

FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL DA CLASSE TRABALHADORA PORTUGUESA
INITIAL VOCATIONAL TRAINING OF THE PORTUGUESE WORKING CLASS
FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL DE LA CLASE OBRERA PORTUGUESA

Natália Alves¹

RESUMO

Neste artigo, pretendemos dar conta do processo de aprendizagem profissional da classe trabalhadora portuguesa. Recorrendo a uma abordagem de natureza histórica, baseada fundamentalmente, na revisão da literatura e na análise de dispositivos legais, analisamos e discutimos a estruturação e escolarização da formação profissional inicial, destinada à formação da mão de obra juvenil, desde a criação da Aula de Comércio, em 1759, até à atualidade. Através desta análise, pretendemos demonstrar a forma como, ao longo do tempo, as modalidades de formação profissional inicial se mantiveram fiéis a algumas das suas finalidades originais, introduziram outras, em função das alterações ocorridas no sistema capitalista, mas nunca deixaram de desempenhar um papel ativo no processo de reprodução social.

Palavras chave: Formação profissional inicial. Aprendizagem profissional. Desigualdades sociais. Reprodução social.

ABSTRACT

In this paper, we intend to account for the professional learning process of the Portuguese working class. Using a historical approach, based mainly on literature review and legal framework analysis, we analyse and discuss the structuring and formalisation of initial vocational training, aimed at the formation of youth workforce, since the creation of the Aula do Comércio in 1759 to the present time. Through this analysis, we intend to demonstrate how, over time, the modalities of initial vocational training kept true to some of their original purposes, introduced others, due to changes in the capitalist system, but never failed to play an active role in the process of social reproduction.

Keywords: Initial vocational training. Professional learning. Social inequalities. Social reproduction.

RESUMEN

En este artículo, pretendemos dar cuenta del proceso de aprendizaje profesional de la clase trabajadora portuguesa. Utilizando un enfoque histórico, basado principalmente en la revisión de la literatura y el análisis de las disposiciones legales, analizamos y discutimos la estructuración y la escolarización de la formación profesional inicial, dirigida a la formación de la fuerza laboral juvenil, desde la creación de la Clase de Comercio, en 1759 hasta la actualidad. A través de este análisis, pretendemos demostrar cómo, con el tiempo, las modalidades de la formación profesional inicial se mantuvieron fieles a algunos de sus propósitos originales, introdujeron otros, debido a cambios en el sistema capitalista, pero nunca dejaron de desempeñar un papel activo en el proceso de reproducción social.

Palabras clave: Formación profesional inicial. Aprendizaje profesional. Desigualdades sociales. Reproducción social.

1 Introdução

Desde tempos imemoriais que os indivíduos sempre foram confrontados com a necessidade de aprender. Todavia, como salienta Nóvoa (1995, p. 7), “Num passado longínquo não havia escolas. As sociedades educavam-se por outras formas e processos, em tempos e lugares da vida, do dia-a-dia”. Aprender fazendo, imitando

¹ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa. Portugal. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1764-6708>. E-mail: nalves@ie.ul.pt

os mais velhos, poderia ser a divisa pedagógica dos processos de formação que, durante séculos asseguram a produção e reprodução das diferentes formações sociais. Todavia, com o passar dos séculos e o aumento da divisão social do trabalho e a complexificação de algumas atividades profissionais conduziram a um processo de escolarização e formalização da aprendizagem profissional. Os saberes profissionais passados de geração em geração por via oral e pela repetição dos procedimentos, foram progressivamente sendo substituídos por saberes escolares, assentes na cultura escrita e transmitidos em contexto escolar.

Neste artigo, analisamos o processo de formalização e de escolarização da aprendizagem profissional, destinada à formação da classe trabalhadora juvenil. Para a prossecução deste objetivo, socorremo-nos de uma abordagem de cariz historiográfico, baseada na revisão da literatura e na análise de dispositivos legais que criam as ofertas profissionalizantes que fazem parte desta análise.

O artigo está dividido em duas secções, além da introdução e conclusão. Na primeira secção, analisamos a formalização da aprendizagem profissional com a Aprendizagem, durante a Idade Média e posterior escolarização com a criação da Aula do Comércio, até ao lançamento e consolidação do ensino técnico. Esta análise, que cobre um leque temporal que medeia entre 1759 e 1975, coloca em evidência o voluntarismo do Estado português e a edificação titubeante de uma oferta que se destinava à qualificação da mão de obra, mas, fundamentalmente, à manutenção da ordem social. Na segunda secção, discutimos a reconstrução da fileira profissionalizante, após a revolução de 1974 e que conduziu à unificação do sistema educativo português. Cobrindo um período que se estende desde o início da década de 80 até à atualidade, demonstramos como a influência de uma conceção técnico-instrumental se vai impor no sistema educativo, fruto da adesão à teoria do capital humano veiculada pelas organizações internacionais, com particular relevo para a Comunidade Económica Europeia, atual União Europeia e como a fileira profissionalizante continua a contribuir para a manutenção das desigualdades e para a reprodução social.

2 Da génese da formalização da aprendizagem profissional à difusão do ensino técnico

A transmissão oral dos saberes e a repetição dos procedimentos foram, durante séculos, os elementos estruturantes dos processos de formação estritamente informais que decorriam de uma vivência cotidiana onde o espaço doméstico e o espaço de trabalho eram indissociáveis. Tratava-se de sociedades que viviam na sua quase totalidade da agricultura e da pastorícia e onde a divisão social do trabalho era muito incipiente. A integração social das gerações mais novas construía-se com base na subordinação a valores coletivos ancestrais, transmitidos no quadro de uma socialização precoce no mundo do trabalho. É pelo e no trabalho que as crianças e os jovens se educam e se formam: aprendem a gerir a sua vida e a relacionar-se com os outros; aprendem as técnicas e os segredos de um ofício, mas aprendem também as regras relacionais e os valores que regem essa atividade (CHARLOT E GLASMAN, 1998).

De um modo geral, até à revolução industrial e às primeiras tentativas de edificação de sistemas educativos públicos levadas a cabo na segunda metade do Séc. XVIII, a interdependência entre espaços sociais de formação e de trabalho constitui a matriz hegemónica a partir da qual se estruturou todo e qualquer processo de aprendizagem. No entanto, a intensificação das trocas comerciais, o crescimento das cidades e uma maior complexificação da divisão do trabalho associada à proliferação de novas profissões, que não as estritamente associadas às atividades agrícolas, são algumas das transformações socioeconómicas que contribuíram para que a formação profissional tenha adquirido uma maior formalização durante a Idade Média. A aprendizagem dos ofícios passa a ser assegurada pelas corporações mantendo-se, contudo, uma total simbiose entre o espaço social de formação e o espaço de exercício do trabalho. A

formalização do processo formativo está patente na figura jurídica do *Contrato de Aprendizagem*, celebrado entre o mestre e o adulto responsável pelo aprendiz.

