se diacrónica ou sincronicamente dentro

do mesmo país, sem deixar, no entanto, de estabelecer pontes de relação com o contexto em que se insere.” (p. 172)

É o que iremos procurar fazer:

Para tanto, de entre os autores que se têm dedicado a estudos de Educação Comparada, escolhemos o modelo de Geoge Bereday por ser aquele cujas fases metodológicas se afiguram mais consentâneas com o estudo diacrónico que decidimos realizar, permitindo-nos perspectivar as evoluções do E.T.P. em Portugal,, nos últimos 50 anos. Assim, o nosso percurso passa pelas seguintes fases:

- ◆ Fase de Análise (que inclui uma Descrição e uma Interpretação dos Factos).
- ◆ Fase de Síntese (que inclui uma Justaposição de Dados, uma Hipótese e uma Comparação).
- ◆ Resultados da Análise Comparativa
- ◆ Conclusões

### 3 - QUADRO DE HIPÓTESES OPERACIONAIS

A estrutura social foi tomada ao longo do nosso trabalho como estando estratificada e a escola apresentada como instrumento da sua reprodução.

O E.T.P. ao resultar de necessidades funcionais e ao destinar-se a preparar profissionais para o desempenho de actividades socialmente estigmatizadas conduzirá a que os alunos que o frequentam estejam associados a condições desfavoráveis sendo de esperar que as escolhas tenham sido também condicionadas por agentes institucionalizados.

Será previsível que a diferenciação não seja apenas entre alunos que seguem a via de ensino e a via técnica e profissional mas também entre os alunos dos CTP e dos CP não só em termos de origem sócio-cultural, passado escolar, permeabilidade às influências exteriores como também do grau de satisfação e perspectivas face á realidade envolvente.

As hipóteses demasiado genéricas não permitem aproximações adequadas às realidades questionadas. Esta situação contorna-se pela formulação de hipóteses específicas que permitem operacionalizar a hipótese genérica assumindo-se como artefactos instrumentais. Abordar o real sob forma de hipóteses permite fechar o campo, requisito indispensável para a

obtenção de resultados substantivos, e obter respostas fraccionadas de carecerem de uma reinterpretação global à posteriori.

As hipóteses que se seguem não pretendem esgotar nem condicionar os dados, sendo possível que algumas possam não ser respondidas, ao mesmo tempo podem surgir clarificações de problemas não questionados.

- ◆ Existe uma relação entre condições sócio-profissionais e culturais dos pais, o curso frequentado e o nível das aspirações dos filhos sendo que a probabilidade de satisfação pela escolha do E.T.P. será mais elevada entre os alunos de condições sócio-profissionais e culturais baixas;
- ◆ Há influências directas nas escolhas, pelos agentes externos (orientadores, professores e colegas), apesar das condições objectivas dos pais condicionar o posicionamento dos filhos.
- ◆ Existe uma diferença significativa em relação ao nível de reprovação até ao 9º Ano, na escolha deste ensino, particularmente dos C.P. e dos mais estigmatizados socialmente;
- ◆ Há uma relação significativa entre sexo e as áreas profissionais frequentadas;

Em conclusão: Será previsível que os alunos do E.T.P. apresentem duas populações bastantes diferentes em função de:

- Da origem sócio-profissional dos pais;
- Do nível de reprovação, até ao 9º. Ano - mais elevado entre os alunos dos Cursos Profissionais;
- Do grau de permeabilidade às influências exteriores, mais elevado entre os alunos do E.T.P.;
- Das aspirações de ir para a universidade do grau de satisfação e do nível de críticas - é previsível que os alunos do E.T.P pretendam em maior número ir para a universidade, se apresentem mais insatisfeitos e mais críticos.

#### 4- CONSTRUÇÃO DAS VARIÁVEIS

As hipóteses que acabámos de enunciar contêm dois tipos de variáveis que se relacionam entre si: variáveis dependentes e variáveis independentes.

Considerámos como variáveis dependentes os comportamentos observados através de uma grade de sinais.

Como variáveis independentes (sócio-demográficas: sexo, idade; sociológicas: estatuto sócio-económico-cultural das famílias e académicas: ano de escolaridade, repetências) foram consideradas as representações desses mesmos comportamentos, captados através do questionário.

A definição de uma variável como independente ou dependente resulta fundamentalmente do nosso quadro teórico e sobretudo do quadro das hipóteses, isto é, daquilo que pretendemos saber, quanto a se existem relações de influência/dependência. As variáveis independentes assumem características objectivas o que as torna de fácil compreensão, ao contrário, as dependentes podem assumir alguma indefinição devido aos aspectos subjectivos presentes.

Importa reter que qualquer fenómeno social, conforme J. F. Almeida (1982), resulta de uma pluralidade causal e;

... devido à sua sequencialidade uma variável dependente em um nível de análise pode ser assumida como independente num outro, em função da hipótese a testar. ... A decomposição de uma categoria social nas suas variáveis assumirá sempre um efeito redutor à totalidade do fenómeno contudo é um processo indispensável à prática da investigação empírica. (p. 131)

- **Condição Social** - A origem social dos alunos é estabelecida pelos indicadores: categoria sócio-profissional dos pais. O nível sócio-profissional apresenta-se como um indicador bastante significativo na medida em que traduz a posição dos indivíduos nas relações de produção e o lugar ocupado na divisão social do trabalho constituindo, de acordo com Óscar S. Barata (1990); "uma matriz de complexos efeitos no conjunto do espaço social . . . mesmo quando construído de forma relativamente grosseira e utilizado isoladamente, pode funcionar com eficácia na pesquisa." (p. 57)
- **Nível Cultural** - O nível cultural dos progenitores dos inquiridos limitou-se ao grau de instrução.
- **Nível de Reprovação** - Nível de reprovação dos alunos inquiridos no ensino básico e secundário.
- **Região** - Frequência de escolas em Lisboa.

- Sexo

Não defendemos causalidades directas que as variáveis independente possam exercer sobre as dependentes, nem reduzimos as explicações a uma enumeração simplista, já que os fenómenos sociais são complexos e não passíveis de explicar apenas por recorrência a algumas das suas variáveis.

Contudo, postulamos ser possível analisar se há relações e quais os valores assumidos. É isso que pretendemos estabelecer entre as variáveis independentes e as dependentes:

- Curso frequentado - sendo os cursos diferenciados em termos de saídas, empregos que proporcionam e prestígio a eles associado é lógico terem procura diferente em função das condições objectivas do aluno.
- Aspirações dos pais relativamente aos filhos.
- Nível de permeabilidade às influências dos agentes institucionalizados.
- Trajectória escolar e alternativas.
- Aspirações face ao futuro.
- Grau de utilidade do curso.
- Grau de satisfação.

## 5 - TÉCNICA UTILIZADA - QUESTIONÁRIO

A escolha da técnica deve recair sobre a que permite recolher a informação, em quantidade e qualidade, que melhor explique a realidade questionada, devendo todo o processo estar sob um permanente controlo metodológico.

O inquérito por questionário, utilizado no nosso trabalho, consiste, segundo J. F. Almeida (1982), na "formulação de perguntas dirigidas a indivíduos, inquiridos, as quais se encontram sob uma forma e segundo uma ordem previamente programada." (p.103)

A escolha de uma técnica deve ter em atenção os objectivos propostos, o quadro teórico metodológico, particularmente o quadro das hipóteses; economia de tempo e rigor no controlo da informação.

Deve por conseguinte conhecer-se as potencialidades/vantagens das diferentes técnicas bem assim como dos aspectos negativos/desvantagens

para assim se poder retirar o máximo do seu uso e se evitarem ou conhecerem os erros que elas possam conter. No caso do questionário as vantagens são, de acordo com o pensamento Óscar S. Barata (1990): natureza impessoal e padronização das perguntas; anonimato o que permite aos inquiridos exprimirem o que sentem; uniformização das respostas, permitindo assim a sua comparação; ser mais rápido e permitir um melhor controlo das variáveis; a sua utilização extensiva e estandardizada a grandes universos.

Quanto às desvantagens desta técnica podem referir-se: pouca profundidade; susceptível de interpretações erróneas, levando à anulação do questionário ou ao enviesamento das respostas; deixar de ter significado estatístico em universos reduzidos.

Tendo em atenção estas indicações, ainda conforme o pensamento de Óscar Barata (1990) esta técnica é caracterizada pela extensividade, o que permitirá mais facilmente generalizações, e pela superficialidade o que limitará a profundidade da análise, contudo o uso de determinados artefactos poderá enriquecer a informação por ela obtida.

## 6 - CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO E CONSTRUÇÃO DA AMOSTRA

Dada a falta de apoio logístico e material tivemos de limitar o nosso universo a escolas de Lisboa. A escolha deveu-se ao sistema de possibilidades pessoais e ao facto de ser um distrito representativo.

A extrapolação para a totalidade do universo nacional deve ser feita com algum cuidado, já que exigiria fortes disponibilidades materiais e pessoais.

Na impossibilidade de inquirir a totalidade da população do nosso universo, segundo H. P. Mann (sem data); "seleccionámos uma amostra mediante um conjunto de procedimentos objectivos que nos permitam ficar com uma ideia probabilística e se não medir os erros cometidos pelo menos ficar com uma ideia do seu grau." (p. 110)

A credibilidade da investigação empírica, conforme J. F. Almeida (1982), é-nos dada;

entre outros, pela clareza/conhecimento do objecto; pela vigilância metodológica. A metodologia, será assim a organização crítica das práticas de investigação, pela escolha da técnica mais adequada; pelo conhecimento da população do universo; e por um conjunto de regras específicas na escolha da população a inquirir e que esta seja representativa. (p. 18)

Para que tal aconteça é necessário definir com rigor o universo, as observações e as relações significativas entre elas.



## 7 - NA ESCOLA COM OS ALUNOS

Objectivo da sondagem: Saber quem frequenta o E.T.P..

A sondagem foi realizada em quatro escolas de Lisboa com alunos de todas as turmas, iniciadas nos cursos tecnológicos da nova reforma. Foi escolhida a iniciação por se tratar do ano da opção após o ensino obrigatório.

As questões colocadas aos alunos incidiram na sua caracterização através das seguintes variáveis:

- ◆ Idade e sexo;
- ◆ Caracterização da origem sócio-profissional dos pais;
- ◆ Variável, sucesso ou insucesso escolar do aluno;
- ◆ Razão da escolha;
- ◆ Expectativas após a formação recebida;
- ◆ Utilidade social do curso.<sup>1</sup>

## 8 - NA ESCOLA COM OS PROFESSORES

No sentido de serem dadas respostas às questões colocadas nos inquéritos, a alunos e professores, contactámos primeiramente os directores de turma para lhes dar conhecimento da natureza e objectivos do nosso trabalho. Depois de um contacto pessoal dirigimo-nos por escrito a todos eles.<sup>2</sup>

Objectivos: Saber quem são os professores do E.T.P. e como o vêem no contexto do ensino em Portugal.

A opinião dos professores afigurou-se-nos fundamental na sua posição, relativamente aos aspectos do E.T.P. abrangidos por este trabalho.

Inicialmente pensámos contactar, de preferência os professores com experiência de ensino em todas as reformas, em breve desistimos da ideia, já que encontramos sobre tudo docentes que foram alunos da reforma de 48 e professores nas seguintes.

---

<sup>1</sup> - Vidé Inquérito dirigido aos alunos em Anexos.

<sup>2</sup> - Vidé, Modelo de Carta dirigido aos Professores Directores de turma, em Anexos.

do IIEFP e das Escolas Profissionais) e os pressupostos de inserção no mercado.

A partir de uma listagem de 500 empresas da área de Lisboa, fornecida pela CIP e pela Associação dos Comerciantes de Lisboa, escolhemos e inquirimos aleatoriamente 60 delas. Nem todas responderam. Após as duas fases de abordagem, tal como explicitamos na metodologia, obtivemos um total de 34 respostas (54%) dos inquiridos. Dos responsáveis pelas respostas, 67% possui o ensino superior e 80% insere-se numa faixa etária que vai dos 31 aos 50 anos.

As questões do inquérito<sup>1</sup> recaíram nas variáveis:

- ◆ Caracterização dos empregadores;
- ◆ Pressões e razões que pressupõem estar subjacentes às reformas do E.T.P.;
- ◆ Adequação dos cursos existentes à estrutura de emprego na zona;
- ◆ Tipo de relação e de colaboração ME e ESCOLA/EMPRESA;
- ◆ Receptividade aos qualificados com certificações de E.T.P.;
- ◆ Conhecimento da caracterização da população utente dos E.T.P..

## 10 - CONCLUSÃO

Este tratamento permitirá que estes dois primeiros capítulos abarquem os objectivos enunciados, inscrevendo as reformas no âmbito das políticas educativas conformes com as épocas, interpretando a organização adoptada para o E.T.P. como instrumento das referidas políticas educativas, capazes de justificar uma certa ordem sócio - cultural em cada momento.

O Terceiro Capítulo satisfará preferencialmente os últimos objectivos dando, através da fase de síntese, própria da metodologia de Educação Comparada, uma perspectiva comparativa/evolutiva entre as reformas, baseada em estudos das respectivas épocas e no tratamento de dados recolhidas em intervenção de campo.

---

<sup>1</sup> - Vidé, Inquérito aos Empregadores, em Anexos.

É natural que este trabalho, pela sua natureza de investigação/intervenção, destinado a discussão pública, apresente pontualmente alguma flexibilidade no esquema clássico de um estudo de Educação Comparada, como acontece na fusão descrição/interpretação ou no desdobramento em etapas, da fase de comparação. Em qualquer circunstância, cremos que esta flexibilidade só enriquecerá o trabalho, na medida em que virá integrar resultados de inquérito no terreno escola/meio e, para além da típica justaposição, outras pequenas justaposições, fundamentadas em estudos teóricos, que se nos afiguram complementares e justificados para a evidência da comparação.

Pensamos, deste modo, abranger simultaneamente:

- ◆ Os requisitos do trabalho;
- ◆ A nossa intenção no estudo de Educação Comparada, dada a sua utilidade para a compreensão da evolução, não só do E.T.P., mas também das dinâmicas sociais.

## **CAPÍTULO - III**

### **ANÁLISE COMPARADA DAS REFORMAS**

## 1 - ANÁLISE COMPARADA DAS REFORMAS DO E.T.P.: 1948 A 1986

Depois de termos analisado o E.E.T.P. na sua complexidade, de termos caracterizado as suas grandes linhas, evolutivas e actuais, em Portugal e de termos definido a metodologia, iremos fazer uma análise comparada das Reformas do E.T.P. de 1948 a 1986/89, porque segundo George F. Bereday (1966):

O que a Educação Comparada revela, trazendo-nos à realidade, é que as organizações escolares, longe de serem a consequência simples e necessária de umas tantas premissas filosóficas, são o produto complexo de um conjunto de factores, muitas vezes em conflito. Factores esses que poderíamos resumir nos seguintes: administração do sistema escolar, tendências e problemas; meio geográfico; meio social na sua actualidade cultural, político, económico, etc.; o meio social na sua evolução histórica (os antecedentes); as doutrinas filosófico-educacionais; o progresso científico etc.. (p. 169)

E também analisar alguns aspectos particulares da população que frequenta este ensino quanto às suas características familiares, trajectória escolar, aspirações e adequação entre perspectivas e tipo de frequência. Pretende-se ainda analisar os mecanismos que estiveram presentes nas escolhas, numa tentativa de saber se elas resultaram de um processo racionalizado e inserido nas estratégias dos indivíduos e suas famílias ou se pelo contrário foram influências localizáveis na estrutura do poder.

Conforme a matriz de George Bereday (1966), e porque de acordo com sua opinião são passíveis de comparação: os poderes, na administração do ensino; os programas; os regulamentos; a inspeção; a formação de professores, etc.; parece-nos de interesse fazer, aqui, uma análise comparativa das reformas do E.T.P., por permitir avaliar a estrutura do E.T.P. em relação com a elevação do nível geral de escolaridade e com a evolução social, económica e tecnológica.

É comum às reformas a existência de dois níveis de cursos, embora nas reformas de 1948 e 1983 sejam ministrados em paralelo (cursos complementares de aprendizagem e cursos de formação em 1948 e cursos profissionais e técnico-profissionais em 1983) enquanto que na reforma de 70/73 são sequenciais (cursos gerais e complementares).

Para não tornar a análise muito pesada limitar-nos-emos aos planos de estudo apresentados para os cursos diurnos, já que os planos dos cursos nocturnos são adaptações dos cursos diurnos, embora possa ter havido um diferimento de dois ou três anos na sua implementação.

A reforma de Veiga Simão, representa uma transição da reforma de 1948 para a de 1983. Esta última, por sua vez, incorpora já o 12.º Ano de escolaridade, que entretanto havia sido criado para outros cursos do ensino secundário.

A nossa análise, inspirada na matriz de George Bereday (1967), para o estudo comparativo de sistemas educativos e, compreende as seguintes

áreas: Objectivos gerais, administração, financiamento, formação de professores e ainda enquadramento do E.T.P. no sistema educativo e cursos instituídos.

## 1.1 - OBJECTIVOS GERAIS:

### 1.1.01 - REFORMA DE 1948

A Lei 2 025 de 19 de Junho de 1947, que constituiu uma verdadeira Lei de Bases do ensino profissional industrial e comercial, considerava como seus objectivos os seguintes:

Promover a integração espiritual dos alunos no sentido cristão da vida e nos superiores objectivos da Nação Portuguesa; despertar nos mesmos a consciência da dignidade e do valor do trabalho, como primeiro dever social; suscitar o seu amor pela carreira escolhida e pela obra perfeitamente acabada; cultivar o sentimento da beleza e favorecer o gosto da iniciativa e da responsabilidade, a firmeza do carácter e a fortaleza da vontade.

O estatuto do E.T.P., contido no Decreto 37 029 de 25 de Agosto de 1948, não indicava explicitamente os objectivos gerais do ensino técnico. Para os cursos complementares de aprendizagem fixava os seguintes objectivos: "Facultar aos aprendizes e praticantes a educação geral e técnica que, associada à prática obtida fora da escola, lhes confira a conveniente aptidão profissional."

O mesmo estatuto, em relação aos cursos de formação referia objectivos semelhantes: "Facultar aos candidatos habilitados com o ciclo preparatório a educação geral e técnica necessária ao ingresso nas carreiras da indústria, do comércio e análogas."

### 1.1.02 - REFORMA DE 1970/73

Os objectivos gerais desta reforma, iniciada em 1970, só foram anunciados em 1973, no Despacho Ministerial de 25 de Julho de 1973, que criou os cursos complementares do ensino técnico e foram os seguintes:

Corrigir o início prematuro de uma formação profissional sem o apoio numa cultura geral mínima e exclusivamente relacionada com os trabalhos de rotina oficial;  
Colmatar evidentes lacunas ao nível da cultura humanística  
Aumentar a rendibilidade dos meios humanos e físicos disponíveis promovendo a substituição de 74 cursos diferenciados por 9 cursos gerais;  
Corrigir as graves assimetrias que se verificavam nas oportunidades de acesso a estudos ou formação profissional subsequentes, mediante a

equiparação a igual nível de escolaridade no ensino liceal. Anteriormente, essa equiparação só era possível mediante a exigência de mais de dois ou três anos de escolaridade no ramo industrial e um no ramo comercial. Assegurar a articulação dos cursos gerais com os correspondentes cursos complementares;

Garantir aos alunos do ensino técnico em Portugal o acesso ao ensino superior numa sequência linear de estudos e em condições de paridade com os alunos do ensino liceal ;

Além de se ter em vista a conveniente preparação para os diversos cursos superiores, contempla-se com natural relevância a preparação dos futuros intervenientes na fase executiva do desenvolvimento económico e social, procurando, na medida em que não haja afastamento dos superiores desígnios educativos deste Ministério, dar a possível satisfação aos interesses do trabalho;

Oferecer aos alunos uma larga variedade de opções e eliminar discriminações que a justiça social e o interesse do País não consentem, facultando o sistema inter-relacional sem estrangulamentos nem restrições, em obediência ao princípio da igualdade de oportunidades, escopo da autentica democratização do ensino.

#### 1.1.03 - REFORMA DE 1983

O Despacho Normativo 194-A/83 de 21 de Outubro de 1983, que relançou o E.T.P., refere, de um modo explícito, os seguintes objectivos gerais:

Satisfação das necessidades do País em mão-de-obra qualificada;

Prosecução de uma política de emprego para jovens;

O ensino profissional, orientado para profissões eminentemente técnicas, deve alicerçar-se numa base cultural humanista, numa concepção do homem como sujeito do seu próprio trabalho e numa concepção de trabalho como meio de realização pessoal e colectiva;

Preparação de técnicos qualificados para satisfazer as necessidades do desenvolvimento regional e nacional;

Uma estrutura de ensino de E.T.P., ao mesmo tempo que há-de estar integrada no sistema educativo, deve ser suficientemente flexível para permitir abertura constante à inovação tecnológica, para adequar-se à realidade e para garantir a sequência de estudos e certificados profissionais, quer aos jovens que permanecem no sistema escolar quer aos que, por razões diversas, decidem abandonar tal sistema, mas desejam preparar-se para a vida activa, através de esquemas de aprendizagem a desenvolver numa interacção entre a escola e o mundo do trabalho;

Os cursos técnico-profissionais visam a formação de profissionais qualificados de nível intermédio, simultaneamente com uma preparação geral equivalente às das demais áreas do ensino secundário complementar;

Os cursos técnico-profissionais conferirão um diploma de fim de estudos secundários, que permitirá o acesso ao ensino superior nos termos da respectiva legislação, em paralelo com os restantes cursos complementares, e um diploma de formação técnico-profissional comprovativo da qualificação obtida, para ingresso no mundo do trabalho;

Os cursos profissionais conferirão um diploma de formação profissional comprovativo da qualificação obtida em vista à inserção nas respectivas carreiras profissionais

#### 1.1.04 - REFORMA DE 1986

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, de 14 de Outubro de 1986 refere de um modo claro, os seguintes objectivos gerais:

Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa;

Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística;

Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;

Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da Comunidade Internacional;

Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola;

Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho;

Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança.

#### 1.1.05 - COMPARAÇÃO DOS OBJECTIVOS DESTAS REFORMAS

Parece-nos ser possível estabelecer uma comparação entre os objectivos visados nas reformas nos seguintes termos:

1º. - A reforma de 1948 insistia em valores muito gerais, sobre tudo de ordem moral, e pretendia dar aos alunos uma educação geral e técnica e, em particular aos alunos dos cursos complementares de aprendizagem uma conveniente aptidão profissional.

2º. - A reforma de 1970/73 insistia na equiparação ao ensino liceal, no sentido de garantir iguais oportunidades de acesso ao ensino superior, o que não acontecia na reforma anterior. Paralelamente contemplava com natural relevância a preparação dos futuros intervenientes na fase executiva no desenvolvimento económico e social.



3º. - A reforma de 1983 previa cursos que, à semelhança da reforma anterior, davam uma preparação geral e equivalente às demais áreas do ensino secundário e complementar. Insistia na satisfação do País em mão-de-obra qualificada e na prossecução de uma política de emprego para os jovens, pelo que se preocupava com a formação profissional dos alunos, prevendo mesmo cursos que se destinavam essencialmente à inserção nas respectivas carreiras profissionais.

4º. - A reforma de 1986 como a anterior, prevê uma preparação a partir de realidades concretas da vida nacional, dando realce aos valores da sociedade e da cultura, com uma preparação geral semelhante em todas as áreas no sentido de garantir oportunidades iguais no acesso ao ensino superior. De uma forma muito geral prevê a preparação e a orientação profissional dos jovens de modo dar satisfação a uma política de emprego e formação profissional, continuando como na reforma anterior a prever cursos que se destinam à inserção nas carreiras profissionais.

## 1.2 - ADMINISTRAÇÃO

### 1.2.01 - REFORMA DE 1948

A administração do E.T.P. compreendendo a orientação pedagógica e a gestão de pessoal era assegurada a nível nacional pela Direcção-Geral do E.T.P.. Dependiam desta Direcção-Geral além do E.T.P. propriamente dito, o Ensino Técnico Elementar (Ciclo Preparatório) e ainda os Institutos Industriais e Comerciais.

Ao nível das escolas, a administração era assegurada pelos directores coadjuvados pelos subdirectores, directores de curso, professor secretário ou chefe de secretaria e professores delegados.

### 1.2.02 - REFORMA 1970/73

A anterior estrutura da administração do E.T.P. manteve-se até 1971, ano em que as antigas Direcções-Gerais do E.T.P. e do Ensino Liceal deram lugar à Direcção-Geral do Ensino Secundário e à Direcção-Geral do Pessoal, por redistribuição das suas competências (Decreto-Lei 408/71, de 27 de Setembro).

Não houve alteração da administração ao nível das escolas.

### 1.2.03 - REFORMA DE 1983

A orientação e a coordenação geral da experiência pedagógica do relançamento do E.T.P. foi confiada à Direcção-Geral do Ensino Secundário (Serviço de Ensino Técnico Vocacional e Profissional).

O Despacho Normativo 194-A/83, estabelece que em cada estabelecimento de ensino onde funcionam os novos cursos T.P. e Profissionais, será designado, por Despacho Ministerial, um professor responsável pela experiência pedagógica, que os órgãos directivos desse estabelecimento de ensino devem apoiar, através das medidas necessárias. Note-se que os novos cursos foram criados em escolas em que funcionavam outros cursos do ensino secundário.

Para cada área ocupacional é designado um professor coordenador dos respectivos cursos, exercendo o professor responsável pela experiência, as funções de coordenador dos cursos da área ocupacional da sua especialidade, além da orientação geral da experiência pedagógica na escola.

Paralelamente ao relançamento do E.T.P. foi ensaiado um processo de descentralização administrativa, com a criação das Comissões Regionais para o E.T.P., a quem cabia propor a criação de cursos T.P. ou Profissionais e as alterações a introduzir na rede escolar e noutros aspectos da experiência e participar na avaliação dessa experiência.

### 1.2.04 - REFORMA DE 1986

A LBSE 46/86 cria no seu Capítulo VI Artº 46º, o Conselho Nacional de Educação; “. . . para efeitos de participação das várias forças sociais, culturais e económicas na procura de consensos alargados relativamente à política educativa . . .”

Com o objectivo de coordenar e descentralizar são criadas, pela Lei de Bases 46/86 no seu Capítulo VI Artº 44º, as Direcções Regionais.

A administração central na delimitação de competências assume a responsabilidade, designadamente de:

Concepção, planeamento e definição normativa . . .;

Coordenação global e avaliação da execução das medidas de política educativa . . .;

Inspeção e tutela com vista . . . a garantir qualidade no ensino.

A nível das escolas a administração passa a ser assegurada por um Conselho Directivo assessorado por Órgãos próprios, eleitos, com representantes dos professores, alunos, pessoal não docente e associações de pais.

O Decreto-Lei 3/87 de 3 de Janeiro de 1987, alterou, entretanto, a orientação da estrutura anterior, criando a Direcção-Geral do Ensino Básico e

Secundário, que sucedeu, à antiga Direcção-Geral do Ensino Secundário, que passa a coordenar e a orientar o Sistema Educativo.

#### 1.2.05 - COMPARAÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO DO E.T.P. NAS REFORMAS

A comparação da administração do E.T.P. nas reformas pode ser estabelecida nos seguintes termos:

1º. - Na reforma de 1948 a administração era assegurada a nível nacional por uma Direcção-Geral, que incluía a orientação pedagógica e a gestão de pessoal. Os estabelecimentos de ensino eram específicos e geridos pelos seus directores, sendo a orientação dos cursos confiada aos respectivos directores de curso.

2º. - No decorrer da reforma de 1970/73 deixou de haver uma Direcção-Geral do Ensino Técnico, sendo as suas competências distribuídas pela Direcção-Geral do Ensino secundário e Direcção-Geral do Pessoal. Ao nível das escolas a administração manteve-se nos moldes anteriores, pelo menos até ao 25 de Abril de 1974.

3º. - Na reforma de 1983 o E.T.P. continuou a não depender de uma Direcção-Geral específica e, ao nível das escolas, que deixaram de ser estabelecimentos especializados, a coordenação da experiência foi confiada a professores com funções de certo modo comparáveis às dos antigos directores de curso. Além disso ensaiou-se a descentralização administrativa a nível nacional, com a criação das Comissões Regionais para o E.T.P..

4º. - No decurso da reforma de 1986 o E.T., não depende especificamente de uma Direcção Geral própria, mas enquadrado no Ensino Secundário. As escolas continuam a não ser estabelecimentos especializados, sendo a coordenação entregue a coordenadores de curso. A descentralização foi assegurada com as Direcções Regionais.

#### 1.3 - FINANCIAMENTO

O financiamento do E.T.P. não é explicitamente indicado nos diplomas que estabeleceram as suas reformas, mas é sabido, que provém da Conta Geral do Estado, através de verbas atribuídas ao Ministério da Educação. A gestão das despesas com a construção de edifícios e sua beneficiação era feita, até 1986, pela Direcção-Geral das Construções Escolares do Ministério das Obras Públicas, mas, nesse ano, aquela Direcção-Geral foi integrada no Ministério da Educação, com o que se procurou acelerar a resolução dos problemas das carências de instalações. O ensino secundário, ao contrário do

que acontece com a educação pré-escolar e com o ensino básico não é participado pelos municípios.

Têm havido casos pontuais de participação do financiamento do ensino técnico por verbas não incluídas no orçamento corrente do Ministério da Educação.

Assim, o III Plano de Fomento (1968-1973) atribuiu a verba de 520 mil contos, conforme Presidência do Conselho (1968 p. 516), para a construção das instalações destinadas ao E.T.P. e ensino médio e seu equipamento inicial.

De acordo com Leopoldino de Almeida (1970), o III Plano de Fomento atribuiu também 850 mil contos para diferentes actividades do Ministério da Educação. Entre estas contavam-se as relacionadas com a actualização permanente e o aperfeiçoamento de professores, tendo sido atribuída a verba de 17 mil contos, em 1969 às acções destinadas aos professores do E.T.P..

No relançamento do E.T.P. em 1983, o financiamento do reequipamento de laboratórios e oficinas foi conseguido através de um protocolo estabelecido com o Ministério do Trabalho, que envolveu 100 mil contos em 1983 e 400 mil contos em 1984.

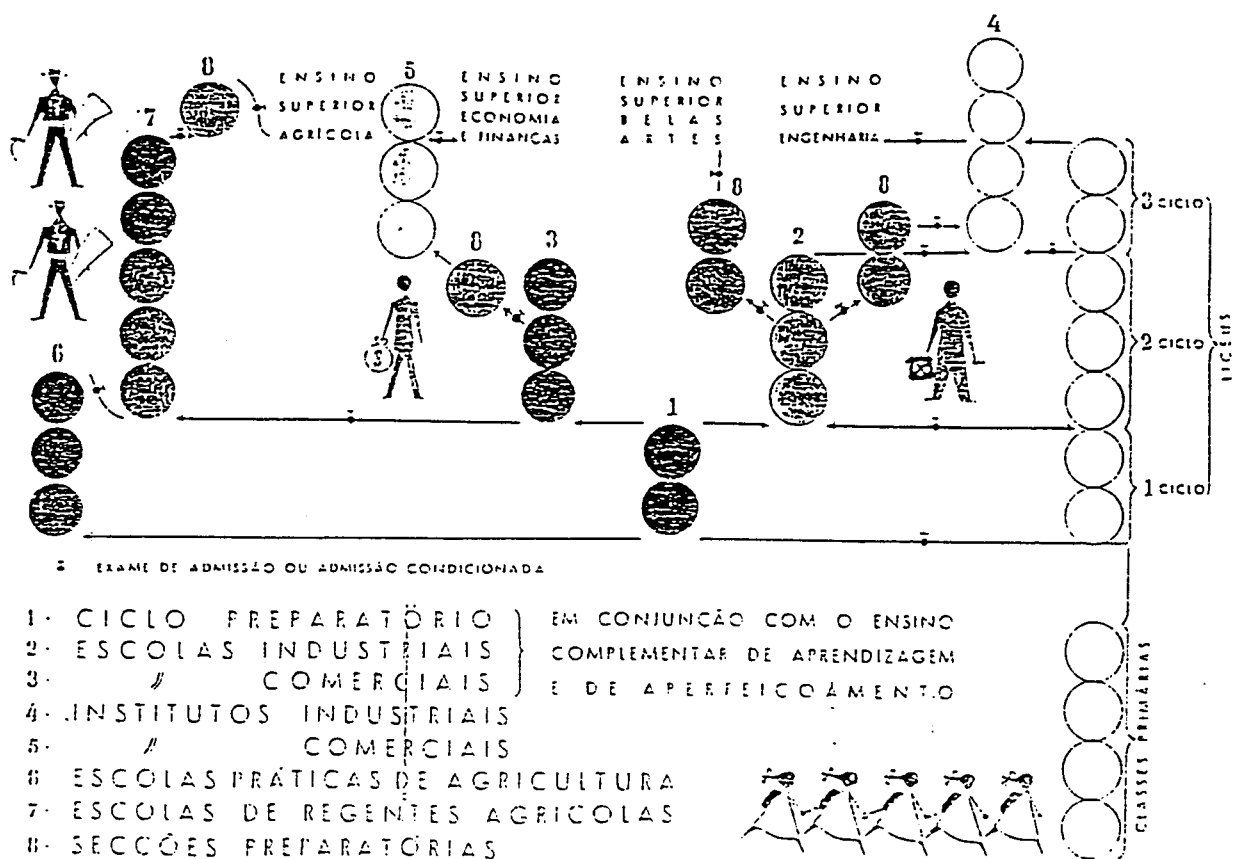
Finalmente, e segundo o MEC/GEP (1987), devemos referir que, o financiamento pelo Fundo Social Europeu a acções de formação profissional realizadas a partir de 1985, no âmbito da educação formal, só em 1986 totalizou uma verba superior a 31 milhões de contos. A parcela atribuída ao E.T.P. foi porém muito reduzida, pois se limitou a participações para os estágios dos alunos dos cursos profissionais.

#### 1.4 - ENQUADRAMENTO DO E.T.P. NO SISTEMA EDUCATIVO

A comparação do enquadramento dos cursos das reformas de 1948, 1970/73 e do E.T.P. posterior a 1983 no Sistema Educativo será feita considerando os seguintes parâmetros: ano de escolaridade de início do curso, sua duração e saídas oferecidas aos alunos.

Esta comparação, é feita, aliás, de uma forma sintética no quadro que a seguir se reproduz.

## PLANO GERAL DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL



Fonte: MEN, 1953, Ecolas Técnicas nº. 14, Lisboa, MEN.

### 1.4.01 - ANO DE ESCOLARIDADE DE INÍCIO DOS CURSOS

#### 2.4.01.1 - REFORMA DE 1948

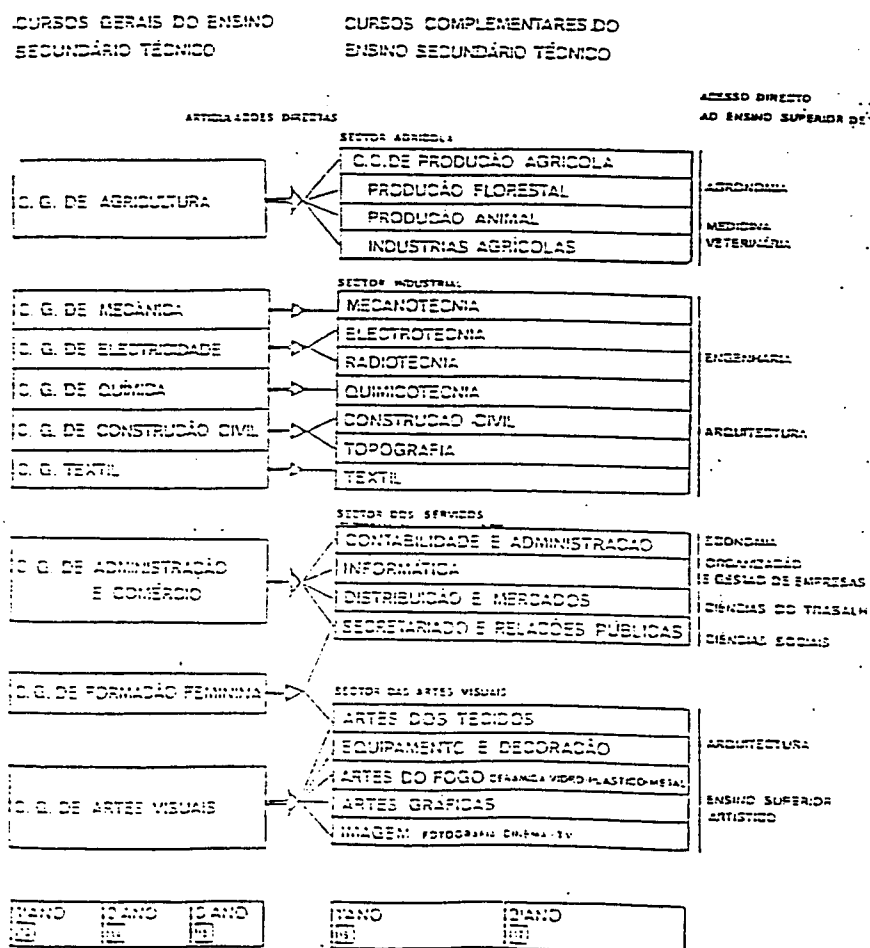
Os cursos desta reforma constam do quadro, na página anterior, em que é apresentado o plano geral do E.T.P. de 1948.

A matrícula nos cursos complementares de aprendizagem exigia apenas a 4.ª Classe. Estes cursos iniciavam-se portanto, no 5.º. Ano de escolaridade.

No Ciclo Preparatório do Ensino Técnico, de dois anos, eram admitidos alunos com a 4.ª. Classe.

Os cursos de formação seguiam-se ao Ciclo Preparatório. Principiavam, assim, no 7.º. Ano de escolaridade.

### ARTICULAÇÃO DIRECTA DOS CURSOS GERAIS E COMPLEMENTARES



Fonte: Despacho Ministerial de 25 de Julho de 1973.

### 1.4.01.2 - REFORMA 1970/73

Esta reforma instituiu os Cursos Gerais do Ensino Técnico aos quais se seguiam os cursos complementares correspondentes, conforme se mostra no quadro da página seguinte.

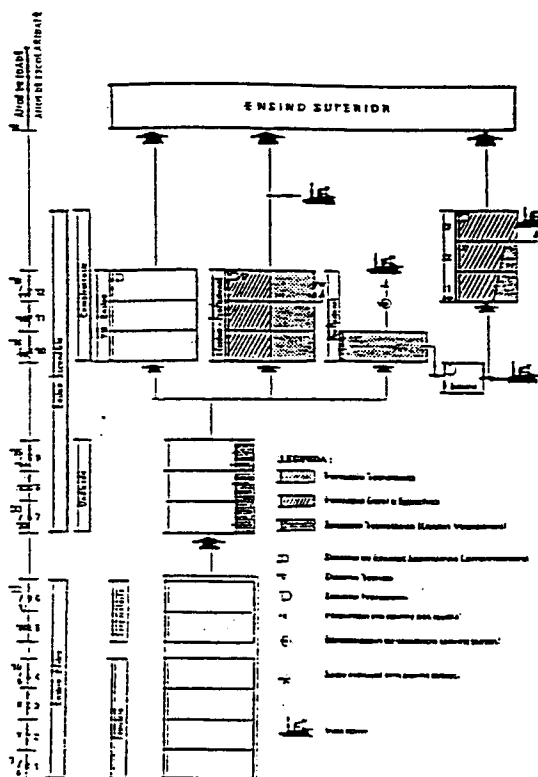
A matrícula nos cursos gerais dependia da aprovação no Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. O ano de início destes cursos era, portanto, o 7º. Ano de escolaridade.

Os Cursos Complementares do Ensino Técnico iniciavam-se no 10º. Ano de escolaridade, uma vez que os Cursos Gerais tinham a duração de três anos.

### 1.4.01.3 - REFORMA DE 1983

A matrícula nos Cursos Profissionais e nos Cursos Técnico-Profissionais, previstos nesta reforma, obrigava a que os alunos possuissem o Curso Unificado do Ensino Secundário. O ano de início de qualquer destes cursos era pois o 10º. Ano de escolaridade, conforme o quadro que a seguir se apresenta.

## CURSOS TÉCNICO-PROFISSIONAIS E CURSOS PROFISSIONAIS



Fonte: Despacho Normativo 194-A/83.

#### 1.4.01.4 - REFORMA DE 1986

A Reforma de 1986, exige para as matrículas nos cursos T.P. a conclusão do Ensino Básico, com aproveitamento. Os cursos, inseridos no ensino secundário, têm a duração de três anos e organizados segundo forma predominantemente orientados para a vida activa, sendo contudo garantida a continuidade de estudos, se essa for a vontade dos alunos. Foram criados, no âmbito do Decreto-Lei 26/89 de 21 de Janeiro de 1989, as Escolas Profissionais, de Ensino não Superior, estabelecimentos especializados e destinados, conforme preceitua a Lei de Bases 46/86 no seu Capítulo II Subsecção II Artº 10º, a cursos da natureza tecnológica.

#### 1.4.02 - DURAÇÃO DOS CURSOS

##### 1.4.02.1 - REFORMA DE 1948

A duração dos Cursos Complementares de Aprendizagem eram de quatro anos, a tempo parcial.

Os Cursos de Formação Industriais, tinham a duração de três anos e um estágio de pelo menos, seis meses. Os alunos que pretendessem seguir para os Institutos Industriais, tinham de fazer dois anos dos Cursos de Formação e dois anos da Secção Preparatória.

Os Cursos de Formação Comerciais eram de três anos, com ou sem Secção Preparatória aos Institutos Comerciais.

No quadro anteriormente representado, alusivo à reforma de 1948, está esquematizada a articulação dos Cursos de Formação com as Secções Preparatórias para os Institutos.

##### 1.4.02.2 - REFORMA DE 1970/73

Os Cursos Gerais do Ensino Técnico tinham a duração de três anos e os Cursos Complementares, dois, à semelhança do Curso Geral e dos Cursos Complementares do Ensino Liceal, conforme se mostra no quadro referente a esta reforma.



#### 1.4.02.3 - REFORMA DE 1983

Os Cursos Profissionais tinham a duração de um ano e compreendiam um estágio de seis meses.

Os Cursos Técnico-profissionais eram cursos de três anos e não incluíam estágio.

#### 1.4.02.4 - REFORMA DE 1986

Os Cursos, do Ensino Secundário, predominantemente orientados para a vida activa, e os Cursos das Escolas Profissionais, têm a duração de três anos e correspondem ao Nível III da CE. São certificados com diploma e conferem qualificação para efeitos do exercício da actividade profissional determinada ou prosseguimento de estudos.

#### 1.4.03 - SAÍDAS OFERECIDAS AOS DIPLOMADOS

##### 1.4.03.1 - REFORMA DE 1948

Os Cursos Complementares de Aprendizagem e os Cursos de Formação tinham como saída a vida profissional; os segundos no entanto, possibilitavam a frequência das Secções Preparatórias e de Cursos de Especialização com a duração de um ano.

As Secções Preparatórias a que tinham acesso os alunos com o 2º. Ano dos Cursos de Formação, permitiam o ingresso nos Institutos Industriais e Comerciais, com possibilidade de acesso ulterior ao Ensino Superior, e ainda o ingresso directo nos Cursos de Pintura e Escultura da Escolas de Belas Artes.

##### 1.4.03.2 - REFORMA DE 1970/73

Os Cursos Gerais permitiam saídas profissionais e acesso aos respectivos Cursos Complementares. Estes possibilitavam actividades profissionais mais qualificadas e o ingresso em Cursos Superiores da mesma área.

#### 1.4.03.3 - REFORMA DE 1983

Os Cursos Profissionais tinham como saída o mundo do trabalho e alguns deles davam também acesso a Cursos de Especialização de um ano. Os Cursos Técnico-Profissionais preparavam para o exercício de actividades profissionais de nível intermédio e davam acesso ao Ensino Superior. Os Cursos da área da Construção Civil eram os únicos cursos T.P. para os quais se previa o ingresso num Curso de Especialização T.P.: o de Construtor Civil.

#### 1.4.03.4 - REFORMA DE 1986

Os Cursos Profissionais, facultam o acesso ao mundo do trabalho ou em alternativa à continuação de estudos, com acesso ao Ensino Superior, predominantemente Politécnico.

### 1.5 - CURSOS INSTITUÍDOS

#### 1.5.01 - REFORMA DE 1948

Conforme o Decreto-Lei 37 029 de 25 de Agosto de 1948, Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial., além do Ciclo Preparatório, que servia de acesso comum a todos os Cursos de Formação, o estatuto do E.T.P. previa, 18 cursos complementares de aprendizagem, 35 de formação e 6 de mestrança. Estes números mantiveram-se sensivelmente, durante toda a vigência da reforma.

Os Cursos Complementares de Aprendizagem com maior frequência foram os de Comércio, Serralheiro e Electricista.

Os Cursos de Formação com maior número de alunos matriculados foram os de Comércio, Serralheiro, Montador-electricista e Formação Feminina.

Os Cursos de Mestrança tiveram uma difusão muito reduzida, sendo os mais representativos os da área da Construção Civil.

Esta reforma instituiu ainda as Secções Preparatórias para os Institutos Industriais, Comerciais e Escolas de Belas-Artes, que funcionavam como prolongamento de determinados Cursos de Formação.

Alguns dos Cursos de Formação instituídos para domínios mais especializados, como os de Técnico de Óptica, Mecânico de Precisão, Relojoeiro e Ajudante de Farmácia, não chegaram a entrar em funcionamento.

Entre os cursos existentes contava-se um grande número de cursos na área de Artes Decorativas (1 curso complementar de aprendizagem e 6 cursos de formação) e nas Artes Gráficas (3 cursos complementares de aprendizagem e 9 de formação).

A reforma não contemplou os Cursos Profissionais de Agricultura, que funcionavam segundo esquemas próprios, muito embora dependessem da Direcção-Geral do E.T.P..

Estavam também previstos 24 cursos de Especialização, 14 dos quais no domínio da Mecânica (8 diurnos e 6 nocturnos) e 5 no seguimento dos Cursos de Formação Feminina e de Costura e Bordados (diurnos).

#### 1.5.02 - REFORMA DE 1970/73

Por esta reforma, e segundo a Lei nº. 5 de 25 de Julho de 1973, foram estabelecidos 9 Cursos Gerais Técnicos, aos quais se seguiram 20 Cursos Complementares Técnicos, conforme se indicou no quadro atrás referente a esta reforma.

Os Cursos com maior frequência foram os Cursos Gerais de Mecânica, Electricidade e Comércio e os Cursos Complementares que eram o seu seguimento: Mecanotecnia, Electrotecnia e Contabilidade e Administração.

