

## O ENSINO PROFISSIONAL COMO ESTRATÉGIA DE ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE DOS JOVENS EM PORTUGAL

Mara Franco de Sá – UFG (Brasil)  
marafrancosa@gmail.com

### Resumo

A pesquisa reflete sobre a compreensão que os docentes têm do ensino profissional para os jovens em Portugal. Para o desenvolvimento da pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa e a técnica de entrevista realizada com seis (6) docentes de duas instituições escolares, sendo uma pública e outra privada. O artigo está organizado em três partes: a primeira apresenta o histórico da educação profissional portuguesa a partir da redemocratização do país; a segunda discute os dados coletados; e, por fim, as considerações finais.

**Palavras-chave:** Ensino Profissional; Política educativa; História da Educação.

### Introdução

O presente texto apresenta a visão que os docentes do ensino profissional têm sobre os cursos profissionais ofertados para os jovens em Portugal, na atualidade. O interesse pela temática surgiu a partir de reflexões acerca do desenvolvimento de políticas educativas voltadas para os jovens com baixa escolaridade em Portugal, no cenário de reorganização do mundo capitalista.

O universo da pesquisa é formado por duas instituições de ensino: uma escola pública de ensino secundário com oferta de cursos profissionais, e outra privada que atua exclusivamente no ensino profissionalizante. Quanto aos procedimentos metodológicos, optamos pela abordagem qualitativa e a técnica de entrevista com seis docentes de cada instituição pesquisada. A entrevista, de acordo com Afonso (2005), trata-se de um instrumento privilegiado de coleta de informações a partir da interação entre o entrevistador e o entrevistado. Adotamos, ainda, a análise de conteúdo temática (BARDIN, 2009) a partir das seguintes categorias: percurso de formação; trajetória profissional e opiniões sobre o ensino profissional.

Para o desenvolvimento e organização de nossas reflexões, o texto está distribuído em três partes: a primeira trata do histórico da educação profissional portuguesa a partir da redemocratização do país; a segunda é voltada para a análise dos dados; e, por fim, apresentamos as considerações finais.

### **A redemocratização portuguesa e a educação profissional**

Com o processo revolucionário de 1974, a educação adquiriu centralidade no debate político e, de acordo com Tiriba (2009), lhe foi atribuída a capacidade de contribuir para a construção de uma sociedade socialista respaldada no apoio popular, mediante o acesso ao ensino para todas as classes sociais, em especial, os trabalhadores. É neste contexto que foi extinto o ensino técnico, o qual era criticado por representar uma elevada seletividade social, sendo ele substituído pelo ensino unificado.

No entanto, a partir do I Governo Provisório, em especial após o contra-golpe ocorrido em 25 de novembro de 1975, ocorreu uma limitação nas ações revolucionárias, principalmente a partir da integração de Portugal à Comunidade Econômica Europeia (CEE). Para Stoer (1990), a necessidade de adequação do Estado português à modernização capitalista fez com que os ideais de democratização da escola fossem substituídos por um discurso voltado aos interesses econômicos. Desse modo, a adesão de Portugal à CEE tornou a reforma da educação uma prioridade dos governos constitucionais, levando Portugal a pautar-se na modernização neoliberal em curso na Europa.

Nesse contexto, segundo Teodoro e Anibal (2008), as políticas educativas foram desenvolvidas a partir da ideologia da modernização e difundiu-se a relevância do capital humano, da educação e da formação da mão-de-obra como elementos essenciais para que o país alcançasse a modernização econômica almejada, sendo que, nesse processo, a esfera educativa incorporou os valores e até mesmo o vocabulário do setor empresarial: qualidade, eficácia, eficiência

Nessa mesma perspectiva, Stoer (1990) acrescenta que Portugal, a partir dos anos 80, acompanhou a tendência da maioria dos países europeus no desenvolvimento de políticas educativas de caráter instrumental e baseado na crença de que a formação de recursos humanos é o elemento essencial para a modernização e crescimento econômico.

Essa compreensão, criticada pelo autor, se sustenta na tese de que o desemprego na atualidade decorre da ausência de qualificação da mão-de-obra e não de uma escassez estrutural de empregos.