Como refere Petitat (1982), este contrato, primeiro oral e depois escrito, fixava o preço e a duração da aprendizagem, definia os deveres do mestre e do aprendiz e assegurava a sua entrada na corporação e, conseqüentemente, a possibilidade de desempenhar autonomamente o ofício para que tinha sido formado. Estabelecia-se assim, uma relação direta entre processo de aprendizagem, trabalho e emprego. A aprendizagem correspondia a uma formação longa, cujo tempo variava de ofício para ofício. A sua duração dependia não só da complexidade do trabalho, mas também das estratégias, nem sempre explícitas, através das quais as corporações procuravam controlar o número de oficiais tentado, por esta via, controlar o funcionamento do mercado de trabalho (PETITAT, 1981; CARDIM, 2005a).

Apesar da posição hegemónica ocupada por este modelo formativo, começaram a surgir, ainda na Idade Média, as primeiras formas de escolarização da formação profissional. O aparecimento do ensino comercial em Florença, no séc. XIV é, sem dúvida, um dos melhores exemplos dessa escolarização quer pela sua precocidade no quadro dos restantes países europeus quer pelos objetivos que estavam subjacentes à sua criação. Petitat (182), ao analisar a criação do ensino comercial nesta cidade encontra nas características que distinguem a atividade comercial do comércio tradicional as razões que explicam a escolarização da transmissão de conhecimentos e saberes-fazer técnicos a elas associados. Por um lado, a concentração e diversificação do comércio exigiram aos comerciantes competências profissionais diferentes daquelas a que recorriam no exercício do comércio tradicional, enquanto que as competências do artesão se mantinham fortemente relacionadas com as propriedades físicas do materiais de trabalho. Por outro lado, a internacionalização do comércio exigiu um conjunto de linguagens simbólicas (contabilidade, cálculo, câmbios, línguas estrangeiras, aritmética) ao contrário da atividade artesanal onde os saberes, apesar da sua complexidade e secretismo, continuavam a ser transmitidos por via oral, a serem adquiridos através da prática e aperfeiçoados com a experiência.

Em Portugal, a escolarização da formação profissional só se inicia já em pleno séc. XVIII, durante o reinado de D. José. Tal como acontecera séculos antes em Veneza, também no nosso país, o ensino para o exercício profissional encontra a sua génese numa instituição vocacionada para a formação para a atividade comercial: a Aula do Comércio.

Criada em 19 de Abril de 1959, a Aula do Comércio destinava-se a colmatar a falta de formação dos negociantes portugueses que, como refere Rómulo Carvalho (1986), desconheciam as mais elementares regras de contabilidade, não possuíam conhecimentos sobre as mais elementares regras de contabilidade e nem conhecimentos sobre equivalências e conversões da moeda entre Portugal e os outros países. Estas eram algumas das razões para justificar o facto de o comércio com o exterior estar quase todo concentrado nas mãos de comerciantes estrangeiros ou nas dos seus descendentes, formados fora das fronteiras nacionais. Os fundamentos para a criação da Aula do Comércio são, no entanto outros, conforme se verifica nos respetivos Estatutos onde se aponta para “a falta de formalidade na distribuição, e ordem dos livros do mesmo comércio, é uma das primeiras causas, e o mais evidente princípio da decadência e ruína de muitos negociantes;” como também que “a ignorância da redução dos dinheiros, dos pesos, das medidas, e da inteligência dos câmbios, e de outras medidas mercantis, não podem deixar de ser grande prejuízo, e grande impedimento a todo, e qualquer comércio com nações Estrangeiras” (CARDIM, 2005a, p. 162). Para suprir estas lacunas, a Aula do Comércio propunha-se receber vinte alunos apelidados de *praticantes* ou *assistentes de número*, dando preferência aos filhos e netos de homens de negócios. A par destes, podiam ser ainda admitidos trinta estudantes supranumerários, aos quais era atribuído um *auxílio* económico. Estipulava-se ainda como idade mínima de ingresso os catorze anos. O curso tinha a duração de três anos e do seu plano de estudos constavam as

disciplinas de: aritmética, quebrados, regras de três e outras, pesos em todas as praças de comércio, medidas, moedas, câmbios, seguros, fretes, comissões, obrigações e escrituração (CARVALHO, 1986, p. 460).

A importância atribuída pelo poder político a esta formação está patente quer no facto do Marquês de Pombal e do rei D. José irem assistir aos exames finais dos aulistas quer na publicação uma lei, em 1770 que determina que o acesso dos aulistas deve ser prioritário no caso de profissões como “escrituração, secretariado e contabilidade, nomeadamente as localizadas nas alfândegas, escritórios das casas de comércio, guarda-livros, caixas e escriturários de navios” (CARDIM, 2005a, p. 163). A criação da Aula de Comércio, a que se seguiram várias outras ainda durante o séc. XVIII, é o primeiro passo na construção de processos formativos mais formalizados e assentes no domínio de saberes letrados. No entanto, algumas décadas se irão passar até que a problemática da formação profissional inicial se constitua num dos vetores estruturantes da política educativa nacional.

2.1 Criação e desenvolvimento do ensino técnico

Apesar da referência constante, por parte da maioria dos políticos do Antigo Regime, às elevadas taxas de analfabetismo da população portuguesa e à deficiente preparação técnica dos trabalhadores em todos os setores de atividade, só em 1852 são criados o ensino técnico industrial e agrícola.

O curso geral do ensino técnico industrial, localizado apenas nas cidades de Lisboa e do Porto, era constituído por 3 graus. O grau elementar ou preparatório para o secundário era composto por duas disciplinas (aritmética, álgebra e geometria elementar, e desenho linear) e conferia o título de operário habilitado. O secundário englobava três disciplinas (geometria descritiva, físico-química e desenho de modelos e máquinas I), conferindo o título de oficial mecânico, químico, forjador, fundidor, serralheiro ou torneiro. Por último, o complementar correspondia a quatro disciplinas (mecânica industrial, química, economia e legislação e desenho de modelos de máquinas II) e atribuía o título de mestre mecânico, químico e de diretor mecânico ou químico. A par das cadeiras teóricas existia ainda uma formação prática que, de acordo com a especialidade era realizada em oficinas de forjar, fundir, moldar, serralharia, tornear e de manipulações químicas.

Nos dois estabelecimentos de ensino técnico (Instituto Industrial de Lisboa e Instituto Industrial do Porto), as aulas decorriam em regime noturno, com exceção dos trabalhos de oficina. O ingresso nestes institutos obrigava ao cumprimento de dois requisitos: ter mais de doze anos de idade e saber ler e escrever.

Um dos aspetos mais interessantes reside na assunção, por parte do poder político e à semelhança do que acontecera com a Aula de Comércio, de uma estratégia que visava, de uma forma deliberada dinamizar a procura social desta modalidade de formação. Num contexto onde a taxa de analfabetismo rondava os 80% e o modelo de aprendizagem herdado da Idade Média era ainda dominante no tecido empresarial português, o decreto que cria o ensino técnico industrial estipulava que, três anos após a entrada em funcionamento das respetivas escolas, nenhum operário podia ser admitido nas fábricas do estado se não possuísse o certificado de habilitações equivalente ao grau elementar do ensino técnico industrial. Face ao desinteresse generalizado do patronato português na formação da força de trabalho e que se irá manter até ao séc. XX (GRÁCIO, 1986), a atuação do Estado vai ser marcada por um elevado voluntarismo, procurando por via da oferta pública de formação profissional incentivar a procura quer por parte dos indivíduos quer do patronato.

