

# Perspectivas Sobre o Ensino Secundário

PARTE I



# 1. Imagens do Ensino Secundário

Joaquim Azevedo

José Matias Alves

## **Roteiro**

1. Introdução
2. Políticas e estruturas do Ensino Secundário
3. Alunos
  - 3.1. Alunos matriculados
  - 3.2. Frequências por modalidade de ensino
  - 3.3. Taxas de escolarização
  - 3.4. Frequências por áreas de formação
  - 3.5. Frequências por agrupamento/curso
  - 3.6. Frequência por género
  - 3.7. Evolução do sucesso escolar
4. Professores
  - 4.1. Pessoal docente, segundo o tipo de habilitação e o vínculo
  - 4.2. Docentes do quadro
  - 4.3. Estrutura do corpo docente, por grupo de docência
  - 4.4. Estrutura etária do corpo docente
5. Financiamento e investimento
  - 5.1. Despesas de investimento
  - 5.2. Escolas em funcionamento
  - 5.3. Investimento no ensino profissional, técnico-profissional e tecnológico
  - 5.4. PRODEP (1990-1993)
    - 5.4.1. Investimento global
6. Ensino nocturno/ensino recorrente
7. Conclusões

## 1. Introdução

Na economia de uma publicação sobre o ensino secundário, exigia-se que se reunissem algumas imagens, sobretudo quantitativas, da evolução verificada entre 1980 e 1997/98. Assim, o presente capítulo

- i) identifica a evolução das estruturas do ensino secundário, assinalando os principais períodos, a configuração estrutural e evocando as medidas de política mais determinantes;
- ii) regista a frequência dos alunos matriculados, apresentando várias imagens complementares, considerando o período de 1980/81 e 1997/98 para o caso do ensino público, particular e cooperativo e escolas profissionais (ensino diurno) e o período de 1985/86 a 1997/98 para os dois sectores e todas as modalidades de ensino existentes no ensino secundário;
- iii) descreve a evolução dos cursos gerais/via de ensino e dos cursos técnicos, tecnológicos e profissionais;
- iv) assinala as taxas de escolarização, permitindo uma comparação entre os diferentes níveis de ensino;
- v) fornece algumas imagens da frequência por cursos gerais/tecnológicos por NUT II e III e por agrupamentos e áreas de estudo;
- vi) regista a frequência por género, no caso dos cursos gerais e tecnológicos, ainda que num período temporal restrito;
- vii) dá diversas imagens da evolução do sucesso escolar e do atraso escolar, ainda que em períodos temporais limitados;
- viii) apresenta a evolução do número de professores (do 3.º ciclo e do ensino secundário) no período de 1981/82 q 1993/94 e caracteriza a respectiva situação profissional;
- ix) compara a distribuição dos professores por grupo de docência e estrutura etária entre 1991/92 e 1993/94;
- x) fornece alguns indicadores das despesas de investimento, da evolução global dos investimentos, da evolução do número de escolas em funcionamento e dos investimentos realizados no âmbito do PRO-DEP I e II;
- xi) apresenta o perfil da evolução do ensino nocturno.

Para concretizar estes objectivos, o texto organiza-se em seis partes: na primeira, procede-se a uma caracterização da evolução das estruturas do ensino secundário desde a década de 40 e evocam-se as principais medidas de política educativa; na segunda, organizam-se os dados referentes aos alunos; na terceira, os dados referentes aos professores; na quarta, apresentam-se os dados referentes a investimentos; na quinta, o perfil da evolução do ensino nocturno; na sexta identificam-se as principais evidências que decorrem dos números apresentados.

Todas as informações fornecidas foram retiradas das seguintes publicações do Ministério da Educação:

GEP/ME (1992). Sistema Educativo Português. Situação e tendências. 1990, Lisboa: Autor

DEPGEG/ME (1995). Sistema Educativo Português. Situação e tendências. 1992, Lisboa: Autor

DAPP/ME (1997)a). Sistema Educativo Português. Situação e tendências. 1994, Lisboa: Autor

DAPP/ME (1997)b). Estatísticas da Educação 95, Lisboa: Autor

DAPP/ME (1997)c). Ano Escolar 197/98. Estatísticas preliminares, Lisboa: Autor

DES/ME (1995). Uma Formação Profissional Qualificante. Um Desafio permanente, Porto: Autor

Como principais limitações, são de referir as seguintes:

- i) dificuldade de interpretar alguns números da frequência de alunos, dado que, no período considerado, houve muitas alterações estruturais (criação e extinção de cursos, designações múltiplas...);
- ii) ausência de dados referentes a alunos matriculados nos anos lectivos 1995/96 o que impede a identificação clara do pico da frequência no ensino secundário e a determinação precisa do respectivo decréscimo;
- iii) inexistência de dados completos referentes a alunos (frequências, distribuição por cursos, sectores, género, sucesso etc.) para o período de 1980/81 a 1997/98 o que determinou a opção pela apresentação de períodos temporais desiguais;

- iv) oscilação quanto à base territorial considerada (Continente, Açores, Madeira);
- v) provável escassa fiabilidade dos dados referentes às taxas de escolarização do ensino secundário;
- vi) omissão de dados referentes ao sistema de aprendizagem de nível III (formação em alternância), tutelado pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, que em termos de currículo e diploma é equivalente ao ensino secundário;
- vii) omissão de dados referentes ao ensino especializado artístico;
- viii) impossibilidade de autonomização dos professores do ensino secundário e dos investimentos realizados apenas neste nível de ensino.

Deve ainda ser referido que o princípio da selectividade, que se impunha num estudo desta natureza, desaconselhou a desagregação sistemática dos dados por NUT II e III.

Não obstante estas limitações (que em parte poderão ser supridas pela leitura da bibliografia utilizada e para a qual remetemos os leitores interessados), espera-se que as imagens fornecidas sejam suficientes para traçar uma fotografia, ora nítida, ora desfocada, do que foram os últimos 17 anos do ensino secundário, assinalar as questões-chave e perspectivar a evolução próxima.

Finalmente, as principais linhas de força que é possível retirar deste recenseamento de dados são as seguintes:

- i) no período considerado, assistiu-se à explosão da frequência do ensino secundário e simultaneamente atingiu-se o pico de frequência e iniciou-se o declínio;
- ii) introduziu-se a diversificação dos percursos formativos, tendo a frequência dos percursos técnicos, tecnológicos e profissionais passado de uma percentagem residual (confinada aos cursos complementares técnicos nocturnos) em 1983/84 para 28% em 1997/98, representando cerca de 118 000 alunos;

- iii) no final da década de 90, inicia-se o decréscimo da frequência dos cursos gerais, enquanto a frequência dos cursos técnicos, tecnológicos e profissionais continua a crescer em 1997/98;
- iv) no ensino particular e cooperativo, a frequência do ensino técnico, tecnológico e profissional evolui de modo a suplantar, no final da década de 90, o ensino geral;
- v) o nível de sucesso sobe, embora se registem taxas elevadas de retenção, sobretudo nos cursos tecnológicos;
- vi) o número de professores e os indicadores de profissionalismo e estabilização crescem de forma significativa no período considerado;
- vii) o investimento em novas escolas, apetrechamento do Ensino Técnico e Profissional apresenta crescimento significativo, ainda que se deva notar que o investimento *per capita* no ensino superior é de longe superior ao do ensino básico e secundário
- viii) o PRODEP I e II foram poderosos instrumentos de disponibilização de verbas, designadamente no campo das infra-estruturas, ensino profissional e formação contínua de professores.

## 2. Políticas e estruturas do ensino secundário

No estudo de Tavares Emídio sobre o *ensino secundário*, publicado em 1981 (Tavares Emídio, 1991), considerava-se que a “evolução pode ser balizada por três períodos distintos:

- de 1948-49 a 1969-70: da publicação dos estatutos do ensino liceal e técnico ao funcionamento integral do ciclo preparatório do ensino secundário;
- de 1969-70 a Abril de 1974: a tentativa isolada de melhoria do sistema;
- de Abril de 1974 à actualidade (Janeiro de 1980): o movimento de alterações personalizadas.”

Prolongando esta categorização, e prolongando também esta última data até 1983, poderíamos considerar ainda um quarto período que vai de 1982-83 até 1998/99, distinguindo-se ainda, nesta sequência, dois outros períodos:

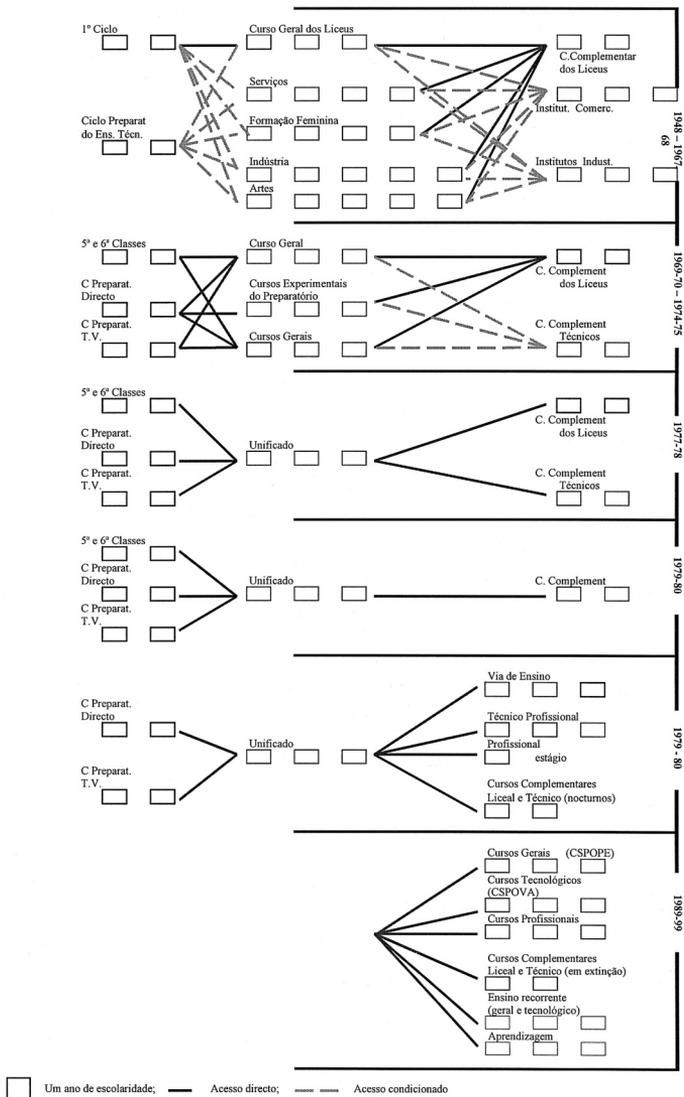
- de 1983-84 a 1988-89: lançamento do Ensino Técnico-Profissional (Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21/10)<sup>1</sup>;
- de 1989 a 1998-99: criação das Escolas Profissionais (Decreto-Lei n.º 26/89, de 21/1), criação do novo perfil estrutural e curricular do ensino secundário (Decreto-Lei n.º 286/89), generalização do novo ensino secundário, com os Cursos Secundários Predominantemente Orientados Para o Prosseguimento de Estudos (CSPOPE) e os Cursos Secundários Predominantemente Orientados Para a Vida Activa (CSPOVA), em 1993-94.

Graficamente, a evolução do ensino secundário assume o perfil seguinte:

---

<sup>1</sup> Neste período surge como marco legislativo importante a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 que determina a reorganização estrutural do sistema educativo e cujos efeitos se reflectem no período seguinte, designadamente no âmbito de um ensino básico de 9 anos e de um ensino secundário de 3 anos.

**Gráfico 1**  
**Evolução das estruturas do ensino secundário**  
**Níveis de equivalência para prosseguimento de estudos**



Fonte: Até ao período 1979/80: Tavares Emídio. Ensino Secundário. in Sistema de Ensino em Portugal. Lisboa. Gulbenkian

Como traços mais salientes desta evolução, note-se i) a progressiva unificação segundo a matriz do modelo liceal e a conseqüente diversificação de percursos formativos a partir de 1983, após a escolaridade básica e obrigatória de 9 anos; ii) a redução do ensino secundário a 3 anos de escolaridade; iii) a passagem de 11 para 12 anos de escolaridade (com a integração de um 12.º ano propedêutico ao ensino superior no ensino secundário).

### **3. Alunos**

#### **3.1. Alunos matriculados**

Considerando o horizonte temporal de 1980/81 a 1997/98 e os alunos matriculados nos 10.º, 11.º, 12.º anos, 12.º ano via de ensino, verifica-se uma crescente e muita significativa procura social do ensino secundário, atingindo um pico de frequência em 1994/95<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Não foi possível utilizar dados referentes a 1995/96 e 1996/97, pelo que não se pode determinar se a frequência continuou a subir nestes anos.

## Quadro 1

### Alunos matriculados (10.º, 11.º, 12.º anos, 12.º ano via de ensino, ensino geral, técnico, tecnológico e profissional)

continente

Ano Lectivo	Ensino Público	%	Ensino Particular e Cooperativo	%	Escolas Profiss.	%	Total
1980/81	90.134	<sup>(1)</sup> 97,41%	2.395	<sup>(1)</sup> <sup>(2)</sup> 2,59%			92.529
1981/82	87.789	<sup>(1)</sup> 70,27%	37.144	<sup>(1)</sup> <sup>(2)</sup> 29,73%			124.933
1982/83	103.874	<sup>(1)</sup> 71,24%	41.926	<sup>(1)</sup> <sup>(2)</sup> 28,76%			145.800
1983/84	141.864	70,92%	58.175	<sup>(2)</sup> 29,08%			200.039
1984/85	155.041	74,90%	51.966	<sup>(2)</sup> 25,10%			207.007
1985/86	163.513	72,79%	61.117	<sup>(2)</sup> 27,21%			224.630
1986/87	174.492	73,05%	64.378	<sup>(2)</sup> 26,95%			238.870
1987/88	195.710	72,75%	73.295	<sup>(2)</sup> 27,25%			269.005
1988/89	192.373	85,05%	33.821	<sup>(2)</sup> 14,95%			226.194
1989/90 a)	219.396	87,73%	28.606	<sup>(2)</sup> 11,44%	2.088	0,83%	250.090
1990/91 a)	240.026	86,99%	29.467	<sup>(2)</sup> 10,68%	6.439	2,33%	275.932
1991/92 a)	268.735	90,35%	17.379	5,84%	11.311	3,80%	297.425
1992/93 a)	274.018	88,15%	20.113	6,47%	16.711	5,38%	310.842
1993/94	260.606	85,68%	20.831	6,85%	22.727	7,47%	304.164
1994/95 a)	324.140	86,48%	24.473	6,53%	26.198	6,99%	374.811
1995/96					26.316		26.316
1996/97							
1997/98	318.085	85,85%	24.565	6,63%	27.870	7,52%	370.520

1) Só 10 e 11.º anos

2) Inclui requerentes de exame

a) Continente, Açores e Madeira

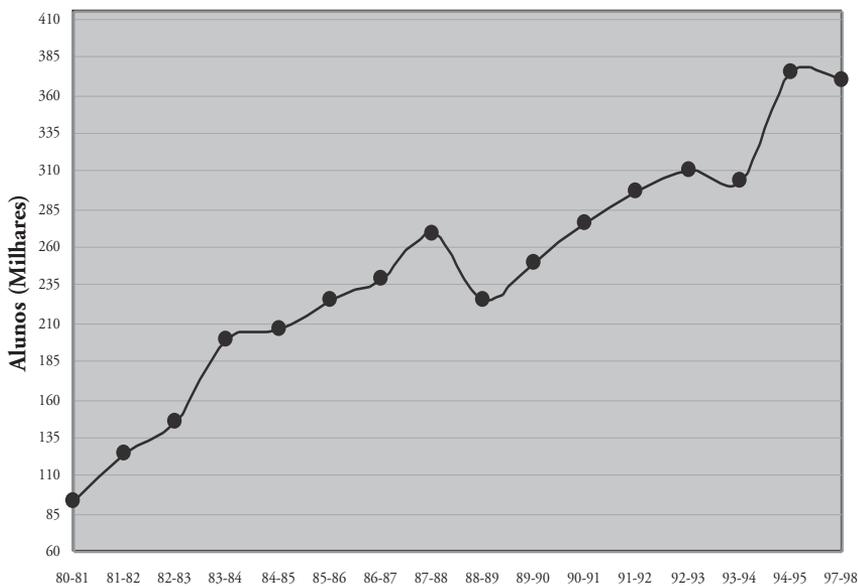
Nota: Os dados referentes ao ensino público e particular e cooperativo resultam do somatório das frequências do 10.º e 11.º anos e 12.º ano via de ensino até 1993/94 e não incluem o ensino nocturno

Fontes: GER, SEP, 1990 (1992, pp. 50 e 54)  
 DEPGEE, SEP, 1992 (1995, pp. 53 e 59)  
 DAPP, SEP, 1994 (1997, p 80)  
 DAPP, 1997 (p. 62)

Note-se a constante hegemonia do ensino público, o progressivo crescimento da frequência das escolas profissionais e o decréscimo da frequência do ensino particular e cooperativo <sup>3</sup>

## Gráfico 2 Evolução dos alunos matriculados

**Evolução dos Alunos Matriculados**  
**Ensino Público e Particular e Cooperativo.**  
**10.º, 11.º e 12.º anos. 12.º ano via de ensino.**  
**Ensino Técnico, Tecnológico e Profissional**



<sup>3</sup>) A quebra da frequência no ano lectivo 1991/92 deve-se provavelmente ao facto da fonte utilizada deixar de incluir os alunos requerentes de exames

### **3.2. Frequência por modalidade de ensino**

Organizando as frequências segundo as modalidades de ensino – cursos gerais/via de ensino e aqui incluindo os cursos complementares do 10.º e 11.º anos, o 12.º ano via de ensino, o curso complementar liceal nocturno, cursos técnicos/tecnológicos e profissionais, os cursos complementares técnicos nocturnos, os cursos das escolas profissionais, os cursos tecnológicos e os cursos da via profissionalizante do 12.º ano, confirma-se o crescimento global de procura social, sendo de salientar o efeito produzido pelo relançamento do ETP, pela criação das escolas profissionais e pela generalização dos cursos tecnológicos. O total das frequências atinge o ponto mais alto em 1994/95, prenunciando-se, a partir daqui, uma descida, que se admite possa ser atribuída ao efeito demográfico.

**Quadro 2**  
**Alunos matriculados (10.º, 11.º, 12.º anos, via de ensino, ensino técnico, tecnológico, profissional e recorrente)**

Continente, Açores e Madeira

Modalidades e tipo de ensino	85-86	86-87	87-88	88-89	89-90	90-91	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Ens. Público. Via de ensino/cursos gerais	192.897 92,19%	207.734 90,44%	232.037 90,08%	227.379 88,42%	253.336 88,54%	280.160 88,11%	314.168 87,19%	318.939 87,15%	310.862 80,67%	311.106 79,10%	322.680 77,5%	291.884 78,12%	268.603 75,36%
Ens. Técnico/Tecnológico e Profis.	16.336 7,81%	21.970 9,56%	25.567 9,92%	29.792 11,58%	32.797 11,46%	37.816 11,89%	46.149 12,81%	47.040 12,85%	74.467 19,33%	82.226 20,90%	93.629 2,5%	81.739 21,88%	87.828 24,64%
<b>Total</b>	<b>209.233</b>	<b>229.704</b>	<b>257.604</b>	<b>257.171</b>	<b>286.133</b>	<b>317.976</b>	<b>360.317</b>	<b>365.979</b>	<b>385.329</b>	<b>393.332</b>	<b>416.309</b>	<b>373.623</b>	<b>356.431</b>
Ens.Particular Coop	11.566	11.297	16.333	16.839	19.173	19.890	25.612	28.583	27.910	27.968	32.009	23.688	23.558
V/ensino. C.gerais	90,94%	86,79%	87,85%	80,40%	79,28%	68,05%	62,55%	57,30%	52,71%	49,65%	52,5%	44,85%	43,68%
Ens.Téc., Tecnológico e Profissional	1.152 9,06%	1.720 13,21%	2.259 12,15%	4.104 19,60%	5.012 20,72%	9.338 31,95%	15.334 37,45%	21.299 42,70%	25.042 47,29%	28.363 50,35%	28.903 47,5%	29.126 55,15%	30.379 56,32%
<b>Total</b>	<b>12.718</b>	<b>13.017</b>	<b>18.592</b>	<b>20.943</b>	<b>24.185</b>	<b>29.228</b>	<b>40.946</b>	<b>49.882</b>	<b>52.952</b>	<b>56.331</b>	<b>80.912</b>	<b>52.814</b>	<b>53.937</b>
E.Pub.e Partic. Coop	204.463	219.031	248.370	244.218	272.509	300.050	339.780	347.522	338.772	339.074	354.689	315.572	292.161
V/ens. C.Gerais	92,12%	90,24%	89,93%	87,81%	87,82%	86,42%	84,68%	83,57%	77,30%	75,41%	74,3%	74,00%	71,19%
Ens. Técnico/Tecnológico e Profis.	17.488 7,88%	23.690 9,76%	27.826 10,07%	33.896 12,19%	37.809 12,18%	47.154 13,58%	61.483 15,32%	68.339 16,43%	99.509 22,70%	110.589 24,59%	122.532 25,7%	110.865 26,00%	118.207 28,81%
<b>Total Geral</b>	<b>221.951</b>	<b>242.721</b>	<b>276.196</b>	<b>278.114</b>	<b>310.318</b>	<b>347.204</b>	<b>401.263</b>	<b>415.861</b>	<b>438.281</b>	<b>449.663</b>	<b>477.221</b>	<b>426.437</b>	<b>410.368</b>

Nota: Via de Ensino/Cursos Gerais: incluindo os cursos complementares do 10.º e 11.º anos os cursos de via de ensino do 12.º ano, o curso complementar liceal (nocturno) e, desde 1993/94, os cursos gerais (CSPOPE):

Ensino Técnico e Profissional: incluindo os cursos técnico-profissionais e profissionais (Lançados em 1983/84), os cursos de via profissionalizante do 12.º ano, o curso complementar técnico (nocturno), os cursos das escolas profissionais lançados em 1989/90 e, desde 1993/94, os cursos tecnológicos.

Fontes: DEPGEF/ME in DAPP, SEP-1994 (1997, p. 52)

DAPP, Estatísticas da Educação 1995 (1997, pp. 80-81)

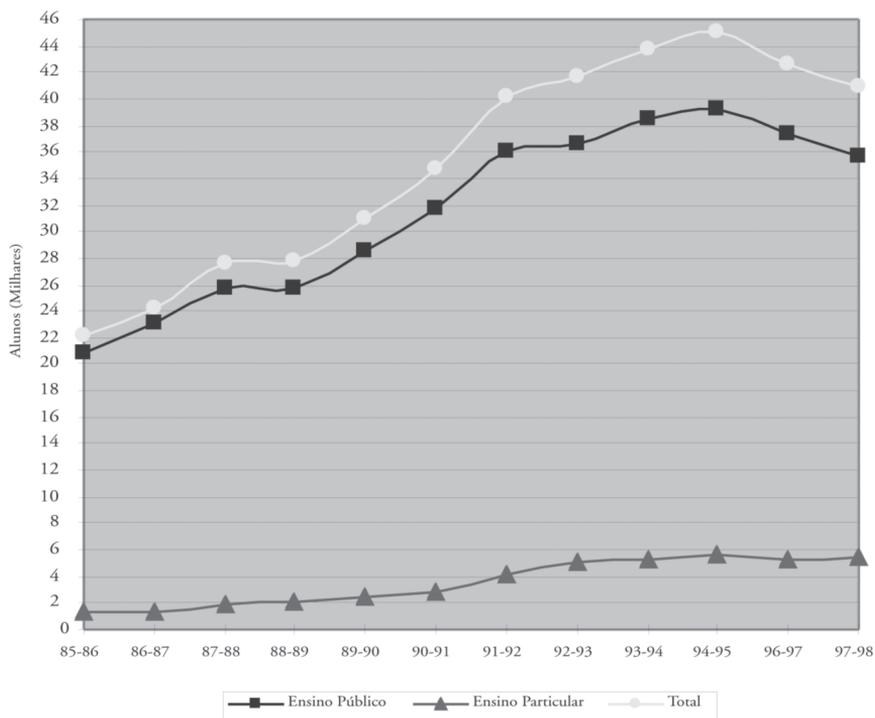
DAPP, Ano escolar 1997/98 (1997, p. 62-63)

DEPGEF (1996). Um olhar sobre a Educação

Como nota complementar, será de observar que os cursos gerais/via de ensino atingem um pico de frequência em 1992/93, iniciando-se então uma descida, enquanto a frequência dos cursos tecnológicos/profissionais sobe continuamente e atinge o ponto mais elevado no ano lectivo de 1997/98, representando 28,8% dos matriculados. Observe-se ainda a evolução da frequência dos cursos gerais e tecnológicos e profissionais do ensino particular e cooperativo, em que se verifica uma inversão do peso dos matriculados, assumindo o ensino tecnológico/profissional, em 1997/98, 56,3% das frequências (quando em 1985/86 representava 9,0%). Nesta alteração, as escolas profissionais jogam um papel determinante.

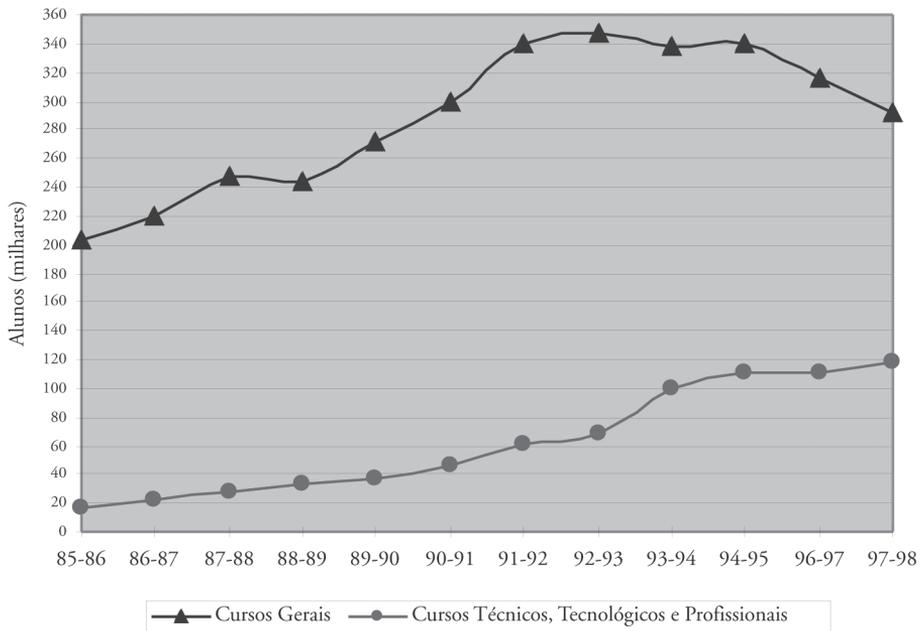
**Gráfico 3**

**Evolução dos alunos matriculados (10.º, 11.º, 12.º anos, via de ensino, ensino técnico, profissional e recorrente)**



## Gráfico 4

### Evolução dos alunos matriculados. Via de ensino/cursos gerais e cursos técnicos, tecnológicos e profissionais



Este gráfico, elaborado a partir do quadro 2, evidencia o progressivo crescimento dos cursos tecnológicos/profissionais que, como se referiu, representam, em 1997/98, 28.8% da frequência do ensino secundário e a curva descendente dos cursos gerais iniciada em 1993/94. O crescimento assinalado pode ser atribuído a uma diversidade de causas – aumento da capacidade de oferta, diversidade dos percursos formativos, percepção de que as aspirações à mobilidade social ascendente se poderia concretizar através da frequência do ensino técnico, tecnológico e profissional... – ainda que se tenha de ponderar a hipótese da retenção dos alunos no sistema.



A frequência dos cursos gerais situa-se sempre acima dos 60% em todas as NUT III, havendo, no entanto diferenças significativas entre algumas delas. A frequência dos cursos tecnológicos/profissionais ultrapassa a média nacional (28,8%) nas NUT Ave, Tâmega, Entre-o-Douro e Vouga, Baixo Vouga, Pinhal interior Norte, Dão Lafões, Serra da Estrela, Cova da Beira, Oeste, Médio Tejo, Alentejo Litoral, Alto Alentejo e Algarve.

Será de admitir, como hipótese provável, que a menor frequência do ensino técnico, tecnológico e profissional possa ter relação com territórios economicamente mais deprimidos, onde a perspectiva de emprego é mais reduzida, como poderá ser o caso da Beira Interior Norte, Douro e Alto Trás-os-Montes, embora se tenham de procurar outras razões.

Além destas frequências das escolas secundárias e das escolas profissionais, o nível secundário engloba ainda a formação em regime de alternância, conhecida por Aprendizagem. Os cursos de formação em alternância englobavam, em 1998, nos níveis II e III, cerca de 18.000 jovens.

### **3.3. Taxas de escolarização**

As taxas de escolarização têm vindo progressivamente a aumentar. No 1.º ciclo verifica-se uma estabilização nos 100%, no 2.º e 3.º ciclos um crescimento constante, situando-se, em 1993/94 nos 90,7% e 71,8% respectivamente.

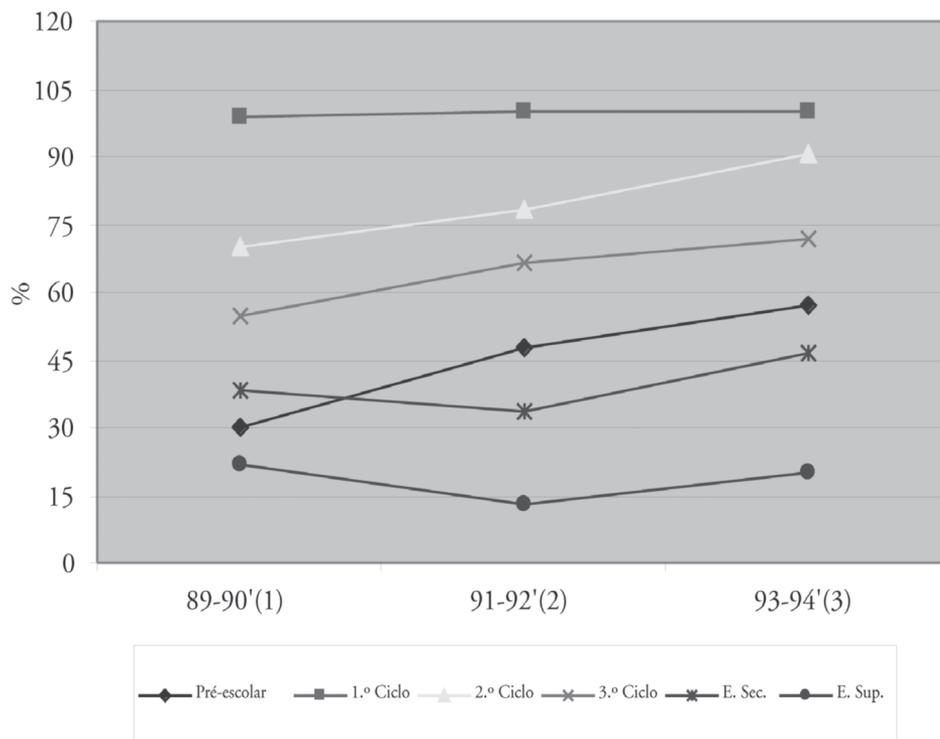
Quanto ao ensino secundário, as taxas de escolarização têm evoluído positivamente, ainda que fiquem bastante aquém dos ciclos de escolaridade anteriores<sup>1</sup>. A serem fiáveis os dados constantes nas fontes consultadas, a frequência do ensino secundário poderá crescer em função de uma maior escolarização da população do grupo etário, podendo, em consequência, questionar-se que este nível de ensino tenha iniciado o declínio da frequência em 1995/96.

---

<sup>1</sup> Será de admitir, como provável, que a taxa de escolarização do grupo etário 15-17 anos se situe, em 1997/98, na casa dos 70%, não tendo, no entanto, sido possível confirmar esta hipótese.

**Gráfico 6**

**Taxa de escolarização. Continente, público e particular e cooperativo**



	<b>89/90*</b>	<b>91/92**</b>	<b>93/94****</b>
Pré-escolar	30%	47,7%	56,8%
1.º ciclo	99%	100,0%	100,0%
2.º ciclo	70%	78,2%	90,7%
3.º ciclo	55%	66,3%	71,8%
E. Sec.	38%	33,4%***	46,3%
E. Sup.	22%	13%	20,2%

1)\* Fonte: GER, SEP, 1990 (1992) p. 18.

Valores Indicativos

2)\*\* Fonte: DAPP, SEP, 1992 (1995) p. 18.

3)\*\*\*\* Fonte: DAPP, SEP, 1994 (1997) p. 18.

4)\*\*\* Via de ensino.

### 3.4. Frequência por área de formação

Considerando os quatro agrupamentos do ensino secundário, é o agrupamento 1 o que concentra o maior número de alunos. A distribuição pelos agrupamentos e pelos diferentes cursos, gerais e tecnológicos, nos anos lectivos de 1994/95 e 1997/98 é a seguinte:

**Quadro 3**  
**Distribuição dos alunos por agrupamentos/cursos gerais e tecnológicos**

Continente	1994-95						1997-98									
	10.º	%	11.º	%	12.º	Total	%	10.º	%	11.º	%	12.º	Total	%		
<b>Agrupamento 1</b>	54.520	100%	31.418	100%	1.947	100%	87.885	100%	62.689	100%	45.881	100%	50.402	100%	158.972	100%
Curso Geral	41.050	75,29%	24.628	78,39%	1.547	79,46%	67.225	76,49%	49.723	79,32%	37.562	81,87%	41.767	82,87%	129.052	81,18%
C. Tecnológicos	13.470	24,71%	6.790	21,61%	400	20,54%	20.660	23,51%	12.966	20,68%	8.319	18,13%	8.635	17,13%	29.920	18,82%
Informática									6.261	48,30%	4.018	48,30%	4.078	47,20%	14.357	48,00%
Construção Civil									723	5,60%	438	5,30%	515	6,00%	1.676	5,60%
Electric. Electrónica									3.991	30,80%	2.651	31,90%	2.618	30,30%	9.260	30,90%
Mecânica									1.484	11,40%	812	9,80%	897	10,40%	3.193	10,70%
Química									507	3,90%	400	4,80%	527	6,10%	1.434	4,80%
<b>Agrupamento 2</b>	8.979	100%	5.820	100%	427	100%	15.226	100%	10.067	100%	7.763	100%	8.151	100%	25.981	100%
Curso Geral	6.318	70,36%	4.185	71,91%	316	74,00%	10.819	71,06%	6.870	68,24%	5.621	72,41%	6.180	75,82%	18.671	71,86%
C. Tecnológicos	2.661	29,64%	1.635	28,09%	111	26,00%	4.407	28,94%	3.197	31,76%	2.142	27,59%	1.971	24,18%	7.310	28,14%
Design									1.606	50,20%	1.327	62,00%	1.096	55,60%	4.029	55,10%
Artes e Ofícios									1.591	48,20%	815	38,00%	875	44,40%	3.281	44,90%
<b>Agrupamento 3</b>	27.839	100%	20.775	100%	1.268	100%	49.882	100%	23.200	100%	18.304	100%	20.091	100%	61.595	100%
Curso Geral	15.393	55,29%	11.900	57,28%	827	65,22%	28.120	56,37%	11.871	51,17%	10.282	56,17%	11.940	59,43%	34.093	55,35%
C. Tecnológicos	12.446	44,71%	8.875	42,72%	441	34,78%	21.762	43,63%	11.329	48,83%	8.022	43,83%	8.151	40,57%	27.502	44,65%
Serv. Comerciais									1.177	10,40%	1.289	16,00%	1.768	21,70%	4.234	15,40%
Administração									10.152	89,60%	6.733	84,00%	6.383	78,30%	23.268	84,60%
<b>Agrupamento 4</b>	28.473	100%	18.177	100%	935	100%	47.585	100%	30.040	100%	21.379	100%	22.575	100%	73.994	100%
Curso Geral	23.690	83,20%	15.009	82,57%	844	90,27%	39.543	83,10%	24.697	82,21%	18.064	84,49%	19.524	86,49%	62.285	84,18%
C. Tecnológicos	4.783	16,80%	3.168	17,43%	91	9,73%	8.042	16,90%	5.343	17,79%	3.315	15,51%	3.051	13,51%	11.709	15,82%
Comunicação									3.991	74,70%	2.625	79,20%	2.418	79,30%	9.034	77,10%
Animação Social									1.352	25,30%	690	20,80%	633	20,70%	2.675	22,90%
<b>Total dos Agrupamentos</b>	119.811	100%	76.190	100%	4.577	100%	200.578	100%	125.996	100%	93.327	100%	101.219	100%	320.542	100%
<b>C. Tecnológicos</b>	33.360	27,84%	20.468	26,86%	1.043	22,79%	54.871	27,36%	32.835	26,06%	21.798	23,36%	21.808	21,55%	76.441	23,85%

Nota: No 12.º ano, em 1994-95, os alunos matriculados na via ensino somavam 120458

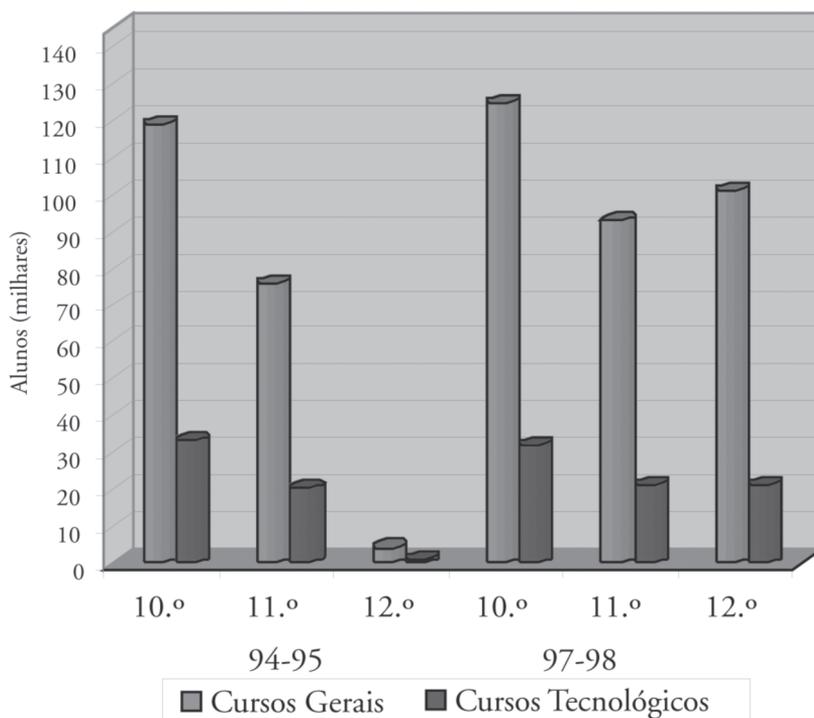
Fontes: DAPP, Ano escolar 97/98 (1997) p. 67 Seg.

DAPP, Estatísticas da Educação 95, (1997) p. 86 Seg.

A análise do quadro permite concluir que i) os cursos tecnológicos perdem importância relativa no confronto com os cursos gerais nos dois anos lectivos considerados (de 27,4% para 23,8%); ii) o agrupamento 4 suplanta, em termos de frequência, o agrupamento 3, passando a ocupar o segundo lugar; iii) os cursos tecnológicos do agrupamento 3 são os que percentualmente mais se aproximam do curso geral (44,6 % e 55,4%, respectivamente); iv) verifica-se um acentuado decréscimo de frequência no 11.º ano em todos os cursos, sendo, no entanto mais visível nos cursos tecnológicos, o que pode indiciar uma taxa de retenção mais elevada no 10.º ano. Estes dados permitem concluir que o crescimento constante da frequência do ensino técnico, tecnológico e profissional resulta, sobretudo do contributo das escolas profissionais.