A defesa da qualificação da mão-de-obra como solução para o desemprego fez com que a luta pela democratização do ensino fosse abandonada em prol da busca por competitividade econômica. Para Stoer (1990), o mito de que o desemprego é fruto da desqualificação da mão-de-obra contribuiu para o reaparecimento da fileira profissionalizante em Portugal. Em nossa compreensão, essa reconstrução significou também a explicitação do rompimento, no campo educativo, com os ideais educativos da Revolução dos Cravos que defendiam uma escola igualitária para todos a partir do fim da dicotomia ensino geral e técnico.

A reinstitucionalização do ensino profissionalizante no ensino secundário foi retomada, em 1983, com a chamada Reforma Seabra. Esse processo iniciou-se, em 1981, por meio da experiência de formação técnica e profissional ocorrida tanto dentro quanto fora do sistema regular de ensino, tais como a profissionalização do 12º ano instituída pelo Decreto-Lei nº 240/80 e pela Portaria nº 420/80 de 19/7/1980, e pela ação piloto de formação profissional do Ministério do Trabalho, sendo essa última voltada para os jovens que abandonaram a escola sem terem concluído a escolaridade obrigatória, que, na época, era de seis anos.

O Decreto-Lei nº 26, de 21 de janeiro de 1989, relançou o ensino profissional como uma alternativa de formação aos jovens que vivenciaram o insucesso escolar mediante a criação de instituições em regime de contratos-programa com o Estado. Os estudantes, ao concluírem os cursos ministrados nessa modalidade, teriam diplomas equivalentes ao 12º ano do ensino secundário, e um certificado de qualificação profissional de nível 3, sendo que também lhes era garantido o acesso ao ensino superior, desde que realizassem os exames nacionais para ingresso neste nível de ensino.

O referido decreto recebeu muitas críticas, entre elas destaca-se o modelo de gestão das escolas profissionais, o qual, para Antunes (2004), contribuiu para redução do papel do Estado na direção da educação pública ao redistribuir as responsabilidades com diversos atores sociais e entidades, “[...] e numa iniciativa sem precedentes, o Estado dinamizou e envolveu-se ativamente na criação de um subsistema de ensino que é em regra, privado” (ANTUNES, 2004, p. 490), mas, acrescentamos, financiado com recursos públicos.

Na perspectiva da autora, as promessas de democratização do ensino foram parcialmente atendidas, uma vez que se efetivaram quantitativamente por terem garantido o acesso à escola, mas não alcançaram a universalização do sucesso, em especial no ensino secundário. Dessa forma, as escolas profissionais oriundas da reforma dos anos de 1980 fizeram do “ensino secundário um ensino preparatório de elites e terminal de massas” (ANTUNES, 2013, p. 12).

As alterações legais das décadas seguintes, tanto o Decreto-lei nº 70/93 quanto o Decreto-lei nº 4/98, mantiveram o ensino profissional como modalidade especial de educação escolar e como uma via própria, alternativa ao ensino regular. Entre as mudanças mais significativas do referido decreto, estão o regime jurídico de criação das escolas e o financiamento das instituições. Aquele, por ter apresentado alterações no modelo de criação das escolas profissionais, ao extinguir os contratos-programa estabelecidos entre os promotores e o Ministério da Educação e estabelecer autorização prévia de funcionamento para os cursos propostos para o ensino profissional.

Os recursos, conforme a legislação, estão condicionados ao cumprimento de regras para seu recebimento, as quais explicitam a subordinação dos cursos profissionais ao setor produtivo, o que se percebe uma vez que um dos critérios de qualidade e pertinência dos cursos é a inserção dos concluintes dos cursos no mercado de trabalho. O decreto garante financiamento público aos cursos que apresentem demanda significativa, e veta o financiamento nas áreas consideradas não prioritárias.

Os aspectos acima abordados mostram-se coerentes com os novos discursos do capital e com a responsabilização dos indivíduos na manutenção de seus empregos. No entendimento de Alves (2009, p. 56), “no novo quadro da ordem econômica e das narrativas que a legitimam, a educação surge investida de um novo mandato: promover a inclusão e a empregabilidade”, destacando ainda que:

Se o emprego deixou de ser um direito, a empregabilidade passou indiscutivelmente a ser um dever e uma responsabilidade individual. Estão assim criados os quadros cognitivos para que o desemprego deixe de ser considerado como um problema econômico e político para passar a ser concebido como um problema individual cuja origem reside num déficit de competências de empregabilidade (ALVES, 2009, p. 55).