Nesta reforma foi contemplado o Ensino da Agricultura, que passou a ser feito num Curso Geral e em 4 cursos Complementares, com estrutura idêntica à dos cursos das áreas da indústria e dos serviços, o que não acontecia anteriormente.

Foi também criado, pela primeira vez, um Curso de Informática.

Os numerosos cursos existentes na anterior reforma nos domínios das artes decorativas e das artes gráficas foram reduzidos a um único curso geral que, no entanto, possibilitava a continuação de estudos em 5 cursos complementares distintos, pertencentes à mesma área.

Nesta reforma ao contrário do que acontecia na reforma de 1948, não estavam previstos cursos de especialização.

#### 1.5.03 - REFORMA DE 1983

Nesta reforma, de acordo com o Despacho Normativo 102/85 de 16 de Outubro de 1985, foi estabelecida, praticamente, uma rede em que foram criados 32 cursos Técnico Profissionais e 19 cursos Profissionais.

Dos primeiros os mais frequentes eram os de Técnico de Manutenção Mecânica, Instalações Eléctricas e de Contabilidade e Gestão. Quanto aos segundos, de entre os de maior difusão, contavam-se os de Metalomecânica, de Electricidade e de Auxiliar Administrativo.

Além de estabelecer cursos na área da Agricultura, à semelhança da reforma de 1970/73, esta reforma criou, pela primeira vez, cursos nas áreas da Produção Aquática, dos Serviços Sociais e do Desporto, Música, Dança, Teatro e Cinema.

Foram também introduzidos alguns cursos em áreas tecnológicas novas, como o de Electrónica (que veio a substituir o de Radiotecnia), o de Frio e Climatização, etc..

Esta reforma, pelo Despacho Normativo 102/85 de 16 de Outubro de 1985, previa, ainda, 1 curso de Especialização Técnico-Profissional, 15 cursos de Especialização Profissional e 3 cursos T. P. intermédios.

#### 1.5.04 - REFORMA DE 1986

A LBSE 46/86, estabeleceu no seu Artigo 59º., um quadro de referências dos planos curriculares dos ensinos Básico e Secundário e dos seus objectivos educacionais.

O Decreto-Lei 286/89 de 29 de Agosto, estabelece os princípios gerais da reestruturação curricular prevista naquele artigo da Lei. - Referenciou para o Ensino Técnico de acordo com o nº. 5 do Artigo 47º., da LBSE, uma lista: de 9 cursos, de 3 disciplinas individuais e de 12 de componente de formação técnica; de carácter indicativo para as escolas, de modo a ser entendida e trabalhada por estas, que deviam preparar as suas propostas de formação a incluir nos currículos.

No ensino regular, os cursos tecnológicos, encontram-se distribuídos por 4 agrupamentos num total de 12 cursos; e no ensino extra-regular, Escolas Profissionais, encontram-se agrupados em 17 áreas de formação num total de 227. (Observar quadros das p.p. ss.)

#### QUADRO DOS CURSOS TECNOLÓGICOS DO ENSINO REGULAR

AGRUPAMENTO 1	AGRUPAMENTO 2	AGRUPAMENTO 3	AGRUPAMENTO 4
CIENTÍFICO- NATURAL	ARTES	ECONÓMICO- SOCIAL	HUMANIDADES
❖ Informática ❖ Construção Civil ❖ Electrotécnica /Electrónica ❖ Mecânica ❖ Química	❖ Design ❖ Artes e Ofícios	❖ Serviços ❖ Comerciais ❖ Administração	❖ Comunicação ❖ Animação Social

Fonte: ME, Departamento do Ensino Secundário

### QUADRO DAS ÁREAS DE FORMAÇÃO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS DO ANO DE 1994 / 95

ÁREAS	CURSOS
1 - Administração, Serviços e Comércio	39
2 - Agro-Alimentar e Produção Aquática	15
3 - Ambiente e Recursos Naturais	13
4 - Artes do Espectáculo	35
5 - Artes Gráficas	07
6 - Construção Civil	06
7 - Design e Desenho Técnico	07
8 - Electricidade e Electrónica	09
9 - Hotelaria e Turismo	11
10 - Informação e Documentação	12
11 - Informática	08
12 - Intervenção Pessoal e Social	12
13 - Metalomecânica	14
14 - Património Cultural e Produção Artística	22
15 - Química	05
16 - Têxtil, Vestuário e Calçado	14
17 - Outras não classificadas anteriormente	-
TOTAL	227

Fonte: ME, Departamento do Ensino Secundário,.

## 1.6 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### 1.6.01 - DE 1948 A 1970

A formação profissional dos professores, de acordo com o Estatuto do E.T.P., Decreto-Lei 37 029 de 25/08/1948, era obtida pela realização de um Estágio Pedagógico de 2 anos, não remunerado, orientado por professores metodólogos do Ensino Técnico ao qual eram admitidos diplomados com determinadas licenciaturas (tratando-se de professores efectivos) ou com outros cursos fixados nesse Estatuto (tratando-se de professores adjuntos) e pela habilitação nas cadeiras da Secção Pedagógica das Faculdades de Letras.

Os professores efectivos tinham a seu cargo as disciplinas dos cursos de Formação e das Secções Preparatórias para os Institutos. Os professores adjuntos eram professores de Ciclo Preparatório e de certas disciplinas dos cursos Complementares de Aprendizagem e dos cursos do Ensino de Aperfeiçoamento (nocturno).

A matrícula no primeiro ano de Estágio dependia de um exame de admissão, com provas de natureza essencialmente científica, e os estagiários aprovados no 2º. Ano eram submetidos a um exame de Estado, que compreendia uma lição e outras provas de natureza pedagógica.

A habilitação dos mestres de Trabalhos Manuais, das Oficinas dos cursos industriais e dos cursos práticos do Ensino Comercial era feito por um concurso, que compreendia provas práticas e teóricas. A admissão a este concurso, podia ser requerida por diplomados com cursos industriais ou comerciais, conforme o ensino a que se candidatavam. Os concorrentes a mestres de Trabalhos Manuais tinham de realizar, previamente, um estágio de 6 meses em determinadas oficinas escolares.

Em correspondência com a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, em 1968, foi, então, extinta a distinção entre professores efectivos e adjuntos do E.T.P..

Acabou-se assim, com uma situação que discriminava o Ensino Técnico, já que, no Ensino Liceal, não havia professores adjuntos.

Em 1969 foi publicado o Decreto 48 868 de 17/02/1969, que uniformizou o regime de Estágio nos liceus e nas escolas técnicas.

A entrada para o Estágio deixou de ser feita por meio de um exame, passando a ser dependente de um concurso documental.

A duração dos Estágios foi fixada em 1 ano, em lugar de 2. Os professores estagiários passaram a receber o vencimento de professor provisório com serviço completo. O serviço docente a prestar por cada estagiário fazia parte integrante do respectivo estágio, não podendo exceder mais de 12 horas semanais.

O referido Decreto previa ainda a possibilidade de, em certas condições, o exame de Estado poder ser requerido sem prévia frequência de Estágio.

#### 1.6.02 - DE 1971 A 1983

A reforma do E.T.P. de 1970/73 não contemplou explicitamente a formação de professores, que continuou a fazer-se nos moldes anteriores.

Contudo, por Despacho Ministerial de 12 de Julho de 1971, e segundo Cândido V. Freitas (1983);

... criaram-se condições para a frequência dos Estágios Pedagógicos num número de escolas muito maior, nomeadamente fora de Lisboa, Porto e Coimbra, com a instituição dos assistentes pedagógicos, que, nas escolas onde funcionavam os estágios pedagógicos, coadjuvavam os professores metodólogos. Estes passam a orientar os estágios em várias escolas distribuídas pelo País. (p. 21)

Em 1971, o Decreto 443/71 de 23 de Outubro, que reorganizou os cursos das Faculdades de Ciências, criou as Licenciaturas do ramo de Formação Educacional, em que o futuro professor faz a sua formação científica e profissional sob a orientação da mesma instituição, embora numa primeira fase (bacharelato) esta seja apenas de natureza científica e numa seguinte de natureza pedagógica, teórica e prática, compreendendo um estágio docente.

Logo após o 25 de Abril foi suprimido o Exame de Estado, extintas as Secções Pedagógicas das Faculdades de Letras e os Mestres do Ensino Industrial e do Ensino Comercial passaram a ser designados professores, com a correspondente equiparação de vencimento e de duração do serviço docente.

A partir de 1974 foram criados, nas novas Universidades do Minho, Aveiro, Açores e, mais tarde, Évora, cursos de Formação Integrada de Professores, em que se fazia simultaneamente a sua formação na área científica, na área das Ciências da Educação e na área da prática pedagógica. Estes cursos principiaram ao nível do bacharelato e destinavam-se a formar professores do Ciclo Preparatório mas, a partir de 1978 (Decretos Regulamentares n.ºs. 36, 37, 38 e 39 de 25 de Outubro de 1978), foram reorganizados, passando a constituir as chamadas Licenciaturas em Ensino.

Deve dizer-se que estas inovações não vieram favorecer o Ensino Técnico, que, desde 1975, vinha sendo progressivamente extinto.

Em 1979 foi publicado o Decreto-Lei 519-T1/79 de 29 de Dezembro, que veio instituir um processo de formação de professores, conhecido por "Profissionalização em Exercício", e que se destinava a substituir o regime de formação regido pelo Decreto 48 868/69.

Ainda, segundo Cândido V. Freitas (1983);

A Profissionalização em exercício veio colocar as escolas como motores do processo de profissionalização, pela acção dos Delegados de Disciplina (cujo papel de suporte ao formando se assimilou, talvez demasiado depressa ao antigo orientador de estágio) e do Conselho Pedagógico. . . . O Delegado seria auxiliado por Orientadores Pedagógicos, membros de equipas regionais sediadas em Centros de Apoio Pedagógico, dotadas de uma certa autonomia mas no fundo

extensões das Direcções-Gerais dos Ensinos Básico e Secundário. (p. 38)

O período de Estágio, neste novo regime de formação de professores, era de 2 anos, prorrogáveis por mais 1 em condições especiais. O horário lectivo atribuído era de 15 horas.

#### 1.6.03 - DE 1983 Á LBSE 46/86

A reforma do E.T.P. de 1983, tal como a de 1970/73, não abrangeu a formação inicial dos professores do E.T., que continuou a fazer-se independentemente de eles se destinarem ou não aos seus cursos.

Esta situação não é de admirar por se ter tratado de uma experiência pedagógica lançada com carácter de emergência e corresponder a um período em que a institucionalização de toda a formação de professores estavam em discussão política.

Não obstante, foram realizadas numerosas e sistemáticas acções de formação contínua, sobretudo em 1984 e 1985. Também foram criados, em muitas escolas, núcleos de investigação técnico-pedagógica, que se destinavam a desenvolver modelos com vista à preparação de acções de formação de professores das áreas tecnológicas.

Em 1985 foi publicado o Decreto-Lei 150-A/85 de 8 de Maio, que alterou radicalmente o processo de formação de professores, regido pelo Decreto-Lei 519-T1/79, criando os professores efectivos de nomeação provisória e instituindo a sua formação em serviço. Esta foi regulamentada pela Portaria 755/85 de 2 de Outubro, que estabelece que a formação em serviço passa a competir aos Centros Integrados de Formação de Professores, anexos à Universidade Nova e às Escolas Superiores de Educação, sendo realizada num período de 2 anos e compreendendo uma componente de formação em Ciências de Educação e o acompanhamento da prática pedagógica. O horário lectivo dos professores em formação era de 14 a 16 horas.

#### 1.6.04 - DA LBSE 46/86 AO PRESENTE

A LBSE 46/86, como as anteriores, não contemplou a formação inicial dos professores do E.T.P.. No seu Artigo 31º., nº.1, alíneas a, b e c, considera os educadores de infância, professores do 1º., e 2º. Ciclos do Ensino Básico e professores do 3º. Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

Em 1989 é publicado o Decreto-Lei 286/89, que procede à definição dos planos curriculares dos ensinos Básico e Secundário, e no seu Artigo 13º., do Capítulo IV contempla a reestruturação dos grupos de docência, mas também sem fazer referência aos professores do E.T..



## 1.7 – SÍNTESE PARCELAR

A análise comparada, que acabamos de efectuar, da legislação das reformas do E.T.P., conduz às seguintes conclusões, organizadas segundo as áreas e de inspiração no modelo utilizado, como se disse, a matriz de Groge Bereday. (1966)

1º. - "Objectivos gerais": Foram apresentados de uma forma explícita na reforma de 1970/73 (mas só em 1973, quando foram criados os cursos complementares do E.T.). Também na reforma de 1983 e no actual E.T.. Em qualquer destas reformas apontam para a formação profissional dos alunos e a sua preparação para o acesso ao ensino superior.

Na reforma de 1848, à parte preocupações pela formação pessoal dos alunos, manifestadas sobretudo na Lei Quadro do Ensino Profissional Industrial e Comercial, que a precedeu, os objectivos só referidos a nível de cada curso são dirigidos para a formação profissional.

2º. - "A administração": Na reforma de 1948, era exercida, a nível central, pela Direcção-Geral do Ensino Técnico e, a nível das escolas pelos seus directores. Nas reformas de 1970/73 e de 1983, o E.T. ficou dependente da Direcção-Geral do Ensino Secundário. Também ainda na actual reforma.

Na primeira destas reformas, os cursos funcionavam, na maioria dos casos, em escolas técnicas e os seus directores continuaram com as funções, que tinham. Na reforma de 1983, bem como na actual, os cursos do E.T.P. funcionam em escolas secundárias, em paralelo com outros cursos e os responsáveis mais directos são os coordenadores desses cursos. Em ligação com esta reforma foram também institucionalizadas as Comissões Regionais para o Ensino Técnico, que têm uma certa participação nessa administração a nível regional.

3º. - "O financiamento": O financiamento do E.T., em qualquer das reformas, foi assegurado pelo Estado, através do Orçamento do Ministério da Educação.

Para o arranque do actual E.T.P. houve participação do Ministério do Trabalho, para o reequipamento de laboratórios e oficinas.

4º. - "O enquadramento dos cursos no sistema educativo": O enquadramento dos cursos no sistema educativo foi evoluindo da reforma de 1948 para a última reforma, no sentido de abranger anos de escolaridade mais avançada, em paralelo com o aumento da escolaridade obrigatória, e, por outro lado, de modo a permitir um acesso mais directo ao ensino superior.

5º. - "Os cursos instituídos": Os cursos instituídos eram, na reforma de 1948, em maior número do que na reforma de 1970/73 mas o seu leque voltou a abrir-se no actual E.T.P..

Por outro lado, as áreas ocupacionais abrangidas pelas sucessivas reformas foram aumentando, com a inclusão da agricultura na reforma de 1970/73 e de áreas como a dos serviços sociais e do desporto, música, dança, teatro, cinema, informática e outras nas últimas duas reformas.

6º. - "Formação de professores": A formação de professores era, nas reformas de 1948 e de 1970/73, realizada nas escolas técnicas, sob a orientação de professores metodólogos pertencentes ao E.T.P..

A formação inicial dos professores não foi contemplada no âmbito da reforma de 1983, sendo realizada independentemente de os formandos se destinarem ou não ao Ensino Técnico. Em contra partida aumentaram as preocupações com a formação contínua dos professores, também na última reforma, nomeadamente das áreas tecnológicas, que tem vindo a ser promovida pela Direcção-Geral do Ensino Secundário.

## 2 - JUSTAPOSIÇÃO DE DADOS

Para George Z. F. Bereday (1977);

... "comparação equilibrada"; que outros dizem tratar-se de um procedimento científico, é, a meu ver, acasalar de forma meticulosa os problemas para obter, por comparações sistemáticas e simétricas, um quadro equilibrado de similiaridades e de divergências. Estas comparações semi-científicas são as mais próprias a permitir, a partir de dados justapostos, inferências, previsões e recomendações. (p. 510)

Feita a apresentação descritiva e interpretativa das reformulações do E.T.P., numa organização teórica, na perspectiva comparada em que nos colocamos, referenciadas as técnicas de análise e paradigma metodológico, bem como as fases de trabalho, passemos à análise de dados através de uma síntese de justaposição de dados.

## QUADRO COMPARATIVO DO E.T.P. MODERNIZAÇÃO, REORGANIZAÇÃO E ALTERAÇÕES

PARÂMETROS SELECIONADOS	MODERNIZAÇÃO DO E.T.P. - APÓS A REFORMA DE 1948	REORGANIZAÇÃO DO E.T.P. NOS ANOS 80	ALTERAÇÕES DO E.T.P. A PARTIR DA LBSE 46/86
<p>1. Razões para que as reformas acontecessem</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Responder às transformações sociais do pós-guerra; abertura necessária à industrialização; prover às necessidades de mão-de-obra especializada, à semelhança do que acontecia na Europa;</li> <li>◆ Despertar a consciência que o Homo Faber, devidamente profissionalizado, permitiria a existência de uma sociedade com menos clivagens sociais, logo de trocas educacionais mais fáceis;</li> <li>◆ A igualdade de oportunidades veiculada pela OCDE, as pressões de outras organizações como a NATO, e ainda as consequências do Plano Marshall obrigavam a uma nova imagem de Portugal no Mundo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Responder às exigências interna de formação de técnicos intermédios após o período de dez anos de ensino unificado, conducente ao ensino superior, sem outras alternativas;</li> <li>◆ Fomentar uma concepção de Homem como sujeito do seu trabalho e uma concepção de trabalho como forma de realização pessoal;</li> <li>◆ Responder novamente a recomendações de organizações internacionais como a OCDE, a UNESCO, a OIT, o FMI, e o BM, como resposta às transformações operadas no País após a Revolução de 25 de Abril de 1974 quer social quer economicamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Responder às exigências da permanente evolução técnica, contrária a formações assentes em especializações precoces;</li> <li>◆ Contemplar vias profissionais diferenciadas, de acordo com as necessidades mais prementes do País: uma veiculada pelas escolas profissionais, destinada a um mais rápido na vida activa; outra funcionando nas escolas secundárias, satisfazendo um ensino técnico que responda também a aspirações de prosseguimento de estudos superiores; uma outra ligada ao IEFP para resposta directa às necessidades das empresas, para alunos que desejem, prioritariamente, apenas uma qualificação profissional;</li> <li>◆ Responder ao desafio da nossa adesão à CE.</li> </ul>

PARÂMETROS SELECIONADOS	MODERNIZAÇÃO DO E.T.P. - APÓS A REFORMA DE 1948	REORGANIZAÇÃO DO E.T.P. NOS ANOS 80	ALTERAÇÕES DO E.T.P. A PARTIR DA LBSE 46/86
2. Objectivos educativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Favorecer uma formação global, mantendo a estrutura bipartida do ensino liceal/técnico;</li> <li>◆ Oferecer ensino e emprego qualificado aos níveis mais baixos da hierarquia social, deixando sempre em aberto a possibilidade de ascensão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Retomar a estrutura bipartida do ensino, embora com novas formulações, com vista a um melhor funcionamento social, tendo já em vista o nosso pedido de adesão à CE;</li> <li>◆ Responder às necessidades de trabalho qualificado, sem cortar as hipóteses de ascensão social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Reforçar a estrutura bipartida do ensino, de acordo com novas exigências do mercado de trabalho e da unidade económica europeia;</li> <li>◆ Continuar a responder às necessidades de trabalho qualificado, propiciando sempre aos mais esforçados as hipóteses de ascensão social, mesmo nas escolas profissionais e IIEFP.</li> </ul>
3. Formação preconizada	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Formação dirigida a especialidades operárias mantida no quadro de uma política de ensino prescritiva e normativa, defensora de valores nacionais, antes de quaisquer outros,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Formação especializada embora já com alguma abertura à mobilidade social europeia, num quadro de política de ensino formalmente democrática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Formações tecnológica e técnica abrangentes, dirigidas à mobilidade e à polivalência tendo como denominador comum perfis profissionais de referência, num quadro de política de ensino desconcentrada.</li> </ul>
4. Modelo de Organização e Direcção das Escolas	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Modelo burocrático de tipo Weberiano: rígido, altamente centralizado, algo impessoal nas relações humanas, de rotinas e procedimentos estandardizados, respeitador ao mais elevado grau da hierarquia da</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Modelo colegial, de fins definidos pelo governo central, mas de objectivos obtidos consensualmente na escola, de acordo com os cursos e definições programáticas existentes em cada uma. (Modelo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Modelo colegial, embora já beneficiando da implementação progressiva da autonomia das escolas (Dec.-Lei 43/89 de 3 de Fevereiro);</li> <li>◆ Decisões fundamentais ao</li> </ul>

PARÂMETROS SELECIONADOS	MODERNIZAÇÃO DO E.T.P. - APÓS A REFORMA DE 1948	REORGANIZAÇÃO DO E.T.P. NOS ANOS 80	ALTERAÇÕES DO E.T.P. A PARTIR DA LBSE 46/86
	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ autoridade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ configurado pelo Dec.-Lei 769-A/76 de 23 de Outubro);</li> <li>◆ Decisões fundamentais ao nível do poder central.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ nível do poder central, mas delegação da autoridade funcional às direcções regionais de educação (Dec.-Lei 361/89 de 18 de Outubro).</li> </ul>
5. Tipo de funcionamento desejável	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Previsibilidade dos comportamentos, face à padronização dos desempenhos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Relativa imprevisibilidade, face ao processo partilhado de tomadas de decisão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Pressupõe-se que a escola funcione segundo o seu projecto educativo que envolva os interesses da comunidade, no sentido de preparar os jovens para uma satisfatória adequação à mudança.</li> </ul>
6. População a abranger	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Alunos com a instrução primária e experiência profissional ou alunos com o ciclo preparatório elementar de educação e pré-aprendizagem geral (1º. Grau à época).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Alunos com o 6º. Ano de escolaridade para acesso ao ensino unificado onde recebem sensibilização obrigatória ao E.T.P., através dos trabalhos oficinais; e para a maioria das formações do IEFP;</li> <li>◆ Alunos com o 9º. Ano de escolaridade, para o ingresso no E.T.P., ao nível complementar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Alunos com o 6º. Ano de escolaridade para acesso ao ensino unificado onde a educação tecnológica já é disciplina opcional; e para algumas formações do IEFP;</li> <li>◆ Alunos com o 9º. Ano de escolaridade para ingresso nos cursos tecnológicos do ensino secundário ou nas escolas profissionais ou ainda para algumas formações do IEFP.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Ter asseguradas pelo ME as instalações e equipamentos à</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Ter como base de implantação a rede das antigas Escolas Industriais e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Para as formações tecnológicas gerais (3º. Ciclo) e cursos tecnológicos do</li> </ul>

<p>7. Critérios de implantação</p>	<p>natureza do ensino;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Participação efectiva do Estado na concepção dos espaços necessários;</li> <li>◆ Suposta existência de cooperação e empresários locais;</li> <li>◆ Situar os cursos nas regiões, onde melhor se adequariam.</li> </ul>	<p>Comerciais, com os equipamentos existentes (à excepção dos casos de informática);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Abertura ao meio, nomeadamente através de colaboração de empresas onde os jovens possam estagiar;</li> <li>◆ Manter a adequação dos cursos às características regionais.</li> </ul>	<p>ensino secundário servem de base as actuais escolas secundárias, qualquer delas oferecendo apenas as formações ou cursos para que está vocacionada, em termos de recursos humanos e materiais, vindos da reforma de 83;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Quanto às escolas profissionais são usados edifícios ou apartamentos adquiridos ou dispensados pelas entidades promotoras em cada região, mantendo a adequação dos cursos às características regionais;</li> <li>◆ Para os cursos do IEFP são utilizadas as instalações próprias do instituto ou das empresas colaboradoras, ao longo de todo o País.</li> </ul>
<p>PARÂMETROS SELECIONADOS</p>	<p>MODERNIZAÇÃO DO E.T.P. - APÓS A REFORMA DE 1948</p>	<p>REORGANIZAÇÃO DO E.T.P. NOS ANOS 80</p>	<p>ALTERAÇÕES DO E.T.P. A PARTIR DA LBSE 46/86</p>

Nota: A Reforma de Veiga Simão, marco importante na política educativa do antigo regime, assentou em pressupostos de modernização; propondo um ensino meritocrático com base na igualdade de oportunidades. Registava pois a preocupação com a formação de pessoas e instituições de modo a promover a reconstrução da sociedade portuguesa. Porém não é considerada nesta justaposição de dados, porque para a aplicação da Lei nº. 5/73, estavam em curso os normativos, quando surgiu a Revolução de 25 de Abril de 1974, rejeitando o projecto que viria a ser recuperado em 1983 e 1986.

Após esta justaposição de dados, de aspectos fundamentais, tratados nos capítulos anteriores, iremos prosseguir com outras situações comparativas

que, no respeito pela estrutura de um estudo de Educação Comparada, procurarão confirmar a hipótese que se tem vindo a desenhar, ou seja:

EXISTE UMA LINHA REINVENTIVA QUE PERCORRE O E.T.P., DE 1948 ÀS PROPOSTAS PARA OS ANOS 90 E QUE PASSA ESSENCIALMENTE:

- ◆ Por pressões políticas e sócio-económicas, no quadro de uma paz europeia a defender desde o pós-guerra (1945);
- ◆ Por uma administração centralizada;
- ◆ Pela mesma intenção de relação com o meio;
- ◆ Pela necessidade de estratificação social.

### 3 - OUTRAS RELAÇÕES COMPARATIVAS

Por Dale (citado por Stephen Stoer, 1990), é proposta; “. . . uma categorização de três grandes finalidades do Sistema Educativo.” (p. 22)

- ◆ Preparar par o trabalho
- ◆ Desenvolver capacidades individuais
- ◆ Formar cidadãos responsáveis

Operacionalizando esta categorização em conformidade com as reformas do E.T.P. teremos:

## FINALIDADES DO E.T.P.

REFORMA DE 1948	REFORMA DE 1970/73	REFORMA DE 1983	LBSE 46/86
1º. - Preparação para o trabalho	1º. - Preparação para o trabalho	1º. - Preparação para o trabalho	1º. - Preparação para o trabalho
2º. - Capacidades individuais	2º. - Capacidades individuais	2º. - Capacidades individuais	2º. - Capacidades individuais
3º. - Cidadãos responsáveis	3º. - Cidadãos responsáveis	3º. - Cidadãos responsáveis	3º. - Cidadãos responsáveis

A posição humanista de Louis d'Hainaut (1980), situando-se entre os extremos das posições sociocrática e individualista, ao tratar das focalizações da educação; “. . . reconhece as necessidades sociais, mas concede todavia ao homem (e não ao indivíduo enquanto tal uma prioridade sobre a sociedade.” (p. 46)

Esta é, como se vê, uma linha de continuidade comum à letra das reformas.

Assim, “preparação para o trabalho” ocupa o primeiro lugar em todas elas, embora consideremos que são diferentes os pressupostos políticos, os destinatários, os currículos e até o peso e o sentido dados ao trabalho na vida do cidadão. Hoje, o trabalho convive com o lazer. Por outro lado, a formação especializada ou a profissão definitiva, uma profissão para toda a vida, estão a perder sentido; a ordem é de mobilidade e de versatilidade. Do mesmo modo, promover capacidades individuais ou cidadãos responsáveis respeitam com textos diferentes em 1948 e 1998.

Poderemos, segundo Dale (citado por Stephen Stoer, 1990); “. . . ver isso melhor se semelhantemente, verificarmos a ordenação dos enfoques dominantes.” (p. 29)



## OPERACIONALIZAÇÃO DA TIPOLOGIA DE ENFOQUES STOER/DALE, NO SISTEMA EDUCATIVO

PERÍODOS ENFOQUE DOMINANTE	26-48	48-67	67-74	74-75	76-83	83-86 / 90
Ideológico	x			x		
Económico		x				x
Mobilização Educativa			x			
Normalização					x	
Vocação / Funcionalidade						x

Fonte: - J. Matias Alves, 1989, Ensino Técnico Profissional dos Anos 40 aos Anos 90: Ideologia Organização Praxis, Braga, Universidade do Minho, p. 48

Estes enfoques da política educativa, segundo Dale, (citado por Stephen Stoer, 1990) traduzem-se em; “. . . Concepções do que é desejável e legítimo ser visado e realizado por um sistema educativo.” (p.29)

Assim, identificamos, entre 1926 e 1948, um período de contribuição principalmente ideológica para o desenvolvimento nacional; entre 1948 e 1967, um período de contributo predominantemente económico; entre 1967 e 1974, um período de incremento da mobilização educativa, ligada a preocupações de legitimação: de Abril de 1974 a finais de 1975, um período de renovação ideológica na linha da Revolução de Abril; de 1976 a 1983, assiste-se a um período de normalização; finalmente, o período seguinte preconiza a contribuição para a renovação económica almejando-se ainda por um novo vocacionalismo funcionalista na educação.

De um modo geral, nas alterações introduzidas para os anos noventa, por comparação, verificam-se reencontros de posturas diferentes na educação:

A retoma do enfoque económico, comum às reformas de 48 a 83, salvaguardados os respectivos contextos.

Retoma do pendor vocacionalista dos anos quarenta, embora em novos moldes. Ou seja, a reforma de 48 pretendia formar cidadãos para postos de trabalho específicos, em nome de uma ordem sócio-económica. Este princípio

permanece agora, mas dentro de uma visão de funcionalidade polivalente, que a nova ordem económica exige.

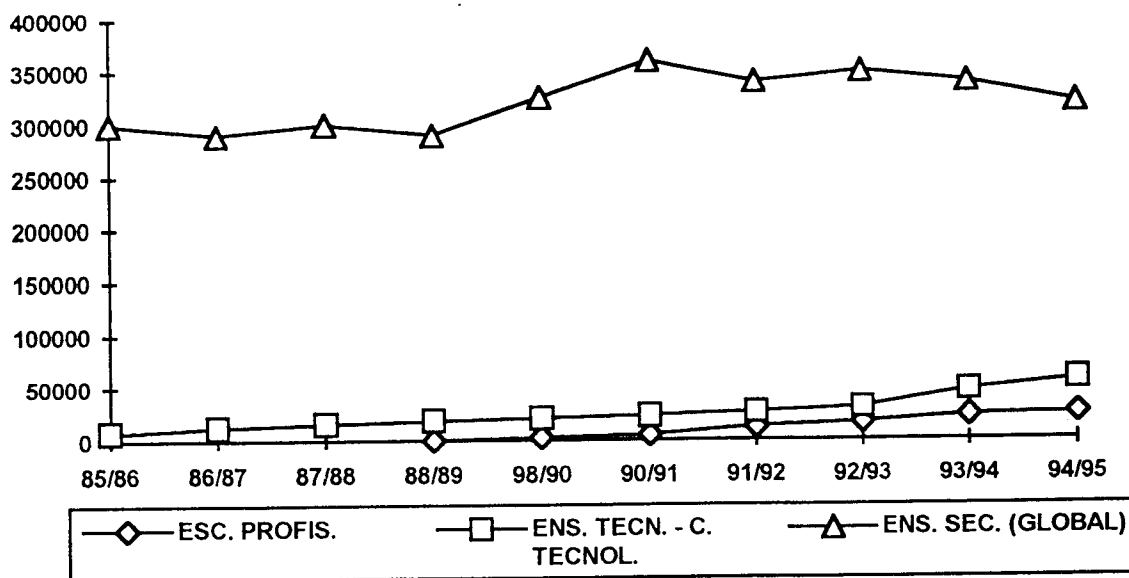
A continuidade vocacionalista/funcionalista relativamente à de 1983, se bem que a dimensão vocacionalista esteja substancialmente mais alargada agora, com vista à polivalência e capacidade de adaptação profissional, que se impõem.

A continuidade na primeira finalidade social do E.T.P.: preparação para o trabalho.

A continuidade, relativamente à Reforma de 83, de mais do que uma lógica para o E.T.P.: uma de natureza extra-escolar, assumida pelo MESS, que se organiza, naturalmente, para responder às necessidades das empresas e cultiva valores da organização do trabalho; outra de natureza tradicionalmente escolar, dentro do Sistema Educativo directamente administrado pelo ME, de implementação de valores mais ligados ainda às Humanidades; outra ainda, de cariz mais regional (a das escolas profissionais), identificada com interesses da Sociedade Civil. Esta última é, em si mesma, uma inovação, relativamente a qualquer uma das reformas precedentes.

O levantamento de dados relativos à procura das novas propostas técnico-profissionais, apresenta a seguinte evolução:

#### EVOLUÇÃO DA PROCURA SOCIAL DO ENSINO SECUNDÁRIO ENTRE 1985/86 E 1994/95



Fonte: ME - 1993, 1996, Dados tratados a partir de Notícias da Educação, Out.,93 e Fev. 96, Lisboa, ME/DES.

Especificamente no que se refere à grande inovação constituída pelas escolas profissionais, segundo Coopers e Lybrand (1993);

... a avaliação do seu desempenho, regista um intercâmbio inter-escolas (58% entre escolas nacionais e 42% com escolas estrangeiras), cujos vectores fundamentais foram a cooperação técnica, informações, a troca de experiências rojectos de formação comuns e partilha de recursos. (p. 13)

Se pensarmos que todo o investimento feito na educação tecnológica/técnica para os anos 90 tem como pressuposto perfis profissionais de referência, pontos de encontro com sistemas diversos, mas de raiz remota comum, fácil se nos torna compreender que por esta avaliação passam princípios de educação, em termos nacionais e também comunitários.

Da análise dos objectivos contidos no Livro Verde, da CE (1993), Sobre a Dimensão Europeia na Educação, concluímos que;

... todo este conjunto de valores, que culminam nas alterações dos anos 90, partilham da filosofia de uma vasta acção comunitária, que ... pode contribuir para uma cidadania europeia assente em valores comuns de solidariedade, de democracia, de igualdade de oportunidades e respeito mútuo, visando alargar as oportunidades de uma melhoria de qualidade da educação e preparar para uma melhor inserção social e profissional. Os sistemas educativos não têm por única missão assegurar a mera reprodução cultural, devendo igualmente formar jovens em valores como a democracia, a luta contra as desigualdades, a tolerância e o respeito pela diversidade. Devem ainda educar para a cidadania. Neste contexto, a referência à Europa constitui uma dimensão que não se substitui às restantes, mas que as enriquece. ( p. 5)

Assim, munidos deste manancial teórico acerca do E.T.P. (ensino/formação-técnica-profissional), passamos à aplicação de inquéritos que nos permitam compreender, por amostragem num micromeio, qual a receptividade e/ou impacto das teorizações.

#### 4 - QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

A nível do ensino secundário regular, seleccionamos um universo de 635 alunos das turmas do 10º. Ano, iniciadas nos cursos tecnológicos da nova reforma, das Escolas Secundárias Afonso Domingues, António Arroio, Luísa de Gusmão e Machado de Castro.

A amostra incidiu sobre 30% do universo, respondendo ao inquérito 96% (183 alunos).

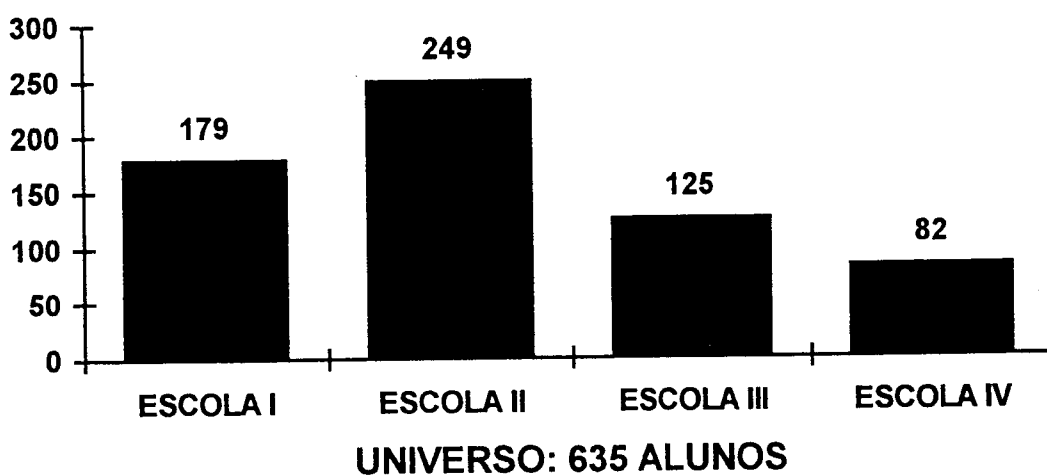
A escolha dos cursos em iniciação foi feita por se tratar do ano da opção, após conclusão do ensino obrigatório.

As escolas seleccionadas, foi-lhes atribuída uma numeração romana.

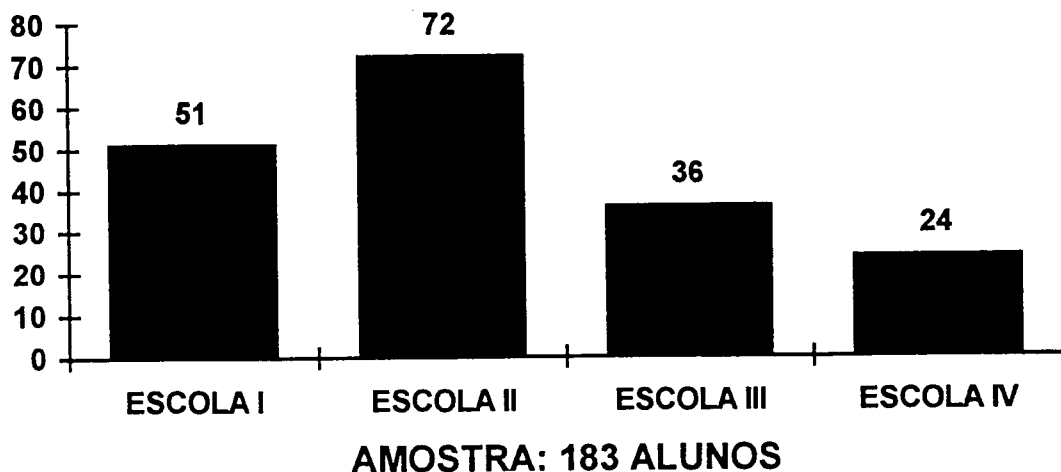
A amostragem, aleatória, dos alunos inquiridos (e que responderam) foi de 183, distribuídos da seguinte forma:

- ◆ 51 alunos dos cursos tecnológicos da escola I, correspondendo a 28% do total;
- ◆ 72 alunos dos cursos tecnológicos da escola II, correspondendo a 29% do total;
- ◆ 36 alunos dos cursos tecnológicos da escola III, correspondendo a 29% do total;
- ◆ 24 alunos dos cursos tecnológicos da escola IV, correspondendo a 29% do total.

#### TOTAL DE ALUNOS DOS CURSOS TECNOLÓGICOS NAS ESCOLAS REFERENCIADAS



## NÚMERO DE ALUNOS SUBMETIDOS A ESTUDO



Em seguida, considerámos, por razões de operacionalidade, 4 classes sociais determinadas pela profissão e pela escolaridade do pai.

Constatámos uma grande flexibilidade de denominações para o mesmo conceito de classe, ou o mesmo conceito tratado de modo diferente. Por isso tivemos, necessariamente, de ter em conta, a população alvo a que nos destinávamos e o objecto do nosso trabalho. Adoptámos, assim uma tipologia, de acordo com, J. Luís Casanova, (1995), utilizada em testagens diversas no ISCTE; “. . . uma tipologia de classe baseada em duas variáveis primárias básicas: “profissão” e “situação na profissão”; e uma variável primária complementar: “escolaridade” . . .”

## CLASSE SOCIAL SEGUNDO A PROFISSÃO E ESCOLARIDADE DO PAI

### A . ESTRATOS SUPERIORES

- Grandes Empresários
- Quadros Superiores
- Profissões Liberais
- Professores do Ensino superior
- Oficiais das Forças Militares e Militarizadas

### B . ESTRATOS INTERMÉDIOS

- Proprietários, Comerciantes, Industriais e Construtores Cívicos
- Técnicos médios especializados
- Funcionários médios do Estado
- Professores do Ensino Básico e Secundário
- Empregados e Funcionários (Comércio, Bancários, Seguros)
- Encarregados (Vários Ramos)
- Graduados não-Oficiais das Forças Militares e Militarizadas

### C . ESTRATOS INFERIORES

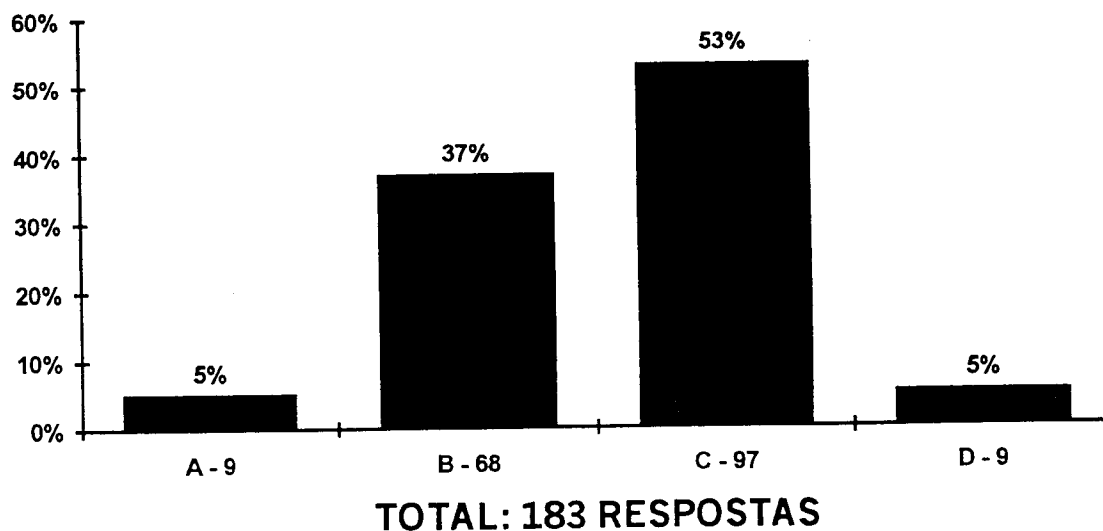
- Pequenos Agricultores
- Trabalhadores minimamente especializados
- Trabalhadores não especializados
- Não Graduados das Forças Militares e Militarizadas

### D . ESTRATOS INDEFINIDOS

- Desempregados de longo termo
- Falecidos
- Outros

Adaptando esta estratificação às respostas obtidas nos inquéritos obtivemos o seguinte quadro:

### CLASSE SOCIAL SEGUNDO A PROFISSÃO E ESCOLARIDADE DO PAI



Fomos depois fazer a distribuição dos alunos por sexo, classe e idades e amostra apresentou-se assim:

### ALUNOS SUBMETIDOS A ESTUDO, INDICANDO-SE A RESPECTIVA PERCENTAGEM RELATIVAMENTE À AMOSTRA

ALUNOS SUBMETIDOS A ESTUDO		SEXO		CLASSE SOCIAL				IDADE EM ANOS				
		M	F	A	B	C	D	< 15	16	17	18	≥ 19
Fr.		82	101	9	68	97	9	58	57	40	22	5
%		45%	55%	5%	37%	53%	5%	32%	31%	22%	12%	3%
TOTAIS	Fr.	183		183				183				
	%	100%		100%				100%				

Partimos depois para a análise da frequência do número de reprovações dos alunos da amostra, desde o início da sua escolaridade.

A frequência foi distribuída entre zero e três ou mais reprovações, contadas desde o início da escolaridade obrigatória até ao 10º. Ano, inclusive. Por razões de ordem prática, fizemos o seu escalonamento, também, em quatro classes:

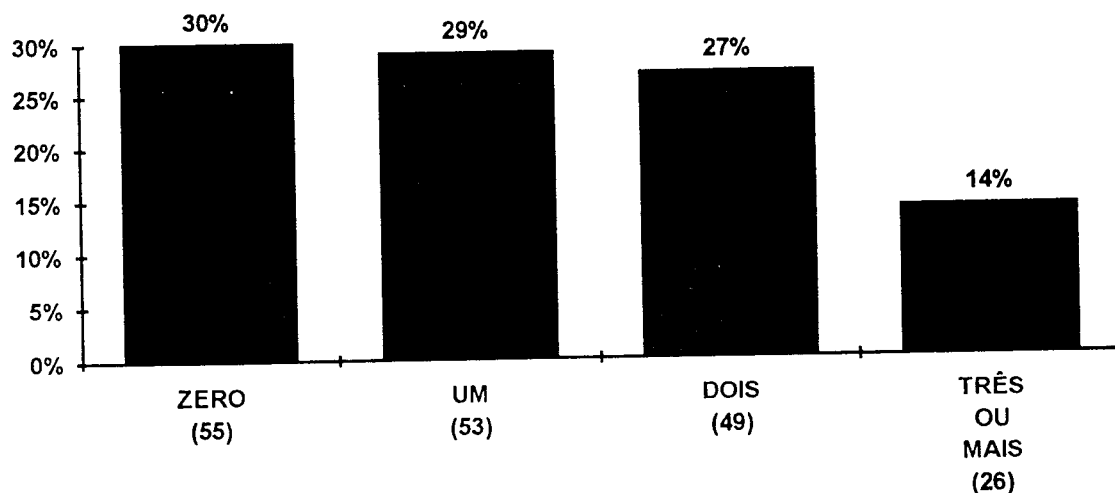
0 = Alunos com zero reprovações

1 = Alunos com uma reprovação

2 = Alunos com duas reprovações

$\geq 3$  = Alunos com três ou mais reprovações

#### QUADRO DO RENDIMENTO ESCOLAR



**TOTAL DE ALUNOS INQUIRIDOS: 183**

Depois de tratados os dados relativos à classe social ao número de reprovações, foi-nos possível proceder à elaboração de dois quadros: um, de frequências e outro de percentagens. Em qualquer dos quadros é estabelecida a relação entre a classe social e o respectivo rendimento escolar.