O ensino técnico agrícola, criado no mesmo ano, estipulava como idade mínima de ingresso os dezasseis anos e era constituído, à semelhança do ensino industrial por três graus. O primeiro grau, designado por ensino rudimentar, caracterizava-se por ser um ensino exclusivamente prático. Com uma duração máxima de três anos, destinava-se à

formação de abegãos, maiorais e quinteiros e consistia na realização de trabalhos rurais em quintas de ensino. O ensino rudimentar apresentava duas grandes características. Por um lado, uma elevada dispersão territorial pois devia funcionar em todas as províncias do reino. Por outro lado, a sua implementação dependia do que atualmente designamos por uma lógica de parceria. As quintas de ensino, onde a formação teria lugar, não eram propriedade do Estado, mas sim de particulares que, a troco da sua cedência, receberiam as respetivas compensações monetárias.

O segundo grau de ensino era definido, no decreto que o instituiu, como uma formação de matriz teórico-prática que deveria ser ministrada em escolas regionais a serem criadas nas cidades de Lisboa, Viseu e Évora. Segundo o respetivo plano de estudos, a formação teórica era constituída por quatro disciplinas, enquanto a componente prática se desenrolaria na quinta exemplar que, ao contrário das quintas de ensino, era propriedade da escola. Por último, o terceiro grau, de nível superior, era ministrado apenas em Lisboa, no Instituto Agrícola, expressamente criado para o efeito.

Apesar de todo este esforço legislativo e de outros que posteriormente lhe seguiram como as reformas de 1864, 1869, 1970, 1878 e 1879 que criam escolas, instituem novas disciplinas e reformulam planos de estudo, quando em 1884, António Augusto de Aguiar assume a pasta das Obras públicas pouco ou nada fora ainda concretizado. À semelhança do que se verificava relativamente ao funcionamento do sistema educativo português na sua globalidade também nesta fileira predominava a retórica sobre a ação: a uma produção legislativa altamente elaborada e, nalguns casos, progressista para o espírito da época, contrapunha-se a incapacidade ou uma ausência de vontade política para a fazer cumprir, a que também não era estranha a escassez de recursos financeiros com que o país se confrontava. É neste contexto que, mais uma vez o ensino técnico volta a ser objeto de um amplo esforço legislativo, mas, desta vez com resultados práticos diferentes dos anteriores.

Na sequência da ação de António Augusto de Aguiar e posteriormente de Emídio Navarro, em 1901 estão a funcionar 17 Escolas de Desenho, nove Escolas Industriais, duas escolas preparatórias e duas Escolas Elementares de Comércio que eram frequentadas por 3491 alunos (CARDIM, 2005a, pp. 316-317).

Uma vez efetivamente lançado, o ensino técnico não parou de crescer em termos numéricos. Simultaneamente, foi sendo alvo de sucessivas reformas que, de um modo geral, se destinaram a dotar esta fileira de ensino de uma autonomia relativa no interior do sistema educativo, autonomia essa construída a partir do que poderíamos designar por princípio da verticalidade. Dito de outra forma, o sistema educativo foi sendo objeto de uma segmentação interna através da qual a fileira liceal, que dava acesso ao ensino superior, e a técnica se foram autonomizando, permitindo em cada uma delas a progressão vertical no seu interior.

Já em pleno Estado Novo, a primeira reestruturação do ensino técnico data de 1931. Através dela, pretende o legislador uniformizar as diferentes escolas existentes, mantendo o espírito da progressão vertical no interior de cada fileira. O aproveitamento nos cursos ministrados nas escolas industriais e comerciais permitia o ingresso no ensino médio, ministrado nos Institutos Industriais e Comerciais. A reforma de 1931 diversifica consideravelmente a oferta de cursos que atingem os quarenta e seis cursos diferentes (GRÁCIO, 1986; CARDIM 2005b). Todos estes cursos deveriam ter em média uma duração que rondava os cinco anos e neles só podiam ingressar os estudantes que tivessem concluído a 4ª classe. No plano curricular, todos os cursos passam a ter disciplinas de formação geral (Português, Matemática, Geografia e História) nos três primeiros anos, sendo os dois últimos destinados a uma formação de natureza profissionalizante.

Quando se inicia a ditadura militar em 1926, o número de escolas era de cinquenta e duas passando, em 1947, para setenta e seis. Mas mais do que o crescimento do número de escolas, o que é verdadeiramente significativo é o aumento registado no

número de alunos matriculados que passa de 14 555 em 1926 para 42788 em 1947, o que corresponde a um aumento de cerca de 300% (CARDIM, 2005b, p. 535). Este aumento da população discente agrava os problemas com que o ensino técnico se vinha a confrontar desde a sua criação: deficiência das instalações; inexistência de oficinas para a formação prática; equipamentos obsoletos; uma enorme falta de professores e um número de conclusões extraordinariamente reduzido (CARVALHO, 1986; GRÁCIO, 1986, 1996; CARDIM, 2005b).

Durante o Estado Novo, a grande reforma do ensino técnico tem lugar em 1948. Seguindo de perto o espírito que presidiu à reorganização desta fileira do sistema educativo em 1931, esta reforma vai reafirmar a importância do ensino noturno para que os trabalhadores pudessem aperfeiçoar as suas competências técnicas e reforçar a componente de formação geral em detrimento da formação prática que passa de 47,3% da carga letiva para 41,3% (GRÁCIO, 1986). No entanto, a grande inovação consistiu na criação do ciclo preparatório do ensino técnico, com a duração de dois anos e a aposta na formação geral e na orientação profissional. A disciplina de Trabalhos Manuais visava identificar as preferências dos alunos para futura orientação profissional e retardar a opção vocacional dos jovens saídos da escola primária. Como refere Grácio (1986, p. 44),

o ciclo destacava-se sobretudo por ter um carácter preponderante de formação “geral”; novidade de monta numa altura em que a escolaridade obrigatória não ultrapassava os três anos, visto que representavam 23 e 24 horas semanais no 1º e 2º anos, respectivamente, repartidos pelas disciplinas de Língua e História Pátria (5 h nos dois primeiros anos), Ciências Geográficas-Naturais (4h), matemática (3h), Desenho (6h no 1º e 8h no 2º), Religião e Moral (2 e 1h) Educação Física (2h) e Canto Coral (1h).

A este ciclo preparatório seguia-se o 2º grau do ensino técnico, constituído por cursos industriais e comerciais de aprendizagem, de formação, de aperfeiçoamento e de cursos de mestrança, de duração variável, mas nunca superior a quatro anos. A fileira técnica do sistema educativo englobava ainda o ensino médio industrial, ministrado nos institutos de Lisboa e do Porto e cujos cursos tinham uma duração de quatro anos e o ensino médio comercial que decorria nos mesmos institutos, mas cuja duração era apenas de três anos. O ensino agrícola, desde sempre o parente pobre desta fileira, era ministrado nas escolas de regentes agrícolas, situadas em Coimbra, Santarém e Évora (GRÁCIO, 1986; CARDIM, 2005b). O ensino da pesca estava a cargo das escolas de pesca, mantidas pela Junta Central das Casas de Pescadores e destinava-se quer a jovens quer a pescadores adultos já encartados (CÂNDIDO, 1964).