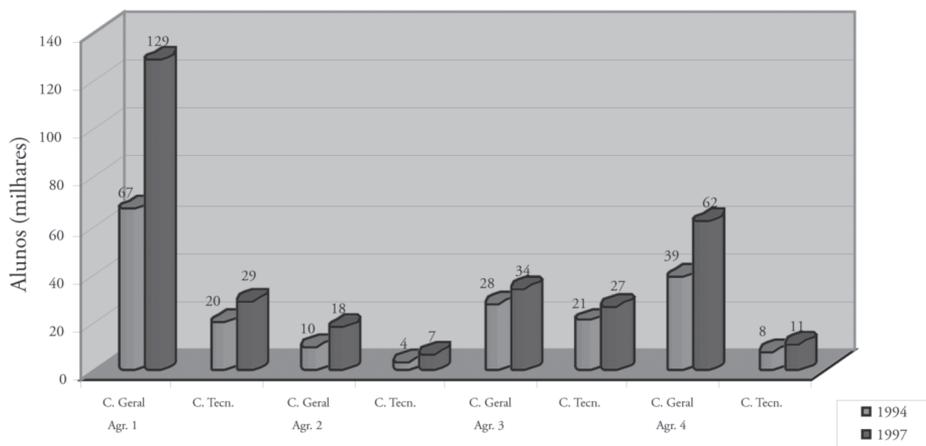
**Gráfico 7**

**Cursos gerais e Cursos tecnológicos  
Evolução 1994/95 e 1997/98**



**Gráfico 8**

**Comparação das frequências dos cursos gerais e cursos tecnológicos por agrupamento.**



### 3.5. Frequência por áreas de formação (escolas profissionais)

Considerando as 17 áreas de formação das escolas profissionais, verifica-se um progressivo equilíbrio na distribuição de alunos, com decréscimo nas áreas inicialmente mais frequentadas e subidas em áreas de formação com população reduzida, no início do funcionamento destas escolas.

#### Quadro 4

#### Distribuição dos alunos por áreas de formação. Escolas Profissionais. 1991/92 a 1997/98

Áreas de Formação	1991/92	%	1993/94	%	1994/95	%	1997/98	%	Evoluç.%
Administração Serviços Comércio	3.240	28,64%	5.703	25,73%	6.345	24,47%	6.000	21,53%	-
Agro-Alimentar/Produç. Aquática	927	8,20%	1.601	7,22%	1.962	7,57%	2.325	8,34%	+
Ambiente e Recursos Naturais	147	1,30%	1.031	4,65%	1.228	4,74%	1.341	4,81%	+
Artes do Espectáculo	355	3,14%	840	3,79%	1.121	4,32%	1.043	3,74%	+
Artes Gráficas (e Prod. Gráfica)	303	2,68%	665	3,00%	755	2,91%	655	2,35%	-
Construção Civil	441	3,90%	962	4,34%	1.240	4,78%	1.348	4,84%	+
Design e Desenho Técnico	337	2,98%	780	3,52%	859	3,31%	898	3,22%	+
Electricidade e Electrónica	617	5,45%	1.187	5,36%	1.465	5,65%	1.814	6,51%	+
Hotelaria e Turismo	1.036	9,16%	2.304	10,40%	3.114	12,01%	3.291	11,81%	+
Informação, Comunicação e Documentação	825	7,29%	1.692	7,63%	2.022	7,80%	2.337	8,39%	+
Informática	1.691	14,95%	2.646	11,94%	2.525	9,74%	2.592	9,30%	-
Intervenção Pessoal e Social	304	2,69%	988	4,46%	1.284	4,95%	1.741	6,25%	+
Metalurgia e Metalomecânica	155	1,37%	540	2,44%	605	2,33%	790	2,83%	+
Património Cultural e Artístico	498	4,40%	505	2,28%	693	2,67%	830	2,98%	-
Química	77	0,68%	347	1,57%	358	1,38%	323	1,16%	+
Têxtil, vestuário e calçado	276	2,44%	331	1,49%	334	1,29%	355	1,27%	-
Outras	82	0,72%	40	0,18%	22	0,08%	187	0,67%	-
<b>Total</b>	<b>11.311</b>	<b>100%</b>	<b>22.162</b>	<b>100%</b>	<b>25.932</b>	<b>100%</b>	<b>27.870</b>	<b>100%</b>	

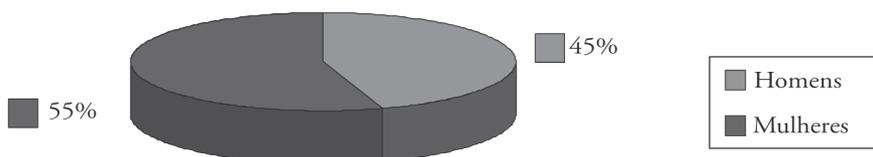
Fontes: DAPP/ME (1997) p. 65  
 DAPP/ME (1995)a p. 67  
 DAPP/ME (1997)b p. 100  
 DAPP/ME (1997)c p. 83

### 3.6. Frequências por género

Nos dois anos lectivos considerados – 1993/94 e 1994/95 – as mulheres frequentam mais os cursos gerais/via de ensino e os homens os cursos tecnológicos/profissionais, registando-se ainda um grande desequilíbrio de género na frequência do agrupamento 4, neste caso reportado ao 10.º ano de 1993/94.

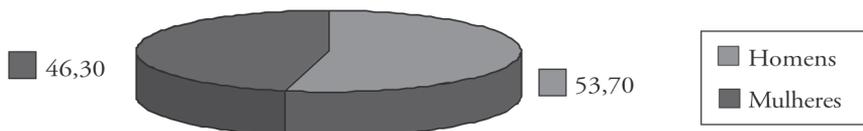
**Gráfico 9**

**Frequência por género. Ano lectivo 1993/94. Cursos gerais/via de ensino e Cursos tecnológicos/profissionais**



**Gráfico 9A**

**Profissional  
(Cursos tecnológicos, 12.º ano técnico profissional, cc técnico, ct profissionais e escolas profissionais)  
Continente**



**Gráfico 10**

**Frequência por género. Ano lectivo 1994/95. Cursos gerais/via de ensino e cursos tecnológicos/profissionais**

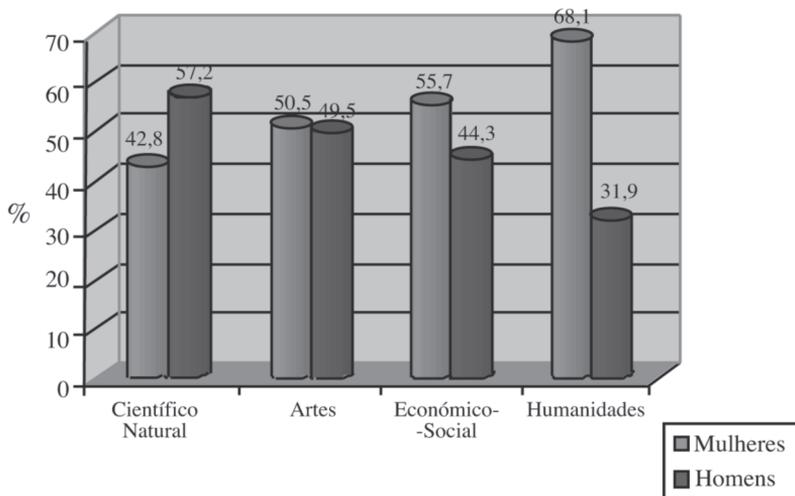
**Geral  
(Cursos gerais, 12.º ano via ensino, cc liceal e recorrente)**



Fonte: DAPP, Estatísticas da Educação 1995 (1997, p. 8)

**Gráfico 11**

**Distribuição dos alunos por área de estudo e por sexo  
(10.º ano, 1993/94)**



Fonte: DEPGEE, in DAPP, Estatísticas da Educação 1995 (1997, p. 55)

### 3.7. Evolução do sucesso escolar

O sucesso escolar, medido pelas taxas de aprovação/progressão e pela taxa de conclusão, tem evoluído de forma globalmente positiva. Os dados permitem, no entanto, concluir que i) o ensino particular e cooperativo apresenta taxas de aprovação/progressão/conclusão superiores ao ensino público, ii) o insucesso escolar é ainda significativo, com particular destaque para os cursos tecnológicos.

#### Quadro 5

##### **Evolução do sucesso escolar. 10.º, 11.º anos.**

(Taxas de aprovação/progressão – %)

Continente, Açores e Madeira

<b>Via de Ensino Cursos Gerais</b>	<b>Ensino Público e Partic. Cooperativo</b>	<b>Ensino Particular e Cooperativo</b>
1985/86	64	75,7
1989/90	69,3	78,6
1993/94	81	91,9
<b>Cursos Tecnológicos</b>		
1993/94	67,4	82,3

Fonte: Estatísticas da Educação, in DAPP, SEP – 1994 (1997, p. 55)

## Quadro 6

**Evolução do sucesso escolar.** (Taxa de conclusão – %)

Continente, Açores e Madeira	12.º ano Via de ensino	
	Ensino Público e Partic. Cooperativo	Ensino Particular e Cooperativo
1985/86	50,9	67,7
1987/88	51,7	69,6
1989/90	59	78,6
1991/92	62,1	75,8
1993/94	59,6	75,8

Fonte: Estatísticas da Educação, in DAPP, SEP-1994 (1997, p. 59)

Considerando os indicadores *peso relativo dos alunos com idade normal de frequência e estrutura etária dos alunos matriculados*, segundo as vias de ensino, confirma-se a evolução positiva das taxas de aprovação/progressão, com um maior número de alunos a frequentarem, com idade normal, o ensino secundário e que são os alunos dos cursos tecnológicos os que têm uma idade superior, por efeito de percursos escolares mais marcados pelo insucesso.

## Gráfico 12

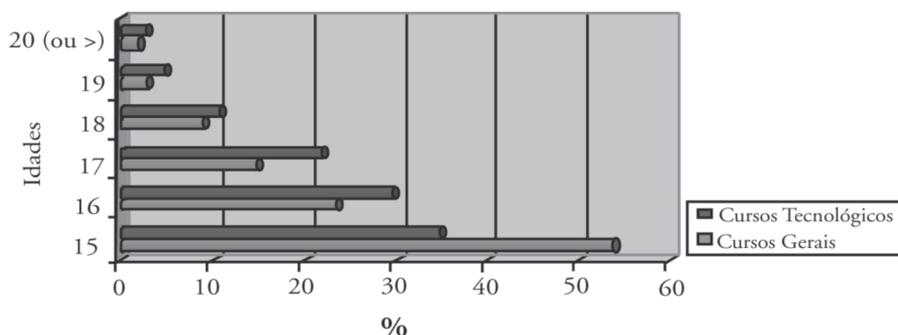
**Peso relativo dos alunos com idade normal de frequência (10.º e 11.º anos).  
Evolução 1985/86 a 1993/94**



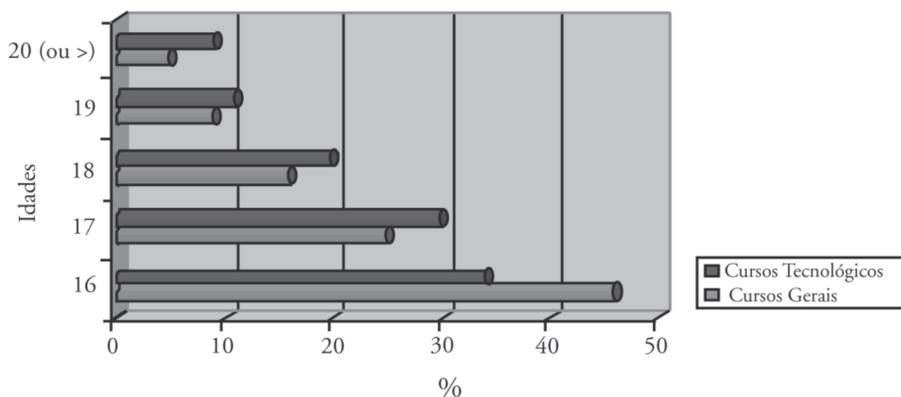
Fonte: DAPP, SEP, 1994 (1997, p. 56)

**Gráfico 13**  
**Estrutura etária dos alunos matriculados,**  
**segundo as vias de ensino. 1993/94**

**10.º Ano**



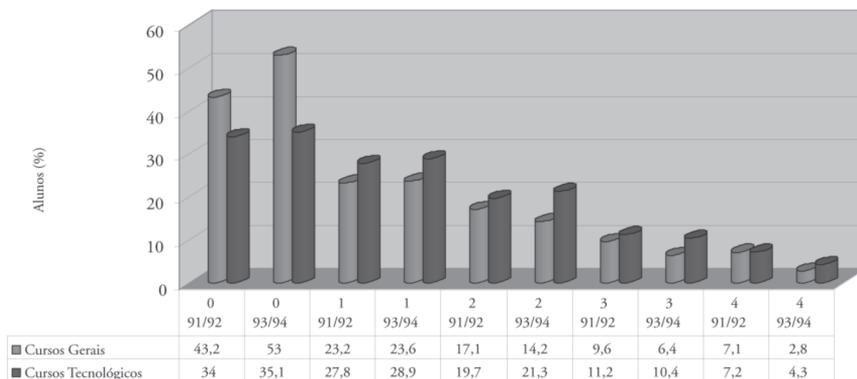
**11.º Ano**



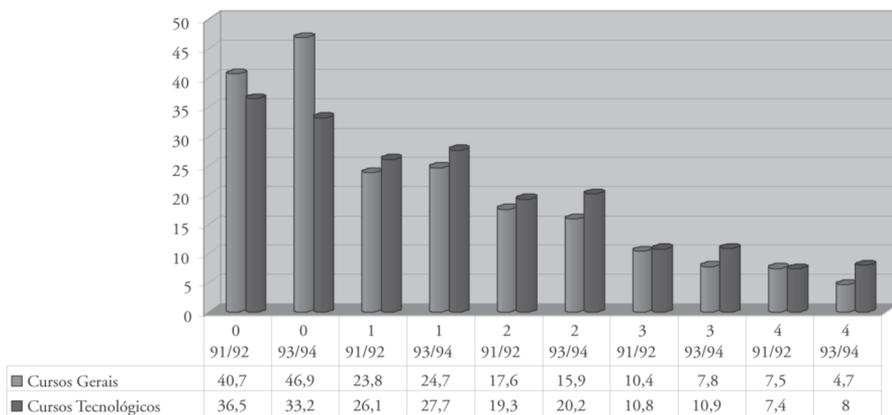
Fonte: DAPP, SER, 1994 (1997, p. 56)

De igual modo, o indicador atraso escolar revela uma progressiva melhoria com o crescimento do número de alunos que frequentam o 10.º e 11.º anos com zero anos de atraso escolar, verificando-se que são também os alunos dos cursos tecnológicos os que têm percursos escolares mais atrasados.

**Gráfico 14**  
**Atraso escolar. 1991/92 e 1993/94**  
**10.º Ano**



**11.º Ano**



Fonte: DAPP, SEP, 1994 (1997, p. 57)  
 DEPGEF, SEP, 1992 (1995, p. 58)

## 4. Professores

### 4.1. Pessoal docente, segundo o tipo de habilitação e o vínculo

No horizonte temporal do ano lectivo de 1981/82 ao ano lectivo de 1993/94 o total dos professores do 3.º ciclo e do ensino secundário cresceu de forma significativa acompanhando a procura social da educação.

#### Quadro 7

#### Professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (1981/82 a 1993/94)

Continente

Ano Lectivo	Do quadro	Contratados			Sem habilitação própria	Total	Variaç. %
		Com habilitação própria					
		Profissionaliz.	Em Profissional.	Não Profissional.			
1981/82	14184	899	2867	7247	4640	29837	
1982/83	14697	1798	1995	7986	4768	31244	
1983/84							
1984/85	27553	1347	2391	11151	5419	47861	
1985/86	20638	617	1081	12662	4687	39685	
1986/87							
1987/88	20474	772	4274	13653	6653	45826	
1988/89	31021	553	3606	6662	7189	49031	
1989/90	28821	1386	6486	6068	8158	50919	
1990/91	35711	1423	1704	6655	8227	53720	
1991/92	37378	2025	2017	6367	7864	55651	
1992/93							
1993/94	41168	4000	2523	6984	6232	60907	

Fonte: GEP, SEP, Situações e Tendências, 1990 (1992), p. 76  
DAPP, SEP, Situações e Tendências, 1994 (1997), p. 85

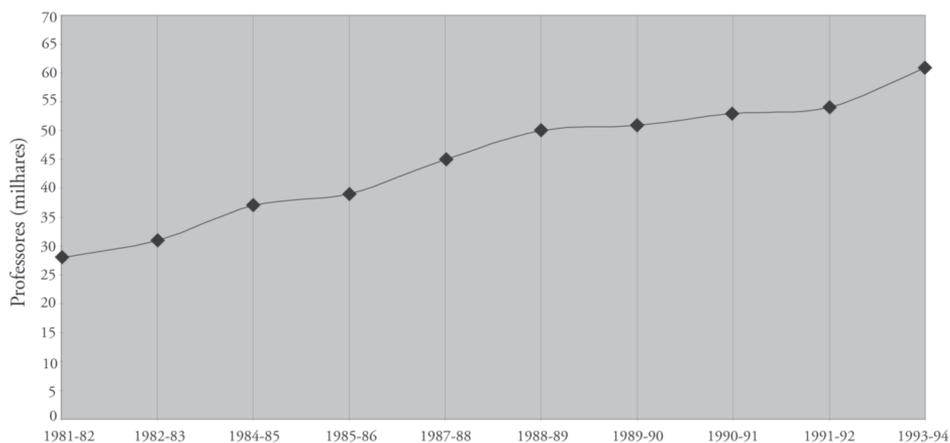
Para além do crescimento do total de professores, deve registar-se a forte subida do número de professores do quadro (de 14 184 para 41 168), ainda

que o número dos professores não profissionalizados e sem habilitação própria apresente uma dimensão significativa (em 1993/94 eram ainda 13 216).

**Gráfico 15**

**Professores do 3.º ciclo do ensino básico e secundário.  
Evolução de 1981/82 a 1993/94**

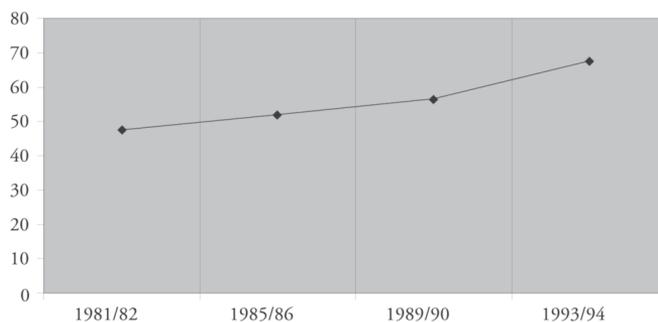
**Professores 3.º Ciclo e Secundário  
Evolução 1981/82 a 1993/94**



#### 4.2. Docentes do quadro

**Gráfico 16**

**Docentes do quadro. Evolução percentual em relação ao total de docentes**



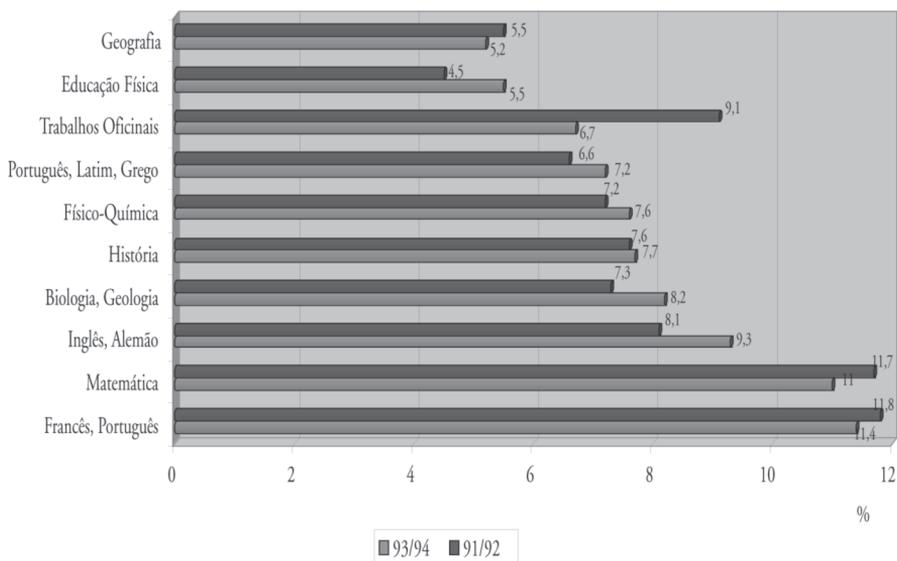
### 4.3. Estrutura do corpo docente, por grupos de docência

Reflectindo o crescimento do número total de professores, a distribuição por grupos de docência apresenta a mesma tendência. Note-se, no entanto, que por efeito das alterações curriculares (D.L. 286/89) registam-se alterações estruturais importantes no grupo de Trabalhos Oficiais (que passa de 9,1% para 6,7%) e crescimento significativo nos grupos de Biologia/Geologia (de 7,3% para 8,2%) e Inglês/Alemão (de 8,1% para 9,3%).

**Gráfico 17**

#### **Estrutura do corpo docente, por grupos de docência (1991/92 e 1993/94)**

##### **Estrutura do corpo docente, por grupo de docência**



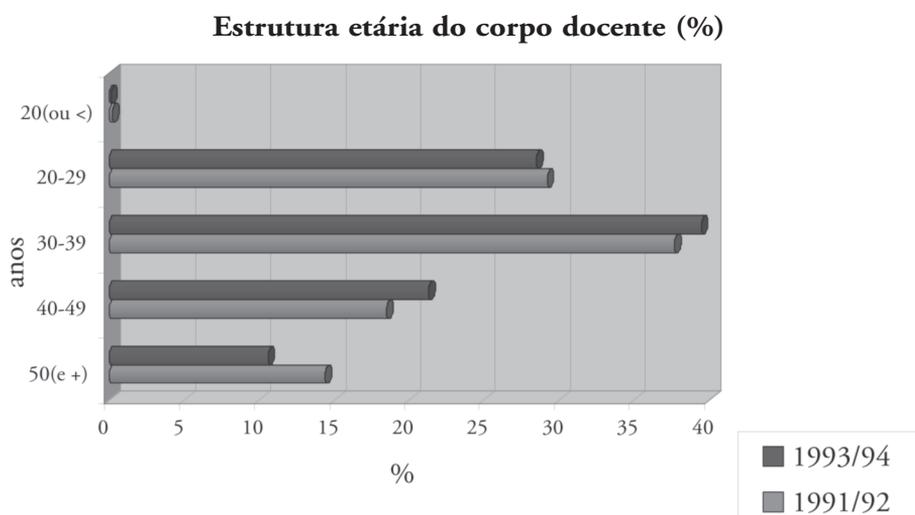
Fonte: DAPP, SEP, Situações e Tendências 1992 (1995) p. 93  
DAPP, SEP, Situações e Tendências 1994 (1997) p. 92

#### 4.4. Estrutura etária do corpo docente

A estrutura etária do corpo docente reflecte a predominância do grupo 30-39 anos, seguido do grupo etário 20-29 anos, o que revela uma acentuada juventude dos professores.

**Gráfico 18**

**Estrutura etária do corpo docente (1991/92 e 1993/94)**



Fonte: DAPP, SEP, Situações e Tendências 1992 (1995) p. 93  
DAPP, SEP, Situações e Tendências 1994 (1997) p. 93

## 5. Financiamento e investimento

### 5.1. Despesas de investimento (PIDDAC)

O investimento na criação de novas instalações, em equipamentos e apetrechamentos, bem como na conservação e beneficiação de instalações existentes cresceu de forma significativa, sobretudo no início do período consi-

derado. Note-se que o investimento realizado no ensino superior se aproxima, no final do período, do realizado em todo o ensino básico e secundário.

**Quadro 8**  
**Despesas de investimento (PIDDAC) (milhões de contos)**  
**(Preços correntes)**

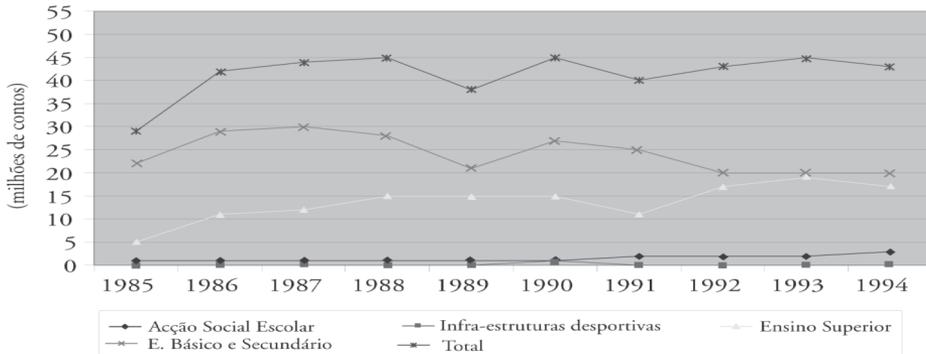
(Continente)

Área	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Ens. Básico e Secundário	9 185,0	13 986,4	15 528,9	16 119,6	13 999,7	19 621,2	20 687,8	17 706,4	19 425,6	20 156,0
Ensino Superior	2 372,1	5 255,3	6 501,7	8 415,9	9 985,0	11 361,3	9 082,5	15 043,0	17 921,5	17 062,9
Educação de Adultos	7,8	18,1	24,9	41,2	37,1	49,8	18,2	37,9	-	-
Ação social escolar	238,1	583,2	544,3	711,1	632,3	756,4	1 371,3	2 727,0	3 123,7	3 405,5
Infra-estruturas desportivas	55,7	65,6	61,6	7,5	20,0	645,8	818,3	1 391,0	1 528,5	1 428,8
Investigação	146,7	142,3	253,9	330,3	428,0	494,4	226,4	18,3	-	-
Instalações e equipamentos (serviços centrais e regionais)	1,0	7,0	101,9	54,3	176,8	506,2	231,7	260,5	344,9	443,3
Outras	-	4,2	47,0	40,0	26,9	351,1	447,0	225,1	168,4	201,3
<b>Total</b>	<b>12 006,4</b>	<b>20 062,0</b>	<b>23 064,2</b>	<b>25 720,0</b>	<b>25 305,8</b>	<b>33 786,3</b>	<b>32 883,3</b>	<b>37 409,1</b>	<b>42 512,5</b>	<b>42 697,8</b>

Fonte: in DAPP/ME (1997). Sistema Educativo Português

**Gráfico 19**

**Evolução global do investimento. Preços de 1994**



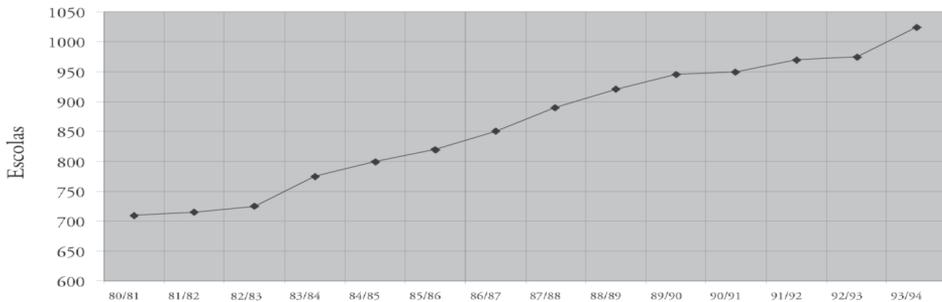
Fonte: DAPP/ME (1997). Sistema Educativo Português

**5.2. Escolas em funcionamento**

Acompanhando a procura social de educação ao nível do 3.º ciclo do ensino básico e sobretudo ao nível do ensino secundário, regista-se um crescimento acelerado do número de escolas. Deve, no entanto, ter-se presente que nos grandes centros urbanos as taxas de ocupação das escolas existentes ultrapassa largamente a lotação normal.

**Gráfico 20**

**Escolas em funcionamento Evolução 1980/81 a 1993/94 (2.º e 3.º ciclos e ensino secundário)**



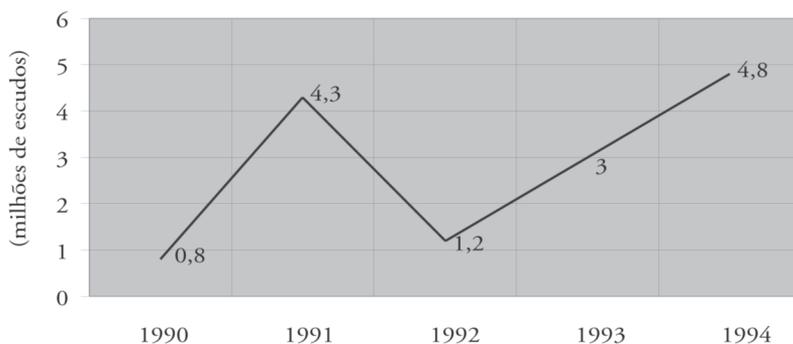
Fonte: GER, SEP – 1990 (1992, p. 130)  
DAPP, SEP, — 1994 (1997, p. 132)

### 5.3. Investimento no ensino profissional, técnico-profissional e tecnológico

Ao nível do apoio ao funcionamento do ensino técnico, tecnológico e profissional salienta-se o investimento realizado na aquisição de equipamentos, nomeadamente, material didáctico e informático e o número de escolas apoiadas.

**Gráfico 21**

#### Investimento no ensino técnico-profissional e tecnológico



Fonte: DAPP/ME (1997). Sistema Educativo português. Situações e Tendências. 1994. P. 133

**Quadro 9**

#### Ensino técnico-profissional e tecnológico<sup>(1)</sup>

N.º de Escolas Apoiadas					
	1990	1991	1992	1993	1994
	147	132	146	607	454
N.º de alunos que frequentaram o ensino profissional					
	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94
Técnico-prof./tecnológico	22 771	25 835	30 852	32 837	57 743
Escolas profissionais	2 088	6 439	11 311	17 006	22 339

<sup>(1)</sup> Técnico-profissional/tecnológico, ministrado em escolas de ensino secundário e profissional, ministrado em escolas profissionais

in DAPP/ME (1957). Sistema Educativo português. Situação e tendências. 1994. P. 13

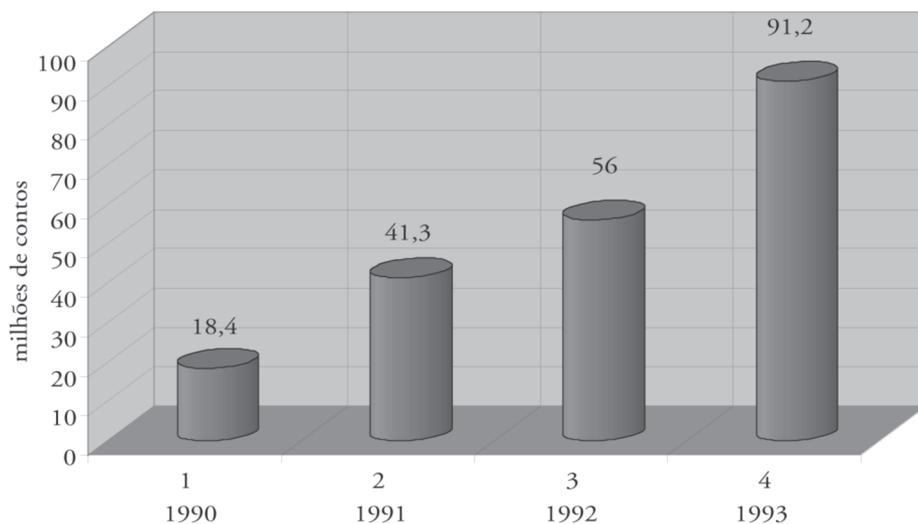
## 5.4. PRODEP I (1990-1993)

Com a aprovação do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP I – 1990-1993, PRODEP II – 1994-1999) reforça-se a capacidade de intervenção na modernização e expansão da educação portuguesa. O PRODEP I foi organizado em cinco sub-programas (Cf. gráfico 23) e representou um investimento global de 206,9 milhões de contos, com destaque para a construção e apetrechamento de novas salas de aula (73,7 milhões de contos). O PRODEP II foi organizado em seis medidas, sendo de realçar a criação de uma medida específica para a formação contínua de professores.

### 5.4.1. Investimento global

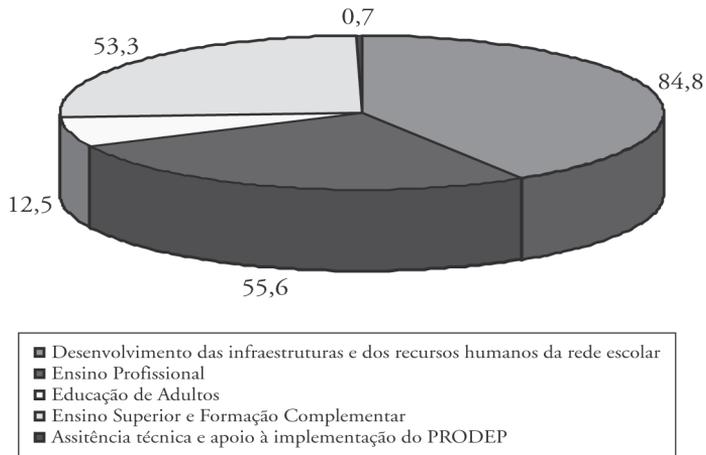
Gráfico 22

PRODEP I. Investimento global, anual



**Gráfico 23**

**PRODEP I. Investimento global, por sub-programa**



Fonte: DAPP/ME (1997). Sistema Educativo Português. Situações e tendências. 1994, p. 137

**Quadro 10**

**PRODEP II. Investimento por medida**

Medidas	Custo total
<b>Medida 1</b>	17 757 937
<b>Medida 2</b>	4 246 399
<b>Medida 3</b>	20 668 033
<b>Medida 4</b>	9 719 967
<b>Medida 5</b>	8 218 400
<b>Medida 6</b>	67 159
<b>Medida 7</b>	280 753
<b>Total</b>	60 958 648

## 6. Ensino nocturno/ensino recorrente

Autonomizando as frequências do ensino nocturno referentes aos cursos complementares liceal e técnico e, partir de 1994/95 aos cursos do ensino recorrente, verifica-se um aumento progressivo até ao ano lectivo 1994/95, em que atinge um total de 80 452.

### Quadro 11

#### Ensino nocturno. Alunos matriculados (Público e EPC)

Continente, Açores e Madeira\*

	80-81	81-82	82-83	83-84	84-85	85-86	86-87	87-88	88-89	89-90	90-91	91-92	92-93	93-94	94-95	97-98
<b>Liceal</b>	32 339	24 423	23 407	25 138	21 694	23 264	26 968	30 867	32 043	38 562	44 624	54 640	51 312	53 605	58 174	4 712
<b>Técnico</b>	12 915	10 907	9 462	10 438	11 248	10 274	10 866	10 293	11 629	11 666	14 445	16 245	15 165	15 472	14 747	952
<b>Recorrente Geral</b>															7 531	21 240
<b>Recorrente Técnico</b>																12 464
<b>Total</b>	45 254	35 330	32 869	35 576	32 942	33 538	37 834	41 160	43 672	50 228	59 069	70 885	66 477	69 077	80 452	39 368
<b>% Técnico</b>	28,54%	30,87%	28,79%	29,34%	34,14%	30,63%	28,72%	25,01%	26,63%	23,23%	24,45%	22,92%	22,81%	22,40%	18,33%	2,42%

Nota: Nas duas fontes usadas os números do mesmo anos/tipo de ensino não coincidem. A fonte DAPP fornece dados a partir de 85/86, sendo este que são usados.

\* Até 1984/85 os números reportam-se apenas ao Continente

Inclui os alunos na modalidade de unidades capitalizáveis

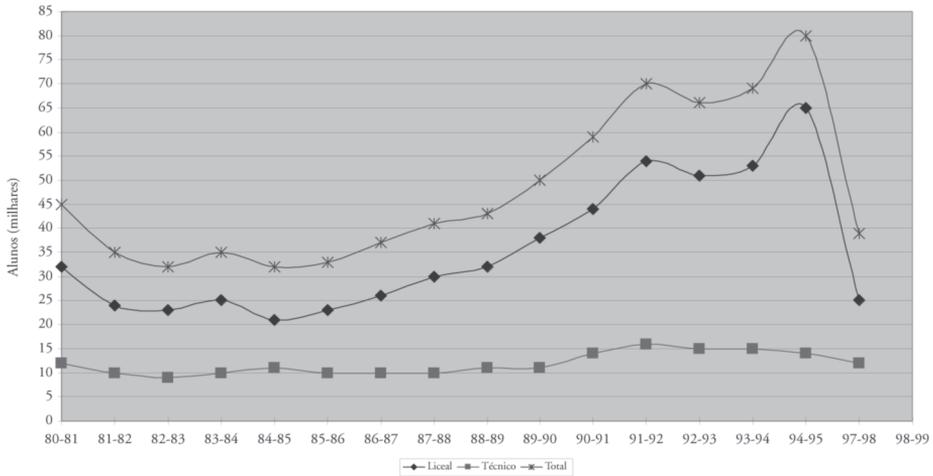
Fontes: GEP, SEP, 1990 (1992, p. 18)

DAPP, SEP, 1994 (1997, p. 61)

Como se pode observar, o crescimento, no período considerado, é sobretudo do ensino liceal, verificando-se uma lenta mas progressiva perda da frequência relativa do cursos técnicos. O ano de 1997/98 representa um caso atípico quer na frequência global, quer na percentagem de frequência do ensino técnico. A extinção dos cursos complementares liceal e técnico e a sua substituição pelo ensino recorrente poderá explicar a ruptura de frequência no ensino nocturno.

**Gráfico 24**

**Ensino nocturno. Cursos complementares liceal e técnico**



Nota: A frequência do recorrente geral e do recorrente técnico estão incluídas no liceal e técnico respectivamente

## 7. Conclusões

As principais evidências que se podem retirar dos dados apresentados são as seguintes:

### A. Estrutura

- i) a década de 80 inicia a diversificação estrutural do ensino secundário que surge reforçada na década de 90, como efeito da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86);
- ii) também por efeito da LBSE, o ensino secundário é formalmente reduzido para 3 anos, situando-se entre uma escolaridade básica e obrigatória de 9 anos e o ensino terciário (oficialmente designado de ensino superior);

## B. Alunos

- i) a década de 90 confirma e acentua a expansão do ensino secundário, iniciada na década de 80, atingindo-se um pico de frequência, considerando todas as modalidades, de 444 663 mil alunos no ano lectivo de 1994/95;
- ii) face aos dados apresentados, é também em meados da década de 90 que a frequência tende a estabilizar e a regredir, ainda que esta imagem careça de uma maior contrastre e apuramento, dada a ainda relativamente baixa taxa de escolarização do grupo etário 15-17 anos;
- iii) é também na década de 90 que se consagra a expansão da frequência no ensino técnico, tecnológico e profissional, que apresenta um perfil de progressivo crescimento, mesmo no quadro de um declínio da população total. Este facto é dos mais relevantes, dada a história recente da licealização e unificação do sistema educativo. Neste campo, merece ainda destaque o facto da frequência do ensino técnico e profissional referente ao ensino particular e cooperativo ter vindo a suplantar, ao longo do período, a frequência dos cursos de carácter geral;
- iv) as frequências, no ensino regular, concentram-se no agrupamento 1 (científico natural), com destaque para o curso geral deste agrupamento. Em termos relativos, os cursos tecnológicos do agrupamento 3 são os que mais se aproximam do curso geral deste agrupamento;
- v) as frequências são marcadas pelo género, verificando-se que as mulheres procuram mais os cursos gerais, evidenciando expectativas face a percursos escolares mais longos e os homens suplantam as mulheres no caso dos cursos tecnológicos e profissionais;
- vi) as taxas de aprovação/progressão e de conclusão evoluem positivamente, com destaque para o ensino particular e cooperativo, ainda que se registem níveis elevados de retenção e baixos níveis de conclusão, sobretudo no caso dos cursos tecnológicos, onde o atraso escolar é também mais nítido.

### **C. Professores**

- i) o número de professores acompanhou o aumento da frequência (embora não tenha evoluído ao mesmo ritmo), passando de 41 168 para 60 907;
- ii) verifica-se uma progressiva e significativa integração dos professores no quadro, um aumento do esforço de profissionalização, ainda que seja de registar um número considerável de professores não profissionalizados e sem habilitação própria;
- iii) por efeito da reforma curricular de 1989, verificaram-se algumas alterações na distribuição dos professores pelos grupos de docência, com decréscimo no grupo de Trabalhos Oficinais e subidas nos grupos de Biologia/Geologia e Inglês/Alemão;
- iv) a distribuição dos professores por nível etário revela uma população docente maioritariamente jovem.

### **D. Financiamento e Investimento**

- i) o investimento realizado suportou os crescimentos registados, sendo, no entanto, visível o investimento prioritário no ensino superior;
- ii) o número de escolas apresenta uma curva ascendente, verificando-se, no entanto, que há ainda situações de forte sobrelotação;
- iii) a prioridade política do reforço do ensino técnico, tecnológico e profissional tem alguma correspondência no investimento realizado em equipamento e nas dotações financeiras do PRODEP I e II;
- iv) O PRODEP I e II desempenha um papel significativo no esforço de expansão e modernização do sistema educativo.

### **E. Ensino nocturno**

- i) aumento da frequência global até 1991/92, sobretudo por efeito do curso complementar liceal;
- ii) ruptura de frequência no ano lectivo de 1997/98;
- iii) declínio das frequências dos cursos complementares técnicos a partir de 1984/85.