### QUADRO DE FREQUÊNCIAS - TABELA DE REPROVAÇÕES

Nº. DE REPROVAÇÕES CLASSE SOCIAL	0	1	2	≥ 3	TOTAL Fr.
A	6	2	1	0	9
B	26	16	16	10	68
C	29	30	26	12	97
D	3	2	2	2	9
TOTAL Fr.	64	50	45	24	183

### QUADRO DE PERCENTAGENS - TABELA DE REPROVAÇÕES

Nº. DE REPROVAÇÕES CLASSE SOCIAL	0	1	2	≥ 3	TOTAL %
A	57%	29%	14%	0%	4%
B	39%	23%	23%	15%	38%
C	30%	31%	27%	12%	52%
D	33%	22%	22%	23%	6%
TOTAL %	34%	28%	25%	13%	100%

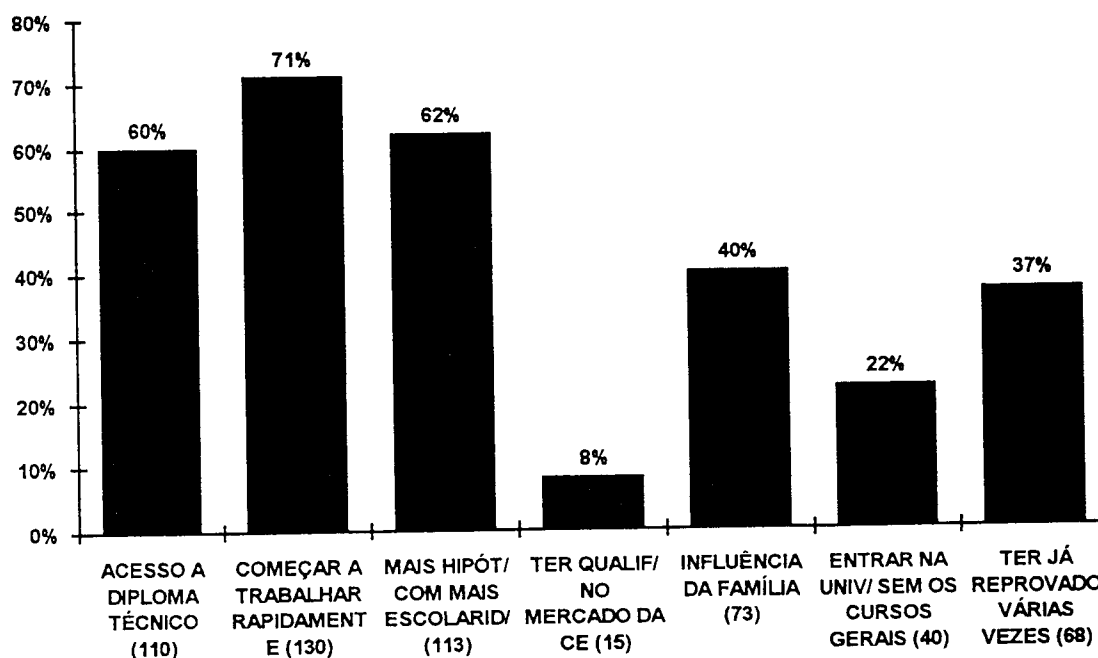
Constatamos que os alunos da classe mais baixa (classe C) reprovam mais que os alunos da classe mais alta (classe A):

- ◆ Nunca reprovaram 57% dos alunos da classe A e 30% dos alunos da classe C;
- ◆ Já reprovaram uma vez ou mais 43% (29% + 14%) dos alunos da classe A e 70% (31% + 27% + 12%) dos alunos da classe C.

Passámos depois às principais razões que motivaram a escolha para a frequência dos cursos tecnológicos, verificámos que 40% dos alunos admite o peso das referências familiares; 71% considera como motivação começar a trabalhar rapidamente e 62% ter mais oportunidades profissionais, o que não deixa de se reportar a preocupações sócio-económicas que, em princípio, estarão associadas ao contexto familiar. Observa-se ainda que nesta fase (10º. Ano técnico-profissional), apenas 22% dos jovens estão sensíveis ao prosseguimento de estudos superiores, o que não deve desligar-se do facto de 37% já ter reprovado várias vezes e ver o tempo a passar-se sem progressão nos estudos.

Estes resultados possibilitam o seguinte quadro:

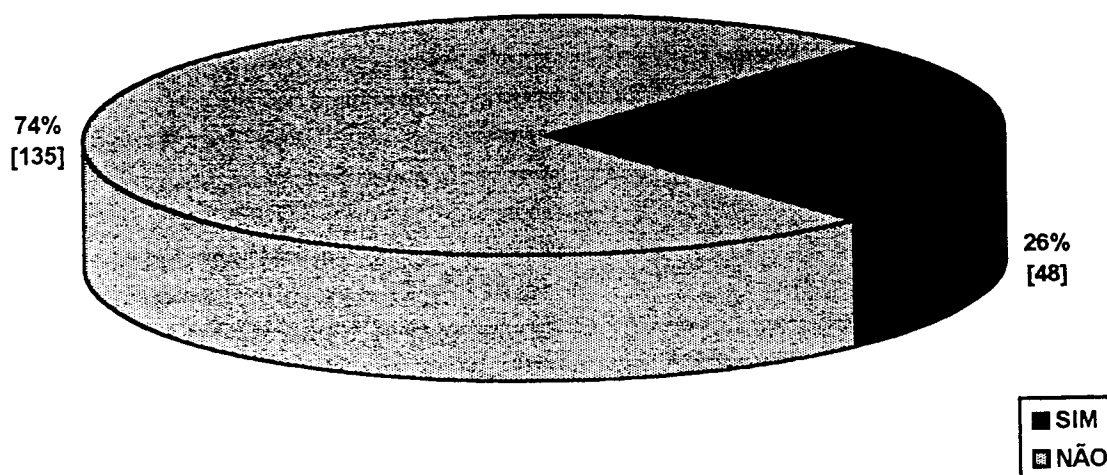
### PRINCIPAIS MOTIVAÇÕES DOS ALUNOS PARA A FREQUÊNCIA DOS CURSOS TECNOLÓGICOS



Por fim, a informação de que os alunos dispõem acerca dos intercâmbios de formação com outros países da Comunidade Europeia, revelou-se pouco significativa.

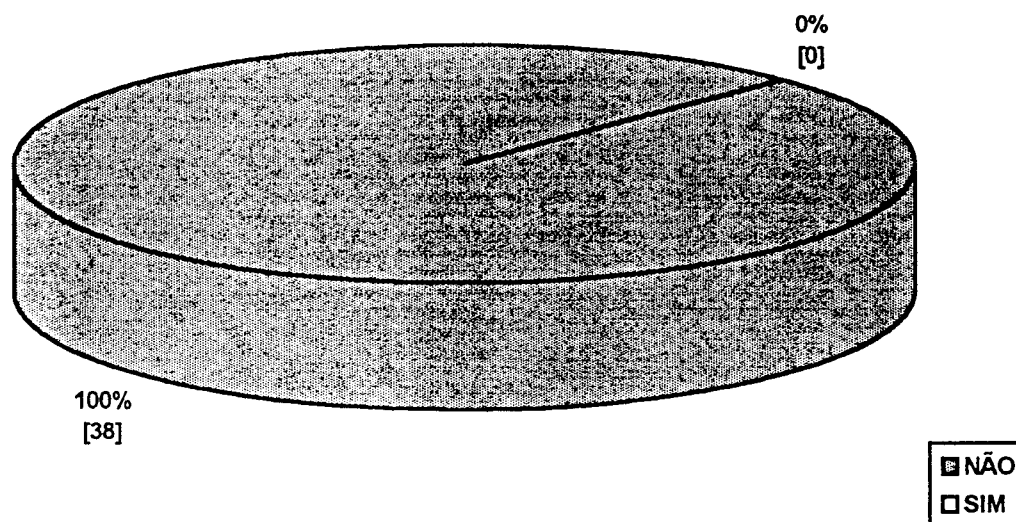
Apenas 26% sabia que podia beneficiar, para já, dessa possibilidade, embora nenhum deles, por razões não especificadas se tenha candidatado. Por 24% deles foram consideradas importantes estas oportunidades de formação, justificando-se, no entanto, muito mais "por se conhecerem outras pessoas" e "ver como os outros vivem do que por razões profissionais futuras.

### ALUNOS QUE DISPÕEM DE INFORMAÇÃO SOBRE OS INTERCÂMBIOS COM A CE

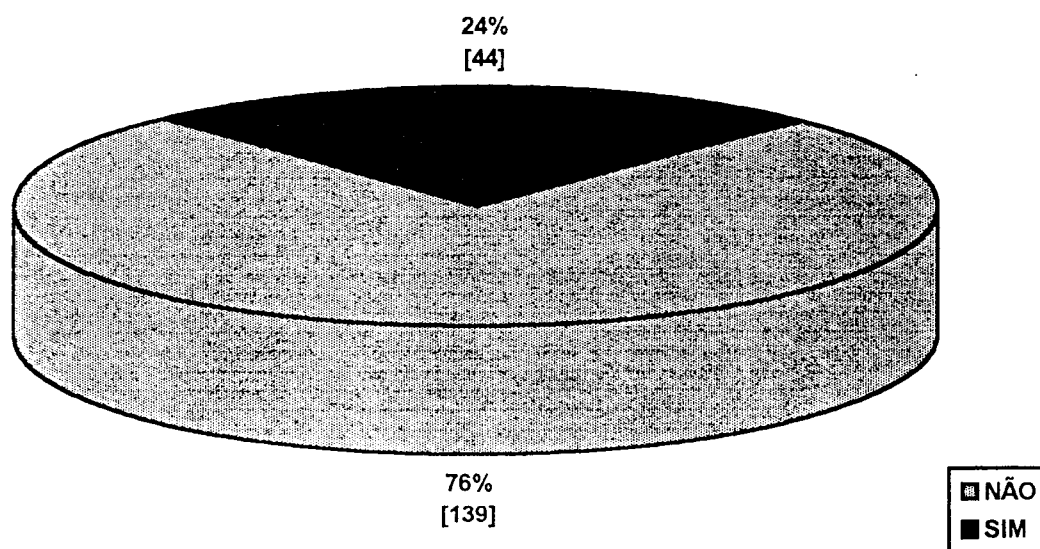


Considerando a percentagem dos alunos que dispunha de informação acerca dos intercâmbios, elaborámos o quadro seguinte:

### ALUNOS QUE SE CANDIDATARAM AOS INTERCÂMBIOS DE FORMAÇÃO COMUNITÁRIA



### ALUNOS QUE CONSIDERAM IMPORTANTE OS PROGRAMAS DE INTERCÂMBIO COM A CE



Curiosamente, tanto os alunos que tinham conhecimento dos programas como os que os achavam importantes eram, maioritariamente, oriundos das classes superiores e intermédia.

Apesar de não muito significativa, esta sondagem, por incidir numa zona que, à partida, deve ser sensível à formação técnico-profissional, permite-nos retirar as seguintes ilações:

- ◆ Continuam a ser, sobretudo, as classes mais desfavorecidas e intermédias que se sentem atraídas pelo ensino tecnológico;
- ◆ Quando o jovem tende a fazer as suas opções vocacionais já leva consigo o historial do seu meio de origem, que não pode deixar de ser levado em conta no seu provável (in)sucesso;
- ◆ Mesmo em jovens sem reprovações, um fraco meio sócio/económico tem peso significativo na escolha;
- ◆ É também o meio sócio-económico que determina, maioritariamente, as motivações dos jovens, e limita a sua receptividade a mercados de trabalho qualificado;

Conforme Joaquim Azevedo (1991); “a informação do intercâmbio comunitário entre jovens, na área do E.T.P., apesar de considerada fundamental como forma de aproximação entre os povos, dificilmente chega aos destinatários, pelo menos ao nível da sondagem.” (p. 83)

Apesar de não lhe podermos atribuir significado estatístico nacional, a verificar-se a tendência revelada nesta sondagem, em meios sociais afins, ao longo do país, então estaremos provavelmente face a uma reforma que, tal como as anteriores, não põe em causa a estratificação/selecção social inevitável ao bom funcionamento da sociedade, em geral, nem uma certa estrutura mental tradicional: sai só quando “cá não dá”

Deste modo, a Reforma Tecnológica/Técnica preconizada pela LBSE 46/86, para os anos 90, procurando alcançar um vocacionalismo/funcionalismo consentâneo com o crescimento económico e uma distribuição racional dos recursos humanos face às necessidades sócio-culturais, legítima, numa versão mitigada, o papel reprodutor que o Ensino Técnico sempre teve. É que, na verdade, para ser realista, surge como imperiosa a reprodução do sistema, em termos de classes e de funções.

## PROFISSÃO DO PAI DOS ALUNOS QUE FREQUENTAM O E.T.P

(Amostra de 3 286 Alunos- Cerca de 52% do Universo Total- Distribuídos por todo o País e por todos os Cursos) - SITUAÇÃO RELATIVA A 1986 -

PROFISSÃO DOS PAIS	QUANT.	%
Pessoal de profissões científicas técnicas, artísticas e similares	125	3,8
Directores e quadros superiores administrativos	146	4,4
Pessoal administrativo e trabalhadores similares	484	14,7
Pessoal do Comércio e vendedores	454	13,8
Pessoal dos serviços de protecção e segurança, serv. pessoais e domésticos e similares	227	6,9
Agricultores, criadores de animais, trabalhadores agrícolas e florestais, pescadores e caçadores	415	12,6
Trabalhadores de produção das indústrias extractivas e transformadoras e condutores de máquinas	1 124	34,2
Desempregados	23	0,7
Reformados e pensionistas	144	4,4
Outras	91	2,8
Falecidos	53	1,6
TOTAL	3 286	100

Fonte: Joaquim Azevedo, 1991, Educação Tecnológica, Anos 90, Porto, Ed. Asa, p. 40.

Um simples levantamento como este revela que as aspirações de méritos mais elevados e as perspectivas de relação com os outros mais alargadas correspondem também jovens de meios sócio-económicos mais elevados. Salvo, naturalmente, todas aquelas excepções que só servem para confirmar a regra.

## 5 – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DO E.T.P.

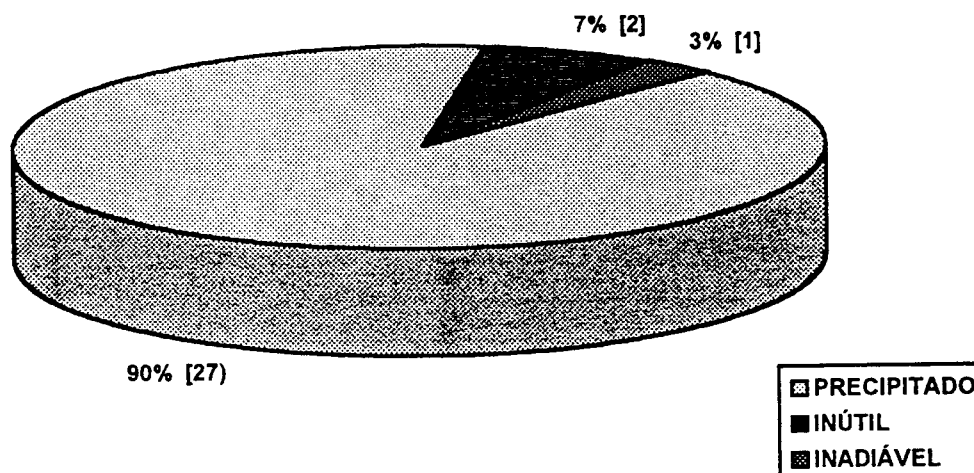
Foi, também, elaborado um questionário aos professores do ensino técnico-profissional.

O questionário, também ele preparado cuidadosamente e aprovado pela comissão de pares, foi testado primeiramente em 10% da amostra e consta de perguntas abertas e fechadas. Abrimos sempre que a informação a obter era de carácter qualitativo, e portanto mais subjectiva, fechámos sempre que a informação que pretendíamos era de carácter quantitativo, e por conseguinte, mais objectiva. Por vezes, elaborámos perguntas semi-abertas. Foram dadas hipóteses para que o inquirido respondesse dentro de alguns parâmetros, isto para objectivar a informação.

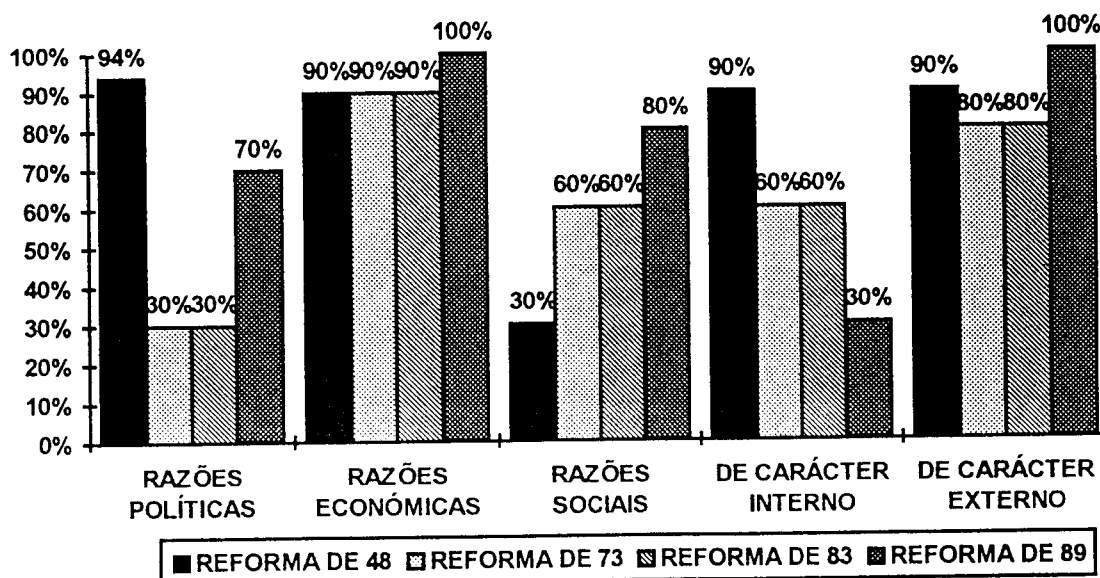
De um universo de 92 professores, que leccionam no E.T.P., precisamente, nas mesmas turmas das Escolas Secundárias em que os alunos foram sondados: Afonso Domingues, António Arroio, Luísa de Gusmão e Machado de Castro, o questionário foi dirigido, aleatoriamente, a 33 deles, havendo respondido 90% dos inquiridos, ou seja 30 professores.

Por 90% (27) dos respondentes foi considerado como precipitado o lançamento do actual E.T.P.. A sua totalidade (30) considera principalmente externas as pressões que o determinaram, associadas a razões de ordem económica e ao contexto europeu do momento; Quanto a considerações de ordem política e social as opiniões são variáveis: oscilam entre os 70% e 80%, respectivamente. No que respeita a reformas anteriores, há uma maior incidência nas razões políticas e económicas para a reforma de 48 (94% e 90%, respectivamente), com igual valorização das pressões internas e externas; enquanto que para as reformas de 73 e 83, os professores têm a percepção de que prevaleceu o aspecto económico e social (90% e 60%, respectivamente), sob pressão maioritariamente externa 80%. Ver quadros na página seguinte.

### LANÇAMENTO DO ACTUAL E.T.P.



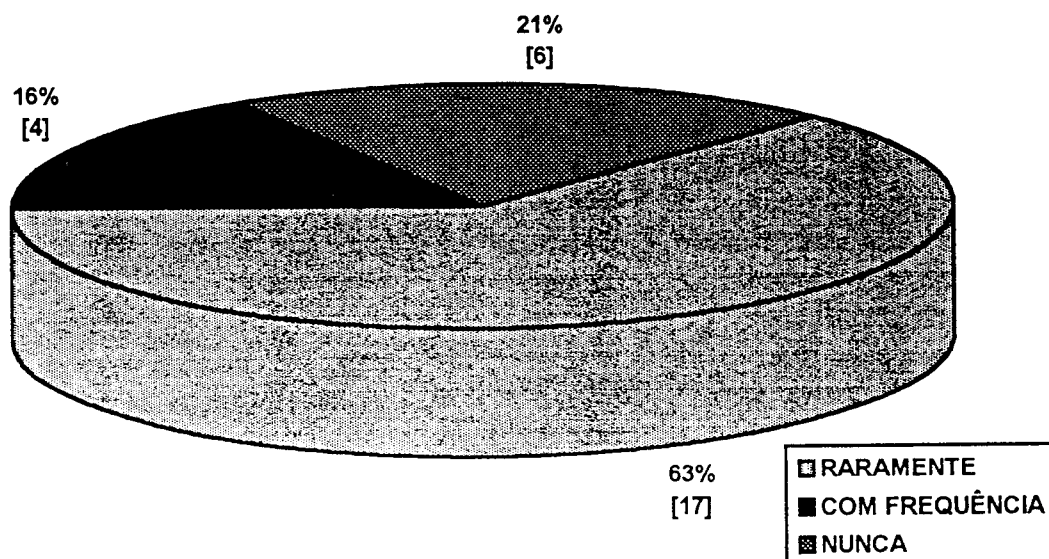
### RAZÕES QUE PESARAM NAS REFORMAS DE 48/73/83/89





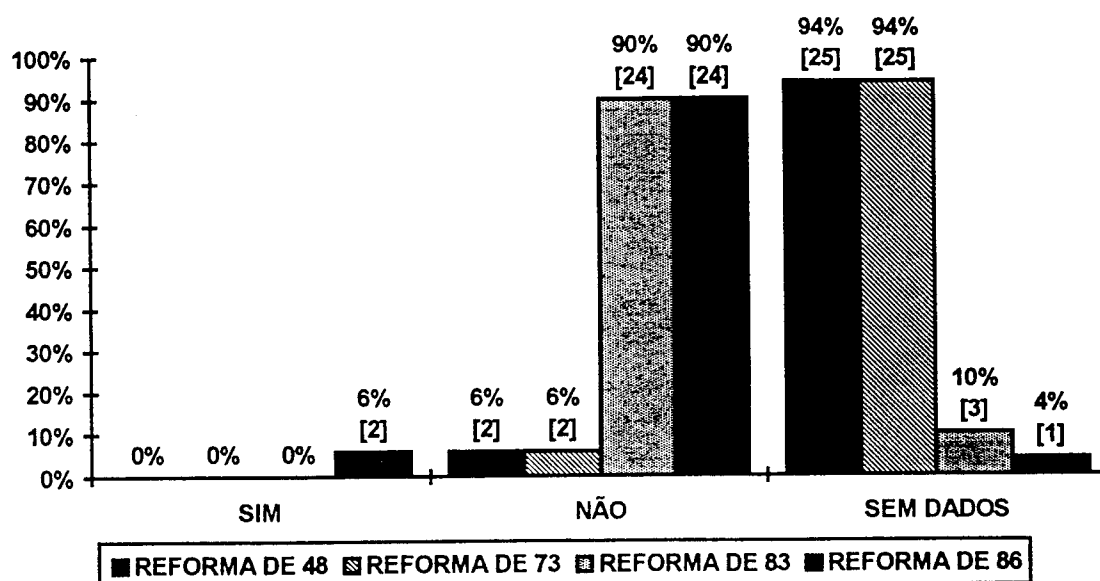
Ao pronunciarem-se, os professores, sobre a relação escola/meio, 63% da amostra (17 professores), consideraram-na raramente existente; 21% (6 professores) entendem que ela é inexistente e 16% (4 professores) atribuem-lhe bastante frequência.

### PRESENÇA DA COMUNIDADE, DESENVOLVIDA NAS ESCOLAS, NAS ACTIVIDADES DO E.T.P.



Contudo, ao pronunciarem-se acerca da participação activa do meio na definição dos cursos a oferecer às escolas, a maioria (90%) diz não ter existido para as reformas de 83 e 86, enquanto que 95% afirma não dispor de dados para julgar convenientemente as situações das reformas anteriores a 83.

## PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA DEFINIÇÃO DA OFERTA DOS CURSOS DO E.T.P. NAS ESCOLAS: REFORMAS DE 48,73,83 E 86

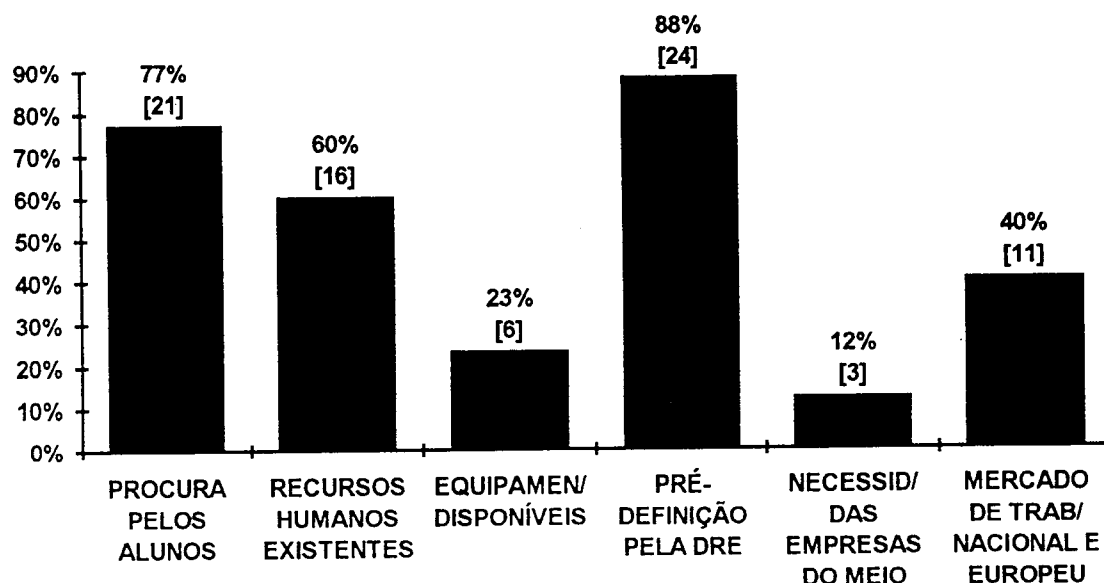


Ao serem confrontados com as principais razões que terão sido levadas em conta para a implementação dos cursos tecnológicos nas escolas, 75% diz dar-se, acima de tudo, resposta à procura dos alunos. Alguns dos inquiridos referem a falta de informação aos interessados acerca das futuras limitações de emprego (casos dos cursos de administração, existentes em excesso); 86% dos respondentes apontam ainda a definição prévia, por parte da DRE, do leque de cursos a abrir nas escolas.

Ao justificarem as razões, alguns professores referem a permanente indisponibilidade de recursos financeiros; e outros referem a falta de apoios materiais, que permita contemplar necessidades do meio, e a adaptação ou criação de espaços laboratoriais e oficinas para os diferentes cursos. 38% dos respondentes considera que os interesses do mercado foram tidos em conta na escolha dos cursos tecnológicos implementados nas escolas.

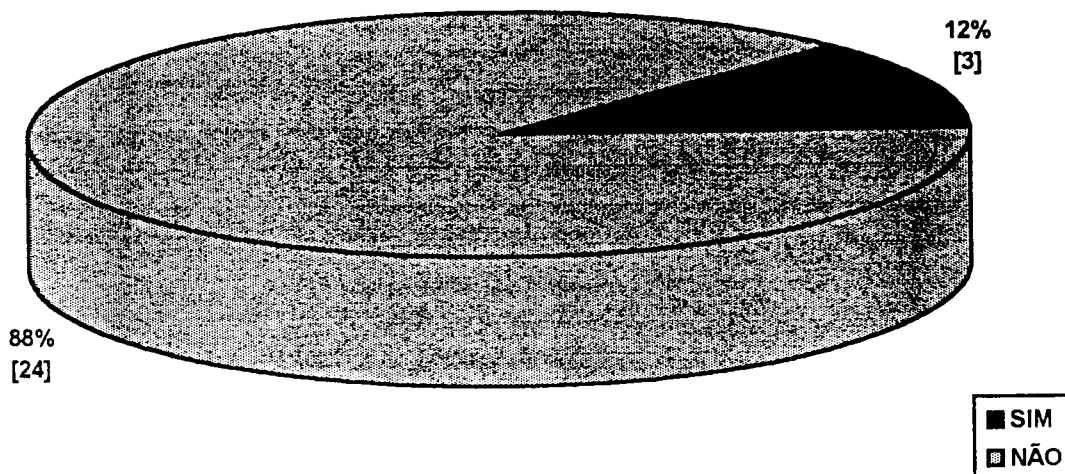
## PRINCIPAIS RAZÕES PARA A ESCOLHA DOS CURSOS

### TECNOLÓGICOS NAS ESCOLAS

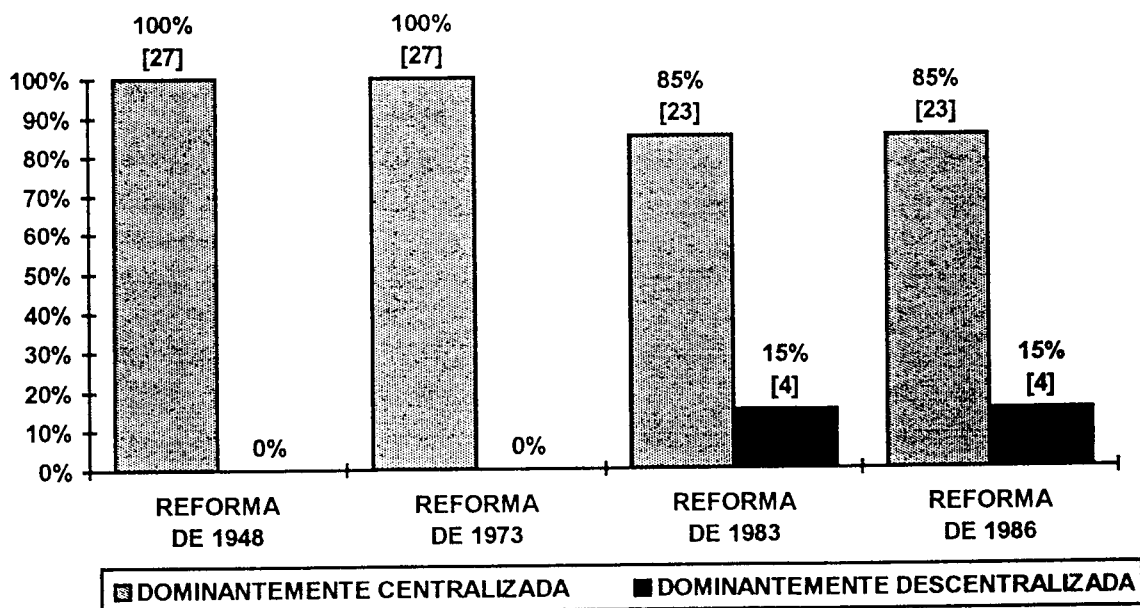


Acrescentam alguns, no entanto, que é a visível tendência para abrir o maior número de cursos com exíguas condições, dando a ilusão de que está a fazer-se muito a favor de um E.T.P. qualificado. 88% dos professores respondentes são peremptórios na afirmação de que os serviços centrais do ME fazem tábua rasa das opiniões ou participações dos professores da política educativa, mesmo quando solicitados. E 100% não hesita em considerar predominantemente centralizadora a administração do sistema de ensino, em 1948 e 1973, e 85% em 1983 e 1986. Apenas 15% já admite a ideia de desconcentração da administração no sistema das últimas reformas.

### PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NAS REFORMAS, LEVADAS A CABO PELO ME, DO E.T.P.

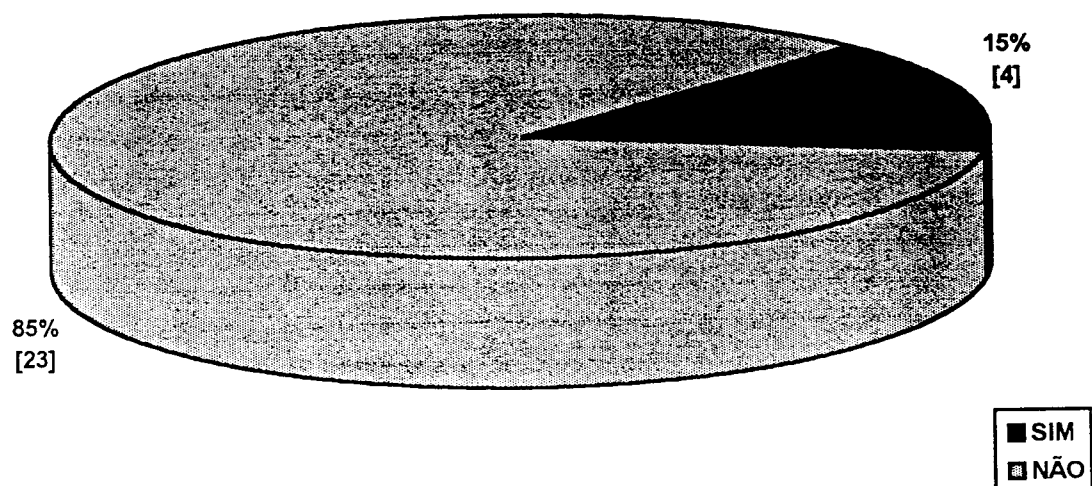


### TIPOS DE ADMINISTRAÇÃO NO SISTEMA DE ENSINO EM PORTUGAL REFORMAS DE 1948, 1973, 1983 E 1986



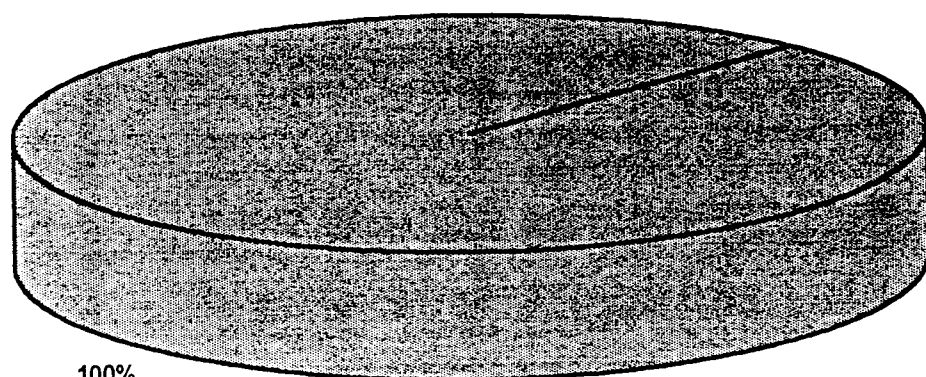
Em relação a programas de intercâmbio comunitário entre jovens da CE, após a escolaridade obrigatória, disseram 85% dos respondentes não terem tido nunca qualquer informação. Os restantes 15% revelaram, apenas, ter tido conhecimento do programa PETRA, através de pequenos avisos de concurso, discretamente, afixados na escola. Mas destes docentes nenhum conheceu qualquer aluno da sua escola que, possa ter usufruído desse intercâmbio comunitário.

### CONHECIMENTO DE INFORMAÇÃO, ACERCA DO INTERCÂMBIO ENTRE JOVENS DA CE, CHEGADA À ESCOLA



Após análise do quadro anterior procedemos à elaboração do seguinte quadro e tendo em consideração os elementos daquele.

## ALUNOS, DA ESCOLA, QUE TENHAM PARTICIPADO DO INTERCÂMBIO ENTRE JOVENS DA CE, COM CONHECIMENTO DOS PROFESSORES

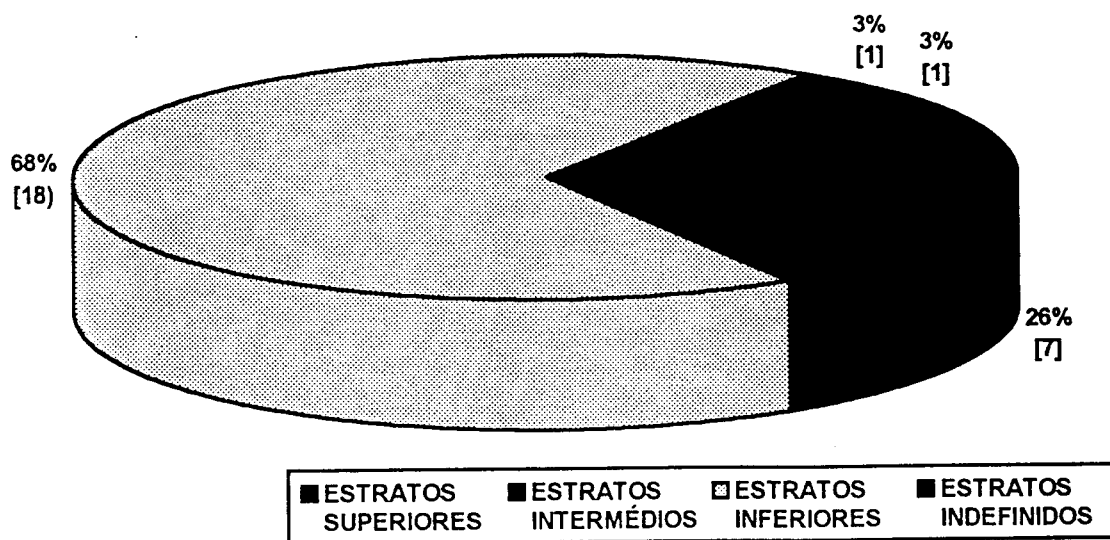


100%  
[4]

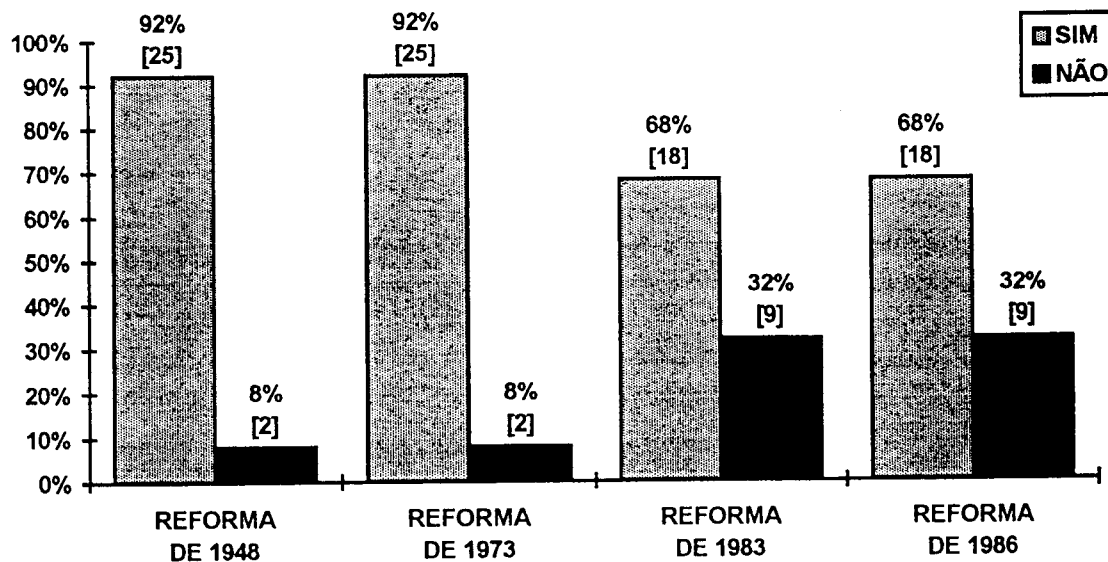
NÃO

Tendo em conta a avaliação dos extractos sociais a que pertencem os alunos do E.T.P., 68% dos professores que responderam ao inquérito referem-nos como predominantemente oriundos das classes inferiores; 26% afecta-os às classes intermédias; 3% aos extractos superiores e finalmente 3% aos extractos indefinidos. Por fim, 92% pensa ainda que o E.T.P. de 1948 e 1973 presumia uma estratificação social e 68% considera que a situação se mantém nas reformas posteriores.

### AVALIAÇÃO, SEGUNDO OS PROFESSORES, QUANTO À PROVENIÊNCIA DOS ALUNOS DO E.T.P.



### ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL, SEGUNDO A OPINIÃO DOS PROFESSORES INQUIRIDOS, NA ESTRUTURA DO ENSINO: REFORMAS DE 1948, 1973, 1983 E 1986



Podemos então sintetizar, no que respeita aos parâmetros a que circunscrevemos a nossa hipótese, os professores em maioria significativa, reconhecem que:

- ◆ À implementação dos cursos técnico-profissionais sempre presidiram razões de carácter externo sem deixarem de considerar também as de carácter interno; de natureza política, económica e social, cuja dominância foi mais ou menos acentuada conforme se tratou do período relativo ao Estado Novo (1948 e 1973), à fase de intencional normalização social da reforma de José Augusto Seabra (1983) ou, ainda mais recentemente, às propostas do E.T.P. adivenientes da LBSE 46/86, inscritas no desafio que a CE nos colocou;
- ◆ Apesar de algumas (poucas) opiniões optimistas, é indiscutível a visão centralizada do sistema educativo, bem assim como algumas dificuldades na relação da escola com o meio, em especial no que se refere às duas últimas reformas, já que muitos dos inquiridos não dispõem de dados para avaliar as duas primeiras;
- ◆ No que respeita ao intercâmbio entre jovens no âmbito dos programas comunitários, também, não se vislumbra grande optimismo. Aliás a própria falta de informação é suficientemente significativa do distanciamento existente entre a letra das intenções normativas, na área do E.T.P., e a prática, nas escolas abrangidas pelo nosso inquérito;
- ◆ Por fim os professores não hesitam em classificar os alunos que optam pelo E.T.P. (cursos tecnológicos e escolas profissionais) como sendo jovens que continuam a ser marcados por valores sociais afectos aos estratos inferiores e aos estratos intermédios.

Alguns aproveitaram, nas suas justificações, para se pronunciarem acerca de uma progressiva desmotivação, por subestima das suas qualificações profissionais e desadequação das formações adicionais em curso, em cuja definição não foram ouvidos ao contrário do que julgavam ser já seu o direito do tão “propalado direito” de cidadãos europeus.

Embora estes últimos aspectos não fossem focados no âmbito do nosso trabalho, não deixam de, no mínimo, remeter para a centralização das decisões, ao nível dos serviços centrais do ME.



## 6 - QUESTIONÁRIO AOS EMPREGADORES

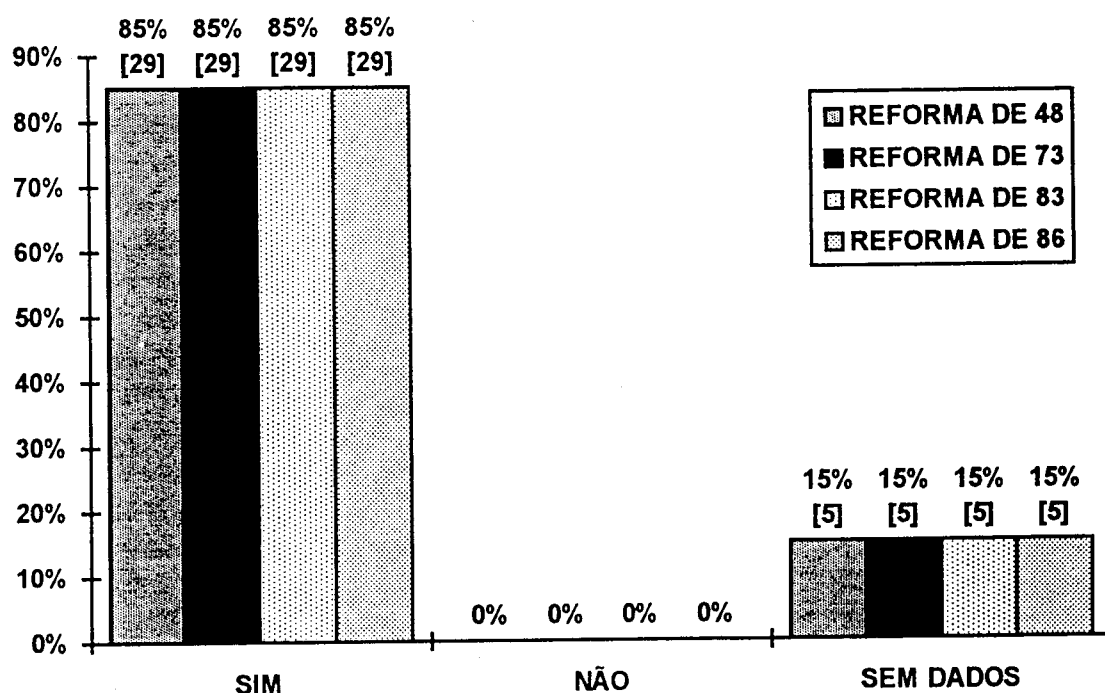
Finalmente, procurámos elaborar um questionário junto dos empregadores, para através de uma forma indirecta, via CTT, em duas fases como já foi dito, acerca dos cursos técnico-profissionais e da sua relação com as necessidades do mercado.

O questionário, à semelhança dos anteriores, foi cuidadosamente preparado e depois aprovado pela comissão de pares. Procedeu-se de seguida ao seu envio a uma amostra de 60 empresas, aleatoriamente escolhidas dum universo de 500 empresas de uma listagem fornecida pela CIP e pela Associação dos Comerciantes de Lisboa.

Responderam ao inquérito (em duas fases) 34 empresas (54% das inquiridas).

Na sua maioria, 85% considera ter havido pressões de ordem interna e externa aos níveis político, social e económico para a implantação de qualquer uma das reformas. Apenas 15% afirma não ter elementos para se pronunciar.

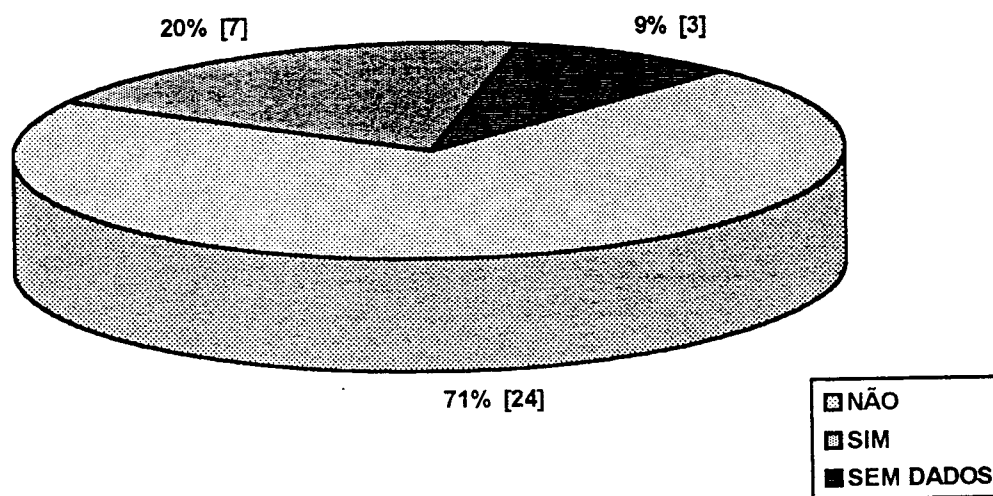
### EXISTÊNCIA DE PRESSÕES AOS NÍVEIS POLÍTICO, SOCIAL E ECONÓMICO, NAS REFORMAS DE 48; 73; 83 E 86



Interrogados acerca da adequação ou inadequação dos cursos existentes em relação à respectiva estrutura de emprego, 71% considera não haver qualquer relação funcional com as actividades dominantes, sendo que, destes, 70% atribui a responsabilidade desse distanciamento aos serviços centrais do Ministério da Educação.