Até à queda da ditadura, em Abril de 1974, o ensino técnico não para de crescer afirmando-se como uma tecnologia social utilizada pelo poder político para controlar o acesso ao ensino superior e manter a ordem social. O processo de industrialização que se verifica a partir dos anos 50 a par da lenta emergência de um setor de serviços veio alterar a estrutura de empregos disponíveis e as exigências de qualificação da força de trabalho. Simultaneamente, a melhoria das condições de vida de algumas frações da classe trabalhadora, como os operários qualificados da indústria naval e da siderurgia e a pequena burguesia de serviços, veio criar as condições para o aumento da procura social da educação, por parte de uma população até então afastada de percursos escolares mais prolongados. Todavia, o contexto político e ideológico da época exigia, por parte do poder político, um forte controlo do acesso ao ensino superior, lugar por excelência de formação das elites. Pressionado por uma procura social crescente e sob pena de por em risco a sua reduzida legitimidade social, a solução para responder a uma situação que se afigurava dilemática consistiu no aumento da oferta pública de ensino técnico e no controlo da expansão dos liceus, a via por excelência de acesso ao ensino superior.

O crescimento do ensino técnico dá visibilidade a duas clivagens internas que se apresentam como dois elementos estruturantes desta fileira de ensino. A comparação

entre o número de alunos matriculados nos cursos industriais e comerciais revela que são estes últimos que atraem a maior percentagem da população estudantil (CÂNDIDO, 1964; CARDIM, 2005b). Esta procura diferenciada é explicada por Grácio (1986) com base nas maiores oportunidades sociais do ensino comercial, a que acrescentamos o maior prestígio social que lhe estava associado. A par desta segmentação, regista-se uma outra que tinha lugar na sub-fileira industrial: eram os cursos de metalomecânica, principalmente os destinados à formação de serralheiros, os que apresentavam maior crescimento. A adesão social a estes cursos está associada ao processo de industrialização das décadas de 50 e 60 e à expansão das profissões metalomecânicas. Contudo, como salienta Grácio (1986, p. 100), “a percentagem de operários formados relativamente ao total dos diplomados do ensino secundário sempre foi pequena, mesmo no período em que o ensino técnico conheceu a sua melhor hora”, como se pode verificar na Tabela 1.

Tabela 1 - Alunos matriculados no ensino técnico e número de conclusões por ano letivo

Ano Letivo	Alunos matriculados	Conclusões
1948/1949	40447	3856
1954/1955	43344	6783
1959/1960	86330	15638
1964/1965	145337	23279
1969/1970	127560	10784
1974/1975	158372	27743

Fonte: Adaptado de Cardim (2005b, p. 616)

No entanto, a maior clivagem é a que ocorre entre ensino liceal e ensino técnico quer em termos de estrutura curricular quer de composição social. Com efeito, apesar do acesso ao ensino superior não estar legalmente vedado aos alunos do ensino técnico, o que se verifica é que, o currículo e os conteúdos programáticos desta fileira de ensino tornam praticamente impossível o sucesso nas provas de admissão à Universidade (CARVALHO, 1986). Mas talvez a clivagem mais profunda seja aquela que se verifica na composição social dos dois públicos, com o ensino liceal a ser frequentado por jovens oriundos das famílias mais escolarizadas e com maior capital económico e o ensino técnico pelos filhos do operariado e da pequena burguesia dos serviços.

3 Da Unificação do Ensino à Reconstrução de Uma Fileira Profissionalizante

3.1 Cursos técnico-profissionais e tecnológicos

O contexto político-ideológico que emerge da Revolução de 1974 torna insustentável a manutenção de um sistema educativo que se caracterizava por uma forte seletividade social materializada nas fileiras que alimentam e reproduzem a tradicional divisão social do trabalho: os liceus e as escolas técnicas. Legitimado por uma retórica discursiva construída com base nos conceitos de democratização do sistema educativo, da igualdade de oportunidades e da diminuição da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual inicia-se, no ano letivo de 1975/76, o processo de unificação do ensino.

Este processo não pode deixar de ser entendido como uma atitude deliberada, por parte do poder político, para reduzir o papel da instituição escolar na reprodução das desigualdades sociais. As alterações verificadas no contexto político e social e as suas repercussões numa imagem de escola que se pretende renovada e democrática vão ter uma influência profunda na procura social de educação. Parafraseando Bourdieu (1970), este novo contexto permite uma coincidência entre probabilidades objetivas e esperanças subjetivas. Num período em que tudo é possível, a entrada na universidade apresenta-se como um projeto simultaneamente desejável e possível para um número crescente de jovens oriundos das classes populares. Os finais dos anos 70 são então

marcados pela inexistência de qualquer oferta de formação profissional inicial no quadro do sistema educativo.

O processo de reconstrução de uma oferta formativa vocacionada para a preparação profissional dos jovens inicia-se em 1981 com a criação da via profissionalizante. A via profissionalizante destina-se a ministrar cursos de iniciação profissional, de natureza exclusivamente prática, aos jovens que, tendo concluído o 11^o ano, não pretendiam ou não conseguiam ingressar no ensino superior. Sem atribuir qualquer tipo de certificado e sem valor de troca no mercado de trabalho, esta oferta rapidamente foi votada ao fracasso.

O segundo passo na reconstrução da fileira profissionalizante ocorre em 1983, com a criação do ensino técnico-profissional. O lançamento desta modalidade visa responder a um conjunto de imperativos de natureza política, económica e educativa (AZEVEDO, 1991).

No plano político, o ensino técnico-profissional procura combater a crise de legitimidade do sistema educativo e constituir-se num mecanismo de triagem do acesso ao ensino superior, travando o fluxo crescente de candidatos que acompanha a expansão do ensino secundário, procurando assim inverter a situação de ruptura para que caminha o ensino superior. Mas, se a criação desta modalidade corresponde à introdução de uma função reguladora do Estado na procura de educação, ela não pode deixar de ser entendida numa perspetiva instrumental e pragmática de preparar Portugal para sua integração na Comunidade Económica Europeia, atual União Europeia. A difusão de uma retórica discursiva que enfatiza a componente instrumental da educação, através do papel que lhe é atribuído na retoma das economias nos países industrializados, encontra eco em vários organismos internacionais e fundamenta a aposta, uns casos, e o reforço, noutros, na formação profissional inicial na parte da maioria dos países europeus.

Do ponto de vista económico, os finais dos anos 70 e início dos anos 80 são caracterizados pelo aumento generalizado do desemprego juvenil. Para lidar com este problema os países europeus lançam um conjunto de medidas de apoio à criação de emprego e apostam na implementação e reforço de modalidades de formação profissional inicial que procuram assegurar a qualificação da mão de obra juvenil e, por esta via, combater o desemprego e aumentar a competitividade das economias europeias. (ALVES, 2008).

A preparação de Portugal para a integração na comunidade europeia implicava que o poder político adotasse uma perspetiva técnico-instrumental da educação (STOER, 1986), presente na análise sobre a política educativa portuguesa elaborada pela OCDE, nas propostas sobre o ensino técnico e profissional produzidas sobre a égide da UNESCO e no segundo projeto do Banco Mundial, destinado a financiar a construção e equipamento de espaços oficiais nas escolas secundárias. Dito de outra forma, a necessidade de aproximar o figurino do sistema educativo português ao modelo dominante europeu exigia uma opção de política educativa que reintroduzisse modalidades de formação de cariz profissionalizante (ALVES et al, 2001).