## **2. Evolução da sociedade, da economia e da cultura e os desafios lançados ao ensino e à formação de nível secundário**

José Matias Alves

Identificar os principais elementos que caracterizam a sociedade, a economia e a cultura no final do segundo milénio e procurar enunciar os desafios que esta ordem pós-moderna lança à organização do ensino e das formações de nível secundário, são os propósitos deste capítulo que se organiza em duas partes: na primeira, far-se-á o inventário e a caracterização sumária dos problemas centrais da ordem socioeconómica e cultural procurando-se identificar os caminhos possíveis para novos processos de escolarização; na segunda, procurar-se-á desenhar a configuração desejável do sistema de ensino e formação.

Os propósitos enunciados serão orientados pela perspectiva teórica que considera a relação dialéctica entre a sociedade e os processos de escolarização, a dualidade da estrutura (social, económica e cultural) que constrange, determina e capacita a acção dos actores e que simultaneamente é construída pela acção deliberada desses mesmos actores, num processo de interacção.

Esta focalização abandona assim o determinismo dos sistemas e estruturas e procura pensar as realidades (nomeadamente as realidades educacionais) como campos de construção em que conflituam crenças, representações, constrangimentos estruturais, lógicas de acção e actores.

### **1. Problemas centrais da evolução**

#### **1.1. O envelhecimento demográfico**

Por efeito conjugado da diminuição da taxa de natalidade e do prolongamento da esperança de vida, a estrutura etária da população revela um pro-

gressivo e marcado envelhecimento. O indicador demográfico revela uma “modificação profunda do equilíbrio etário” (Rosa: 48), conforme se pode observar no quadro I.

**Quadro I**  
**Estrutura etária da população portuguesa em 1960, 1970, 1981 e 1991 (em percentagem)**

<b>Grupos etários</b>	<b>1960</b>	<b>1970</b>	<b>1981</b>	<b>1991</b>
0-19	37,5	37,0	34,3	28,5
20-39	29,4	26,0	26,9	28,9
40-59	21,3	22,7	23,0	23,6
60	11,8	14,5	15,9	19,0
<b>Total</b>	100	100	100	100

Fonte: Rosa (1996)

Esta alteração demográfica produz efeitos no equilíbrio intergeracional, no sistema produtivo/contributo, no sistema de reforma, põe em questão os dispositivos de solidariedade intergeracional e obriga a pensar o sobredimensionamento, as finalidades e modelos organizacionais dos sistemas formativos.

Embora o efeito de diminuição da taxa de natalidade não tenha chegado ainda ao ensino secundário (e este nível de ensino continue a crescer dada a relativamente baixa taxa de escolarização do grupo etário), parece aconselhável admitir a necessidade de ter presente este indicador no planeamento da rede escolar (sobretudo em termos de instalações e equipamentos), na reorientação das finalidades (direccionando a oferta formativa de nível secundário também para a qualificação e requalificação de activos, através, por exemplo, da disponibilização de módulos de (auto)formação e para a educação de inactivos por exemplo, através da dinamização de círculos de estudo) e na própria organização da formação (através, por exemplo, do desenvolvimento de novos perfis de formação capazes de intervir na esfera do apoio social).

## **1.2. A litoralização da população**

Nas últimas décadas, tem-se verificado uma progressiva concentração da população em espaços urbanos do litoral, gerando-se dois efeitos simultâneos e antitéticos: desertificação dos espaços do interior rural e a sobreocupação dos espaços citadinos do litoral.

Estas dinâmicas centrífugas/centrípetas — que terão de ser explicadas através de uma multiplicidade de factores que têm a ver com a política do ordenamento do território, criação/destruição de emprego e oportunidades de vida — provoca situações de desraizamento, perda de laços pessoais e sociais, de marginalidade, exclusão, sub e sobreutilização de equipamentos e recursos sociais.

Neste processo geral de deslocalização das populações, deve notar-se a concentração de recursos na capital política, também transformada em sede central do Estado, da administração pública e, por arrastamento, das grandes empresas, configurando-se a emergência de três países no mesmo país — um país-capital, um país-litoral e um país-interior — o que acentua as disparidades e desigualdades.

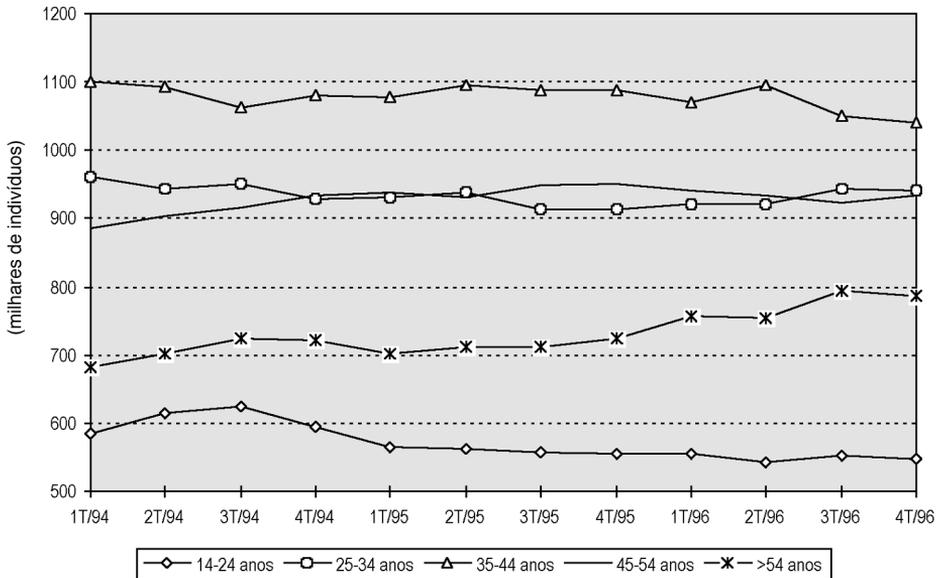
No caso do sistema de ensino, esta tendência coloca importantes desafios ao papel da formação na promoção da vinculação/êxodo territorial das pessoas, à interacção das escolas com os contextos, ao planeamento da rede física das instalações e da rede de oferta de formação e aconselha a pensar uma política de desenvolvimento integrado que tenha em conta a dimensão económica, social, educativa e cultural, pois não basta oferecer aos jovens um conjunto de cursos se na região não houver oportunidades de realização pessoal e profissional.

## **1.3. O desemprego estrutural, o desemprego juvenil, o trabalho e o lazer**

O desemprego estrutural e o desemprego juvenil são outras imagens que têm marcado a década de noventa e afectado as expectativas e as opções de um número considerável de jovens.

**Gráfico 1**

**Evolução da População Empregada por Grupo Etário**



Fonte: INE, Estatísticas do Emprego, 1994, 1995, 1996.

Como se pode observar no gráfico acima apresentado, o grupo etário dos 14-24 anos é o que mais sofre a situação de desemprego, atingindo, nos anos em referência e em valores absolutos, quase sempre mais de 100 mil jovens e representando 1/3 da população total desempregada.

Se atentarmos no nível de desemprego juvenil segundo o grau de instrução, verificamos que os indivíduos portadores do ensino secundário são os que mais são afectados pelo desemprego, o mesmo se verificando no caso do desemprego global por grau de instrução.

## Quadro 2

### Taxa de desemprego segundo o grau de instrução (valor em percentagem)

	Total	nenhum	1.º ciclo	sec.	médio	2.º 3.º c.	sup.
1992	9,9	6,3	9,7	<b>12,8</b>	13,8	9,5	15,6
1993	12,7	12,5	10,5	<b>18,4</b>	12,9	12,2	13,0
1994	14,7	11,3	11,4	<b>19,7</b>	17,8	14,4	15,0
1995	16,1	8,4	13,6	<b>21,4</b>	14,5	15,0	14,6

Fonte: INE

Da imagem impressionante do desemprego, sobressaem evidências paradoxais que nos obrigam a questionar o valor de uso do conhecimento transmitido no ensino secundário, as dificuldades de inserção profissional dos diplomados (designadamente os do ensino secundário), as razões do abandono precoce da escolaridade, a ênfase da procura de mão-de-obra escassamente instruída, a relação dos sistemas de qualificação com as “necessidades” das empresas.

Por outro lado, as identidades juvenis são marcadas por situações de prolongamento da “vida inactiva”, de dependência face ao sistema escolar e à família, complexificando este estágio de passagem para a vida adulta.

No contexto da escassez de emprego, dos crescentes ganhos de produtividade, da superprodução e da perda do poder aquisitivo, é previsível uma pressão social e política para a redução da semana de trabalho, para novas articulações entre trabalho-formação-aposentação, para um aumento do tempo de lazer, o que coloca novas questões no campo da gestão e do usufruto do tempo, das relações pessoais e sociais e do mandato dos sistemas formativos.

**Quadro 3**  
**Evolução do horário de trabalho (valores médios)**

Anos	1814	1848	1900	1919	1936	1994	2020 (prospectiva)
Dia	14	12	10	8	8	7,8	6
Semana	98	72	60	48	46	39	32
Mês	350	288	253	205	173,40	169	128
Ano	4200	3456	3045	2496	2022	1737	1000

Fonte: Maccio:151

A lenta redução histórica do tempo dedicado ao trabalho assalariado e produtivo e o conseqüente aumento do tempo “livre”, conjugado com os problemas do desemprego, subemprego e empregos desqualificantes colocam novas questões ao ensino secundário. A revisão do conceito de “vida activa”, dos conceitos de relevância e pertinência social dos saberes; o enraizamento da formação nos contextos locais; a participação dos actores na concepção e gestão dos currículos são caminhos essenciais para o desenvolvimento do ensino secundário.

#### **1.4. O défice de socialização**

“Um dos problemas mais sérios que actualmente enfrenta a formação dos cidadãos é o que poderia chamar-se o “défice de socialização” que caracteriza a nossa sociedade” (Tedesco: 36).

A erosão da família tradicional, enquanto espaço de estruturação de normas e valores, lugar de afectos, securização e identificação; a perda progressiva dos laços sociais, a pregnância do individualismo, da competição e da ideologia do mercado liberal; a litoralização das populações e o crescimento rápido de grandes concentrações urbanas em que não existem oportunidades de realização pessoal e social (no campo do emprego, habitação...), a perda de referências ideológicas e religiosas são factores que explicam o défice de socialização, revelam o *síndrome do abandono* (Rifkin: 1996), *evidenciam a*

perda progressiva dos laços sociais e ilustram o quadro de quase anomia social.

O aumento da criminalidade, nomeadamente da criminalidade juvenil (cf. Barreto: 1996), o agravamento da dependência das drogas e os altos índices de desemprego juvenil são três indicadores seguros de um grave problema social. Por outro lado, “os dualismos são hoje mais marcadamente sociais e económicos e menos nitidamente espaciais. As “duas sociedades” vivem hoje paredes meias, nas áreas metropolitanas (...). Ao fenómeno de “não integração” na sociedade moderna” (...) sucedeu um outro, composto por uma economia “informal”, pela marginalidade e pela “exclusão”, onde são numerosos os desempregados e sub-empregados, os que vivem de expedientes e em condições de precaridade” (A. Barreto: 66).

De facto, os sucessos da modernidade têm gerado também problemas, desenhando-se novas fronteiras entre muitos ricos e muito pobres, activos e inactivos, empregados, subempregados e desempregados, alfabetizados e (neo)analfabetos...

Face a este quadro, não podemos aspirar a uma solução messiânica, algures situada no campo escolar. Mas podemos talvez desejar uma palavra e uma acção educacional e formativa mais inclusiva, solidária e cooperativa. Este desejo tem vastas implicações no ordenamento meritocrático do sistema escolar e na sua subtil mas poderosa função selectiva. De facto, “é muitas vezes com extrema brutalidade psicológica que a instituição escolar impõe os seus juízos totais e os veredictos sem apelo que arrumam todos os alunos numa hierarquia única de excelência(...). Os excluídos vêem-se condenados em nome de um critério colectivamente reconhecido e aprovado (...) o da inteligência: por isso não têm muitas vezes outro recurso, para restaurarem uma identidade ameaçada, a não ser as rupturas brutais com a ordem escolar e a ordem social” (Bourdieu, 1997). “Os milhares de pequenos demónios” (id.) que regulam o sistema de ensino e que reinam e triunfam, cada vez mais, no ensino secundário, têm a sua expressão visível no currículo académico, nos programas olímpicamente desligados das preocupações dos jovens, das características e das competências desejáveis para o 3.º milénio, nas práticas avaliativas redutoras e selectivas, nos métodos transmissivos, nas crenças e representações dos actores, sendo um dos desafios mais inadiáveis colocar esta ordem em questão, fazer vacilar os seus pressupostos e mostrar os seus efeitos.

### **1.5. O fim das certezas**

“O colapso das ideologias políticas singulares, a diminuição da credibilidade dos fundamentos tradicionais do saber e a progressiva redução da certeza atribuída à perícia científica” (Hargreaves: 85), a redução da confiança nas crenças universais, a perda de eficácia das “grandes narrativas” legitimadoras da ordem social e do sentido da história, colocam os seres humanos em situações de precariedade na sua relação consigo mesmos, com a ciência, a técnica e as ideologias.

Este paradoxal sentimento de orfandade — aliado à incerteza quanto ao futuro e à actividade profissional — gera situações de dúvida radical, insegurança, ansiedade, procura desorientada de sentidos e rumos. “Sem tecto” e “entre ruínas” são duas metáforas da nossa condição pós-moderna que desafiam a escola, o currículo prescrito e as práticas de escolarização.

No campo pedagógico, vacilam crenças, teorias e princípios; os critérios de êxito da acção profissional são incertos e ambíguos e o carácter aberto e interminável das tarefas gera sentimentos de culpabilidade persecutória e depressiva (cf. Hargreaves: 174). Neste quadro, parece necessário construir e afirmar certezas situadas, eticamente alicerçadas e socialmente pertinentes.

Uma atitude de escuta, diálogo, tolerância e procura permanentes são certamente respostas possíveis e necessárias que se exigem nos contextos da acção educativa — designadamente no contexto organizacional e da sala de aula. O conselho de Popper — “temos de nos conformar com o saber conjectural” — possui evidente validade e relevância e configura uma prática educativa baseada na investigação, na formulação e testagem de hipóteses, na experimentação, formulação e crítica de teorias.

### **1.6. A emergência de “novas religiões”**

Órfãos da história, do progresso e das certezas. Os seres humanos erram na procura de “novas religiões”: a procura desenfreada de “bens demonstrativos”, a febre do consumo, a adesão crescente de largos estratos populacionais a diversos cultos e seitas religiosas são sintomas de uma falta e uma evi-

dência de uma procura de “bens (julgados) primaciais” que possam dar um sentido humano à vida pessoal e social.

Nesta deriva, provavelmente favorecida pelo contexto do “fim das certezas” e do materialismo consumista, há evidências que nos aconselham a pensar um desenvolvimento à escala humana, a redescobrir os valores da condição humana e a procurar um sentido para a vida pessoal e social.

A redescoberta dos valores da solidariedade, convivialidade e do amor ao próximo, a construção da comunidade local, nacional e planetária e a valorização do que pode religar são, provável e paradoxalmente, apelos (in)visíveis da humanidade que apontam os caminhos para o aprender a viver, conviver e crescer juntos (cf. Carneiro, 1997).

### **1.7. O paradoxo da globalização**

“Um paradoxo fundamental da pós-modernidade consiste em que o anonimato, a complexidade e a incerteza forjadas pela globalização anunciam a busca paradoxal de significado e de certeza em identidades definidas num plano mais local” (Hargreaves: 81).

De facto, a mundialização das trocas, da informação, do contacto virtual e a descontextualização de actores e mensagens, favorecem uma acção mais globalizada, aproximam culturas, territórios e pessoas, mas, simultaneamente, apelam a um retorno da vizinhança, da proximidade, da valorização da comunidade nacional e local, um retorno às raízes da identidade.

É neste dilema entre o global e o local que se jogam as tendências bipolarizadoras da centralização à escala nacional e da descentralização, e que têm incidências diversas no currículo, na avaliação e na administração e gestão do sistema de escolas.

O princípio, muitas vezes enunciado, de pensar global e agir localmente, pode servir de referência ao desenvolvimento de projectos educativos territorializados.

## 1.8. Fragilidade dos sistemas de representação política

O imperialismo da ordem económica (cf. Morin e Nair: 1997) e o seu efeito sobredeterminante da ordem política nacional e internacional, a emergência de movimentos neo-corporativos, as limitações da democracia representativa, o crescente poder de (des)informação, representação e manipulação dos *mass media*, a crescente conflitualidade social colocam sérios problemas à governação da *res publica*.

Neste quadro, grande parte do tempo, recursos e saber das elites governantes são usados para conceber, executar e avaliar políticas de legitimação social, colocando em segundo plano a execução de políticas de transformação que melhorem as condições de vida das pessoas e das comunidades.

A infra-presença da dimensão política na vida social, aliada à difícil governabilidade da *res publica* colocam novos desafios à regeneração da democracia que passa, para além do aperfeiçoamento dos mecanismos de representação política, por uma maior participação dos cidadãos na condução da vida educativa das comunidades escolares, o que tem evidentes implicações na matriz de governo das escolas.

## 1.9. A mão (in)visível do mercado

Embora uma imagem romântica afirme que “o mercado é susceptível de harmonizar as preferências de uns e outros” e que o “*homo economicus*, obedecendo às leis do mercado, permite a transmutação dos interesses particulares em interesse geral” (Adam Smith, cit Maccio: 1995), é bom ter presente que “a visão do mercado, apegada a uma abundância materialista, glorifica princípios de produção e padrões de eficiência como principal meio de promover a felicidade. E que enquanto a principal identificação das pessoas for com a economia de mercado, os valores da produção expandida e do consumo ilimitado continuarão a influenciar o comportamento pessoal. As pessoas continuarão a pensar em si mesmas como consumidoras de bens e serviços” (Rifkin: 269).

Reduzir custos de matérias primas, tecnologias e sobretudo do factor trabalho, tendo em vista induzir a um maior consumo de bens e serviços; privatizar as mais-valias e fazer do capital o principal beneficiário do crescimento; desregulamentar e flexibilizar as condições e os modos de trabalho; precarizar os vínculos laborais; produzir mais e melhor à medida do consumidor-rei; eliminar excedentes para manter o valor do mercado; competir cada vez mais para obter os melhores lugares e vantagens concorrenciais; deslocalizar e globalizar a produção, o capital e a força de trabalho: eis algumas das práticas da mão (in)visível do mercado, erigido em principal regulador da actividade política, social e económica<sup>1</sup>.

Neste contexto, os critérios de eficiência e eficácia administrativa e económica são os principais factores de decisão e de sobrevivência organizacional. A lei da procura determina a existência.

Há, no entanto, alguns sinais que evidenciam a emergência de um “terceiro sector”, independente do mercado liberal e do sector estatal e que mobiliza milhares de pessoas para um trabalho de voluntariado e solidariedade social e que pode ajudar a refazer os elos sociais desfeitos. Esta vida para além do mercado, embora assuma ainda contornos utópicos e exija a resolução do problema do seu financiamento, apresenta-se como uma saída possível para o labirinto para onde a modernidade nos remeteu.

O ensino secundário não pode deixar de ser pensado, organizado e praticado à luz do mercado (dos mercados) que queremos construir e desenvolver.

### **1.10. Fordismo e pós-fordismo**

Na tentativa de assinalar as principais alterações dos modelos económicos, produtivos, de organização do trabalho e do campo político e ideológico, Brown e Lander apresentam o seguinte quadro evolutivo:

---

<sup>1</sup> “À medida que as sociedades, face à concorrência internacional, apostam no mercado competitivo, alargam, em simultâneo, o espaço da exclusão social, fazendo crescer a precariedade no emprego, reduzindo as relações sociais, retirando-as igualmente do processo de produção social de sentido.” (Fernandes, 1998).

## Características do fordismo e do pós-fordismo

### *Fordismo*

Políticas económicas proteccionistas

Produção em massa e padronizada

Organizações burocráticas e hierarquizadas

Competitividade estática

Tarefas padronizadas e fragmentadas

Predominância do sector industrial /“colarinhos azuis”

Fraco investimento em formação contínua

Procura de trabalhadores com baixos níveis de habilitações académicas

Élites profissionais e de gestão reduzidas

Previsibilidade do funcionamento do mercado de trabalho

Elevada taxa de sindicalização

Filiação política baseada na pertença de classe

Importância da origem geográfica, de classe e de género nos modos de vida

Consumo de massas

### *Pós-fordismo*

Economias abertas e competição à escala global

Sistemas de produção flexível; nichos de mercado e produtos

Estruturas organizacionais flexíveis e em rede

Competitividade dinâmica

Especialização flexível e trabalhadores polivalentes

Predominância do sector de serviços /“colarinhos brancos”

Elevado investimento em formação contínua

Procura de trabalhadores com capacidade para aprender ao longo da vida

Crescimento das elites profissionais e de gestão

Imprevisibilidade do funcionamento do mercado de trabalho devido a mudanças tecnológicas e incerteza do desempenho das economias

Declínio da taxa de sindicalização

Declínio da filiação política baseada na pertença de classe

Fragmentação e pluralismo de modos de vida/“aldeia global”

Consumo individualizado/primado do consumidor

Fonte: Brown e Lander (1992: 4), cit. Alves et al.: 39-40

Embora possa ser consistente este quadro evolutivo, sobretudo em sociedades mais “avançadas”, importa ter presente que estes estádios não são estáticos, nem homogêneos e que, em determinados contextos, como por exemplo o português, coexistem elementos dos dois paradigmas ideológicos, sendo ainda evidentes determinados traços “fordistas” ligados à padronização e fragmentação das tarefas, ao fraco investimento em formação contínua, ao recurso massivo a população com baixas qualificações, à escassa representação de quadros intermédios, à burocratização e hierarquização, à flexibilização interna que conduz à precarização de vínculos laborais, desvalorização das pessoas e à exclusão, podendo falar-se em processos neo-fordistas de organização empresarial e social.

Importa ainda considerar que alguns elementos do paradigma pós-fordista se inserem no quadro crítico da pós-modernidade e encerram simultaneamente riscos e oportunidades.

Uma perspectiva crítica sustenta a necessidade de rejeição do darwinismo social e económico regulado pelas leis do mercado (do mais forte, do mais capaz, do mais astuto, do mais competitivo), de recusa da instrumentalidade dos recursos humanos em que as pessoas estão ao serviço da ordem económica (e lamentando que as pessoas tenham passado a ser designadas como recursos das empresas), afirma que os novos modelos de produção adaptáveis e flexíveis conduzem à precarização dos laços salariais e laborais, à desestruturação das profissões e das carreiras e à desprofissionalização, forçam à passagem do regime de trabalho assalariado para o regime de trabalho “independente”, levam à perda da identidade profissional, à “desfiliação” e à passagem da identidade profissional para a identidade empresarial com a perda “da autonomia existencial de trabalhadores” (Tedesco, *ib.*: 69), (cf. D’Iribarne, 1996) e à instauração do também chamado “horror económico” (Forrester, 1996).

De facto, o paradigma da flexibilidade/adaptabilidade funda-se no imperativo da competitividade, valoriza certamente os saberes (criativos, cooperativos...) mas apenas os necessários nos “limites estreitos da divisão do trabalho” (Dugué, 1995) e gera o desemprego massivo e de longa duração, a exclusão laboral e social das pessoas que não puderam ou não souberam adaptar-se à nova ordem. Como refere Tedesco (1996: 65-66) “se agora o desempenho produtivo e desempenho cívico tendem a reclamar as mesmas

competências e capacidades, o problema radica no facto de o desempenho produtivo as reclamar somente para o núcleo chave dos trabalhadores — os “analistas simbólicos” — enquanto o desempenho cívico as reclama para todos”.

Na perspectiva desta visão crítica, questiona-se assim a naturalidade deste tipo de evolução do trabalho, a boa fé das suas intenções e salienta-se a perversão dos seus resultados. A desvalorização das qualificações escolares e dos diplomas, sobretudo os de natureza técnica (que não obstante os seus limites são as credenciais mais democráticas no processo de mobilidade social ascendente) e a valorização de hábitos, comportamentos, capacidades e competências gerados no meio familiar, nas trajectórias sociais e pelo capital relacional fariam assim parte de uma estratégia neo-taylorista sobredeterminada pela preocupação da competitividade e por uma nova segmentação do trabalho tendencialmente exclusiva.

Qualquer que seja a visão que adoptemos, as evoluções/involuções que têm ocorrido nos contextos económico e do trabalho exigem uma atenção particular dos sistemas formativos. Uma atenção de escuta e compreensão, interacção e permanente interrogação quanto ao sentido da vida, ao sentido primordial da educação e dos sistemas formativos.

### **1.11. Informação, conhecimento e novas tecnologias**

Vivemos na sociedade da informação. Milhões de emissores estão espalhados pelo mundo. Milhões de informações viajam à velocidade da luz. Vivemos mergulhados no caos informacional de textos e imagens. A “partir dos três meses de idade surgem os primeiros estímulos face à televisão; aos seis anos, quando se dão os primeiros passos na educação escolar, a educação mediática já leccionou a cada criança mais de quatro mil horas. Até ao termo da escolaridade obrigatória (...) a televisão ocupa as crianças e adolescentes 16 a 18 horas por semana e a escola ocupará entre 25 e 30 horas” (Azevedo: 1995).

A proliferação de fontes e canais de informação colocam importantes desafios à estruturação de um conhecimento situado e ético e ao papel das instituições que longamente se pensaram sobretudo como agências transmissoras da informação.

Esta revolução tecnológica abre um mundo de oportunidades para a democratização do acesso à informação e ao conhecimento, para a comunicação entre pessoas e povos, mas obriga a escola a re-situar-se e a redefinir-se como instância de estruturação do conhecimento<sup>2</sup> e de socialização das gerações jovens.

### **1.12. Um mundo em crise**

As diversas imagens que foram sendo trazidas para o enunciado deste texto traduzem o lado menos solar da evolução que sofremos e produzimos nesta passagem da modernidade para a pós-modernidade. A opção pelo registo das faces mais problemáticas serve o propósito de evidenciar os riscos e de fecundar uma reflexão sobre os desafios que se colocam à escolarização no 3º milénio e designadamente ao ensino secundário.

A crise que nos constitui deve, no entanto, ser pensada e entendida na sua duplicidade etimológica de risco e oportunidade. E neste tempo de modernidade avançada, os muitos riscos — de desagregação das identidades pessoais e sociais, de exclusão, de mercantilização... — são também uma oportunidade para mudar o sentido da vida, uma oportunidade para ir construindo a utopia da “sociedade activa, onde todos sejam convocados a contribuir para o progresso e bem-estar da sociedade sem que se tenha de perpetuar a dicotomia entre os que (não) dispõem de emprego” (Roberto Carneiro, 1996), entre os herdeiros e os deserdados. A utopia “da ressociação do trabalho e do ócio mediante redes de cooperação comunitária e local” (Id.), de um “retorno a uma escala humana do desenvolvimento” em que se “potenciaria o casamento entre a tecnologia, inovação, cultura e artesanato”, isto é, os ingredientes necessários a uma “tecno-renascença das comunidades”, em que “as empresas seriam chamadas a colaborar de forma permanente e intensa na formação e no desenvolvimento humano” (ib.) e a

---

<sup>2</sup> Telmo Caria (1997) sustenta que “o problema estrutural da Escola é o de saber como é que se pode ensinar para se usar o conhecimento”, salientando, deste modo, o problema do uso social dos saberes e competências.

constituírem-se como novos lugares de realização e socialização<sup>3</sup>, em que as escolas e universidades abandonariam o seu tradicional modelo industrial de organização (estandardização e uniformidade de procedimentos, fragmentação do tempo e dos saberes, ensino colectivo e alienado...) e seriam convidadas “a celebrar contratos individuais de educação-formação ao longo da vida”, a interagir com os contextos, a responder aos pedidos individuais e sociais de saber como forma de democratizar as oportunidades de realização.

Sabemos que o mundo é hoje muito diferente do que era quando se inventou a escola. Os sistemas de produção, comercialização e distribuição alteraram-se; a organização do trabalho imaterializa-se e adopta novas formas de segmentação; a competição fundada no primado da razão económica dita as suas leis na vida social; o acesso à informação assume novas tipologias; a incerteza, a imprevisibilidade, a mudança contínua e a precarização dos vínculos (pessoais, familiares, sociais, laborais) caracterizam cada vez mais os modos de vida. Face a este novo quadro complexo e paradoxal, torna-se necessário interrogar a missão da escola e o mandato do ensino secundário. Estará a escola em condições de responder de forma crítica e relativamente autónoma à nova ordem social e económica emergentes? Poderá manter os alicerces dos postulados do nacionalismo, do optimismo escolar e do progressismo e desenvolvimentismo (Garrido, 1996)? Terá condições de responder mantendo o mesmo mandato e a mesma organização de há 200 anos? O mesmo modo de organizar o saber, a mesma hierarquia de saberes, o mesmo pressuposto de que é a instância por excelência da transmissão de conhecimentos e de socialização, o mesmo modo de organizar os espaços, os tempos, a avaliação e a certificação?

Provavelmente, a resposta será negativa. Será de admitir que a escola que hoje ainda existe irá perdendo progressivamente o sentido e a força de atracção pessoal e social. Será avisado pensar que as funções que a tornaram vital para o desenvolvimento e consolidação do Estado e da ordem industrial vão

---

<sup>3</sup> Sainsaulieu (id., ib.: 310): “não se fala já da sociedade industrial, nem de consumo, nem mesmo de estatismo socialista dado o afundamento dos regimes comunistas, mas por todo o lado se espalha a ideia da empresa como forma por excelência de uma sociedade liberal de mercado. O que é bom para a empresa é bom para a sociedade global. (...) Se a empresa se torna em modelo de sociedade, na época das múltiplas transições pós-totalitárias, pós-estatais e do pós-capitalismo selvagem, é porque mostra o caminho de um conjunto humano transformar as suas próprias instituições sem recurso a modelos a copiar em orientação impostas do exterior.”

perdendo consistência e legitimidade. De facto, a função instrucional pode ser assumida de forma mais poderosa, massiva e eficaz pela TV, pelas Novas Tecnologias de Informação; a função de socialização deslocaliza-se e fragmenta-se por uma diversidade de instâncias; a função de certificação e de emissão de credenciais ainda relativamente úteis como dispositivos de democratização de oportunidades, de estratificação meritocrática, de mobilidade social ascendente, de porta de entrada para o emprego, começam a perder relevância e a não serem reconhecidas dada a massificação escolar e dos títulos que têm gerado um contínuo processo inflacionário.

Neste quadro, algo radical e pessimista, parece inevitável pensar a reinvenção da escola. Pensar uma nova missão para a escola, configurar um novo mandato que os jovens e o nosso tempo exigem. Passar do paradigma economicista “da cadeia de montagem” para o paradigma humanista que elege a pessoa humana como razão de ser da escola<sup>4</sup>.

Nesta linha de reflexão alguns autores sustentam a necessidade de **mudanças de raiz** (alterando os postulados que construíram a escola actual), **mudanças de estrutura** (limites à coacção da escolaridade obrigatória, redução da estrutura burocrática e tecnocrática, redução do ordenamento meritocrático) e **mudanças de função** (das funções competitiva, endoutrinadora, elitista para as funções educacional, de auto-controlo, auto-avaliação e revisão permanente dos resultados educativos). (Cf. Garrido, 1996).

## 2. Desafios para o ensino e a formação de nível secundário

Enunciadas algumas das imagens que caracterizam a sociedade contemporânea, importa agora pensar os desafios que se colocam ao ensino e à formação de nível secundário, segundo a perspectiva de que os diversos sistemas

---

<sup>4</sup> “(...) Não se pode instrumentalizar a escola ao serviço de sistemas, sendo inadequado falar de uma educação para a sociedade. A sua missão principal é a de aumentar a capacidade das pessoas para serem elas mesmas. Esta é uma escola mais voltada para os alunos do que para a sociedade, uma escola que aposta na formação de capacidade de pensar e agir em nome de uma liberdade pessoal criadora, que se alimenta e se desenvolve no contacto com a produção intelectual da humanidade, no seu passado e no seu presente.” (Fernandes, 1998)

constrangem e condicionam o desenvolvimento do ensino secundário mas também o capacitam para assumir identidade e práticas educativas relativamente autónomas que contribuam para tecer a construção de novos horizontes educacionais.

O enunciado dos desafios para o ensino e as formações secundárias parte do pressuposto do esgotamento e da pré-falência do modelo taylorista de escola e da organização do ensino. O ensino colectivo, o agrupamento rígido de alunos, a insularização do trabalho docente, a padronização de procedimentos didácticos, a “cadeia de montagem” que regula a administração do saber aos alunos, a uniformidade da organização dos espaços educativos, a uniformidade de horários, a avaliação descontínua e burocrática, a uniformidade da progressão no plano de estudos, a autoridade fundada na posição hierárquica, a passividade e a subserviência são elementos que caracterizam uma organização ainda subordinada à lógica industrial<sup>5</sup>.

Provavelmente, esta ordem arcaica é uma das causas que gera um vasto conjunto de efeitos nefastos: i) põe em crise a legitimidade da escola, designadamente a legitimidade da escola obrigatória; ii) fragiliza a autoridade do professor; iii) agrava a relação pedagógica e dificulta (e no limite, impede) o ensino e a aprendizagem; iv) provoca situações de *stress e distress* quer nos professores quer nos alunos; v) favorece a emergência de situações de indisciplina vi) remete os alunos para uma solidariedade do tédio; vii) gera a anomia das situações pedagógicas.

É neste quadro que tem de ser analisado o desejo do regresso (impossível) ao passado, a saudade da palmatória, a celebração da excelência dos exames e de todos os dispositivos de selecção e exclusão. É a incompreensão deste cenário que explica a cegueira da análise de muitos dos nossos encartados comentadores mediáticos.

---

<sup>5</sup> Embora sustentemos a pregnância estrutural deste modelo, importa considerar que esta sobredeterminação não impede a emergência de lógicas de acção diversas que têm a ver com as racionalidades dos actores, as culturas das organizações, as margens de incerteza e ambiguidade existentes nas organizações. No entanto, esta diversidade não põe em causa a matriz estrutural da organização do tempo, do espaço escolar e das relações professor-saber-alunos.

Só um outro modelo de escolarização, um outro modelo didáctico, poderá propiciar a emergência de um novo ofício de professor e aluno e de um novo contrato pedagógico. Seria um modelo em que o professor teria aprendido a fazer trabalhar os alunos através de actividades múltiplas e variadas; um modelo fundado na descompartimentação disciplinar, espacial e temporal, no trabalho em equipas, na cooperação, nas autonomias e nas responsabilidades. Um modelo inspirado numa política de discriminação positiva, de escuta, de incentivo e apoio a uma acção localizada e promotora dos direitos das crianças e dos jovens.

Um novo paradigma de escolarização secundária teria assim de enfrentar os seguintes desafios:

**2.1. Democraticidade.** O desafio da democraticidade é, provavelmente, a questão que se coloca com maior acuidade para o desenvolvimento do ensino secundário. Sendo embora um ensino de frequência facultativa, o ensino secundário é marcado por uma certa obrigatoriedade social motivada pela desvalorização do diploma do ensino básico e pela crise de emprego, dirigindo-se à maioria da população do grupo etário dos 16-18 anos. E dirigindo-se à maioria da população, obriga-se a ser um ensino ao qual a generalidade dos alunos deve poder aceder e terminar com sucesso académico efectivo.

Democratizar o acesso, sem excluir o rigor, democratizar o sucesso da respectiva conclusão, através do reconhecimento da diversidade de formas de excelência, é um dos maiores desafios do actual ensino secundário, em grande parte convertido em lugar de não passagem (nem para a “vida activa”, nem para o ensino superior) e de exílio para grande número de alunos. Trata-se de “atenuar as consequências *vitalícias* do veredicto escolar e impedir que o sucesso tenha um efeito de consagração e o fracasso um efeito de condenação sem apelo” (Bourdieu/Collège de France, 1987), de “descredencializar” o acesso quer ao ensino secundário, quer ao ensino superior.

Este desafio obriga a repensar o mandato do ensino secundário e tem numerosas implicações no currículo, regime de avaliação, organização escolar, práticas pedagógicas dos professores, expectativas e representações de pais e alunos.

**2.2. Qualidade.** O desafio da democraticidade é indissociável de uma prática educativa de qualidade. De facto, organizar o ensino secundário para que a maior parte da população a ele possa aceder e ter êxito obriga i) à construção de programas equilibrados ( na sua relação com o saber disponível, pertinentes, relevantes), exequíveis, capazes de serem apreendidos pela generalidade dos alunos, articulados horizontal e verticalmente, profissionalmente construídos e socialmente validados, limitados aos saberes essenciais e ancorados numa perspectiva de desenvolvimento das capacidades e competências fundamentais; ii) à superação das assimetrias em termos de rede escolar, espaços e equipamentos, à disponibilização de meios financeiros que permitam a aquisição pelas escolas de equipamentos e materiais que possibilitem um ensino experimental e o acesso às diversas fontes de informação disponíveis; iii) a uma formação inicial e contínua dos professores que permita, não só o domínio dos saberes a ensinar, das competências e valores a desenvolver, mas também a interiorização do mandato democrático e o desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino e avaliação que potenciem as aprendizagens socialmente relevantes para a maioria dos alunos; iv) à reorganização dos modos de direcção e gestão das escolas no sentido da autonomia, do profissionalismo, participação comunitária e responsabilidade pelo cumprimento do imperativo de uma escola democrática; v) à “instauração de novas formas de competição entre comunidades escolares, associando professores e alunos em projectos comuns (que) teria como efeito suscitar a emulação e, através desta, uma incitação ao esforço e à disciplina que não teria como contrapartida, ao contrário da competição entre indivíduos, a atomização do grupo e a humilhação ou o desânimo de alguns.” (Bourdieu/Collège de France, 1987)

**2.3. Diversidade.** O desafio da diversidade de percursos pós-obrigatórios, a desenvolver a partir de uma matriz curricular comum e que se considera ser um instrumento para produzir a democraticidade e a qualidade, consiste na construção da equivalência escolar e social dos diversos tipos de diplomas produzidos no seu âmbito. Isto significa que a diversidade não deve estar ao serviço da estratificação social e da desigualdade (de prestígio, de vantagens escolares, sociais e profissionais) mas antes ser um instrumento para operacionalizar a diversidade de preferências e expectativas e aumentar as possibilidades de sucesso.

**2.4. Sequencialidade progressiva e terminalidade.** O desafio da sequencialidade progressiva consiste em organizar o ensino secundário para com-

pletar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, segundo o modelo da espiral da aprendizagem. Enfrentar este desafio implica romper com a lógica da ordenação do ensino secundário a partir do ensino superior e organizar o currículo, o regime avaliativo, o modo de conclusão segundo uma lógica própria de terminalidade que capacite os jovens para intervir nos diferentes contextos sociais<sup>6</sup>.

**2.5. *Uma nova concepção do currículo ao serviço da empregabilidade.*** De um currículo entendido como “racionalismo académico”, como repositório de saberes para um currículo “como desenvolvimento de processos cognitivos” de base metodológica. De um currículo académico integralmente prescrito para um currículo mais plural, flexível e individualizado. De facto, estão hoje alterados os pressupostos que ainda configuram os currículos em vigor. No passado, era a escola a instância por excelência que transmitia os saberes e o professor o seu mediador. Hoje, as fontes, as instâncias e os mediadores dos saberes multiplicam-se. Daqui decorre que o currículo deva evoluir no sentido de se adaptar à nova geografia do acesso aos saberes. Mais do que transmitir (ainda que sem abdicar desta função), deve a escola ensinar o aluno a aceder às fontes de informação, orientá-lo nas auto-estradas informacionais, desenvolver o espírito crítico, trabalhar as novas competências para um novo profissionalismo (competências comunicacionais, relacionais, criativas, tecnológicas, negociais, estéticas, éticas, comunitárias, de cidadania). (Cf. Carneiro, 1996).

Espera-se que esta nova configuração do currículo seja um instrumento da promoção da autonomia, da responsabilidade e da empregabilidade, isto é, que disponibilize saberes, promova o desenvolvimento de competências e capacidades que sejam socialmente úteis, que possam ser empregadas nos diferentes contextos da acção pessoal que sofre cada vez mais a pressão do

---

<sup>6</sup> António Brotas (1989) vem defendendo este princípio pelo menos desde 1989. O autor afirma que “o ensino secundário deve ser orientado para preparar os jovens para não entrarem na universidade. O ensino secundário deve fazer de conta que não existe ensino superior e que todos os jovens têm de entrar de imediato na vida activa. É este o grande e difícil desafio que pode transformar o ensino secundário. Se lhe conseguirem responder validamente, os professores do secundário poderão ter também a certeza de que os jovens bem preparados para entrar na vida activa serão também os mais bem preparados para entrar na universidade”.

individualismo e da desfiliação e da precariedade profissional e social. (Cf. Pires: 1997 e Fernandes, 1998<sup>7</sup>).