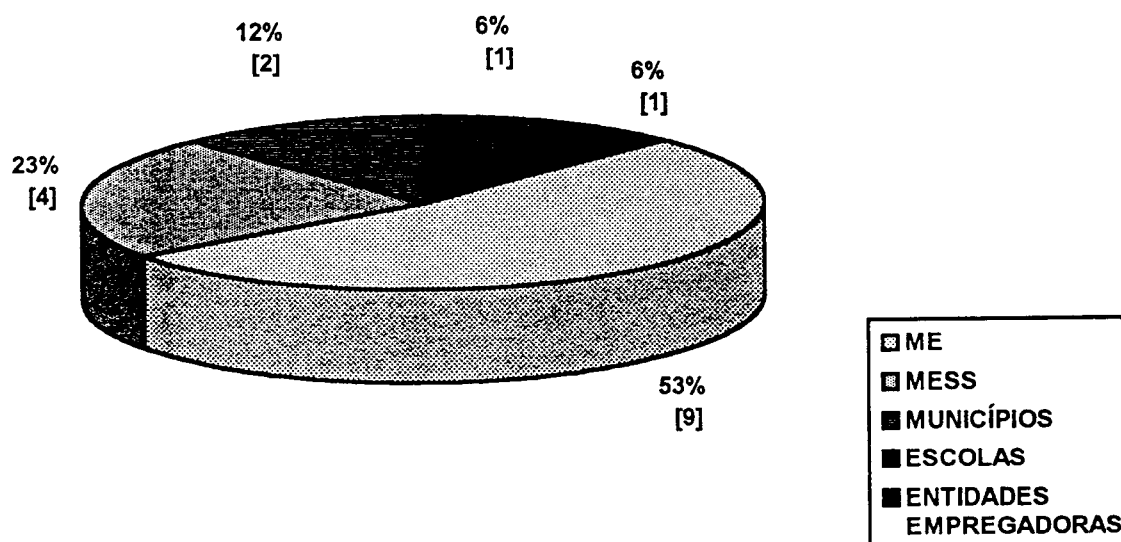
Os restantes distribuem-na pelos representantes das entidades patronais, ex-MESS, municípios e pelas escolas.

### ADEQUAÇÃO DOS CURSOS ACTUALMENTRE OFERECIDOS PELAS ESCOLAS À ESTRUTURA DE EMPREGO



Feita a análise do quadro anterior e considerando os 70% (17) das 24 entidades que atribui responsabilidades no distanciamento dos serviços centrais em relação com os empregadores e as suas necessidades, procedeu-se à elaboração do quadro que se segue:

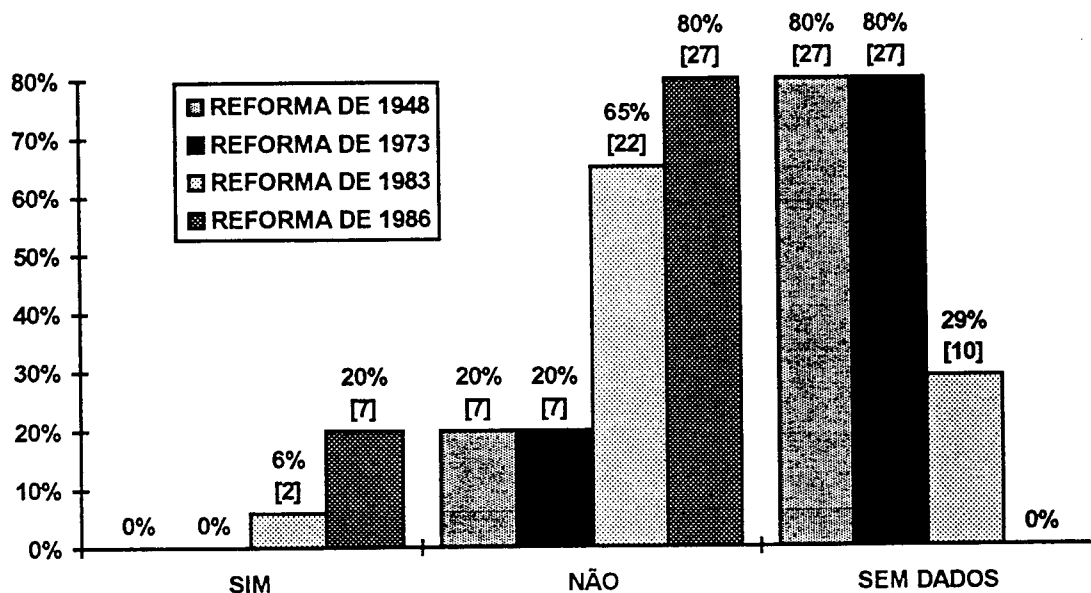
## ENTIDADES RESPONSÁVEIS PELA INADEQUAÇÃO DOS CURSOS OFERECIDOS PELAS ESCOLAS À ESTRUTURA DO EMPREGO



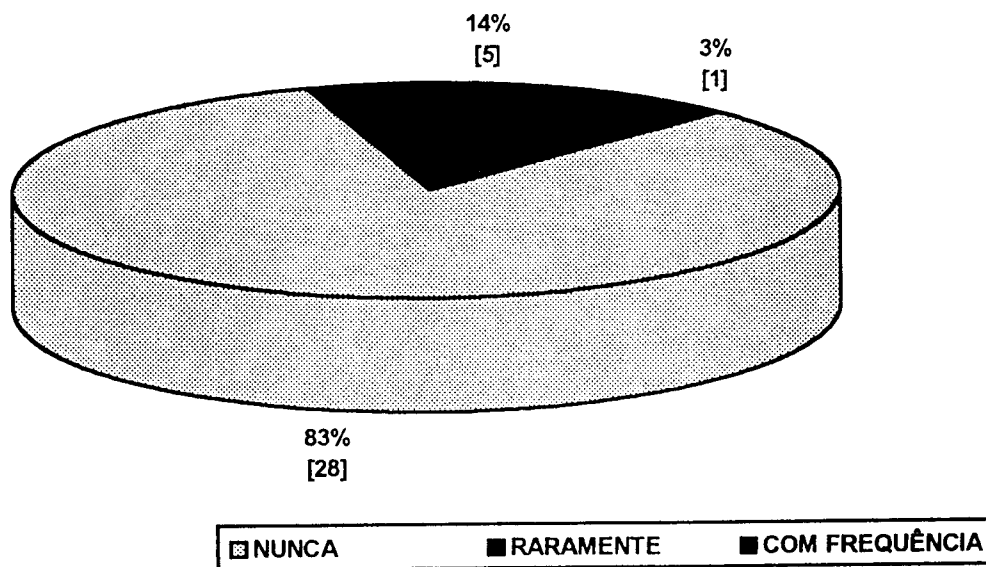
Aliás, nesta linha, 80% do total dos respondentes (27) consideram, que para a reforma de 86, os empresários foram ignorados nas reformulações dos cursos por parte do ME e do IEFP. Relativamente à reforma de 1948, 100% daqueles cujo o nível etário permite responder (20%, ou seja 7), são da mesma opinião, e bem assim para a reforma de 1973. Quanto à reforma de 83; 88% dos que podem dispor de dados (14 dos 16 que os possuem) consideram também não ter sido tida em conta a sua posição.

Referindo-se em particular ao conhecimento das actividades do E.T.P. nas escolas e o seu grau da participação das mesmas, 83% nunca participou nesses trabalhos, a pedido das entidades responsáveis ou por sua iniciativa.

### INTERVENÇÃO DOS EMPRESÁRIOS NOS CURSOS DO E.T.P., POR SOLICITAÇÃO DO ME, NAS REFORMAS DE 1948, 73, 83 E 86

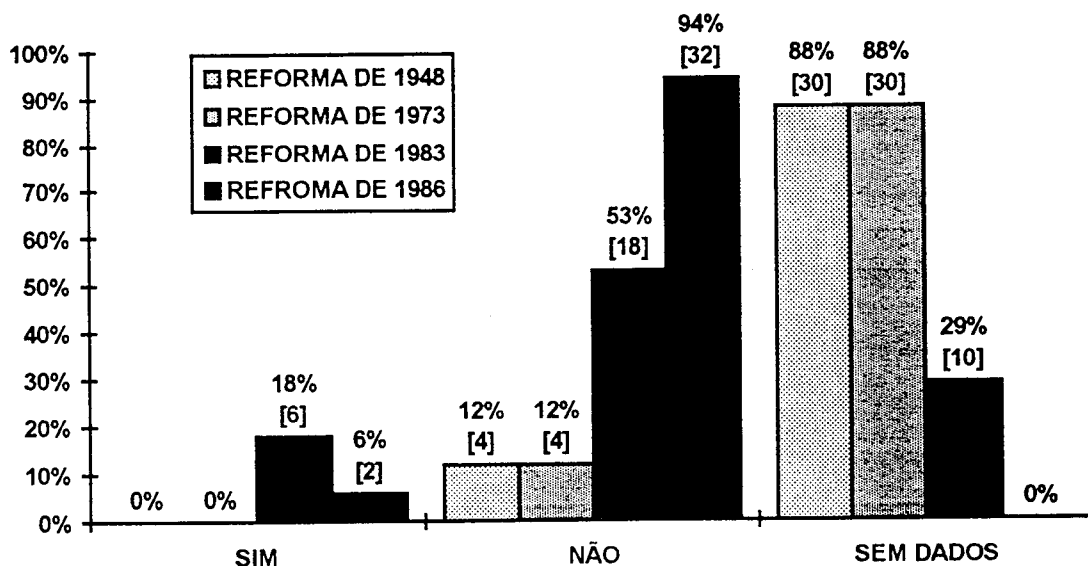


### PARTICIPAÇÃO DOS EMPRESÁRIOS NAS ACTIVIDADES DO E.T.P.



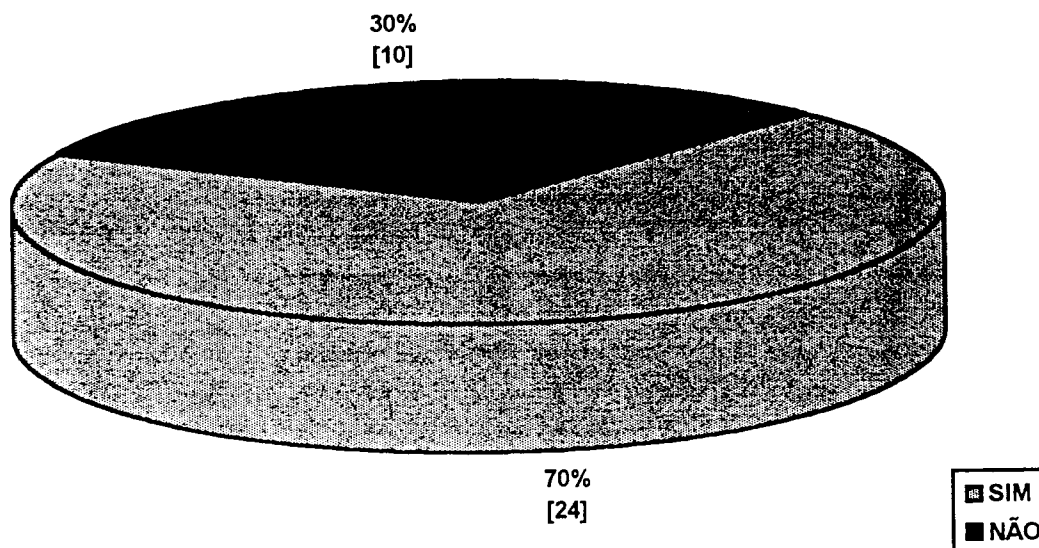
Relativamente à colaboração dos empresários na definição dos cursos, por iniciativa das escolas, 75% dos que dispõem de dados acerca da reforma de 83 (18 em 24), dizem não ter sido tida em conta a sua colaboração. No que se refere à reforma de 86, 94% do total é da mesma opinião. Em relação às reformas de 1948 e 1973, 100% dos respondentes no inquérito com idades compatíveis como conhecimento dessas reformas, afirma em nenhuma delas ter colaborado.

### COLABORAÇÃO DOS EMPRESÁRIOS NA DEFINIÇÃO DOS CURSOS TÉCNICO-PROFISSIONAIS, POR INICIATIVA DAS ESCOLAS NAS REFORMAS DE 1948, 73, 83 E 86



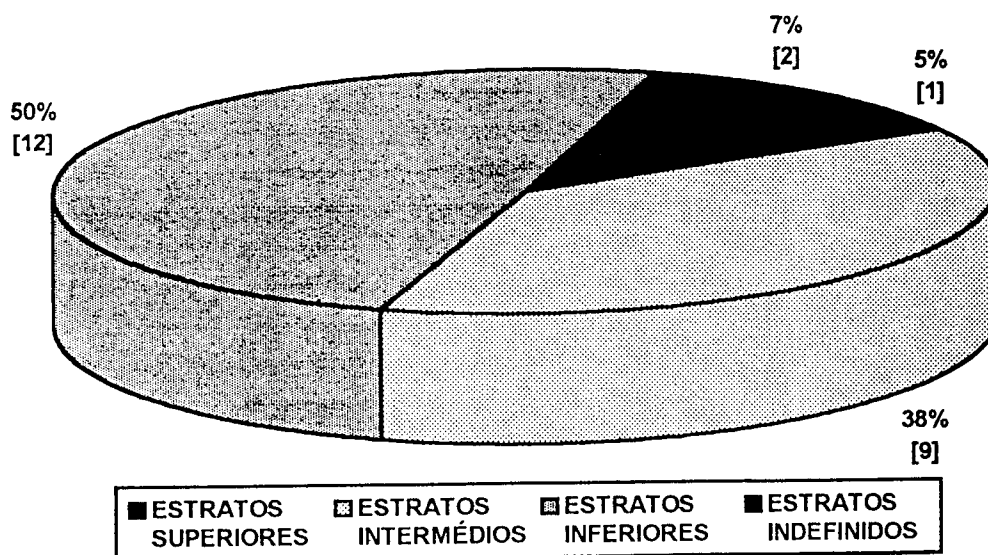
Porém, 71% diz ter ou ter tido ao seu serviço trabalhadores qualificados com o E.T.P., e diz serem provenientes de estratos sociais intermédios 38%, de estratos inferiores 50%, de estratos superiores 5% e de estratos indefinidos 7%.

### EMPRESÁRIOS QUE TÊM OU TIVERAM TRABALHADORES QUALIFICADOS COM O E.T.P. AO SEU SERVIÇO



Tendo em conta que em relação ao quadro anterior 70% dos respondentes (24) consideraram ter trabalhadores qualificados com o E.T.P., analisemos agora a sua proveniência relativamente aos estratos sociais.

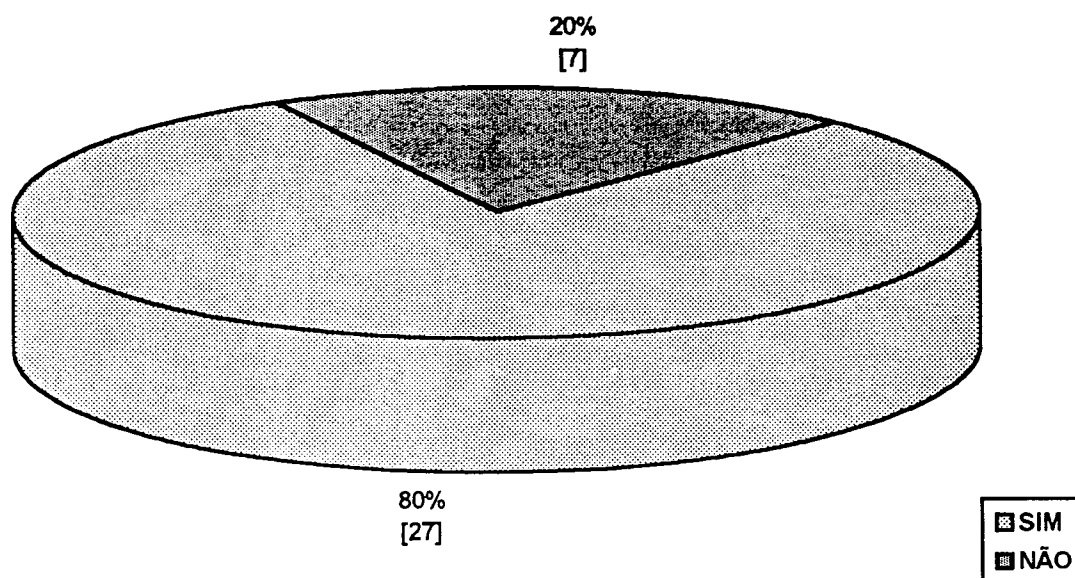
### PROVENIENCIA DOS TRABALHADORES QUALIFICADOS COM O E.T.P.



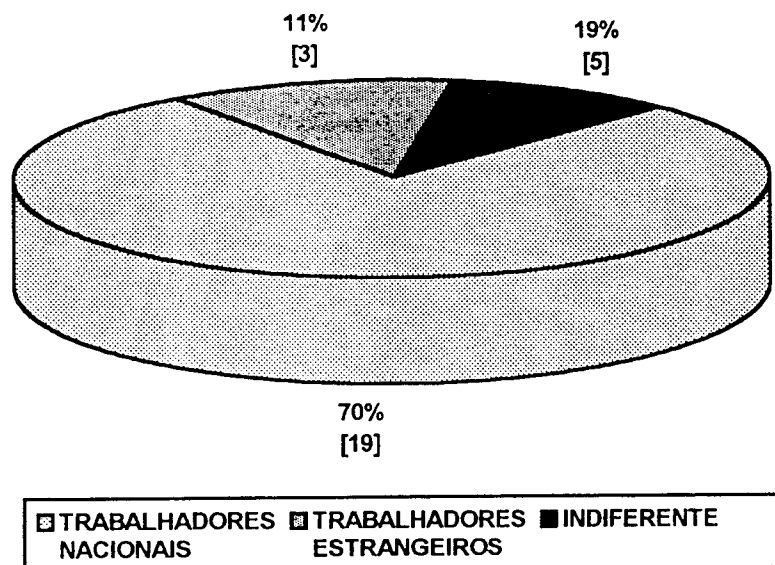
São 80% os que consideram a necessidade de mais quadros intermédios, no seu ramo de actividade, com formação técnica qualificada.

Destes (27), 70% prefere dar emprego a portugueses, 11% prefere estrangeiros e 19% diz ser-lhe indiferente, justificando-se dizendo preferir “quem trabalha melhor” e ou “quem implicar menores custos para a empresa”.

### NECESSIDADE DE QUADROS INTERMÉDIOS COM FORMAÇÃO TÉCNICA QUALIFICADA



### QUADRO DE PREFERÊNCIAS DOS EMPRESÁRIOS EM RELAÇÃO AOS TRABALHADORES



Por conseguinte, podemos dizer, que a opinião dos empregadores, quando inquiridos acerca de aspectos que, provavelmente, talvez nem fosse suposto disporem de informação, não se afasta da hipótese por nós levantada.

Apesar de não podermos considerar muito significativa a nossa amostra, a verdade é que quem respondeu reafirma, maioritariamente, aquilo que os estudos da nossa investigação nos tinham permitido levar a concluir:

- ◆ Fortes pressões internas e externas de teor político, económico e social, ao tempo da implementação das reformas do E.T.P.;
- ◆ Imposições centralizadas, por parte dos serviços quer do ME quer do Ministério para a Qualificação e o Emprego, que se reflectem genericamente no distanciamento entre as possibilidades de oferta das escolas e as necessidades empresariais do meio.

A título de exemplo, alguns dos empresários respondentes, em justificação opinativa, referem que vendo na zona um grande número de empresas que se dedicam à construção civil, não têm conhecimento de formações neste campo de actividade na área pedagógica. Outros acrescentam-lhes as indústrias de artes gráficas e alimentares. Há mesmo quem esteja esclarecido e saiba que são poucas as escolas com o curso de química, quando variadíssimas empresas ligadas ao sector químico se esforçam por ter quadros intermédios qualificados. Em contra partida sobram os jovens em cursos de administração ou similares, porque a maioria das escolas os possuem, mas canalizam para funções que já existem em excesso. Consideram ainda que o nosso ensino técnico já foi melhor do que é hoje.

A origem social dos alunos tem sido apontada pelos teóricos da Sociologia da Educação como um mecanismo de selecção social. Autores de diferentes perspectivas teóricas chegaram às mesmas conclusões. Referimo-nos por exemplo a Bordieu e Passeron e a Raymond Boudon.

Segundo a opinião de P. Bordieu e J. C. Passeron, (in Maria F. Mónica, 1981);

A Escola é una e unificadora, porque não existe uma condição estudantil unificada. Os estudantes provêm de estatutos familiares diferentes, isto é, de diferentes "classes sociais". Segundo estes autores, a origem social dos alunos vai influenciá-los em todos os domínios da sua experiência - económico-social e cultural - daí que face à escola, a única condição que têm em comum seja a de serem estudantes. (p. 88)

E onforme Raymond Boudon (1983), que partiu de pressupostos diferentes, chegou a resultados idênticos demonstrando; ". . . que a



desigualdade de oportunidades perante o ensino resulta principalmente da própria estratificação social.”

Os empregadores, não têm dúvidas acerca da origem social de quem opta pelo E.T.P. (estratos inferiores e intermédios), se bem que, mercê dos imperativos de racionalização da sociedade, consideram imprescindível a formação de quadros intermédios. De preferência, adequados às necessidades nacionais.

## 7 – INDICADORES DE ANÁLISE

Para George Z. F. Bereday (1977);

O objectivo é colocar em evidência as tendências mais características do desenvolvimento; contudo não é questão de comparar o espírito, os métodos e o conteúdo dos programas, mas proceder, também, a comparações de ordem estrutural, social e económica: grandes e directores princípios da organização escolar. (p. 512)

Assim, de tudo o que foi possível tratar, neste trabalho, em termos de investigação e intervenção, ficou claro, que mesmo sob regimes políticos diferentes o ensino técnico, no seu todo organizacional, se manteve nos limites de uma administração centralizada que, sob pressões políticas e sócio-económicas externas e internas, indiscutíveis, produziu, no entanto, discursos legitimadores.

E como diz Luís Barbosa (1990) “. . . a sua própria estruturação curricular implica que toda a organização de conteúdos se faça a partir da articulação de três níveis de objectivos: objectivos da política de ensino, objectivos institucionais e objectivos pedagógicos.” (p. 107)

Portanto, qualquer uma das reestruturações por que passou o ensino técnico procurando, em seu contexto racionalizar as competências cognitivo/práticas vindas da reforma de 1948, ressentiu-se de linhas mestras de continuidade e de referências da Europa. E tanto professores, como alunos e empregadores, mesmo quando solicitados a intervir ou quando se disponibilizam a fazê-lo, são destinatários, e simultaneamente veículos, de um discurso conseguido pelas estruturas de uma visão nacional sobre a escola, a vida, o meio e processos de ensino. Vimos, no entanto, que também o mito de uma unificação supostamente progressista, não gera nem elimina, necessariamente, a estratificação social e que essa estratificação pode perfeitamente ser compatível com a diversidade de formações, a partir da igualdade de acesso a essas formações. A uniformidade não é mais igualitária

do que a diversidade e esta não produz, por certo, mais desigualdade do que aquela. Em relação às reformas do E.T.P. o cerne da questão está em despirmo-nos de complexos quer uniformizantes e igualitaristas, quer estratificantes para se entender o sentido da diversidade e da qualidade para cada um.

Por outro lado, tendo em conta, também, os pressupostos da expansão da quantidade e da rede de ofertas do E.T.P., é óbvio que qualquer uma das reformas, como seria de supor, foi orientada no sentido de interferir nas aspirações e projectos próprios dos estudantes e suas famílias, por forma a que, gradualmente, se pudesse garantir a reprodução social e a necessária separação entre quem concebe e quem a executa, num quadro também gradualmente integrador na dinâmica europeia, criada desde 1945, dinâmica essa que inevitavelmente passou por aprendizagens, trocas e contra partida mútuas.

É assim que, dentro da estrutura metodológica adoptada, nos permitimos confirmar os aspectos pressupostos na hipótese, veiculadores de uma linha reinventiva nas reformulações do E.T.P. posteriores a 1948.

## **CAPÍTULO IV**

### **ESTUDO DOS DEPOIMENTOS DE RESPONSÁVEIS PELO SISTEMA EDUCATIVO**

É nossa opinião que, existe uma clara interdependência entre a criação dos sistemas escolares estatais e o desenvolvimento das políticas dos Estados modernos. A Escola tornou-se, a partir da sua laicização, nos meados do século XVIII, no principal instrumento para o desenvolvimento dos Estados. É pois de admitir que, a crise que a Escola atravessa se identifique em muitos aspectos, com a própria crise de modelo dos Estados.

A mundialização da economia acompanhada da influência crescente das instâncias políticas supranacionais têm, em nossa opinião descreditado o modelo político da origem dos Estados modernos, naturalmente, com consequências na concepção, organização e funcionamento dos sistemas educativos.

Hoje em dia o monopólio centralizador do Estado é posto em causa e vários movimentos sociais reivindicam uma maior interferência e iniciativa da sociedade na definição das políticas educativas e no governo das escolas.

O crescimento extraordinário do sistema educativo e a complexificação da sua organização têm tornado difícil a sua renovação e adaptação às necessidades de cada momento.

Perante as situações de crise, os governos procuram responder, agora ou noutras épocas, com reformas que, com grande optimismo são, normalmente, anunciadas como regeneradoras da educação e como a melhor solução para a resolução de todos os problemas de forma racional e planificada.

Este é, também, um balanço que se pode fazer das reformas que, aqui se analisam, e em cada época constituíram o “ manifesto político” dos respectivos ministros, ainda que algumas dessas reformas não tenham passado do papel.

Por isso, não poderíamos concluir este trabalho sem procedermos a uma análise dos depoimentos que, alguns responsáveis pelo sistema educativo, em momentos diversos, nos concederam, registando-se nas páginas seguintes o estudo síntese das entrevistas.<sup>1</sup>

As opiniões recolhidas foram tratadas por uma técnica baseada na análise de conteúdo.

A análise de conteúdo, que realizámos teve como principal finalidade facilitar a elaboração de uma síntese, tanto quanto possível objectiva, das opiniões manifestadas pelos entrevistados.

Para facilitar a análise, resolvemos considerar separadamente os diferentes domínios das reformas.

As diferentes categorias encontradas foram definidas operacionalmente pelos respectivos indicadores, recolhidos nas diferentes entrevistas e que se apresentam seguidamente.

Por indicadores ou seja unidades de registo entendemos a proposição, no sentido que lhe dá Marie-Cristine D`Unrug (1974);

---

<sup>1</sup> – Ver Anexos

. . . uma afirmação, uma declaração, um juízo (ou uma interrogação ou negação), em suma, uma frase ou um elemento de frase que, tal como a proposição lógica, estabelece uma relação entre dois ou mais termos. É, em princípio. Uma unidade que se basta a si própria.(p 174)

Em virtude da liberdade concedida aos entrevistados na formulação das suas respostas e heterogeneidade manifesta do seu perfil, pareceu-nos sem sentido a contagem de frequência dos indicadores.

Julgamos que os indicadores encontrados, depois de devidamente categorizados, dão uma imagem bastante completa da opinião dos intervenientes.

## 1 - REFORMA DE 1948

Dos responsáveis pela implementação da Reforma de 1948, destacaram-se o Dr. Carlos Proença de Figueiredo, que foi Director-Geral do E.T.P. desde 1945, ano em que se iniciaram os estudos preparatórios da reforma de 1948 até 1971, quando da extinção da Direcção-Geral do Ensino Técnico Profissional, pela transferência das suas competências, juntamente com as da Direcção-Geral do Ensino Liceal, para a Direcção-Geral do Ensino Secundário, então criada; e o Dr. Leopoldino de Almeida, que foi Inspector Superior do E.T.P. durante vários anos e assegurou, em 1971, as funções de Director-Geral do Ensino Técnico Profissional, durante a transferência de competências anteriormente referida.

Naturalmente, não foi possível obter entrevistas com qualquer deles.

Não obstante, soubemos através de um familiar do Dr. Carlos Proença, do seu desgosto pela extinção do cargo, que ocupou durante 30 anos. Também era sua convicção, segundo a informação do familiar, na altura manifestada ao Ministro Veiga Simão, de que a reforma levaria à destruição do E.T.P..

Também através de um familiar, que nos falou com toda a simpatia do Dr. Leopoldino de Almeida, soubemos que este havia colocado nas mãos, em 1968, ao então Ministro Hermano Saraiva uma proposta para a reorganização do ensino técnico, no seguimento da criação do CPES, que pretendia dignificar o ensino técnico, assegurando aos seus alunos a possibilidade de acesso ao ensino superior, sem deixar de garantir uma adequada formação profissional.

## 2- REFORMA DE 1970/73

Consideramos como particularmente feliz a oportunidade, que tivemos no dia 03 de Dezembro de 1998, de obter o depoimento de um elevado responsável pelo sistema educativo, no período da Reforma 1970/73 cuja, não chegou a ser posta em prática, devido às alterações do sistema, ocorridas com o 25 de Abril..

Na entrevista, que efectuámos, procurámos recolher as opiniões sobre o E.T.P. e, em particular, sobre a reforma de 1970/73.

A entrevista foi essencialmente não directiva; nela foram abordados temas de incontestável interesse para a compreensão da evolução do sistema educativo em Portugal.

O registo da entrevista está transcrito em Anexos I.

A partir de uma análise deste registo, elaborámos a síntese, que reproduzimos no parágrafo seguinte.

### 2.1 – INDICADORES ANALÍTICOS DA ENTREVISTA, I, REALIZADA EM 03/12/98

#### 2.1.01 - O ENSINO TÉCNICO

O nosso entrevistado começou por afirmar que não faz sentido uma certa opinião, segundo a qual a sua reforma pretendia destruir o ensino técnico. Bem ao contrário, afirma-se convicto de que, enquanto Ministro da Educação, procurou não só desenvolvê-lo mas também dinamizá-lo.

Na sua opinião, a confusão é resultante da anarquia que se estabeleceu no ensino em Portugal após o 25 de Abril, responsável verdadeiro pela destruição do ensino técnico, o que ele considera um enorme erro.

Disse, ter procurado valorizar socialmente o ensino técnico, que era diminuído pelo facto de os seus alunos, com uma escolaridade semelhante à dos alunos do liceu, terem de frequentar os institutos intermédios (Industrial ou Comercial), se quisessem continuar os seus estudos nas Universidades, nomeadamente nas Faculdades de Economia e de Engenharia.

Segundo o nosso entrevistado, o ensino tecnológico era tão digno em termos de valor social, como os outros e devia proporcionar iguais possibilidades de acesso a graus mais elevados.

Considera errado que, se tenha feito posteriormente o que chama aristocratização do ensino técnico, procurando-se imitar o ensino liceal, ao desenvolver o processo de democratização do ensino.

Pensa que o que o 25 de Abril fez, foi uma evolução pela via mais fácil, ao estabelecer a homogeneização dos cursos, pois é mais fácil e de menores custos para o Estado estabelecer cursos, que exijam apenas livros, e mais difícil montar oficinas e laboratórios.

#### 2.1.02 - AS ESCOLAS SECUNDÁRIAS

O Professor entrevistado, afirma que nunca extinguiu escolas técnicas, bem pelo contrário, diz ter sido o Ministro que mais escolas criou. O que fez foi criar escolas secundárias, onde passaram a funcionar, simultaneamente, o ensino técnico e o ensino liceal, em concelhos onde não havia estes ramos de ensino. Condena que, mais tarde, tenha sido retirado o nome às escolas técnicas anteriormente existentes.

#### 2.1.03 - A COMPONENTE EXPERIMENTAL DO ENSINO E O SEU DESENVOLVIMENTO

Quando o Professor foi responsável no sistema educativo, a sua preocupação dominante, centrou-se na componente do saber fazer, nos diferentes níveis de ensino, isto é; a formação tecnológica, para o que procurou melhorar as estruturas laboratoriais e experimentais.

A convicção dessa necessidade adquiriu-a em Inglaterra, quando da preparação do seu doutoramento, e concretizou-a logo que foi Reitor da Universidade de Lourenço Marques, a qual procurou dotar com adequados laboratórios e instalações piloto.

Manifestou a satisfação pela visita que professores ingleses lhe fizeram, ainda na Universidade de Coimbra, e mostraram interesse para observar, em primeiro lugar como funcionavam os laboratórios e oficinas. Não deixou de referir o seu desgosto por, recentemente, ter visitado uma escola, que tinha criado quando Ministro da Educação, e onde agora funcionavam cursos tecnológicos praticamente sem oficinas nem laboratórios.

#### 2.1.04 - O QUE FOI O ANO CÍVICO

O ano cívico, segundo a sua opinião, não foi uma concepção lógica do ensino mas uma concepção política.

O ano cívico foi introduzido, no após guerra, nos países que ficaram na órbita do Leste e onde foi imposta uma mudança de sociedade. Os jovens iam fazê-lo para poderem, selectivamente, ser apreciados e ver aqueles que, conforme o regime, tinham qualidades para poder servir ou se adaptarem melhor a esse serviço.

Pretendeu-se impor em Portugal um esquema semelhante, mas não chegou haver condições políticas para essa imposição. O ano cívico saiu distorcido e, portanto, não vingou.

#### 2.1.05 - O 12º. ANO

Segundo a opinião do Senhor Professor entrevistado, o 12º. Ano, destinou-se a preencher o vazio deixado pelo ano cívico do sistema educativo. A ideia não era má, porque constituiu uma oportunidade para criar um grupo de excelência, que contribuísse para melhorar os outros graus de ensino. A execução é que não foi boa nem má, foi péssima, porque os alunos do 12º. Ano não tinham laboratórios e os professores não foram devidamente escolhidos.

#### 2.1.06 - LEI DE BASES DE 1973

Manifesta com orgulho a satisfação de ter publicado a 1ª. Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1973.

Julga, ainda hoje, que tinha consigo a maioria dos professores e que os debates que ocorreram sobre o sistema de ensino, com que muito aprendeu, foram algo de excepcional, naquela altura, para o País.

A Lei de Bases de 1973 foi publicada ao mesmo tempo que um programa de desenvolvimento educacional, que previa um investimento de 120 milhões de contos, para infra-estruturas físicas e qualificação de recursos humanos, valor muito elevado para a época.

#### 2.1.07 - LEI DE BASES DE 1986

Na sua opinião, o ensino regrediu com o 25 de Abril, relativamente ao projecto que na altura estava em curso, e o melhor serviço que se pode prestar é corrigir o que ele fez de errado.

Considera que a actual LBSE 46/86 é uma lei sem alma, porque omitiu a defesa de certos valores, como o amor à Pátria.

### 3 - REFORMA DE 1983

Relativamente a esta reforma, ouvimos também, um Professor Doutor, à altura, com responsabilidades no sistema educativo.

A entrevista, ocorrida em 06 de Novembro de 1998, podemos considerá-la como uma particular oportunidade para a recolha de contributo histórico, de alguém com profundos conhecimentos do sistema educativo em Portugal.

Esta entrevista pretendeu ser semi directiva, encontrando-se o registo da mesma em Anexos I.

A partir de uma análise do registo, elaborámos os indicadores, que apresentamos seguidamente.



### 3.1 – INDICADORES ANALÍTICOS DA ENTREVISTA, II, REALIZADA EM 06/11/98.

#### 3.1.01 - RAZÕES DO LANÇAMENTO DO E.T.P. EM 1983

Apontou o Professor entre outras as razões que, contribuíam para a formação de recursos humanos e para satisfazer as necessidades do desenvolvimento tecnológico do aparelho produtivo. O perfil dos jovens, que saíam das escolas, não era adequado às diferentes profissões.

Logo que o País, em termos democráticos, alcançou a estabilidade política, procurou-se corrigir os erros que haviam sido cometidos na fase revolucionária. Era, pois, preciso não perder o comboio da Europa, uma vez que se aproximava a adesão à C.E.E..

#### 3.1.02 - O ENSINO SECUNDÁRIO UNIFICADO

A unificação do ensino secundário, no ciclo posterior ao preparatório, foi um erro porque acabou com as escolas técnicas e eliminou os liceus, com o preconceito de que eram escolas secundárias apenas para a burguesia.

O ensino secundário deveria ter sido democratizado, para dar igualdade de oportunidades a todos, mas mantendo as diversificações necessárias.

Baseado no seu conhecimento dos sistemas educativos europeus, logo na assembleia constituinte o Professor Doutor, então deputado do P.P.D., se insurgiu contra a unificação do ensino.

#### 3.1.03 - ADOPÇÃO DE UM MODELO

Com o mínimo de perturbações, procurou fazer a introdução dos cursos técnico-profissionais do sistema existente, pelo que foi adoptado o 10º. Ano para o seu início.

A experiência tinha uma dupla perspectiva: criar cursos profissionais de um ano para dar formação profissional aos alunos, que, normalmente, saíam do sistema escolar no 9º. Ano de escolaridade, e criar cursos técnico-profissionais de três anos, para aqueles alunos, que tinham maiores perspectivas de continuação dos estudos. Era sempre assegurada a possibilidade de um ingresso no ensino superior.

Manteve-se o Ensino Geral e o E.T.P. nas mesmas escolas, pois admitiu-se a vantagem de uma maior convivência entre alunos de estratos sociais diferentes. Procurou assim, aproveitar-se aquilo que positivo aconteceu depois do 25 de Abril, corrigindo-se aquilo que de negativo se verificou, numa tentativa realista de equilibrar o sistema educativo.

#### 3.1.04 - ORIENTAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL

Para colmatar a falta de um sistema de orientação escolar e profissional eficaz, que permitisse encontrar as verdadeiras capacidades de cada jovem, procurou-se dar-lhe uma orientação adequada.

A introdução da orientação escolar e profissional do E.T.P. teve efeitos mais gerais, porque as escolas, onde foram colocados psicólogos, recorreram a eles, não apenas para o E.T.P., mas também para a via geral do ensino.

#### 3.1.05 - ALGUMAS RESISTÊNCIAS

Como era previsível, as resistências vieram daqueles sectores ideológicos, que sempre tinham querido eliminar o E.T.P., ou seja, dos sectores mais radicais de esquerda e de proveniência marxista.

Houve por outro lado resistência das estruturas administrativas e até das escolas, motivadas pela inércia, embora, mas também, pela falta de meios.

#### 3.1.06 - OS APOIOS

Os apoios vinham da população em geral, conforme foi verificado nas campanhas eleitorais. Pais e professores, nomeadamente do antigo ensino técnico, criticavam a escola, por não preparar os jovens para a vida e os deixar desamparados. As forças económicas e alguns sindicatos mais moderados pediam, igualmente, o regresso do E.T.P..

Houve também apoios de organismos internacionais, como a UNESCO e a OCDE, que aprovaram o relançamento do E.T.P., nos moldes em que foi realizado.

O Ministério da Educação contou também com o apoio político, muito importante, do Governo de coligação PS/PSD.

#### 3.1.07 - AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Desde logo ficou estabelecido que haveria uma avaliação da experiência, não só em curso, mas também "ex-post", isto é a partir pelo menos da primeira fase, que foi a dos três primeiros anos do E.T.P..

Foi a primeira vez que semelhante procedimento aconteceu em relação a experiências pedagógicas.

#### 3.1.08 - A EVOLUÇÃO E AS SUAS POSSIBILIDADES

Seriam sobretudo, a introdução, antes do 10º. Ano, de algumas componentes técnico-profissionais. Perspectivou-se averiguar se se teria de antecipar a diversificação.

### 3.1.09 - OS ESTÁGIOS

Era fundamental que se esperasse pela efectivação dos estágios para observar a aceitação dos novos cursos profissionais. Os estágios tiveram êxito, em parte devido à criação de bolsas, pagas pelo Ministério da Educação, no valor de 1/3 do salário mínimo e que muitas empresas melhoraram.

### 3.1.10 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Foi considerada de essencial importância a formação dos professores do E.T.P.. Eles tinham de ter um perfil adequado, que correspondesse à sua função em todos os níveis, não apenas no que dizia respeito à sua formação científica mas também à sua formação pedagógica e didáctica.

### 3.1.11 - REFERÊNCIA AOS PROFESSORES DO ANTIGO E.T.P.

Considera o Professor Doutor que, os professores do antigo E.T.P. não só foram grandes pedagogos, como, muitas vezes, um elemento de grande estímulo para a vida económica e social, porque estabeleceram a ligação entre as escolas e as empresas e formaram alunos que, mais tarde, foram óptimos profissionais e, também, pequenos e médios empresários.

Muitos desses professores contribuíram para renovar em termos de pesquisa, não só o ensino mas até algumas áreas tecnológicas. Eram, em geral, pessoas realizadas, o que é um índice de optimismo que o E.T.P. inspirava na sociedade.

### 3.1.12 - O E.T.P. COMO MEIO DE PROMOÇÃO

O E.T.P. foi um grande meio de promoção social, porque muitos filhos de trabalhadores, depois de alunos do E.T.P., vieram a ser empresários, o que não acontecia com os alunos dessas famílias que iam para o ensino liceal. O E.T.P. foi, assim, uma forma de promoção social e não de segregação.

### 3.1.13 - AS ANTERIORES REFORMAS E ALGUNS DOS SEUS DEFEITOS

As anteriores reformas tiveram o defeito de não preverem uma adequada orientação escolar e profissional, que deveria, sobre tudo, ter lugar no ciclo preparatório.

No antigo E.T.P. o principal defeito era o de ele não ser tão generalizado como devia e não ter a devida sequência nos Institutos Industrial e Comercial.



### 3.1.14 - COLABORAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO COM O MINISTÉRIO DO TRABALHO

Houve uma colaboração entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho, que de acordo com uma recomendação da OCDE, se procurou assegurar.

A Secretaria de Estado do Emprego e Formação Profissional financiou o equipamento para o relançamento do E.T.P.. O Ministério da Educação ajudou o Ministério do Trabalho a preparar a Lei da Aprendizagem, pensando nos jovens que abandonariam o sistema de ensino sem qualquer formação profissional, muito embora esse abandono nunca tivesse sido favorecido.

Segundo o Professor Doutor Seabra havia lugar para a formação profissional e para o E.T.P., mas a primeira deveria incluir também a formação geral além da formação técnica.

### 3.1.15 - A LBSE 46/86 E O E.T.P.

Uma Lei de Bases é um quadro genérico. O mais importante é a legislação que se lhe segue. A actual Lei de Bases consagra a filosofia, que sempre se defendeu, de dar ao nosso ensino um carácter cada vez mais profissional.

Com a entrada na CE as questões do ensino deixaram de ser puramente nacionais e por isso vê o E.T.P. revalorizado.

O próprio ensino artístico ganhou em ser um ensino profissional.

Reconhece que há filosofias de ensino adversas a tudo que é profissional, mas julga também que a força das circunstâncias, em Portugal, acabará por mostrar que o ensino técnico é decisivo. A serem cometidos erros, os que os cometerem terão de assumir as respectivas responsabilidades.

## 4 - REFORMA DE 1986

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, foi promulgada em Outubro de 1986, depois de ser discutida e aprovada pela Assembleia da República.

Esta reforma não se deve em particular a nenhum ministro, mas a um conjunto de entidades ( CRSE, Professores, escolas, ME, etc.) que à época, naturalmente por iniciativa do ME, a discutiram para ser entregue e apreciada na Assembleia da República, que a veio a aprovar.

Foi contudo, para nós, oportunidade particularmente feliz, termos a possibilidade no dia 22 de Outubro de 1998, de obter o depoimento de um

Professor, responsável no sistema educativo, num período da Reforma de 1986, a qual, ele mesmo, ajudou a implementar.

A entrevista, semi directiva, podemos considerá-la como uma particular e rara oportunidade para a recolha de contributo histórico, de alguém com profundos conhecimentos do E.T.P., em particular, e do sistema educativo em Portugal

O registo, desta entrevista, encontra-se em Anexos I.

A partir de uma análise do seu registo, elaborámos indicadores que, seguidamente se apresentam:

#### 4.1 – INDICADORES ANALÍTICOS DA ENTREVISTA, III, REALIZADA EM 22/10/98.

##### 4.1.01 - CONTEXTO DA REFORMA DE 1986

A orientação política do Governo foi decisiva, na medida em que no seu programa “dizia-se expressamente, que era necessário fazer a reforma do sistema educativo e que era necessário criar novas formas de aproximar os jovens da vida activa”.

Relativamente ao ensino técnico, também teve influência um certo fracasso, do 12º. Ano, via profissionalizante, lançado pelo Ministro Victor Crespo antes de 1983. Os jovens, que seguiram esta via, sentiram-se frustrados porque a certificação das habilitações, para o ingresso na vida activa, e o acesso ao ensino superior foram promessas não cumpridas. Tal não acontece com os alunos do actual ensino técnico.

Os pontos de vista da UNESCO, do Conselho da Europa, da OCDE e da OIT foram igualmente considerados.

##### 4.1.02 - RESISTÊNCIAS ENCONTRADAS

As resistências, que se mantiveram, foram de natureza ideológica e daqueles que foram contra o projecto da Lei de Bases por não o liderarem.

Os que inicialmente resistiram por “dúvida metódica” acabaram por ser dos melhores e dos mais firmes adeptos à implementação da Reforma do Sistema Educativo.

##### 4.1.03 - CONSEQUÊNCIAS NO IMEDIATO

Uma das mais importantes consequências foi o despertar das escolas para a sua ligação com o meio, sobretudo manifestado naquelas escolas que tinham cursos profissionais. Estes cursos, sendo apenas de um ano, obrigavam-nas desde logo a pensar como iam arranjar estágios para os seus alunos.

Outra consequência foi a renovação da esperança dos jovens de conseguirem, através dos cursos técnico-profissionais, uma formação técnica qualificada e a possibilidade de acesso ao ensino superior, em igualdade de circunstâncias com os outros alunos do ensino secundário e facilitada, para certos cursos, por contingentes próprios.

Finalmente, foi o melhor aproveitamento de muitos professores do ensino técnico e a reestruturação e a reaproveitamento dos espaços e dos equipamentos oficiais das antigas escolas técnicas.

#### 4.1.04 - CONSEQUÊNCIAS DE LONGO PRAZO

A experiência do E.T.P. influenciou, sem dúvida, as propostas apresentadas na Assembleia da República e a redacção final da Lei de Bases.

Foi a partir daí que o país começou a falar de educação técnico-profissional, com reflexos que vieram a ser apresentados para a regulamentação da Lei de Bases e da implementação desses mesmos projectos de acordo com o contexto económico nacional

#### 4.1.05 - COMPARAÇÃO COM OUTRAS EXPERIÊNCIAS NA EUROPA

O desenvolvimento de projectos da Lei de Bases, aproveitou-se das experiências estrangeiras semelhantes efectuadas, nomeadamente, na Itália, França, Espanha, Bélgica e Holanda naquilo que tinham de positivo, ajustando-as à nossa realidade.

#### 4.1.06 - ESTRUTURAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A educação técnico-profissional tem diversos momentos e diversas dimensões, porque se dirige a jovens, que têm o direito de escolherem a sua formação no sistema escolar, e a adultos, que pretendem fazer a sua formação, ou o aperfeiçoamento dessa formação ou a sua reconversão, em regime escolar pós-laboral ou noutras formas extra-escolares.