Estas modalidades são o reflexo da articulação estrutural entre sistema educativo e sistema económico. Elas encontram legitimidade na Teoria do Capital Humano e no postulado de que a formação aumenta a produtividade, ao mesmo tempo que no quadro da crise estrutural do capitalismo são chamadas a combater o desemprego, em geral e o juvenil, em particular. A trilogia formação/emprego/produtividade transforma-se no operador simbólico-ideológico que legitima a criação ou o reforço das fileiras profissionalizantes nos países europeus. É com referência a este operador que, tal como nos outros países, em Portugal o patronato critica a extinção do ensino técnico, acusa a escola de ineficácia e de incapacidade de preparar os jovens para a vida ativa e clama pela reintrodução da fileira profissionalizante no sistema educativo (AZEVEDO, 1991). As 'reivindicações' do patronato, a crescente taxa de desemprego juvenil, a

difusão de uma retórica discursiva que enfatiza a necessidade de uma mão de obra qualificada que sustente a modernização do tecido económico e os requisitos da atribuição dos fundos europeus de pré-adesão, que apenas permitem o investimento em modalidades de formação profissional, definem os contornos ideológicos e económicos que fundamentam e legitimam a criação do ensino técnico-profissional.

O ensino técnico-profissional engloba dois tipos específicos de cursos - os cursos técnico-profissionais e os cursos profissionais – e ambos se destinam a um público escolar que tenha concluído o 9º ano de escolaridade. Contudo, as diferenças em termos de duração, currículos e saídas profissionais rapidamente contribuíram para que se estabelecesse uma hierarquia de status que votou ao fracasso os cursos profissionais. Estes últimos tinham a duração de um ano letivo seguido de um estágio de seis meses numa empresa e como já se havia verificado com a via profissionalizante, criada dois anos antes, não atribuíam nem uma qualificação académica nem profissional. Os cursos técnico-profissionais, por seu turno, eram uma alternativa para a conclusão do ensino médio. Tinham uma duração de três anos, atribuíam um diploma de ensino médio, conferiam qualificação profissional, ainda que não certificada, e permitiam o acesso ao ensino superior, mediante a realização dos exames nacionais de acesso.

Apesar do aumento do número de alunos a frequentar o ensino técnico-profissional, esta oferta foi alvo de um conjunto de críticas que, no essencial, se prendiam com a sua incapacidade de cumprir os dois grandes objetivos a que se propunham: contribuir para um aumento significativo da mão de obra juvenil qualificada e conter a pressão sobre o ensino superior (GRÁCIO, 1986). A não prossecução destes objetivos está associada às limitações que, desde o seu lançamento, sempre acompanharam esta modalidade. Se por um lado, o poder político se mostrava empenhado na reconstrução da fileira profissionalizante, por outro, esta vontade política não foi acompanhada por uma efetiva dotação financeira que permitisse a sua implantação sólida no terreno. O reduzido investimento em recursos humanos e materiais contribuiu para que os cursos criados dificilmente ultrapassem o simples decalque dos extintos cursos técnicos, excluindo áreas de formação que requeriam novos e mais avultados investimentos (AZEVEDO, 1991). Os cursos técnico-profissionais foram, assim, tributários de uma lógica que, submetida a imperativos económicos, os circunscreve, quase exclusivamente, às antigas escolas técnicas (AZEVEDO, 1991).

A forte relação entre as antigas escolas técnicas e os novos cursos técnico-profissionais está associada quer a uma estratégia de rendibilização dos recursos humanos e materiais existentes quer à aceitação diferenciada, por parte dos estabelecimentos de ensino e dos professores, desta modalidade de formação e são o produto de um processo social que hierarquiza e valoriza de forma distinta os vários tipos de saberes. As representações negativas que estão associadas às formações de cariz profissionalizante e que ainda hoje se mantêm (RAMBLA, et al, 2018) são o produto de processos de estratificação de fileiras educação/formação através dos quais os saberes técnicos e profissionais são preteridos em benefício dos de carácter mais teórico, ministrados nas fileiras mais académicas e nobres dos sistemas educativos (PERRENOUD, 1986; FORQUIN, 1991). A concentração dos cursos técnico-profissionais nas antigas escolas técnicas vem, por um lado, satisfazer os interesses corporativos de grupos específicos de professores que, com a extinção dos cursos técnicos, viam o seu emprego ameaçado e, por outro, legitimar os interesses dos antigos liceus, pouco recetivos à abertura a formações associadas a um menor prestígio social. A desconfiança generalizada relativamente a estes cursos contribuiu para que a opção pela fileira orientada para o ingresso no ensino superior continuasse a ser a preferida pelos estudantes do ensino médio.

A aprovação da Lei de Bases em 1986 vem consagrar a criação de duas vias de conclusão do ensino médio: a via predominantemente orientada para o prosseguimento de estudos e a predominantemente orientada para a inserção na vida ativa. É no âmbito deste enquadramento legal que os cursos técnico-profissionais são substituídos, em

1990, pelos cursos tecnológicos que, à semelhança dos anteriores uma certificação académica e uma qualificação profissional.

Os cursos tecnológicos vêm introduzir alterações profundas na conceção da formação profissionalizante ministrada no sistema educativo. Por um lado, visam uma formação de banda larga que privilegia a família de profissões, segundo uma lógica que se pretende contrária à taylorização do trabalho e que em vez da especialização potencie a polivalência, a flexibilidade, a apetência pela formação contínua, uma mais fácil inserção na vida ativa e uma melhor adaptação à mudança. Em suma, pretendesse uma formação mais consentânea com o novo 'espírito do capitalismo'. Por outro, seguem uma estratégia que pretende dignificar a fileira profissionalizante, aproximando a sua estrutura curricular dos cursos de carácter geral. Neste sentido, os cursos tecnológicos veem reduzida a carga horária semanal, através da diminuição do número de horas destinadas à formação prática, aproximando-a da carga horária dos cursos de carácter geral; é introduzido um tronco comum a ambas as modalidades, por forma a permitir uma maior permeabilidade entre as duas vias; por último, é estipulada a criação de pelo menos um curso tecnológico em todas as escolas do ensino secundário.

No total são criados 11 cursos tecnológicos distribuídos por quatro agrupamentos: científico-natural, artes, económico-social e humanidades. O plano de estudos quer dos cursos gerais quer do tecnológicos, para além da Área-escola, compreende três componentes de formação: uma geral (comum aos dois tipos de cursos), uma de formação específica e outra de formação técnica (Tabela 2), estas últimas com pesos diferentes de acordo com o tipo de curso (Tabela 3).

Tabela 2 - Componentes dos Cursos Gerais e dos Cursos Tecnológicos de nível médio

Cursos Componentes	Cursos de Carácter Geral	Cursos Tecnológicos
Formação Geral	Português Introdução à Filosofia Língua Estrangeira I ou II Educação Física Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação Moral e Religião Católica ou de outras Confissões	
Formação Específica	Conjunto de disciplinas em número variável (3 a 5) de acordo com o agrupamento	Conjunto fixo de disciplinas de acordo com o curso
Formação Técnica	Disciplina (s) de livre escolha de acordo com a oferta da escola e interesses dos alunos	Conjunto fixo de disciplinas em cada curso
Área-Escola	Conjunto de atividades de ligação entre várias disciplinas organizadas em projetos.	