A afirmativa da autora, quanto ao papel que o conceito de empregabilidade assume no cenário capitalista atual, se faz presente no Decreto-lei 04/98 quando determina que:

As escolas profissionais são obrigadas a manter um registro actualizado dos processos e resultados da formação e dos trajetos imediatamente subsequentes

dos seus diplomados, de modo a poderem disponibilizar essa informação quando solicitada pelo Ministério da Educação.

Diante do exposto, podemos afirmar que a educação profissionalizante, nas décadas de 1980 e 1990, foi profundamente marcada pela redução da atuação direta do Estado e pela valorização da pertinência da intervenção de outros agentes sociais, entre eles o setor empresarial. Esse percurso foi marcado também pela incorporação de padrões de qualidade na educação, os quais permaneceram no Decreto-Lei 74/2004.

A Reforma do Ensino Secundário, a partir do Decreto-lei 74/2004, ao promover a reorganização dos cursos gerais e cursos tecnológicos, que, em 1990, substituíram os cursos técnico-profissionais, ocasionou mudanças no ensino profissional, esse último, mais especificamente, a partir da elaboração da Revisão Curricular do Ensino Profissional, a qual teve a função de orientar as mudanças a serem realizadas. O referido documento compreende o ensino profissional como:

[...] um subsistema de ensino integrado ao ensino secundário, no qual faz prova de sua relevância, como modalidade especial de educação dirigida à qualificação profissional inicial dos jovens. Os cursos profissionais de nível secundário apresentam-se como um percurso alternativo assente numa estrutura curricular modular e numa dimensão predominantemente técnica e prática da aprendizagem, preparando para o exercício profissional qualificado, numa perspectiva de Aprendizagem ao longo da vida, tendo sempre presente a dimensão humana do trabalho (PORTUGAL, 2003, p. 5).

O documento apresenta ainda, entre as suas linhas de ação, a racionalização da oferta de formação profissionalmente qualificante através do Catálogo Nacional de Qualificações e de um Catálogo Modular de Formação Profissional, e a oferta prioritária de cursos técnicos intermediários.

O Decreto-lei nº 74/2004, de 26 de março, por sua vez, regulamentou os princípios da organização curricular e da avaliação das aprendizagens no nível secundário, definindo como prioridade a formação e qualificação dos jovens, além do combate ao insucesso e abandono escolares. O decreto possibilitou que as escolas secundárias do ensino público ofertassem cursos do ensino profissional. Desse modo, os cursos profissionais deixaram de ser uma modalidade especial de educação para tornar-se integrante de uma diversidade de ofertas qualificantes de dupla certificação do ensino secundário.

A crítica apresentada por Stoer (1990) acerca da subordinação das políticas educativas portuguesas ao discurso de modernização se confirma na Portaria 550-C/2004, de 21 de maio, que define como objetivo dos cursos profissionalizantes atender aos perfis profissionais emergentes “no quadro de uma identificação de áreas prioritárias e

estratégicas para o desenvolvimento econômico e social do país, num contexto de globalização”.

Os debates acerca da importância da qualificação que se fizeram presentes desde o Decreto 26/89 e as demais legislações acima tratadas podem ser compreendidos a partir das intervenções dos organismos internacionais na política educativa portuguesa, em especial a União Europeia (UE) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Sobre este aspecto, Stoer, Stoleroff e Correia (1990) alertam que:

[...] A intervenção das organizações internacionais na educação tem tido como objectivo principal a extensão das relações de produção capitalista através de uma reprodução mais (cor) respondente às necessidades do setor produtivo. Dondese ter vindo a acentuar a necessidade de, através da escola, criar quadros médios e fornecer qualificações básicas e ‘empregáveis’ (e tudo isto, levando em linha de conta o baixo nível dos recursos do Estado, para não sobrecarregar excessivamente o investimento de capital)” (STOER; STOLEROFF; CORREIA, 1990, p. 22).

Na continuidade da construção da fileira profissionalizante, a Portaria nº 550-C/2004, de 21 de Maio, possibilitou a oferta de ensino profissional nas escolas secundárias do ensino público. A inserção dessa modalidade formativa trouxe diversas alterações para o cenário das escolas, além de representar a reafirmação de um discurso de modernização e o predomínio de uma concepção técnico-instrumental e vocacionalista da educação. No processo de ajustamento da escola, as noções de competência e competitividade, juntamente com outros termos do cenário capitalista globalizado, se firmam no vocabulário escolar, expressando, segundo Alves (2009, p. 56), “uma ressemantização da Teoria do Capital humano” e a deriva vocacionalista, presente tanto em Portugal quanto na maioria da Europa, a qual “coloca a educação ao serviço da economia e que deslegitima toda e qualquer discussão sobre o seu papel na produção de novas formas de desigualdade escolar e social” (ALVES, 2008 p. 225).