**2.6.** Se é necessário um novo currículo que altere a hierarquia dos saberes e promova a empregabilidade e a confiabilidade social, o que exige uma nova gramática para ensinar e aprender, é também necessária *uma nova avaliação e a promoção de mecanismos de confiabilidade*. De facto, o sistema avaliativo cumpre hoje sobretudo uma função certificativa/selectiva de base meritocrática que legitima a atribuição dos diplomas. Todos sabemos que o objecto da avaliação (sobretudo no caso dos exames) esquece as novas competências que a escola tem de promover. E este esquecimento reforça práticas educativas profundamente desajustadas. Se é preciso promover e valorizar as competências comunicacionais, relacionais, criativas, estéticas, éticas, cooperativas não é com exames que o conseguiremos. É por isso necessário recentrar o objecto e os objectivos da avaliação, alterar a primordial função selectiva da avaliação, adoptar metodologias e instrumentos congruentes com o novo currículo escolar e, simultaneamente, descobrir e praticar outros processos de credibilização social da escola e das aprendizagens. (Cf. Alves: 1997).

A reintrodução dos exames ficou a dever-se, entre outras razões, à crença de que a avaliação realizada pelos professores nas escolas não tinha validade suficiente, à desconfiança quanto à fiabilidade das classificações e dos diplomas outorgados pelas escolas e visou credibilizar e homogeneizar os resultados escolares expressos no diploma. Admitindo a inevitabilidade social dos exames, parece, no entanto, necessário não fazer deles o principal e tendencialmente único instrumento de credibilização social da escola. A inserção territorial, a negociação, com os agentes locais, da rede de cursos, a realização de práticas de alternância formativa, a partilha de poderes e responsabilidades são certamente importantes instrumentos de promoção da confiabilidade.

---

<sup>7</sup> “Ora uma sociedade onde predomina um individualismo que, mais do que assinalar e acentuar a concentração sobre a vida privada, promove e consagra a autonomia da subjectividade, que obriga as pessoas a confrontarem a sua autonomia na acção com as liberdades e os constrangimentos do contexto em que se encontram, tem necessidade de uma escola que forme para a autonomia e para a responsabilidade” (Fernandes, 1998).

**2.7.** Um novo currículo e uma nova avaliação exigem uma *outra organização escolar*. Ao nível do ensino secundário parece desejável pluralizar os espaços/tempos educativos (alternância de situações de aprendizagem), flexibilizar os agrupamentos de alunos, promover o trabalho em equipa de professores e alunos, aumentar e reconhecer a liberdade de aprender em diferentes contextos sociais.

**2.8.** A nova configuração da escola exige a *introdução e adopção de novos recursos educacionais*. A proliferação de novas fontes de saber e novos canais de informação e comunicação produzem efeitos paradoxais: a democratização do acesso ao saber coexiste com o reforço dos mecanismos de selecção e exclusão; a abundância de informação também gera o lixo e o caos e a dificuldade de seleccionar e estruturar o conhecimento pessoal e socialmente útil. Por isso, a escola não pode alhear-se de integrar de forma massiva as NTI nos procedimentos didácticos. As ligação a bases de dados *on line* e *off line*, as comunicações electrónicas têm de fazer parte dos quotidianos escolares para que a educação formal cumpra o vital papel de estruturar o caos informativo e democratizar o acesso aos jovens que não possuem estas novas tecnologias.

**2.9.** Se a aprendizagem tem de ser cada vez mais um processo que se realiza ao longo da vida, dadas as rápidas mudanças sociais e tecnológicas, então *a formação inicial não pode fazer de conta que é capaz de dotar os jovens dos saberes necessários para toda a vida*. Sendo uma primeira etapa de um processo de aprendizagem, a formação inicial de base escolar tem de resistir a preencher excessivamente os currículos e a prolongar excessivamente a obrigatoriedade da frequência escolar a tempo integral; tem de fornecer as bases estruturantes que permitam a vida cívica e laboral e abrir-se à formação contínua em regime de alternância.

**2.10.** *A adopção de lógicas de acção fundadas nos direitos dos jovens e no desenvolvimento local* que combata uniformidade, o mito meritocrático da igualdade de oportunidades, o referente estatal onisciente e centralista, a deriva tecnocrática do poder aos profissionais, o apelo insistente à competição para “destruir o vizinho”, a obsessão da eficácia como princípio e fim organizacional e que adopte os princípios da endogenia e da autonomia, os valores da equidade, da solidariedade e do desenvolvimento local, os referentes comunitários e do desenvolvimentos integral dos jovens e que tenha

presente as potencialidades dos contextos e os interesses pessoais e sociais dos alunos.

Esta subordinação ao desenvolvimento dos jovens e ao desenvolvimento local é uma condição necessária para ultrapassar “o problema central do bloqueamento em relação ao meio social e económico” (Ambrósio: 1995) e uma forma de superar alguns dos velhos dilemas: “o dilema das fronteiras externas (isolamento *versus* integração comunitária), o dilema das fronteiras internas (compartimentação *versus* cooperação) e o dilema das relações de trabalho (individualismo *versus* cooperação)” (Sarmiento: 1997).<sup>8</sup>

Num mundo marcado pela globalização de mercados (pelo globalitarismo), pela deslocalização de capitais e dos processos e tecnologias da produção, pela célere mudança, pela complexidade e pela incerteza, pelos fenómenos de precarização e de exclusão (veja-se a desagregação da família, o desemprego estrutural, a desqualificação das pessoas...).

Numa escola que não soube ou não pôde reorganizar-se no quadro de um imperativo democrático de uma escola para todos e manteve os dispositivos curriculares, avaliativos e organizacionais da escola de elites, é chegada a hora de construir um ensino secundário capaz de responder aos complexos desafios da pós-modernidade.

---

<sup>8</sup> Já em 1985, Bourdieu, no relatório do Collège de France, escrevia: “é preciso evitar que o sistema escolar constitua um universo separado, sagrado (...). Para tal, seria indispensável que todas as instituições de transmissão cultural (escolas, museus, bibliotecas...) associassem aos seus órgãos directivos (...) personalidades do exterior (...) não segundo uma lógica de um controlo, que acaba por suscitar reacções de reserva e de defesa corporativa, mas segundo uma lógica de participação, nas responsabilidades, mesmo financeiras, na inspiração e no estímulo”.

## Referências

- Ambrósio, Teresa (1995), *A educação em Portugal no horizonte dos anos 2000* — Actas de seminário, Lisboa: CNE
- Alves, José Matias (1997), *A reflexão e a revisão dos currículos dos ensinos básico e secundário*, Porto: Porto Editora
- Alves, Natália et al. (1996), *A escola e o espaço local. Políticas e actores*, Lisboa: IIE
- Azevedo, Joaquim (1995), *A educação em Portugal no horizonte dos anos 2000* — Actas de seminário, Lisboa: CNE
- Barreto, António e Preto, Clara (1996), *Portugal 1960/1995: Indicadores sociais*, Lisboa: ICS/Público
- Bourdieu, Pierre/Collège de France (1987), *Proposições para o ensino do futuro*, Cadernos de Ciências Sociais, 5: Julho 1987
- Bourdieu, Pierre (1997), *Razões práticas — Sobre a teoria da acção*, Lisboa: Celta
- Brotas, António (1989), *Reestruturar o ensino superior*. Cadernos de Economia, Ano II, Jan.-Mar., 1989
- Caria, Telmo (1997), *Cidadania e uso do conhecimento escolar e científico*, Actas de Forum 97, Seia: Escola Evaristo Fernandes
- Carneiro, Roberto (1996), *Na era de imaginharia*, Revista Unibanco, 1996
- Dugué, Elizabeth (1994), *La gestion des compétences: les savoirs dévalués, le pouvoir occulté*, Sociologie du travail, 3-94
- Fernandes, António Teixeira (1998), *A escola e a sociedade*, Saber Educar, n.º 3, 1998
- Forrester, Viviane (1996), *L'horreur économique*, Paris: Fayard
- Garrido, José L. Garcia (1996), *Principais desafios lançados aos sistemas educativos no alvorecer do século XXI: uma perspectiva internacional*, A educação do futuro, o futuro da educação, Porto: ASA
- Hargreaves, Andy (1996), *Profesorado, cultura y postmodernidad — Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid: Morata

- Maccio, Charles (1995), *Solidarité par le partage du travail et des revenus — L'humanité face aux changements*, Lyon: Chronique sociale
- Morin, Edgar e Nair, Samir (1997), *Uma política de civilização*, Lisboa: Instituto Piaget
- Pires, Eurico Lemos (1997), *Currículo básico essencial: terminalidades ou diplomas*, Noesis: 44, 1997
- Pires, Eurico Lemos (1997), *Currículo básico essencial: cultura geral, empregabilidade e confiabilidade*, Noesis: 43, 1997
- Sainsaulieu, Renaud (1994), *Entreprise et société, Colloque de Cérisy-L'analyse stratégique*, Paris: Seuil
- Sarmiento, Manuel (1997), *Lógicas da acção — Estudo organizacional da escola primária*, Braga: IEC (dissertação de doutoramento pol.)
- Tedesco, Juan Carlos (1995), *El nuevo pacto educativo — educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid: Anaya
- Rifkin, Jeremy (1996), *O fim dos empregos*, São Paulo: Makron Books do Brasil

### **3. A inserção socioprofissional dos jovens diplomados com o 12.º ano**

António Manuel Fonseca

#### **Sumário**

1. A problemática em análise
2. Dinâmica de inserção dos jovens diplomados com o 12.º ano
  - 2.1. O caso do Ensino Secundário Geral
  - 2.2. O caso do Ensino Secundário Tecnológico
  - 2.3. O caso das Escolas Profissionais
3. As principais tendências

Referências Bibliográficas

## 1. A problemática em análise

A frequência do Ensino Secundário adquire hoje uma importância determinante, dadas as exigências inerentes à evolução dos sistemas sociais estarem associadas a um acréscimo global dos níveis de escolarização, factor consensualmente tido como fundamental para o desenvolvimento económico, social e cultural de um país.

Como seria de esperar, os números de frequência do Ensino Secundário cresceram com o desenvolvimento do sistema educativo a que se assistiu em Portugal nos últimos 25 anos (Quadro 1).

**Quadro 1**  
**Evolução da frequência do Ensino Secundário**  
**entre 1991/92 e 1996/97<sup>1</sup>**

Região	1991/92		1996/97		Evolução	
	Número	%	Número	%	Número	%
Norte	105 314	28,1	134 477	31,5	+29 163	+27,7
Centro	60 907	16,2	78 150	18,3	+17 243	+28,3
Lisboa e V. Tejo	176 414	47,0	176 168	41,2	-246	-0,1
Alentejo	18 112	4,8	21 909	5,1	+ 3 797	+21,0
Algarve	14 324	3,8	16 680	3,9	+ 2 356	+16,4
<b>Total Continente</b>	<b>375 071</b>	<b>100,0</b>	<b>427 384</b>	<b>100,0</b>	<b>+52 313</b>	<b>+13,9</b>

Fonte: ME/GEP (1991/92) e ME/DAPP (1996/97)

<sup>1</sup> Estes números incluem os ensinos público e privado e abrangem todas as modalidades possíveis de frequência do ensino secundário — Cursos Secundários Predominantemente Orientados para o Prosseguimento de Estudos; Cursos Secundários Predominantemente Orientados para a Vida Activa; Cursos Complementares; Cursos Técnico-Profissionais (regime pós-laboral); Escolas Profissionais; Ensino Recorrente.

Ao analisar, numa visão de conjunto, os dados dos últimos anos, rapidamente se constata que o Ensino Secundário em Portugal tem atravessado um período de crescimento generalizado (da ordem dos 14%), tendência que adquire particular relevância nas zonas Norte e Centro do Continente. Para este crescimento muito contribuiu, decerto, a implementação de medidas de política educativa como o prolongamento da escolaridade obrigatória e o aparecimento de novas modalidades de frequência do Ensino Secundário, nomeadamente, o alargamento da oferta dos Cursos Tecnológicos (CSPOVA) e a criação das Escolas Profissionais. Em conjunto, Cursos Tecnológicos (incluindo cursos técnico-profissionais em regime pós-laboral) e Escolas Profissionais eram frequentados em 1996/97 por 106 538 alunos, correspondendo a 24,9% do total da frequência do Ensino Secundário e dizendo bem da importância que este segmento adquiriu na história recente da educação de nível secundário em Portugal<sup>2</sup>.

Em face destes números, sublinha-se a necessidade de um conhecimento esclarecido das implicações do aumento generalizado dos níveis de escolaridade quanto à inserção dos jovens diplomados com o 12.º ano na esfera socio-profissional<sup>3</sup>. Este conhecimento revela-se importante a vários níveis.

Por um lado, as dificuldades de ingresso no ensino superior (particularmente, no ensino superior público) obrigam muitos jovens a interromper a escolaridade quando terminam o 12.º ano sem que tal estivesse nos seus horizontes. É o caso, regra geral, dos jovens que frequentam no secundário os Cursos de Carácter Geral (CSPOPE), sendo pertinente analisar qual o percurso profissional destes jovens que, subitamente, se vêem perante a necessidade de redefinir objectivos e etapas de construção dos seus projectos vocacionais.

Por outro lado, o significativo aumento — anteriormente assinalado — dos alunos que procuram os Cursos Tecnológicos e as Escolas Profissionais

---

<sup>2</sup> Em 1990 estavam matriculados no ensino técnico-profissional e nas escolas profissionais cerca de 31 500 alunos, o que correspondia, então, a 13% da frequência total do ensino secundário.

<sup>3</sup> Apesar de a ter presente como um alternativa ao dispor dos que concluem o ensino secundário, este texto não se irá ocupar das questões relativas à entrada no ensino superior. Preocupa-nos, aqui, perceber os fenómenos relativos à saída do sistema de ensino no final da etapa do ensino secundário.

para realizarem o Ensino Secundário, sinaliza a existência de um cada vez maior número de jovens que se concentram na perspectiva de o Ensino Secundário constituir já, em si mesmo, um meio de obterem uma formação especializada que lhes abra as portas à entrada no mundo do trabalho. Se é certo que, para muitos alunos, a frequência das vias tecnológica ou profissional adquire um carácter meramente “estratégico” com o fim último de se alcançar o ingresso no ensino superior, o facto de as terem frequentando confere a estes jovens uma qualificação cujo impacto na construção dos seus projectos de vida merece ser estudada.

Independentemente da opção escolhida no Ensino Secundário, há progressivamente mais indivíduos diplomados com o 12.º ano. Se é certo que este aumento dos índices de escolarização procura responder à necessidade de desenvolver, nos indivíduos, os conhecimentos e as competências indispensáveis para ocupar um dado lugar na sociedade actual e futura, é importante, também, averiguar em que medida essa mesma sociedade responde às expectativas inerentes ao aumento do nível de escolaridade da população, designadamente, por meio da criação de oportunidades consentâneas com a formação alcançada. Poderemos, caso contrário, estar perante um jogo viciado, em que a sociedade solicita aos jovens uma permanência cada vez mais longa na escola mas não lhes retribui na medida do desejado e, sobretudo, do implicitamente prometido.

A simples existência de empregos poderá não bastar se, a estes, faltar a componente qualitativa (em termos de satisfação pessoal, de remuneração, de condições de trabalho e de progressão, etc.) que o longo percurso escolar fazia antever. Estaremos, então, perante uma situação em que o problema é não tanto a falta de pessoas qualificadas, mas antes a falta de empregos qualificados para satisfazer os anseios dessa população, com tudo o que isso se traduz em termos de frustração pessoal, de ausência de motivação profissional, de descrença no sistema de educação e formação e, naturalmente, de desperdício do investimento efectuado para a qualificação dessas pessoas.

O conhecimento e a compreensão do problema da inserção socioprofissional dos jovens diplomados com o 12.º ano deve levar-nos, por fim, a gizar estratégias que visem tanto a intervenção junto dos que agora o concluem como junto dos que agora o percorrem. Num caso e noutro o objectivo é comum e, julgamos, consensual: de nada vale estimular uma maior permanência na escola

e a frequência do Ensino Secundário se essa escola e esse ensino não contribuírem para proporcionar aos jovens e às respectivas famílias a satisfação dos seus objectivos e projectos. A melhoria que o Ensino Secundário proporciona em termos de aquisições cognitivas e de capacidades operativas deverá, necessariamente, reflectir-se na formulação de projectos de vida que, tendo subjacente os princípios da satisfação individual e do progresso social, podem assumir rostos diversificados: o acesso ao ensino superior, naturalmente, mas também a opção por um emprego a tempo inteiro, a associação entre a continuação no sistema de ensino e um emprego em part-time ou ainda a procura de uma formação técnica especializada de curta ou média duração.

Não obstante esta diversidade possível para a inserção socio-profissional do jovem diplomado com o Ensino Secundário (ou, se calhar, por causa disso mesmo), torna-se prioritária a definição de uma identidade de “aluno do secundário” que resulte da equação de um conjunto de aspectos confluentes:

- uma identificação clara e partilhada dos objectivos de formação a atingir nesta etapa de ensino,
- uma especificação desses mesmos objectivos de acordo com as modalidades possíveis de formação que o aluno pode frequentar,
- uma consideração muito especial às características psicológicas desta etapa da vida dos indivíduos (coincidente com o período da adolescência),
- um entendimento da condição de jovem estudante tendo em conta o seu carácter multifacetado (idade, sexo, origem social/regional, antecedentes escolares, interesses, motivações, etc.).

Uma identidade assim considerada, assente numa visão positiva do indivíduo, da escola e da aprendizagem, necessita de um sistema educativo que contribua, pelas vivências que proporciona e pelas metodologias que desenvolve, para dar corpo ao “desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica (...) que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa”<sup>4</sup>. Lembrando sempre que uma inserção bem conseguida no final do Ensino Secundário, independentemente do seu tipo, traduz com absoluta certeza um sinal de sucesso para a escola e para a sociedade.

---

<sup>4</sup> Lei de Bases do Sistema Educativo, art.º 9.º, alínea a).

## **2. Dinâmica de inserção dos jovens diplomados com o 12.º ano**

Apesar de se constituir como uma importante medida susceptível de avaliar o sucesso do funcionamento do sistema educativo, a inserção socio-profissional dos jovens diplomados com o 12.º ano não tem sido alvo de um estudo sistemático e permanente. Isto faz com que os dados de que dispomos dos últimos anos sobre esta matéria são dispersos e obtidos com metodologias diversas, o que, por si só, conduz a alguma subjectividade na sua interpretação. Vamos, contudo, procurar ultrapassar estas limitações e sinalizar, numa visão global e dinâmica, os fenómenos mais significativos associados à entrada dos jovens na vida activa. Estaremos, nesta análise, preocupados essencialmente em destacar as questões relativas à articulação entre a formação recebida, as oportunidades disponíveis no mercado de trabalho, os constrangimentos no acesso à vida profissional e o desenvolvimento da carreira profissional.

### **2.1. O caso do Ensino Secundário Geral**

O Ensino Secundário Geral<sup>5</sup> constitui-se como uma via de concretização do Ensino Secundário — das várias possíveis, a escolhida anualmente por um maior número de jovens — essencialmente orientada para o prosseguimento de estudos a nível superior. É uma via que aposta numa formação científica mais aprofundada e reserva para a componente profissionalizante um papel meramente complementar. Aliás, a frequência (6 horas / semana) de disciplinas de formação técnica, prática ou artística está condicionada à oferta de cada escola e é frequentemente encarada como uma “obrigação curricular”, desvalorizada por alunos e professores e mantendo pouca ou nenhuma ligação com a componente de formação científica. O desequilíbrio evidente entre a formação científica e a formação técnica, com um predomínio claro da primeira sobre a segunda, evidencia uma filosofia de funciona-

---

<sup>5</sup> Por economia de linguagem, designaremos desta forma o segmento do ensino secundário anteriormente designado por “ensino vocacional” ou “via de ensino” e actualmente designado por “cursos secundários predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos” ou “cursos de carácter geral” (incluindo aqui os cursos gerais recorrentes e o ensino artístico especializado).

mento do Ensino Secundário Geral como sendo uma via destinada “a preparar os alunos para o ensino superior”, pouco atenta ao desenvolvimento de conhecimentos e de competências de natureza tecnológica facilitadores da entrada na vida activa.

Contudo, já um estudo conjunto elaborado em 1982/83 pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Emprego e Segurança Social (OEVA, 1987) dava conta de que, dois anos após a conclusão do 12.º ano (Via de Ensino), cerca de 61% dos jovens que o frequentaram tinham abandonado o sistema de ensino, estando 40,6% empregados e 20,9% desempregados. E acrescenta o referido estudo: “Os maiores obstáculos com que os jovens se confrontaram na procura de emprego foram a falta de experiência e a falta de formação profissional”, sendo que “(...) no que respeita aos tempos de procura de emprego verifica-se que a situação destes jovens é mais desfavorável que a dos jovens em geral, atingindo a procura de longa duração 57,2%”.

Quinze anos depois, que leitura é possível fazer destes dados? De que forma terão eles evoluído, atendendo ao aumento de alunos no secundário, ao aumento da oferta de ensino superior e à evolução do mercado de emprego? Não tendo disponível um estudo actual de características semelhantes, fomos ao encontro de sensibilidades diversas face a estas questões junto dos que mais directamente se defrontam com elas, ou seja, junto de jovens cuja conclusão recente do 12.º ano não foi acompanhada da entrada imediata no ensino superior e que procuram agora uma oportunidade de inserção na vida activa.

Ouvimos, assim, o Mário (21 anos, 12.º ano do Agrupamento Económico-Social) e a Adriana (19 anos, 12.º ano do Agrupamento Humanidades). Quando questionados acerca das motivações inerentes à passagem pelo Ensino Secundário, o Mário diz-nos que “era mesmo só para fazer o 12.º ano porque o que eu queria mesmo era fazer um curso de Técnico de Desenho de Construção Civil mas era preciso o 12.º ano de Matemática e este agrupamento pareceu-me o mais fácil de todos”. Agora o Mário está desempregado, a Matemática feita só na época de Setembro impediu-o de concorrer ao dito curso (que neste momento também já não sabe muito bem se teria “capacidades para o fazer”). Já a Adriana gostou francamente do agrupamento que escolheu para fazer o Ensino Secundário: “era o que eu gostava de frequentar, as matérias estavam equilibradas mas muitos profes-

sores não estavam preparados para as dar, excepto um ou dois, que até nos incentivavam a frequentar outros cursos para além da escola”. Apesar de não ter inicialmente pensado ir para o ensino superior — “acho que na Universidade não se aprende nada de concreto” —, reconhece hoje que não lhe resta outra saída que não seja continuar a estudar: “Vou ver se para o ano consigo entrar na Universidade no ensino público e tentar também concorrer ao privado. Vou continuar a estudar porque está muito difícil arranjar emprego (...). Agora somos pessoas com alguma formação mas não temos nenhuma experiência prática e nas empresas nunca nos levam muito a sério”.

Sem generalizar a partir destes dois exemplos, parece mais ou menos evidente que as tendências de há quinze anos permanecem idênticas, denotando as óbvias dificuldades que estes jovens sentem para entrar no mercado de trabalho a um nível correspondente ao respectivo grau de qualificação. De facto, se atendermos à sua formação escolar (12 anos), a ambicionada inserção laboral destes jovens seria como profissionais intermédios qualificados, ainda que sem qualquer especialização técnica (possibilitada apenas através da frequência da via tecnológica ou profissional). No entanto, se em 1982/83, “dois anos após a saída do sistema escolar os jovens com o 12.º ano, trabalhando fora da função pública, exercem funções muito desqualificadas”, com uma situação semelhante “à dos jovens que apenas possuem a escolaridade obrigatória [então de 6 anos]” (OEVA, 1987), não é de crer que, hoje em dia, a situação seja significativamente diferente. É possível, aliás, encontrar diariamente em sectores como o comércio ou a restauração, jovens com o Ensino Secundário completo a trabalhar lado-a-lado com jovens que o não possuem, com regalias e deveres em tudo idênticos.

Um outro paralelismo entre os dados de há 15 anos e as entrevistas efectuadas no presente prende-se com o modo de obtenção de emprego. Agora como dantes, a forma mais frequente de obtenção de emprego utilizada por esta população é o recurso a conhecimentos pessoais. Essa é a grande esperança do Mário para conseguir a sua primeira experiência profissional e foi também assim que a Adriana já esteve “a trabalhar como escriturária” e conseguiu, há pouco dias, “entrar para uma associação onde dou apoio às educadoras e professoras na hora dos recreios para controlar as crianças”. Tudo isto, naturalmente, ocupações sem qualquer vínculo à entidade patronal e que os próprios encaram até como “um favor” que lhes é feito para “ganhar

experiência” ou para “não ficar em casa parado”. O que leva a Adriana a concluir que “na prática, até hoje nunca me empreguei...”.

Se é verdade que este panorama pouco animador é comum a muitos jovens e a muitas regiões do país, estamos também seguros que a entrada na vida profissional será porventura mais facilitada noutros pontos do país, dadas as necessidades locais de mão-de-obra. Mas de que empregos falamos? Quais as remunerações? Qual o grau de satisfação? Embora não possuindo certezas estatísticas, uma grande percentagem dos jovens diplomados com o Ensino Secundário geral que actualmente se encontram empregados corre o risco de estar a desempenhar uma série de funções que pouco ou nada têm a ver com as habilitações alcançadas no decurso da passagem pela escola. Pondo a questão de uma outra forma, talvez mais pertinente, somos levados a crer que a relação entre a profissão exercida e as habilitações exigidas se encontra viciada, penalizando afinal todos aqueles jovens que andaram na escola mais tempo do que os outros... mas que não aprenderam o que realmente mais importava aprender. Não será tanto uma questão de grau que está aqui em causa mas essencialmente uma questão de conteúdos e de processos de acção. Ao jovem com o 12.º ano concluído, um empregador vai exigir habilitações (traduzidas em conhecimentos e competências) que não coincidem com as que ele possui no final do Ensino Secundário Geral, o que desacredita a sua utilidade prática e transforma a sua frequência, inevitavelmente, num caminho apenas válido para o acesso ao ensino superior.

É verdadeiramente espantoso que muitos jovens, após a conclusão do Ensino Secundário (e o espanto é maior ainda quando esta constatação serve igualmente para os diplomados de variados cursos do ensino superior...), se vejam “forçados” a realizar uma formação profissional (de informática, técnicas de venda, atendimento, etc.), muitas vezes não ultrapassando umas curtas dezenas de horas, para, enfim, conseguirem um emprego. Emprego este, note-se, que não é obtido devido às habilitações alcançadas em 12 anos mas graças, tão somente, à aquisição de uma série de procedimentos na maior parte dos casos completamente desligados da formação pacientemente adquirida ao longo dos ensinos básico e secundário.

Esta constatação já a Adriana a fizera ao longo do 12.º ano, tendo por isso frequentado em Curso de Informática “aos sábados de manhã” e fazia-a

agora o Mário, que uns dias antes se tinha inscrito num programa de formação profissional a funcionar dentro em breve no Instituto da Juventude.

É de registar que, já em 1982/83, a frequência de um curso de formação profissional para além do 12.º ano assumia particular importância em termos de facilidade de obtenção de emprego e mesmo de desenvolvimento da carreira profissional, o que nos permite concluir que as vicissitudes da inserção socio-profissional dos jovens que frequentam e concluem o Ensino Secundário Geral permanecem idênticas, não obstante a reforma educativa que se viveu pelo meio.

O que falhava então e continua a falhar agora? Os currículos inadequados? Uma concretização pouco eficaz dos objectivos de ensino-aprendizagem? A ausência de metodologias activas? Ou será que a única vocação do Ensino Secundário Geral é, de facto, “preparar para o ensino superior”? E, assim sendo, que vantagem retira o aluno em frequentar esta opção do Ensino Secundário quando depois não consegue o almejado acesso ao ensino superior?

Para concluir e fazendo um apanhado entre os dados estatísticos de há quinze anos, a sua provável evolução e os relatos impressionistas de agora, estamos em condições de fazer sobressair alguns importantes aspectos quanto à inserção socio-profissional dos jovens diplomados com o Ensino Secundário Geral:

- a entrada no ensino superior surge, aos olhos destes alunos e respectivas famílias, como o sentido natural das coisas, provavelmente a verdadeira medida de sucesso de toda a escolaridade;
- quando tal não acontece, é notório um sentimento de frustração, de desalento, de desorientação, derivado de uma evidente falta de preparação tecnológica para enfrentar desafios de tipo profissional;
- o desemprego nestes jovens é maior que nos jovens em geral, constituindo grupos particulares de risco as raparigas, os indivíduos provenientes de classes sociais mais baixas e os que frequentaram estudos humanísticos;
- acontecendo a inserção no mercado de trabalho, ela faz-se geralmente à custa de conhecimentos pessoais, desligada das habilitações

- e muitas vezes ligada ao exercício de actividades que exigem baixos níveis de qualificação;
- a frequência de cursos de formação ou de especialização profissional pós-secundário (onde se deve incluir o treino de competências de empregabilidade e de procura/criação de emprego) contribui para aumentar as possibilidades de inserção e facilita o reconhecimento social do nível secundário de escolaridade.

## **2.2. O caso do Ensino Secundário Tecnológico**

Tendo em vista a satisfação das necessidades do país em mão de obra qualificada — particularmente a nível intermédio —, foi lançada em 1983 a experiência do Ensino Técnico-Profissional, organizada inicialmente em Cursos Profissionais (com a duração de um ano, formando técnicos com qualificação de Nível II) e Cursos Técnico-Profissionais (com a duração de três anos, formando técnicos com qualificação de Nível III).

O actual Ensino Secundário Tecnológico comporta os “Cursos Secundários Predominantemente Orientados para a Vida Activa” (CSPOVA) ou “Cursos Tecnológicos” e é o sucessor directo do Ensino Técnico-Profissional (que funciona ainda hoje em algumas escolas no regime nocturno). Vendo reforçada ano após ano a sua presença nas escolas secundárias portuguesas, este segmento do Ensino Secundário procura ultrapassar o cariz de ensino de segunda oportunidade característico do antigo ensino comercial e industrial, seja pela introdução de uma série de modificações estruturais (como, por exemplo, o ano de escolaridade em que se inicia, as componentes curriculares que o compõem ou as oportunidades de progressão que proporciona), seja garantindo aos alunos que o frequentam a “permeabilidade” com o Ensino Secundário de carácter geral.

Comecemos pelas motivações: por que escolhe um aluno, no final do ensino básico, a frequência de um Curso Tecnológico? Se nos reportarmos aos cursos técnico-profissionais, seus antepassados, um estudo realizado na década de oitenta (OEVA, 1993) destacava que, à entrada para o Ensino Tecnológico e Profissional, a principal motivação de 20% dos que o faziam

era “arranjar emprego mais facilmente”, enquanto 32,8% referia a “maior facilidade de entrada no mercado de trabalho apenas no caso de não conseguirem entrar na Universidade”. Cerca de metade dos alunos (e este valor ia subindo à medida que a escolaridade decorria) escolhia, então, o Ensino Tecnológico e Profissional a pensar desde logo no prosseguimento de estudos a nível superior, valores que outros estudos continuariam a confirmar nos anos subsequentes e que, estamos convencidos, se mantêm para os actuais Cursos Tecnológicos.

Não obstante a sua aparente contradição, a coexistência destas duas razões inerentes à opção por esta via de ensino (arranjar emprego mais facilmente e ficar preparado para prosseguir estudos) leva-nos, no fundo, à conclusão de que os jovens que a escolhem encaram o Ensino Secundário profissionalizante como aquele que, à partida, mais garantias dá de possibilitar uma inserção pós-secundária bem sucedida, seja para prosseguimento de estudos, seja para entrada na vida activa. Esta dupla valência atribuída pelo Ensino Secundário tecnológico faz gerar, naturalmente, elevadas expectativas nos alunos que o experimentam. Isto mesmo nos confirma a Sara (24 anos, habilitada com o Curso Técnico-Profissional de Secretariado): “Fui para a via técnico-profissional para arranjar emprego mais facilmente, para adquirir conhecimentos que não teria pela via de ensino, depois, no fim, fiz estágio remunerado numa empresa de produtos de saúde e fiquei a trabalhar na empresa, contratada por um ano”.

Mas obviamente que não existem apenas casos de sucesso de inserção profissional. Em 1987, um relatório de avaliação da experiência do ensino técnico-profissional concluía que “apenas 52% de jovens saídos do ETP e por nós inquiridos estão empregados. O desemprego atinge 32,5% dos jovens, 2,5% frequenta o ensino superior e 11% cumpre o serviço militar”. Quatro anos depois, um outro estudo dava conta que “apenas 37% dos diplomados dos cursos técnico-profissionais se encontravam a trabalhar e 44% estudavam”, encontrando-se 7,4% desempregados à procura de emprego e os restantes a viver situações de serviço militar ou outras (OEVA, 1993). Uma comparação entre estes dois estudos (os únicos a que tivemos acesso sobre esta via de ensino), ainda que feita com as devidas reservas dada a já referida diferença de metodologias e amostras, chama a atenção para dois aspectos dignos de realce: a) o número de desempregados diminui essencial-

mente à custa do aumento do número de jovens que continuaram a estudar, provavelmente no ensino superior; b) ocorre uma diminuição dos valores de empregabilidade.

Focando a nossa atenção nos jovens que não prosseguem estudos no final do Ensino Secundário, o cruzamento de dados destes dois estudos e a consideração de outros elementos de análise, designadamente ao nível da necessidade de quadros intermédios, faz-nos crer que a maior ou menor facilidade de acesso ao emprego dos jovens com níveis intermédios de qualificação está fortemente correlacionada com a natureza do curso frequentado. De facto, os jovens que anteriormente frequentavam o Ensino Técnico-Profissional, e que hoje frequentam o Ensino Tecnológico, parecem não ter dificuldades de acesso a profissões geralmente apontadas pelos estudos sobre necessidades de mão-de-obra como estando carenciadas de pessoal qualificado (por exemplo, Mecânica, Electricidade/Electrónica, Trabalhos de Escritório, Manutenção). Foi, aliás, o caso da Sara.

Já sorte contrária teve a irmã, a Sónia (19 anos, Curso Tecnológico de Química), que acha que “o curso que fez não teve grande interesse”. Nesta situação estamos, de facto, perante um tipo de curso cuja receptividade por parte do mercado de trabalho é muito circunscrita a determinadas zonas do país, o que, na linha da hipótese anteriormente levantada, se traduz numa maior dificuldade de empregabilidade. Mesmo assim, desde que acabou o Ensino Secundário — há mais de um ano —, a Sónia ainda não esteve propriamente inactiva, preenchendo o seu tempo com ocupações precárias (repcionista num hotel durante o Verão e empregada numa boutique aos Sábados e nas épocas de saldos) e com a realização de acções promovidas pelo Instituto da Juventude (Programas JVS e AGIR).

Para além da natureza do curso frequentado, há mais dois aspectos que repetidamente são apontados como podendo fazer a diferença entre a inserção ou a não inserção no mercado de trabalho após a passagem por esta via do secundário:

- por um lado, tal como já fora constatado para o Ensino Secundário Geral, a frequência de acções de formação extra-lectivas (“por fora”, nos tempos livres, nas férias), as quais, no entender da Sara, “ajudam a preencher coisas que não se aprofundam tanto na escola”;

- por outro lado, o acompanhamento dado pela escola, quer quanto à preparação prática dos alunos, quer especificamente quanto à realização de um estágio final de integração na vida activa.

Este segundo aspecto mereceu, aliás, comentários da Sara e da Sónia em sentidos diametralmente opostos, como opostos foram os seus processos de inserção profissional. Assim, enquanto a Sara reflectia uma visão positiva das coisas — “Nós tínhamos pessoas envolvidas em nos arranjar estágios e, relativamente às disciplinas, em algumas os professores tinham uma grande preocupação em fazer actividades práticas e visitas de estudo” —, a Sónia manifestava o seu descontentamento — “Acho que a escola também não ajudou muito, as aulas eram pouco práticas, apesar de ser um curso técnico-profissional aprendi muita teoria, depois nós é que tínhamos que arranjar um estágio, a escola não nos apoiou mais nada”.

Mas de pouco vale a implementação de estratégias facilitadoras da inserção profissional quando o problema reside, afinal, na escassez de empregos. Em qualquer um dos estudos consultados esta é a principal razão que os jovens desempregados apontam como explicativa da sua situação. A inadequação de habilitações, a falta de formação profissional ou as más condições de trabalho e de remuneração surgem sempre como razões de pouca importância quando comparadas com a fonte de todos os problemas, isto é, a falta de oportunidades profissionais compatíveis com a qualificação alcançada. Como lidam com esta situação os jovens diplomados? Em primeiro lugar, confiam nas redes informais. De facto, apesar do papel decisivo que a formação prática ou a realização de um estágio profissionalizante, por exemplo, poderão ter na transição escola - vida activa, os conhecimentos pessoais continuam a ser de importância vital para a obtenção de um emprego após o Ensino Secundário, traduzido no dizer da Sónia por algo como “o factor cunha é que conta...”. Depois vêm as respostas a anúncios de jornal e as candidaturas espontâneas, sendo praticamente ignorado o papel que os Centros de Emprego podem desempenhar nesta fase da vida. Por fim, quando a situação ameaça eternizar-se, caem as exigências e os critérios (quase sempre no sentido de “compatibilizar” o emprego com o nível e com o tipo de formação atingidos) e abre-se a porta “ao que aparece”, o que leva a uma enorme dispersão pelas mais diversas actividades, não importando nem “o quê”, nem “como”.

E, aspecto interessante, arranjar emprego parece ser coisa que, ou se consegue rapidamente, ou se desespera, acabando este estado negativo por funcionar como causa de maior dificuldade para a inserção profissional, atendendo aos efeitos psicológicos desfavoráveis de diminuição da auto-estima que o desemprego naturalmente provoca. Isto mesmo nos diz a Sónia: “Passei por momentos maus porque no fim do curso de repente vi-me desempregada e os dias iam passando e não conseguia nada, foi uma altura muito má e cada vez me sentia com menos força para procurar emprego”. Já o estudo do Grupo de Avaliação do Ensino Técnico-Profissional dizia, em 1987, ser “possível concluir que os jovens que se empregam, fazem-no rapidamente; três em cada quatro obtêm emprego o máximo até meio ano após a conclusão do curso e um em cada dois obtém-no logo após o termo do curso”, acabando por ir no mesmo sentido o estudo posterior, da responsabilidade do Observatório de Entradas na Vida Activa: “22,2% dos inquiridos demoraram menos de 3 meses a encontrar o primeiro emprego”.

Quando empregados, estes jovens possuem, ao contrário dos que frequentaram o Ensino Secundário Geral, uma preparação teórico-prática que lhes permite uma inserção de qualidade na vida profissional, sendo bastante frequente o reconhecimento do valor da formação recebida no secundário. Os jovens olham então para trás e avaliam de forma muito positiva o percurso escolar efectuado, constituindo a “qualidade da formação” a variável que leva a que, no estudo do Observatório de Entradas na Vida Activa, “a quase totalidade dos alunos” tenha afirmado “não ter tido dificuldade em se adaptar à profissão que exercia. Quando tinham dúvidas relativamente ao trabalho, 44,4% resolviam-nas recorrendo igualmente a colegas e chefes, 18,7% recorriam de preferência a colegas e 18,5% procuravam desembaraçar-se sozinhos”. A acreditar nestes dados, estamos perante uma demonstração evidente da concretização de alguns dos objectivos do Ensino Secundário proclamados na Lei de Bases do Sistema Educativo — Cf. Art.º 9.º, sobretudo alíneas a), c) e g) — e poderemos, enfim, reconhecer sem reservas o papel fundamental que a escola desempenhou na preparação efectiva dos seus alunos para a vida activa.

Analisando, por fim, a satisfação laboral associada à inserção profissional, as condições de entrada na vida activa e o ajustamento entre a formação recebida e a profissão desempenhada, descobrimos algumas diferenças e

semelhanças entre o Ensino Secundário Tecnológico e o Ensino Secundário Geral que vale a pena registar.

Em qualquer um dos estudos que nos tem servido de referência, é francamente maioritário o número dos que dizem gostar “muito” ou “bastante” daquilo que fazem, claramente em oposição com o sentimento predominante entre os jovens empregados que haviam frequentado o Ensino Secundário geral. No entanto, voltamos a encontrar uma situação preocupante no que se refere às habilitações exigidas para o desempenho profissional: no estudo de avaliação dos primeiros anos do Ensino Técnico e Profissional, a 30% dos jovens que obtiveram emprego não foi exigida nenhuma habilitação e a 21% foi exigido apenas o 9.º ano de escolaridade, ao passo que, no segundo estudo (OEVA, 1993), 70% dos inquiridos empregados dizia não lhes ter sido pedido sequer qualquer diploma comprovativo da conclusão do 12º ano! Como explicar estes valores, obtidos predominantemente em indivíduos a trabalhar em pequenas e médias empresas? Estarão eles relacionados com o modo como se obtêm os empregos (através de redes informais, pessoais) ou traduzem uma descrença generalizada quanto à importância dos diplomas?