Tabela 3 - Peso das diferentes componentes nos cursos (%)

Componentes	Cursos de Carácter Geral	Cursos Tecnológicos
Formação Geral	34	34
Formação Específica	45	30
Formação Técnica	21	36

À semelhança do verificado com os cursos técnico-profissionais, também os tecnológicos ficaram confinados às antigas escolas técnicas, situação que apenas se altera com a entrada em vigor do PRODEP I, em 1989 – Programa para o Desenvolvimento da Educação em Portugal, financiado pelo Fundo Social Europeu – e que veio possibilitar um maior investimento do Estado em estruturas educativas e equipamentos. No entanto, como refere Fonseca (1999, p. 101) continua a ser “crítico o reconhecimento da importância deste grau de escolaridade no acesso à vida profissional”.

Estes cursos são, atualmente residuais, tendo sido substituídos pelos cursos profissionais de que falaremos à frente.

3.2 Cursos de Aprendizagem

A institucionalização do Sistema de Aprendizagem, em 1984, é o segundo passo na edificação da fileira profissionalizante do sistema educativo. O Sistema de Aprendizagem é, como refere Pedrosa (2003, p. 52), “o primeiro instrumento que se pretende generalizável, de resposta à crise do unificado e ao abandono escolar à saída do 6º ano de escolaridade”. Nesta perspetiva, apresenta-se como uma modalidade que se destina a consagrar uma alternativa a percursos escolares mais académicos e a solucionar um conjunto de problemas gerados no interior do sistema e os quais ele se mostra incapaz de resolver.

O discurso democratizante que acompanhou o processo de unificação do ensino não foi só por si suficiente para alterar as práticas educativas marcadas pela seletividade. Se, com base no princípio da igualdade de oportunidades o sistema educativo viu alargar a sua base social de recrutamento, também é verdade que, entre muros, ele foi incapaz de se adaptar à heterogeneidade sociocultural dos novos públicos. Com a democratização do acesso à educação, a seleção deixa de se fazer à entrada, ou seja, “a montante da escola, mas durante o percurso escolar, em função dos resultados académicos” (DUBET, 2000, p. 51). Este processo seletivo contribuiu para a exclusão dos alunos com piores desempenhos escolares da fileira nobre dos sistemas educativos e para a sua integração em ofertas de 2ª oportunidade de natureza profissionalizante. A competição que ocorre na escola deu origem a modos de seleção pelo insucesso, pelo que a “seleção deixou de ser predominantemente social para passar a ser predominantemente escolar ou, pelo menos, percebida como tal” (CANÁRIO, 2005, p. 85).

As décadas de 80 e 90 são marcadas por elevadas taxas de insucesso e abandono escolares, mesmo antes de concluída a escolaridade obrigatória (BENAVENTE e CORREIA, 1981; ALVES-PINTO, 1988; FERRÃO e NEVES, 1992; BENAVENTE et. al, 2004) e o Sistema de Aprendizagem vai ser apresentado, no panorama educativo, como a modalidade privilegiada para inverter esta situação, ao mesmo tempo que visa contribuir para a modernização do sistema económico e para o combate ao desemprego juvenil.

O modelo educativo dos cursos de aprendizagem baseia-se na formação em alternância, dando forma ao que Correia et al (1993, p. 13) designam por um “projeto de escolarização do mundo da produção, isto é, do mundo empresarial, e de empresarização do mundo escolar”. Mas, a principal inovação do Sistema de Aprendizagem consiste na introdução da dupla certificação, que se mantém ainda hoje em todas as ofertas de formação profissional inicial de nível médio. Assim, a conclusão dos cursos de aprendizagem permite a obtenção de um diploma escolar e de um certificado de aptidão profissional. Ao longo dos anos e à medida que a escolaridade obrigatória foi aumentando e que o abandono e o insucesso escolar foram diminuindo, os cursos de aprendizagem foram alterando o público destinatário. Atualmente, eles são uma oferta de nível médio que tanto pode atribuir uma dupla certificação como exclusivamente um certificado de aptidão profissional, no caso de os alunos já possuírem a escolaridade obrigatória que é atualmente de 12 anos.

A estrutura curricular do curso é constituída por quatro componentes de formação – Sociocultural, Científica, Tecnológica e Prática – e por quatro áreas de competência – Línguas, Cultura e Comunicação, Sociedade e Cidadania, Ciências Básicas, Tecnologias e Contexto de Trabalho (Tabela 4). Os domínios de formação estão organizados em módulos, designados atualmente por unidades de formação de curta duração, e os cursos oferecidos têm obrigatoriamente de constar do Catálogo Nacional de Qualificações².

² O CNQ é um instrumento de gestão estratégica das qualificações nacionais de nível não superior; de regulação da oferta formativa de dupla certificação e de promoção da eficácia do financiamento público. As qualificações que integram o CNQ encontram-se estruturadas em áreas de educação e formação. A cada qualificação corresponde um perfil profissional e um referencial de formação.

Tabela 4 - Componentes dos Cursos de Aprendizagem

Componentes de Formação	Áreas de competência	Domínios de formação
Sociocultural	Línguas, Cultura e Comunicação	Viver em Português
		Comunicar em Língua estrangeira
		Tecnologias da Informação e Comunicação
	Cidadania e Sociedade	Mundo Atual e Realidade
		Desenvolvimento pessoal e social
Científica	Ciências Básicas	Matemática e Realidade
		Outras de acordo com o curso
Tecnológica	Tecnologias	Tecnologias Específicas de acordo com o curso
Prática	Contexto de Trabalho	

Os cursos de aprendizagem nunca tiveram uma presença significativa no sistema de educação/formação português. O tipo de público a que se destinavam originalmente e a sua localização nos centros de emprego e não nos estabelecimentos de ensino contribuíram para que fossem considerados como uma oferta de relegação, o 'parente pobre' para onde eram orientados os 'deixados por conta' do sistema. Além disso, a sua forte dependência dos fundos comunitários faz com que a oferta esteja dependente dos ciclos de financiamento e da vontade política nacional em assegurar a sua aplicação.

3.3 Os Cursos Profissionais

A criação das Escolas Profissionais, no último ano da década de 80, encerra o ciclo de construção de uma oferta que pretende ser uma alternativa ao prosseguimento de estudos pós-escolaridade obrigatória, na altura de 9 anos e que, mais uma vez, se constitua num elemento que sustente o processo de modernização da economia portuguesa a nível regional e local. Os cursos profissionais deviam ser criados de acordo com as necessidades da economia local, proporcionando uma formação de banda larga que garantisse o desenvolvimento pessoal e pessoal dos alunos (AZEVEDO, 2004). Residualmente e até à generalização da escolaridade obrigatória de 9 anos, as escolas profissionais oferecem cursos destinados a jovens com o 6º ano de escolaridade, cuja conclusão permite a obtenção de um diploma do 9ºano e de um certificado de aptidão profissional, num dos 17 domínios de formação

Financiados pelo Fundo Social Europeu, os cursos promovidos por essas escolas conheceram uma expressiva expansão entre 1989 e 1993, evidenciando, contudo até 2005 um crescimento muito mais lento devido à dependência do programa de financiamento da União Europeia e à desconfiança política (AZEVEDO, 2014). A estes factos, acresce o seu reduzido no combate ao insucesso e abandono escolar. Esta situação, conduziu Duarte (2014b) a afirmar que a tendência da licealização do ensino secundário foi reforçada no contexto português, sendo concedido ao ensino profissional um lugar marginal no sistema educativo. Para tal tendência, muito contribuíram dificuldades de ordem pedagógica associadas ao não cumprimento da estrutura modular dos programas, problemas inerentes a um corpo docente instável e pouco dedicado e práticas profissionais e ligações ao mundo do trabalho que nem sempre apresentam a riqueza educativa esperada (AZEVEDO, 2014).