Frigotto (2009) corrobora, afirmando que, “do mesmo modo, a formação profissional por competências para a empregabilidade, desloca e tira da memória social o direito à qualificação, vinculado ao direito ao emprego” (FRIGOTTO, 2009, p. 71).

Desse modo, em nossa compreensão, a defesa da empregabilidade e da qualificação da mão de obra constrói uma visão salvífica e otimista da educação profissional pautada na crença de que as ações individuais são independentes do contexto social e econômico, e da atual fase de acumulação capitalista.

## O ensino profissional e a visão dos docentes

Em relação às entrevistas realizadas, os docentes terão suas falas apresentadas ao longo do texto pelas letras “A”, “B”, “C”, “D”, “E” e “F” com o objetivo de preservar suas identidades. Quanto à trajetória acadêmica dos docentes, dos 6 (seis) professores que participaram da pesquisa, 4 (quatro) têm licenciatura em Língua Portuguesa e ministram disciplinas de Português, literatura ou inglês. Outros 2 (dois) concluíram bacharelado em informática e animação cultural, e atuam em disciplinas específicas da área profissional.

A formação acadêmica dos integrantes da pesquisa ocorreu tanto em instituições públicas quanto privadas. Entre os docentes, um possui mestrado em Educação e duas são também mestrandas na mesma área. Todos os entrevistados declararam que realizaram, ao longo dos anos, cursos de formação continuada ministrados pelas instituições de ensino, com temáticas voltadas para o cotidiano escolar ou para as áreas específicas de formação, tais como conflito escolar, metodologias de ensino, entre outras.

No tocante à trajetória profissional, há dois percursos distintos. O primeiro demonstra que a licenciatura como opção profissional, a qual surgiu a partir da experiência discente que despertou o interesse pelo conhecimento e admiração pelo docente, como podemos verificar diante da fala abaixo apresentada:

Acho que foi a escola primária, com a professora Helena. Ela representava o que eu penso que um professor deve ser, de mostrar aos professores a facilidade de ensinar, a liberdade de poder expressar-se, da alegria. Porque um aluno precisa disso para melhorar. Ela nos fazia fazer trabalhos, canções, jogos. Eu gosto disso, verdadeiramente, eu gosto! (Entrevistada D).

Já o segundo percurso aponta o ingresso no magistério como decorrente da carência de trabalho e o magistério como uma possibilidade profissional. Essa compreensão se explicita diante da afirmativa de que:

Se eu tivesse outra alternativa não teria sido professora. Não escolhi ser professora; o caminho foi me levando a ser professora. Eu não tinha na minha expectativa ser professora, eu não achava que era por aí. Mas eu comecei a dar aulas e aquilo foi progredindo (Entrevistada E).

Em decorrência do desenvolvimento das políticas educacionais voltadas ao ensino profissional em Portugal, nos últimos tempos, surgiram dois caminhos de atuação docente nessa modalidade de ensino. O primeiro foi decorrente do alargamento do ensino profissional às escolas públicas secundárias, e que, assim, fez com que alguns licenciados repentinamente se tornassem docentes do ensino profissional, como esclareceu uma docente: “Eu comecei nos cursos profissionais, porque foi a carga que tinha, não foi, assim,

uma opção” (Entrevistada C). Já o outro grupo encontrou nas escolas profissionais um *locus* de expansão profissional diante da impossibilidade de efetivação como docente no setor público de ensino, como podemos constatar na observação abaixo:

Em 2000, aqui em Portugal, já assistíamos a uma certa crise. Os professores tinham muitas dificuldades em conseguir uma escola, um horário completo. Já se falava dos professores estarem no desemprego. Eu nunca conseguia uma colocação com carga completa. Ainda hoje é difícil. Embora isso comece a mudar, porque as pessoas estão a reformar-se e haverá alguma necessidade de professores, não excessiva (Entrevistada D).