Igualmente de reter é o facto de a maioria dos jovens afirmar a utilidade da formação recebida no curso, sendo esta dimensão tanto mais valorizada quanto maior é o ajustamento percebido entre o curso realizado/nível de formação atingido e o trabalho desenvolvido na actualidade. Aliás, quanto maior é a congruência formação/profissão (e ela é particularmente sentida em áreas como Metalomecânica, Electricidade e Trabalhos de Escritório), mais elevada é a satisfação profissional e mais prolongado é o tempo de permanência no mesmo emprego. Dois importantes aspectos são, contudo, motivo de inquietação para estes jovens; ainda que satisfeitos com a actividade profissional desempenhada, o salário e as perspectivas de progressão na carreira constituem dimensões sinalizadas pela negativa. Apesar da mudança de “paradigma” relativamente ao antigo ensino comercial e industrial, a frequência do Ensino Secundário Tecnológico e respectiva qualificação como técnicos intermédios parece não garantir aos indivíduos que abandonam a escola no final do 12.º ano a tão desejada mobilidade social ascendente.

De facto, a inserção socioprofissional dos jovens diplomados com o 12.º ano de escolaridade do Ensino Secundário Tecnológico ocorre hoje em dia

num contexto francamente mais problemático do que o anteriormente encarado pelos alunos provenientes do ensino comercial e industrial. Estes diplomados tinham, à época, um acesso fácil ao mundo do trabalho e um nível de escolaridade que lhes garantia, por comparação com a média nacional, progressão na carreira e algum estatuto económico e social. A generalização do Ensino Secundário e a inevitável desvalorização do respectivo diploma, associadas ao desemprego estrutural que afecta particularmente as camadas jovens da sociedade, acabou por fazer com que seja crítico o reconhecimento da importância deste grau de escolaridade no acesso à vida profissional.

Devemos, no entanto, destacar que por confronto com a análise efectuada à situação dos jovens saídos do Ensino Secundário Geral<sup>6</sup>, os diplomados do Ensino Secundário Tecnológico que se encontram a trabalhar apresentam um padrão de inserção socioprofissional claramente mais bem sucedido: acesso mais rápido ao emprego, adequada preparação teórico-prática, maior ajustamento formação/ profissão, motivação e satisfação laborais mais elevadas. Numa óptica de rentabilização de recursos humanos, são óbvias as vantagens que esta via de concretização do Ensino Secundário apresenta, tendo em conta as necessidades de mão-de-obra da sociedade portuguesa. Mas continua, apesar disso, a ser útil questionar se o reforço da vertente do ensino tecnológico nas escolas secundárias não constitui um obstáculo à concretização dos ideais democráticos da sociedade portuguesa no que se refere ao “ensino para todos”. Apesar de atingir índices menos elevados que anteriormente, continua a ser predominante no actual Ensino Secundário tecnológico a presença de jovens com elevado insucesso escolar, são baixas as expectativas dos professores quanto aos níveis de aprendizagem alcançados por estes alunos e a continuação de estudos reveste-se de uma notória selectividade social, sendo raros os alunos provenientes de estratos sociais mais desfavorecidos que prosseguem para o ensino superior.

Para concluir, eis três pontos sobre os quais consideramos importante actuar, tendo em vista a optimização do processo de inserção socio-profis-

---

<sup>6</sup> Trata-se do confronto possível com os dados disponíveis, referentes ainda ao “antigo” ensino secundário, pois que o “novo” ensino secundário só em 1996 viu completado o percurso da primeira coorte e não tivemos ao nosso alcance quaisquer estudos sobre a inserção destes diplomados.

sional dos jovens que abandonam a escola no final deste segmento do sistema educativo, o qual, recorde-se, abrange actualmente quase 100.000 alunos:

- é urgente regular a oferta dos cursos tecnológicos em função das necessidades do mercado de emprego a nível local e regional; quando se conjugam a oferta de formação e a procura de pessoal qualificado numa determinada área de actividade económica, a inserção socio-profissional ocorre com relativa facilidade;
- o desenvolvimento e a valorização social desta via de realização do Ensino Secundário exige um esforço intencional e coordenado entre a escola, os pais e a comunidade envolvente (nomeadamente, empresários e associações profissionais), constituindo um meio de concretização desse esforço a generalização da oferta de estágios profissionalizantes no final do 12.º ano;
- a existência de um grupo relativamente numeroso de desempregados de longa duração e a escassez de iniciativas de criação do próprio emprego sugerem a necessidade de se implementar, no decorrer dos três anos do secundário, um programa de “educação para o trabalho”, onde se incluíssem, por exemplo, a aquisição e o treino de “competências de empregabilidade”.

### **2.3. O caso das Escolas Profissionais**

As Escolas Profissionais surgem, em 1989, como um projecto que, desde o início, assumiu um carácter inovador no âmbito do sistema nacional de educação e formação. Criadas com o objectivo de aproximar o sistema de oferta de formação às necessidades de valorização profissional dos recursos humanos, as Escolas Profissionais estão hoje distribuídas um pouco por todo o país e oferecem uma alternativa de qualificação profissional a mais de 20.000 alunos. A partir de 1992, as Escolas Profissionais viram sair para o mercado de trabalho jovens possuidores de uma formação certificada (de nível III, na sua grande maioria), mas a quem também não era negada a possibilidade de prosseguimento de estudos, dada a equivalência existente entre a conclusão de um curso profissional e o fim de estudos secundários.

Enquanto via de concretização do Ensino Secundário essencialmente orientada no sentido da preparação dos seus alunos para a vida activa, a análise dos mecanismos de inserção socio-profissional dos indivíduos que dão aqui por terminados os seus estudos constitui uma medida ideal de avaliação da eficácia da formação planeada e ministrada pelas Escolas Profissionais. É de notar, porém, que também aqui a opção vocacional pela frequência das Escolas Profissionais nem sempre parte de objectivos completamente claros. Segundo um estudo da Coopers & Lybrand (1994), a maioria dos alunos inquiridos considera igualmente muito importante ou importante, quer o prosseguimento de estudos, quer a inserção profissional, o que leva a crer não existir uma visão definida em relação ao futuro. Em todo o caso, os alunos que frequentam as Escolas Profissionais e que encaram “a inserção profissional [no final do curso] como indispensável à construção do seu futuro” (Coopers & Lybrand, 1994), vêem regra geral as suas expectativas amplamente correspondidas, como a seguir se demonstra.

As condições de entrada no mundo do trabalho, os níveis de empregabilidade, a adequação entre a formação que adquiriram e o trabalho que desempenham: como se perspectivam estes domínios aos diplomados pelas Escolas Profissionais? Num estudo da responsabilidade do Ministério da Educação (Leite & Figueiredo, 1995a) sobre os percursos de inserção dos alunos que terminaram os seus cursos em 1991/92 (os primeiros diplomados das Escolas Profissionais), à data da aplicação do questionário (Abril 1994), 53% dos diplomados estavam empregados (20% dos quais continuando a estudar), 24% estudavam (exclusivamente), 8% estavam desempregados e 15% procuravam ainda o primeiro emprego. Baseada na mesma população de primeiros diplomados, a Coopers & Lybrand (1995) realizou um estudo similar (em Fevereiro de 1994) e obteve 51% de indivíduos que declaravam estar a trabalhar (com 13% destes também a estudar), 25% estudavam, 11% estavam desempregados e 11% procuravam o primeiro emprego. Olhando para ambos os estudos, constatamos valores perfeitamente similares<sup>7</sup> e arriscamos dizer, desde já, que os cursos das Escolas Profissionais podem ser enca-

---

<sup>7</sup> Que são confirmados por um terceiro estudo, também da responsabilidade do Ministério da Educação (Leite & Figueiredo, 1995b), realizado junto dos alunos diplomados em 1993. Aí foram obtidos os seguintes resultados: 52% dos diplomados trabalhavam (10% também estudava), 21% (só) estudava, 8% estavam desempregados e 19% procuravam o primeiro emprego.

rados como cursos predominantemente associados à inserção na vida profissional após a sua conclusão.

De facto, é notável a percentagem dos diplomados que arranja emprego, isto numa época em que os empregos não abundam e que a faixa etária juvenil é provavelmente a que mais sofre com tal escassez. E esse dado ganha ainda maior relevância quando se constata que o tempo médio de obtenção do primeiro emprego ronda os três meses, diminuindo para cerca de dois meses quando é conseguido através da Escola Profissional e sendo praticamente imediato à conclusão do curso quando surge na sequência do estágio. Onde trabalham estes jovens? Essencialmente em empresas de menor dimensão, declarando metade deles “exercer funções adequadas ao seu curso” (Leite e Figueiredo, 1995a) e cerca de 21% ter já frequentado acções de formação profissional na empresa, predominando sobretudo as acções de especialização e de aperfeiçoamento.

Em sùmula, sinais positivos de inserção socio-profissional, pontuados negativamente, contudo, quando se fala do salário e das perspectivas de progressão na carreira. Ambos os aspectos constituem motivo de insatisfação (também o eram para os diplomados do Ensino Secundário Tecnológico, recorde-se), levantando de novo o problema das expectativas criadas com a obtenção de um diploma de qualificação intermédia que não encontra correspondência prática, seja no salário que se recebe (em termos médios, pouco mais elevado que o salário mínimo nacional), seja na perspectiva de evolução profissional (“ultrapassar” um bacharel ou licenciado torna-se uma autêntica miragem). Uma interrogação, ainda, acerca do ajustamento da formação às funções desempenhadas: até que ponto ela é real (isto é, a empresa reconhece de facto o jovem diplomado como um profissional qualificado de nível intermédio) ou deriva simplesmente de um auto-reconhecimento que os diplomados fazem da formação alcançada e da percepção que têm acerca do valor dessa formação e da profissão que desempenham ?

Passemos a analisar o desemprego no âmbito desta população: por que surge ele, quais as razões que lhe estão subjacentes ? Tal como sucedia no caso dos diplomados do Ensino Secundário Tecnológico, também aqui a “falta de empregos na região” surge como o principal obstáculo à empregabilidade dos diplomados das Escolas Profissionais. Mas, em conjunto, razões como “desconhecimento por parte das empresas dos cursos das Escolas

Profissionais” e “relutância por parte das empresas em empregar diplomados das Escolas Profissionais” são também apontadas como obstáculos ao emprego por cerca de metade da amostragem de qualquer um dos estudos analisados. Porquê estas reservas? Será que os empresários locais desconhecem de todo a existência das Escolas? Ou será que conhecem, “acham bem que existam” mas não levam muito a sério a formação nelas ministrada?

O Luís tem 19 anos, concluiu o Curso Profissional de Serviços Comerciais e adianta outra explicação: “as empresas dão preferência aos alunos com o 9.º ano ou até com menos, depois dão-lhes cursos e pagam-lhes menos do que a nós ou a um licenciado”. Desempregado, o Luís é um dos que não acredita nas vantagens do ensino profissional para a entrada no mercado de trabalho, no que, segundo o estudo da Coopers & Lybrand (1994), é acompanhado por cerca de 19% dos alunos. “Até agora o 12.º ano da escola profissional não me serviu para nada, se tivesse só o 9.º ano estaria melhor ou estaria pior, não sei, acho que em alguns sítios dão preferência a pessoas com o 12.º ano mas nas entrevistas que fiz até agora não consegui empregar-me”. Nas palavras do Luís, actualiza-se um problema já aqui focado em várias ocasiões mas concerteza ainda não esgotado nas suas implicações práticas. Na verdade, as medidas de política educativa dos últimos anos conduziram a um aumento substancial de jovens diplomados com o Ensino Secundário, estando por apurar até que ponto a nossa economia está preparada (ou interessada) para proporcionar a todos estes diplomados um emprego adequado às habilitações entretanto obtidas. De acordo com os estudos realizados pelo Ministério da Educação, esta situação é amplamente constatada em alguns sectores de emprego (por ex., Comércio, Mesa/Bar), nos quais “o perfil profissional exigido pelos empregadores não se situa ao nível desta qualificação. Há um emprego indiferenciado em que parece que “qualquer um serve” e, nos casos em que o perfil de formação do empregado se enquadra no sector de actividade não se verifica valorização deste, quer ao nível do conteúdo do trabalho, quer ao nível do seu reconhecimento” (Leite & Figueiredo, 1995b).

Repare-se que o problema é complexo porque não se trata apenas de saber se há ou não um desajustamento quantitativo (isto é, se o mercado de emprego tem a vitalidade suficiente para absorver o volume de população diplomada com o Ensino Secundário), mas também de equacionar a vertente qualitativa desse eventual desajustamento. Ou seja:

- por um lado, saber se as qualificações da população se encontram desfasadas das necessidades reais da economia portuguesa (que no fundo e à excepção de alguns sectores, estaria pouco receptiva ainda — devido aos custos implicados — a absorver indivíduos com o Ensino Secundário, apesar de tanto se falar da necessidade de quadros intermédios);
- por outro lado, saber em que medida a carência de profissionais qualificados de nível intermédio é generalizada ou unicamente circunscrita a determinados sectores da actividade económica, o que desloca o problema para a importância de se efectuar uma avaliação permanente das necessidades presentes e futuras de técnicos qualificados.

Na realidade, verificam-se variações sensíveis seja dos valores de empregabilidade, seja do tempo necessário para a obtenção do primeiro emprego, consoante o tipo de curso e a região do país onde ele é efectuado, o que desde logo sublinha a necessidade de regular, de racionalizar e de ajustar a oferta de formação às economias regionais e locais. Este esforço é tanto mais importante quanto mais se atender à filosofia de funcionamento das Escolas Profissionais, alicerçada numa lógica de implantação susceptível de favorecer a resposta do sistema de educação/formação às necessidades locais de mão-de-obra. Diremos, então, que não basta por si só elevar o nível educativo da população. O aumento do número de jovens diplomados com o Ensino Secundário (neste caso, com um curso profissional) só terá correspondência numa efectiva melhoria do tecido empresarial e produtivo desde que as Escolas Profissionais proponham os cursos mais adequados para a região onde se inserem<sup>8</sup> e ministrem currículos que permitam aos alunos obterem conhecimentos teórico-práticos pertinentes para a sua futura inserção na vida activa.

Mas o papel das Escolas Profissionais na inserção socio-profissional dos seus alunos vai para além da via curricular e tem-se demonstrado de uma importância fundamental na transição escola-vida activa. “Para os diplomados empregados que foram colocados através da Escola Profissional ou na

---

<sup>8</sup> Na linha, aliás, do objectivo que presidiu à sua criação, ou seja, responder à necessidade de promover formações profissionais ou profissionalizantes, reconhecidamente em falta ao nível dos “recursos humanos indispensáveis à modernização do desenvolvimento regional e local do país” (Dec. Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro, art.º 3.º, al. f).

sequência do estágio, a percentagem dos que dizem estar a exercer funções adequadas ao curso é significativamente maior, 80,3% e 73,6%, respectivamente” (Leite & Figueiredo, 1985a). Além disso, o jovem que obtém o emprego por estes meios apresenta um tempo de permanência na empresa superior à média, é melhor remunerado e vimos já que essa obtenção ocorre num tempo significativamente inferior quando comparada com os restantes meios utilizados, nomeadamente, anúncios de jornal, centros de empregos, candidaturas espontâneas e, é claro, pessoas conhecidas. Curiosamente, apesar de a via dos conhecimentos pessoais ser a mais eficaz, quando olhamos para o número de diplomados que obtêm assim o seu primeiro emprego, este não apresenta a qualidade associada ao emprego alcançado através da Escola Profissional ou na sequência do estágio (em termos de remuneração, estabilidade do vínculo laboral, ajustamento à formação e perspectivas de progressão).

Estes dados reflectem bem a importância da ligação das Escolas Profissionais à comunidade envolvente, ligação esta que facilita a concretização de estágios profissionalizantes e que faz com que o processo de recrutamento seja menos baseado em factores de circunstância e mais nas aptidões efectivamente manifestadas pelo aluno. Sendo tomada consensualmente como uma variável facilitadora da entrada na vida activa, a realização de um estágio de fim de curso adquire, no caso das Escolas Profissionais, uma importância muito significativa, não apenas como via de recrutamento profissional mas também como meio de reconhecimento intrínseco da qualidade da formação ministrada, a isso se juntando a correspondente valorização social dos diplomados. Eis uma situação a reter e a implementar, nomeadamente, na fase terminal do segmento do Ensino Secundário Tecnológico para aqueles alunos que desejem ingressar de imediato na vida activa. Julgamos, aliás, que há toda a conveniência em aprofundar as ligações entre as Escolas Profissionais e o Ensino Secundário Tecnológico, aprendendo este com aquelas as vantagens positivas da territorialização e da flexibilização dos percursos formativos individuais através da prática do ensino e da avaliação modulares.

Da análise efectuada decorrem algumas ideias-chave que passamos a sublinhar, focando a nossa atenção na perspectiva qualificante em que assentam as Escolas Profissionais:

- em relação à sua matriz original de via de formação profissionalizante, a apreciação é globalmente favorável, atendendo a que todos os estudos disponíveis indicam que cerca de metade dos diplomados tem emprego e que este corresponde, em muitos casos, ao tipo e ao nível de qualificação obtido pelos diplomados;
- aparentemente em contradição com esta matriz, as Escolas Profissionais têm proporcionado a numerosos jovens (cerca de um quarto do total dos alunos) a possibilidade de prosseguimento de estudos a nível superior; apesar de não ser um ensino integrado na via regular da formação escolar, a modalidade de educação instituída pelas Escolas Profissionais acaba também por ser assumida como modalidade alternativa de ensino regular e, como tal, validada socialmente;
- apesar deste indicador não ser desprezível, é de questionar até que ponto deverá ser preocupação das Escolas Profissionais cuidar da preparação dos alunos para o ensino superior, pois que, ao fazê-lo, irá reforçar o nível da formação geral e científica e afastar-se das preocupações com a formação técnica e prática dos alunos, afinal o objectivo prioritário da sua existência;
- não garantindo a sua frequência, por si só, acesso a um emprego (não se distinguindo nisto de qualquer um dos outros segmentos do Ensino Secundário), é certo que os diplomados empregados e os respectivos empregadores valorizam a formação obtida e que este dado abona em favor do projecto das Escolas Profissionais;
- ponderando as variáveis implicadas no (in)sucesso da inserção profissional dos respectivos diplomados, impõe-se a necessidade de estabelecer algumas condições no funcionamento das Escolas Profissionais que favoreçam a empregabilidade, como sejam:
  - a) adequar a oferta de cursos às necessidades locais/regionais,
  - b) promover uma formação em que os conteúdos curriculares encontrem expressão nas exigências do mercado de trabalho,
  - c) divulgar junto de associações, empresários, etc., o perfil de formação obtido com a sua frequência,
  - d) apostar decisivamente na ligação com as comunidades, quer através da realização de estágios, quer através de quaisquer outras for-

mas que possam conduzir à aproximação entre entidade formadora e entidades empregadoras,

e) acompanhar o processo de transição do aluno para a vida activa.

### **3. As principais tendências**

Não temos, de momento, estudos paralelos no tempo e na metodologia que nos permitam estimar, com clareza, os efeitos diferenciados da frequência de um dos segmentos do Ensino Secundário relativamente aos outros quanto à inserção sócio-profissional dos respectivos diplomados. O que não permite mais do que especular: estarão os diplomados das Escolas Profissionais melhor apetrechados para a inserção na vida activa que os do Ensino Secundário Geral ou Tecnológico? Em todas as regiões do país e em todos os sectores de actividade? Quais as reais efeitos da frequência do Ensino Secundário sobre a empregabilidade dos novos activos? Dos três segmentos, qual o menos vulnerável aos constrangimentos do mercado de emprego? E por aí adiante...

Procurando, em todo o caso, ler algumas das tendências mais representativas da inserção sócio-profissional dos diplomados com o 12.º ano, devem constituir motivos de reflexão os seguintes aspectos:

- a conclusão do Ensino Secundário não é garantia de obtenção fácil de emprego e, de uma forma geral, muito menos de um emprego condizente com as habilitações por si conferidas (sobretudo em termos de salário, estabilidade profissional e perspectivas de progressão);
- na melhor das hipóteses, apenas um em cada dois diplomados com o Ensino Secundário consegue obter emprego ao fim de alguns meses, ocorrendo variações sensíveis consoante o tipo de formação adquirida e a região do país onde o jovem diplomado procura inserir-se na vida activa;
- como maior obstáculo à obtenção de emprego surge quase sempre a referência à “falta de emprego na região”, sendo que, ao fim de algum tempo de procura, “qualquer emprego serve” e que os “conhecimentos pessoais” são a forma mais comum de o obter;

- a inserção socio-profissional dos diplomados com o 12.º ano ocorre globalmente num contexto de imprevisibilidade, de surpresa, de grande rotatividade de postos de trabalho, sem uma evolução profissional pré-definida, enfim, na linha do que Joaquim Azevedo costuma designar por “projecção em voo de borboleta”;
- é nas empresas maiores que os jovens diplomados têm melhores salários e são admitidos em níveis hierárquicos mais elevados, mas o maior volume de oferta de emprego vem essencialmente de empresas de pequenas dimensões, onde os salários são nitidamente mais baixos e as perspectivas de progressão quase inexistentes;
- o sentimento de inutilidade dos conhecimentos adquiridos ao longo do Ensino Secundário (incluindo a própria obtenção do diploma), varia consoante a via frequentada (maior para o Ensino Secundário Geral, menor para o ensino profissionalizante) e a forma de acesso à profissão (maior para aqueles que obtiveram o emprego através de conhecimentos pessoais, menor quando o emprego foi alcançado através de concurso ou na sequência de um estágio);
- o aprofundamento da ligação entre as instituições de formação e as instituições da comunidade (empresas, associações, etc.) durante o percurso escolar traduz-se, habitualmente, numa maior facilidade de inserção socio-profissional para os diplomados com o Ensino Secundário;
- o pouco reconhecimento social e profissional que, de um modo geral, atinge o Ensino Secundário, faz com que a maioria dos alunos que o frequentam (independentemente do segmento) vejam nele apenas uma etapa transitória, o que se reflecte numa busca elevada do ensino superior (só assim se hão-de conquistar melhores empregos, melhores salários, uma vida melhor...);
- é ainda escasso o papel da orientação escolar e profissional neste processo, constituindo o seu reforço uma variável importante no sentido de ajudar o aluno a objectivar uma determinada escolha (ou seja, a perceber o que vai escolher e porque o faz) e a implementar estratégias de acção congruentes com essa escolha.

No conjunto, esta leitura remete-nos para uma questão já focada na introdução deste texto: a inserção socio-profissional dos jovens portugueses

sairá realmente beneficiada com a permanência prolongada na escola, isto é, para além do ensino básico ? De acordo com dados revelados pela OCDE sobre as taxas de desemprego por grau de formação entre os 25 e os 64 anos, em Portugal ter ou não o Ensino Secundário pouca ou nenhuma diferença fará em termos de emprego quando a comparação é efectuada com o ensino básico (Quadro 2). Aliás, a taxa de desemprego para os diplomados com o Ensino Secundário é até ligeiramente superior (ao contrário do que sucede na generalidade dos países), o que pode ser explicado atendendo às características da nossa economia e do nosso mercado de emprego, pouco exigentes e, nessa medida, ainda disponíveis para absorver uma grande percentagem de mão-de-obra indiferenciada e pouco especializada.

## Quadro 2

### Taxas de desemprego por grau de formação entre os 25 e os 64 anos.

	Abaixo do ensino secundário	Ensino secundário	Ensino superior não universitário	Ensino superior universitário	Todos os níveis de ensino
<b>América do Norte</b>					
Canadá	13,0	8,6	7,5	4,6	8,3
Estados Unidos	10,0	5,0	3,6	2,5	4,7
<b>Pacífico</b>					
Austrália	8,5	6,2	5,1	3,3	6,6
Nova Zelândia	6,7	3,3	3,6	2,6	4,5
<b>União Europeia</b>					
Áustria	5,7	2,9	1,4	2,1	3,5
Bélgica	13,4	7,5	3,5	3,6	8,5
Dinamarca	14,6	8,3	5,3	4,3	10,0
Finlândia	21,6	16,1	9,7	6,2	15,8
França	14,0	8,9	5,9	7,0	9,7
Alemanha	13,3	7,9	5,2	4,7	8,1
Grécia	6,3	9,0	10,1	7,1	7,4
Irlanda	16,4	7,6	5,0	3,4	10,7
Itália	9,1	7,9	x	7,3	8,5
Luxemburgo	3,8	2,1	x	0,6	3,0
Holanda	7,9	4,8	x	4,1	5,6
Portugal	6,2	6,4	3,1	3,3	5,8
Espanha	20,6	18,5	16,6	13,8	19,0
Suécia	10,1	8,7	4,8	4,2	7,8
Reino Unido	12,2	7,4	4,1	3,5	7,4
<b>Outros países da OCDE</b>					
República Checa	7,7	2,1	x	0,7	2,7
Noruega	6,5	4,0	3,4	1,7	3,9
Polónia	13,9	11,4	6,9	2,8	10,7
Suíça	5,8	2,8	1,5	2,6	3,0

Fonte: OECD Database

Já o mesmo não se passa, no entanto, se a comparação for efectuada entre o Ensino Secundário e o ensino superior. Segundo a OCDE, cerca de 91% dos adultos entre os 25 e os 64 anos com formação universitária estão empregados, contra os 77% que têm apenas formação secundária e, para além da frieza dos números, a qualidade do emprego que se adquire com um e outro grau também fala por si mesma. Por exemplo, no que respeita à remuneração auferida, os homens que possuem diploma universitário ganham mais 80% do que se tivessem apenas o Ensino Secundário, atingindo esse valor os 74% no caso das mulheres.

Em face destes números, poderíamos ser levados a concluir que só o ensino superior é condição para o sucesso social e profissional e que, a não ser possível atingir esse grau, então o ensino básico será o bastante, já que em Portugal, ao que parece, quem se fica por este grau acaba, paradoxalmente, por sentir menos dificuldades em conseguir emprego. Estaríamos, como é evidente, perante uma análise extremamente simplista, em primeiro lugar, por não ter em conta as necessidades de maior qualificação decorrentes dos processos de modernização empresarial e, em segundo lugar, por conferir ao ensino superior um poder mágico de gerar felicidade, coisa que, naturalmente, não se verifica. Para além disso, seria uma análise absolutamente desastrosa em termos da visão desejável para a evolução do sistema educativo, o qual se deve constituir, cada vez mais, como um subsistema da sociedade capaz de abranger um progressivamente maior número de indivíduos e de conduzi-los a uma qualificação que lhes permita participar activamente nos desafios da sociedade do conhecimento e, por consequência, no desenvolvimento das empresas e das instituições.

Apesar das elevadas taxas de crescimento do Ensino Secundário em Portugal, segundo a OCDE continuaremos a ser, a médio prazo, um dos países a apresentar uma menor percentagem de população adulta com o Ensino Secundário completo. Em 2015, a manter-se o actual ritmo de escolarização, apenas cerca de 35% da população portuguesa entre os 25 e os 64 anos terá completado o Ensino Secundário, enquanto mais de metade dos países da OCDE terá cerca de 80% da sua população adulta escolarizada com o nível secundário. É certo que estes valores reflectem, no caso português, um atraso de gerações derivado de circunstâncias históricas difíceis de superar de um momento para o outro (veja-se, nomeadamente, o caso do analfabetismo), mas funcionam também como sinais de interrogação acerca do empenha-

mento com que se procura vencer o atraso: estaremos de facto a fazer o suficiente para o combater? E será que basta fazer “o suficiente”?

Num país em que é consensual dizer-se que cerca de 70% da população activa não tem as qualificações necessárias para enfrentar as novas tarefas impostas pela modernização tecnológica, impõe-se prevenir junto das camadas mais jovens que uma situação desta natureza possa prolongar-se para a sua geração, impõe-se desenvolver com carácter de urgência uma educação qualificante e atenta às exigências da modernidade. Impõe-se, enfim, responder a uma pergunta decisiva: o que fazer com “este” Ensino Secundário para lhe conferir uma objectividade que lhe parece faltar na hora da inserção profissional? Procuremos a resposta na Segunda Parte desta obra.

## Referências Bibliográficas

*Ano Escolar 1996/1997 — Estatísticas Preliminares*. Lisboa: ME/DAPP. 1997.

Coopers & Lybrand (1994). *Avaliação do Desempenho das Escolas Profissionais. Segunda Fase*. Lisboa.

Coopers & Lybrand (1995). *Avaliação do Desempenho das Escolas Profissionais. Inserção Escolar e Profissional dos Ex-alunos das Escolas Profissionais. Terceira Fase*. Lisboa.

*Inserção na Vida Activa de Jovens Saídos do Ensino Tecnológico e Profissional. Resultados de um Questionário. Relatório 11 de Avaliação da Experiência Pedagógica do Ensino Técnico-Profissional 1983-1986*. Manuscrito polycopiado. Porto, 1987.

Leite, F. e Figueiredo, A. (1995a). *Inserção Profissional dos Primeiros Diplomados pelas Escolas Profissionais*. Lisboa: ME.

Leite, F. e Figueiredo, A. (1995b). *Escolas Profissionais. Inserção Profissional dos Diplomados em 1993*. Lisboa: ME.

*Observatório de Entradas na Vida Activa (1987). Jovens Saídos do 12.º Ano Via Ensino no Ano Lectivo 1982/83*. Lisboa: ME/GEP.

*Observatório de Entradas na Vida Activa (1993). Cursos Técnico-Profissionais e Profissionais — Diplomados em 1989/90*. Lisboa: ME/GETAP.



## **4. Organização e Gestão das Escolas Secundárias** *Das tendências do passado às perspectivas do futuro*

João Barroso

### **Índice**

#### **Nota de Apresentação**

##### **1. As tendências do passado**

###### **A crise da identidade perdida**

Natureza e fins do ensino secundário

Organização pedagógica

A gestão da escola

##### **2. As perspectivas do futuro**

###### **Integração e autonomia**

Tendências no domínio da gestão das escolas

Autonomia e a gestão das escolas em Portugal

#### **Síntese e Conclusões**

#### **Referências Bibliográficas**

## Nota de Apresentação

O presente texto integra-se num estudo realizado, no âmbito do Conselho Nacional de Educação, pela Comissão permanente “Ensino Secundário e Formação Qualificante” que tem por principal finalidade (de acordo com o documento orientador elaborado pela Comissão): contribuir para «*uma reflexão de fundo acerca das principais problemáticas com que o sector [ensino secundário] se debate e debaterá nos próximos anos*», destinada ao «*conjunto da sociedade portuguesa*», com o fim de «*criar uma opinião pública mais esclarecida*».

Tendo em conta estes objectivos e o tema que me foi proposto tratar — “*O futuro da administração, organização e funcionamento das escolas secundárias: o reforço das dinâmicas de participação*” — optei por centrar a minha análise em duas grandes questões: diagnóstico da situação; perspectivas de solução.

O diagnóstico adopta uma perspectiva histórica e evolutiva da própria organização escolar, na medida em que se considera que os problemas mais significativos com que se debate o ensino secundário não são conjunturais, mas sim estruturais. Torna-se por isso necessário compreender o lento processo de constituição dessas estruturas para conhecer o significado da actual situação e poder identificar as alternativas desejáveis para o futuro. Esta abordagem é tanto mais necessária quanto, na mudança em educação, mais do que “propor receitas de soluções”, importa “ajudar a pensar os problemas”.

De acordo com estes objectivos o texto foi organizado em três partes:

- Numa primeira parte — “*As tendências do passado...*” — é feito um diagnóstico que toma como problemática central da organização e gestão da escola secundária “*A crise da identidade perdida*”. Em seguida são analisados os principais problemas que afectam o ensino secundário em três domínios, considerados os mais relevantes para o tema em análise: *natureza e fins; organização pedagógica; gestão*.
- Numa segunda parte — “*As perspectivas do futuro...*” — apresenta-se aquilo que considero ser a tendência dominante no domínio da administração escolar (gestão local e reforço da autonomia da escola) e

explícito o sentido que este movimento pode ter no contexto português.

- Finalmente, numa terceira parte — *“Síntese e conclusões”* — são sistematizadas as perspectivas consideradas mais interessantes, no quadro das quais devem ser buscadas as soluções para os problemas identificados, em cada um dos três domínios de diagnóstico.

## **1. As tendências do passado...**

### **A crise da identidade perdida**

Até aos meados da década de 60, a tipologia dos edifícios escolares do ensino público, em Portugal, tinha uma certa correspondência com a divisão dos diferentes graus ou níveis de ensino: jardins de infância; escolas primárias; escolas técnicas comerciais ou industriais (podendo existir, nos grandes centros urbanos, “escolas técnicas elementares” em edifícios autónomos); liceus. Com a entrada em funcionamento do “ciclo preparatório do ensino secundário”, em 1968, cria-se uma nova tipologia de edifício (a “escola preparatória”) que deveria receber, em exclusivo, os alunos que frequentavam este grau de ensino (5.º e 6.º anos de escolaridade).

Em geral, pode dizer-se que, inicialmente, esta rede se organizava segundo uma hierarquia semelhante à da própria divisão administrativa do território (excepto nos grandes centros urbanos): escolas primárias ao nível da freguesia; escolas do ciclo preparatório ao nível do concelho; liceus e escolas técnicas ao nível das capitais de distrito.

A incapacidade de responder, com a construção de novos equipamentos, à procura resultante do prolongamento da escolaridade obrigatória para 6 anos, deu lugar ao aparecimento de soluções mistas, consideradas muitas vezes como provisórias: a inclusão do “ciclo preparatório TV” (“Telescola”) em escolas primárias; a inclusão do “ciclo preparatório directo” em edifícios ou terrenos (no caso de pavilhões pré-fabricados) de liceus ou escolas técnicas.

A partir dos meados da década de 70, com a criação do “ensino secundário unificado” e com a explosão da procura para jusante do ciclo preparatório, a “miscigenação” acentua-se dando lugar a todas combinações possíveis: P; P+C; C; C+S; Su; Su+S; C com secundário.

Finalmente, com a aprovação da Lei de Bases, surge uma nova tipologia de equipamentos para os 9 anos de escolaridade obrigatória e pré-escolar (a “escola básica integrada”) que dá um outro sentido às diversas “uniões” já existentes. Ao mesmo tempo, assiste-se, nos grandes centros urbanos, a tímidas tentativas de autonomização do “novo ensino secundário”, em escolas destinadas unicamente aos alunos do 10.º ao 12.º ano de escolaridade. Contudo, as soluções mistas, resultantes da conjuntura do jogo da oferta e da procura, continuam a ser a maioria. Finalmente, importa ainda assinalar, o aparecimento na década de 80 de uma nova tipologia (ainda que não integrada no “sistema regular”), a “escola profissional” com edifícios próprios e autónomos do resto da rede.

Esta breve panorâmica sobre a evolução recente da rede escolar e da tipologia de equipamentos permite conhecer um dos aspectos mais visíveis da “crise de identidade” da escola secundária, no último quartel deste século: a perda de um referente físico e espacial próprios. Mas esta “crise” não se resume a este aspecto físico. Ela tem que ver com a indefinição do próprio “secundário” enquanto “subsistema de ensino”, e é reflexo de mudanças mais gerais nas políticas educativas, no planeamento da rede escolar, na organização curricular e administração das escolas.

Tendo em conta os objectivos do presente texto, irei centrar a minha atenção em três domínios onde esta “crise de identidade” é mais evidente:

- *Natureza e fins do ensino secundário.*
- *Organização pedagógica.*
- *Gestão da escola.*

Para cada um destes domínios, será feita uma breve síntese dos traços mais significativos da sua evolução, bem como dos principais problemas que se colocam actualmente, em cada um deles, no ensino secundário em Portugal.

## Natureza e fins do ensino secundário

Até à década de 70 o lugar que o ensino secundário ocupava no sistema educativo era claro e bem definido, pela sua duração (cursos longos) e pela sua função social (selecção e certificação). O seu principal objectivo era garantir a uma minoria que seguia os estudos pós-primários (e pós-obrigatórios) duas vias diferentes (e socialmente hierarquizadas) para a socialização e formação das crianças e dos jovens:

- O *ensino liceal* que permitia quer uma formação generalista (curso geral), visando o acesso às profissões da burocracia administrativa (ou à formação profissional nas escolas de ensino médio) quer uma formação progressivamente mais especializada (curso complementar) que preparava para o acesso aos diversos cursos do ensino superior.
- O *ensino técnico* que preparava para o exercício de uma actividade profissional especializada no sector comercial ou industrial, distinta em função do nível elementar ou médio da formação recebida.

Destas duas vias, o “ensino liceal” é que funcionava como paradigma do ensino secundário, servindo o “ensino técnico” como válvula de escape da pressão da procura social para a frequência de estudos pós-primários (principalmente até 1948), ou como segunda via (socialmente discriminada e profissionalmente discriminante), alternativa ao liceu e potencialmente ajustada às tímidas políticas desenvolvimentistas do pós-guerra.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Como dizia em outro lugar, a propósito da política de obstrução da procura do ensino liceal oficial, durante a fase inicial do regime do Estado Novo, em Portugal: *«Até aos finais dos anos 40, a política educativa do regime do Estado Novo desvaloriza declaradamente o ensino técnico, pois não vê nele uma via paralela ao ensino liceal (como irá acontecer a partir da reforma de 1948), mas sim um desvio, estrategicamente situado, para impedir o aumento da escolarização e em particular a do liceu». (...)*

A consciência dos maus resultados desta política educativa malthusiana, a sensibilidade de alguns sectores do regime, a partir dos anos 50 (de que o ministro Leite Pinto foi um exemplo) às “teorias do capital humano”, as políticas de desenvolvimento económico ensaiadas pelo governo no pós-guerra, obrigaram a adoptar uma outra estratégia para “disciplinar” a procura e controlar o processo de desenvolvimento da escolarização.

Esta estratégia baseava-se, essencialmente, na aposta no ensino técnico como **segunda via** (socialmente discriminada e profissionalmente discriminante), alternativa ao liceu, que é patente na reforma de 1948 e na política de expansão e melhoria da rede e dos equipamentos deste tipo de ensino.

Apesar das finalidades do ensino liceal estarem, desde o início, associadas à formação para o acesso ao ensino superior e à “produção” de uma “elite dirigente”, a história da sua organização curricular e pedagógica é atravessada pela busca de um equilíbrio entre dois tipos de solicitações sociais:

- a “*instrução*” enquanto processo de aquisição de conhecimentos e a “*educação*” enquanto processo de inculcação de comportamentos;
- a “*cultura geral*” necessária à preparação para a “vida social” e a “*formação especializada*” necessária ao prosseguimento de estudos.

Esta busca de equilíbrio (e a tensão a que muitas vezes deu origem) entre a “instrução” e a “educação” esteve presente na criação, no liceu, do “*regime de classes*” e na sua evolução, até aos nossos dias (para um análise deste processo consultar Barroso, 1995).

O “regime de classes” foi introduzido no ensino liceal, em Portugal, com a reforma de Jaime Moniz (1894/95) e pôs termo a uma organização curricular (que vigorava desde 1836) em que não havia qualquer articulação entre o ensino das diferentes disciplinas que podiam ser frequentadas isoladamente pelos alunos, segundo ritmos diferentes, conforme os resultados obtidos nos exames.

Com o “regime de classes” as disciplinas leccionadas num mesmo ano, a uma mesma classe de alunos, deviam constituir um todo coerente, através (como era referido na época) da “*concentração das disciplinas*”, da “*coordenação dos professores*” e da “*conexão do ensino*”. O objectivo desta organização curricular era combater o “atomismo disciplinar” e desenvolver, a partir da articulação das diferentes disciplinas que compõem o plano de estudos (em cada ano e nos anos do mesmo ciclo), a “*educação integral*”, a “*formatura do espírito*” a “*ordem e a unidade do ensino*”.

---

Os critérios de racionalidade que caracterizavam esta estratégia podem ser sintetizados da seguinte forma:

- Se se mantiver uma política de contenção da oferta do ensino liceal (principalmente a partir do fim do 2.º ciclo) e se se alargar a rede do ensino técnico, tornando-o mais atractivo (do ponto de vista das suas saídas profissionais) e aproximando-o, pelo menos ao nível do 1.º ciclo, do ensino liceal (dando mesmo a hipótese de alguma transferibilidade), a procura oriunda das “classes populares” pode ser orientada para este tipo de ensino, o que satisfaz o seu desejo de mobilidade social, reduzindo-o, contudo, a “horizontes” compatíveis com a estrutura social existente.» (Barroso, 1995, p. 573). Ver também, a este propósito, Grácio (1986) e Correia (1996).