A partir de 2005, os cursos profissionais são eleitos como uma prioridade política, sendo introduzidos nas escolas secundárias em 2007. A sua introdução nas escolas secundárias contribuiu para que se afirmassem como uma via alternativa à conclusão do ensino médio, o que se repercutiu num forte crescimento da oferta e contribuiu para que em 2011/2012 o número de alunos a frequentar os cursos profissionais em escolas do ensino secundário público fosse superior ao dos que se encontravam matriculados que nas escolas profissionais (RODRIGUES, 2011; AZEVEDO, 2014). Segundo Duarte (2014b), esta situação favoreceu a “revitalização da identidade do ensino secundário”, enquanto ciclo de estudos de preparação para a vida ativa e aproximação da escola ao mundo do trabalho, ao mesmo tempo que permitiu aos alunos o prosseguimento de estudos no ensino superior.

Os cursos profissionais estão organizados em três componentes de formação - Sociocultural, Científica e Técnica – a que correspondem disciplinas compostas por unidades de formação de curta duração (Tabela 5). À semelhança do que se verifica com os cursos de aprendizagem só podem ser oferecidos cursos que constem do Catálogo Nacional de Qualificações.

Tabela 5 - Componentes dos Cursos Profissionais

Componentes de Formação	Disciplinas
Sociocultural	Português
	Língua Estrangeira
	Área de Integração
Científica	Tecnologias da Informação e Comunicação
	2 3 disciplinas consoante o curso
Técnica	3 a 4 disciplinas consoante o curso
	Formação em contexto de trabalho

A formação de uma mão de obra qualificada não parece, contudo, influenciar as estratégias de recrutamento das empresas, pelo que o mercado de trabalho não se tem mostrado capaz de absorver os graduados destes cursos. Apresentando-se como uma modalidade ao serviço da modernização e do crescimento económico, os cursos profissionais acabam por se afirmar como uma oferta de segunda oportunidade e de desqualificação social (RODRIGUES, 2011).

A agravar esta ténue relação entre escola-mercado de trabalho, os cursos profissionais parecem revestir-se de um cariz excessivamente académico, de uma elevada separação entre currículo teórico e prático, não oferecendo grandes possibilidades de desenvolvimento de pensamento crítico (RODRIGUES, 2011). Simultaneamente, revelam um reduzido grau de eficácia no combate ao insucesso e abandono escolares e não parecem não ser capazes de romper com o ciclo de reprodução social, garantindo às elites o ensino secundário académico e remetendo para os cursos profissionais os grupos sociais desfavorecidos, menos capazes de serem bem sucedidos na fileira nobre do sistema educativo (AZEVEDO, 2014).

Já no séc. XXI, foram lançadas duas outras medidas de formação profissional destinadas a combater os dois problemas crónicos do sistema educativo. Referimo-nos aos cursos de educação e formação para jovens, criados em 2002, e os cursos vocacionais, em 2012. Destinados a jovens em risco de abandono ou com trajetórias escolares marcadas por retenções sucessivas, visavam, fundamentalmente, a criar uma alternativa à conclusão do 9º ano de escolaridade e a proporcionar uma iniciação profissional, permitindo a progressão para o ensino médio no interior da respetiva fileira. No entanto, nenhuma destas modalidades se afirmou como uma verdadeira alternativa à conclusão da escolaridade obrigatória de 12 anos, sendo absolutamente residual o número de alunos que frequentam os cursos de educação formação de nível secundário, que serão extintos quando o último contingente de alunos se graduar.

Em boa verdade, nenhum dos cursos profissionalizantes objeto desta análise pode ser considerado um exemplo de uma verdadeira formação omnilateral. Contudo, a sua estrutura curricular não deixa de revelar algumas preocupações com uma formação que não se limite exclusivamente ao domínio de técnicas para o exercício profissional. No entanto, quando comparamos a distribuição da carga letiva pelas diferentes componentes de formação verificamos que esta aparente semelhança se esfuma, dando lugar a diferenças que conferem visibilidade a diferentes formas de conceber a formação profissional inicial (Tabela 6). Das três modalidades aquela que melhor expressa a subordinação ao vocacionalismo e a uma conceção técnico-instrumental da formação são, sem dúvida os cursos de aprendizagem onde a formação em contexto de trabalho corresponde a quase metade da carga letiva total. O peso que a formação prática assume é revelador da aposta do desenvolvimento dos saberes instrumentais em detrimento dos saberes científicos e técnicos que fundamentam as práticas profissionais e de uma formação geral que favoreça um melhor entendimento do mundo e uma participação mais ativa e informada na sociedade.

Tabela 6 - Distribuição da carga letiva pelas diferentes componentes de formação de acordo com o tipo de curso profissionalizante (%)

Componentes	Cursos Tecnológicos	Profissionais Cursos	Cursos de Aprendizagem
Formação Geral	34	32	22
Formação Específica	30	16	11
Formação Técnica	36	38	27
Formação em contexto de trabalho	-	14	40

Embora não existam muitos estudos sobre as ofertas profissionalizantes e os seus públicos, o que não deixa de ser revelador do seu reduzido prestígio social e da dificuldade que têm em constituírem em objeto de estudo para a comunidade académica, os que têm sido realizados, principalmente sobre os cursos profissionais, revelam o seu papel na reprodução das desigualdades sociais e de género. Os cursos profissionais parecem não ser capazes de romper o ciclo de reprodução social (AZEVEDO, 2014), garantindo às elites o ensino secundário académico e remetendo esta modalidade para grupos sociais mais desfavorecidos. Aliás, quer os cursos profissionais quer os de aprendizagem são maioritariamente frequentados por rapazes com reduzidos desempenhos escolares, com trajetórias marcadas por insucessos e, nalguns casos, abandono escolar, oriundos dos grupos domésticos menos escolarizados e com origens sociais no operariado ou na pequena burguesia dos serviços (ALVES et al, 2001; MENDES, 2009; RODRIGUES, 2011; DUARTE, 2014a; FERNANDES et al 2018).

4 CONCLUSÃO

Desde a escolarização dos processos de aprendizagem profissional que se acentua na segunda metade do séc. XIX com a criação do ensino técnico, a formação profissional inicial da classe trabalhadora juvenil sempre se apresentou como a fileira menos prestigiada e com menor peso no sistema educativo português. A difícil reconstrução da fileira profissionalizante após a Revolução de 1974 está, aliás, patente no fato de, em 2017, ela corresponder a 41% dos alunos matriculados no ensino médio.