Os professores do primeiro grupo, ao narrarem suas trajetórias profissionais, manifestam mais explicitamente o descontentamento com suas condições de trabalho, por compreenderem que, ao longo dos últimos anos, têm ministrado disciplinas em diversas modalidades de ensino, entre elas o secundário regular e o ensino profissional. Esse descontentamento relaciona-se, em especial, ao estranhamento que encontram com as novas experiências, como demonstrado abaixo:

Havia uma turma que era de informática, técnico em informática. Eram 30 alunos. Não dá! Olha, 30 alunos numa turma! Os primeiros vinte minutos seriam: senta, volta para teu lugar, só falas quando eu te der autorização. Vinte minutos eram assim! E isso não acontecia aqui antes dessas turmas! (Entrevistada A)

O estranhamento vivenciado pelos professores não se limita aos aspectos disciplinares, mas também às dificuldades de aprendizagem que os estudantes apresentam, como manifestado pela declaração a seguir:

Os alunos têm muitas dificuldades, falta-lhes muita coisa, não aprenderam vários conteúdos. Quando em comecei a trabalhar nos cursos profissionais, foi um susto, porque eu havia estudado para ensinar e eu não consegui. Os alunos não entendiam nada, porque não sabiam sobre coisas muito, muito simples (Entrevistada F).

Os relatos sobre o início das atividades docentes no ensino profissional revelam também que essa modalidade foi apresentada aos professores apenas como mais uma alternativa de carga horária, no caso das escolas públicas, visto que os docentes declararam que “Como a cada dia aumentam as turmas dos cursos profissionais, é isso que temos para trabalhar” (Entrevistado B).

Essa constatação evidencia que os docentes, repentinamente, tiveram que atuar em uma modalidade educativa que exigia uma prática docente diferenciada, no entanto, essa questão não era considerada, como descreve uma das entrevistadas quando questionada acerca de como tornou-se professora do ensino profissional:

Eu fui aprendendo. Nós não tivemos formação para dar aulas no profissional. Eu comecei, assim, a lecionar sem grandes discussões. Nos explicaram as normas, o funcionamento do ensino profissional e só! (Entrevistada C).

As falas acima sinalizam os desafios a serem enfrentados pelos docentes com a inserção dos cursos profissionais nas escolas de ensino secundário: o desconhecimento sobre as suas especificidades; a ausência de formação; as características socioeducativas dos alunos. Os depoimentos apontam a importância de valorização da compreensão de que o fazer pedagógico não se limita ao mero desenvolvimento de ações pontuais; ao contrário, requer reflexões acerca dos sujeitos sociais presentes no processo educativo. Nesse caso específico, requer a compreensão das especificidades de uma juventude carente com histórico de insucesso escolar e com dificuldade em encontrar um sentido para o trabalho escolar.

Quanto ao caso das escolas profissionais, também há relatos que apontam para as dificuldades que os professores tiveram no início das atividades nessa modalidade. Entre os aspectos mais significativos, destacam-se as questões comportamentais, sejam elas a indisciplina ou a plena apatia apresentada pelos educandos que frequentam os cursos, visto que:

Os nossos alunos são descrentes de seus potenciais. Eles não acreditam neles e nem na escola. Alguns optam por não fazer nada, não incomodam. Mas não fazem nada! Já outros preferem enfrentar os professores, não fazem as lições, conversam muito. É muito, muito difícil! (Entrevistada F).

Os docentes, ao avaliarem o ensino profissional, compreendem a proposta formativa como válida. No entanto, declaram que as condições da oferta impossibilitam o sucesso dos alunos, pois, para eles, além da exigência de percentuais mínimos de 30 alunos para abertura de uma turma não contribuir para o processo de aprendizagem, há dois fatores também determinantes no insucesso escolar dos alunos: a internalização do fracasso e a concepção de superficialidade do ensino profissional.

O primeiro fator apontado pelos docentes das duas escolas estudadas, como dissemos, relaciona-se à internalização do fracasso vivido pelos alunos, como frisou uma docente ao relembrar a fala de um aluno: “Professora, eu sempre fui um zero à esquerda. Como é que, agora, eu vou aprender?!” (Entrevistada D). O segundo se nota pela constatação de que o ensino profissional é menos exigente do que o secundário regular, visto que declaram o seguinte:

O ensino é um bocado de massas, expositivo, e passa-se a ter a idéia de que o Ensino Profissional é mais dinâmico. E de fato é, porque a matéria é menos aprofundada. Até o programa, este ano, em português, é igual. Acontece que, se, no regular, eu tenho sete capítulos da obra do padre Antonio Vieira, ministro de forma integral esse conteúdo. Já no profissional são três capítulos e apresentados por excertos. É, assim, integral no regular, mas não é nos cursos profissionais (Entrevistada A).