Não há razão para ver por um lado o ensino técnico e por outro a formação profissional.

Os modelos institucionais e pedagógicos de formação profissional podem ser muito diversificados mas ela “tem de ter, no bom sentido, determinadas características escolares”, isto é, tem de ser planificada em termos de estrutura curricular e de programas, tem de permitir a avaliação e a correspondente certificação das qualificações obtidas.

É pois necessário “que haja uma órgão coordenador de toda a educação técnico-profissional e que este não seja um motivo para que se discuta infantilmente, sobre quem deve ser o dono ou sobre de quem deve ser a tutela”.

#### 4.1.07 - CURSOS TÉCNICO-PROFISSIONAIS

Os cursos técnico-profissionais devem continuar a existir, com esse ou com outro nome. A própria Lei de Bases, ao falar do ensino secundário, refere-se às “vias voltadas predominantemente para a vida activa”.

#### 4.1.08 - A ORIENTAÇÃO VOCACIONAL

Os jovens devem ser aproximados progressivamente, mas sobretudo no 9º. Ano de escolaridade, de áreas profissionais. Nessa ocasião já começam a saber o que querem e, sobretudo é preciso não esquecer que cerca de 70% dos jovens abandonam o sistema escolar antes de concluírem esta escolaridade.

#### 4.1.09 - LEI DA APRENDIZAGEM

A formação em “alternância”, prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo, não se ajusta à realidade portuguesa, porque o apoio de que necessita o sistema escolar, não pode ser dado por dificuldades do próprio sistema e, por outro lado, o mundo do trabalho na Alemanha, de onde foi importada, não é o nosso mundo do trabalho.

#### 4.1.10 - METODOLOGIA UTILIZADA

Quando são oferecidas aos alunos actividades de aplicação e de experimentação, eles participam efectivamente, pelo que os cursos técnico-profissionais procuraram explorar esse vertente do ensino. Os jovens gostam de fazer alguma coisa, que entendam útil.

É “uma metodologia antiga, que hoje é requerida mais do que há uma ou duas décadas atrás”, em que os jovens não tinham tantas solicitações exteriores à escola.

Esta metodologia é difícil e carece de recursos apropriados.

Mas os reflexos não se manifestam somente nos alunos dos cursos técnico-profissionais, já que o professor, que também dá aulas a outros alunos mantém com eles a mesma atitude.

#### 4.1.11 - A REFORMA DE 1948

A reforma de 1948 procurou “melhorar um pouco a cultura geral dos jovens, que frequentavam os cursos técnicos, sem efectivamente os retirar de uma via de segunda categoria”, embora, felizmente “uma via de ensino de primeira qualidade”.

Os alunos do antigo ensino técnico conseguiam, na sua totalidade “um emprego relativamente bem remunerado, sem necessidade de uma cunha”.

Por outro lado tinham apenas acesso aos institutos comerciais e industriais, que só se localizavam em Lisboa e no Porto (e só mais tarde em Coimbra), mas mesmo assim esse ingresso era só para uma pequena minoria.

#### 4.1.12 - A REFORMA DE 1970/73

A reforma de 1970, veio modificar a situação, ao introduzir os cursos complementares do ensino técnico, que davam acesso à Universidade, à semelhança dos cursos complementares do antigo ensino liceal.

Esta reforma foi, infeliz ao fazer a unificação dos liceus e das escolas técnicas nas chamadas escolas secundárias.

Em França, numa situação parecida, passou a designar-se tudo por liceus, porque os liceus tinham maior prestígio.

Em Portugal, como de costume nivelou-se por baixo.

#### 4.1.13 - A LEI DE BASES DE 1986

A Lei de Bases é uma Lei que permite todos os caminhos para formação técnica e profissional dos jovens e dos adultos. É uma questão de vontade e orientação política.

É uma Lei dificilmente compreendida por aqueles que, desde há muitos anos, vêem a formação profissional como “propriedade de alguns departamentos do Estado, de algumas instituições”.

Da experiência há que tirar conclusões, para se aproveitar o que houver de positivo. O novo sistema tem de ter uma unidade, tem de ter uma lógica.

## 5 – ANÁLISE PARCELAR

Os depoimentos, que recolhemos, mostram que o ensino técnico foi sempre considerado, pelos seus responsáveis, de grande importância no Sistema Educativo Português, quer como via de formação profissional, quer como via de preparação para estudos mais avançados.

A síntese estabelecida nos parágrafos anteriores para os depoimentos recolhidos de entidades políticas e administrativas que exerceram funções no E.T.P. conduziu-nos às seguintes conclusões:

- 1º. - A extinção do ensino técnico em 1975 foi um erro, sobretudo devido à supressão, quase total, dos trabalhos laborais e oficinais no ensino secundário então reformulado.



- 2º. - O relançamento do E.T.P., realizado em 1983, foi apoiado por associações patronais, professores, alunos e suas famílias, que pediam uma melhor preparação para a vida activa, e ainda por organismos internacionais, nomeadamente a OCDE.  
As resistências foram sobretudo ideológicas ou devidas à inércia para a mudança das estruturas do próprio M.E..  
O actual E.T.P. contou ainda com a colaboração do Ministério do Trabalho, no âmbito do qual foi publicada a Lei da Aprendizagem, que estabeleceu um sistema de formação profissional, tutelado pelo I.E.F.P., para os jovens que abandonam o sistema escolar sem terem completado o 9º. Ano de escolaridade.
- 3º. - O crescimento do E.T.P., a partir de 1983, processou-se de forma exponencial, nos primeiros anos, mas esse ritmo não se manteve, pelo que actualmente é frequentado por uma minoria dos alunos do ensino secundário.
- 4º. - A metodologia utilizada no actual E.T.P., em particular nas disciplinas técnico-profissionais, oferece aos alunos actividades de aplicação e experimentação em que eles participam efectivamente.  
Porém, esta metodologia carece de recursos apropriados.
- 5º. - Uma das inovações da reforma de 1983 foi o estabelecimento de uma rede de conselheiros de orientação escolar e profissional, cuja acção foi considerada decisiva pelos responsáveis por esta reforma.
- 6º. - A Lei de Bases do Sistema Educativo, 46/86, refere-se à existência, no ensino secundário, de "vias voltadas preponderantemente para a vida activa", pelo que os cursos técnico-profissionais devem continuar a existir, com este ou com outro nome, embora reestruturados para suprir as suas deficiências e satisfazerem as necessidades do mercado de trabalho, e garantir a lógica e a unidade do sistema a instituir.

## **CAPÍTULO - V**

### **CONCLUSÕES**

## 1 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos capítulos precedentes fizemos uma análise procurando compreender a evolução sofrida pelo E.T.P. nas reformas de 1948, 1970/73, 1983 e 1986, e numa recolha de opiniões através de inquérito a alunos do E. T. P., professores e empregadores, procedemos a um estudo de Educação Comparada. Também, através de entrevistas, colhemos valiosa colaboração para o entendimento do percurso do E. T. P., de entidades políticas e administrativas do sistema educativo, que exerceram relevantes funções no decurso daquelas reformas.

O actual E.T.P. está integrado no ensino secundário, tal como acontecia nas reformas de 1948 e 1970/73, mas presentemente inicia-se apenas no 10º. ano de escolaridade, quando, nessas reformas principiava, respectivamente, no 5º. e no 7º. Ano de escolaridade.

O actual E.T.P. permite o acesso directo ao ensino superior (cursos técnico-profissionais), à semelhança do que foi estabelecido na reforma de 1970/73, o que não acontecia na reforma de 1948.

No estudo realizado assumem especial significado a integração do E.T.P. no Sistema Educativo Português, a sua administração e financiamento, a inserção no mundo do trabalho e a formação profissional dos seus alunos, a orientação escolar e profissional, os programas, métodos e meios utilizados e, embora não menos importante a formação dos professores.

A administração do actual do E.T.P. é exercida a nível nacional, pela Direcção do Ensino Básico e Secundário, ao contrário do que acontecia na reforma de 1948 em que o E.T.P. possuía uma Direcção-Geral Própria.

A formação inicial dos professores é actualmente realizada independentemente da função específica que irão desempenhar, isto é, se se destinam ou não ao E.T.P., o que não acontecia na vigência das reformas de 1948 e 1970/73, em que os estágios pedagógicos se realizavam nas escolas técnicas e eram orientados por professores metodólogos do E.T.P..

A caracterização do percurso do E.T.P. passou pelas suas principais funções no contexto nacional, tendo em conta as ideologias e os imperativos dominantes em cada época, estabelecendo relações desejáveis entre ensino e desenvolvimento económico e sócio-cultural.

Respondendo aos nossos objectivos, começamos por verificar que, na reforma de 1948 o ensino caminhava paredes meias com a ideologia da época (a que se convencionou chamar de "Deus, Pátria Família") e, em termos de desenvolvimento nacional, traduziu-se na afirmação do princípio de "Identidade Lusitânia" e da Independência, no contexto de uma organização sócio-política, autocrática, centralizadora e corporativista, cuja linha residia na própria confluência de todas as tradições, necessidades, aspirações, constituintes da consciência nacional, para esse grande ponto de encontro que era o Estado, definido; segundo o Artº 5º da Constituição da República Portuguesa, aprovada pelo Plebiscito Nacional de 1933, como "... República

unitária e corporativa, baseada na igualdade dos cidadãos perante a lei, no livre acesso de todas as classes aos benefícios da civilização . . . .”

O excesso prático de centralização e a organização corporativista terão refreado muitas das iniciais intenções de modernização do país através do E.T.P., numa Europa em acelerado progresso industrial, renascendo das cinzas da guerra. A existência de um ensino de natureza social claramente demarcada, no quadro de tal administração, esmagou em grande parte conceitos como “motivação”, “comunicação” ou “desenvolvimento”, em contrapartida, legitimou outros, como “segurança”: segurança social, mas também segurança contra qualquer poder reivindicativo. Como consequência alimentou-se, de acordo com Adriano Moreira, (1994), a;

. . . “cultura do individualismo”, centrada no indivíduo enquanto Homem, por assentar na grande cultura personalista humanista ocidental, igualdade dos homens, igualdade das nações, igualdade dos estados (...) ninguém se meta na jurisdição interna dos países. (p.19)

Na década de 60/70 o E.T.P. foi chamado a cumprir a sua função de preparação de mão-de-obra para o comércio e indústria. O ensino secundário das Escolas Comerciais e Industriais e também os Institutos satisfizeram essa exigência. Eram necessários profissionais para o sector terciário e secundário, num Portugal que assistia a algum crescimento económico e um certo dinamismo industrial.

A reforma do E.T.P. de 1948, executada na década de 50/60, veio responder a esse contexto económico e social.

O domínio conseguido através de um aparelho de Estado repressivo por um lado, e a crescente influência de capitais estrangeiros, por outro, foi, no entanto, criando condições para que se instalassem novos ideais de planeamento no ensino, orientados para o desenvolvimento económico e para a mobilização social.

O ponto culminante destas duas vertentes foi a reforma de Veiga Simão no início da década de 70 que, sem ter tido tempo para ser concretizada, foi reaproveitada nos seus ideais de democratização no período revolucionário desencadeado pelo golpe militar de 25 de Abril de 1974, a cujas convulsões se seguiu um período de “normalização”. É assim que os anos 80, e em particular as alterações no E.T.P. de 83, vêm apresentar uma estrutura que retoma a promoção da chamada educação para o trabalho, contando agora com novos conceitos de qualidade e de mercado conformes com a época e as novas pressões europeias, e substituindo o lema algo distorcido de “democratização do ensino” pela valorização democrática do papel da escola na produção de mão-de-obra, com diferentes níveis de qualificação e local de confluência de diferentes culturas, formalmente aceites em pé de igualdade.

A assunção do E.T.P. dos anos 90 é finalmente a concretização do Projecto Mediterrâneo. A política educativa dos anos 80 permitiu ao sector desenvolvimentista ver em execução o seu desejado projecto de modernidade. Iniciado com Leite Pinto (1955), seguido por Galvão Teles (1965),

impulsionado por Veiga Simão (1973), é conseqüentemente implementado por toda a década de 80.

A reforma do E.T.P. iniciada em 1983, por José Augusto Seabra, e prolongada por toda a década de 80 e princípios dos anos 90 terá que responder aos desafios da sua época, aos novos contextos sócio-económicos de inovação, mudança e adaptabilidade. Por outro lado, o E.T.P. não poderá restringir-se à sua função económica, terá igualmente que desempenhar o seu papel socializador. Não o de uma socialização específica para o contexto do trabalho, como terá feito o E.T.P. dos anos 50/60, mas, socializar também para a cidadania. O grande desafio que os nossos dias colocam ao E.T.P. é o de ser capaz de conjugar harmoniosamente estes dois vectores.

A L.B.S.E., Lei nº. 46/86, mais se assemelha do que diverge da Lei nº. 5/73 de Veiga Simão e a Lei nº. 46/86 enquadra formalmente o Ensino Técnico nas suas diferentes modalidades. Por outro lado, este enquadramento legal permitiu o aparecimento/reaparecimento do Ensino Técnico de Via Regular - Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário e o Ensino Técnico Superior dos Institutos Politécnicos. Por outro lado, legitimou a formação profissional através dos cursos profissionais e profissionalizantes das EP'S e Sistema de Aprendizagem, ambas modalidades educativas especiais e extra ensino regular. Esta condição fez evoluir o E.T.P. dos anos 60/70 para o E.T.P.P. nos anos 90.

O discurso educativo dos anos 90 gira em torno de duas temáticas fundamentais:

- ◆ “igualdade de oportunidades”, que reabilita a visão meritocrática de Veiga Simão: a reprodução e a hierarquização social são agora interpretadas de acordo com uma lógica de gestão, que visa, acima de tudo, assegurar a eficiência social dos indivíduos;
- ◆ “modernização do país”, que implica a necessidade de relacionar escola e vida activa, nos âmbitos nacional e internacional.

Quanto à primeira temática vimos que surge praticamente como sinónimo de diversificação de formação para todos.

No plano ideológico, veiculado pelo Poder democraticamente eleito, isto associa-se, por um lado, à ideia de que o Sistema Educativo, permite assegurar o crescimento ascensional dos seus “clientes” e, por outro, à crença de que esta promoção só é possível com a colaboração da chamada “sociedade civil”.

Quanto à segunda temática tudo indica parecer existir uma espécie de consenso social à volta dos binómios escola/vida-activa e vida activa/CE, sendo também consensual a necessidade de adequar as práticas educativas aos avanços tecnológicos, sem que isso tenha de significar um esvaziamento de valores humanísticos que se mantêm muito associados à moral, à história, à identidade, ao respeito pelas nações, enfim, a valores que perpassam toda a herança cultural europeia.

A metodologia de Educação Comparada, levou-nos, entretanto, a perceber como a tradição e o inevitável hábito adquirido de uma administração centralizada, fecunda em normativos do Estado sobre a Escola, têm feito percorrer o ensino, em geral, e o técnico, em particular, de uma linha burocrática de organização formal, nas diferentes ofertas de formação, mesmo naquelas que à partida, usufruem de autonomia pedagógica, administrativa e financeira (caso das escolas profissionais). Fomos levados a perceber também que qualquer um dos modelos de E.T.P. é teoricamente aceitável. Os problemas resultam da execução. Na intervenção de campo, por exemplo, deu para perceber que nem a participação dos pais nem dos empresários fazem parte de uma "praxis" da vivência do ensino técnico.

Se agora se arvora a bandeira da escola/comunidade, não é porque os modelos anteriores tenham sido obstáculo a essa relação. Na verdade, o funcionamento das estruturas sociais de cada época são o resultado de valores e atitudes próprios da sociedade. São esses que demoram a mudar, entre estratos nacionais, porque cada região, tende a preservar o que considera seu, mesmo quando as circunstâncias, assumidas ou impostas, levam a racionalizar os factos de novas maneiras.

As respostas aos inquéritos, por exemplo, mostram que as posições dos empresários, dos professores e dos próprios alunos continuam a veicular ideias familiares/tradicionais e ainda socialmente dominantes.

Porém, as avaliações já realizadas por organismos oficiais possibilitam a verificação de que se estão a obter resultados progressivamente mais significativos.

As respostas aos inquéritos, por exemplo, mostram que as posições dos empresários, dos professores e dos próprios alunos continuam a veicular ideias familiares/tradicionais e ainda socialmente dominantes. Porém, as avaliações já realizadas por organismos oficiais possibilitam a verificação de que se estão a obter resultados progressivamente mais significativos.

Se as grandes mudanças se fazem com grandes ideias como provam as reformas do E.T.P., não é menos verdade que só acontecem, de facto, se essas ideias contarem com a abertura das mentalidades, o vencer da inércia informativa e da cristalização em certos convencionalismos sócio-culturais. E o contrário também é verdade: não há abertura das mentalidades sem investir na informação clara e sem introduzir melhorias nas condições da vida sócio-económica.

O que as opiniões da nossa amostra revelam é que o ajuste à realidade é difícil, mesmo quando estatisticamente se registam progressos; é que as nossas tradições histórico-culturais resistem ainda às participações para que somos solicitados e que, paradoxalmente, para obter a inserção plena na Europa, embora haja ainda um longo caminho de reciclagem e de informação a percorrer, que tem que ser assumido pelos próprios cidadãos.

O estudo comparativo permitiu-nos verificar, em quadros de síntese, que na definição das políticas educativas inerentes às reformulações do E.T.P. analisadas, está sempre presente como primeira linha de força, a necessidade de educar para o trabalho, face ao peso crescente das tecnologias e ao crescimento empresarial e económico que se lhe associou.

Como vimos, também, tudo indica que, para o século XXI, o maior desafio do E.T.P. acrescido das formações complementares comunitárias, acompanhar uma rápida evolução dos perfis profissionais, consistirá na prossecução de perfis de formação que contemplem não só o sucesso educativo (ao nível do currículo formal) e a dimensão do mundo do trabalho e extra-escolar (ao nível do currículo informal), mas também o sucesso pessoal assenta na velha cultura humanista europeia embora sem perder de vista a sua dimensão universalista. Se conseguir vencer esse desafio, ultrapassando a ideia de que apenas tem o papel legitimador de uma ordem meramente estratificante, o E.T.P. conferirá, por certo, aos seus frequentadores, a satisfação das suas aspirações sociais e contribuirá para a existência de um Homo-Faber realizado pelo trabalho e pelo lazer. Estabelecer-se-á, então, por comparação com as reformulações anteriores, as mesmas linhas de continuidade e inovação:

- continuidade, porque o E.T.P. manterá o objectivo de criar quadros intermédios, para inserção no mundo do trabalho e na esteira das evoluções tecnológicas;
- inovação, porque os contextos mudam, o mercado de trabalho é imprevisível e a
- adaptação se torna a variável mais necessária ao entendimento sócio-económico.

Procurámos demonstrar que enquanto catalisador de mudança, o sistema educativo, no âmbito do E.T.P. participa não só de um papel integrador (escola/família; escola/comunidade/meio empresarial; meio de luta contra a exclusão social), mas também de uma dimensão plural-económica e social, impulsionando as valores base da cultura europeia, a par do reforço da identidade nacional portuguesa e ainda do desenvolvimento do capital humano nas várias vertentes conducentes a um melhor entrosamento com a esfera produtiva.

Se a todos os cidadãos deve ser propiciada uma sólida formação de base, ela não pode esquecer a vertente tecnológica/técnica, capaz de desenvolver a sua realização humana, e o seu desenvolvimento pessoal e social, pois que no mundo de hoje essa vertente é tão responsável como qualquer outra pela integração sócio-profissional oportuna e equilibrada dos cidadãos.

Tentamos também não esquecer a importância dos programas comunitários, cujos objectivos de formação de cidadãos para o exercício de uma profissão parte de uma visão transnacional, com vista a uma efectiva mobilidade dos trabalhadores.

No desafio que Portugal enfrenta, não será nunca demais reafirmar que o E.T.P. não é apenas primordial ao desenvolvimento da economia; as economias modernas têm cada vez mais necessidade de populações activas dotadas de grande capacidade de adaptação. Primordiais são, pois, os recursos humanos que se sobrepõem aos ideais sobre a utilidade dos diversos tipos de ensino.

Embora admitindo a importância da aquisição e do aperfeiçoamento dos conhecimentos, as teorias puramente económicas para a educação revelaram-se simplistas e não sobreviveram depois dos anos 60. Significa isto que é necessário planificar o ensino, mas que a complexidade do mercado de trabalho torna bastante difusos os contornos dessa planificação.

Numa adaptação permanente às realidades, que o nosso E.T.P. por razões histórico-políticas nem sempre acompanhou, as recessões económicas dos anos 60 e princípios dos anos 80 evidenciaram a complexidade das relações entre o ensino e o desenvolvimento económico.

A metodologia da Educação Comparada que adoptámos, na fase de intervenção de campo, permitiu-nos verificar que as desigualdades evidentes nas classes e nas escolas têm a sua origem aquém do sistema escolar, na sociedade e no meio económico em que o próprio subsistema se insere. Crianças provenientes de meios menos privilegiados constituem a grande configuração social do insucesso; a existência de desigualdades sociais inflecte a interpretação da “igualdade de oportunidades” ou do “todos diferentes, todos iguais”. Estes princípios devem, evidentemente, inspirar todas as políticas educativas, mas a realidade prova que dificilmente correspondem a objectivos atingíveis em extensão.

Essa é uma das vertentes da hipótese do nosso estudo comparativo - a frequência e os resultados escolares do E.T.P. têm vínculo maioritário à origem e meio social dos alunos, estando, por sua vez, intimamente ligados ao seu futuro económico e social. No entanto, o facto é que se, por um lado, não se pode esperar que o ensino, em particular o E.T.P., resolva os grandes problemas do mundo do trabalho, cuja origem é económica, por outro, este ensino tem de estar apto a melhorar a sorte dos mais desfavorecidos. É preciso, contudo, abordar estas questões sem partir das premissas inequivocamente optimistas que caracterizavam a “idade de ouro” do ensino dos anos 60.

Era, então, o tempo de um universo de crescimento económico, aparentemente infinito, cheio de possibilidades de emprego e de esperança no igualar das oportunidades de acesso aos estudos, por mais prestigiados que fossem. Esperava-se que as categorias sociais menos favorecidas tivessem acesso feliz aos escalões mais elevados da escala social, de algum modo encarados apenas como pertença de uns quantos privilegiados. Verificou-se, porém, que mesmo se as reformas do ensino conseguissem, de repente, reduzir as diferenças de nível educativo atribuíveis à origem social, a amplitude da mobilidade ascendente seria necessariamente limitada.



Isto apenas reforça o que temos vindo a dizer acerca de uma das variáveis da nossa hipótese metodológica: a inevitabilidade da estratificação social. Para responder aos que concebem, têm de existir muitos mais a executar. Se isto era verdade sob um regime autocrático (reforma de 1948 do E.T.P.), continua a ser verdade para os anos 90, pois, segundo a OCDE, (1989); em termos de mobilidade; “a lógica indica que são sobretudo os que ocupam postos considerados mais elevados que vão ter de descer, já que há muito mais lugares de escalões inferiores do que superiores.” (p.65)

Ou seja, parece que tanto se reinventam os ideais como os condicionalismos; embora em contextos diferentes, eles fazem parte integrante da vida social. É corrente, e mesmo de bom tom do ponto de vista cívico, deplorar as dificuldades que os estudantes provenientes de meios sócio-económicos desfavorecidos experimentam para ter acesso aos mais altos níveis do ensino, de um modo geral, ou de formações técnicas propiciadoras de postos bem colocados na escala social. No entanto, cabe aqui também observar que ficou óbvio, ao longo do percurso do E.T.P. de 1948 aos anos 90, que a expansão do ensino leva a que os mais desfavorecidos sejam hoje muito mais numerosos tanto no ensino pós-obrigatório como no superior. Se por um lado, o pós-obrigatório é um dos grandes êxitos das políticas educativas do pós-guerra, por outro lado a progressão relativa dos estudantes provenientes de meios sócio-económicos desfavorecidos continuou a ser relativamente diminuta e de estatuto deprimido. Veja-se o caso dos bacharéis oriundos dos cursos E.T.P..

A nossa intervenção de campo prova, contudo, que há progressos sensíveis (caso de empregadores que já preferem trabalhadores com formação), mas prevalecem velhos factores contrários e menos positivos.

Prevalece claro, nas respostas aos nossos inquéritos, que, na opinião da OCDE, (1975), as diferenças entre os resultados escolares obtidos pelos adolescentes oriundos de camadas sociais superiores e desfavorecidas continua muito marcadas.

Prevalecem igualmente, aferidas aos estratos sociais, as motivações dos jovens, de acordo com a CE, (1995), e, por extensão;

... as dinâmicas individuais andam distantes da informação e, supostamente, da formação e da oferta de emprego. Ora, esse distanciamento é prejudicial à obtenção de formações de nível internacional de valorizações globalmente competitivas. (p. 2)

A formação escolar e empresarial é o principal meio social gerador de valorizações competitivas. E é a apetência pelas tecnologias e pela inovação, que dá lugar a padrões de qualidade e a níveis de competência reconhecidos.

Daí que achamos, como fundamental, aliás como é opinião do ME, (1990), Programas de Desenvolvimento Educativo para Portugal, em futuras alterações ou acertos no sistema educativo será de propor e defender para o E.T.P. metas de elite tão valorizadas e dignificantes, em termos sócio-culturais, quanto as dos cursos gerais para prosseguimento preferencial de estudos universitários, sabendo-se que nem todos lá cheguem, nem por um lado, nem por outro.

Por essa razão, e porque não é demais repetir que a evolução do mundo do trabalho é imprevisível, todos os jovens deveriam ter no ensino básico até ao 9º. Ano, uma disciplina actualizada de educação tecnológica. Aliás, a evolução tecnológica a que no quotidiano assistimos, exige uma consciência crítica dos valores sociais, que passam pela liberdade, pela tolerância, pela solidariedade, pelo estímulo criativo, mas também por um estatuto profissional reconhecido. Sem esta consciência saudavelmente crítica e educada, não se pode falar de educação em lado nenhum.

E não queremos terminar sem concluir acerca do lugar que, afinal o conceito de um estatuto profissional reconhecido ocupa no nosso trabalho; um lugar que lhe cabe numa “escola de cidadãos”, que têm de saber movimentar-se dentro de parâmetros conforme a época histórica em que vivem. Dentro do âmbito do E.T.P. em que trabalhámos, ficou patente a transmissão de heranças, os encontros com a História, o confronto com a identidade e a diferença e a aprendizagem mútua daí resultante. Como diz Guilherme O. Martins, (1993), o; “. . . que deve ser a escola senão um local de encontros e de confrontos, (...) sobretudo um centro onde as heranças humanas se transmitem?” (p.23)

As reformas do E.T.P. provaram que a educação também se alicerça no facto de a formação para a vida não pode distanciar-se do que se passa lá fora, nem das crises sociais, como a do mercado do trabalho, nem das crises culturais, como o assumir pleno de uma identidade europeia com novos contornos.

A educação também vive crises, provavelmente é um terreno sempre em crise, tal como a própria vida em sociedade. Foi essa a ideia que nos moveu, ao longo do percurso em que acompanhámos o E.T.P.. Educação e formação são mudança e troca, provocada pela participação de novos agentes e de novas variáveis técnicas e sociais de desenvolvimento.

Tal como se verificou nos cursos tecnológicos, o sistema educativo tende a moldar-se às necessidades do sistema económico. Já não se trata de uma escola única para todos mas, de escolas diferentes para populações diferentes. Conforme Guilherme O. Martins, (1993); “a escola para a cidadania, como sendo a escola para os valores, para a cultura, e para todos, vê reaparecer, ao seu lado, a escola de formação de capital humano.” (p.24)

É óbvio que todo o discurso educativo enferma de velhas mistificações. O que se nos afigura, no entanto, fundamental é que o discurso da modernização não venha sujeitar a realidade e uma visão de exclusivo determinismo económico, que infelizmente já se começa a denunciar, impondo-se aos indivíduos de modo a esmagar a natural conflitualidade de interesses entre os

grupos sociais nacionais e de outras origens. Sem essa conflitualidade/troca dificilmente se conceberão também outras renovações em política educativa. Há que insistir na convicção de que às novas propostas do E.T.P. se impõe o desafio de conseguirem transmitir a ideia de que significam uma real valorização social e cultural, em vez da estigmatização social que sempre lhes foi associada.

Só desse modo teremos um novo E.T.P. acompanhado por uma viragem nas mentalidades e, então sim, capaz de acreditar noutras relações e noutras performances.

## 2 - RAZÕES PARA QUE ESTE ESTUDO POSSA VIR A SER CONTINUADO

O presente estudo foi de certo modo limitado à partida pelo tempo legalmente atribuído à sua elaboração, pelo que tivemos que fazer opções sobre os dados a colher, os instrumentos a utilizar e o tratamento a dar à informação recolhida.

Este trabalho poderá, assim, ser continuado e aprofundado em diferentes direcções.

Por outro lado parecer-nos-ia interessante e conforme opinião de Gaston Mialaret, (1984) que, de acordo com a metodologia frequentemente utilizada, se organizasse um inquérito a partir dos contactos realizados para ser aplicado a professores do E.T.P. e outro a psicólogos conselheiros de orientação escolar e profissional. Em qualquer dos casos recorrer-se-ia a uma amostra representativa da população estudada, de modo a possibilitar o tratamento estatístico das respostas, o que permitiria um juízo mais seguro das opiniões manifestadas.

Por outro lado convém salientar que, deliberadamente, apenas recolhemos opiniões de alunos, professores e empregadores, pelo que seria interessante completar este estudo com as opiniões de outros interessados no processo do ensino técnico profissional, tais como, antigos alunos, professores de cursos técnicos do ensino superior, associações patronais e sindicais, autarquias, etc..

Recorreríamos igualmente a inquéritos, depois de ter realizado algumas entrevistas exploratórias, indispensáveis porque esses inquéritos compreenderiam necessariamente questões distintas das apresentadas aos alunos, professores e empregadores. Nalguns casos limitar-nos-íamos a entrevistas semi-directivas.

Torna-se evidente todo o esforço que representaria a elaboração dos instrumentos para estes estudos, sua aplicação, tratamento dos dados recolhidos e estabelecimento das respectivas conclusões.

Outra pista paralela ao estudo realizado, seria um estudo mais alargado das instituições de formação profissional existentes fora do sistema escolar, no sentido do aproveitamento recíproco das suas pontencialidades e das do E.T.P..

Igualmente julgamos de interesse o estudo dos currículos dos cursos dos Institutos Superiores de Engenharia e de Contabilidade e Administração e de outros institutos superiores de Tecnologia e Gestão com o objectivo de encontrar alternativas para melhorar a continuidade desses cursos e os cursos técnico-profissionais, que se tem pretendido lhe dêem acesso preferencial.

Finalmente parece-nos oportuno o estudo dos sistemas de ensino técnico-profissional nos países da CE, tendo em consideração o aproveitamento da sua experiência e a possibilidade de movimentação de trabalhadores no âmbito da adesão de Portugal às Comunidades Europeias.

Não queremos, terminar sem manifestar a esperança de que a consolidação do ensino técnico seja uma realidade em progresso contínuo, porque assim os jovens ficarão melhor preparados para as actividades produtivas, o que facilitará o acesso ao primeiro emprego. Por outro lado, a Universidade poderá recrutar alunos vocacionados para os seus cursos técnicos e o País poderá dispor dos profissionais, dos técnicos e até dos futuros empresários de que necessita para o seu desenvolvimento económico.

## **ANEXOS I**

**ENTREVISTAS E AFIRMAÇÕES DE RESPONSÁVEIS PELO SISTEMA  
EDUCATIVO, RELACIONADOS COM MUDANÇAS NO E.T.**

## 1 – ENTREVISTA, I, REALIZADA EM 03/12/1998

P. - É nossa opinião, que o Senhor Professor Doutor foi um impulsionador do Ensino Técnico ao criar os Cursos Complementares. Porém, diga-me Senhor Professor, se concorda com as pessoas que dizem ou diziam que, a implementação dos Cursos Gerais e a redução da Formação Profissional e do leque de opções oferecidas por estes cursos, constituía uma acção redutora em relação ao desenvolvimento do Ensino Técnico?

R. - Sobre esse ponto, as pessoas estão mal informadas, mal ilucidadas, o que pode resultar, em boa verdade, do que podemos chamar a grande anarquia que se estabeleceu no ensino, em Portugal, após o 25 de Abril.

Em termos de reforma do Sistema Educativo, o 25 de Abril, foi emotivo e irracional, no sentido em que muitas pessoas queriam mudar pela mudança, revolucionar pela revolução, tinham como objectivo fundamental modificar as coisas que estavam e não aproveitar o que estava bem, aperfeiçoá-lo e desenvolvê-lo.

Daí resultou que, após o 25 de Abril, houve algo de trágico em termos de ensino, com a destruição efectiva do ensino técnico em Portugal. Mas tudo isso foi ao arripio e ao contrário do que se estava a fazer na altura.

Na verdade, quando fui para o Ministério da Educação, eu tinha até uma formação de natureza tecnológica, experiência que adquiri nomeadamente em Inglaterra. Verifiquei que o ensino em Portugal, quando comparado com o estrangeiro, para além de aspectos negativos, tinha aspectos positivos.

No domínio do ensino liceal, que foi o que eu frequentei, verificava-se a existência de muitos e bons professores. Evidentemente em todos os sistemas há deficiências e lacunas. A formação teórica, que eu tinha, após ter percorrido o nosso ensino liceal e o nosso ensino universitário, era bastante boa, ao ponto de, quando me fui doutorar em Inglaterra, a minha preparação teórica era superior à dos meus colegas ingleses. No entanto, a minha preparação tecnológica, era nitidamente inferior à deles. De certa maneira aprendi aí uma lição, para além de outras. Era a de que num país, que necessitava de desenvolver-se, o ensino técnico e a componente tecnológica da educação eram um instrumento fundamental para o desenvolvimento. Para um desenvolvimento, que dependesse fundamentalmente da inteligência e não de um desenvolvimento, que se limitasse a importar o saber, o saber fazer e o fazer dos outros, o que nos dava uma dependência muito grande, que resultava de uma importação sistemática dos equipamentos, quase total em transferência de tecnologia, num domínio pouco forte, digamos, de aspectos essenciais para o desenvolvimento da agricultura, para o desenvolvimento da indústria e para o desenvolvimento dos serviços.

Por essa razão, após a minha estadia em Inglaterra, durante o tempo em que fui reitor da Universidade de Lourenço Marques, tive uma grande preocupação, que foi a de dotar a Universidade, designadamente nos campos práticos da Engenharia, da Agricultura, da Pecuária e até de outros, no domínio da Física, da Química, da Biologia e das Ciências Médicas, de bons laboratórios de aprendizagem, que em muitos casos, iam até ao ponto de terem instalações de demonstração, instalações piloto, que proporcionavam

aos licenciados daquela Universidade uma excelente preparação em termos do domínio prático para o desenvolvimento.

É evidente que nunca me tomei por um tecnocrata, no sentido de que tudo não fosse, não devesse ser, acompanhado de uma educação humanística, que nos permitisse dominar a tecnologia e não ser dominado por ela.

Isto é só para dizer que, quando fui para o Ministério da Educação, a minha preocupação era a de melhorar fortemente o ensino aos diferentes níveis, em termos da componente do saber fazer e da componente, portanto, da tecnologia, para além de darmos a preparação teórica, que é necessária, para dominarmos essa mesma tecnologia.

É portanto profundamente errado qualquer outra afirmação até porque, quando na prática se analisa o que realmente fiz, julgo que existem três pontos, que são salientes. O primeiro, e esse sim, era de que o ensino técnico em Portugal era minimizado, em termos de valor social. As escolas técnicas, que eu nunca extingui, antes pelo contrário, talvez não tivesse havido ministro que mais tivesse criado; eram, decerto modo, consideradas como escolas, onde as pessoas menos favorecidas podiam estudar. E eram marcadas, de certo modo, até porque, frequentando as escolas técnicas com o mesmo tempo de escolaridade, se pretendessem prosseguir os estudos, designadamente nas universidades, não podiam entrar nelas sem terem de frequentar instituições intermédias, os Institutos, quer no âmbito industrial, quer no âmbito comercial, onde teriam ainda mais dois anos de escolaridade, para poderem ascender a faculdades de Economia, de Engenharia, etc.. No caso de Agronomia, relacionava-se até com as escolas de Regentes Agrícolas.

A minha posição era de que esse ensino tecnológico era tão digno, em termos de valorização social, como as outras e deveriam proporcionar, a todos aqueles que se situassem nesses níveis de ensino, a possibilidade de se realizarem em termos de uma profissão e de poderem ascender aos graus mais elevados, dependentes da sua capacidade e do seu mérito.

O ensino liceal, para além da sua componente humanística, também tinha uma componente científica. Foi nessa última que eu andei. Essa permitia a todas as faculdades, qualquer que fosse a sua natureza tecnológica.

Também nunca quis eliminar isto. Pelo contrário, ao mesmo tempo que pretendia valorizar, socialmente, o ensino técnico, a minha outra componente era melhorar fortemente, em termos estruturas laboratoriais e experimentais, o ensino liceal.

A minha posição era exactamente, contrária do que, alguma vez, se pode querer dizer. Mas fui até um pouco mais longe. Para além da forma como a transformação se foi operando, para além dos cursos gerais e os cursos complementares do ensino técnico e alguns cursos especiais, a reforma do ensino superior estabeleceu também, a nível superior e intermédio, os Institutos Politécnicos, onde deveriam ser ministrados cursos eminentemente tecnológicos, com grande vocação para o desenvolvimento regional.

O que o 25 de Abril fez uma evolução pela via mais fácil, numa proclamação, aqui pouco conseguida, de uma igualdade de oportunidades, que aqui, naturalmente, deve existir sobre o ponto de vista de pensamento, mas não deve existir sobre o ponto de vista de homogeneização de cursos.

Todos nós sabemos que, em termos institucionais, é mais fácil de termos de custos ao Estado, por razões evidentes, dar cursos que exijam

apenas livros, naturalmente bons livros, carteiras para os alunos se sentarem, seria óptimo que houvesse boas bibliotecas, o que, na maioria dos casos não existem. Mas é mais difícil montar estruturas laboratoriais, estruturas oficinais, que, acima de tudo, representam para o Estado maiores encargos.

A minha ideia era dotar o ensino português, tal como tinha feito na Universidade de Moçambique, aqui, naturalmente, reduzindo para alguns níveis e aumentando para outros, dotando dessas estruturas os diferentes níveis de ensino.

Ao desenvolver-se aceleradamente, o processo de democratização do ensino, o errado foi fazer-se aquilo a que eu chamo aristocratização do ensino técnico, numa similitude com o ensino liceal profundamente errada e ainda com o ensino liceal de características mais memorizantes.

E aqui é que foi o “debacle”. Chegou-se ao ponto de até tirar o nome às escolas técnicas, o que constitui um erro tremendo, que nunca esteve previsto na minha reforma, até porque haviam escolas, que deviam manter o seu nome, porque o seu nome estava ligado a uma história, a uma dignidade da escola, que até eram grandes afirmações da sociedade portuguesa. Ao substituírem-se os nomes das escolas técnicas por escolas secundárias, manifestou-se realmente, uma falta de imaginação.

É evidente que, quando fui ministro, dizia que se deviam criar algumas escolas secundárias. Mas o problema era outro. Não era que as escolas técnicas, que existiam, se transformassem em escolas secundárias mas era de que, naqueles concelhos em que não havia nem ensino liceal nem ensino técnico, e numa expansão de ensino uniforme, não havia razão para estarmos a criar duas escolas diferentes e nada impedia o ensino liceal e o ensino técnico de coexistirem com a sua dignidade e a sua formação própria no mesmo edifício, antes pelo contrário.

Foi esta má interpretação, que alguns dão, devo dizer mais por confusão de termos, porque, apesar de tudo, a minha reforma ainda subsistiu para além do 25 de Abril.

Eu, às vezes, costumo dizer que esta nova reforma é muito elogiável, porque, passados tantos anos a educação é um processo dinâmico e não há reformas estáticas.

Considero que a Lei de Bases do Sistema Educativo, promulgada pela Lei 46/86, é uma Lei sem alma, porque, parece fugir de conceitos de valores básicos, que uma escola deve ter sempre. A mim, repugna-me um pouco, que ainda haja medo de dizer que temos amor à Pátria ou que devemos, de certo modo, preservar e fortalecer determinados valores.

Há um erro na sociedade portuguesa. Eu devo dizer que sou daqueles que defendem e defenderam com toda a convicção a nossa integração na Europa. Mas eu não queria ser apenas europeu. Quero ser português também. E aqueles que desejam ser europeus, sem características próprias, não os entendo. Entendo mais aqueles que querem ser portugueses na Europa, no sentido de sermos parceiros de corpo inteiro, iguais aos outros, no desenvolvimento que todos nós pretendemos para o nosso país e que deve atingir, naturalmente, graus idênticos e, nalgumas coisas, eu até sonho que seja de maior qualidade que nos outros países.

Eu julgo que os factos reflectem de uma maneira muito precisa, o que é que se fez, qual era o espírito. E até, se lerem o que eu dizia na altura, vê-se que, realmente, não tem sentido quando se pretende afirmar que a reforma de



Veiga Simão destruiu o ensino técnico. Antes pelo contrário, eu diria que a chamada reforma Veiga Simão fortaleceu e dinamizou o ensino técnico, com um elemento fundamental para a grande mudança, que se antevia na sociedade portuguesa.

P. - Foi, certamente, a dignificação do ensino técnico, no sentido em que este iria possibilitar o acesso ao ensino superior?

R. - Exactamente.

P. - Então, como explica o senhor Professor a afirmação: "Continuo a ter muito mais honra em ser o último Director-Geral do Ensino Técnico Profissional do que ser o primeiro Director-Geral do Ensino Secundário", do senhor Doutor Carlos Proença de Figueiredo quando em 1972 o senhor Professor o convidou para Director do Ensino Secundário?

R. - É uma afirmação. Eu não convidei o Doutor Carlos Proença de Figueiredo para Director-Geral do Ensino Secundário assim nesses termos.

P. - Mas a afirmação é do Doutor Carlos Proença.

R. - O Doutor Carlos Proença foi o motor do E.T.P., com uma visão própria, que para o tempo era naturalmente válida, que depois teve uma certa evolução ainda no tempo dele. Foi criado o Ciclo Preparatório e o meu amigo veja que hoje até o ensino profissional assenta sobre uma escolaridade obrigatória de 9 anos. A reforma que ele protagonizava assentava numa escolaridade obrigatória de 8. Agora até na nova LBSE são 9. De maneira que o que eu quero dizer-lhe e gostaria de realçar é que as pessoas têm os seus projectos e todos eles merecem o nosso carinho por tudo aquilo que fizeram. A nova visão era uma visão a que porventura o Dr. Carlos Proença não concordava mas essa visão é que era a visão que circulava em todos os países tecnologicamente mais evoluídos e que mereceram os melhores elogios da OCDE. Portanto o facto de não querer exercer funções de Director-Geral do Ensino Secundário, eu, também, devo dizer que nunca pressionei para aceitar esse lugar mas antes para ser Inspector-Geral. Foi um lugar que ele veio ocupar e ser meu colaborador em vários estudos que ele realizou para mim. Há aqui um ponto, que é um ponto decisivo, que eu e o meu amigo acho que hoje compreendemos melhor do que naquela altura. Eu nunca pude admitir que crianças com 10 anos de idade ou mesmo 11 anos de idade tivessem logo formações técnicas especializadas vindo de alguma maneira o sistema de ensino, a dar guarida, não muito obrigado, e isso era trágico. Portanto o ensino técnico para apontar para a profissão teria de assentar por forma a que o jovem fosse por volta dos 16 anos e que pudesse então ir para a sua inserção.

P. - Daí, Senhor Professor, os Cursos Complementares do Ensino Técnico?

R. - Daí os Cursos Complementares ...

P. - Naturalmente, e a preparação para a universidade?

R. - A preparação para as universidades e até para a vida prática.

E qual era a estrutura? Muitos deles lançaram-se, desenvolveram-se ...

Uma das coisas de que eu tenho pena, foi o que aconteceu com o chamado 12º. Ano. A certa altura do processo revolucionário, não sei se reflectiu sobre este problema, criou-se o ano cívico. Não sei se o meu amigo tem ideia de quais são as origens do ano cívico, o que é que o ano cívico foi.

Eu tive o cuidado de reflectir muito sobre isso, quando estive como professor visitante na Universidade de Yale, nos Estados Unidos, e dava um seminário sobre o estudo comparativo dos sistemas educativos em diversos países do mundo.

Uma das coisas que me chamou à atenção, na altura, e sobre a qual fiz muitas reflexões com muitos colegas desse seminário, foi o que aconteceu, no pós-guerra, nos países europeus, que ficaram na órbita do Leste. Aí, naturalmente, pretendeu-se mudar a sociedade, fazer uma transformação radical de uma sociedade inserida no mundo ocidental, numa cidade inserida no mundo comunista. E, então, utilizaram determinados instrumentos. Naturalmente, para além da divulgação de ideias, propaganda, etc., havia instrumentos chave e um deles situava-se, precisamente, no momento em que o jovem transitava do ensino secundário para posições, que podiam permitir ocupar lugares sociais de maior responsabilidade e de maior importância, ou seja, na transição da escola secundária para a universidade. Esse ponto era im ponto selectivo, na medida em que não podiam, para esses, começar pelo princípio.

E, então, o que é que entenderam? Saíam fora do sistema educativo e iam fazer estágios nas fábricas e nos serviços, onde eram sujeitos a outro tipo de exame, para poderem, selectivamente, ser apreciados e para ver aqueles que, de acordo com o regime, tinham as qualidades para poder servir ou se adaptariam melhor a esse serviço.

O ano cívico aparece, pois, com umas características eminentemente políticas. Não é uma concepção lógica do ensino. É uma concepção política que se introduziu com uma finalidade, que o Estado introduz com muita clareza. A nossa revolução, um pouco anárquica fazia imitações sem saber muito bem o que estava a fazer e, nessa altura, os ideólogos, digamos, pretenderam fazer, em Portugal, uma coisa semelhante.

É evidente que há aqui uma coisa que não está bem. O fim da guerra, os anos 45/46, já não são os anos 74. Essa cópia pura e simples é de uma pobreza de imaginação muito grande. Por outro lado, o Estado ainda não tinha, propriamente, em si próprio, a existência de um regime tipo, e, portanto, as coisas saíram distorcidas. Ainda recordo que a maior parte dos alunos nem sequer tinham aulas. A sociedade não estava organizada para fazer essa exigência.