São várias as críticas ao que, no início da década de 90, se designou por profissionalização dos sistemas educativos, onde o português se inclui. No plano político, as modalidades profissionalizantes revelam uma subordinação da educação à economia sob a égide de uma lógica que Lima e Guimarães (2011) apelidam de gerencialista e de recursos humanos, uma conceção fragmentada do ator social e a hegemonia do *homo economicus*, ao serviço do capitalismo flexível. Por último, o papel que lhes é atribuído no combate ao desemprego e, mais recentemente, ao aumento da empregabilidade individual, não só escamoteia a verdadeira origem do desemprego

como tem contribuído para deslocar o locus da discussão sobre as desigualdades de oportunidades do sistema educativo para o mercado de trabalho.

No plano educativo, estas modalidades, para além de manterem o seu caráter social seletivo e guetizante concorrendo para a reprodução das desigualdades sociais, são responsáveis pela difusão de formas novas de exclusão no sistema educativo. Legitimadas por uma perspetiva que advoga ofertas diferentes para públicos diferentes, elas mais não fazem do que orientar para a fileira profissionalizante os alunos que não demonstram possuir as competências para prosseguirem estudos na fileira nobre do ensino secundário. Excluindo, para incluir, estas ofertas mais não fazem do que reforçar o estigma de que a formação profissional é a única saída possível para os estudantes com baixo rendimento escolar, com insucesso ou em risco de abandono escolar, na sua maioria oriundos das classes mais desprovidas de capital escolar e económico.

Do ponto de vista económico, está por demonstrar o contributo destes cursos para a inserção qualificada dos seus diplomados no mercado de trabalho e para a diminuição do desemprego juvenil. Por outro lado, a excessiva taylorização das ofertas profissionalizantes, decorrente da sua subordinação ao Catálogo Nacional de Qualificações, pode aumentar as dificuldades de inserção profissional assim como de envolvimento nos processos de requalificação profissional em que muito provavelmente estarão envolvidos os diplomados, ao longo da sua vida profissional.

No entanto, apesar destas reservas, as ofertas profissionalizantes parecem contribuir para a diminuição do sentimento de desafiliação e de alienação, reconciliando os jovens estudantes com a aprendizagem e com o ofício de estudante (ALVES et al, 2018; RAMBLA et al, 2018), para a redução do abandono escolar precoce, para o prolongamento das trajetórias escolares e para a consolidação do cumprimento da escolaridade obrigatória de doze anos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. *Juventudes e inserção profissional*. Lisboa: EDUCA, 2008.
- ALVES, N.; ALMEIDA, A. J.; FONTOURA, M; ALVES, P. *Educação e Formação: análise comparativa dos sub-sistemas de qualificação profissional de nível III*. Lisboa: IEF, 2001.
- ALVES, N.; QUEIROGA, R.; GUIMARÃES, P. Vocational education and training courses: a turning point on young adults' academic trajectory In: CHOVA, L. G.; MARTÍNEZ, A. L.; TORRES, I. C. (Eds). *EDULEARN18 Proceedings 10th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Valencia: IATD Academy, p. 7626-7635, 2018.
- ALVES-PINTO, C. A dimensão social e regional das disparidades na sobrevivência e sucesso escolares em Portugal. In: GEP. *Medidas que promovam o sucesso educativo*. Lisboa: GEP, p. 64-102, 1988.
- AZEVEDO, J. *Educação tecnológica*. Anos 90. Porto: ASA, 1991.
- AZEVEDO, J. Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: viagem da periferia para o centro das políticas públicas. In: RODRIGUES, M. L.; SILVA, P. A. (Orgs.) *Políticas Públicas em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda/ISCTE, 2014, p. 411-468.
- BENAVENTE, A.; CAMPICHE, J.; SEABRA, T. & SEBASTIÃO, J. *Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século, 2004.
- BENAVENTE, A; CORREIA, A. *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Lisboa: IED, 1981.
- BOURDIEU, P. L'excellence scolaire et les valeurs du système éducatif français. *Annale*, nº1, p.1-15, 1970.
- CANÁRIO, R. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: ARTMED.
- CÂNDIDO, L. A Evolução recente da estrutura escolar. *Análise Social*, nº7/8, p. 671-698, 1964.
- Cad. Pesq., São Luís, v. 26, n. 4, p. 73-88, out./dez. 2019.

- CARDIM, E. V. C. *Do Ensino Industrial à Formação profissional. Políticas públicas de qualificação em Portugal. I Volume*. Lisboa: ISCSP-UTL, 2005a.
- CARDIM, E. V. C. *Do Ensino Industrial à Formação profissional. Políticas públicas de qualificação em Portugal. II Volume*. Lisboa: ISCSP-UTL, 2005b.
- CARVALHO, R. *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar – Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- CHARLOT, B. e GLASMAN, D. *Les Jeunes, l'Insertion, l'Emploi*. Paris: PUF, 1998.
- CORREIA, J. A., STOLEROFF, A. e STOER, S. A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Caderno de Ciências Sociais*, nº12/13, p. 25-51, 1993.
- DUARTE, A. Unificação e diversificação das vias de ensino. In: RODRIGUES, M. L.; SILVA, P. A. (Orgs.) *Políticas Públicas em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda/ISCTE, 2014b, p.131-148.
- DUARTE, A. O ensino profissional nas políticas públicas. Análise do agendamento da medida entre 1986 e 2009. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 75, p.151-170, 2014a.
- DUBET, F. *Les inégalités multipliées*. Quetigny: Editions de l'Aube, 2000.
- FERNANDES, S.; PEREIRA, P.; DUARTE, J.; CASTRO, L. C. *Estudantes à entrada do Ensino Secundário em 2016/17*. Lisboa: DGEEC, 2018.
- FERRÃO, J.; NEVES, A. O. *Caraterização regional dos factores de abandono escola nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, 1992.
- FONSECA, A. A inserção socioprofissional dos jovens diplomados com o 12º ano. In: CNE. *O ensino secundário em Portugal*. Lisboa: CNE, 1999, p.27-35.
- FORQUIN, J.-C. Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux. *Sociologie et Sociétés*, nº1, p. 25-39, 1991.
- GRÁCIO, S. *Política educativa como tecnologia social. As reformas do ensino técnico de 1948 e 1943*. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.
- LIMA, L.; GUIMARÃES, P. *European Strategies in Lifelong Learning. A critical Introduction*. Opladen: Barbara Budrich Publishers, 2011.
- MENDES, P. *Estudantes do Ensino Secundário Profissional: Origem Social, Escolhas Escolares e Expectativas*. 2009. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – ISCTE-UL, Lisboa, 2009.
- NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PEDROSO, P. *A Formação Profissional Inicial*. Lisboa: ICS/Instituto da Juventude, 1993.
- PERRENOUD, P. De quoi la réussite scolaire est-elle faite?. *Éducation et Recherche*, nº 1, p. 133-159, 1986.
- PETITAT, A. *Production de l'École – Production de la Société. Analyse sócio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Genève : Librairie Droz, 1982.
- RAMBLA, X.; JACOVKIS, J.; KOVACHEVA, S.; WALTER, A.; VERLAGE, T. International Qualitative Analysis Report. *YOUNG_ADULLLT Working Paper*, Freiburg: University of Education Freiburg, 2018.
- RODRIGUES, L. *Ensino profissional. O estigma das mãos mais do que cabeça*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2011.
- STOER, S. R. *Estado e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento, 1986.