Essa afirmação se confirma também quando observam que “se forem para o ensino profissional, têm que ter aprovação, porque parece que eles estão numa situação tão complicada que o ensino profissional é uma última alternativa para eles” (Entrevistada D). O reconhecimento de que o ensino profissional, nas condições em que é ofertado, não expressa uma igualdade de oportunidades a todos os jovens, pode ser evidenciado na seguinte fala: “os conteúdos programáticos nas disciplinas de português, matemática ou inglês podem até ser mais fáceis, mas os alunos irão precisar delas para o conteúdo das disciplinas técnicas e, então, ou o aluno se esforça ou abandona” (Entrevistada F).

Embora todos os integrantes da pesquisa tenham afirmado que a educação profissional é uma estratégia importante para concluir o ensino secundário, as falas reforçam a ideia de uma educação de segunda categoria, em especial quando comentam sobre o desempenho dos alunos: “Olha, com as tuas notas, tu só poderias mesmo estar em um curso profissional” (Entrevistada D).

Quando questionados acerca das razões do insucesso dos alunos, os docentes são unânimes em apontar a origem social como a determinação mais significativa. Da mesma forma, são frequentes os relatos de negligência ou de ausência de acompanhamento da vida escolar em decorrência, muitas vezes, das condições econômicas dos estudantes. A questão do trabalho, seja a problemática da intensificação das atividades docentes ou dos responsáveis pelos alunos, é frequentemente apontada como responsável pelo baixo nível de aprendizagem. Essa conclusão pode ser constatada no trecho a seguir:

A situação dos alunos é complicada. Eles têm muitas dificuldades, não aprenderam tantos conteúdos básicos (operações matemáticas, leitura e escrita), não têm ninguém por eles. Muitos não vêm os pais durante a semana inteira. Nós, na escola, também já temos muitas tarefas, cada vez mais alunos, e não temos como olhar por eles (Entrevistada D).

É interessante observar que os educadores têm uma visão contraditória sobre o trabalho, uma vez que, consideram que a realidade cotidiana tanto dos docentes quanto dos pais não permite um adequado acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. No entanto, avaliam a formação para o mercado de trabalho como um dos aspectos mais positivos do ensino profissional, sem a compreensão de que realizam uma educação que atende ao disciplinamento exigido pelo capital, como se percebe na observação abaixo:

Eles vão para o estágio e começam a se motivar, porque percebem que o mundo do trabalho é diferente, que tem horário apertado, mas tem que cumprir. As coisas são complicadas, mas que eles têm que cumprir as ordens, e, quando

voltam do estágio, são pessoas diferentes e, no geral, mais obedientes, mais esforçados (Entrevistada C).

Dentre os desafios destacados, os recursos financeiros básicos para a manutenção dos cursos é o mais significativo para as instituições públicas. Sobre esse aspecto, um docente declarou:

O ensino profissional é visto como ensino regular. Não recebemos verba nenhuma... recurso zero! Vamos nos gerindo com o orçamento privativo. Não recebemos verbas para isso. Por exemplo, nos cursos de informática, como nossa escola foi intervencionada<sup>1</sup>, os computadores velhos tornaram-se fonte de material para ensinar os alunos. Mas, e para os outros cursos? Não temos nada. É difícil, na parte técnica, a aquisição de materiais, para evitar que os alunos fiquem só na teoria (Entrevistado B).

Ainda que a questão do financiamento público para a instituição privada não tenha sido diretamente abordada, ele se fez presente nas observações de uma entrevistada que declarou: “Precisamos motivar muitos os alunos para que eles permaneçam. A escola necessita de alunos para sobreviver. Sem alunos, não recebemos recursos” (Entrevistada F) e complementada: “A preocupação em manter o aluno, de motivá-los, de dar muitas oportunidades é por necessitarmos que o aluno fique na escola. A educação profissional virou um negócio” (Entrevistada D).