Daí resulta que houve esta "decalage" no sistema educativo, que mais tarde veio-se a dizer: Vamos fazer o 12º. Ano para fazer o equilíbrio desta ponte, como a melhor forma de solucionar o problema. A ideia não foi má. A execução é que não foi tão boa, porque a reforma do sistema educativo não se faz julgando que se vai fazer tudo ao mesmo tempo.

No meu entendimento, devemos criar núcleos de excelências, que sejam elementos motores do desenvolvimento em cadeia, por serem excelentes, que

desafiam os outros a serem iguais e têm de se criar núcleos de excelência em vários níveis, porque é impossível reformar tudo ao mesmo tempo.

Eu dizia que o 12º. Ano era uma grande oportunidade para ser o núcleo de excelência ou seja, que fosse criado com excelentes bibliotecas, excelentes laboratórios e com os melhores professores de todos, para realmente haver ali como que uma barreira osmótica, que permitisse obrigar os outros graus a saber que tinham que enfrentar aquela barreira e que, portanto, tinham de melhorar e que, ao mesmo tempo, na sua osmose para a universidade tinham de alimentá-la com jovens cada vez mais bem qualificados.

Essa perda de valorização do ensino, através do 12º. Ano, traduziu-se cada vez mais numa degradação da parte técnica.

P. - Senhor Professor, propondo um ensino meritocrático como base, a sua reforma fomentou para todos os efeitos debates políticos e o projecto esteve durante algum tempo nas escolas para ser debatida pelos próprios professores.

R. - Sim, Sim.

P. - Ora, eu, pergunto-lhe (e esta é a minha opinião): Acho que ela terá precipitado a rotura com o antigo regime e até preparado para a mobilização e participação política que se verificou com o 25 de Abril. É esta também a opinião do Senhor Professor?

R. - A minha opinião é esta: Um homem culto é um homem mais livre.

Eu não me cansava de dizer que a evolução natural de Portugal, e que houve algumas oportunidades também de natureza política, era para se inserir nos países democráticos ocidentais sempre foi esse o meu propósito e naturalmente através da revolução pacífica da educação.

O que eu estou a dizer não representa, em si, uma crítica ao 25 de Abril, que nos trouxe o bem da liberdade, mas também aqueles, que julgam que o 25 de Abril só trouxe coisas boas à sociedade portuguesa, estão profundamente errados e houve algumas coisas que representaram uma profunda regressão. Eu devo dizer que o ensino, com o 25 de Abril, regressou em relação ao projecto que estava em curso. O melhor serviço, que se pôde praticar ao 25 de Abril, foi corrigir o que ele fez de errado.

Como também é ilegítimo julgar que, antes do 25 de Abril, não se fizeram coisas boas. Quando eu publiquei, depois de algumas dificuldades, a Lei de Bases do Sistema Educativo, de que me orgulho, porque a Lei de Bases do Sistema Educativo teve anos de preparação. Não publiquei logo a Lei de Bases, quando fui para Ministro em 1970. A Lei veio a ser publicada em 1973. Quando ela saiu, eu julgo conscientemente e devo dizer que foi uma das maiores alegrias da minha vida, que tinha a maioria dos professores comigo, porque foram activos participantes durante um período longo e eu aprendi também muito com eles, porque eu não tinha ideias certas. Havia algumas coisas em que a voz da experiência e da sabedoria, que reside nas pessoas que ensinaram, era para mim muito importante e auscultei-os.

Julgo, e isso constitui um motivo de orgulho para mim, que o debate sobre o sistema de ensino foi uma coisa excepcional para o país. Eu diria até,

infelizmente, que os debates, hoje, são menores, talvez porque se possa debater mais, talvez porque, naquela altura, as pessoas estavam ansiosas para se poderem pronunciar.

Mas há aqui um problema importante. A reforma foi publicada praticamente em simultâneo com um programa de desenvolvimento educacional, que, naquela altura, previa um investimento de 120 milhões de contos e que abrangia infra estruturas físicas mas também as qualificações dos meios humanos e os diferentes programas de formação. E isso era muito importante.

Qualquer reforma, que não venha caracterizada num programa de desenvolvimento educativo, eu devo dizer que tem o sabor de algo, que fica um pouco no vazio.

- P. - Então, eu, pergunto-lhe senhor Professor, baseou de alguma forma o seu projecto no projecto do Mediterrâneo?
- R. - O projecto do Mediterrâneo teve o seu tempo. Este projecto e foi um projecto interessante. Este, que se inseriu nas grandes correntes educativas que eram discutidas no âmbito da OCDE e eram de alguma maneira também protagonizadas nos países democráticos ocidentais eram um passo para além do projecto do Mediterrâneo, que era um projecto interessante para o seu tempo.
- P. - Para terminar, (e esta é a minha opinião) algumas das ideias do projecto do Senhor Professor, terão sido recuperadas na presente reforma de 1986. É também esta a opinião do Senhor Professor?
- R. - Algumas ideias foram recuperadas. O Ensino Politécnico foi recuperado 10 anos ou mais, mais tarde. Toda a problemática, estão-se a desenvolver ainda hoje essas ideias de haver um ano profissional obrigatório para todos aqueles que acabam a escolaridade obrigatória. Há conjunto de ideias que estavam implícitas na minha reforma. Hoje há coisas muito interessantes também no âmbito da expansão e diversificação do ensino superior, mas naturalmente a reforma era um grande desafio para a época e tem de se analisar na sua época própria.
- De qualquer maneira ligar a educação ao desenvolvimento e descongelar a inteligência portuguesa, que estava congelada nos organismos da educação.
- Eu devo dizer que muito a fazer ainda temos, mas temos que ter esperança ainda e ter também a ideia de que todos devemos contribuir para realizar um sonho, que será um sonho sempre utópico, que é criar uma sociedade, que seja dinamizada por um sistema educativo, que possamos orgulhar-nos de ser o melhor de todos. É evidente que isso é uma tarefa dramática.
- P. - Agradeço muito a sua atenção. Mais uma vez os meus agradecimentos pela sua tão valiosa colaboração.

## 2 – ENTREVISTA, II, REALIZADA EM 06/11/1998

P. - Senhor Professor Doutor, quais foram os elementos contextuais, internos e externos, e as razões que levaram ao relançamento do Ensino Técnico Profissional em 1983?

R. - No contexto de uma crise económica, social e política que Portugal atravessou após o 25 de Abril, um dos problemas mais candentes foi sem dúvida o da formação de recursos humanos necessários para que a transformação do país no sentido se o tomar, do ponto de vista europeu e do ponto de vista nacional, mais preparado para enfrentar as necessidades provocadas pelas mutações em curso.

Ora, se a democratização do ensino foi um facto incontestável, que remontou já ao período final do antigo regime, o que é certo é que as reformas educativas talvez pela premência de exigências da própria opinião pública, foram por vezes precipitadas e tiveram efeitos perversos.

Um dos problemas que se levantou ao nosso país era o de dar a todos os jovens, das diferentes classes sociais, uma igualdade de oportunidades, no sentido de que pudessem, se tivessem inteligência e capacidades, prosseguir os seus estudos até aos níveis mais elevados.

Havia no sistema educativo português algumas disparidades, que por vezes se manifestavam com base nas origens sociais. Uma das críticas de que se fazia à dualidade ensino liceal/ensino técnico, era a de que o ensino liceal era reservado às classes médias altas, enquanto o E.T.P. era reservado às classes mais desfavorecidas. É certo que muitas vezes os jovens das classes mais modestas só tinham possibilidades de ingressar no ensino técnico, até porque a preocupação das famílias era o emprego para os filhos.

Mas a verdade também é que uma verdadeira democratização do ensino não se poderá processar, em minha opinião, na base da eliminação de vias de ensino e da sua unificação.

O ensino secundário em Portugal devia ter sido transformado no sentido de uma democratização que desse de facto uma igualdade de oportunidades, mas mantendo as diversificações necessárias.

Por outro lado, não havia entre nós um verdadeiro sistema de orientação escolar e profissional, que permitisse detectar, para cada jovem, as suas verdadeiras capacidades e drená-lo, depois, para o sector mais adequado, com respeito da liberdade de opção, naturalmente.

Unificar-se o sistema educativo, no que respeita ao ensino secundário, era um risco muito grande, porque para resolver o problema da igualdade de oportunidades tomava-se homogénea a formação geral, quando o que era necessário era que houvesse uma verdadeira orientação. É evidentemente, era possível que desde o ciclo preparatório essa orientação tivesse lugar, se intervesse um conselheiro a dar a cada jovem consciência da via que era mais propícia à sua realização pessoal, corrigindo desigualdades de origem.

Foi um grande erro, pois, quanto a mim, a unificação do ensino secundário no ciclo posterior ao preparatório porque, em vez de se resolver o problema de fundo através dessa orientação escolar e profissional, quis-se impor um modelo único, que se traduziu, por um lado, em eliminar os liceus, com o

preconceito demagógico de que eram escolas secundárias para a burguesia e, por outro lado, no encerramento das escolas técnicas industriais, comerciais e agrícolas, com o preconceito também de que o respectivo ensino devia ser transferido para as escolas secundárias. Estas, inclusivamente, perderam a personalidade própria deixando de ter um patrono, como os liceus e as escolas técnicas, o que era simbolicamente uma forma de valorizar esse estabelecimento de ensino.

Entretanto, verificou-se que as necessidades do desenvolvimento técnico tecnológico das empresas, as exigências de modernização do aparelho produtivo, não encontravam satisfação, na medida em que, enquanto nas antigas escolas técnicas havia uma ligação às empresas e, de certo modo, uma resposta às necessidades de mão-de-obra qualificada e de quadros intermédios, passou a verificar-se, a partir da unificação do ensino, uma não adequação do perfil dos jovens que saíam das escolas às diferentes profissões, quer no sector secundário, quer no sector terciário, quer até no sector primário. Criou-se, portanto, um vazio prejudicial ao desenvolvimento económico e social.

Esta situação, que se processou ao longo da década de 70, implicava que, quando se estabilizou, politicamente, em termos democráticos, o país, se tivesse tido o cuidado de corrigir os erros cometidos na fase inicial da nossa revolução.

É certo que foram tomadas algumas decisões no sentido de dar um cunho mais profissional ao ensino secundário no ciclo complementar, através da criação do 12º. Ano da via profissionalizante, que foi devido ao Ministro Professor Victor Crespo. Foi uma primeira tentativa de corrigir a situação, mas o que é certo é que a via profissionalizante não era propriamente uma inflexão no sentido do E.T.P. com a concessão de um diploma, e sim apenas uma forma de correcção mitigada da orientação dos alunos, o que não se traduzia realmente numa preparação eficaz. Isso foi sentido pelos alunos e pelas famílias, que não optaram normalmente pela via profissionalizante, a qual teve um inêxito que houve que ter em conta. Por outro lado, não havia sequer um diploma que consagrasse a formação profissionalizante, até para dar credibilidade a essa formação no que respeita a saídas profissionais propriamente ditas.

Houve mesmo, posteriormente à tentativa de mudança do professor Victor Crespo, uma certa pausa, ainda baseada na ideia de que não era possível no sentido secundário introduzir um verdadeiro ensino técnico, não sendo essa a vocação do ensino secundário. Isso apesar de organizações internacionais, como a OCDE, terem quando foi feito um exame à política educativa portuguesa, justamente no momento em que o governo em que participei entrou em funções, ter aconselhado determinadas orientações, que aliás eu segui imediatamente, porque estava atento àquilo que o OCDE, pensava acerca da situação portuguesa, tanto mais que fui durante algum tempo consultor técnico da OCDE, nos anos 60/70. Portanto, eu conhecia perfeitamente quais eram as deficiências imputadas aos sistemas educativos, nomeadamente ao português. Isto tudo, bem ponderado, reflectido, no período anterior à minha ida para o ME, levou-me à consideração de que se impunha não apenas uma decisão firme mas até um plano de emergência para reintroduzir o ensino técnico em Portugal. Fá-lo de plano de emergência porque foi essa a expressão usada no programa do Governo, que aliás, nesse

aspecto, procurava fazer a síntese de propostas do programa político do PSD, com o que eu me identificava, e do programa do Partido Socialista, que também incluía esse objectivo.

Dentro do governo de coligação, de que fazia parte, houve consenso no sentido de aprovar a minha política, no sentido de que essa fosse a prioridade das prioridades.

É certo que a viragem se verificou, obedeceu à minha própria filosofia reformista no plano do ensino, mas quero salientar que a minha preocupação foi a de que isso correspondesse à vontade da maioria, e essa vontade era expressa em termos políticos pela existência de uma maioria resultante da soma das votações dos dois partidos. Ela era também expressa pela opinião pública, porque eu auscultei os industriais, os responsáveis pelas associações profissionais e sindicais, os pais dos alunos, através das associações de pais, os organismos encarregados do planeamento económico, enfim, todas aquelas forças da sociedade civil que desejavam que se verificasse essa mutação. Portanto, a decisão política foi tomada com base numa grande força de apoio social, que desejava o E.T.P..

A questão que se pôs foi a de saber como proceder, dada a urgência e mesmo a emergência em que nos encontrávamos. O Governo tomou posse em Junho de 1983, portanto no fim do ano lectivo, com um orçamento que já estava elaborado mesmo para a abertura do ano lectivo seguinte (83/84), e punha-se a questão de que o arranque devia ser imediato. Porquê? Porque tínhamos acumulado um atraso grande depois da pausa que começou a verificar-se com o Governo do Professor Victor Crespo, no bom sentido. Houve, como eu disse, uma certa falta de sequência e isso preocupava-me, porque de ano em ano nós estávamos a perder, como se costuma dizer o "comboio europeu". É que se aproximava a passos largos a adesão à CEE. Como sabe, a decisão da adesão foi tomada logo a seguir pelo Governo.

Era necessário proceder com rapidez, porque tudo indicava que as nossas empresas iam necessitar de uma grande transformação, que passava em grande parte pela satisfação das exigências no que respeita à formação profissional. Por isso, o tempo era curto; impunha-se actuar de certo modo, utilizando uma linguagem desportiva: contra-relógio. Mas isso não levou à improvisação, porque eu tinha reflectido seriamente sobre o problema desde há vários anos.

Aliás, logo na Assembleia Constituinte, como deputado do PPD, eu me insurgi contra a ideia da unificação do ensino, baseado no conhecimento que tinha dos sistemas educativos europeus. Havia procedido no quadro da OCDE, e tudo estava gizado na mente do governante, no sentido de proceder à viragem que se impunha. O que se impunha era criar uma equipa que, como uma espécie de "task-force". Organizasse e montasse o próprio plano de emergência. Foi uma das primeiras preocupações que tive e isso levou a que nomeasse um Director-Geral do ensino secundário o Doutor Cunha Antunes, encarregado especificamente dessa tarefa prioritária, fazendo uma prospecção imediata da situação em que se encontravam as antigas escolas técnicas, das disponibilidades em equipamento e, sobretudo, em professores, de forma a que se pudesse fazer um relançamento do ensino técnico em condições de custo relativamente baixo, com benefícios que fossem relativamente grandes. E devo dizer que isso me levou a que, com o Ministro das Finanças, analisasse as disponibilidades existentes, que já não eram em

tão grandes, em termos orçamentais (estávamos em Junho) e quais eram também as possibilidades de aproveitamento dos recursos que existiam. Como eu disse na altura ao Ministro das Finanças, não só o custo não era muito elevado mas nós ainda por cima íamos, de certo modo, utilizando os equipamentos que estavam congelados e mobilizando os professores disponíveis, fazer com que entrasse no orçamento, não pela via das despesas mas das receitas, algo que até era favorável em termos de contabilidade nacional. A verdade é que, se se contabilizasse o valor dos equipamentos congelados e o valor do trabalho dos professores, ver-se-ia que não houve custo excessivo, verificando-se mesmo, em termos financeiros, vantagem.

Para isso tive de percorrer o país, tive de visitar escolas, quase uma a uma, tive de fazer apelo às Comissões de Coordenação Regional para, entretanto, me darem as estimativas em termos de necessidades de mão-de-obra qualificada, nas diversas áreas, quer nas áreas industriais, quer nas áreas comerciais ou de serviços, quer nas áreas agrícolas. E, assim, no espaço de três meses foi lançado esse plano de emergência, que veio traduzir-se, como tinha de ser, num diploma, num despacho normativo, no quadro das experiências pedagógicas, processo a que tinham decorrido outros ministros antes de mim, para vários efeitos.

Com efeito, não havendo uma Lei de Bases do Sistema Educativo, não se tendo procedido a uma reestruturação global do nosso sistema de ensino, só por essa via era possível uma alteração da situação. Mas houve o cuidado, partindo do princípio de que uma experiência pedagógica é uma coisa e o simples experimentalismo outra, de não fazer dos alunos do ensino técnico cobaias, dando, desde logo, uma perspectiva que permitisse uma introdução de cursos técnico-profissionais, sem dificuldades, no sistema existente. Foi por isso que se optou pelo 10º. Ano como o ano adequado para que a experiência pudesse funcionar com uma dupla perspectiva: a de dar prioridade, por um lado, a cursos profissionais de um ano, que permitissem aos alunos que normalmente saíam no 9º. Ano de escolaridade, continuarem mais algum tempo, para obterem uma formação profissional complementar, enquanto, por outro lado, se criavam cursos de três anos, chamados técnico-profissionais (englobando o 10º., 11º. , e, 12º. Anos de escolaridade) destinados àqueles alunos que tinham expectativas de continuação mais prolongada no sistema de ensino. Num outro caso, deixou-se sempre aberta a possibilidade de um ingresso no ensino superior, dado que uma das críticas que se fazia anteriormente ao E.T.P. era a de que não permitia o acesso à Universidade.

Assim se elaborou um esquema que era, simultaneamente, funcional e estrutural, porque implicava uma enxertia no sistema, mas uma enxertia, como eu gosto de dizer, usando uma metáfora, para "pegar". Isso exigia que tivéssemos, ao mesmo tempo, uma visão global, um horizonte de futuro e um sentido prático, imediato, que, com um certo empirismo, permitisse a resolução das dificuldades.

Não se optou pelo regresso à separação das escolas. Considerou-se que, dado que nas escolas secundárias existiam possibilidades de diferenciação, se poderia, por exemplo, nas escolas técnicas tradicionais, manter o ensino geral ao lado do E.T.P., o que trazia uma vantagem, que era, em minha opinião, a de uma maior convivência entre alunos dos diferentes estratos sociais. Respondia-se, assim, à crítica, que eu inicialmente citei, de que as



escolas técnicas levavam a uma desigualdade de oportunidades. Enfim, aproveitou-se aquilo que de positivo houve depois do 25 de Abril, corrigindo-se aquilo que de negativo também se verificou, dentro de um espírito realista de reequilíbrio do nosso sistema educativo.

Creio que, em linhas gerais, terei respondido à questão que me pôs e, por isso mesmo, gostaria de dizer que o relançamento do ensino técnico não foi feito sobre pressão, embora correspondesse a uma situação de emergência, que exigia uma grande coragem política, dados os preconceitos e as críticas de certos sectores da oposição, e uma grande determinação de vontade, no plano administrativo e no plano pedagógico, porque, de facto, os cursos profissionais e os cursos técnico-profissionais foram lançados logo no ano de 1983/84, com um ligeiro, mas muito ligeiro atraso, relativamente à abertura do ano lectivo, que nesse ano foi antecipado para 1 de Outubro, o que também provocou resistências. O objectivo foi não perder mais tempo, porque qualquer prolongamento de uma situação como a precedente poderia vir a ser grave, sobretudo na perspectiva da adesão à CEE, que já se desenhava e era então um dos objectivos prioritários do Governo.

De verdade, tudo se conjugou para que fosse um bom momento para relançar o E.T.P.. E devo dizer que tive o cuidado de submeter, quer à OCDE, quer à UNESCO, o nosso projecto. Houve da parte de uma e de outra uma apreciação positiva quanto à necessidade de relançamento do E.T.P., nos termos em que esse relançamento foi feito. Isto é, modernizando-o e não regressando ao passado, mas sim projectando-o para um futuro mais consentâneo com as transformações, que, entretanto, se operavam na própria Europa e Mundialmente. A crise nos sistemas de ensino da Europa e nos EUA, por exemplo, adveio justamente de não se ter ligado o ensino à vida activa, de não se ter pensado que a democratização do ensino não é sinónimo de homogeneização. A igualdade de oportunidades não significa que o ensino deve ser idêntico. Pelo contrário, a diversificação e a complexidade das sociedades modernas exige um ensino que se adapte a grandes mutações e, portanto, seja diversificado, como aliás na Europa acontece, nomeadamente, num país como a Alemanha, que é, quanto a mim, aquele que tem um sistema mais evoluído. Ele serviu-nos, em parte, como ponto de referência, sem que porém o imitássemos, dado que é, evidentemente um país altamente industrializado, muito diferente de um país como o nosso, portanto com problemas específicos de algum atraso relativamente aos países mais desenvolvidos. Este atraso não significa que nós estejamos na cauda. Significa, justamente, que temos de evoluir rapidamente, mas sem nos precipitarmos, como uma locomotiva, a gás acelerado ... o que talvez tivesse acontecido num período anterior ao nosso em que algumas transformações deveriam ter sido melhor ponderadas, no sentido de se evitar os efeitos perversos, como foi o caso do encerramento das escolas do E.T.P., com o pretexto da unificação do ensino.

- P. - E houve, Senhor Professor, algumas resistências e apoios no relançamento do E.T.P.?
- R. - Quanto às resistências elas eram previsíveis da parte daqueles que tinham tido o objectivo concreto de eliminar a componente técnico-profissional do nosso ensino.

Por isso não fiquei espantado como facto de certos sectores ideológicos, nomeadamente aqueles sectores mais radicais de esquerda e de procedência marxista, tivessem feito barragem ao objectivo visado, aliás, quanto a mim, caindo numa contradição, porque os grandes prejudicados com o encerramento do E.T.P., foram precisamente os filhos dos trabalhadores e das classes mais desfavorecidas, como eu pude verificar numa prospeccção que fizemos junto das populações e das famílias.

Por outro lado havia normalmente resistências de correntes das estruturas vigentes no plano administrativo e até das escolas, porque há sempre um efeito de inércia, como o Senhor Professor, que é um pedagogo com uma larga experiência no passado sabe. Portanto era de esperar que se verificasse alguma incomodidade no interior do próprio sistema, embora também, evidentemente, a falta de meios fosse um dos problemas que motivava certas reacções.

E creio que basta do que diz respeito às resistências.

Agora no que diz respeito aos apoios, que é o mais importante. Antes de mais, os apoios vinham da população em geral. Eu conhecia bem a opinião pública através das campanhas eleitorais. Verifiquei sempre que uma das grandes críticas que se fazia ao sistema educativo, à escola, era de não preparar os jovens para a vida, e os deixar desamparados. Ouvei muitas queixas, muitas críticas de pais e professores, nomeadamente professores do E.T.P., que lamentavam profundamente o que se tinha passado.

Havia, por outro lado, as forças económicas, quer associações industriais, quer comerciais, quer agrícolas, que me alertaram para a situação. Podia citar-lhe alguns depoimentos, que tive, por exemplo por parte de industriais do norte, de algumas áreas que foram gravemente afectadas pela falta de mão-de-obra qualificada. Esses sectores deram-me grande apoio. Também nos sindicatos mais modernos eu sabia que havia essa vontade de voltar ao ensino profissional.

Quanto ao apoio de organismos internacionais, já citei a OCDE, que no exame à política educativa portuguesa, recomendava vivamente a prioridade a dar ao E.T.P., aliás mesmo relativamente ao próprio ensino superior politécnico, porque se considerava que era necessário, a montante deste, criar vias que lhe dessem acesso. Houve ainda colaboração com a UNESCO, que tinha já uma grande preocupação no que respeita ao E.T.P., o que era do meu conhecimento, pelo que submeti o projecto às instâncias competentes, que manifestaram expressamente o seu apoio.

Evidentemente que tinha, e isso é muito importante, um grande apoio político não só do partido que eu representava, mas em geral no Governo, apoio que foi perfeitamente manifestado e que me deu grande força, apesar de haver um outro elemento da coligação que, por preconceito ou talvez por distracção, chamemos-lhe assim, não tivesse compreendido a urgência de actuar que se impunha. Mas, enfim, tive o apoio político necessário, o que, como calcula, era importante para o Ministro. Esse apoio foi bem visível e veio dar-me as condições para poder arrancar.

- P. - Quais as consequências imediatas e as perspectivadas a longo prazo que o Senhor Professor previu para a sua reforma?

R. - O ensino profissional, em geral, é uma componente decisiva para o futuro do nosso sistema educativo. É verdade que a questão do emprego tem outras dimensões, porque, para lutar contra o desemprego, importa antes de mais criar e alargar impressas. É necessário tomar medidas de incentivo para que as impressas recrutem os jovens mas, sem uma preparação adequada, mesmo que haja uma grande procura de mão-de-obra qualificada e de quadros intermédios, não haverá uma oferta adequada.

Por outro lado, também temos que compreender que as empresas, no caso português, não dispõem, como outros países, de possibilidades de uma formação interna de mão-de-obra. Algumas empresas têm um sistema de formação. Mas a generalidade das empresas não pode satisfazer só por si essa exigência. Sendo importante no imediato, a simples formação profissional, é, por outro lado, demasiado estreita e, por outro lado não tem a qualidade que se impõe. Um dos aspectos mais importantes do nosso projecto foi o de termos revalorizado, ao lado da formação tecnológica e específica, também a formação geral, sobretudo nos cursos técnico-profissionais, que tinham uma estrutura muito equilibrada, nesse aspecto. Por isso é que me parece mais importante o E.T.P., do que qualquer outra solução, meramente conjuntural, porque se trata, como eu sempre salientei, de uma reforma de estrutura.

Por outro lado, mesmo a introdução de componentes de orientação escolar e profissional teve efeitos mais gerais no sistema. É conveniente salientar que as escolas onde se colocaram psicólogos recorreram a eles, não apenas para o E.T.P., mas também para a via geral de ensino.

Portanto, os efeitos de relançamento desse ensino foram, quanto a mim, de carácter estrutural. Tratou-se de uma mutação qualitativa, mas feita segundo uma metodologia, digamos, evolutiva.

Penso que, inclusive o E.T.P., criou condições para que a Lei de Bases do Sistema Educativo, no que respeita á formação técnica-profissional, tivesse tido já um maior realismo.

É preciso compreender que as resistências tradicionais contra as reformas educativas advêm do facto de que estas muitas vezes, são voluntaristas. Isto é, desenha-se um quadro genérico, abstracto, e depois quer aplicar-se este quadro como molde à realidade. Mas a verdade é que a realidade educativa não é, por natureza, susceptível de mutações bruscas. Aliás, talvez seja bom dizer, entre parêntesis, que, se não utiliza modernamente o termo "revolução educativa", é porque a própria preferência pelo termo "reforma educativa" indica que a experiência histórica mostrou que as mutações, no plano educativo, se fazem sempre num longo prazo. Não é portanto, possível a introdução brusca de mutações educativas, mesmo até quando à revoluções económicas, sociais e políticas. Normalmente, a educação é mais lenta, porque, evidentemente, o processo é mais complicado.

Eu creio que, a longo prazo, justamente, o que se irá passar é, cada vez mais, a prioridade a dar a este tipo de ensino, sem prejuízo, repito, da igualdade de oportunidades mas, antes acentuando essa igualdade, nomeadamente no que respeita ao ensino superior, porque também foi nosso objectivo alterar a respectiva forma de ingresso. Foi uma das alterações que, na altura, o Secretário de Estado do Ensino superior não conseguiu levar a cabo, por resistências de vária ordem, que se verificaram. Mas o que é certo é que o ingresso no ensino superior só poderá ser harmoniosamente resolvido

quando se verificar a montante, uma drenagem do fluxo educativo para diferentes áreas. Aqueles, que, de facto, revelem condições para o ensino superior e tenham expectativas adequadas às próprias necessidades do país, no que respeita a diplomados com licenciaturas ou com diplomas posteriores às licenciaturas, deverão prosseguir os seus estudos até aos mais altos níveis.

Eu creio, portanto, que, a longo prazo, a viragem que se verificou irá ter repercussões a jusante. Estamos perante um exemplo de uma tentativa de equilíbrio na viragem. Para que não haja muitas derrapagens, para que a viragem se processe com uma condução segura, que evite efeitos centrífugos, importa que se leve a cabo com coragem mas com prudência.

Suponho que terei respondido ao essencial do sentido da pergunta.

P. - Senhor Professor, acha que a sua reforma alcançou os objectivos que presidiram à sua implementação?

R. - Não me compete a mim, agora, julgar a evolução posterior do processo, até porque isso foi feito através de uma avaliação, que o próprio projecto inicial previa.

Gostaria de acentuar que uma das críticas que se fazia às experiências pedagógicas era a de que elas não eram objecto de avaliação e eu decidi que devia haver uma avaliação, não só em curso, também “ex poste”, isto é, a partir pelo menos da primeira fase, que foi a dos primeiros três anos do E.T.P..

Penso que, na altura, se foi até onde se devia. Nós começámos prudentemente, com um número de escolas que foi pertinente para o arranque, cerca de meia centena, mas logo no segundo ano aumentamos esse número significativamente: em 84/85 houve o triplo do número de cursos nas diversas áreas. Na sequência previa-se um alargamento progressivo.

Na altura, foi o “quantum satis” para que o enxerto pegasse. Mas, evidentemente que havia outras perspectivas futuras. Uma delas era, por exemplo, introduzir antes do 10º. Ano algumas componentes técnico-profissionais, evidentemente, nós optámos então pelo 10º. Ano pelas razões estratégicas que eu indiquei à pouco. Mas punha-se o problema de saber se não seria necessário antecipar a diversificação o que veio a verificar-se mais tarde.

Por outro lado, à que revelar que os estágios tiveram êxito, não só porque demos aos estagiários possibilidades de eles terem uma pequena base de sustento, com um terço do salário mínimo nacional, mas porque muitas empresas também tiveram a disponibilidade para dar aos estagiários outros meios. Creio, portanto, que era fundamental esperar por esses estágios, para ver como é que a questão iria evoluir. Tanto mais que o problema que se levantava era este: os estágios não eram propriamente uma forma de os alunos ficarem automaticamente ligados às empresas.

Não, os jovens deviam ficar com dois diplomas, no caso do E.T.P.: um diploma educativo e um diploma profissional. A seguir entrariam no mercado de trabalho para dar a todas as empresas igualdade de oportunidades no recrutamento da sua mão-de-obra. Para estabelecer uma ligação entre as escolas e as empresas foi constituído o Conselho Consultivo para o E.T.P., em que estavam representados elementos das diferentes associações

industriais, comerciais e agrícolas do país. Foi uma das minhas últimas como Ministro. Porquê? Porque penso que e uma das chaves da reforma do E.T.P., como o do ensino em geral, é fazer participar nas mutações do ensino as próprias forças económicas e sociais como acontece em todos os países. É impensável fazer reformas sem consultar os nossos maios económicos, sem consultar os meios profissionais, sem consultar os especialistas. As reformas não podem ser feitas "in vitro", não podem ser feitas artificialmente e, por isso, penso que se podia ter dado um passo maior, embora eu o tivesse digamos, desencadeado.

É difícil prever, evidentemente, o que se teria passado se eu tivesse continuado com a responsabilidade do Ministério da Educação. Mas creio que foi mantida a mesma vontade política pelos governos que se sucederam. O primeiro, foi ainda o governo de coligação, que continuou; o segundo foi o primeiro governo de Cavaco Silva, decorrente de eleições. Essa vontade política está expressa, muito claramente, nos programas do governo, o que significa, portanto, um apoio à posteriori ao projecto que lancei.

Por outro lado, foram mantidos os cursos, sendo desenvolvidos e alargados.

Eu gostaria, em todo o caso, de prestar uma grande homenagem aos professores do E.T.P., que, no passado, assumiram responsabilidades nas escolas, porque não só foram grandes pedagogos como muitas vezes foram um elemento de grande estímulo para a vida económica e social, porque estabeleceram a ligação entre as escolas e as empresas. Por outro lado, pude encontrar, durante a minha passagem pelo governo, muitos empresários, pequenos e médios sobretudo, que eram antigos alunos do E.T.P., o que, quanto a mim, é a melhor prova da capacidade pedagógica dos professores do E.T.P. não só eles criaram bons profissionais mas até bons empresários.

Isto significa que muitos empresários na área da mecânica, da electricidade, dos serviços se lançaram na vida económica não porque tinham capital mas porque tinham uma boa formação profissional.

A grande realidade é a de que os recursos humanos, em termos empresariais, advinham, justamente, das escolas do E.T.P., que foram o grande alfobre para criar uma classe empresarial mais adequada às necessidades do país. Os novos empresários eram capazes de montarem empresas, eram profissionais competentes. O que aliás é também, diga-se de passagem, e isto tinha que ser posto em relevo, uma resposta àqueles que diziam que o E.T.P. era uma forma de segregação social. Não pelo contrário, o E.T.P., no nosso país e apesar da sua insipiência nalguns domínios, foi um grande meio de promoção social, porque justamente muitos filhos das classes trabalhadoras ascendiam depois à condição de empresários por terem passado pelo E.T.P..

Eu gostaria de dizer que cada vez vamos necessitar de mais jovens empresários. Há que incentivar a mentalidade empresarial nas novas gerações. O E.T.P. poderá ser, assim, uma forma de preparar as novas gerações para a liderança económica do nosso país.

- P. - Senhor Professor, posso pedir-lhe para fazer uma comparação da reforma do Ensino Técnico de 1983 com as antigas reformas do E.T.P.?

R. - Gostaria de me situar sobretudo naquela perspectiva que inicialmente definiu. É necessário, sem dúvida, no nosso país, relacionar o E.T.P. com a reforma do ensino. O progressivo alargamento da escolaridade obrigatória, que passou, como sabe, do ensino primário para o ensino primário mais o ciclo preparatório, isto é, para uma escolaridade de 6 anos, estendida na nova reforma para 9 anos, não significou necessariamente uma melhor preparação para a vida. Paradoxalmente, muitas vezes o ensino preparatório era um ensino final. Por isso, o que me parece é que teria havido uma necessidade de o ensino secundário ser reformulado, como na reforma do Professor Veiga Simão, no sentido de considerar globalmente a igualdade de oportunidades, como um elemento que deveria corresponder às necessidades das populações. Há que dizer que, de facto, as reformas do Professor Veiga Simão foram motivadas por uma pressão da própria opinião pública, porque o regime anterior, na sua fase final, teve que, de certo modo, abrir as comportas. Mas o que é certo é que, na minha opinião, o ensino técnico deveria ter sido reformulado nessa altura, tendo em conta a sua reformulação e modernização dentro de uma certa continuidade.

Penso que o grande defeito das antigas reformas foi justamente a falta de uma orientação escolar e profissional, que devia começar logo no fim do ensino primário e processar-se sobretudo no ciclo preparatório. Teria sido mais adequado aliás, falar de ciclo de orientação. Talvez isso tivesse permitido drenar mais convenientemente o fluxo do ensino secundário e a saída para a vida activa.

Se as reformas não tivessem sido feitas na base de um voluntarismo mas na base, sim, mas na base de uma maturação progressiva da situação, não haveria nem os efeitos perversos que se verificaram, nem os estrangulamentos que, depois, na sequência, vieram a tornar mais grave a situação. Nomeadamente a própria formação de professores, que é o fundamental de qualquer reforma educativa, teria processada de forma diversa, aproveitando as competências dos professores já existentes, actualizando-os e procedendo a reconversões, nos dois sentidos. Tratava-se de dar uma formação mais especializada a alguns professores do ensino geral e uma formação mais geral a alguns professores do ensino técnico.

Portugal não teve, diferentemente de Espanha e de Itália, para só falar de países latinos, reformas educativas com os pés na Terra. Houve boas vontades, não o estou a negar, mas reformas um pouco precipitadas, sem o realismo necessário. Foi um bem, foi um mal, não ter procedido desta ou daquela maneira? Eu não gosto de julgar à posteriori, porque é difícil fazermos juízos acerca de qual era a situação daqueles que tiveram de exercer responsabilidades educativas.

Queria salientar, que, no final do antigo regime, dois ministros, o Professor Galvão Teles e o Professor Veiga Simão, fizeram um esforço no sentido da modernização do ensino. Como também, no contexto conturbado que vivemos a seguir ao 25 de Abril, houve ainda uma grande boa vontade, com o ministro Professor Victor Magalhães Godinho. Mas ele esbarrou logo com grupos organizados que dominaram o Ministério. Isso levou, a que, antes mesmo que tivéssemos uma Constituição, fossem impostas medidas atrabiliárias. O que não permite julgar convenientemente as reformas anteriores, na medida em que, como sabe, houve factores imprevisíveis, que intervieram, alterando esquemas que estavam previstos. Quanto às medidas por mim tomadas, a

minha resposta, poderá sintetizar-se desta forma: a viragem estrutural, que procurei introduzir, não tinham o carácter de ma preocupação globalizante, nem o carácter também casuístico de preocupação sectorial, situava-se, digamos, entre o global e o casuístico, isto é, tinha uma perspectiva geral que tendia a uma mudança do sistema mas por uma via gradual, reformista.

Uma metodologia funcionalista é, muitas vezes, mais eficaz do que uma metodologia estruturalista, no que respeita à acção. É preciso, em certas situações por a funcionar alguns elementos do sistema de maneira diferente, para que o próprio sistema se altere, sem querer mudá-lo globalmente, sobretudo quando não estão criadas as condições de base, para que se faça realmente, uma reforma.

As reformas do ensino exigem, por um lado, uma grande prudência e, por outro, uma grande coragem. A prudência consiste em não alterar aquilo que, não sendo óptimo, por vezes é bom, e a coragem consiste em introduzir mutações não apenas por acréscimo mas por aperfeiçoamento daquilo que foi negligenciado e que era positivo num determinado sistema.

Ora, no E.T.P., eu penso que, justamente, o defeito principal era por um lado, o ele não se ter generalizado como devia, e por outro o dele não ter uma sequência no ensino médio, sobretudo nos Institutos Industriais e Comerciais. Também não se introduziu no liceu, pelo menos em algumas escolas em que isso era possível um complemento de ensino profissional. Estou a lembrar-me de sectores como as línguas, em que era preciso preparar tradutores e intérpretes, técnicos da comunicação social, etc., o que às vezes também tem a ver com os estabelecimentos que têm uma vocação, digamos humanista.

P. - Finalmente, Senhor Professor, gostaria que o Senhor Professor me dissesse o seu parecer sobre a não inclusão, explicitamente, do E.T.P. na actual Lei de Bases do Sistema Educativo?

R. - Uma Lei de Bases é um quadro genérico. Eu penso que o mais importante terá sido a legislação que lhe sucedeu.

É evidente que há filosofias adversas à cerca das questões do ensino, que, aliás, são normais numa democracia. E, entre nós, não me espanta que haja um preconceito relativamente ao que é profissional ... incluindo a própria palavra.

Mas gostaria de revelar, por exemplo, que uma das grandes preocupações de alguns responsáveis do nosso ensino, no passado, foi justamente a preocupação com o ensino profissional. Poderia citar, por exemplo, o Presidente Bernardino Machado, autor de um livro sobre esse tipo de ensino. António Sérgio escreveu as "Cartas sobre a educação profissional" e a "Educação cívica", para ele, baseava-se na preparação de bons profissionais. O próprio Leonardo Coimbra, que foi Ministro com preocupações filosóficas, deu uma grande importância ao ensino profissional. E houve ministros do antigo regime, como Leite Pinto, compreenderam perfeitamente isso.

Os grandes historiadores da nossa cultura e da nossa mentalidade revelam que em Portugal, há uma tendência a considerar que o mister, a profissão é algo de desonroso.

Aliás, devo dizer que também há outra tradição entre nós, que foi algo silenciada e que se manifesta nos momentos de renascença. Por exemplo, gostaria de salientar já que estamos no ano dos Oceanos, que a escola de

Sagres foi uma escola de profissionais. A divisa do Infante D. Henrique era "Talent de bien faire". Evidentemente que se nos não construíssemos barcos, senão tivéssemos navegadores, bem preparados, senão tivéssemos uma ciência náutica, além do conhecimento da matemática e o domínio dos bens técnicos, não teríamos levado a cabo a empresa das descobertas.

. Voltamos a ter depois, no século XVIII um renascimento da formação técnica. Prestamos, nesse aspecto, homenagem ao Marquês de Pombal. As suas reformas, sobretudo no âmbito do comércio, foram muito importantes para revalorizar o ensino profissional.

No século XIX, basta relembrar a criação das escolas de desenho industrial, cujo o centenário correu em 1984 e que foram uma tentativa de preparar uma nova geração para a industrialização necessária.

Há no nosso país duas tradições, que normalmente estão em luta latente ou aberta. Eu penso que, neste momento, nós estamos perante estas duas tendências. Qual é que vai prevalecer? É essa a questão. Estou em crer, que deve ser valorizada uma componente do ensino que seja ao mesmo tempo técnica e profissional. Esta componente terá de ser baseada, evidentemente, numa componente vocacional, que tem de advir da orientação escolar e profissional. Penso, aliás, que o termo vocacional é pouco adequado, pois é uma tradução, de "Vocational". Admitamos que seja legítimo o neologismo. Mas o que é certo é que o grande problema é profissional.

Temos de ser, como diz o professor Magalhães Godinho, um país de homens de mester, de homens de ofício.

Importa que formemos homens realizados, que sejam capazes de conceber e de executar. Temos de incentivar nas empresas um espírito de profissionalismo. E, inclusivamente, noutras actividades, como as actividades culturais e sociais.

A actual Lei de Bases, que é um quadro genérico, consagra essa filosofia que eu sempre defendi, que é mudar o nosso ensino para um carácter cada vez mais profissional.

P. - Senhor Professor. Penso que na Lei de Bases, havia campo mais que suficiente para incluir o E.T.P.. Porém a legislação complementar remeteu o Ensino Técnico para outras entidades, em detrimento da sua localização no Ministério da Educação. Qual a opinião do Senhor Professor?

R. - Também comungo dessa preocupação. mas penso que o Governo virá a reparar esse erro, como já foi reparado o erro anterior de extinção do Ensino Técnico. É que nós estamos inseridos num espaço comunitário, em que as questões do ensino não são puramente nacionais, embora tenham uma componente nacional. Olhe-se por exemplo, para o sistema alemão, que é o sistema mais completo e complexo. As redes de "berufschule", quer se trate das escolas que estão inseridas no sistema educativo, quer se trate das que funcionam nas empresas, é uma rede em que a componente técnico-profissional, com o equilíbrio entre a formação técnica e a formação geral, de modo que a economia alemã tenha, como de facto tem, um dinamismo e uma capacidade excepcional de competir com o Japão e os Estados Unidos.

Veja-se também o caso da Itália, com a "escola media", em que a componente profissional explica muito do êxito da respectiva economia apesar das dificuldades políticas, muitas vezes existentes em países com grande



estabilidade. Os italianos costumam dizer: nós temos uma boa economia porque temos uma boa formação profissional. Esta é aliás traduzida na qualidade dos produtos, no “design”, no acabamento visível, na indústria automóvel, na indústria do vestuário, e na indústria do livro.

Julgo que as forças das circunstâncias, em Portugal, acabará por mostrar que o ensino técnico é decisivo. Se forem cometidos erros, aqueles que os cometerem terão de assumir as respectivas responsabilidades. Mas tenhamos esperança, no sentido de considerar que, depois da avaliação feita, depois de estudos como a dissertação de mestrado que está a fazer, o relançamento do ensino técnico deve ser prosseguido com empenhamento.

- P. - Senhor Professor quero, agradecer-lhe toda a paciência que manifestou comigo, toda a boa vontade e todo o tempo despendido, necessário para o Senhor Professor, que está aqui de passagem.
- R. - Eu também agradeço ao senhor professor o facto de me ter falado da sua experiência, e queria felicitá-lo por uma exigência que eu acho fundamental para um pedagogo, que é ir aprendendo ao mesmo tempo que ensina, de fazer pesquisa, sobretudo nesta área das Ciências da Educação. Para terminar gostaria que fosse salientado, que se se pode falar de êxito no meu projecto, ele se deve em grande parte, aos Professores responsáveis pelas três faculdades de Psicologia e Ciências da Educação, nomeadamente o Professor Ferreira Marques, o Professor Viegas de Abreu e o Professor Bartolomeu de Paiva Campos, que não só colaboraram comigo na criação de uma carreira de conselheiro de orientação escolar e profissional, como se inseriram perfeitamente no projecto do E.T.P., e tiveram, portanto, um papel de relevo em todo o processo. Isso foi para mim muito gratificante e é justo que, na sua dissertação de mestrado, tal seja relevado como merece.
- P. - Muito obrigado Senhor Professor.

### 3 – ENTREVISTA, III, REALIZADA EM 22/10/1998

P. - Senhor Professor Doutor, gostaria de saber quais foram, na sua opinião, os elementos contextuais, internos e externos do relançamento do E.T.P., na Reforma de 1986?

R. - O E.T.P. quando ressurgiu, ele ressurgiu, em 1983, no final de uma caminhada de quase uma década após a extinção do anterior modelo e, no final dessa década, aquilo que no início da mesma parecia extraordinariamente significativo, no final dessa década já se mostrava de novo, desactualizado. As empresas já reclamavam pelo E.T.P. e, de uma forma geral, os descontentamento dos jovens, dos professores além dos próprios encarregados de educação em relação à escola, por virtude da pouca preparação, eram factores que, realmente, levavam a exercer uma grande influência para a criação do E.T.P..

Eu diria que, no que toca a contextos externos, foi a orientação política do Governo. No programa deste dizia-se, expressamente, que era necessário fazer a reforma do ensino técnico e que era necessário criar formas de aproximar os jovens da vida activa.

No que toca a contextos internos do próprio Ministério, há que referir o aproveitamento de trabalhos anteriores, nomeadamente durante os períodos em que foram Ministros os Professores Victor Crespo e José Augusto Seabra. Há contudo que referir um certo fracasso da via profissionalizante. Os jovens, a quem tinha sido oferecida a via profissionalizante, sentiram-se de certo modo, frustrados no tempo do Professor Victor Crespo, porque a certificação das habilitações técnicas para a entrada na vida activa e o acesso ao ensino superior, que eram promessas, que haviam sido feitas, não foram cumpridas. Relativamente à reforma tivemos de atender a estas situações e por outro lado dar resposta a uma orientação política sem cometer erros graves do ponto de vista pedagógico. Tratava-se, fundamentalmente, de dar uma resposta aos jovens, proporcionar-lhes uma formação, que ao mesmo tempo, lhes assegurasse a sequência escolar e, por outro lado, os encaminhasse para a vida activa. Foi isto que se tentou fazer, depois de muitas dificuldades.