Esta organização curricular que vigorou até aos nossos dias foi temporariamente suprimida em 1936 (com a reforma de Carneiro Pacheco) e restabelecida, parcialmente, em 1947. Desde então (e como acontece ainda hoje) o “regime de classes” passou a vigorar para o curso geral dos liceus (do 5.º ao 9.º ano de escolaridade) e o “regime de disciplinas separadas” no ensino complementar (do 10.º ao 11.º ano de escolaridade).

A separação de “regimes”, entre o curso geral e o curso complementar, prende-se também com a tentativa de conciliar a “cultura geral” e a “formação especializada”, conforme se percebe por este excerto do decreto-lei 36 507 de 1947 que introduziu uma reforma do plano de estudos do ensino liceal que, no essencial, vigorou até 1974:

*«No curso geral o regime de ensino, como foi dito, não pode deixar de ser o de classe, isto é o de coordenação das várias disciplinas para a aquisição de cultura geral e dos meios de preparação para a vida, seja qual for o género de actividade a que os alunos se destinem. O intuito formativo deste curso não se encontra em escala inferior ao intuito de ministrar conhecimentos.(...)»*

*No 3.º ciclo, obtido já o grau conveniente de cultura geral, não sucede o mesmo. Os alunos preparam-se agora para determinados estudos maiores e é aos preliminares desses estudos que devem principalmente dedicar-se. O objectivo principal não é já o de um certo grau de formação. (...) O estudo será portanto, por disciplinas, cada uma das quais com o seu valor próprio.»* (Preâmbulo ao decreto-lei 36 507 de 17 de Setembro de 1947).

Esta pressão para que o curso liceal preparasse também para o exercício profissional e não se limitasse a ser uma via de acesso ao ensino superior acentuou-se com o progressivo aumento da procura social por este tipo de ensino e com o consequente prolongamento da escolaridade obrigatória (primeiro em 1964, de 4 para 6 anos, depois em 1986, de 6 para 9 anos).

Este prolongamento da escolaridade obrigatória fez-se sempre de acordo com uma mesma lógica cumulativa, através da absorção vertical dos vários ciclos do ensino liceal e sua unificação com os ciclos correspondentes do ensino técnico.

Assim, o ensino secundário foi sendo progressivamente encurtado, pela supressão do 1.º ciclo, em 1964 (com o prolongamento da escolaridade obri-

gatória de 4 para 6 anos) e pela supressão do 2.º ciclo, em 1986 (com o prolongamento da escolaridade obrigatória de 6 para 9 anos), sem que se tenha assistido a uma mudança correspondente das suas finalidades, natureza e modo de organização.

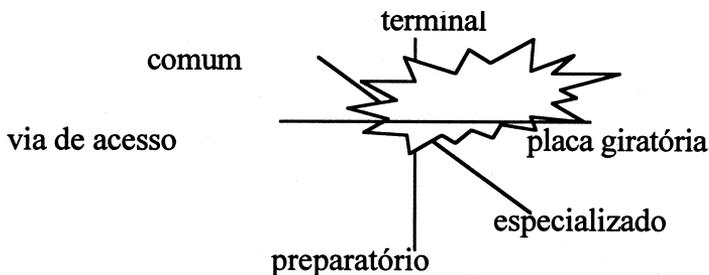
De um modo esquemático, pode dizer-se que o ensino secundário:

- “*licealizou-se*” (tornou-se cada vez mais “preparatório” do ensino superior);
- “*reduziu-se*” (passou de 7 para 3 anos);
- “*unificou-se*” (pela integração das duas vias independentes do ensino liceal e técnico);
- “*banalizou-se*” (escolarizando uma elevada percentagem de alunos da faixa etária correspondente);
- “*comprimiu-se*” (entre um ensino básico obrigatório mais longo e um ensino superior mais massificado).

Não admira, portanto, que, no essencial, o ensino secundário se debata, hoje, com uma crise de identidade no que respeita às suas finalidades e ao lugar que ocupa no sistema de ensino. Essa crise encontra-se, como vimos, na continuidade das ambiguidades e contradições que marcaram toda a sua evolução, em particular durante este século, agravadas, contudo, pela mudança quantitativa e qualitativa do seu público escolar, bem como pela redução da sua dimensão temporal e pela posição relativa que ocupa.

As grandes questões com que o ensino secundário se debate neste domínio são por isso, essencialmente, questões de estrutura:

- *diversificação dos cursos* — entre uma “cultura comum” (obrigatória para todos) e uma “formação especializada” (resultante de escolhas individuais);
- *coerência do plano de estudos* — entre o seu carácter terminal (na continuidade do ensino básico) e o seu carácter preparatório (na entrada para o ensino superior);
- *distribuição de percursos* — entre o afunilamento da “via de acesso” (para a vida activa ou prosseguimento de estudos em diferentes cursos e tipos de ensino) e a encruzilhada da “placa giratória” (lugar de orientação escolar e profissional e “passerelle” entre cursos).



*As encruzilhadas do ensino secundário*

## Organização pedagógica

Para se perceberem as razões e os contornos da “crise de identidade” do ensino secundário, no domínio da sua organização pedagógica, é importante conhecer a origem dessa organização e o modo como evoluiu, ao longo do tempo. Este conhecimento é tanto mais importante quanto, apesar das sucessivas reformas que este grau de ensino sofreu, raramente elas atingiram o núcleo duro da “sala de aula”, aquilo que alguns autores chamam de “gramática da escola”. Como dizem Tyack e Cuban (1995):

*«As bases da gramática da escola, como a própria configuração da classe, têm permanecido estáveis ao longo das últimas décadas. Poucas têm sido as mudanças na maneira como as escolas dividem o tempo e o espaço, classificam os alunos e os distribuem pelas classes, agrupam os conhecimentos em disciplinas e concedem graus e créditos como evidências da aprendizagem.»* (p. 85)

As duas bases essenciais da matriz pedagógica da escola secundária são constituídas pelo agrupamento em “classe” dos *alunos* e das *disciplinas*. Num caso e noutro, o principal objectivo foi reduzir a heterogeneidade dos alunos e dos saberes à “unidade”, com o fim de permitir o ensino simultâneo, cultivar a ordem e a unidade do espírito e promover a sua educação integral.

☞ Quanto à “classe dos alunos” ela remonta aos finais do século XIV (com as escolas dos Irmãos da Vida em Comum, nos Países Baixos) e resultou da necessidade de passar de uma pedagogia individual para uma peda-

gogia colectiva. Esta evolução que era uma condição necessária à difusão do processo de escolarização e, mais tarde, à criação e expansão da escola pública, pode caracterizar-se, esquematicamente, do seguinte modo (ver Barroso, 1995):

- A construção de uma “pedagogia colectiva” necessária ao ensino simultâneo de um grupo de alunos tomou como arquétipo organizativo a relação educativa entre um mestre e o seu discípulo, própria do ensino individual, que se traduz na expressão «*ensinar a muitos como se fossem um só*».
- A operacionalização desta “pedagogia colectiva” obrigou à “invenção” de uma tecnologia educativa específica que se traduziu na divisão dos alunos em «classes» (isto é, divisões graduadas por estádios ou níveis de conhecimentos de complexidade crescente, segundo a idade e os conhecimentos adquirido pelos alunos).
- A tecnologia da “classe” ( que pressupõe a homogeneidade do grupo de alunos que a frequenta) condicionou decisivamente a própria organização do estabelecimento de ensino: processos de divisão do trabalho docente e sua coordenação; divisão do tempo escolar; classificação e selecção dos alunos; programação serial dos espaços; etc.

Deste modo, a classe (um agrupamento pré-definido de alunos que, face-a-face com um professor, aprende, em simultâneo, um conjunto delimitado de conhecimentos) tornou-se o módulo de base de todos os arranjos organizacionais que modelam a estrutura das escolas do ensino primário e secundário, sobrevivendo, ainda hoje, como forma “natural” de organização escolar.

☞ Quanto à “*classe das disciplinas*” ela surge, como vimos, em Portugal, nos finais do século XIX, com a reforma dos liceus de Jaime Moniz (ver Barroso, 1995). Neste caso, tratou-se de reduzir os efeitos da diversidade de disciplinas e de professores, existentes no secundário, pela sua conexão e coordenação, com o fim de os alunos progredirem «*de maneira compacta e homogénea*» (como os próprios textos legais assinalavam).

A introdução do “regime de classes” no ensino secundário visava, por isso, resolver dois tipos de problemas organizacionais:

- a necessidade de ensinar uma mesma disciplina, ao mesmo tempo, a vários alunos;
- a necessidade de ensinar várias disciplinas, no mesmo ano, ao mesmo aluno.

Para fazer face a estes problemas, e enquanto modelo de organização pedagógica, o “regime de classes” assentava nos seguintes dispositivos:

- *Homogeneização dos alunos*, através da selecção à entrada do liceu (exame de admissão) com o fim de garantir a uniformização necessária para que pudessem receber um ensino simultâneo. Ao longo do curso a selecção fazia-se através da classificação anual e da distribuição dos alunos, tanto quanto possível, por turmas homogéneas (idades e nível de classificações).
- *Concentração das disciplinas*, procurando reduzir o número de professores em cada classe, através da “polivalência” (um mesmo professor leccionar mais que uma disciplina na mesma turma).
- *Coordenação dos professores*, com o fim de assegurar a “correlação do trabalho”, a uniformização de normas e comportamentos (regas de conduta e de disciplina), métodos de ensino e critérios de avaliação.
- *Conexão do ensino*, garantindo a articulação horizontal entre o ensino das diferentes disciplinas e a sua sequencialidade ao longo das sucessivas classes.

A aplicação destes dispositivos assentava no reforço da autoridade do reitor e da sua função de supervisor e na criação de estruturas de integração do ensino das diferentes disciplinas e do trabalho dos respectivos professores. Essas estruturas eram os “conselhos de classe” que reuniam todos os professores que leccionavam no mesmo ano de escolaridade e o “director de classe”. Este, enquanto “auxiliar do reitor”, dispunha de uma autoridade delegada para o exercício de funções de supervisão e controlo hierárquico sobre os professores de cada classe.

Estas estruturas tinham por finalidade, como aparece registado no Regulamento Interno do Liceu Normal de Lisboa, em 1932:

«[garantir] a conexão e unidade de ensino, cuja realização só é perfeita quando tudo se passa como se os alunos de uma classe tivessem, para todas as disciplinas, um só programa, um só livro e um só professor.» (Barroso, 1995, p. 328)

A racionalidade administrativa e pedagógica, subjacente a este modelo, entrou em conflito com a organização informal do liceu, dando lugar a uma tensão permanente entre o quadro formal-legal que impunha o regime de classes (exigente do ponto de vista da coordenação e do trabalho conjunto) e as práticas dos professores, que privilegiavam a especificidade da “sua disciplina” e o trabalho solitário. Como resultado desta tensão, gerou-se uma estrutura informal invisível, baseada numa lógica vertical das disciplinas (por oposição à lógica horizontal da classe) que está na origem de muitos dos problemas com que as escolas secundárias se debatem, no domínio da organização escolar.

Na verdade, actualmente, apesar de muitos dos pressupostos do “modelo de classes” continuarem a vigorar, o que existe nas escolas é um modelo híbrido, resultante da erosão do modelo original, pelo acumular das contradições entre as orientações normativas e a cultura profissional dominante entre os professores.

A lenta degradação do modelo original de organização pedagógica, que se verificou ao longo de todo o século XX, está a atingir o ponto de ruptura e é responsável pela crise de identidade da escola secundária, neste domínio.

Torna-se por isso necessário “reinventar” uma organização pedagógica que dê resposta aos múltiplos problemas com que a escola secundária se debate, entre os quais são de destacar:

- A heterogeneidade dos alunos que frequentam o ensino secundário, resultante da sua generalização.
- A pluridimensionalidade do perfil de competências a desenvolver nos alunos (dimensão científica, tecnológica, cultural, cívica, comunicacional, associativa, competências transversais, etc.)
- A inter/transdisciplinaridade dos saberes escolares com a consequente necessidade de valorizar a coerência global do currículo e o trabalho em equipa dos professores.

A construção deste modelo pressupõe a ruptura com o modelo pedagógico prevaiente, em particular nos seguintes aspectos:

- Passar de uma *cultura da homogeneidade* para uma *cultura da diversidade*, o que permite transformar a heterogeneidade (dos alunos) de problema em recurso.
- Passar de uma *lógica de uniformização* (dar o mesmo ensino, a todos ao mesmo tempo) para uma *lógica de individualização*.
- Passar de uma *lógica disciplinar* para uma *lógica transdisciplinar*.
- Passar da rotina da *lição* à inquietude do *projecto*.

Estas mudanças poderão constituir um referencial para a “busca da identidade perdida” e contribuir para devolver ao ensino secundário a coerência e a especificidade que de há muito lhe faltam.

## **A gestão da escola**

O terceiro tema desta breve retrospectiva sobre a organização e gestão da escola secundária, com o fim de caracterizar os contornos da crise de identidade que ela actualmente atravessa, está relacionado com as formas de governo e o exercício das funções de gestão.

Embora o tema seja bastante amplo e tenha dimensões variadas (ver a este propósito, Barroso, 1995), é possível sintetizar os aspectos mais significativos das características da gestão das escolas secundárias, em torno de três constatações fundamentais que resultam da análise da sua evolução histórica:

☞ *A primeira*, refere-se às influências determinantes que o «modo de trabalho pedagógico», adoptado nas situações educativas formais, exerce na maneira como são organizadas e geridas as escolas e nas estratégias e acções dos seus actores. Na verdade, e no caso concreto que tenho estado a analisar, a tentativa de impor o “regime de classes” está na origem do desenvolvimento de uma organização administrativa específica para o liceu que se caracteriza, do ponto de vista formal-legal, por: regulamentação minuciosa das tarefas e

dos deveres dos professores e responsáveis pelos diferentes cargos; criação de uma estrutura hierárquica para exercício do poder de decisão e controlo assente no reitor e nos seus “auxiliares”, com relevo para os “directores de classe”; diminuição da autonomia dos professores subordinados às decisões dos conselhos e à fiscalização das autoridades do liceu.

☞ *A segunda*, serve para registar a permanência, ao longo de toda a evolução histórica da organização e gestão escolar, de uma tensão (e muitas vezes conflito) entre dois tipos de racionalidades: a *racionalidade pedagógica* e a *racionalidade administrativa*. Esta tensão configura dois padrões de referência, entre os quais oscilaram os diferentes modos e processos de gestão das escolas secundárias:

- uma “*organização profissional*”, com uma gestão de tipo colegial, gozando de uma relativa autonomia, fruto de uma descentralização nos domínios pedagógico e financeiro, em que o reitor exerce as suas funções mais como um líder pedagógico do que como administrador-delegado do poder central;
- um “*serviço do Estado*”, com uma gestão de tipo burocrático, sujeito a uma rede complexa de normativos que reforçam a intervenção da administração central no funcionamento do liceu e na fiscalização das suas actividades, em que o reitor exerce as suas funções como um funcionário do governo, cujo principal objectivo é fiscalizar o cumprimento das normas e regulamentos.

Esta diferente concepção da organização-escola repercute-se em vários domínios, nomeadamente, na concepção do papel e estatuto dos professores em geral e dos que exercem cargos de gestão, em particular os reitores (ou directores) e seus sucedâneos.

Quanto aos professores, eles são vistos, no primeiro caso, como “*especialistas*”, exercendo actividades de tipo “*funcional*”, e no segundo caso, como “*funcionários*”, exercendo actividades de tipo “*operacional*”.

Quanto aos responsáveis pela gestão, eles são vistos, no primeiro caso, como um “*profissional entre profissionais*” do ensino (“*primus inter pares*”), e no segundo caso, como um “*administrador-delegado*” que exerce as suas funções em representação da administração central.

De sublinhar, ainda, que esta distinção entre “organização profissional” e “serviço de estado” serve também para traçar as fronteiras no que diz respeito à participação dos professores na gestão. Embora, de um ponto de vista teórico, a participação não seja incompatível com a concepção de serviço de Estado, o que é certo é que “historicamente” a participação dos professores sempre esteve associada aos momentos (ou forças) em que a representação da escola como “organização profissional” era mais forte. Este facto constituiu, naturalmente, um obstáculo a formas mais diversificadas de participação (abertura a outros elementos, em particular os pais) e é responsável por uma visão “corporativa” que, normalmente, os professores têm da “gestão participativa”.

☞ A terceira constatação, está relacionada com o processo de designação do responsável máximo pela gestão da escola. A análise da evolução dos vários processos de nomeação do chefe de estabelecimento de ensino, mostra que ela se fez sempre no confronto de duas perspectivas opostas, e que Portugal conheceu todas elas:

- chefe de estabelecimento de ensino eleito pelos professores *versus* chefe de estabelecimento de ensino livremente nomeado pelo governo;
- chefe de estabelecimento de ensino obrigatoriamente um professor *versus* chefe de estabelecimento de ensino podendo não ser professor;
- chefe de estabelecimento de ensino professor da escola *versus* chefe de estabelecimento de ensino que não seja professor da escola;
- direcção da escola confiada a um órgão colegial eleito majoritariamente por professores *versus* direcção da escola confiada a um órgão unipessoal;
- chefe de estabelecimento de ensino eleito só por professores *versus* chefe de estabelecimento de ensino escolhido também por representantes dos pais e da comunidade em geral.

Esta oposição entre diferentes modalidades de designação dos órgãos directivos da escola exprime uma tensão constante entre duas concepções sobre o papel e funções do chefe de estabelecimento de ensino:

- nuns casos ele é visto fundamentalmente como o representante dos professores e um líder profissional;

- em outros casos, ele é visto mais como um delegado do governo e um director administrativo.

Estamos, pois, perante um confronto de paradigmas da organização e administração educacional que constituem, simultaneamente, um terreno de conflito de interesses entre o poder central e a corporação docente, entre a racionalidade “a priori” da Administração e a racionalidade “a posteriori” dos actores na organização.

Este conflito que tem sido normalmente polarizado em torno do processo de nomeação do chefe de estabelecimento de ensino, traduz, igualmente, concepções contraditórias sobre o tipo e importância das estruturas, funções e processos de administração, modalidades de controlo e divisão do trabalho, distribuição e exercício do poder, grau de autonomia, relação com o meio envolvente, predomínio dos aspectos administrativos ou pedagógicos, papel dos profissionais, etc.

Foi o que aconteceu, mais uma vez, na discussão que se fez sobre o modelo de gestão definido pelo decreto n.º 172/91 e, mais recentemente, a propósito das normas sobre “autonomia e gestão” aprovadas pelo decreto n.º 115 A/98.

Para se resolver a crise de identidade da escola secundária, no que se refere a este domínio da gestão, é preciso “romper” com a polarização tradicional, no interior da qual se tem movido a gestão da escola:

- entre uma “*concepção burocrática, estatal e administrativa*”
- e uma “*concepção corporativa, profissional e pedagógica*”.

Esse objectivo só será conseguido com a introdução, entre um e outro dos dois termos, de uma dimensão comunitária e cidadã, através da participação dos alunos e das suas famílias, bem como da integração da escola no espaço local.

É esse um dos principais argumentos para o desenvolvimento de uma gestão local da educação e para o reforço da autonomia das escolas como iremos ver a propósito das “perspectivas futuras” que se apresentam de seguida.

## 2. As perspectivas para o futuro....

### Integração e autonomia

Como vimos, uma das principais características das “tendências do passado”, no domínio da organização e gestão das escolas secundárias, está relacionada com a “crise de identidade” deste subsistema de ensino. Essa crise, resultou, não só, das transformações verificadas na “*natureza e fins do ensino secundário*”, mas também da usura, desadaptação e perda de sentido dos princípios e modos de *organização pedagógica* e de *gestão* prevaletentes nas escolas secundárias.

Os problemas que identifiquei, na primeira parte deste texto, nos três domínios analisados, dizem respeito a

- finalidades do ensino secundário e articulação com os outros níveis do sistema nacional de ensino;
- modo de organização pedagógica e sua adaptação à heterogeneidade dos alunos, diversidade de percursos escolares e transdisciplinaridade dos saberes;
- reforço da dimensão cívica e comunitária da gestão, como forma de equilíbrio entre os interesses estatal e profissional docente

As soluções destes problemas não podem ser encontradas, unicamente, no interior do ensino secundário, mas, antes pelo contrário, elas terão de resultar de transformações mais amplas que afectam a organização e a administração do sistema no seu conjunto.

Entre essas transformações é de destacar a tendência crescente, em vários países, para o desenvolvimento de uma gestão local da educação e para o reforço da autonomia das escolas, de que existem reflexos, em Portugal, a partir de legislação recentemente aprovada (decreto 115 A/98).

Isto significa que a “*busca da identidade perdida*”, do ensino secundário, se deve fazer, já não no interior de um sistema centralizado e hierarquizado, com uma segmentação rígida dos diferentes graus e estabelecimentos de ensino, mas sim, num contexto diferente, caracterizado por um sistema em

rede que integra diferentes modalidades, níveis e estabelecimentos de formação e ensino.

A evolução da organização e gestão do ensino secundário (bem como dos outros níveis de ensino) irá resultar, por isso mesmo, dum duplo movimento de descentralização administrativa e de reforço da autonomia das escolas, por um lado, e por outro, da integração local em redes “verticais” de escolas de outros níveis de ensino e em redes “horizontais” de escolas, unidades de formação (informal ou formal) do mesmo nível de ensino, ou similar.

Para se perceber melhor o contexto em que terão de ser procuradas e perspectivadas as soluções para os actuais problemas que afectam a organização e gestão das escolas do ensino secundário, irei analisar, muito sucintamente, algumas das principais características destas políticas de “gestão local e autonomia das escolas”, tal qual emergem das transformações recentes da administração da educação, em vários países, e também em Portugal.

### **Tendências no domínio da gestão das escolas**

Desde os finais da década de 80 que se tem assistido em vários países a uma alteração significativa do papel do Estado nos processos de decisão política e de administração da educação.

De um modo geral, pode dizer-se que essa alteração vai no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais dos alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão. Esta alteração afecta países com sistemas políticos e administrativos bastante distintos e tem no reforço da autonomia da escola uma das expressões mais significativa.

Em termos formais, este movimento iniciou-se com as Reformas da Educação na Austrália (Estado de Victoria), no Reino Unido (Inglaterra e País de Gales, primeiro, Escócia e Irlanda do Norte, mais tarde), e na Nova Zelândia que instituíram, entre os finais dos anos 80 e os meados dos anos

90, um sistema de gestão das escolas conhecido pela designação de “*self-management school*” ou “*local management school*”.

No Reino Unido, este sistema, para além de se aplicar às escolas que continuavam a depender das autoridades locais (Local Education Authorities), deu lugar à criação de um novo tipo de escolas, as “*grant-maintained schools*” (escolas autónomas subvencionadas) que em 1997, eram já mais de mil. Estas escolas que alguns autores consideram corresponder à “forma mais pura” do Local Management School (Bush, 1997) caracterizam-se pelo facto de terem abandonado a dependência das autoridades locais (Local Education Authorities), após uma votação, nesse sentido, da maioria dos pais, conforme previsto no *Education Reform Act* de 1988. Nestas escolas os “*governing bodies*” exercem, no essencial, as competências até então atribuídas às LEA, passando a ser financiadas e controladas directamente por uma Agência central de financiamento (*Funding Agency Schools*, na Inglaterra).

Ao mesmo tempo, mas com um carácter menos sistemático, surgiram em alguns estados dos Estados Unidos da América, medidas idênticas que, em graus diferentes, aumentavam os poderes e recursos das escolas (tornando-as mais autónomas das autoridades escolares distritais) e criavam “conselhos escolares” com poderes de decisão efectivos, ao nível de cada estabelecimento de ensino. Estas políticas são designadas pelo nome de “*school based management*” e têm tido um desenvolvimento muito variável de estado para estado. A partir de 1991, e na sequência deste movimento, começam a surgir modalidades mais extremas de autonomia das escolas públicas, designadas por “*Charter schools*”<sup>2</sup>. Trata-se de escolas públicas, do ensino primário

---

<sup>2</sup> Existe uma extensa bibliografia sobre este movimento, a maior parte da qual vem referida num interessante relatório publicado na *Education Policy Analysis Archives*, vol. 3, nº 13, Julho de 1995, da autoria de Thomas Mauhs-Pugh e intitulado “*Charter Schools 1995: A surveys and analysis of the Laws and practices of the States*”. Este relatório está disponível na Internet em <http://olam.ed.asu.edu/epaa/>

<sup>2</sup> Também existem na Internet vários sítios relacionados com as “charter schools” de que se destaca o da respectiva associação <http://www.uscharterschools.org/>

<sup>2</sup> Por iniciativa do governo federal, iniciou-se em Setembro de 1995 e prolonga-se até Setembro de 1999, um estudo de âmbito nacional (*National Study of Charters Schools*), cujo relatório de progresso, relativo ao primeiro ano, foi recentemente divulgado (U.S. Department of Education, 1997). O Relatório encontra-se disponível em edição electrónica nos seguintes sítios da World Wide Web: <http://www.ed.gov/pubs/studies.html> ou <http://www.uscharterschools.org/>

ou secundário, sujeitas a uma legislação especial que as permite exemptar do cumprimento de algumas disposições obrigatórias às outras escolas públicas (no domínio curricular, gestão de pessoal, financiamento, critérios de admissão de alunos, etc.) mediante a aprovação de uma “carta de direitos” (projecto educativo e plano de desenvolvimento próprios) e forte envolvimento da população local. No início de 1997, 15 estados já tinham aprovado legislação sobre as “charter schools” e o número total de escolas, nos EUA, elevava-se a 428.

Entretanto, na maior parte dos países da União Europeia<sup>3</sup>, assiste-se igualmente a alterações no domínio da administração dos seus sistemas educativos que, no quadro mais vasto de processos de descentralização, se traduzem no aumento de competências e remodelação dos órgãos de gestão das escolas, na elaboração de “projectos educativos” e na instauração de mecanismos de avaliação e prestação de contas.

Num estudo mais recente editado em 1997 pela Eurydice<sup>4</sup> sobre as reformas do ensino obrigatório entre 1984 e 1994, nos países da União Europeia e da EFTA/EEA (Islândia, Liechtenstein e Noruega), estas tendências são ainda mais nítidas:

*«Em matéria de autonomia escolar, a maior parte dos países parecem tentados em delegar cada vez maiores responsabilidades administrativas, ou outras, às escolas; é o que se chama, por vezes, a gestão local da escola ou a direcção a partir da escola. Concretamente, nestes últimos anos, medidas mais ou menos radicais, destinadas a aumentar a autonomia decisional das escolas, foram introduzidas em quase todos os sistemas educativos.»* (Eurydice, 1997, p. 29)

Contudo, como assinalam os autores deste estudo, apesar desta tendência geral, as formas de que se reveste a gestão local da escola e o tipo de autonomia

---

<sup>3</sup> Para uma comparação sobre as medidas tomadas neste domínio na União Europeia, consultar um estudo comparativo recentemente publicado pela Eurydice (1997). Este estudo cuja versão francesa tem por título “*Dix années de réformes au niveau de l’enseignement obligatoire dans l’Union Européenne (1984-1994)*”, encontra-se igualmente editado em inglês, espanhol e alemão e pode ser consultado na Internet, em <http://europa.eu.int/>

<sup>4</sup> Este estudo cuja versão francesa tem por título “*Dix années de réformes au niveau de l’enseignement obligatoire dans l’Union Européenne (1984-1994)*”, encontra-se igualmente editado em inglês, espanhol e alemão e pode ser consultado na Internet, em <http://europa.eu.int/>

concedido varia muito de país para país e não atinge, de igual modo, os diversos sectores de decisão que asseguram o funcionamento do sistema educativo.

Exemplo dessa diversidade encontra-se nas “reformas” da administração levadas a cabo na França e na Suécia, que eram, até então, considerados como “paradigmas do centralismo”, na Europa.

No caso da França, as leis de descentralização iniciadas pelo primeiro governo socialista de François Mitterrand em 1983, estenderam-se durante a década de 80 e traduziram-se na transferência de competências para as autarquias e para as escolas, bem como no reforço da desconcentração para os serviços regionais do Ministério da Educação (ver a este propósito, entre outros Louis, 1994, 1996, Durand-Prinborgne, 1997, Derouet e Duterq, 1997). O Estado continua a ser o principal financiador do ensino público, mantendo a competência exclusiva no domínio da gestão do pessoal, na regulamentação do ensino e dos programas. As colectividades locais asseguram a construção, manutenção e funcionamento dos estabelecimentos de ensino, bem como os transportes escolares, e tomam cada vez mais iniciativas no domínio das actividades extra-curriculares, apoio a alunos em dificuldade e programas socio-educativos. As escolas viram igualmente aumentadas as suas competências, em particular os “collèges” e os “lycées” (ensino pós-primário) passando a ter o estatuto de “*estabelecimento público local de ensino*” (EPLÉ).

Estas escolas dispõem de autonomia jurídica e financeira e são obrigadas a elaborar um “projecto educativo” onde se define a política da escola no quadro da sua autonomia.

No caso da Suécia, a reforma da administração da educação insere-se igualmente num processo de descentralização global do aparelho de Estado que se concretiza, particularmente, a partir de 1991, com a subida ao poder de um governo conservador. A partir de então «*as autarquias assumem a totalidade da gestão das escolas* (do ensino obrigatório)» nomeadamente no que se refere à nomeação dos professores e dos directores que passam a ser funcionários da autarquia (Eurydice, 1997, p. 236).

De acordo com Lindblad (1997) a legislação aprovada no Parlamento sueco sobre a reforma da administração da educação visava, de acordo com o seu próprio texto, o desenvolvimento de uma estratégia em três etapas:

*«Primeiro, desregulação e emancipação com o fim de criar oportunidades de renovação, criatividade e pluralidade. O papel do Estado deve ser reduzido, mas mais evidente.*

*Segundo, criar motivos para a renovação. Isto é feito através de reformas que aumentam a liberdade individual para fazer escolhas entre escolas, programas e universidades. Mas combinado, ao mesmo tempo, com reformas que dão às diferentes “unidades” autonomia económica e incentivos para descobrirem novas e mais eficientes maneiras de trabalhar.*

*Terceiro, criar condições para escolhas e decisões racionais. Para isso, o aspecto mais importante, é o bom funcionamento de um sistema de informação e avaliação quer para os que apresentam alternativas, no domínio da educação, quer para os que devem fazer escolhas entre essas alternativas.» (p. 198)*

Em síntese

A análise das medidas encetadas em vários países, conducentes à transformação do processo de administração da educação, permite ensaiar uma síntese sobre algumas das principais tendências que se desenham neste movimento:

- ☞ A gestão local da educação e o reforço da autonomia das escolas surgem normalmente integrados em processos mais vastos de reforma da administração pública. Estas reformas desenvolvem-se no contexto, por um lado, de uma crise económica geral, com particular repercussão nas finanças públicas, e por outro lado, de uma perda de confiança na legitimidade e na capacidade do Estado gerir os bens e os serviços públicos. De acordo com os seus promotores, elas são justificadas, em geral, pela necessidade de reduzir a despesa pública, melhorar a qualidade dos serviços prestados e aproximar a tomada de decisão do utilizador desses serviços.
- ☞ Apesar de se inserirem numa tendência comum de reforma da administração pública, as políticas de gestão local da educação e de reforço da autonomia das escolas divergem em muitos aspectos, de acordo com o contexto político em que surgem e com a situação de onde partem. É possível identificar, assim, políticas de “autonomia dura”,

de iniciativa de governos conservadores, com o objectivo expresso de introduzir a lógica do mercado na organização e funcionamento da escola pública, até políticas de “autonomia mole” em que as iniciativas tomadas são sectoriais e limitadas ao estritamente necessário para aliviar a pressão sobre o Estado, preservando o seu poder, organização e controlo. Entre uma e outra, existem várias cambiantes políticas, nomeadamente as que tentam conciliar o papel tradicional do Estado, com algumas das vantagens do funcionamento do mercado.

- ☞ O reforço da autonomia das escolas, ao introduzir um terceiro elemento na partilha do poder, veio a alterar os processos tradicionais de distribuição de competências na administração pública.

Nos países inicialmente descentralizados, assiste-se a movimentos simultâneos de: *recentralização* (retirando poder às autoridades locais, ao nível do currículo, financiamento e controlo, transferindo-o para o Centro) e de *redescentralização* (transferindo das autoridades locais para os órgãos de governo da escola, o poder de decisão sobre todos aspectos relacionados com a sua gestão interna). Nos países inicialmente centralizados, assiste-se a movimentos de “*dupla descentralização*” (para as autarquias e para as escolas), com manutenção ou desaparecimento dos serviços desconcentrados.

Ao mesmo tempo, as estruturas centrais são sujeitas a processos de *reestruturação*, que podem ir do simples “emagrecimento” (de pessoal e serviços), à sua reconversão funcional (planeamento, acompanhamento e avaliação) ou até à sua substituição por “agências” centrais leves e desburocratizadas para definição de critérios e controlo da sua aplicação.

- ☞ O carácter recente e muitas vezes limitado da maior parte destas políticas torna difícil avaliar dos seus resultados e impacto no conjunto do sistema de ensino. Muita da literatura existente é de natureza apologetica ou crítica e não abundam os estudos e investigações fundamentados em análises empíricas. As situações mais estudadas têm sido as relacionadas com a política de “self managing school” desenvolvida no Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia. Tratam-se de medidas tomadas num contexto político dominado pela corrente

neo-liberal favorável à introdução de uma lógica de mercado na educação, o que não corresponde à situação existente em outros países, nomeadamente no continente europeu.

Embora a análise efectuada não possa ser transferida acriticamente para outros contextos, vale a pena ter em conta, a título de exemplo, algumas das principais conclusões obtidas num estudo sobre as escolas autónomas subvencionadas do Reino Unido (as “grant-maintained schools”), onde os princípios do “self-managing” foram levados ao extremo, segundo uma lógica de mercado.

De acordo com a pesquisa efectuada em 1992, nas primeiras 100 escolas que atingiram esse estatuto Busch, Coleman e Glover (1993) verifica-se uma satisfação global por parte dos responsáveis das escolas principalmente no que se refere a: vantagens financeiras (flexibilidade de gestão e aumento de recursos); independência em relação às autoridades escolares locais (LEA); reforço do papel do director. Contudo são muitos e variados os problemas levantados em outras áreas, em particular: a pouca democraticidade dos Conselho de escola, dominados por uma minoria de pais ou outros administradores não docentes que se fazem perpetuar nos cargos; a selecção de alunos com base em relatórios, entrevistas, exames e critérios familiares (irmãos na escola); a maior interferência do governo central, chamado a intervir para corrigir os desvios, regular conflitos e impor padrões de resultados; o facto de o director da escola “*fazer mais gestão que educação*”.

De assinalar, ainda, que nos países onde foi introduzida a competição e a livre escolha da escolas pelas famílias dos alunos se chegou à conclusão que estas medidas vieram beneficiar, essencialmente, os alunos da classe média, na sua competição por credenciais profissionais. Na verdade, nem todos os grupos sociais ou étnicos dispõem do mesmo capital cultural e material para poderem fazer as melhores escolhas “racionais” para os seus filhos. Por isso assistiu-se a uma progressiva polarização da educação em função de factores sociais, étnicos e de recursos, bem como um desperdício de talentos de alunos oriundos das classes trabalhadoras (ver Brown e Lauder, 1996).

## **A autonomia e a gestão das escolas em Portugal**

Em Portugal, desde os meados dos anos 80, e em particular a partir da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) que se configurou, timidamente, um “modelo” de administração da educação (para o ensino não superior) com um limitado grau de descentralização e de reforço da autonomia das escolas. Ao longo de uma década assistimos a pequenos passos nesse sentido, sem grande coerência política e com lógicas, por vezes contraditórias, de que destaco:

- Transferência de competências para as autarquias no domínio da acção social escolar, transporte escolar e investimentos públicos na educação pré-escolar e ensino básico (Decreto-lei n.º 77/84 e legislação subsequente).
- Medidas de desconcentração territorial e funcional de serviços da administração central do Ministério da Educação que conduziram à criação das direcções-regionais e ao sucessivo reforço das suas atribuições e competências (Decreto-lei n.º 3/87; Decreto-lei n.º 361/89 e Decreto-lei n.º 133/93, entre outros).
- A aprovação de medidas de reforço da autonomia das escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, em particular no que se refere à elaboração de um projecto educativo e à flexibilização da gestão orçamental, incluindo o orçamento de receitas próprias (Decreto-lei n.º 43/89).
- A criação das escolas profissionais, como modalidade original de associar ao Estado a iniciativa de instituições da chamada “sociedade civil”, na promoção e prestação de um serviço educativo local de carácter profissionalizante (pós-ensino básico obrigatório) e dispondo de largos espaços de autonomia (Decreto-lei n.º 26/89).
- O ordenamento jurídico da direcção e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-lei n.º 179/91), como tentativa de integrar, na administração da escola a participação de elementos da comunidade local (representantes de associações de pais, autarquia, actividades culturais e económicas), ao lado de representantes de docentes, funcionários não-docentes e alunos.

- Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos (Decreto-lei n.º 115 A/98). Este regime consagra o princípio da autonomia das escolas, nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, variável de acordo com o projecto educativo e as condições específicas de cada escola, cujo âmbito, conteúdo e meios são formalizados através de um “contrato de autonomia” celebrado entre a escola e a direcção-regional de educação respectiva.

No âmbito dos objectivos deste texto, não cabe fazer aqui uma análise detalhada destas medidas, nem dos seus sucessos e insucessos. Contudo, se tivermos em atenção, unicamente, o seu impacto na criação e desenvolvimento de uma sistema de gestão local da educação e de reforço da autonomia das escolas, é de assinalar que, de um modo geral, elas se caracterizaram por:

- Componente retórica muito forte, em que a “ousadia das propostas” é directamente proporcional à indefinição estratégica e à carência de meios.
- Ausência de isomorfismo entre os processos e os objectivos da mudança (adopção de processos voluntaristas, normativos e centralizados para promover a “descentralização” e “o reforço da autonomia das escolas”).
- Défice de fundamentação e explicitação política, e tentativa de redução da gestão local e da autonomia das escolas a simples medidas técnicas de modernização administrativa.

Uma tentativa de ultrapassar estes constrangimentos na definição de uma política de gestão local da educação e de reforço da autonomia das escolas, encontra-se no relatório que elaborei a solicitação do Ministro da Educação, em finais de 1996 (ver Barroso, 1997).

Não sendo possível apresentar aqui, de maneira detalhada o seu conteúdo e propostas, irei referir de maneira muito sucinta alguns dos seus principais pressupostos, remetendo para o estudo atrás referido o seu desenvolvimento. Assim:

☞ A “autonomia da escola” resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber articular, através de uma abordagem que podemos designar de “caleidoscópica”. A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local.

☞ A autonomia, enquanto expressão da unidade social que é a escola, não pré-existe à acção dos indivíduos. Isto significa que a “autonomia da escola” é um conceito construído social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizacionais, numa determinada escola. Não existe uma “autonomia decretada”. O que se pode decretar são as normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Essas normas podem favorecer ou comprometer a “autonomia da escola”, mas são, só por si (como a experiência nos demonstra todos os dias) incapazes de criar ou destruir a “autonomia”.

☞ Falar de “autonomia da escola” significa reconhecer a escola não só como “unidade administrativa”, mas também como uma “unidade social”.

No primeiro caso, é preciso que os órgãos de gestão disponham das competências e dos meios necessários para tomar decisões relevantes sobre os objectivos da escola, a sua organização e modo de funcionamento.

No segundo caso, é preciso que exista um grau de coesão suficientemente forte entre os diferentes membros da organização (alunos, pais, professores e outros trabalhadores) que permita a convergência dos seus interesses individuais e de grupo na procura de um acordo sobre objectivos e procedimentos comuns.

☞ Neste sentido, a autonomia da escola, pressupõe a existência, na escola, de processos efectivos de *participação e liderança*.

Quanto ao primeiro (*participação*), é preciso desenvolver na escola uma cultura de colaboração e de participação entre todos os que asseguram o funcionamento da escola, tendo em vista a definição e a realização de objectivos comuns.

Entre estes destacam-se naturalmente os professores que constituem uma força de trabalho altamente especializada e qualificada que em muitos casos se aproxima de um corpo profissional e os alunos, vistos não como “consumidores” ou “clientes”, mas como “trabalhadores” (isto é, co-produtores do próprio acto educativo).

Além destes, há que contar igualmente com os outros trabalhadores que exercem a sua actividade na escola e com os pais dos alunos.

Em relação aos pais dos alunos há que distinguir dois níveis de participação:

- Um primeiro nível que resulta de eles serem os responsáveis legais da educação das crianças e dos jovens que frequentam a escola (e que remete para o exercício daquilo que poderíamos chamar de “controlo democrático” sobre o serviço público que a escola assegura);
- Um segundo nível, organizacionalmente mais influente, e que resulta de eles serem associados como co-educadores à actividade da escola e que decorre, naturalmente, do seu grau de envolvimento nas próprias actividades escolares, em particular aquelas que poderíamos designar de socio-educativas.