P. - Os organismos internacionais também constituíam elementos contextuais externos?

R. - Em termos de organismos internacionais, que se dedicam a esta matéria, nós demos a maior atenção aos pontos de vista de organismos como a UNESCO, o Conselho da Europa, a OCDE, a OIT. Li com atenção os documentos produzidos por estes organismos nas duas últimas dezenas de anos e, se ler os textos dos diplomas que se referem aos princípios orientadores da nossa experiência, verificará que toda a filosofia da formação técnica-profissional, que se levou por diante, estão presentes nos países da Europa, embora tomando atenção a que é perigoso transplantar se não houver ajustes à realidade nacional. Isto foi tomado em consideração e, já agora, remetia-o para alguns trabalhos que realizei.

P. - Senhor Professor, quais foram as resistências e apoios, que encontrou para levar a cabo a reforma de 1986?

R. - Começo por lhe falar dos apoios. No meio das dificuldades, foi possível obter o sim sistemático dos antigos professores do ensino técnico, o apoio das autarquias, e o apoio de todos aqueles que, nas regiões e a nível central estavam imbuídos do espírito da reforma e da orientação da experiência. E, sobretudo quando constataram que não queríamos repor o ensino técnico tal como tinha sido até 1974.

Repare que o antigo ensino técnico acolhia os jovens logo no início na sua escolaridade básica, numa altura em que eles não estavam minimamente em condições de poderem optar por caminhos de formação técnico-profissional.

Com a reforma teve-se o cuidado de oferecer esta formação a jovens de 15, 16 anos, portanto com capacidade de fazerem a sua escolha e de terem aquela formação geral de base, que consideramos fundamental para formações que envolvem tecnologias, que implicam conhecimentos sobretudo das ciências de base fundamentais.

Claro que tivemos também dificuldades e até resistências. Essas resistências, passados que foram alguns anos, eu classifico-as de resistências evitadas de ideologismo, resistências que se fundamentavam no despeito, isto é, o lançamento da reforma não era boa porque não era promovida por esses que desempenhavam uma função crítica.

Eu dir-lhe-ia que, à distância de alguns anos, a resistência sistemática, partiu, sobretudo, daqueles que, não podendo ser contra a formação técnico-profissional dos jovens, por princípio, foram contra o projecto porque não estavam nele ou porque o não tinham liderado. Porque aqueles que inicialmente resistiram, por dúvida metódica, esses acabaram por, a partir do conhecimento, que tiveram, da orientação e da experiência levada a cabo, acabaram por vir a ser dos melhores e dos maiores adeptos, passando, da sua posição crítica metódica, a apoiarem as equipas que levaram por diante muitas das acções.

P. - Na sua opinião quais as consequências imediatas e as que pode considerar de longo prazo da reforma?

R. - Seria longa e complexa uma resposta satisfatória, mas posso dizer-lhe que, como consequências imediatas, isto é, aquelas que surgiram logo nos primeiros tempos após a reforma, eu poderei dizer que uma das consequências mais significativas foi o despertar das escolas para a importância da sua ligação ao meio.

Ao acolherem os jovens, que iam realizar os cursos técnico-profissionais, imediatamente, despertaram para a responsabilidade de fazerem a ligação com o meio, no sentido de vir a encontrar aquelas instituições, aquelas empresas que viessem a acolher os jovens em situação de emprego.

Portanto, uma das consequências imediatas foi este despertar da escola para praticar o discurso da ligação entre a escola e o meio.

Poderia indicar ainda, como consequências imediatas, o despertar de muitos professores do antigo ensino técnico para uma nova realidade. Posso dizer-lhe que, muitos dos antigos professores, que se sentiam como que sub-

aproveitados, viram que podiam ter o regresso ao aproveitamento total da sua competência, da sua qualidade pedagógica.

Outras consequências imediatas poderia referir enfim porque não se esgotaram naquelas que aponte.

Eu dir-lhe-ia que consequência a mais longo prazo me parece ser esta: a experiência pedagógica do ensino técnico-profissional veio influenciar, do meu ponto de vista profundamente uma formação profissional que se multiplicou em resposta às necessidades de mercado.

Parece-me, também, que a experiência pedagógica teve o mérito de ter posto o país a falar de educação técnico-profissional com reflexos na reestruturação de todo o sistema escolar e nos sectores do comércio e da indústria portuguesa.

P. - Senhor Professor, acha que a reforma foi até onde devia?

R. - Penso que, durante o período em que fui Ministro e responsável político por ela, caminhou normalmente, embora não dispusesse de meios financeiros e técnicos suficientes. Não direi que, se tivesse disposto de mais meios, não tivéssemos feito melhor.

P. - O Senhor Professor poder-me-ia fazer uma comparação entre a reforma de 1986 e as reformas de 1948, 1970/73 e 1983?

R. - Senhor Doutor, eu diria que a reforma de 1948 tinha como característica principal, melhorar um pouco a cultura dos jovens, que frequentavam os cursos técnicos, sem, efectivamente, de os retirar de uma via de segunda categoria.

O ensino técnico estava reservado, por uma selecção natural, não que a Lei o impusesse, mas estava reservado aos filhos dos indivíduos com menos posses ou aos filhos dos indivíduos localizados em áreas territoriais mais difíceis.

Esse ensino técnico, de 1948, era, efectivamente, um ensino de segunda categoria. Quando eu digo que era uma via de ensino de segunda categoria, eu tenho bem presente a ideia de que, felizmente, era uma via de ensino de primeira qualidade. Talvez tivesse uma qualidade mais significativa do que o ensino liceal.

Os indivíduos que saiam do ensino técnico, para a época, era indivíduos, que conseguiam na sua totalidade, um emprego relativamente bem remunerado, sem necessidade de uma "cunha" para a sua obtenção. Já o que acontecia como os alunos da via liceal, talvez se pudesse colocar no lado inverso.

Conheço a legislação fundamental que o Ministro Veiga Simão tentou implementar a partir de 1970. Veio trazer novos indicadores da evolução do próprio mundo que já não apenas da evolução do nosso país. E concerteza que pretendeu dar lugar a alguma opção que vinha no sentido de anular um pouco a diferença de categoria de vias na formação. Vinha no sentido de obtenção de uma situação cultural mais próxima dos jovens, que ingressavam com interesses liceais ou com interesses técnicos de modo a obrigar todos a ter uma parte de formação tecnológica e uma parte de formação geral e formação específica.

Entretanto, em 1970, a reforma, tinha como perspectiva, uma reformulação que dava a possibilidade aos jovens do ensino técnico de terem acesso a níveis mais elevado de formação.

Deixavam de estar condicionados, como estavam os jovens das décadas de 40, 50 e mesmo 60, que tinham acesso apenas aos institutos industriais e comerciais, que só se localizavam em Lisboa e Porto, e nos quais podiam ingressar apenas uma minoria.

Posso referir-lhe em termos comparativos, que esta experiência pedagógica tentou levar por diante ideias que, de certo modo, foram fermento para as reformas que se lhe seguiram.

O surgimento do 25 de Abril veio perturbar este processo em marcha.

Em Portugal assistimos ao longo de décadas a um certo complexo de inferioridade e de culpa, em relação a tudo e, então procurámos nivelar pelo mais baixo. Se havia liceus e escolas, na altura, e os liceus eram considerados de maior prestígio, as escolas com menor prestígio, houve que acabar com estes dois sistemas e passar a um só.

Os franceses tiveram o mesmo problema. Tiveram falta de frequência nas suas escolas técnicas e conseguiram dar a volta, criando liceus profissionais, criaram liceus técnicos e mantêm os seus liceus, que digamos, são os seus liceus gerais. Por outro lado procuraram, nos mesmos estabelecimentos de ensino, sempre que possível fazer coabitar essas formações dos liceus profissionais com as dos liceus técnicos.

O lançamento do E.T.P., em 1983/84, teve as preocupações inerentes ao início da década de 70, com aquela reforma, e teve outro tipo de preocupações, porque, entretanto, novas situações tinham surgido com uma década de trabalho num clima de abertura mais significativa.

Aquilo que eu posso ainda dizer-lhe em termos comparativos, é que na reforma tentámos aproveitar iniciativas, projectos, dos tempos do Professor Fraústo da Silva, do Professor Victor Crespo e sobretudo do Professor José Augusto Seabra e enriquecê-las, completá-las e sobretudo, executá-las.

Posso também fazer-lhe a comparação entre a experiência que foi o desenvolvimento da nossa reforma e outras experiências pedagógicas realizadas na Europa. Nomeadamente na Itália, em França, na Espanha, na Bélgica e na Holanda. Aí sim sei que a nossa experiência aproveitou dos aspectos das experiências estrangeiras, procurou corrigir aquilo que poderia ser negativo nessas experiências, ajustando, com algum bom senso, aquilo que era de ajustar à nossa realidade.

P. - Eu gostaria de colocar uma outra questão ao Senhor Professor que é a seguinte: Na reforma de 1948 previa-se um estágio de formação pedagógica dos professores do E.T.P. realizado nas escolas técnicas. O Senhor Professor não me poderá informar dos cuidados que lhe mereceu essa formação e como ela foi posta em prática?

R. - Nós sabíamos que havia que avançar com muita prudência, a qual anunciava também que estávamos atentos aos meios humanos, de que dispúnhamos, para avançar com uma experiência de qualidade.

O problema da formação de professores, teve para nós, a maior importância.

Quando avançámos para a formação sabíamos quais as áreas mais carentes de professores. Sabíamos, nomeadamente, onde estavam e o que faziam todos os professores de cada uma das áreas tecnológicas.

Posso dizer-lhe que foram previstas a formação inicial de professores e a formação contínua.

Vivemos um período em que a própria orientação política se interrogava sobre a formação inicial e a formação contínua dos professores. Se interrogava do ponto de vista dos princípios e do ponto de vista institucional.

Questiona-se publicamente sobre quem são as instituições superiores de formação, que hão-de ser responsabilizadas pela formação inicial.

Portanto, enquanto a orientação política duvida nós temos que não ter dúvidas sobre as acções de formação contínua que é necessário executar.

Penso que um dos reveses mais sérios do processo de formação de professores, sobretudo de áreas técnicas, em que a formação permanente é absolutamente indispensável, foi o de terem terminado os núcleos de investigação técnico-pedagógica que se reflectiu na própria experiência pedagógica.

P. - Gostaria de ouvir a opinião do Senhor Professor sobre a Lei da Aprendizagem, ou seja, qual a articulação entre a formação dada pelo o IEFP e o ensino técnico propriamente dito?

R. - Desde o início da tentativa de implementação da Lei da Aprendizagem, reparei que não bastava legislar, não bastava elaborar uma Lei, como o Decreto-Lei 102/83. Era necessário que essa legislação exprimisse a realidade portuguesa e se tornasse exequível. A articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho de então era a única possibilidade de levar por diante com sucesso, quer a formação dos jovens através do sistema escolar, quer a formação dos jovens através de outros sistemas, como sejam os que o Ministério do Trabalho proporciona aos jovens que não têm 9 anos de escolaridade.

Ainda se recorda com certeza, que, em meados da década de 80, milhares de alunos não podiam iniciar o seu ano lectivo, nem em Outubro, nem em Novembro, nem em Dezembro, nem por vezes em Janeiro.

Porquê? Porque o Ministério da Educação não tinha nem espaços, nem equipamentos, nem, muitas vezes, corpo docente para acolher os jovens no sistema escolar e ainda ter espaços e professores para colaborarem no projecto da Lei da Aprendizagem.

Eu acho que a Lei da Aprendizagem sofreu, um pouco, o perigo dos modelos transportados sem se ajustarem à realidade. Eu direi que a Lei da Aprendizagem percebeu muito bem o modelo da alternância, o sistema alemão, mas uma coisa é Alemanha, as empresas alemãs, o mundo do trabalho alemão e outra coisa é o mundo do trabalho português, os empresários portugueses, etc.,

P. - Finalmente gostaria de conhecer a opinião do Senhor Professor relativamente à reforma de 1986 e se devem continuar a existir cursos técnico-profissionais.

R. - Com esse ou outro nome e não tenho medo dos nomes. Há por aí muito

boa gente com medo de falar em formação técnico-profissional e preferem utilizar adjectivos como formação tecnológica, técnica e profissionalizante.

Repare que a própria Lei de Bases, ao falar do ensino secundário, fala de vias predominantemente voltadas para o ensino superior e de vias voltadas predominantemente para a vida activa. Ao falar de todas as vias do ensino secundário, diz que elas devem conter componentes de formação técnica, tecnológica e profissionalizante. Para quê não dizer educação técnico-profissional? O jovem do ensino secundário deve ter a possibilidade, em determinado momento, de fazer uma opção muito clara, para se encaminhar para a vida activa, sim. Isso defendo, porque não podemos ter a pretensão a cultura geral definitiva e acabada a um jovem de 16, 18 anos. A cultura geral nunca acaba e é para se alcançar até ao fim da vida e, entretanto, é preciso trabalhar.

A Lei de Bases tem a grande virtude de dar luz verde a todos os caminhos de formação profissionalizante, da formação técnica e da formação profissional dos jovens e dos adultos.

A lei contém uma filosofia dificilmente assimilável por mentalidades, que, desde há dezenas de anos, vêm a formação técnica e sobretudo a formação profissional como propriedade de alguns departamentos do Estado, de algumas instituições. Penso que há que reformular as mentalidades par que toda a educação técnico-profissional caiba no âmbito do sistema educativo, que os modelos pedagógicos e os modelos institucionais devem ser diversificados e flexíveis.

A Lei de Bases é uma grande experiência, que, em minha opinião, deve aproveitar àqueles que, neste instante reordenam a nova estrutura curricular do sistema escolar.

Embora eu concorde com o apelo constante a uma formação cultural de base, sólida, moderna, no entanto não podemos, exclusivamente, voltar a nossa preocupação para essa formação de base, sólida e moderna, porque podemos correr o perigo de, com o excesso desta preocupação, não dar aos jovens um mínimo de orientação vocacional, o mínimo de formação até ao 9º. Ano.

Bem, não é muito agradável dizer que ... e isso tem a ver com uma característica bastante nossa, bastante portuguesa, aquelas características que não são muito elogiáveis ... realmente não vale a pena dizer que há uma grande ligação entre as actuais propostas de reorganização do sistema educativo e o processo do E.T.P..

Eu tenho a impressão que a preocupação, a tal preocupação nata dos portugueses, é tentar definir bem um modelo, sem uma grande preocupação de interpretar os modelos existentes.

Penso que, se isso constituísse preocupação, seria bom para todos e para os sistemas de ensino e de formação em Portugal.

P. - Muito obrigado Senhor Professor.

## **ANEXOS II**



## REFORMA DE 1948 REGIME DE ENSINO DE FORMAÇÃO: CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO

### a) Do curso de serralheiro

(para candidatos com, pelo menos, dois anos de trabalho profissional)

#### 1. - Torneiro - fresador

	1 ano
a) Mecânica aplicada .....	2
Técnica do trabalho .....	2
Desenho .....	4
c) Trabalhos práticos .....	4
<i>Total</i> .....	12

#### 2. - Ajustador de precisão

(Idêntico ao de torneiro - fresador)

#### 3. -Maquinista

	1 ano
Física e Química .....	4
Desenho .....	2
Máquinas e sua condução .....	6
<i>Total</i> .....	12

#### 4. - Mecânico de automóveis

	1 ano
a) Mecânica do automóvel .....	3
Motores de automóvel e seu equipamento eléctrico .....	3
Desenho .....	4
c) Trabalhos práticos .....	2
<i>Total</i> .....	12

#### 5. - Soldadura autogénea

	1 ano
a) Técnica do trabalho .....	4
Desenho .....	2
c) Trabalhos práticos .....	6
<i>Total</i> .....	12

Nota. - Neste curso podem também ser admitidos candidatos habilitados com o curso de montador electricista.

### b) Do curso de electricista

(para candidatos com, pelo menos, dois anos de trabalho profissional)

#### 1. - Montador radioelectricista

	1º ano	2º ano
a) Radioelectricidade .....	4	4
Legislação aplicada .....	1	-
Desenho .....	1	-
c) Trabalhos práticos e de laboratório .....	6	8
<i>Total</i> .....	12	12

Fonte: Estatuto do E.T.P., Decreto Lei 37029, 1948, Lisboa, Imprensa Nacional, pp. 232-238.

## REFORMA DE 1948 REGIME DE ENSINO DE FORMAÇÃO: CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO

### 6. - Desenhador industrial

	4º ano
a) Tecnologia ofical, materiais e tratamentos térmicos .....	5
d) Sala de desenho .....	30
<i>Total</i> .....	<u>35</u>

### 7. - Desenhador de construção naval

	4º ano
a) Elementos da estrutura do navio .....	6
d) Sala de desenho .....	30
<i>Total</i> .....	<u>36</u>

#### b) Do curso de montador electricista

##### 1. - Montador radioelectricista

	4º ano
a) Radioelectricidade .....	8
Tecnologia e legislação aplicada .....	4
Desenho profissional .....	6
c) Oficina e laboratório de radioelectricidade .....	24
<i>Total</i> .....	<u>42</u>

#### c) Do curso de carpinteiro-marceneiro

##### 1. - Desenhador de construção civil

	4º ano
a) Tecnologia da construção civil e edificios .....	6
d) Sala de desenho .....	30
<i>Total</i> .....	<u>36</u>

#### d) Do curso de auxiliar de laboratório químico

##### 1. - Auxiliar de laboratório biológico

	4º ano
a) Bacteriologia geral .....	3
Serologia e fisiologia .....	3
Higiene e medidas preventivas contra acidentes e doenças profissionais .....	3
c) Trabalhos práticos .....	30
<i>Total</i> .....	<u>39</u>

## REFORMA DE 1948 REGIME DE ENSINO DE FORMAÇÃO: CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO

### e) Dos cursos de formação feminina ou de costura e bordados

#### 1. - Modista de vestidos

	4º ano	5º ano
a) Estilos: noções de história do traje .....	2	-
Cálculo profissional; orçamentos .....	1	-
Desenho .....	10	-
c) Oficina .....	24	36
<i>Total</i> .....	37	36

*Nota.* - A frequência do 5º ano pode fazer-se fora da escola, em regime de estágio, a que se seguirá o exame oficial, como para os alunos que sigam o regime escolar.

#### 2. - Modista de roupa branca

(Idêntico ao curso de modista de vestidos)

#### 3. - Modista de chapéus

	4º ano	
	1º semestre	2º semestre
a) Cálculo profissional; orçamentos .....	1	-
Desenho .....	10	-
c) Oficina .....	20	36
<i>Total</i> .....	31	36

*Nota.* - A frequência do 2º semestre pode fazer-se fora da escola, em regime de estágio, a que se seguirá o exame oficial, como para os alunos que seguem o regime escolar.

#### 4. - Bordadora - rendeira

	4º ano	5º ano
a) Estilos .....	2	-
Cálculo profissional; orçamentos .....	1	-
Desenho .....	10	-
c) Oficina .....	24	36
<i>Total</i> .....	37	36

*Nota.* - A frequência do 5º ano pode fazer-se fora da escola, em regime de estágio, a que se seguirá o exame oficial, como para os alunos que sigam o regime escolar.

#### 5. - Debuxadora de bordados

a) Estilos .....	2
Cálculo profissional; orçamentos .....	1
c) Oficina .....	15
d) Sala de desenho .....	20
<i>Total</i> .....	38

#### f) De qualquer curso industrial ou comercial

##### 1. - Colono

a) Geografia física e económica do ultramar português .....	5
Colonização portuguesa; sua evolução histórica e características .....	5
Organização administrativa do ultramar .....	3
Higiene, medicina prática e enfermagem .....	5
<i>Total</i> .....	18

Fonte: Estatuto do E.T.P., Decreto Lei 37029, 1948, Lisboa, Imprensa Nacional, pp. 232-238.

## REFORMA DE 1948 REGIME DE ENSINO DE APERFEIÇOAMENTO: CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO

### a) Do curso de serralheiro

(para candidatos com, pelo menos, dois anos de trabalho profissional)

#### 1. - Torneiro - fresador

		1 ano
a) Mecânica aplicada .....		2
Técnica do trabalho .....		2
Desenho .....		4
c) Trabalhos práticos .....		4
<i>Total</i> .....		12

#### 2. - Ajustador de precisão

(Idêntico ao de torneiro - fresador)

#### 3. -Maquinista

		1 ano
Física e Química .....		4
Desenho .....		2
Máquinas e sua condução .....		6
<i>Total</i> .....		12

#### 4. - Mecânico de automóveis

		1 ano
a) Mecânica do automóvel .....		3
Motores de automóvel e seu equipamento eléctrico .....		3
Desenho .....		4
c) Trabalhos práticos .....		2
<i>Total</i> .....		12

#### 5. - Soldadura autogénea

		1 ano
a) Técnica do trabalho .....		4
Desenho .....		2
c) Trabalhos práticos .....		6
<i>Total</i> .....		12

Nota. - Neste curso podem também ser admitidos candidatos habilitados com o curso de montador electricista.

### b) Do curso de electricista

(para candidatos com, pelo menos, dois anos de trabalho profissional)

#### 1. - Montador radioelectricista

	1º ano	2º ano
a) Radioelectricidade .....	4	4
Legislação aplicada .....	1	-
Desenho .....	1	-
c) Trabalhos práticos e de laboratório .....	6	8
<i>Total</i> .....	12	12

Fonte: Estatuto do E.T.P., Decreto Lei 37029, 1948, Lisboa, Imprensa Nacional, pp. 232-238.

## REFORMA DE 1948 REGIME DE ENSINO DE APERFEIÇOAMENTO: CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO

### c) Do curso de canteiro

#### 1. - Canteiro de arte

	1º ano	2º ano	3º ano
a) Desenho .....	4	4	4
Modelação .....	4	4	4
c) Oficina e tecnologia .....	4	4	4
<i>Total</i> .....	12	12	12

### d) Do curso de serralheiro

#### 1. - Serralheiro de arte

	1º ano	2º ano	3º ano
a) Desenho .....	4	4	4
Modelação .....	4	4	4
c) Oficina e tecnologia .....	4	4	4
<i>Total</i> .....	12	12	12

Nota. - Neste curso podem ser admitidos candidatos habilitados com aprovação nas disciplinas de Desenho e oficina do 1º ano do curso de serralheiro.

### e) Do curso de carpinteiro-marceneiro

#### 1. - Entalhador

	1º ano	2º ano	3º ano
a) Desenho .....	4	4	4
Modelação .....	4	4	4
c) Oficina .....	4	4	4
<i>Total</i> .....	12	12	12

Nota. - Neste curso podem ser admitidos candidatos habilitados com aprovação nas disciplinas de Desenho, Tecnologia e oficina do 2º ano do curso de carpinteiro-marceneiro.

### f) Do curso de cinzelagem

#### 1. - Ourives

	1º ano	2º ano
a) Ligas, contrastes e legislação aplicável .....	1	-
Desenho .....	6	6
c) Trabalhos práticos .....	5	6
<i>Total</i> .....	12	12

Nota. - Neste curso podem ser admitidos candidatos habilitados com aprovação no 2º ano do curso de cinzelagem.

Fonte: Estatuto do E.T.P., Decreto Lei 37029, 1948, Lisboa, Imprensa Nacional, pp. 232-238.

## CURSOS COMPLEMENTARES DE APRENDIZAGEM

- Serralheiro
- Electricista
- Carpinteiro-Marceneiro
- Entalhador
- Vidraria
- Estucador-Formador
- Ceramista
- Cinzelador
- Compositor-Tipógrafo
- Impressor-Tipógrafo
- Encademador
- Fiandeiro
- Tecelão Mecânico
- Tintureiro Acabador
- Filigranista
- Oleiro
- Canteiro
- Comércio

## CURSOS DE FORMAÇÃO

- Carpinteiro de Moldes
- Fundidor
- Serralheiro
- Caldeireiro
- Montador Electricista
- Electromecânica de Precisão
- Relojoeiro
- Técnico de Óptica
- Carpinteiro-Marceneiro
- Marceneiro-Embutidor
- Auxiliar de Laboratório Químico
- Ajudante de Farmácia
- Técnico de Tecelagem
- Pintura Decorativa
- Escultura Decorativa
- Cerâmica Decorativa
- Cinzelagem
- Mobiliário Artístico
- Fotógrafo de Artes Gráficas
- Gravador Fotoquímico
- Gravador de Bronze, Cobre e Aço
- Compositor Tipógrafo
- Impressor Tipógrafo
- Desenhador-Gravador Tipógrafo
- Fundidor de Tipo

## CURSOS DE FORMAÇÃO - CONTINUAÇÃO

- Desenhador-Gravador Litógrafo
- Impressor-Transportador Litógrafo
- Encadernador-Dourador
- Secção Preparatória para Cursos de Pintura e Escultura das Escolas de Belas-Artes
- Entalhador
- Ceramista
- Costura e Bordados
- Curso de Formação Feminina
- Curso Geral do Comércio
- Esteno-Dactilógrafo



## CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO (EM REGIME DE ENSINO DE FORMAÇÃO)

- Tomeiro-Fresador
- Ajustador de Precisão
- Maquinista
- Mecânico de Automóveis
- Mecânico de Aviões
- Desenhador Industrial
- Desenhador de Construção Naval
- Montador Radioelectricista
- Desenhador da Construção Civil
- Auxiliar de Laboratório Biológico

- Modista de Vestidos
- Modista de Roupa Branca
- Modista de Chapéus
- Bordadora-Rendeira
- Debuxadora de Bordados

Fonte: Estatuto do E.T.P., Decreto Lei 37029, 1948 , Lisboa, Imprensa Nacional, pp. 232-235.

## CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO (EM REGIME DE ENSINO DE APERFEIÇOAMENTO)

- Torneiro-Fresador
- Ajustador de Precisão
- Maquinista
- Mecânico de Automóveis
- Soldadura Autogénea
- Montador Rádioelectricista
- Canteiro de Arte
- Serralheiro de Arte
- Entalhador
- Ourives

Fonte: Estatuto do E.T.P., Decreto Lei 37029, 1948 , Lisboa, Imprensa Nacional, pp. 236-238

## CURSOS DE MESTRANÇA

- Construtor Civil
- Topógrafo-Auxiliar de Obras Públicas
- Encarregado de Obras
- Técnico de Moagem
- Técnico de Conservas
- Capataz de Minas

Fonte: Estatuto do E.T.P., Decreto Lei 37029, 1948 , Lisboa, Imprensa Nacional, pp. 239-245.

## DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS TÉCNICAS PELO PAÍS

Escola Industrial e Comercial de Aveiro	Escola Técnica Elementar Francisco de Arruda (Lisboa)	Escola Técnica Elementar Clara de Resende (Porto)
Escola Industrial e Comercial de Águeda	Escola Técnica Elementar Manuel da Maia (Lisboa)	Escola Industrial Infante D. Henrique (Porto)
Escola Industrial e Comercial de Oliveira de Azeméis	Escola Técnica Elementar Nuno Gonçalves (Lisboa)	Escola Industrial Aurélia de Sousa (Porto)
Escola Técnica Elementar Bartolomeu dos Mártires (Braga)	Escola Técnica Elementar Pedro de Santarém (Lisboa)	Escola Comercial Oliveira Martins (Porto)
Escola Industrial e Comercial Carlos Amarante (Braga)	Escola Técnica Elementar Infância de Almeida (Lisboa)	Escola Comercial Filipa de Vilhena (Porto)
Escola Industrial e Comercial de Guimarães	Escola Técnica Elementar Marquesa da Alorna (Lisboa)	Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis (Porto)
Escola Industrial e Comercial de Bragança	Escola Técnica Elementar Paula Vicente (Lisboa)	Escola Técnica Elementar Passos Manuel (Gaia)
Escola Industrial e Comercial da Covilhã	Escola Industrial Afonso Domingues (Lisboa)	Escola Industrial e Comercial Teixeira Lopes (Gaia)
Escola Técnica Elementar Marcos Pires (Coimbra)	Escola Industrial Fonseca Benevides (Lisboa)	Escola Industrial e Comercial de Gondomar
Escola Industrial e Comercial Brotero (Coimbra)	Escola Industrial Machado de Castro (Lisboa)	Escola Industrial e Comercial da Póvoa de Varzim
Escola Industrial e Comercial da Figueira da Foz	Escola Industrial Marquês de Pombal (Lisboa)	Escola Industrial e Comercial de Tomar
Escola Industrial e Comercial de Évora	Escola Industrial Dona Luísa de Gusmão (Lisboa)	Escola Industrial e Comercial de Setúbal
Escola Industrial e Comercial de Estremoz	Escola Industrial Josefa de Óbidos (Lisboa)	Escola Industrial e Comercial Alfredo da Silva (Barreiro)
Escola Técnica Elementar Serpa Pinto (Faro)	Escola Comercial Ferreira Borges (Lisboa)	Escola Industrial e Comercial de Viana do Castelo
Escola Industrial e Comercial Tomás Cabreira (Faro)	Escola Comercial Patrício Prazeres (Lisboa)	Escola Industrial e Comercial de Vila Real
Escola Industrial e Comercial de Lagos	Escola Comercial Veiga Beirão (Lisboa)	Escola Industrial e Comercial de Chaves
Escola Industrial e Comercial de Silves	Escola Comercial Dona Maria I (Lisboa)	Escola Industrial e Comercial de Viseu
Escola Industrial e Comercial de Leiria	Escola de Artes Decorativas António Arroio (Lisboa)	Escola Técnica Elementar Gonçalves Zarco (Funchal)
Escola Industrial e Comercial das Caldas da Rainha	Escola Técnica Elementar da Linha de Cascais	Escola Industrial e Comercial António Augusto de Aguiar (Funchal)
Escola Industrial e Comercial da Marinha Grande	Escola Industrial e Comercial de Portalegre	Escola Industrial e Comercial de Angra do Heroísmo
Escola Industrial de Peniche	Escola Técnica Elementar Gomes Teixeira (Porto)	Escola Industrial e Comercial de Ponta Delgada
Escola Técnica Elementar Eugénio dos Santos (Lisboa)	Escola Técnica Elementar Ramalho Ortigão (Porto)	

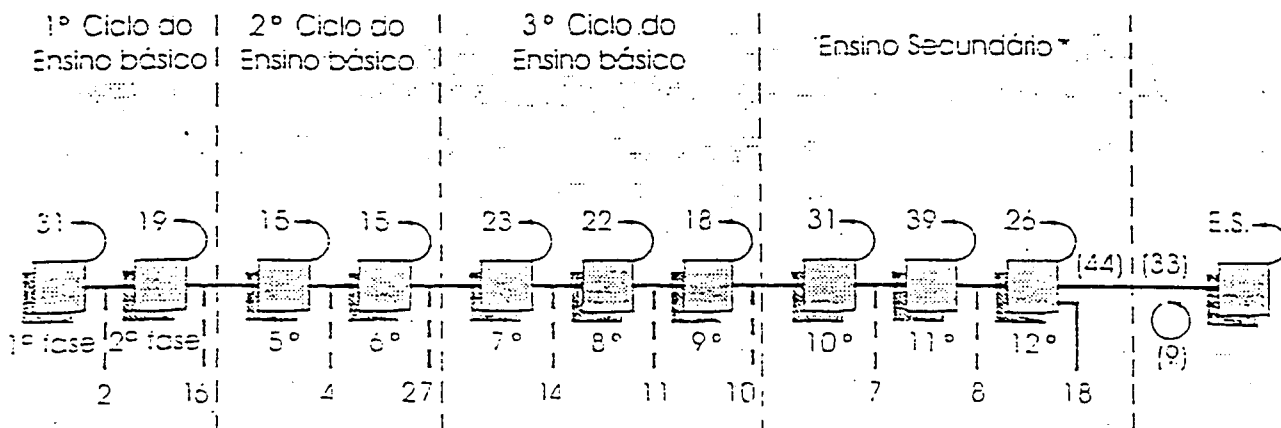
Fonte: Estatuto do E.T.P., Decreto Lei 37029, 1948, Lisboa, Imprensa Nacional, pp. 246-251.

TAXAS DE FREQUÊNCIA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR  
POR DISTRITOS - 1991/92

DISTRITO	Nº DE CRIANÇAS DOS 3 AOS 5 ANOS	TAXA DE FREQUÊNCIA EM 1991-92 (%)	POSIÇÃO
Guarda	6 300	76	1
Bragança	5 000	71	2
Castelo Branco	6 500	67	3
Santarém	13 800	66	4
Beja	5 300	60	5
Viseu	15 800	59	6
Évora	5 500	59	6
Portalegre	4 300	58	8
Leiria	15 000	58	8
Coimbra	13 700	58	8
Aveiro	25 700	57	11
Lisboa	63 800	51	12
Vila Real	9 000	47	13
Viana do Castelo	9 000	45	14
Faro	11 900	44	15
Setúbal	22 600	41	16
Braga	34 200	40	17
Porto	65 900	39	18

Fonte: Joaquim Azevedo, 1994, Avenidas de Liberdade - Reflexões sobre Política Educativa, Ed. Asa, Porto

## TAXAS DE REPETENCIA E ABANDONO NO ENSINO OFICIAL E PARTICULAR (EM %) - 1988/89



\* Taxas de repetência e abandono estimadas para 86/87.

indicam-se entre parêntesis os milhares de alunos saídos do 12.º ano em 1989 e candidaturas ao Ensino Superior (44) que se devem adicionar a 9000 candidaturas provenientes de alunos de anos anteriores. As entradas em 89/90 são aproximadamente de 22 000 (Ensino Oficial) + 11 000 do Ensino não Oficial.

Fonte: Valter Lemos e Outros, 1992, A Nova Avaliação na Aprendizagem, Texto Editora, Lisboa.

## **MODELOS DE CARTAS ENVIADAS A:**

- **Conselhos directivos das escolas  
onde foram realizados os inquéritos**
- **Directores de turma,  
das turmas dos alunos inquiridos**
- **Empresários, empregadores**

Alfredo Tomé  
R. Cidade de Bolama 7,2º Esqº  
Tel. 8538693 1800 Lisboa

Exmº Sr.  
Presidente do Conselho Directivo da  
Escola Secundária António Arroio  
Lisboa

Lisboa, 11 de Janeiro de 1998

Exmº Senhor

Como vos dei conhecimento, ontem, sou mestrando do 2º Ano do curso de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Administração Escolar do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Assim, no seguimento daquele contacto, e no âmbito da preparação da Tese sobre o Ensino Técnico Profissional, Contributo para o Estudo da sua Organização e Evolução dos Perfis Profissionais, nos Últimos 50 Anos, que devo apresentar no referido curso; necessito realizar um estudo: para caracterizar a Escola/meio, conhecer a sua gestão/organização e elaborar inquérito a uma amostra representativa, dos professores e alunos dos cursos da Escola António Arroio.

Para esse fim, solicito autorização para, durante um período de tempo, fazer visitas à escola, contactar com professores e alunos que venham a estar envolvidos neste processo.

Agradecendo a Vossa atenção, com respeitosos e atentos cumprimentos



Alfredo Tomé  
R. Cidade de Bolama 7, 2º Esqº  
Tel. 8538693 1800 Lisboa

Ex.ma Srª  
Drª Ana Eustáquio  
(Directora de Turma B 10º Ano)  
Escola Secundária António Arroio  
LISBOA

LISBOA, 9 Março de 1998

Ex.ma Srª

No seguimento de contactos anteriores com o Conselho Directivo, venho, também, dar-vos conhecimento, que sou mestrando do 2º Ano de Mestrado em Ciências de Educação, especialização em Administração Escolar, do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Assim, e no âmbito da preparação da Tese " O Ensino Técnico Profissional - Contributo para o Estudo da sua Organização e Evolução dos Perfis Profissionais, nos Últimos 50 Anos ", que devo apresentar no referido curso, necessito realizar um inquérito por questionário a uma amostra representativa de professores e alunos dos cursos Técnico Profissionais da Escola António Arroio.

Assim venho solicitar a colaboração da colega neste estudo, pedindo-lhe que entregue o questionário que elaborei, aos alunos e professores da turma B do 10º Ano que foram seleccionados para responder e que constam da listagem anexa.

No caso de aceitar este meu pedido, o que desde já lhe agradeço, pedia-lhe que tomasse nota do seguinte:

- Os alunos e professores seleccionados para responderem a este questionário, foram seleccionados aleatoriamente.
  - Garante-se o anonimato dos alunos e professores que responderem ao questionário.
  - Os alunos e professores depois de responderem ao questionário deverão colocá-lo no envelope que me é endereçado, fechá-lo e entregá-lo à colega, que fará o favor de os entregar no Concelho Directivo (Dr. João Bacelar) depois de todos reunidos.
  - No interior de cada envelope e em cada questionário estão descritas as instruções necessárias ao preenchimento do mesmo.
  - A listagem anexa com o nome dos alunos e professores poderá ser utilizada para a colega controlar a entrega e recepção dos questionários.
- Agradecendo a sua atenção, com respeitosos e atentos cumprimentos.

Alfredo Tomé  
R. Cidade de Bolama 7, 2º Esqº  
Tel. 8538693 1800 Lisboa

À Gerência  
JOCA Metalomecânica, Lda.  
Edifício Joca - Zona Industrial  
2685 Prior Velho

LISBOA, 9 Março de 1998

Ex.mo Sr.

No seguimento de contactos anteriores com V.as Ex.as venho por este meio, também, dar-vos conhecimento, que sou mestrando do 2º Ano de Mestrado em Ciências de Educação, especialização em Administração Escolar, do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Assim, e no âmbito da preparação da Tese “ O Ensino Técnico Profissional - Contributo para o Estudo da sua Organização e Evolução dos Perfis Profissionais, nos Últimos 50 Anos “, que devo apresentar no referido curso, necessito realizar um inquérito por questionário a uma amostra representativa de empresários, empregadores.

Deste modo venho solicitar a colaboração de V.as Ex.as neste estudo, pedindo-lhes que respondam ao questionário que elaborei, sendo a escolha da VI empresa feita aleatoriamente de uma listagem fornecida pelo Diário de Notícias.

No caso de aceitarem este meu pedido, o que desde já agradeço a V.as Ex.as, pedia-lhes que tomassem nota do seguinte:

- Garante-se o anonimato de todos os respondentes ao questionário.
- Depois de responderem ao questionário deverão colocá-lo no envelope, selado, que me é endereçado e enviá-lo pelo correio.
- No interior de cada envelope e em cada questionário estão descritas as instruções necessárias ao preenchimento do mesmo.

Agradecendo a melhor atenção de V.as Ex.as, com respeitosos e atentos cumprimentos.

## ESTUDO DA FIABILIDADE DOS QUESTIONÁRIOS A PARES

### ACTA DA REUNIÃO

Aos vinte e cinco dias do mês de Fevereiro de mil novecentos e noventa e oito, reuniram pelas quinze horas, na UNIVERSIDADE CATÓLICA, os pares científicos para fazerem o estudo de Fiabilidade dos Questionários a Pares, para o trabalho de Tese, do mestrando Alfredo Tomé Carvalho.

O Estudo começou por uma organização das Variáveis, tendo intervindo o Senhor Professor Doutor Luís Barbosa, que prestou esclarecimentos sobre a organização e metodologia dessas Variáveis.

Foram elaborados os Questionários (alunos, professores e empregadores), considerados fiáveis pelos pares e aptos para serem testados.

Nada mais havendo a tratar os pares deram por encerrada a reunião.

## PRÉ TESTE

### QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

#### INSTRUÇÕES:

- 1 - Assinala com  as perguntas que te digam respeito.
- 2 - Este inquérito é anónimo. Estás a colaborar num trabalho de levantamento acerca da procura dos cursos tecnológicos. Não escrevas o teu nome nem nada que te identifique.
- 3 - O presente questionário destina-se a recolher a opinião dos alunos do 10º. Ano do E.T.P. acerca de alguns aspectos da relação: entre os perfis de saída dos alunos dos cursos técnico profissionais e as necessidades dos empregadores.

1 - Naturalidade: Distrito \_\_\_\_\_  
Concelho \_\_\_\_\_  
Freguesia \_\_\_\_\_  
Idade em 31 de Agosto de 1998 \_\_\_\_\_ Sexo: Masculino  Feminino   
Escola \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_

#### 1º - BLOCO

- 2 - É importante que respondas com cuidado às perguntas, dentro de cada rectângulo do seguinte quadro (se não souberes algum dado não respondas).

Parentesco	Idade	Naturalidade	Habilitações Académicas (1)	Enquadramento sócio-profissional (2)	Categoria profissional (3)
Pai					
Mãe					

(1) - Não sabe ler nem escrever, Sabe ler e escrever, Preparatório ou 6ª classe, Secundário unificado ou 5º ano antigo, Secundário complementar ou 7º ano antigo, Curso médio superior ou politécnico, Licenciado/Mestrado/Doutorado.

(2) - Se tiver duas profissões refira-as.

(3) - No caso de trabalhar por conta própria deve referir qual o ramo de actividade (primário, secundário ou terciário) e o número exacto de empregados se os tiver.

3 - Viveste sempre em Portugal? Sim  Não

Se respondeste não, diz há quantos anos vives em Portugal \_\_\_\_\_

## 2º - BLOCO

4 - Já reprovaste alguma vez? Sim  Não

Se Sim foi no:

1º Ciclo	<input type="checkbox"/>	Quantas vezes _____
2º Ciclo	<input type="checkbox"/>	Quantas vezes _____
3º Ciclo	<input type="checkbox"/>	Quantas vezes _____
Secundário	<input type="checkbox"/>	Quantas vezes _____

## 3º - BLOCO

Motivações que te levaram a ingressar no curso tecnológico.

5 - Aponta por ordem de importância apenas os três itens que te parecerem mais relevantes.

- Os cursos superiores não corresponderem
- Quer ser independente porque estudar não é compensatório para a vida
- Obter um diploma
- Maior facilidade em começar a trabalhar mais rapidamente
- Ter oportunidades profissionais com um melhor nível de escolaridade
- Ter formação qualificada no mercado europeu
- Poder ir para o ensino superior sem passar pela via de ensino regular
- Influência da família
- Outras

Quais: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6 - Pensas que vai ser fácil arranjares emprego após terminares o curso?

Sim

Não

Justifica a razão da tua resposta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 4º - BLOCO

7 - Tens conhecimento de que existem programas de formação para jovens, entre os países da Comunidade Europeia, de que podes usufruir, a partir da escolaridade obrigatória?

Sim

Não

Se respondeste sim à questão anterior, diz-nos se te candidataste?

Sim

Não

Justifica a razão da tua resposta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Consideras importante aproveitar este tipo de programas de formação?

Sim

Não

Justifica a razão da tua resposta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Muito obrigado pela tua amável colaboração

## QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

### INSTRUÇÕES:

- 1 - Assinala com  as perguntas que te digam respeito.
- 2 - Este inquérito é anónimo. Estás a colaborar num trabalho de levantamento acerca da procura dos cursos tecnológicos. Não escrevas o teu nome nem nada que te identifique.
- 3 - O presente questionário destina-se a recolher a opinião dos alunos do 10º. Ano do E.T.P. acerca de alguns aspectos da relação: entre os perfis de saída dos alunos dos cursos técnico profissionais e as necessidades dos empregadores.

1 - Naturalidade: Distrito \_\_\_\_\_  
Concelho \_\_\_\_\_  
Freguesia \_\_\_\_\_  
Idade em 31 de Agosto de 1998 \_\_\_\_\_ Sexo: Masculino  Feminino   
Escola \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_

### 1º - BLOCO

- 2 - É importante que respondas com cuidado às perguntas, dentro de cada rectângulo do seguinte quadro (se não souberes algum dado não respondas).

Parentesco	Idade	Naturalidade	Habilitações Académicas (1)	Enquadramento sócio-profissional (2)	Categoria profissional (3)
Pai					
Mãe					

- (1) - Não sabe ler nem escrever, Sabe ler e escrever, Preparatório ou 6ª classe, Secundário unificado ou 5º ano antigo, Secundário complementar ou 7º ano antigo, Curso médio superior ou politécnico, Licenciado/Mestrado/Doutorado.
- (2) - Se tiver duas profissões refira-as.
- (3) - No caso de trabalhar por conta própria deve referir qual o ramo de actividade (primário, secundário ou terciário) e o número exacto de empregados se os tiver.

3 - Viveste sempre em Portugal? Sim  Não

Se respondeste não, diz há quantos anos vives em Portugal \_\_\_\_\_

## 2º - BLOCO

4 - Já reprovaste alguma vez? Sim  Não

Se Sim foi no:

1º Ciclo  Quantas vezes \_\_\_\_\_

2º Ciclo  Quantas vezes \_\_\_\_\_

3º Ciclo  Quantas vezes \_\_\_\_\_

Secundário  Quantas vezes \_\_\_\_\_

## 3º - BLOCO

Motivações que te levaram a ingressar no curso tecnológico.

5 - Aponta por ordem de importância apenas os três itens que te parecerem mais relevantes.

Os cursos superiores não corresponderem

Quer ser independente porque estudar não é compensatório para a vida

Obter um diploma

Maior facilidade em começar a trabalhar mais rapidamente

Ter oportunidades profissionais com um melhor nível de escolaridade

Ter formação qualificada no mercado europeu

Poder ir para o ensino superior sem passar pela via de ensino regular

Influência da família

Outras

Quais: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



6 - Pensas que vai ser fácil arranjares emprego após terminares o curso?

Sim

Não

Justifica a razão da tua resposta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 4º - BLOCO

7 - Tens conhecimento de que existem programas de formação para jovens, entre os países da Comunidade Europeia, de que podes usufruir, a partir da escolaridade obrigatória?

Sim

Não

Se respondeste sim à questão anterior, diz-nos se te candidataste?

Sim

Não

Justifica a razão da tua resposta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Consideras importante aproveitar este tipo de programas de formação?

Sim

Não

Justifica a razão da tua resposta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Muito obrigado pela tua amável colaboração

## QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DO E.T.P.

### INSTRUÇÕES:

- 1 - Assinale com  só as perguntas que lhe digam respeito.
- 2 - O inquérito é anónimo, não escreva o seu nome nem nada que o identifique.
- 3 - O presente questionário destina-se a recolher a opinião dos professores acerca de alguns aspectos da relação: ENTRE OS PERFIS DE SAÍDA DOS ALUNOS DOS CURSOS TÉCNICO PROFISSIONAIS E AS NECESSIDADES DOS EMPREGADORES.

1 - Desde a Reforma de 1948 até hoje, foi :

Sempre professor do E.T.P.

Primeiro aluno do E.T.P. e depois professor deste ramo

Primeiro aluno do Liceu e depois professor do E.T.P.

Aluno de outras formações e depois professor do E.T.P.

2 - Considera o lançamento do actual E.T.P.:

Inadiável

Precipitado

Inútil

Justifique, se o desejar \_\_\_\_\_

3 - Considera que pesaram na Reforma de:

	48	70/73	83	86
<input type="checkbox"/>	.....	.....	.....	.....
Razões de ordem política	.....	.....	.....	.....
Razões de ordem económica	.....	.....	.....	.....
Razões de ordem social	.....	.....	.....	.....
Outras	.....	.....	.....	.....
De carácter interno	.....	.....	.....	.....