Quanto ao segundo processo (*liderança*), é preciso desenvolver nas escolas formas diversificadas (individuais e colectivas) de liderança, sem a qual não é possível empreender os difíceis e complexos processos de coesão necessários a que a escola se constitua como um “sujeito social coerente” e encontre o “justo equilíbrio entre as diversas referências que podem inspirar a acção educativa” (para citar Derouet, 1991, para quem o funcionamento da escola é, essencialmente, uma questão de justiça).

- ☞ O entendimento da escola como uma unidade administrativa e social autónoma obriga a rever por completo os seus modos de organização e os seus processos de gestão.

A “autonomia” não é algo que se possa aplicar a uma escola como simples processo de “modernização” administrativa. Dizer que uma escola “é autónoma” significa inverter por completo o quadro organizativo, administrativo e de gestão, em que assentou, desde a sua criação, a escola pública. E isso tem implicações evidentes, por um lado, na gestão do sistema educativo, em conjunto, nas suas componentes políticas, económicas, administrativas e curriculares e por outro, na própria gestão das escolas.

Estes pressupostos, bem como as estratégias e medidas que lhes dão continuidade, configuram aquilo que considero serem as principais perspectivas para o desenvolvimento da gestão das escolas em geral e do ensino secundário, em particular. Para elas serem levadas à prática é necessária uma orientação política global (abrangendo a administração central, regional, local e das escolas individualmente consideradas) e uma estratégia de mudança (indutiva e participada) que estão ausentes, para já, no processo actualmente em curso.

Sem essa orientação política e sem essa estratégia de mudança, o processo de reforço da autonomia das escolas corre o risco de ficar prisioneiro de lógicas sectoriais que ponham em causa a dimensão cívica e comunitária que deve presidir à organização e gestão da escola pública.

## **Síntese e Conclusões**

### **Em busca da identidade e da autonomia perdidas**

Ao longo do presente texto, e de acordo com os objectivos previstos, procurei apresentar um diagnóstico do que considero serem os principais problemas, no domínio da organização e gestão das escolas secundárias, bem como identificar perspectivas de desenvolvimento e solução futura.

Conforme assinalei na *Nota de Apresentação*, para ser rigoroso e eficaz, este trabalho tinha que se basear numa análise simultaneamente regressiva e

prospectiva, que mobilizasse diferentes contributos de abordagens históricas e de educação comparada, no domínio da administração educacional.

Ao longo das várias partes em que se dividiu este texto (“*tendências do passado*” e “*perspectivas para o futuro*”) procurei, por um lado, fazer a síntese, necessariamente breve, dos principais conhecimentos adquiridos sobre os diferentes temas, e por outro, enunciar algumas conclusões que era possível extrair sobre a natureza dos problemas existentes e das condições da sua superação.

É agora chegado o momento de sistematizar essas conclusões, de uma forma mais operacional, de modo a que possam contribuir, mais facilmente, para construir uma opinião, sugerir recomendações ou suscitar um debate.

Para estruturar esta síntese adoptam-se as seguintes entradas:

- A escola secundária e sua identidade.
- Organização pedagógica e diversidade.
- Autonomia, gestão e participação.

### A escola secundária e sua identidade

#### 1

O ensino secundário transformou-se acentuadamente, nas últimas três décadas de anos, em particular quanto à dimensão, lugar e função que ocupava no sistema de ensino. Estas transformações não só retiraram sentido à própria designação deste tipo de ensino (porquê falar em “secundário” se já não há “primário”), como puseram em causa o carácter hierarquizado, discriminante e sectorizado que presidira à sua organização inicial.

Contudo, isto não significa que o “ensino secundário” se deva diluir num “ensino básico de 12 anos” ou perder a sua especificidade.

Esta especificidade resulta, hoje, das seguintes características do ensino secundário:

- Independência e complementaridade em relação ao ensino básico e ao ensino superior;
- lugar de orientação e charneira entre vários percursos escolares e profissionais;
- características sócio-demográficas da sua população escolar (progressiva generalização do acesso, concentração etária na adolescência, diversidade sócio-cultural, etc.).

## 2

O reconhecimento da identidade e especificidade do ensino secundário justifica a existência de um estabelecimento expressamente vocacionado para este tipo de ensino: a escola secundária. Contudo, a existência deste tipo de escola deve ser vista no quadro de um sistema organizado e articulado em rede e não de uma estrutura piramidal e segmentada, como tem sido o caso até aqui.

A escola secundária deve integrar três tipos de redes locais:

- as escolas ou agrupamentos de escolas que asseguram a escolaridade até ao ensino superior das crianças e dos jovens de uma localidade ou território;
- as instituições e serviços que asseguram o ensino e a formação profissional numa mesma “bacia de formação”;
- equipamentos e serviços com funções culturais e socio-educativas locais.

## 3

A individualização física e institucional do ensino secundário não deve dar lugar a soluções espaciais e arquitectónicas rígidas e isoladas. Pelo con-

trário, estas escolas devem ser concebidas no quadro de uma perspectiva de multifuncionalidade, polivalência e integração de equipamentos:

- No primeiro caso, a escola secundária deve satisfazer, simultaneamente, as funções de instrução, educação e lazer, tornando-se, como defende Ballion (1993) “um quadro de vida” e uma “cidade política” (cité politique), para os jovens que a frequentam.
- No segundo caso, este tipo de escola deve estar aberta a todas as modalidades de ensino secundário, quer através de uma diferenciação interna, integrando “prosseguimento de estudos” e “inserção na vida activa”, ensino geral e profissional, quer através de uma articulação externa, associando diferentes tipos de equipamentos. Como se vê a “unidade” desta escola não obriga necessariamente à concentração, num mesmo espaço, da diversidade da oferta de ensino secundário e pode ser garantida através de formas de articulação diversa ao nível funcional e de gestão.
- No terceiro caso, o objectivo é desenvolver a dimensão comunitária deste tipo de escola, transformando-a num centro de recursos local, quer disponibilizando espaços, equipamentos e pessoas para actividades culturais e socio-educativas quer integrando no seu espaço físico equipamentos e serviços com fins educativos e sociais de iniciativa de outras instituições. A escola secundária pode abrir-se assim a outras valências através de acordos, protocolos ou parcerias que passam quer pela prestação ou venda de serviços quer por formas de co-financiamento.

### Organização pedagógica e diversidade

#### 4

A gestão da heterogeneidade dos alunos constitui o maior desafio que se coloca hoje à organização pedagógica da escola pública, seja qual for o nível de ensino. Para isso, é preciso, como vimos, que a organização deixe de obe-

decer a uma lógica de homogeneização e uniformização, segundo um modelo disciplinar, baseado em classes, e passe a obedecer a uma lógica de diferenciação e individualização, baseado em estruturas variadas e flexíveis inter e transdisciplinares.

A gestão da heterogeneidade dos alunos obriga, igualmente, à integração local da escola, permitindo que ela absorva e se adapte à especificidade das características urbanísticas, sociais, económicas e culturais dos territórios em que se situam. Para isso, deverá poder desenvolver, com autonomia, um projecto pedagógico próprio que salvaguarde a sua especificidade e incorpore as solicitações decorrentes do meio económico e social, mas que tenha em conta, ao mesmo tempo, a exigência de uma cultura comum, a coerência nacional do sistema de ensino e a garantia de equidade do serviço público.

## 5

De um ponto de vista curricular e pedagógico, a gestão da heterogeneidade dos alunos e a individualização do ensino pressupõem a existência de um mínimo de especialização de acordo com as saídas visadas, a oferta de áreas opcionais nos planos de estudo, o desenvolvimento de projectos sectoriais por grupos de alunos e a possibilidade de trabalho autónomo. Isto significa que as escolas secundárias têm de se dotar de estruturas pedagógicas que permitam promover e coordenar esta diversidade de oferta e, acima de tudo, que orientem e formem os alunos nas escolhas e na conquista da sua autonomia individual. Serviços de orientação escolar, tutorias, centro de recursos, unidades de apoio metodológico, etc. são algumas dessas estruturas que devem ser incorporadas na organização da escola secundária.

Mas essa diversificação não se faz, também, sem uma alteração profunda no perfil e modo de organização do trabalho dos professores: o serviço docente tem de se diversificar e abranger situações que não exclusivamente de actividades lectivas; a função do professor deve evoluir para a de “gestor de situações educativas” em que, para além de formador, ele exerce uma função importante como mediador entre as necessidades e interesses dos alunos e a variedade de situações formativas que podem ser disponibilizadas.

## Autonomia, gestão e participação

### 6

A gestão local e o reforço da autonomia da escola constituem hoje, como vimos, uma das perspectivas mais generalizada para a solução dos problemas com que se debate a administração dos sistemas educativos. Embora exista, no quadro deste movimento, uma diversidade de procedimentos e de pontos de vista ideológicos e políticos, é possível encontrar, igualmente, alguns traços comuns, de que se destacam:

- Transferência para as escolas de um conjunto de competências (administrativas, pedagógicas, financeiras) até aí situadas na administração central ou local, possibilitando a tomada de decisão, a gestão de recursos próprios e o desenvolvimento de um projecto, em domínios directamente relacionados com o funcionamento da escola.
- Aumento da participação e poder de decisão das famílias dos alunos e de representantes da comunidade, nomeadamente na definição da “política da escola” (projecto educativo), no controlo social do seu funcionamento e na avaliação dos resultados.
- Criação de mecanismos de controlo “a posteriori” pela administração do Estado e reforço dos processos de avaliação, monitorização e prestação de contas.

### 7

Na maior parte das vezes, estas medidas têm sido tomadas quer no contexto de políticas conservadoras e neo-liberais, quer de simples processos de “modernização administrativa” que não põem em causa o poder do Estado.

No primeiro caso, a autonomia aparece associada à livre escolha da escola pelos alunos e respectivas famílias, à introdução de mecanismos de concorrência entre as escolas (alunos, fundos, etc.), à “privatização” da gestão.

No segundo caso, a transferência de competências é reduzida ao estritamente necessário para aliviar a administração central da pressão de problemas que podem ser resolvidos pela periferia do sistema, sendo acompanhada do reforço de mecanismos de “controlo remoto”.

As perspectivas que defendo a este respeito (Barroso, 1997), ultrapassam esta dicotomia e situam-se, claramente, no quadro do reforço da dimensão cívica e comunitária da escola pública, abrindo assim uma alternativa aos processos de recentralização e privatização emergentes noutros contextos.

De acordo com este ponto de vista, uma política destinada a promover a gestão local e a reforçar a autonomia da escolas deve assentar nos seguintes princípios (Barroso, 1998):

- *Poderes locais fortes;*
- *Escolas fortes;*
- *Cidadãos participativos;*
- *Estado atento e interveniente.*

## 8

A diminuição da dependência vertical das escolas, em relação à administração central e regional, que constitui um dos elementos essenciais da sua autonomia, deve ser acompanhada de uma maior integração horizontal na comunidade local e da institucionalização de estruturas e práticas de gestão participativa. Esta é uma condição essencial para tentar evitar que a autonomia da escolas seja posta ao serviço de interesses sectoriais ou clientelas locais, bem como, para garantir regras democráticas na busca do acordo ou compromisso sobre a definição do “bem comum local”, em que assenta essa mesma autonomia.

Isto pressupõe o envolvimento dos pais e de outros elementos da comunidade nas actividades educativas promovidas pela escola, bem como a sua co-responsabilização na sua gestão. Para isso é preciso desenvolver dispositivos que incentivem um “voluntariado social” que esta missão exige e que

impeçam que o recrutamento se faça só junto de grupos sociais reduzidos (normalmente “classe média”).

Mas, se a autonomia da escola exige um maior controlo social por parte da comunidade, ela só pode tornar-se efectiva se contar com o empenhamento e participação dos que vivem o dia-a-dia da escola, assegurando com o seu trabalho o cumprimento da sua missão. São eles, os professores (bem como o pessoal não docente e outros adultos que prestam serviço na escola ou colaboram na realização de tarefas educativas) e os alunos (vistos como co-produtores da acção educativa).

A necessidade de envolver na gestão todos os que trabalham na escola, exige normas e práticas que promovam uma gestão participativa e uma cultura democrática, quer pela valorização de formas de participação representativa, quer, principalmente, pelo exercício indiferenciado e colectivo de funções de gestão, através de mecanismos de participação directa.

Convém sublinhar, aqui, a importância fundamental que tem a participação dos alunos (e em particular, numa escola secundária). Essa participação deve ser vista não só pelo lado instrumental (isto é, as vantagens que a organização e a gestão auferem com o contributo dos alunos e seus representantes), mas também pelo lado da sua dimensão formativa, nomeadamente para a integração dos alunos e desenvolvimento de uma cultura cívica. Nesse sentido a participação dos alunos na organização e gestão da escola devia ser objecto de medidas específicas destinadas não só a criar espaços institucionais, meios e oportunidades para a sua intervenção, mas também para o seu incentivo e qualificação.

## 9

Se a autonomia exige participação, ela exige, também, o desenvolvimento do “sentido de gestão” na organização e funcionamento da escola e a emergência de formas explícitas de lideranças (individuais ou colectivas) capazes de empreenderem as mudanças que a autonomia obriga. Esta “liderança empreendedora” (que, como afirma Friedberg, 1993, não é incompatível com a participação, antes é uma das suas condições) tem um papel fundamental na “aprendizagem organizacional” da autonomia, quer enquanto

mobilização social dos diferentes actores quer na regulação dos complexos processos de compatibilização de interesses e de estratégias necessários à construção de um projecto comum.

A complexidade da gestão das organizações escolares aumenta, visivelmente, com o reforço da autonomia e das responsabilidades a ela inerentes e com o desenvolvimento dos mecanismos de participação. Por isso, é importante sublinhar que a adopção destes princípios implica, por sua vez, o reforço do sentido de gestão das escolas e a melhoria das suas práticas.

A constatação deste facto, não deve ser confundida com a defesa do “profissionalismo da gestão” das escolas.

Na verdade, embora seja necessário reformular o perfil funcional e a formação dos professores que desempenham cargos de gestão, isso não significa que se defenda o retorno a uma concepção positivista e neo-taylorista da gestão, como acontece a muitos dos actuais defensores das teses do “profissionalismo” do gestor escolar. Para estes, os problemas das escolas são reduzidos a problemas de gestão escamoteando, assim, a complexidade organizacional da escola e a conflitualidade ideológica, política e social a ela inerentes.

A experiência (em Portugal e em outros países) tem mostrado, contudo, que o perfil de um bom director deve ser encontrado na continuidade do perfil de um “bom professor”, não na aceção tradicional de simples “transmissor de conhecimentos”, mas sim na aceção emergente de “gestor de situações educativas”. Isto significa que para além das competências no domínio das Ciências da Educação em geral e do ensino de determinadas disciplinas, ele necessita de possuir qualificações específicas no domínio relacional, do desenvolvimento organizacional, do planeamento, gestão e avaliação de projectos, etc.

## 10

Finalmente, importa lembrar que todas as considerações e recomendações que foram feitas no âmbito da organização e gestão das escolas secundárias pressupõem uma grande mudança na própria administração central e regional do Ministério da Educação. Não cabe aqui caracterizar essa

mudança (seria um outro texto). Contudo importa assinalar que não há transformação possível no sentido do reforço da identidade e da autonomia das escolas secundárias, sem a correspondente mudança nos serviços do Ministério da Educação. Entre essas transformações seriam de destacar as que se relacionam com o desenvolvimento de uma “perícia técnica” para a pilotagem e avaliação do sistema, bem como para prestação de apoio e assessoria às escolas.

## Referências bibliográficas

- BALLION, Robert (1993). *Le lycée, une cité à construire*. Paris: Hachette.
- BARROSO, João (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian. (2 volumes)
- BARROSO, João (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROSO, João (1998). “Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública”. Conferência proferida no Colóquio “Escola e Parcerias Educativas” promovido pelo Conselho Nacional de Educação e Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian (para publicação na revista *Colóquio/Educação e Sociedade*).
- BROWN, Phillip e LAUDER, Hugh (1996). “Education, globalization and economic development”. In: *Journal of Education Policy*, vol. 11, n.º 1, pp. 1-25.
- BUSH, Tony (1997). “Research, training and practice in Educational Administration: United Kingdom”. In: LUÍS, Ana, BARROSO, João, PINHAL, João, eds. (1997). *A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Lisboa: Forum Português de Administração Educacional.
- BUSH, Tony, COLEMAN, Marianne e GLOVER, Derek (1993). *Managing Autonomous Schools*. London: Paul Chapman Publishing.
- DEROUET, Jean-Louis (1991). *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris: A.M. Métailé.
- DEROUET, Jean-Louis e DUTERCQ, Yves (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris: INRP e ESF, éditeur.
- DURAND PRINBORGNE, Claude (1997). “L'Administration de l'Éducation Nationale en France et les enjeux d'une politique locale”. In: LUÍS, Ana, BARROSO, João, PINHAL, João, eds. (1997). *A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Lisboa: Forum Português de Administração Educacional.

EURYDICE (1997). *Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'Union européenne (1984-1994)*. Bruxelles: Eurydice.

FRIEDBERG, Erhard (1993). *Le Pouvoir et la Règle. Dynamique de l'Action Organisée*. Paris: Éditions du Seuil.

## 5. Visitas efectuadas às escolas — Relatório

Paulo Rodrigues

*Relatório sobre as visitas efectuadas a escolas do Ensino Secundário, do Ensino Profissional e do Ensino Artístico pela Comissão do Ensino Secundário e Formação Qualificante, no âmbito da elaboração do estudo sobre o Ensino Secundário.*

### Introdução

No âmbito de um estudo sobre o ensino secundário, em curso nesta Comissão, pareceu útil, aos elementos que a compõem, a realização de um conjunto de visitas a escolas. Entendeu-se que, do contacto directo com os estabelecimentos de ensino, poderiam resultar informações e reflexões susceptíveis de enriquecer o estudo que se pretende realizar.

A Comissão optou por visitar um conjunto de escolas tendo procedido, previamente, a uma selecção que privilegiou a diversidade de estabelecimentos e de contextos. Deste modo, contactámos directamente com escolas secundárias oficiais que foram antigos liceus, grandes escolas secundárias da periferia da capital, antigas escolas industriais, duas escolas profissionais (uma das quais agrícola), escolas do interior, um colégio particular, estabelecimentos das regiões autónomas (um deles um Conservatório Regional) e, finalmente, uma escola artística.

A Comissão tinha consciência de que as visitas iriam proporcionar um contacto com uma parcela estreita da realidade. No entanto, os membros da Comissão entenderam que o conjunto de informações recolhidas nas escolas

visitadas proporcionou um conjunto de elementos de inegável significado. O presente relatório deve ser entendido neste preciso contexto.

Terminada que foi essa rica experiência de contacto com as escolas, não se afigurava fácil registar o que havia resultado da recolha de um conjunto tão vasto de informação, o muito que nos transmitiu a observação directa das salas de aula, dos laboratórios, das salas de informática, dos centros de recursos (quando os havia), das instalações de grande qualidade e, mais frequentemente, daquelas que esperam pelas ansiadas obras. Como informar sobre tantos projectos, tantas actividades extra-curriculares? Como dar expressão aos diálogos directos, vivos, com as direcções das escolas, os seus projectos e os seus problemas? O que privilegiar? O que omitir?

Aos olhares que observaram esta realidade, filtrada por diferentes experiências e sensibilidades, a escola revelou-se, com frequência, diferente da imagem que dela possuíam. Mais positiva? Mais negativa? Provavelmente uma e outra coisa.

O excelente acolhimento que os membros desta Comissão encontraram em todas as escolas é, porventura, mais do que pormenor circunstancial, expressão significativa do interesse em partilhar as vivências e os problemas das escolas. Observámos que as presenças nas reuniões realizadas durante as visitas apresentaram, em geral, uma composição menos alargada do que seria desejável. Na Escola Profissional de Abrantes esteve presente um aluno na reunião e houve ainda contacto com um membro da autarquia. As restantes reuniões contaram, quase sempre, exclusivamente com as Direcções, mais concretamente, com os seus membros docentes. Em alguns casos, raros, nas reuniões de trabalho, estiveram outros elementos, como sejam, membros das Associações de Pais. Na Escola Secundária de Severim de Faria (Évora), além da direcção, participaram na reunião o Presidente do Conselho Pedagógico, a Coordenadora dos Directores de Turma e uma representante da Associação de Pais. Na Escola Secundária António Arroio (Lisboa), a reunião contou com uma participação alargada (a Direcção Pedagógica, a Associação de Pais, a Psicóloga, o Representante das Técnicas Especiais e a Chefe do Pessoal). Registámos, no entanto, que não esteve presente nenhum representante dos estudantes. A nosso ver, trata-se de uma questão que merece alguma reflexão.

## Recursos materiais

### • Instalações

Com excepção da Escola Secundária Geral e Básica Cardeal Costa Nunes (Madalena — Pico), que se encontra em regime de instalação e da Escola Secundária de Linda-a-Velha, com cerca de 80%, as escolas visitadas apresentam taxas de ocupação que rondam os 100%. Aliás, o caso da Esc. Sec. Cardeal Costa Nunes é de difícil compreensão uma vez que a secção do ensino básico dista 10 km da sede, a Secundária, que tem salas fechadas. Este não é, decerto, um bom exemplo de planificação da rede escolar. A Escola Secundária Geral e Básica Dr. Manuel de Arriaga (Horta — Faial) trabalha com um corpo discente muito superior à capacidade da escola. A ausência de condições de ensino - aprendizagem é indisfarçável com aulas a decorrerem, inclusivamente, em parte do sótão “transformado” em sala de aulas.

O Conservatório da Horta regista uma grande procura dos alunos e uma actividade com incidência social muito interessante. Entretanto, essa realidade positiva coexiste com instalações onde algumas aulas decorrem em águas furtadas. No entanto, importa notar que as características específicas do ensino ministrado pelo Conservatório impõem um número muito reduzido de alunos por aula havendo mesmo aulas para apenas um aluno.

No Funchal, visitámos uma escola (a Secundária Jaime Moniz, no Funchal) que tem 3 986 alunos, dos quais, 3.347 no curso diurno. As instalações datam de 1942. Compreensivelmente, a Direcção da escola aponta “o excesso de alunos, as turmas grandes e a coexistência entre os alunos do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário” como sendo um dos seus maiores problemas.

Ainda é possível encontrar escolas com mais de quarenta anos e que nunca beneficiaram de obras de fundo como acontece com a Escola Secundária de Afonso Domingues (Lisboa). O seu caso é, aliás, impressionante dispondo, simultaneamente, de espaço a mais e a menos. De facto, esta antiga escola industrial tem uma vastíssima área de oficinas ocupada por pesadas máquinas, hoje inúteis, que ninguém se resolve a retirar. No dia em que visitámos a escola, entre papéis de cenário para melhorar os desconfortáveis espaços de trabalho, alguns alunos explicavam, em animados laborató-

rios, experiências de química e electrónica. A escola tem projectos concretos para se adaptar às funções escolares e às necessidades educativas de hoje. Falta, no entanto, quem os concretize ...

A Escola Secundária de Infante D. Henrique (Porto) compartilha com a Esc. Sec. Afonso Domingues o problema de também possuir algumas oficinas desnecessariamente amplas para as actuais actividades da escola, e que, até hoje, ninguém quis remodelar aproveitando o imenso espaço desperdiçado.

O Colégio de S. João de Brito (Lisboa) possui instalações magníficas e bem conservadas.

A Escola Secundária de Passos Manuel (Lisboa) debate-se com problemas muito complicados de deterioração do velho edifício que, aliás, se encontra em fase de classificação pelo IPAAR, dado o seu interesse histórico.

Com a diminuição da população escolar, as situações de ruptura em termos de instalações não se observam como outrora mas, ao lado de muitas instalações de qualidade, existem ainda grande deficiências. Não faltarão as salas de aula, mas faltam, com frequência, o conforto, os espaços de convívio, os abrigos para a chuva (Esc. Sec. Infante D. Henrique).

Em alguns casos, poucos, o contexto onde se localizam as escolas não é o mais favorável: desolador na Esc. Sec. Afonso Domingues, inseguro na Esc. Sec. de Linda-a-Velha onde se verificam frequentes assaltos e roubos nos acessos, ao fim do dia, devido à proximidade de um bairro problemático, a “Pedreira dos Húngaros”.

#### • **Instalações específicas e equipamentos**

Procurámos saber da existência de laboratórios, oficinas, outras salas específicas e respectivo apetrechamento. Quisemos saber se dispunham dos equipamentos indispensáveis para um ensino eficaz e moderno.

Vimos a Esc. Sec. Cardeal Costa Nunes, de construção recente, com os laboratórios a funcionar em pleno; vimos as Oficinas de Arte, na Escola Secundária de Serpa, onde se trabalha um bom leque de tecnologias, sem luxo mas com boas condições e as oficinas de Mecânica, também com boas condições; constatámos as difíceis condições de trabalho das oficinas de Electrotecnia e da sala de Desenho Técnico com falta de luz e localizada num espaço inadequado da já referida Esc. Sec. Afonso Domingues; vimos boas salas de informática bem apetrechadas e com ocupação quase plena (Esc. Sec. Severim de Faria), mas vimos também muitas outras em que são necessários mais computadores; vimos as excelentes instalações desportivas do Col. S. João de Brito e vimos, na Esc. Sec. Cardeal Costa Nunes, um pavilhão de hóquei cujo custo orçou os 20.000 contos, mas vimos também instalações desportivas que não chegam para as necessidades e mesmo escolas que ainda não as têm, como a Esc. Sec. de Serpa ou a Escola Sec. de Francisco Franco (Funchal); vimos algumas instalações que precisam de recuperação (Esc. Prof. de Abrantes) ou que as têm muito degradadas, como a Esc. Sec. Passos Manuel; vimos o Auditório do Col. S. João de Brito com potencialidades que ultrapassam as necessidades estritamente escolares; na Esc. Sec. António Arroio vimos as salas de vídeo, os laboratórios de fotografia, as oficinas de cerâmica, as oficinas de esmaltagem onde jovens estagiários estrangeiros trabalhavam em conjunto com alunos portugueses.

Seriam incontáveis os testemunhos que reflectem um quadro muito diversificado, em que actividades de inegável interesse e de grande significado educativo e formativo coabitam, com frequência, com carências de importantes recursos.

A generalidade das escolas secundárias visitadas apresenta-se deficientemente apetrechada, em especial no que respeita aos equipamentos necessários para o funcionamento dos Cursos Tecnológicos. Após o investimento feito no âmbito da Reforma do Sistema, porventura com desajustes em relação às necessidades e características das escolas, decorreram vários anos sem investimentos significativos. Entretanto, muitos equipamentos desactualizaram-se e surgiram novas necessidades. Assim, não surpreende que este “retrato” seja confirmado pelas direcções de várias escolas que referiram esta situação como sendo um dos maiores problemas dos estabelecimentos que dirigem.

- **Gabinetes para funções específicas**

Consideramos positivo que apenas três das escolas visitadas informem não dispor de sala apropriada para receber os encarregados de educação. A maioria das escolas também possui gabinetes para trabalho dos Directores de Turma. Entretanto, é diferente a situação no que respeita a gabinetes de trabalho para os grupos disciplinares. Muitas escolas não os possuem e outras têm gabinetes que apenas servem alguns grupos. Sem espaços de trabalho em comum torna-se muito difícil o trabalho organizado entre docentes pelo que parecem não existir, em muitas escolas, condições para um trabalho de equipa de qualidade.

- **Bibliotecas e Centros de Recursos.**

Interessou-nos saber qual o estado das escolas que visitámos no que respeita à existência, ou não, de bibliotecas e centro de recursos.

Encontrámos algumas escolas, embora poucas, que ainda não possuem biblioteca, por exemplo a Esc. Profissional de Gaia ou, que tendo-a, a consideram, de um ou outro modo, insuficiente. A generalidade, no entanto, dispõe de biblioteca mas, certamente, sem o número de obras da do Col. de S. João de Brito (30 500 volumes).

Quisemos saber, igualmente, qual a situação dos centros de recursos. A maioria tem-nos, alguns com boa implantação na escola e, o que é mais importante, com altos índices de utilização. É assim na Esc. Sec. Passos Manuel, com frequência de 250 alunos por dia, na Escola Secundária de Emídio Navarro (Almada), onde o espaço não é muito mas o centro funciona e conta com o apoio dos alunos. No entanto, pareceu-nos que as escolas estão a encontrar algumas dificuldades em lidar com este problema. Regista-se a falta de espaços que dificulta, quando não inviabiliza, soluções de sediação de recursos que permitam a articulação dos mesmos; verifica-se ainda falta do suporte orçamental necessário para manter um centro de recursos actualizado mas também surgem dúvidas de carácter conceptual. Algumas escolas questionam-se sobre o modelo organizativo a adoptar. Pensamos, pois, que a instalação de centros de recursos é um passo em frente que está a ser dado nas escolas mas com alguma dificuldade e lentidão.

A recente instalação da ligação à Internet em todas as escolas, com os respectivos computadores e suporte financeiro para utilização, pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, constituiu, porventura, o investimento mais interessante dos últimos anos. Estará a ser inteiramente aproveitado? Ter-se-ão as escolas apercebido do mundo que espera cada aluno no monitor de cada computador?

## **Orçamentos**

Em resposta ao inquérito previamente enviado pela Comissão, a generalidade das escolas do ensino oficial considerou que os orçamentos de que dispõem são insuficientes mas não impeditivos do funcionamento das mesmas e da concretização das suas actividades essenciais. Entretanto, mais do que uma direcção referiu a importância do “equivalente financeiro” (verba proporcional às horas autorizadas e não utilizadas em apoio educativo) no suporte de actividades importantes das suas escolas. Seria importante reflectir na importância da existência de orçamentos capazes de ultrapassar as necessidades essenciais das escolas num quadro de autonomia.

## **Recursos humanos**

### **• Pessoal docente**

Embora com expressão diversa, persistem os problemas de instabilidade na ocupação dos lugares de docência e da existência de professores sem habilitação própria e/ou profissional. O caso mais impressionante é o da Esc. Sec. de Serpa com apenas 44,4% de P.Q.N.D., 33% de professores sem habilitação profissional e 23% sem habilitação própria; 32,5% dos profissionais estão colocados na escola pela primeira vez e menos de metade (46,3%) estão na escola há 3 ou mais anos; 7,5% dos professores estão em substituição de outros por períodos inferiores a um ano. Na mesma escola, apenas 40% dos professores, há 3 ou mais anos na escola, têm um curso completo. De entre os não profissionalizados, só 7,5% tem habilitação própria, 18,8% têm-na suficiente e 17,5% insuficiente.

A Esc. Severim de Faria tem 13,82% professores sem habilitação própria, a Esc. Sec. Cardeal Costa Nunes 22% e a Esc. Sec. Jaime Moniz 16,9% . Esta percentagem é muito inferior nas grandes cidades ou sua periferia, registando percentagens de 0,52% na Esc. Sec. António Arroio e 1,6% na Esc. Sec. Passos Manuel. A percentagem de professores sem habilitação profissional apresenta percentagens expressivas: 62% na Esc. Prof. de Abrantes (situação decorrente da natureza do currículo da escola), 27,2% na Esc. Sec. Francisco Franco, 35,78% na Esc. Sec. Dr. M. Arriaga, 7,32% na Esc. Sec. Severim de Faria, 6% na Esc. Sec. de Linda-a-aVelha, etc.

Nas escolas visitadas nas regiões autónomas é patente a carência de professores da área das ciências, particularmente Física e Matemática.

Um pouco por todo o lado existem casos de professores sem serviço docente distribuído, total ou parcialmente: 6,7% na Esc. Sec. Passos Manuel, 4% na Esc. Sec. de Linda-a-Velha, 4,06 na Esc. Sec. Severim Faria, 1% na Esc. Sec. Afonso Domingues, 1% na Esc. Sec. Ger. e Bás. Cardeal Costa Nunes, 1,6% na Esc. Sec. Francisco Franco, etc. Em parte, estes professores são de Educação Tecnológica (a Esc. Sec. Infante D. Henrique, tem seis professores para o 7º ano quando lhe bastavam dois) mas o problema já se estende a outros grupos. Sabe-se que as direcções das escolas se socorrem destes docentes como recurso para actividades de interesse pedagógico e educativo, para as quais falta pessoal. Na Esc. Sec. Passos Manuel existem experiências de tutorias e de estudo acompanhado. Noutros casos estas horas são empregues nas salas de estudo.

#### • **Pessoal não docente**

A percentagem de pessoal não docente com vínculo precário é, invariavelmente, elevada: 22% na Esc. Sec. de Serpa, 50% na Esc. Sec. António Arroio, 54,54% na Esc. Sec. Severim de Faria, 67% na Esc. Sec. Passos Manuel, 50% na Esc. Sec. Afonso Domingues, 28% na Esc. Sec. de Linda-a-Velha, 100% na Esc. Sec. Cardeal Costa Nunes, 100% na Esc. Prof. Agrícola de Abrantes. Apenas uma escola, a Esc. Sec. Jaime Moniz, no Funchal, tem todo o seu pessoal com vínculo permanente.

A Esc. Sec. António Arroio coloca o problema do número escasso de funcionários mas, também, o da falta de formação lembrando que os projectos em que a escola está envolvida representam um acréscimo de trabalho significativo.

### **Serviços de Psicologia e Orientação Vocacional**

Praticamente todas as escolas dispõem de ambos os serviços. Acima do que é comum, o Col. de S. João de Brito tem dois gabinetes com quatro psicólogos. Entretanto há excepções. A Esc. Prof. de Abrantes não possui qualquer destes serviços por falta de verbas. A Esc. Cardeal Costa Nunes e a Esc. Sec. Francisco Franco não dispõem destes serviços, a Esc. Sec. Jaime Moniz tem-nos a nível da Secretaria Regional da Educação, a Escola Secundária Fernão Mendes Pinto (Almada) não tem psicólogo e a orientadora profissional tinha passado, recentemente, à situação de reforma pelo que, aquando da visita, não dispunha destes importantes serviços.

### **Ensino Secundário. Modalidades**

#### **• Cursos de Carácter Geral**

Em termos gerais, critica-se o “afunilamento” do Ensino Secundário como “ante-câmara” do Ensino Superior e em detrimento de um Ensino Secundário com estatuto e finalidades próprias.

Os alunos terminam os cursos sem estarem bem preparados para o ensino superior e, tão pouco, para a vida activa, afirma a Esc. Sec. António Arroio que, aliás, gostaria de ver introduzido um ano de escolaridade, pós-12.º ano.

No Col. S. João de Brito, na Esc. Sec. Infante D. Henrique, em quase todas as escolas, observa-se que as cargas horárias dos alunos são muito elevadas.

“Os alunos não têm tempo para estudar” dizem-nos. Entretanto, a aproximação dos exames do 12.º Ano coloca problemas graves face aos obstáculos artificiais (como o *numerus clausus*) que se erguem para a entrada no Ensino Superior. Os alunos, sujeitos a uma excessiva competição, manifestam desequilíbrio e tensão emocional. As visitas aos psicólogos não são raras. Os professores receiam pelas consequências desta competição desenfreada a que se acrescentam as injustiças que advêm da disparidade de critérios de classificação de um estabelecimento para outro. Daqui resultam estranhas transferências, normalmente no 2.º período do 12.º ano, a que não serão alheias as classificações elevadas que esses estabelecimentos atribuem... Nestas condições “é difícil sustentar a opção pela não transferência junto de um aluno quando ele sabe que, por escassas décimas, pode não entrar no curso pretendido”, dizem-nos.

As excessivamente elevadas classificações exigidas para entrada em alguns cursos (Medicina, Veterinária, Arquitectura,...) são um problema”, ouvimos.

Os alunos do Col. de S. João de Brito (cursos diurnos) têm apenas como objectivo ingressar no ensino superior. Informaram-nos que todos os alunos o conseguem.

Algumas das outras escolas referem “um número elevado de ingressos no Ensino Superior” (Esc. Sec. Severim de Faria); 57% de candidatos dos quais 63% colocados na 1.ª fase na Esc. Sec. de Linda-a-Velha; situação inversa é a da Esc. Prof. de Abrantes que informa serem muito poucos os alunos que têm acesso ao Ensino Politécnico.

### • **Cursos Tecnológicos**

A diversidade de situações e de contextos encontrados foi grande mas, dentro dessa diversidade, houve questões referidas praticamente por todas as escolas, revelando grande afinidade de opiniões. De entre elas, destaca-se a situação dos Cursos Tecnológicos. A sua função de preparação para a vida activa dificilmente é conseguida face aos numerosos obstáculos que são apontados.

Constatámos, de facto, uma opinião crítica muito generalizada. Critica-se o excessivo peso teórico dos currículos e dos programas que os tornam ineficazes numa preparação para a vida activa; critica-se a extensão dos programas. As direcções das escolas afirmam, simultaneamente, que os alunos, antes de ingressarem no ensino secundário, desconheciam as características e finalidades dos cursos, que imaginavam mais fáceis; os pais desconheciam, igualmente, essas características. A imagem da escola do passado, que eles conheceram, sobrepõe-se, com frequência, a uma realidade que lhes é estranha; os empregadores não conhecem os perfis a que é suposto corresponderem os alunos no final dos cursos; o Ministério da Educação encontra-se desfasado da realidade. Algumas direcções acrescentam que os alunos foram sujeitos a um regime de avaliação no Ensino Básico que é facilitista e que, no Ensino Secundário, são surpreendidos com uma maior exigência, sendo que as disciplinas em que os alunos tinham tido maiores dificuldades no Ensino Básico fazem parte dos currículos dos cursos tecnológicos, sem diferenças significativas de conteúdo. De todos estes factores resulta um grande desinteresse por parte dos alunos que o insucesso não tarda a acentuar. Os programas são idênticos aos de prosseguimento de estudos e, dizem-nos, deveriam diferenciar-se.

Na Esc. Sec. Afonso Domingues questiona-se se estes cursos não deveriam inserir-se numa rede pública de escolas profissionais.

Do ponto de vista dos equipamentos, como já vimos, embora haja excepções (Esc. Sec. de Linda-a-Velha, Esc. Prof. de Abrantes) a generalidade das escolas refere a sua falta. É um autêntico rol de queixas.

No âmbito curricular, e procurando acentuar o carácter prático da formação oferecida pelos Cursos Tecnológicos, realizam-se, embora não em todas as escolas do Ensino Secundário, estágios em empresas aumentando significativamente as probabilidades de sucesso dos alunos na sua futura vida profissional.

A Esc. Sec. António Arroio refere os estágios dos seus alunos em diversas empresas (área da ourivesaria), na RTP (Curso de Comunicação Audio Visual) e em países estrangeiros (Holanda, Bélgica e França). A Esc. Sec. Emídio Navarro menciona estágios no final do Secundário e o mesmo acontece com a Esc. Sec. de Linda-a-Velha. O contacto com escolas de países

estrangeiros, com frequência, traduz-se em positivas trocas de experiências. É o que acontece na Esc. Sec. Infante D. Henrique (Bélgica e Holanda) e na Esc. Prof. de Gaia (Holanda e Finlândia) entre outras.

Na Esc. Sec. Severim de Faria, onde foi criada uma Comissão de Acompanhamento do Curso Tecnológico de Comunicação Social que se ocupou da formação de professores e de outras iniciativas que pudessem contribuir para o sucesso do curso, os alunos do Curso de Técnicos de Animação Social desenvolvem actividades de estágio na Câmara Municipal de Évora. As actividades designadas por “Um dia diferente”, fazem parte de um projecto da C.M.E. são parcialmente dinamizadas pelos alunos do 12º Ano, com o apoio dos colegas do décimo e do décimo primeiro anos, compreendendo actividades para crianças no âmbito da pintura, desporto, etc., a decorrer no “Chão da Feira”. Referiram-se também os estágios na Esc. Prof. Bento de Jesus Caraça e na EPRAL.

Esta é uma via importante para concretizar o objectivo expresso na Lei de Bases “Formar a partir da realidade concreta da vida regional e nacional...” mas o que observámos faz supor que o se que faz nas escolas secundárias será insuficiente face à importância desta vertente.

“Os Cursos Tecnológicos deviam ser totalmente reformulados de modo a corresponderem às necessidades e perfis dos alunos” é a conclusão que se escuta com frequência.

### • **Escolas Profissionais**

As duas escolas visitadas são de iniciativa diversa, privada a Escola Profissional de Gaia, pública a Escola Prof. Agrícola de Abrantes.

Da actividade da Esc. Prof. de Gaia destaca-se uma expressiva rede de parcerias. Dessa rede constam autarquias, associações de carácter cultural, escolas secundárias, associações de carácter comercial e industrial e institutos superiores politécnicos. A colaboração com escolas estrangeiras estende-se a sete países. A principal preocupação da escola é a continuação da construção das instalações cujas obras estão a decorrer. A sua conclusão permitirá que a escola passe a contar com instalações desportivas, biblioteca, etc.