De carácter externo

- 4 - Nas actividades do E.T.P., desenvolvidas na sua escola, as famílias, os empregadores, os representantes ou outros agentes sociais estão presentes:

Com frequência  Raramente  Nunca

- 5 - Considera que a sociedade civil do meio teve peso relevante e activo na definição das ofertas dos cursos do E.T.P., nas escolas, a nível local?

Sim Em 48 Em 70/73 Em 83 Em 86  
Não  
Não tenho dados

- 6 - Acha que na(s) escola(s) de curso(s) tecnológico(s) feita(s) para a sua escola, foram consideradas como razões:  
(Aponte apenas 3 que lhe parecem mais relevantes)

A resposta à procura dos alunos

Os recursos humanos existentes

Os equipamentos disponíveis

Pré-definição de rede escolar veiculada pela D.R.E.

As necessidades decorrentes da estrutura empresarial do meio

O mercado de trabalho transnacional, nomeadamente europeu

Outras

Justifique se desejar: \_\_\_\_\_

- 7 - Considera que a participação que o ME solicitou aos professores, para as reestruturações do E.T.P. de 1983 e 1986, foi suficiente e tida em conta?

Sim  Não

- 8 - Considera a administração de ensino português na Reforma de:

Dominantemente centralizada  48  70/73  83  86

Dominante desconcentrada

9 - Existem programas de intercâmbio para jovens, dentro da CE, após a escolaridade.  
Sabe se à sua escola chegou informação acerca desses programas?

Sim  Não

10 - Se respondeu Sim à questão anterior, diga-nos:  
Teve conhecimento de alunos que usufruíram desse intercâmbio?

Sim  Não

Se o desejar quantifique ou faça qualquer consideração que ache pertinente a este respeito: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11 - Do conhecimento que tem, os alunos que frequentam o E.T.P. são predominantemente oriundos de que classe? (Consultar mapa anexo)

Estratos superiores  Estratos inferiores   
Estratos intermédios  Estratos indefinidos

12 - Considera que a estrutura bipartida do ensino, prosseguimento de estudos e E.T.P., tem uma relação directa com intenções de estratificação social?

	Em 48	Em 70/73	Em 83	Em 86
Sim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muito obrigado pela sua colaboração

## QUESTIONÁRIO SOBRE ALGUNS ASPECTOS DO E.T.P. NA PERSPECTIVA DOS EMPREGADORES

### INSTRUÇÕES:

- 1 - Assinale com  só as perguntas que lhe digam respeito.
- 2 - O inquérito é anónimo, não escreva o seu nome nem nada que o identifique.
- 3 - O presente questionário destina-se a recolher a opinião dos empregadores acerca de alguns aspectos da relação: ENTRE OS PERFIS DE SAÍDA DOS ALUNOS DOS CURSOS TÉCNICO PROFISSIONAIS E AS NECESSIDADES DOS EMPREGADORES.

### 1 - Dados sobre o empregador inquirido

#### a) Escolaridade

Ensino Técnico  Ensino Secundário  Ensino Superior

#### b) Idade

Até 32 anos  De 32 a 49 anos  Acima de 49 anos

#### c) Sector de actividade \_\_\_\_\_

### 2 - Considera que existiram condições políticas, sociais e económicas, sob pressões internas e/ou externas, na origem das reformas do Ensino Técnico?

	De 48	De 70/73	De 83	De 86
Sim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não tenho dados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 3 - Acha que presentemente os cursos oferecidos pelas escolas da sua área tiveram em conta a estrutura de emprego da zona?

Sim  Não  Não tenho dados

Justifique, se o desejar \_\_\_\_\_

4 - Se respondeu Não à questão anterior, diga a que entidade pensa que se deve essa inadequação:

(Aponte apenas uma que lhe pareça mais relevante)

À(s) Escola(s)

Aos serviços centrais do Ministério da Educação

Aos serviços centrais do Ministério para a Qualificação e o Emprego (ex-MESS)

Ao Município

Aos Representantes das entidades empregadoras

Outros

Justifique, se o desejar: \_\_\_\_\_

5 - Alguma vez recebeu inquéritos ou outros pedidos de intervenção, por parte do Ministério da Educação ou do Ex-MESS, acerca dos cursos técnico-profissionais, nas Reformas de:

	48	70/73	83	86
Sim	<input type="checkbox"/>	-----	-----	-----
Não	-----	-----	-----	-----
Não tenho dados	-----	-----	-----	-----

6 - Participa nas actividades do E.T.P., desenvolvidas na sua zona, a pedido ou espontaneamente:

Com frequência  Raramente  Nunca

7 - Alguma vez lhe foi solicitada colaboração na definição dos cursos do E.T.P. existentes, por parte das escolas da zona nas Reformas de:

	48	70/73	83	86
Sim	-----	-----	-----	-----
Não	-----	-----	-----	-----
Não tenho dados	-----	-----	-----	-----

8 - Teve ou tem aos seus serviços trabalhadores qualificados com o Ensino Técnico-Profissional?

Sim

Não

9 - Se respondeu afirmativamente à questão anterior, diga-nos, segundo o Mapa de Classes em anexo, se esses trabalhadores são maioritariamente provenientes de:

Estratos superiores

Estratos inferiores

Estratos intermédios

Estratos indefinidos

10 - Para o seu ramo de actividade, acha necessária a existência de quadros intermédios com formação técnica-profissional qualificada?

Sim

Não

11 - Se respondeu afirmativamente à questão anterior, considera ter preferência por:

Trabalhadores nacionais

Trabalhadores estrangeiros

Indiferente

Justifique, se o desejar: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Muito obrigado pela sua colaboração

## **BIBLIOGRAFIA**



## BIBLIOGRAFIA

- ◆ ABRANTES, José Carlos e Outros, coordenação de Manuela Silva e M. Isabel Tamen - 1981, Sistema de Ensino em Portugal, Lisboa, ed. Fundação Calouste Gulbenkian.
- ◆ ADAMS, D. - 1977, Development Education in Comparative Education Review, nº 21 (2 e 3), Junho/Outubro, pp. 370-395.
- ◆ ALBRELLO, Luc e outros - 1997, Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais, Lisboa, Ed. Gradiva
- ◆ ALMEIDA, J. F.; PINTO, J. M.- 1982, A Investigação nas Ciências Sociais, 3ª Edição, Lisboa, Ed. Presença.
- ◆ ALMEIDA, J. Ferreira e outros - 1994, Exclusão Social - Factores e Tipos de Pobreza em Portugal, 2ª Edição, Oeiras, Ed. Celta.
- ◆ ALMEIDA, Leopoldino de - 1970, Uma experiência Pedagógica: Ensino Programado, Escolas Técnicas, nº. 41, Lisboa, MEN.
- ◆ ALPIARÇA, J. Cidade - 1981, Evolução do Ensino Técnico - Profissional nos Últimos 30 Anos, in Política Educacional num contexto de crise e Transformação Social, Lisboa, Moraes.
- ◆ ALVES, J. Matias - 1989, Ensino Técnico-Profissional dos anos 40 aos anos 90: Ideologia, Organização, Praxis, Braga, Universidade do Minho.
- ◆ ALVES, J. Matias - 1997, Modos de Organização, Direcção e Gestão das Escolas Profissionais, Porto, Porto Editora.
- ◆ ÂNGELO, V. -1975, O Ensino discriminatório: Liceu e Escola Técnica-resultados de um inquérito, Análise Social, nº 44, Lisboa.
- ◆ ANTUNES, J. Cunha - 1985, E.T.P., 1985/1986, Lisboa, ME/DGES.
- ◆ ARAÚJO, Norberto de - 1939, Peregrinações em Lisboa, Livro XV, Inventário de Lisboa, 12 volumes, CML, Lisboa, 1944-1956.
- ◆ ASCENÇÃO, J. de Oliveira - 1995 - O Direito: Introdução e Teoria Geral, 9ª Edição, Coimbra, Liv. Almedina.
- ◆ AZEVEDO, Joaquim - 1987, O Ensino Técnico Profissional e o seu desenvolvimento futuro, in Sistema educativo e formação profissional, Lisboa, ME/GEP.
- ◆ AZEVEDO, Joaquim - 1991, Educação Tecnológica: Anos 90, Rio Tinto, Asa Editores.
- ◆ AZEVEDO, Joaquim - 1994, Avenidas de Liberdade: Reflexões sobre Política Educativa, Porto, Ed. Asa.
- ◆ BACHELARD, Gaston - 1971, A Epistemologia, Lisboa, Edições 70.

- ◆ BARATA, Oscar, Soares - 1990, Introdução às Ciências Sociais, 5ª Edição, Lisboa, Bertrand Editora.
- ◆ BARBOSA, LUÍS e outros -1990, A Formação do Jovem, Porto, Ed. Asa.
- ◆ BARBOSA, Luís - 1997, Pensar a Escola e seus Actores, Mem Martins, Ed. A.P.S.
- ◆ BARDIN, Laurence - 1979, Análise de Conteúdo, Lisboa, Edições 70.
- ◆ BARROS, Aidil, J., P., de , e outro - 1986, Fundamentos de Metodologia, S. Paulo, McGraw - Hill.
- ◆ BARROSO, João e outro - 1996, Organização de Administração da Educação. Os Caminhos da Descentralização, Lisboa, Ed. Colibri.
- ◆ BEREDAY, George Z. F. - 1968, El Metodo Comparativo en Educacion, Barcelona, Ed. Herder.
- ◆ BEREDAY, George Z. F. - 1977, L'Analyse Comparé en Éducation, Perspectives, Vol. VII, nº 4, Unesco.
- ◆ BENAVENTE, Ana, e outros - 1992, Do outro lado da Escola, 3ª Edição, Lisboa, Ed. Teorema.
- ◆ BERTRAND, Ives, e Outro - 1988, Organizações: Uma Abordagem Sistémica, Lisboa, Instituto Piaget.
- ◆ BONITATIBUS, Suely Grant - 1989, Educação Comparada: Conceito, Evolução e Métodos, S. Paulo, EPU.
- ◆ BOUDON, Raymond - 1973, L'Inégalité des Chances. La Mobilité dans les Sociétés Industrielles, Paris, A. Colin.
- ◆ BOUDON, Raymond - 1990, O Lugar da Desordem, Lisboa, Ed. Gradiva.
- ◆ BOUDON, Raymond e outros (coord.) - 1990, Dicionário de Sociologia, Lisboa, D. Quixote.
- ◆ BOUDON, Raymond - (sem data), Os Métodos em Sociologia, Lisboa, Ed. Rolim.
- ◆ BOURDIEU, P. ; PASSERON, J. C.- 1964, Les Heritiers, Paris, Ed. Minuit.
- ◆ BRITO, Carlos - 1994, Gestão Escolar Participada, 3ª Edição, Lisboa, Texto Editora.
- ◆ CARNEIRO, Roberto - 1977, A organização do desenvolvimento curricular em Portugal, II e III partes, Lisboa, MEIC/GEP.
- ◆ CARNEIRO, Roberto - 1987, A Estratégia de formação num quadro de mudança, in revista de Estudos e Informação Técnica, Maio, nº. 2, IEFP, Lisboa, pp. 5-13.
- ◆ CARNEIRO, Roberto - 1988, Educação e Emprego em Portugal: Uma Leitura de Modernização, Vol. V da Série Portugal os próximos 20 anos, Lisboa, F.C.G.
- ◆ CARNEIRO, Roberto - 1994, Ensino Livre: Uma fronteira da hegemonia estatal, Porto, Ed. Asa.

- ♦ CARVALHO, João; BARBOSA, Luís e Outro - 1990, A formação do Jovem: Um modelo Interactivo, Porto, Ed. Asa.
- ♦ CARVALHO, Rómulo de - 1996, História do Ensino em Portugal, 2ª. Edição, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- ♦ CASTRO, Armando de - «Manufacturas», in Dicionário de História de Portugal, vol. IV, (Dir.) Joel Serrão, 1985, Porto, Liv. Figueirinhas .
- ♦ CHAGAS, Manuel Pinheiro - 1902, História de Portugal, vol. VII, Lisboa, Ed. José Lello, (Sociedade Editora, Liv. Moderna).
- ♦ CHAMBEL, Maria José, e Outro - 1995, Psicossociologia das Organizações, Lisboa, Texto Editora.
- ♦ CHIAVENATO, Idalberto - 1993, Introdução à Teoria Geral da Administração, 4ª. Edição, S. Paulo, McGraw-Hill.
- ♦ CLEGG, Frances - 1995, Estatística para Todos, Lisboa, Ed. Gradiva
- ♦ CORREIA, J. Alberto - 1989, Inovação Pedagógica e Formação de Professores, Porto, Ed. Asa / Clube do Professor.
- ♦ COSTA, A. Almeida - 1981, Linhas gerais do sistema de ensino, in Sistema de ensino em Portugal, Lisboa, F.C.G..
- ♦ COSTA, Jorge Adelino - 1996, Imagens Organizacionais da Escola, Lisboa, Ed. ASA.
- ♦ COSTA, Jorge Adelino - 1996, Gestão Escolar, Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola, Lisboa, Texto Editora.
- ♦ CRUZEIRO, M. Eduarda e Outro - 1978, Ensino Secundário: Duas Populações, duas Escolas, in Análise Social, vol. 14, nº. 55, Lisboa.
- ♦ DELGADO, R. P. - 1984, Escola Industrial Campos Melo da Covilhã, Covilhã.
- ♦ DELORS, J. - 1996, Educação: Um tesouro a descobrir, Porto, Ed. Asa.
- ♦ D'HAINAUT, L. - 1980, Educação dos fins aos objectivos, Coimbra, Liv. Almedina.
- ♦ DUQUE, L. Rosa 1993, Ensino Técnico-Profissional: Reformas de 1948-1983- alguns aspectos em análise comparada, Odivelas, ISCE.
- ♦ DURKHEIM, Emile - 1977, A Divisão do Trabalho Social, I e II, Lisboa, Ed. Presença.
- ♦ DURKHEIM, Emile - 1980, As Regras do Método Sociológico, Lisboa, Ed. Presença.
- ♦ ECO, Umberto - 1995, Como se faz uma Tese em Ciências Humanas, 6ª. Edição, Lisboa, Ed. Presença.
- ♦ EMÍDIO, M. Tavares - 1981, Ensino Secundário, in Sistema de Ensino em Portugal, Lisboa, F.C.G..
- ♦ ESTEVES, António j.; Stoer, Stephen (orgs.) - 1992, A Sociologia na Escola: Professores Educação e Desenvolvimento, Lisboa, Ed. Afrontamento.

- ♦ ESTRELA, Albano - 1994, Teoria e prática de observação de classes, 4ª. Edição, Porto, Porto Editora.
- ♦ FERREIRA, J. M. Carvalho, e outros - 1996, Psicossociologia das Organizações, Lisboa, Mcgraw-Hill.
- ♦ FERREIRA, Virgínia - 1986, O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos, in A.S. Silva e outro (orgs.) Metodologia das Ciências Sociais, Porto, Ed. Afrontamento.
- ♦ FORMOSINHO, João - 1988, Medidas que Promovam o Sucesso Educativo, Lisboa, C.R.S.E., ME/GEP.
- ♦ FORMOSINHO, João - 1989, De Serviço de Estado à Comunidade Educativa: Uma nova concepção para a Escola Portuguesa, Revista Portuguesa de Educação, vol. 2 nº. 1.
- ♦ FORMOSINHO, João - 1991, Concepções de Escola na Reforma Educativa, In, Ciências da Educação em Portugal, Situação Actual e Perspectivas, Porto, Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação.
- ♦ FREITAS, Cândido Varela de - 1983, Estrutura de Formação de Professores. Módulo de Formação de Professores, Boletim Informativo n.º 36, Lisboa, ME.
- ♦ FONSECA, A. M. - 1992, Necessidades de Formação Técnica e Profissional em Portugal: Os Quadros Intermediários, Porto, ME/GETAP.
- ♦ FURTADO, Celso - 1976, Teoria e Política do Desenvolvimento Económico, 2ª Edição, Lisboa, Publicações D. Quixote.
- ♦ GRÁCIO, Rui - 1985, Evolução Sociopolítica e Sistema de Ensino em Portugal In Futuro da Educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- ♦ GRÁCIO, Sérgio, e outros - 1983, (orgs - antologia), Sociologia da Educação I: Funções da Escola e Reprodução, Lisboa, Liv. Horizonte.
- ♦ GRÁCIO, Sérgio, e outro - 1983, (orgs - antologia), Sociologia da Educação II: A Construção Social das práticas Educativas, Lisboa, Liv. Horizonte.
- ♦ GRÁCIO, Sérgio - 1986, Política educativa como tecnologia social: As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983, Lisboa, Liv. Horizonte.
- ♦ GRÁCIO, Sérgio - 1991, Estado: Ensino Técnico e procura social de ensino, In ME - Conferência Nacional: Novos rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional, vol. 1, Porto, ME/GETAP.
- ♦ GRILO, Marçal - 1992, Balanço e Perspectivas da Integração no Domínio da Educação, Análise Social, Vol. 27 n.ºs 118 e 119.
- ♦ GUSDORF, Georges - 1970, Professores para quê?, 2ª Edição, Lisboa, Moraes Editores.
- ♦ HALBWACHS, Maurice - 1930, Les Causes du Suicide, Paris, Alcan.
- ♦ HANDY, Charles - 1995, A Era da Incerteza, Lisboa, Edições Cetop.

- ◆ HENRIQUES, M. Castro - 1989, Salazar: Pensamentos e Doutrina Política, Textos Antológicos, Lisboa, Ed. Verbo.
- ◆ HOLMES, Brian - 1979, Guide International des Systemes d'Éducation, Paris, UNESCO.
- ◆ JACINTO, A. e outro - 1991, Evolução da oferta e da procura no E.T.P., In Conferência Nacional: Novos rumos para o E.T.P., Porto, ME/GETAP.
- ◆ JESUÍNO, J. C. - 1987, Processos de Liderança, Lisboa, Livros Horizonte.
- ◆ JOAQUIM, Augusto - 1979, Todos fomos demais: Introdução a ensaios sobre a tipologia qualitativa do Salazarismo, Análise Social, vol. VI, n.º 59, Lisboa.
- ◆ KOTTER, John P. - 1992, O Factor Liderança, S. Paulo, McGraw-Hill.
- ◆ LAKATOS, Eva Maria - 1986, Sociologia Geral, S. Paulo, Editora Atlas .
- ◆ LEITE, Fernando e outro -1995, Inserção Profissional dos Primeiros diplomados pelas Escolas Profissionais: Relatório síntese, Lisboa, ME/DEPGEF.
- ◆ LEMOS, Valter e outros - 1992, A Nova Avaliação na Aprendizagem. O Direito ao Sucesso, Lisboa, Texto Editora.
- ◆ LÉON, Antoine - 1983, Introdução à História da Educação, Lisboa, D. Quixote.
- ◆ LESOURNE, Jacques - 1988, Education e Societé - Les Défis de l'an 2000. Le Monde de l'Education. Paris.
- ◆ LIMA, M. Pires - 1981, O Inquérito, Lisboa, Ed. Presença.
- ◆ LODI, João Bosco - 1991, A Entrevista: Teoria e Prática, 7ª. Edição, S. Paulo, Pioneira Editora.
- ◆ MACEDO, Berta - 1995, A Construção do Projecto Educativo de Escola. Processos de Definição da Lógica de Funcionamento da Escola, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- ◆ MACEDO, Jorge Borges de - 1963, Problemas da História da Indústria Portuguesa no Séc. XVII, Lisboa.
- ◆ MACEDO, Jorge Borges de - «Mercantilismo», In Dicionário de História de Portugal, vol. IV, (Dir.) Joel Serrão, 1985, Porto, Liv. Figueirinhas .
- ◆ MANN, A. P. - s.d., Métodos de Investigação Sociológica, 4ª Edição, Rio de Janeiro, Z. Editores
- ◆ MARQUES, A. H. De Oliveira - s/d., História de Portugal, Vol. II, Lisboa, Pales Ed.
- ◆ MARTINS, Guilherme d'Oliveira - 1993, Escola de Cidadãos, 3ª Edição, Lisboa, Ed. Fragmentos.
- ◆ MAYO, Elton - 1960, The Human Problem of an Industrial Civilization, New York, Viking.
- ◆ MENDES, J. Castro - 1983, Direito Comparado, Lisboa, Edição AAFDL

- ◆ MERTON, Robert - 1969, Teoria e Estrutura, São Paulo. Ed. Mestre Jou.
- ◆ MIALARET, Gaston - 1984, La Pédagogie Experimentale, Paris, P.U.F.
- ◆ MIRANDA, Sacuntala - 1978, Insucesso Escolar e Origem Social no Ensino Primário: Resultados de um Inquérito na zona escolar de Oeira-Algés, Análise Social, Vol. XIV.
- ◆ MIRANDA, Sacuntala - 1981, Portugal e o Ocedeísmo, In Análise Psicológica n.º 1, Série II, Julho/Agosto, Lisboa.
- ◆ MÓNICA, M. Filomena - 1978, Educação e Sociedade no Portugal de Salazar, Lisboa, Ed. Presença.
- ◆ MOREIRA, Adriano - 1993, Ciência Política, Coimbra, Liv. Almedina.
- ◆ MUCCHIELLI, Roger - 1979, Psicologia da Relação da Autoridade, S. Paulo, Ed. Martins Fontes.
- ◆ MUCCHIELLI, Roger - 1982, L'Analyse de Contenu des Documents et des Communications, Paris, Ed. E.S.F.
- ◆ MURTEIRA, Mário - 1990, Lições de Economia Política do Desenvolvimento, Lisboa, Editorial Presença.
- ◆ NEILL, A.,S. - 1976, Liberdade sem Medo, S. Paulo, Ed. Ibrasa.
- ◆ NETO, António J. - 1995, Um Imperativo na Investigação Educacional, Lisboa, Departamento de Educação da F.C.L..
- ◆ NETO, António J. - 1997, Suporte Fundamental da Investigação Qualitativa, Évora, Departamento de Pedagogia da Educação.
- ◆ NETO, J. P. - 1989, A Cultura Organizacional das Empresas, Lisboa, APGTRH.
- ◆ NETO, J. Pereira - 1993, Administração Escolar, Mód.os I e II, Odivelas, ISCE.
- ◆ NÓVOA, António - 1988, A República e a Escola: das intenções generosas ao desengano das realidades, In Revista Portuguesa da Educação, n.º 1, Braga, Un. Do Minho.
- ◆ NÓVOA, António (Coord.) - 1995, As Organizações Escolares em Análise, Lisboa, D. Quixote.
- ◆ NUNES, A. Sedas - 1980, Questões Preliminares das Ciências Sociais, Lisboa, Gis.
- ◆ PATRÍCIO, Manuel Ferreira - 1996, A Escola Cultural: Horizonte decisivo da Reforma Educativa, 3ª. Edição, Lisboa, Texto Editora.
- ◆ PEREIRA, S. - 1991, Escola Empresa: uma Relação Fundamental, In Novos Rumos para o E.T.P., Actas da Conferência Nacional, Porto, ME/GETAP
- ◆ PESSANHA, José de - 1908, O Ensino das Artes Plásticas em Portugal, In Notas Sobre Portugal, vol. I, Lisboa.
- ◆ PIRES, Eurico Lemos - 1987, Lei de Bases do Sistema Educativo: Apresentação e Comentários, Porto, Ed. Asa.

- ◆ PROENÇA, Carlos e outros - 1947, Relatório da Comissão de reforma do Ensino Técnico, Escolas Técnicas, vol. 1 n.ºs. 3 e 4, Lisboa.
- ◆ PROENÇA, Carlos - 1946, O Ensino Técnico no Quadro da Educação Nacional, Escolas Técnicas, Vol. I, n.º 1, Lisboa.
- ◆ PROENÇA, Carlos - 1952, Escola Cristã, Escola Nova, Escolas Técnicas, Vol. 3 n.º. 12.
- ◆ RIBEIRO, António Carrilho - 1992, Reflexões sobre a Reforma Educativa, 3ª Edição, Lisboa, Texto Editora.
- ◆ RIBEIRO, José Silvestre - 1878, História dos Estabelecimentos, T. 7, Lisboa.
- ◆ ROCHA, Isabel (coord.) - 1995, Tratado da União Europeia. Actualizado, Porto, Porto Editora.
- ◆ RODRIGUES, Maria João - 1991, Competitividade e Recursos Humanos, Lisboa, Ed. D. Quixote.
- ◆ RODRIGUES, Maria João - 1992, O Sistema de Emprego em Portugal. Crise e Mutações, 2ª Edição, Lisboa, Ed. D. Quixote.
- ◆ ROSA, Luís - 1994, Cultura Empresarial: Motivação e Liderança, Lisboa, Editorial Presença.
- ◆ SAMPAIO, J. Salvado - 1976, O Ensino Primário 1911-1969: Contribuição monográfica, vol. 2, Lisboa, Instituto Gulbenkian de Ciência.
- ◆ SANTOS, M. Alambre dos - 1957, Ensino Técnico-profissional: Legislação coordenada e anotada, Lisboa, Ed. Do Autor.
- ◆ SARMENTO, M, Jacinto - 1993, A escola e as autonomias, Porto, Ed. Asa.
- ◆ SEABRA, José Augusto - 1983, Discurso na posse das Comissões Regionais para o E.T.P., citado por J. Azevedo (1987).
- ◆ SERRÃO, Joaquim Veríssimo - 1973, A Historiografia Portuguesa, vol. II, Século XVII, Lisboa, Verbo.
- ◆ SERRÃO, Joaquim Veríssimo - 1982, História de Portugal, vol. V, ( 1640-1750 ), Lisboa, Verbo.
- ◆ SERRÃO, Joel - 1985, Dicionário de História de Portugal (Direcção), Porto, Livr. Figueirinhas.
- ◆ SILVA, Augusto, S., e outro (orgs.) - 1986, Metodologia das Ciências Sociais, 8ª Edição, Porto, Ed. Afrontamento.
- ◆ SILVA, Manuela e outra - 1981, Sistema de Ensino em Portugal, Lisboa, FCG.
- ◆ SIMÃO, J. Veiga - 1971, Direito à Educação, MEN, Lisboa.
- ◆ SIMÃO J. Veiga - 1972, Uma Revolução Pacífica (discurso de 13 de Janeiro), Lisboa, MEN/Ed. CIREP.

- ◆ SIMÃO, J. Veiga Simão - 1972, Uma decisão Histórica (discurso de 19 de Dezembro), Lisboa, MEN/Ed. CIREP.
- ◆ SIMÃO, J. Veiga - 1973, Democratização do Ensino. Sonho de Ontem. Lei de Hoje. Força de Amanhã, Rita Pinto Leite org., MEN.
- ◆ SOUSA, Domingos Pereira - 1992, Finanças Públicas, Lisboa, Universidade Técnica.
- ◆ STOER, Stephen R. - 1982, Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal, Lisboa, Liv. Horizonte.
- ◆ STOER, Stephen R. - 1986, Educação e mudança social em Portugal: 1970/1980 - Uma década de transição, Porto, Ed. Afrontamento.
- ◆ TEODORO, António - 1982, O Sistema Educativo Português. Situação e Perspectivas, Lisboa, Livros Horizonte.
- ◆ TEODORO, António - 1994, Política educativa em Portugal, Lisboa, Ed. Bertrand.
- ◆ TRIVIÑOS, Augusto, N., S., - 1995, Introdução A Pesquisa em Ciências Sociais, S. Paulo, Ed. Atlas.
- ◆ UNESCO - 1975, Para uma Política de Educação em Portugal, Lisboa, Livros Horizonte.
- ◆ D'UNRUG, Marie Cristine . 1974, Analyse de Contenu, Paris, Éditions Universitaires.
- ◆ VALA, Jorge e Outros - 1995, Psicologia Social das Organizações, Lisboa, Celta Editora.
- ◆ VILA, Jorge - 1986, A Análise de Conteúdo, In Metodologia das Ciências Sociais, Porto, Ed. Afrontamento.
- ◆ WEBER, Max - 1979, Sobre a Teoria das Ciências Sociais, 3ª. Edição, Lisboa, Ed. Presença.
- ◆ ZABALZA, A. Miguel - 1994, Planificação e desenvolvimento Curricular, Porto, Ed. Asa.



## OUTRAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ◆ CE - 1993, Livro Verde sobre a Dimensão Europeia na Educação (apresentado pela comissão das CE), Luxemburgo, SPOCE.
- ◆ CE - 1994, Crescimento, Competitividade, Emprego. Os desafios e as pistas para entrar no século XXI: "Livro Branco", Bruxelas/Luxemburgo, SPOCE.
- ◆ CE - 1995, Formação Profissional sem Fronteiras: A Europa sem Fronteiras, Fevº, nº2.
- ◆ CE - 1995, Melhorar o Reconhecimento dos Diplomas, A Europa sem Fronteiras, Fevº, nº2.
- ◆ CE - 1995, A Cooperação no Domínio da Educação na União Europeia 1976 - 1994, Luxemburgo, SPOCE.
- ◆ CE - 1995, Ano Europeu da Educação e da Formação ao longo da vida: Orientações gerais, Bruxelas, CE/DGXXII/EFJ (Textos policopiados).
- ◆ COOPERS & LYBRAND - 1993, Avaliação do Desempenho das Escolas Profissionais (textos policopiados), Lisboa, CL.
- ◆ IEFP - 1993, A Formação Profissional na Comunidade Europeia, após 1993: O debate em Portugal, Formar nº. 8, Abril/Maio/Junho.
- ◆ INE - Estatística da Educação, 1941, 1944, 1946, 1947, 1949 a 1955, 1957, 1959, 1961, 1963, 1967, 1969 a 1981, Lisboa, INE.
- ◆ ME - 1983, Relatório Nacional de Portugal In Exames das Políticas Nacionais de Educação pela O.C.D.E., Lisboa, ME/GEP.
- ◆ ME - 1985, E.T.P. 1985/1986, Lisboa, ME/DGES.
- ◆ ME - 1987, Ensino Técnico Profissional, Profissional e Profissionalizante: Escolas, Cursos, Alunos e Turmas, Lisboa, ME/DGES/NI.
- ◆ ME - 1988, Proposta Global de Reforma: Relatório Final, Lisboa, ME/GEP/CRSE.
- ◆ ME - 1989, Reformas do Ensino em Portugal (1835-1869), Tomo I, Vol.I, Lisboa, ME/Secretaria Geral.
- ◆ ME - 1991, Reformas do Ensino em Portugal (1870-1889), Tomo I, Vol. II, Lisboa, ME/Secretaria Geral.
- ◆ ME - 1991, Técnicos intermédios para sustentar o desenvolvimento, Porto, ME/GETAP.
- ◆ ME - 1991, Caracterização das ofertas e da frequência dos cursos do E.T.P. e E.P., Porto, ME/GETAP.
- ◆ ME - 1992, Reformas do Ensino em Portugal (1890-1899), Tomo I, Vol. III, Lisboa, ME/Secretaria Geral.
- ◆ ME - 1992, Roteiro da Reforma do Sistema Educativo, 1986 - 1996, Lisboa, ME.

- ♦ ME - 1992, Sistema Educativo Português: Situação e tendências 1990, Lisboa, ME/GEP.
- ♦ ME - 1992, Do E.T.P. aos Cursos Tecnológicos: 1992 - 1994, Porto, ME/GETAP.
- ♦ ME/CEDEFOP . 1994, Suplemento ao Compêndio dos Perfis Profissionais ao Nível do Trabalhador Qualificado. Situação e Tendências; Oferta e Procura de Trabalhadores Qualificados
- ♦ ME - 1996, Reformas do Ensino em Portugal (1900-1910), Tomo I, Vol. 1V, (1ª Parte), Lisboa, ME/Secretaria Geral.
- ♦ ME - 1996, Reformas do Ensino em Portugal (1900-1910), Tomo I, Vol. IV, (2ª Parte), Lisboa, ME/Secretaria Geral.
- ♦ ME - 1996, Ensino Secundário Oficial, Particular e Cooperativo: Rede dos Cursos Tecnológicos, de 1990/91 a 1994/95, Lisboa, ME/DEPGEF/MEE (Textos policopiados).
- ♦ MEC - 1986, Sistemas de Formação de Professores, Lisboa, MEC/GEP.
- ♦ MEC - 1987, Análise Conjuntural: Educação 1986, Lisboa, MEC/GEP.
- ♦ MEC - 1988, Avaliação da Experiência Pedagógica do E.T.P.: Relatório final 1983 - 1986, Porto, MEC/DGES.
- ♦ MEN - 1947, Planos de ensino de aperfeiçoamento, Escolas Técnicas, Vol. 1, Lisboa, MEN.
- ♦ MEN - 1953, Planos de ensino de aperfeiçoamento, Escolas Técnicas nº. 14, Lisboa, MEN.
- ♦ MEN - 1963, Programas do Ensino Profissional Industrial e Comercial, Lisboa, Imprensa Nacional.
- ♦ MEN - 1973, Ensino Secundário Técnico. Cursos Gerais, Cursos Secundários, Lisboa, MEN/DGSC.
- ♦ OCDE - 1983, L'enseignement obligatoire face à L'evolution de la société, Paris
- ♦ OCDE - 1983, Perspectives de L'emploi, Set. Paris.
- ♦ OCDE - 1984, Exame das Políticas Nacionais de Educação, Lisboa, ME/GEP.
- ♦ OCDE - 1985, O Ensino na Sociedade Moderna, Porto, Ed. Asa.
- ♦ OCDE - 1987, Papel da Educação no desenvolvimento sócio-económico, Lisboa, ME/GEP.
- ♦ OCDE - 1989, O Ensino na Sociedade Moderna, Porto, Edições Asa.
- ♦ UNESCO - 1974, Recomendação adoptada pela Conferência Geral da UNASCO na 18ª Secção, Paris, 19 /11/1974, In Ensino Técnico e Profissional, 1979, Lisboa, ME/GEP.
- ♦ UNESCO - 1975, Elements pour une politique de L'education au Portugal, Paris.
- ♦ UNESCO - 1975-A, Recomendacion sobre Enseñanza Tecnica y Professinal en Educacion, Madrid.

- ◆ UNESCO - 1978, Terminologie de l'enseignement technique et professionnel, Paris, Onu - Pour l'éducation, la science et la culture.
- ◆ UNESCO - 1979, Evolucion de la Ensenanza Tecnica y Profesional.
- ◆ UNESCO - 1981, International Congress On Science and Technology Education, Paris.
- ◆ UNESCO - 1989, Educação, Formação e Emprego, Lisboa, ME/GEP.

## DIPLOMAS LEGAIS CONSULTADOS

- ◆ Decreto 18 420 de 04/06/1930 - Organiza o Ensino Técnico Profissional.
- ◆ Decreto 20 420 de 21/10/1931 - Organiza o Ensino Técnico Profissional.
- ◆ Constituição Política da República Portuguesa aprovada pelo Plebiscito Nacional de 19/03/1933.
- ◆ Decreto-Lei 25 305 de 09/05/1935 - Cria disposições para: mobiliário e material didático para o Ensino Primário.
- ◆ Lei 1 941 de 11/04/1936 - Estabelece formação do Carácter, Ensino e Cultura na Escola Primária.
- ◆ Decreto-Lei 27 279 de 24/11/1936 - Decreta encerramento das Escolas do Magistério Primário e constituição de Postos Escolares.
- ◆ Decreto-Lei 31 431 de 29/07/1941 - Cria a Comissão de Reforma do Ensino Técnico.
- ◆ Lei 2 025 de 19 /06/1947 - Estabelece as bases do Ensino Profissional, Industrial e Comercial, dos Institutos Industriais e Comerciais e do Ensino Profissional Agrícola.
- ◆ Decreto-Lei 37 028 de 25/08/1948 - Disposições administrativas sobre o E.T.P. e um plano de construções escolares.
- ◆ Decreto-Lei 37 029 de 25/08/1948 - Estatuto do Ensino Profissional, Industrial e Comercial.
- ◆ Portaria 13 649/51 de 17/09/1951 - Altera os planos dos cursos complementares de aprendizagem, de formação e especialização profissionais.
- ◆ Decreto-Lei 38 968 de 27/10/1952 - Plano de Educação Popular.
- ◆ Portaria 15 192/55 de 05/01/1955 - Cria o curso de Formação Feminina e a habilitação preparatória de acesso aos Institutos Industriais: na Josefa de Óbidos e Silves.
- ◆ Portaria 15 755/56 de 06/03/1956 - Cria novos cursos em várias escolas (alteração de planos de estudos).
- ◆ Decreto 40 714 de 01/08/1956 - Altera o agrupamento de disciplinas do E.T.P., nas provas a prestar pelos professores candidatos a estágio.
- ◆ Decreto-Lei 40 964 de 31/12/1956 - Escolaridade obrigatória (4 anos) para o sexo masculino.
- ◆ Portaria 16 198/57 de 08/03/1957 - Cria novos cursos em várias escolas (alteração de planos de estudos).
- ◆ Decreto-Lei 42 994 de 28/05/1960 - Escolaridade obrigatória (4 anos) para ambos os sexos.
- ◆ Decreto-Lei 47 480 de 02/01/1967 - Criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.
- ◆ Decreto-Lei 47 587 de 10/03/1967 - Autoriza as "Experiências Pedagógicas".

- ◆ Decreto 48 752 de 09/09/1968 - Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.
- ◆ Decreto-Lei 48 868 de 10/02/1969 - Uniformiza o regulamento da formação pedagógica dos professores do Ensino Liceal e Técnico.
- ◆ Decreto-Lei 48 869 de 17/02/1969 -
- ◆ Despacho Ministerial de 12/07/1971 -
- ◆ Decreto-Lei 408/71 de 27/09/1971 - Lei Orgânica do Ministério da Educação.
- ◆ Decreto-Lei 443/71 de 23/10 /1971 -
- ◆ Circular 06/72 - 2ª. Repartição, Série A de 08/08/1972 - Planos de estudo a adoptar no Ensino Secundário Técnico Nocturno.
- ◆ Despacho Ministerial de 25/07/1973 - Criação dos Cursos Complementares do Ensino Secundário Técnico e definição dos objectivos dos Cursos Gerais.
- ◆ Lei 05/73 de 25/07/1973 - Lei de Bases do Sistema Educativo.
- ◆ Despacho Ministerial 24-A/74 de 02/09/1974 - Adaptação dos programas dos Ensinos Primário, Preparatório e Secundário ao período pós - 25 de Abril.
- ◆ Decreto-Lei 437-A/74 DE 21/12/1974 - Regulamentação dos órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais de ensino.
- ◆ Circular 01/75 de 19/06/1975, MEC - Cria o 7º. Ano de Escolaridade, 1º. Ano do Ensino Secundário Unificado.
- ◆ Circular 02/75 de 25/06/1975, MEC - Pede a participação do País na reestruturação do Ensino Secundário.
- ◆ Circular 03/75 de 27/06/1975, MEC - Estabelece os objectivos do 7º. Ano de Escolaridade.
- ◆ Despacho Ministerial 109/76 (D.R. II Série de 03/05/1976) - Cria o 8º. Ano de Escolaridade.
- ◆ Decreto-Lei 769-A/76 de 23/10/1976 - Regulamenta a Gestão das Escolas.
- ◆ Despacho do Sec. Estado da Orientação Pedagógica 78/77 (D.R. II Série de 01/07/1977) - Cria o 9º. Ano de Escolaridade.
- ◆ Decreto-Lei 397/77 de 17/09/1977 - Estabelece o "Numerus Clusus" para o ingresso no Ensino Superior.
- ◆ Decreto-Lei 80/78 de 27/04/1978 - Altera a terminologia de Liceus e Escolas técnicas para Escolas Secundárias.
- ◆ Despacho Normativo 140-A/78 de 15/06/1978 - Reorganiza os Cursos Complementares do Ensino Secundário, 10º. e 11º. Anos de Escolaridade.
- ◆ Circular L/T/ES 38/79 de 15/06/1979 - Altera o plano de estudos do Curso Unificado do Ensino Secundário.

- ◆ Decreto-Lei 519-T1/79 de 18/12/1979 - Estabelece a Profissionalização em Exercício.
- ◆ Decreto-Lei 240/80 de 19/06/1980 - Cria o 12º. Ano de Escolaridade (Via Ensino e Via Profissionalizante).
- ◆ Decreto-Lei 580/80 de 31/12/1980 - Revê o D.L. 519-T1/79 em aspectos não essenciais.
- ◆ Portaria 520/81 de 26/06/1981 - Regulamenta o processo de candidatura ao Ensino Superior.
- ◆ Portaria 684/81 de 11/08/1981 - Organiza os Cursos do 12º. Ano de Escolaridade.
- ◆ Portaria 811/81 de 18/09/1981 - Altera a Portaria 520/81.
- ◆ Despacho 88/ME/83 (D.R. II Série de 11/10/1983) - Cria as Comissões Regionais para o E.T.P.
- ◆ Despacho Normativo 194-A/83 de 19/10/1983 - Cria os Cursos Técnico-profissionais e os Cursos Profissionais a Ministrarem após o 9º. Ano de Escolaridade.
- ◆ Despacho 129/ME/83 (D.R. II Série de 02/12/1983) - Determina que a actuação dos especialistas de orientação escolar e profissional, prevista no Despacho 194-A/83, ficará na dependência dos competentes serviços das Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa, Porto e Coimbra.
- ◆ Despacho 134/ME/83 (D.R. II Série de 14/12/1983) - Define as competências das Comissões Regionais para o E.T.P..
- ◆ Despacho 38/ME/84 (D.R. II Série de 29/02/1984) - Estabelece os regimes de assiduidade, avaliação e estágio dos alunos do E.T.P..
- ◆ Decreto-Lei 102/84 de 29/03/1984 - Cria a formação inicial dos jovens em regime de aprendizagem, sob a dependência do Ministério do Trabalho.
- ◆ Despacho 118/ME/84 (D.R. II Série de 12/07/1984) - Cria os Núcleos de Orientação Escolar e Profissional nas Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa, Porto e Coimbra e define as suas competências.
- ◆ Portaria 627/84 de 22/08/1984 - Aprova o regulamento dos estágios e das provas de Aptidão Profissional dos Cursos Profissionais.
- ◆ Despacho Normativo 142/84 de 22/08/1984 - Introduce alterações ao Despacho Normativo 194-A/83.
- ◆ Despacho 199/ME/84 (D.R. II Série de 20/11/1984) - Estabelece as zonas de Influência de cada um dos Núcleos de Orientação Escolar e Profissional.
- ◆ Despacho Normativo 170/84 de 05/12/1984 - Cria e estrutura o Curso Técnico-profissional de Construção Civil em regime pós-laboral.
- ◆ Despacho 65/SAM/85 (D.R. II Série de 18/06/1985) - Introduce ajustamentos no Despacho 38/ME/84.
- ◆ Despacho Normativo 84/85 de 06/08/1985 - Introduce ligeiros ajustamentos nos Despachos Normativos 194-A/83 e 142/84.

- ◆ Despacho Normativo 85/85 de 06/08/85 - Modifica o Despacho Normativo 170/84.
- ◆ Portaria 270/85 de 02/10/1985 - Regulamenta o sistema de formação dos professores efectivos de nomeação provisória (Formação em Serviço).
- ◆ Despacho Normativo 102/85 de 16/10/1985 - Cria novos Cursos Técnico-profissionais e alarga a Rede Escolar do E.T.P..
- ◆ Despacho 10/EBS/86 (D.R. II Série de 26/03/1986) - Faz a compilação das normas relativas à avaliação do aproveitamento escolar dos alunos do Ensino Secundário introduzindo inovações pedagógicas e administrativas.
- ◆ Despacho 22EBS/86 (D.R. II Série de 18/06/1986) - Estabelece o regime de assiduidade, de avaliação, do aproveitamento e da conclusão do curso dos alunos dos Cursos Profissionais e Técnico-profissionais.
- ◆ Despacho 108/MEC/86 (D.R. II Série de 20/06/1986) - Renova por dois anos a Experiência Pedagógica prevista no Despacho 118/ME/84.
- ◆ Despacho 28/EBS/86 (D.R. II Série de 21/07/1986) - Estabelece o regime de assiduidade e de avaliação do Curso de Construção Civil em regime pós-laboral.
- ◆ Lei 46/86 de 24/07/1986, Promulgada em 14/10/1986 - Lei Quadro do Sistema Educativo.
- ◆ Despacho Normativo 91/86 de 15/09/1986 - Cria os Cursos Técnico-profissionais em regime pós-laboral, no âmbito do E.T.P. definido pelo Despacho Normativo 194-A/83, para a generalidade das áreas ocupacionais.
- ◆ Decreto-Lei 03/87 de 03/01/1987 - Lei Orgânica do Ministério da Educação e Cultura.
- ◆ Despacho 13/SERE/87 (D.R. II Série de 12/11/1987) - Introduce alterações no regime de avaliação dos cursos profissionais e técnico-profissionais, estabelecendo as condições para a concessão do diploma de formação técnico-profissional e do diploma de fim de estudos secundários.
- ◆ Decreto-Lei 397/88 de 08/11/1988 - Estabelece a criação do GETAP.
- ◆ Decreto-Lei 436/88 de 23/11/1988 - Cria a Formação em Alternância na dependência do MESS.
- ◆ Decreto-Lei 26/89 de 21/01/1989 - Criação das Escolas Profissionais.
- ◆ Decreto-Lei 43/89 de 03/02/1989 - Implementação da autonomia da Escola.
- ◆ Constituição da República Portuguesa, alterada e aprovada na Assembleia da República em 01/06/1989.
- ◆ Decreto-Lei 286/89 de 29/08/1989 - Definição dos planos curriculares do Ensino Básico e Secundário.
- ◆ Decreto-Lei 361/89 de 18/10/1989 - Estabelece a Lei Orgânica das Direcções Regionais de Educação.

- ◆ Portaria 244/90 de 05/04/1990 - Criação do Conselho de Acompanhamento da Reforma Curricular do Decreto-Lei 286/89.
- ◆ Decreto-Lei 172/91 de 10/05/1991 - Direcção, Administração e Gestão dos estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos ensinos Básico e Secundário.
- ◆ Decreto-Lei 70/93 de 10/03/1993 -
- ◆ Decreto-Lei 141/93 de 26/04/1993 - Estabelece a orgânica das Direcções Regionais (revoga o D.L. - 361/89).
- ◆ Despacho Conjunto 38/MF/ME/93 de 29/04/1993 - Alargamento do novo regime jurídico de Direcção, Administração e Gestão, instituído pelo D.L. - 172/91.
- ◆ Despacho Conjunto 63-B/MESS/ME/94 de 23/11/1994 Anexo 1 - PRODEP 2, Subprograma.
- ◆ Despacho Conjunto 50/ME/MESS/95 de 12/06/1995 -
- ◆ Portaria 1 227/95 de 19/10/1995 - Regulamentação dos Cursos de Especialização Tecnológica.