A Esc. Prof. de Gaia tem uma experiência que decorre, em larga medida, do perfil pedagógico da escola. No âmbito do Curso Técnico de Gestão Autárquica, os alunos desenvolvem a sua prova de aptidão profissional em Autarquias (Câmaras e Juntas de Freguesia) e as associações de carácter económico e industrial colaboram na leccionação de módulos específicos e na avaliação das provas de aptidão profissional de outros cursos.

A Esc. Prof. de Gaia critica o excesso de burocracia que dificulta a vida dos estabelecimentos deste sub-sistema, nomeadamente as candidaturas que têm que ser reelaboradas e rerepresentadas ciclicamente; refere os atrasos na participação financeira e a indefinição quanto ao número de turmas a começar em cada ano. Na sua opinião, o grande motivo de instabilidade decorre do modelo de financiamento sendo que esta escola, que funciona há oito anos, já conheceu três regimes legislativos. Afirmam que: “Está em causa o modo como as escolas profissionais são olhadas pelo Ministério da Educação”.

O espaço da Esc. Prof. de Abrantes compreende o “Centro Escola” e a exploração agrícola, a nível da sede e conta, também, com um pólo em Vila Franca de Xira, tendo uma frequência total de 207 alunos. O corpo docente da escola é constituído por 23 docentes de escolas secundárias da região. Destes, 8 estão em regime de destacamento e 15 em regime de acumulação.

Informam-nos que a escola possui uma boa relação com o meio que decorre do facto de ter procurada, desde a sua fundação, uma grande interacção com o meio socio-cultural e empresarial do qual emanou. É assim que significativas entidades da região surgem como promotoras e que a escola apresenta uma expressiva rede de parcerias. Regista-se ainda, no plano curricular, que a escola está empenhada no levantamento de aspectos significativos da cultura local através do trabalho desenvolvido em alguns dos seus cursos.

A escola possui os equipamentos necessários para um funcionamento com qualidade mas, tem problemas com o orçamento. Afirmam que “o ME nunca entendeu a sua especificidade” pelo que nunca a financiou a 100%. No momento em que a visitámos, “tendo em conta as restrições que o Ministério põe à contabilização de receitas” a Escola via com preocupação a continuação do seu Projecto Educativo.

A filosofia de formação da escola assenta numa vivência não simulada das tarefas essenciais a projectos sectoriais de exploração agrícola.

### • **Ensino Recorrente**

A questão foi abordada em algumas escolas relacionando-a com o “Ensino por Unidades Capitalizáveis”.

O Col. S. João de Brito tem uma opinião positiva a esse respeito. Muitos alunos concluíram os módulos e a Direcção vê, nesta modalidade de escolaridade, uma oportunidade para estabelecer algum equilíbrio relativamente à composição do colégio. Alguns alunos do recorrente são dos PALOP. No entanto não é generalizável esta opinião já que várias direcções de escolas apontaram o fracasso da opção de ensino por unidades capitalizáveis. “Esqueceram as características dos alunos a que esta modalidade de ensino se destina”, afirmam. Esta dessintonia é apontada como a causa das elevadíssimas taxas de abandono e dos escassos casos de sucesso.

### **Organização interna. Direcção e gestão**

A Esc. Sec. Emídio Navarro é uma escola que, tendo já funcionado ao abrigo do D.L. n.º 172/91, o recusou. Actualmente, a escola tem um Conselho Directivo e experimenta algumas estruturas que não correspondem rigorosamente nem ao n.º 172/91 nem à legislação anterior.

Não surpreende que, face ao regime centralizador que tem vigorado nas escolas, à excepção do caso da Esc. Sec. Emídio Navarro, as inovações, nesta área, sejam raras.

A Esc. Sec. António Arroio funciona por departamentos, situação que, afirmam-nos, já se encontra assumida pela escola. Os órgãos de direcção nunca, ou quase nunca, contam com pais ou estudantes (Esc. Sec. F. Mendes Pinto, Esc. Sec. de Linda-a-Velha, Esc. Sec. Cardeal Costa Nunes, Esc. Sec. Passos Manuel, Esc. Sec. Emídio Navarro; pelo contrário, no Conselho Pedagógico quase sempre estão representados (Esc. Sec. F. Mendes Pinto,

Esc. Sec. de Linda-a-Velha, Esc. Sec. Cardeal Costa Nunes, Esc. Sec. Passos Manuel, Esc. Sec. Emídio Navarro). Na Esc. Sec. Dr. Manuel de Arriaga, a única representação que está prevista mas que não se concretiza é a dos encarregados de educação, ao nível do Conselho Directivo.

As outras escolas apresentam situações ainda mais diversificadas. Na Esc. Sec. Afonso Domingues, está presente, na direcção, o representante do pessoal não docente e, no Conselho Pedagógico, os encarregados de educação mas não os alunos. Na Esc. Sec. de Serpa não há nem representação de alunos nem de encarregados de educação seja na Direcção da Escola seja no Conselho Pedagógico; o mesmo se passa na Esc. Sec. Jaime Moniz. Na Esc. Sec. Severim de Faria (Évora), que funciona ao abrigo do D. L. n.º 172/91, existe representação quer de alunos, quer de encarregados de educação na Direcção e no Conselho Pedagógico. O mesmo se verifica na Esc. Sec. Francisco Franco. O Conservatório Regional da Horta, um pouco à semelhança de muitas outras escolas, tem representação de pais e de alunos no Conselho Pedagógico. A Esc. Sec. António Arroio tem representação de alunos e funcionários na Direcção da Escola; no Conselho Pedagógico estão alunos e representantes da Associação de Pais. O Col. de S. João de Brito possui representantes dos alunos, dos pais e dos trabalhadores nos órgãos de direcção mas não prevê estas representações ao nível do Conselho Pedagógico. Entretanto, esta escola possui Departamentos, à semelhança da Esc. Sec. António Arroio e um outro órgão interno chamado Conselho Colegial onde se encontram, além da Direcção, a Associação de Pais, a Associação de Antigos Alunos e a Comissão de Trabalhadores. A Esc. Prof. de Abrantes criou um Conselho Técnico-Pedagógico com responsabilidades significativas na organização das actividades da escola, onde têm assento, além dos professores, representantes das entidades promotoras, representantes dos Ministérios da Agricultura e da Qualificação e do Emprego, um representante dos alunos e uma representante dos pais. Este órgão, bem como o Conselho Consultivo, o conselho de Turma e o Conselho de Orientadores de Turma, resultam de decisão da escola e decorrem do contrato-programa. A Esc. Prof. de Gaia não tem nem alunos nem Encarregados de Educação quer na Direcção quer no Conselho Pedagógico. Neste órgão têm assento Directores de Curso, Orientadores Educativos e representantes das Áreas Disciplinares. A “ligação” dos encarregados de educação ao Conselho Pedagógico faz-se por via do Orientadores Pedagógicos com quem reúnem de três em três meses.

## **Modelos de Gestão**

O modelo (modelos) de gestão, de um modo geral, não foi abordado.

Na Esc. Sec. Severim de Faria, que funciona ao abrigo do D. L. n.º 172/91, o Director afirmou que o importante é o funcionamento da escola, independentemente do facto de o modelo ser unipessoal ou colegial. Escutámos aí críticas à forma como o D.L. n.º 172/91 foi implementado e ao “novo” modelo, publicado recentemente. Relativamente ao D.L. n.º 172/91, lembra a formação prevista que não chegou a realizar-se. A sobreposição de competências entre órgãos criou conflitos que só o prenúncio do fim do modelo desvaneceu, afirma. Sobre a legislação publicada recentemente, o Director da escola foi contundente, afirmando que a intervenção dos pais, na forma como está prevista, constitui uma forma enviesada de introduzir democracia, que o autofinanciamento previsto anuncia desresponsabilização do Estado e a forma de pais e alunos intervirem na eleição para os órgãos de gestão é deslocada. O Director refere ainda o trabalho profícuo com a Associação de Pais (aliás presente) mas critica “o estatuto de eleitores em matérias para as quais não são competentes”.

## **Associações de Pais**

Embora desigual, o quadro das Associações de Pais das escolas visitadas é débil e a sua actividade é, também, desigual. No caso do Col. S. João de Brito, esta actividade converge com outras que visam manter laços de permanente ligação aos antigos alunos o que constitui uma preocupação do Colégio. Aí a actividade da Associação desdobra-se na colaboração no Boletim Informativo, organização e dinamização de festas, ocupação dos tempos livres, aquisição de equipamentos, promoção de conferências de interesse educativo.

Tendo sido pedido às escolas que informassem da existência e actividade das Associações de Pais, obtivemos as seguintes respostas que transcrevemos por as considerarmos significativas:

Esc. Sec. António Arroio — “Apoio a actividades da escola”.

Conservatório Regional da Horta — “Não tem Associação”.

Esc. Sec. Dr. Manuel de Arriaga — “Reuniões com pais e encarregados de educação”.

Esc. Sec. de Serpa — “Está em constituição”.

Esc. Sec. Cardeal Costa Nunes — “Acompanhamento e empenho na instalação da escola.”

Esc. Sec. Fernão Mendes Pinto — “Mobilização dos pais para a vida da escola, organização de estruturas de funcionamento. Participação na resolução de problemas de direcção no que respeita à segurança, recuperação de instalações e debates sobre temas de índole pedagógica.”

Esc. Sec. Emídio Navarro — “Há eleições da nova Associação em Maio”.

Esc. Prof. de Abrantes — “A Associação nunca chegou a participar de uma forma empenhada”.

Esc. Sec. Passos Manuel — “Trabalho em conjunto no projecto TEIP e noutras iniciativas pontuais”.

Esc. Sec. Jaime Moniz — “Não existe Associação de Pais.”

Esc. Prof. de Gaia — “Não se conhece actividade própria”.

Esc. Sec. Francisco Franco — “Não existe Associação.”

Esc. Sec. Linda-a-Velha — “Pouca participação este ano”.

Esc. Sec. Afonso Domingues — “Apoio a actividades dinamizadas pela Associação de Estudantes. Apoio à Zener’s” (período anual de actividades escolares de diversas áreas com exposições, experiências, etc., abertas à comunidade).

Esc. Sec. Severim de Faria — “As actividades resultantes da participação no C.P. e no C.E.”.

### **Ligação escola-meio**

As iniciativas de abertura da escola para o exterior, os contactos com outras instituições, inclusive estrangeiras, constituem uma marca forte na

vida das nossas escolas, porventura mal conhecida e insuficientemente estudada. As iniciativas são numerosas. Salientemos algumas.

A Esc. Sec. de Serpa possui um protocolo com o Conservatório da Cidade. Assim, o Conservatório utiliza instalações da escola e, em contrapartida, os alunos da secundária, se o desejarem, têm aulas de música. A mesma escola conseguiu um acordo com a G. N. R. que possibilita o acesso dos alunos a aulas de equitação.

A Esc. Sec. António Arroio, aliando uma grande dinâmica à sua vocação artística e perfil próprio, desenvolve uma larguíssima actividade aberta ao exterior. São disso exemplo os Cursos de Verão, abertos à comunidade, com trabalho na área da Ourivesaria e, noutra vertente, a Galeria “Lino António” que desenvolve uma actividade artístico-cultural de grande qualidade, assente em artistas prestigiados (quando visitámos a escola estava patente uma exposição de Júlio Pomar com estudos do painel destinado ao Tribunal da Moita). O caso da Esc. A. Arroio é, aliás, muito específico. Esta escola está inserida na Associação de Escolas de Ourivesaria, que foi criada na escola, num encontro que contou com a participação de 19 escolas afins de 14. países europeus.

O Col. de S. João de Brito tem actividades abertas ao exterior em colaboração com diversas entidades (Associações, Paróquias, outras escolas, etc.) e, em diversas áreas. A direcção refere dezenas de actividades de tempos livres abertas a alunos de outras escolas.

É de registar que os exemplos de trabalho comum com outras escolas, excluindo, naturalmente, aqueles que resultam de tarefas obrigatórias (rede escolar, exames, etc.), parecem ser escassos.

A Esc. Prof. de Abrantes refere, no âmbito da relação escola-meio, um conjunto vasto de actividades que inclui inclusão, no currículo de alguns dos seus cursos, de temáticas que se relacionam com aspectos diversos do património cultural da região (poesia e narrativas populares, bandas de música, festas e romarias, etc.).

Na Esc. Sec. de Serpa tomámos conhecimento de uma actividade que gostaríamos de relevar. Na verdade, não obstante estarmos numa escola

secundária, esta actividade não se dirige especificamente aos alunos do secundário. Cremos mesmo que serão os mais jovens o público-alvo desta iniciativa. Três vezes por período, durante um dia, a escola abre as suas portas às escolas do Ensino Básico isoladas. Durante esse dia, os alunos de freguesias isoladas que, por vezes, nem energia eléctrica têm, passam o dia na escola de Serpa, fazem experiências em laboratórios, contactam com os computadores, almoçam com os alunos da escola.

Os contactos e projectos com escolas estrangeiras ( Esc. Prof. de Gaia, Esc. Sec. F. M. Pinto, Esc. Sec. Inf. D. Henrique, Col. S. João de Brito, etc.) são frequentes nas nossas escolas muitas vezes inseridos em projectos de âmbito nacional com os respectivos apoios, como é o caso do Programa *Sócrates*.

### **Insucesso escolar**

Já dissemos que o insucesso, particularmente no 10.º ano, atinge proporções, no mínimo, preocupantes. Mais acentuado nos Cursos Tecnológicos, estende-se, no entanto, a todo o 10.º ano. No contacto com as direcções das escolas pudemos conhecer a situação concreta de cada uma, ouvir o modo como cada uma vê o problema, as soluções que preconiza.

A generalidade das escolas do ensino regular confirma a existência de taxas de insucesso que preocupam as suas direcções. A Esc. Sec. de Linda-a-Velha indicou-nos 45% de média de insucesso para o 10.º ano dos Cursos Tecnológicos; no 11.º ano esta percentagem baixa para 30%. No Curso de Administração e Serviços “o insucesso é esmagador”, dizem-nos. A Esc. Sec. Ant. Arroio considera o insucesso escolar no 10.º ano um dos seus maiores problemas. A Esc. Sec. Severim de Faria confirmou o quadro de insucesso nos Cursos Tecnológicos que, muitas vezes, se traduz em abandono.

A direcção da Esc. Sec. de Serpa constata um insucesso escolar significativo que atribui “à falta de investimento dos alunos que vêm habituados às facilidades do ensino básico”. A direcção disponibilizou-nos estatísticas. Por exemplo, no ano lectivo anterior registaram-se cerca de 39% de retenções no 10º ano do Curso Geral e cerca de 31% nos Cursos Tecnológicos. A Esc. Sec.

Infante D. Henrique, a pedido da Comissão, fez o levantamento estatístico do número de alunos que, tendo iniciado o Ensino Secundário em 1994/95, o terminaram em 1996/97, ou seja, em três anos, como seria normal. Nos cursos tecnológicos apenas 14 dos 118 alunos o fizeram, isto é, 11,85%. No curso de Carácter Geral 50 alunos num total de 95 atingiram esse objectivo, numa média de 52,6%. A média de sucesso no conjunto dos dois cursos é de 30,0%.

A Esc. Prof. de Gaia regista uma situação oposta com elevados índices de aproveitamento. Aí, escutámos aqueles que são, no entender da sua direcção, os factores que explicam o sucesso dos alunos: ensino assente em módulos; selecção de candidatos (alunos) que vêm de trinta e quatro escolas; totalidade das aulas efectivamente dadas; realização regular de reuniões com os encarregados de educação (três em três meses) a que são assíduos e onde recebem “pontos da situação”; valorização da componente afectiva; existência de um contrato pedagógico discutido aluno a aluno e assinado pela direcção e pelo encarregado de educação; realização, no fim do curso, de uma prova de aptidão profissional, com base no desenvolvimento de um projecto pelo aluno que o defende perante professores e profissionais do ramo.

Certamente, que as diferenças que existem entre o ensino regular e o ensino profissional exigem que o aprofundamento da análise da questão sucesso/insucesso se realize de forma diferenciada. Acresce que alguns dos factores apontados anteriormente não são aplicáveis no ensino regular, mas não constituirá a análise da Esc. Prof. de Gaia um bom ponto de partida?

### **Salas de estudo**

A utilidade das aulas de apoio pedagógico acrescido tem vindo a ser alvo das maiores dúvidas. Sabe-se que aumentar simplesmente o tempo de aprendizagem, repetindo o que o aluno já ouviu, usando os mesmos métodos pedagógicos, (“mais do mesmo”, diz-se), não é solução.

Neste contexto, começam a ensaiar-se outras estratégias. A fórmula mais adoptada é a das chamadas “salas de estudo”. Encontrámo-las na maioria das escolas. Registemos que uma escola (a Esc. Sec. Francisco Franco) esclarece

que a não existência de sala de estudo se deve à falta de espaço e que outra, (a Esc. Sec. Cardeal Costa Nunes), responde: "Existem recantos destinados a esse efeito...". A Esc. Sec. de Serpa tem salas de estudo para certas disciplinas que funcionam à Quarta-feira de tarde (altura em que não há aulas) mas são apenas destinadas ao Ensino Básico.

Se quantitativamente, de um modo geral, o quadro é positivo, o mesmo talvez se não possa dizer do aspecto qualitativo. A questão que se coloca é a de saber se estas salas correspondem, de facto, à utilização de estratégias diferentes das tradicionalmente seguidas no apoio pedagógico acrescido ou se, por vezes, não constituem apenas espaços de ocupação dos tempos livres. Sendo uns e outros necessários, convém ter em conta a natureza diferente dos problemas.

A Esc. Sec. Severim de Faria já teve salas de estudo mas interrompeu essa experiência por considerar que ela não ia além do aproveitamento das horas disponíveis dos professores. Esta escola projecta, agora, a criação de "Gabinetes de Apoio Pedagógico" com outra filosofia: "É necessário dominar as metodologias de aprendizagem. Centrar as actividades não no ensino, mas na aprendizagem", defendem. A mesma escola desenvolve um projecto que se insere no Projecto "Nónio", e compreende a organização e publicação de cadernos com exercícios gramaticais, visando, por via de um trabalho interdisciplinar, contribuir para um melhor domínio da língua portuguesa diminuindo erros e incorrecções na escrita.

## **Projecto Educativo**

Perguntámos sobre a existência de um Projecto Educativo e sua autoria. Pelas respostas obtidas, constatámos que a maioria das escolas (sete) não tem projecto ou se encontra neste momento a trabalhar com vista à sua elaboração ou reajustamento; que duas escolas não têm projecto e cinco têm projecto aprovado.

Há casos em que na sua elaboração, estão ou estiveram envolvidos diversos elementos da comunidade educativa por vezes com um leque de participações muito alargado. Isso observa-se no caso da Esc. Sec. Severim de Faria,

por exemplo, que chamou a participar, entre outros, a autarquia e agentes culturais, económicos, desportivos e religiosos; no caso da Esc. Sec. de Serpa o projecto educativo resultou igualmente de uma participação que incluiu a autarquia e outras instituições, mas esta não é a situação geral. Com mais frequência, no processo participam apenas os Conselhos Pedagógicos ou grupos designados para o efeito. Em alguns casos a participação é ainda mais reduzida envolvendo apenas professores.

O caso do Col. de S. João de Brito constitui um caso singular visto que o colégio se orienta, no plano pedagógico, pelo ideário da Companhia de Jesus que enforma o projecto educativo, comum aos três estabelecimentos que a Companhia possui em Portugal.

No inquérito enviado, perguntávamos, caso não existisse projecto educativo quais os projectos curriculares ou extra-curriculares que as escolas consideravam mais importantes. Em tais casos, as respostas referem sempre clubes ou núcleos com características semelhantes.

### **Principais problemas apontados**

Foi pedido às escolas que indicassem os seus três maiores problemas. As escolas referiram os seguintes:

Esc. Sec. Manuel Arriaga — falta de salas de aula, de apetrechamento das salas de informática e de espaços de lazer para os alunos.

Esc. Sec. Francisco Franco — excesso de alunos, coexistência do 3.º Ciclo numa escola fortemente orientada para o Ensino Secundário.

Esc. Sec. F. Mendes Pinto — insuficiência de instalações para o número de alunos e professores; número insuficiente de pessoal não docente para o desempenho de funções específicas; insuficiência de material pedagógico-didático para os novos programas e falta de apoio adequado da DREL para a recuperação do edifício, já com 25 anos.

Esc. Sec. Passos Manuel — deficientes instalações; falta de pessoal administrativo preparado e habilitado para as suas funções e deficiente preparação do pessoal auxiliar de acção educativa.

Esc. Sec. Linda-a-Velha — má situação económico social de muitos alunos e diversidade étnico- cultural de desfavorecidos/imigrantes.

Esc. Sec. Severim de Faria — questões de natureza física, equipamentos para os cursos tecnológicos e modelo de gestão.

Esc. Sec. Afonso Domingues — instalações, equipamentos, Cursos Tecnológicos.

Esc. Sec. António Arroio — insucesso escolar no 10.º Ano, falta de pessoal não docente, necessidade de actualização de equipamentos e falta de instalações (sala de alunos, salas de trabalho, instalações desportivas).

Esc. Sec. de Serpa — mobilidade do corpo docente, não existência de instalações desportivas, pouca participação dos encarregados de educação na vida da escola.

Esc. Prof. de Abrantes — partilha de instalações com a C+S Santana da Maia, indefinição face à nova legislação produzida pelo M. E., que gera uma “ gestão a medo”; a não publicação da portaria de criação da escola pública e o abandono da escola no plano pedagógico.

Esc. Sec. Costa Nunes — conclusão da obra e falta de professores de Física e Química.

Esc. Sec. Jaime Moniz — excesso de alunos; turmas grandes; coexistência do 3ª Ciclo com o Secundário.

Col. S. João de Brito — falta de apoio económico da parte do Estado, dificuldade em empenhar alunos, pais e professores na luta por uma melhoria do todo escolar.

De novo voltamos a sentir o peso que os problemas das instalações assumem para este conjunto de escolas. É de notar que uma parte das obras necessárias decorre da idade dos edifícios e da falta de obras de conservação e de adaptação. Construídos, em muitos casos, para populações escolares muito numerosas e em contextos escolares muito diversificados, estes edifícios deveriam beneficiar de obras de conservação e de ter “acompanhado” as mudanças escolares, beneficiando das adaptações possíveis. Não tem sido assim. As instalações ocupam, desta forma, um lugar nas preocupações das escolas que deveria pertencer às questões de natureza pedagógica e educativa. Em seguida surgem os equipamentos, havendo a registar menções explícitas aos “novos” programas e tecnologias e aos cursos tecnológicos.

Duas escolas colocam a necessidade de pessoal não docente para funções específicas. São apenas duas escolas mas o problema que referem é essencial. Os centros de recursos, as bibliotecas, as salas de informática, precisam de pessoal com competências que não se ficam pelas do auxiliar de acção educativa. Curiosamente, hoje, estas funções são desempenhadas, com frequência, por pessoal com vínculo precário.

As escolas profissionais põem a tónica na legislação mais recentemente publicada e que introduz mudanças no financiamento.

## **Comentários**

O relatório sobre as visitas dos elementos da Comissão do Ensino Secundário e Formação Qualificante, sugere-me os seguintes comentários:

1. Aquando das visitas, como foi referido, encontramos problemas de falta de investimento em edifícios e equipamentos, espaços degradados e obras adiadas, por vezes, ao longo de muitos anos. Encontramos problemas de rede escolar em que há insuficiência de instalações, mas em que surge, também, num caso ou noutro, o desacerto, a escola construída onde não fazia falta. Temos ainda escolas com elevado, ou mesmo muito elevado, número de alunos que dificilmente proporcionam ambientes humanizados.

Paradoxalmente, existem também instalações desaproveitadas, por falta de obras de adaptação. Face ao quase completo desaparecimento desta temática da comunicação social, somos tentados a pensar que já não há problemas de instalações. As visitas, desse ponto de vista, quase trouxeram uma novidade: as instalações surgem à cabeça dos problemas com que as direcções das escolas têm de se ocupar. A esta questão associa-se outra: a dos insuficientes recursos humanos que estão afectados às escolas e da sua instabilidade profissional. E não estamos só a referir-nos ao pessoal docente cujos problemas (instabilidade, falta de formação adequada) persistem; referimo-nos, também, ao pessoal auxiliar de acção educativa. Como é possível que a percentagem de situações de precariedade destes profissionais atinja os 67 e até os 100%?

O problema das instalações, dos equipamentos e dos recursos materiais e humanos constitui, assim, uma questão ainda adiada.

Constata-se hoje uma larga insatisfação face ao desempenho do Ensino Secundário, critica-se a preparação que proporciona, em termos da continuação de estudos no Ensino Superior, duvida-se da eficácia da preparação para a vida activa e questiona-se a sua credibilidade enquanto ciclo de estudos terminal. A nosso ver, a urgente tarefa de (re)valorizar este ciclo de estudos carecido de identidade no quadro das necessidades educativas e formativas que se colocam nos dias de hoje, implica, também, um sério e vasto programa de investimento em recursos materiais e humanos.

Há dez anos, escrevia-se na Proposta Global de Reforma: “A reforma educativa será uma vã expressão, um voto piedoso, mesmo uma intenção hipócrita, se não se assumir o encargo gigantesco de reordenar, renovar e construir o parque escolar imperiosamente exigido pela nova situação ...”.

Nas visitas efectuadas, não foi fácil encontrar vestígios do cumprimento deste “encargo”.

Não será oportuno recolocar na agenda a questão da dimensão das nossas escolas e da qualidade das suas instalações?

2. A ideia de uma escola fechada sobre si própria e que não procura o prolongamento e o aprofundamento da sua actividade pedagógica através de “pontes” dirigidas para o meio envolvente e, por vezes, para horizontes mais distantes, começa a estar desactualizada. De facto, as visitas efectuadas permitiram constatar a presença forte que estas iniciativas têm nas escolas. Os tradicionais pedidos de apoio às autarquias para actividades já não são, para muitos estabelecimentos de ensino, a única razão de ser da “ponte” Escola/Câmara. As actividades estruturadas, integradas, por vezes, em projectos, ganham consistência.

Recordemos alguns exemplos significativos:

As provas de aptidão profissional que os alunos da Escola Profissional de Gaia concretizam nas autarquias, “O dia diferente” que os alunos da Sec. Severim de Faria incluem nos estágios que realizam na

Câmara Municipal de Évora, ou, ainda os Cursos de Verão da António Arroio “Como fazer uma jóia com as mãos”. Por via dos estágios, em Gaia e Évora, a escola enriquece conhecimentos com a experiência prática, com a experiência da vida que (e as escolas esquecem-no com frequência ) está, sobretudo, “lá fora”. Em Serpa, de algum modo num percurso inverso, a escola dos laboratórios, dos computadores e da ciência, que para muitos jovens, de freguesias isoladas, será provavelmente estranha e, certamente, fascinante, abre-se generosa e atenta ao contexto envolvente. Na António Arroio, encontramos um caso concreto e pouco frequente em que a escola alarga o seu campo de formação de modo a nela englobar a comunidade.

A nosso ver, estas actividades são da maior utilidade para os jovens que frequentam as referidas escolas e para o meio em que elas se inserem mas, supomos que o seu significado transcende essa importante utilidade imediata. Elas sinalizam, porventura, escolas que não se revêem num modelo ultrapassado que ignora o mundo à sua volta, esquecendo o que pode aprender com ele, e que, simultaneamente, descarta a sua capacidade/responsabilidade de dinamização do contexto social. Não podendo, naturalmente, assumir o encargo de dar solução a uma boa parte dos problemas que a sociedade não consegue resolver, a escola tem, no entanto, um papel a desempenhar com enorme importância nas vertentes formativa, cultural e cívica. Em alguns dos exemplos relatados, esse papel pareceu-nos plenamente desempenhado.

3. Relativamente aos cursos tecnológicos, ficou-nos a convicção de que são, actualmente, um dos pontos críticos do ensino secundário, e constituem um factor de consenso pela negativa, na medida em que são generalizadas e coincidentes as críticas aos seus currículos, programas, cargas horárias, equipamentos e organização. A descoberta (ou a confirmação?) de alguns, muito poucos, factos positivos, aparece submersa num mar de erros e de insuficiências. Por entre o des-norte e falta de informação e de orientação vocacional adequadas, o absurdo das cargas horárias, a falta de instalações e equipamentos, a escassa ligação ao mundo do trabalho, é difícil descobrir um indício de um projecto coerente que concretize o disposto, nesta matéria, na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Podemos dizer que, nos Cursos Tecnológicos, acontece uma convergência de anomalias que tornam as hipóteses de sucesso na formação de muitos alunos, porventura a maioria que os frequentam, particularmente remotas. De facto, nos Cursos Tecnológicos convergem as insuficiências destes mesmos cursos, tal como eles hoje se concretizam nas escolas secundárias e as graves falhas gerais do sistema de ensino em geral, atingindo, de forma particular, os alunos que frequentam esta via de ensino. Referimo-nos à deficiente orientação vocacional, à insuficiente preparação adquirida no Ensino Básico, à indefinição sobre o futuro pós-12.º Ano, etc.

O facto de as taxas de insucesso serem mais elevadas nestes cursos (frequentados, não o esqueçamos, por alunos oriundos de extractos sociais de menores recursos económicos) constitui a demonstração da gravidade dos problemas que referimos.

Os cursos tecnológicos não fazem sentido se, nos seus currículos, sem descurar uma adequada formação geral, não houver lugar a uma sólida formação técnica e tecnológica de carácter prático e actualizado. É nesse sentido que urge rever os programas e os currículos, proceder à actualização de equipamentos, melhorar a formação de professores e aprofundar, significativamente, a, agora débil, ligação ao mundo do trabalho.

A situação dos cursos tecnológicos desafia quantos pensam que a estabilidade é um valor a sobrepor a tudo o mais, e que é possível transformar o actual estado dos cursos tecnológicos através de medidas pontuais que não incidam, em profundidade, sobre todas as vertentes deste problema que atinge milhares de jovens e compromete o nosso desenvolvimento.

4. No relato apresentado, já referimos que, de entre todos os sectores da comunidade educativa contactados nas visitas, os alunos foram os mais ausentes. A nosso ver, poderá tratar-se de uma certa cultura de escola que não inclui, nos seus hábitos, um papel mais activo do corpo docente. De facto, sem prejuízo do papel insubstituível dos professores e, nomeadamente da sua direcção, julgamos que a escola ganharia num maior protagonismo daqueles que são a sua razão de ser. Os alunos não estarão em condições de fazer a apresentação da situação financeira de uma escola mas terão condições para dar a sua

visão sobre numerosos aspectos da sua organização: funcionamento de cursos, de instalações e serviços; saberão opinar sobre problemas relativos aos cursos do ensino secundário, sobre as dificuldades do acesso ao ensino superior e outros problemas que sentem melhor que ninguém.

A escola (e não me refiro especificamente às que visitámos) parece ter-se acomodado a uma situação em que os alunos têm um papel pouco interveniente.

Como foi salientado no relatório, os alunos estão, em geral, ausentes de estruturas de participação, nomeadamente, dos órgãos de gestão. A nosso ver importa reflectir sobre as causas dessa situação e encontrar os meios para a corrigir. É certo que, hoje, a cultura dominante não convida ao envolvimento nas instituições e à participação criativa de cada indivíduo. As condições de ensino (cargas horárias, competitividade e exames) dificultam, seriamente, a participação dos jovens na vida das escolas, mas esta é, a nosso ver, uma importante vertente da sua formação. Por serem tão escassas as possibilidades de intervenção dos jovens em projectos mais exigentes mas, também mais mobilizadores ( quantas vezes as direcções das Associações de Estudantes “desaparecem“ no decurso do 12.º ano?) é que nos parece que a participação em actos como os da “apresentação” da sua escola ganha acrescida importância.

5. A Lei de Bases do Sistema Educativo é clara e determina: “As actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres”.

Sob a forma de clubes de astronomia, grupos de teatro, clubes de rádio, jornais escolares, clubes que têm, por vezes, designações criativas (“A Páginas Tantas”, “Aula Aberta”), livres da rigidez dos programas, dos limites da sala de aula, as actividades extra-curriculares ocupam um espaço importante nas escolas. É pena que não exista, do que se conhece, um levantamento, com algum rigor, do que são e representam hoje estas actividades, da sua dinâmica, das suas potencialidades e, também, aqui e além, de alguma rotina. Ficaram-nos também algumas dúvidas e temas para reflexão:

Que influência têm estas actividades no conjunto dos alunos da escola?

Que tipo de alunos as frequentam: os que têm dificuldades e tendem para o insucesso ou os outros?

De que modo é que estas actividades contribuem para modificar comportamentos de alunos, aperfeiçoando aprendizagens essenciais, aumentando o seu interesse pela escola e, eventualmente, diminuindo o insucesso?

Algumas escolas, a Sec. de Serpa, por exemplo, informaram-nos de que os alunos com insucesso não estão, em geral, motivados para estas actividades. Como será na maioria das escolas?

Colocaram-se- nos ainda outras dúvidas:

Estas actividades constituem elementos avulsos ou, pelo contrário, inserem-se em projectos que as agregam, que lhes amplificam a eficácia educativa, que lhes dão um sentido? A actividade destes clubes e o trabalho da sala de aula convergem para os mesmos objectivos de formação?

Ficámos com a impressão de que, em geral, lhes falta o elemento unificador que o projecto educativo lhes poderia/deveria conferir.

6. Embora a Área-Escola fizesse parte dos itens dos inquéritos, observou-se uma quase completa ausência de respostas, bem como, referências a este tema, nas reuniões nas escolas. Em alguns casos, poucos, foi esclarecido não funcionar a Área-Escola senão no 3.º ciclo. Estes factos, que confirmam as informações que vêm surgindo a este respeito, constituem dados de inequívoco significado.

Não surpreende que uma área que assenta no trabalho interdisciplinar, com recurso à metodologia de projecto e à investigação, tenha a maior dificuldade em sobreviver neste ciclo de estudos, atravessado por vários e graves constrangimentos. O acesso ao ensino superior e os exames nacionais marcam o ritmo (acelerado e escolarmente pouco saudável) de uma parte do secundário, não deixando espaço para actividades que visam (visavam...) outras preocupações: o trabalho de grupo, o desenvolvimento de hábitos de trabalho, o espírito de iniciativa, de organização e de autonomia dos alunos.

Importa saber se será, como parece, irrelevante, o desaparecimento de uma área curricular fundamental ”para a aquisição de um saber que se quer integrado e para o espírito de iniciativa e de hábitos de organização e de autonomia dos alunos”, como preconizava o Despacho n.º 142/ME/90.

A nosso ver, o Ensino Secundário que deverá resultar da reorganização que urge fazer, terá de privilegiar, não a acumulação de informação, superficial e compartimentada, mas o saber que privilegia a transversalidade e a aquisição de capacidades e competências. Devidamente organizada e preparada, uma área com os objectivos da Área-Escola será, é necessária.

7. As informações recolhidas confirmam que o Ensino Secundário representa, actualmente, um dos períodos do percurso escolar dos estudantes em que os objectivos de democratização sofrem alguns dos maiores reveses. Aí se cruzam equívocos, decepções e, ainda que insuficiente, alguma realização.

No Ensino Secundário coabitam, com dificuldade, objectivos contraditórios. Este nível de ensino, destina-se, supostamente, à maioria dos jovens, o que corresponde, ao menos formalmente, à realidade. A maioria dos alunos deseja “naturalmente” prosseguir os estudos, na sequência de um ensino básico, progressivamente mais desvalorizado. Este percurso da maioria dos jovens confirma a pertinência da perspectiva, desejável, de um alargamento da frequência do ensino secundário a todos os jovens. Entretanto, um ensino uniformizado, na base de um modelo licealizante nos currículos, nos programas, nos modelos de avaliação e atravessado por fortes constrangimentos, como seja a deficiente preparação no Ensino Básico, afasta, ou pelo menos dificulta fortemente o sucesso de muitos jovens no Ensino Secundário. As taxas de insucesso, particularmente elevadas no 10º ano, representam a negação de, na prática, poderem ter efectivo acesso ao Ensino Secundário “os que completaram com aproveitamento o Ensino Básico”, como determina a L. B. S. E.

O sistema de avaliação “facilitista” do Ensino Básico cria, no Ensino Secundário, uma ilusão de sucesso a muitos alunos. As crescentes dificuldades de aprendizagem que estes alunos experimentam não tardam a negar a facilidade de percurso que o Ensino Básico fazia

supor. O carácter enciclopedista e teorizante do ensino, metodologias inadequadas, escassas expectativas, seja de entrada no mercado de trabalho seja de ingresso no ensino superior, convergem no sentido de tornar o Ensino Secundário que temos num sistema selectivo não democrático.

O carácter de “corredor de passagem” (por sinal bem estreito) para o ensino superior, no quadro actual que se caracteriza por excepcionais e injustas dificuldades no acesso àquele grau de ensino, introduz no Ensino Secundário graves perturbações. A extrema competitividade, o jogo pouco claro (é o mínimo que se pode dizer) de determinadas instituições privadas que atribuem classificações inflacionadas, o *numerus clausus*, mesmo em especialidades em que o País carece de licenciados, conjugam-se para transformar o 12.º ano na antítese daquilo que deveria ser: o ano de trabalho calmo, responsável e empenhado que completa uma formação.

Quando todas as metas se subordinam à selecção e todos os esforços convergem para o exame, os objectivos escolares e educativos ficam empobrecidos.

8. Quase pode afirmar-se que, nos nossos dias, a insatisfação sobre os resultados obtidos pelo sistema educativo que se observa um pouco por todo o lado e as expectativas das famílias e das sociedades em relação à escola crescem paralelamente.

É indiscutível que uma boa parte da acção educativa e formativa das escolas está condicionada por factores externos à mesma, facto que o modelo centralizador de gestão do sistema educativo que temos vindo a conhecer mais acentua. Limitações impostas por factores de ordem material, que as direcções das escolas só dificilmente podem contornar, influenciam significativamente o seu funcionamento. Do mesmo modo há constrangimentos que resultam da organização do ensino (currículos dos cursos, sequencialidade inter-ciclos, modelos de avaliação, etc.) e se impõem, com frequência, como condicionantes à actividade formativa e educadora da escola. Em tais condições, as escolas dos nossos dias são organismos complexos e em permanente mutação que exigem formas de organização eficazes e elevado grau de profissionalismo e competência aos seus profissionais, em particular às suas direcções.

É neste contexto que importa reflectir sobre questões como o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, a sua organização, os recursos de que dispõem, o modo como são geridos e a forma como são dirigidos. Durante as visitas, essas questões estiveram no centro da nossa reflexão e permitiram retirar algumas “conclusões”.

Não obstante termos encontrado, numa ou noutra escola do ensino secundário público, cansaço a acusar a sobrecarga que as múltiplas tarefas e os quase sempre reduzidos meios facilmente explicam, observámos que, em quase todas as escolas, se verifica a existência de direcções estáveis que desempenham funções há cinco anos e mesmo mais. Pareceu-nos que o conhecimento das questões, a actividade desenvolvida pelas escolas, o grau de resolução dos problemas, os projectos em curso, revelavam sinais da acção persistente e continuada das direcções. A confirmar-se ser esta uma tendência geral, não deixa de ser interessante na medida em que, como se sabe, nas escolas públicas, os cargos de direcção das escolas, e bem a meu ver, não constituem lugares de carreira. Estaremos, porventura, perante uma situação de maior estabilidade em termos de direcção das escolas susceptível de contribuir, de forma significativa, para uma melhor qualidade no serviço prestado pelas escolas. Em alguns casos tivemos mesmo a percepção de que o simples desempenho competente da direcção dava lugar à liderança. Tal característica não será necessária se se entenderem as escolas como corpos passivos e indiferenciados, meros executores de políticas delineadas por um organismo central, mas será fundamental se as perspectivarmos como espaços de criatividade e de autonomia. Apesar das dificuldades do actual quadro em que trabalham as escolas, ou até mesmo por causa delas, encontrámos situações que tendem, a meu ver, para a criação desses espaços de autonomia.

Em alguns casos, a escassez de recursos dificulta de tal forma o trabalho que as direcções quase se limitam à gestão do imediato, sem margem de manobra para delinear e concretizar projectos próprios. Porém, noutros, com invulgar acerto, afirmam-se projectos válidos e coerentes que, com base numa gestão integrada dos recursos disponíveis, melhoram e diversificam a oferta educativa da escola.

Importa, pois, que às escolas sejam dadas condições para que, mais do que exercer uma direcção e gestão correctas, elas possam desen-

volver projectos educativos de qualidade o que implica um mínimo de recursos materiais e humanos que alguns estabelecimentos de ensino estão longe de possuir.