Quanto à visão docente sobre os alunos, destacam-se falas que sinalizam que, embora os professores afirmem que os cursos do ensino profissional contribuam com a formação dos alunos e que pode constituir-se em um caminho para a ascensão social, há afirmações que desconstróem o otimismo anterior, e que confirmam a aceitação da reprodução da desigualdade social a partir da escola. Isso se nota, em especial, ao refletirem sobre a formação ofertada pela escola. Vejamos:

É uma boa formação. A escola é empenhada, aumentamos as turmas. A escola aposta no ensino profissional; já é mais da metade da escola com ensino profissional. Avalio positivo, os alunos terminam mesmo com tantos problemas. Penso que isso não tem a ver com a escola, eles não são tratados diferentes. Eles não sabem muito em termos cognitivos, mas são esforçados (Entrevistada C).

A compreensão de que os alunos possuem baixo potencial cognitivo se manifesta diante do reconhecimento de que não se espera muito dos alunos, e que o ensino profissional é voltado para os que não possuem capacidade de executar atividades intelectuais mais complexas. A descrença explicita-se novamente quando a docente afirma que: “Eles também sabem que se não conseguem mais fazer o ensino profissional, eles não têm mais para onde ir - porque o ensino regular já os excluiu - e eles não conseguem recuperar esses conteúdos” (Entrevistada E).

<sup>1</sup> Intervenção aqui é compreendida como reforma da infraestrutura das escolas.

A visão de que os cursos profissionais não garantem uma aprendizagem satisfatória se manifesta nas observações sobre o sistema modular, quando avaliam que “o conteúdo é dado muito rápido, pois estamos sempre a correr” (Entrevistada F). Essa perspectiva é corroborada por outra docente: “É tudo tão rápido. Ministro o conteúdo e, se o aluno aprendeu, aprendeu...eu tenho que seguir. É como se não tivéssemos o direito sequer de olharmos para eles” (Entrevistada D).

Os docentes naturalizam as desigualdades educacionais ao declararem que esse é um modelo alternativo para os que não querem ou não podem dar prosseguimento aos estudos. Os dados apontam que os docentes não manifestam uma perspectiva crítica quanto ao processo de transformação do mundo do trabalho ou de desenvolvimento das políticas educativas.

Embora os entrevistados declarem que o ensino profissional contribui para a inclusão dos alunos, as falas manifestam a compreensão de que ele é a última alternativa aos educandos com insucesso escolar e uma opção de carga horária para os docentes. Esse último aspecto aponta o descontentamento dos professores com a expansão das matrículas dos cursos profissionais na escola, visto que um dos entrevistados, quando questionado sobre a possibilidade da escola secundária tornar-se uma escola profissional, afirmou: “Eu não gostava! Não gostava que isso ocorresse. Nós temos uma boa infraestrutura, bons professores e deveríamos aproveitar melhor tudo o que temos” (Entrevistado B).

As reflexões apresentadas pelos docentes, em nosso entendimento, demonstram que os conceitos de empregabilidade e esforço pessoal – em um contexto de desemprego, flexibilização e precariedade nas relações de trabalho – contribuem para a permanência de uma inclusão excludente. Os dados reafirmam uma realidade injusta para os jovens pobres, e também a permanência da naturalização da hierarquização social via o acesso desigual ao conhecimento.

### **Considerações finais**

Do que foi exposto, pode-se extrair que a educação profissional para os jovens, nas duas instituições estudadas, apresenta a marca histórica do desenvolvimento das políticas educativas em Portugal, as quais, nas últimas décadas, constroem um contínuo descompromisso com a democratização do ensino. A opção de encaminhamento dos

jovens com histórico de insucesso escolar para os cursos profissionais, em nosso entendimento, demonstra que a promessa de igualdade de oportunidades não se efetiva.

O não cumprimento do compromisso com a igualdade escolar para todos se explicita na transformação dos cursos profissionais em uma estratégia de elevação da escolaridade, tornando essa modalidade educativa uma educação de segunda oportunidade, destinada, predominantemente, aos grupos mais carentes da sociedade sustentada em um discurso de que a educação, embora com trajetórias diferenciadas, é ofertada para todos, além da difusão da crença de que o sucesso é resultante do empenho individual. Os entrevistados compreendem a educação profissional como um espaço empobrecido de sentido formativo para os jovens, além de uma forma de naturalização da desigualdade social e escolar.

A adequação do educando às exigências do mundo do trabalho adquire também expressividade na fala dos docentes, quando destacam os aspectos comportamentais adquiridos nas experiências nos campos de estágios como fundamentais na melhoria de comportamento de alguns alunos. Por fim, essas questões, em nosso entendimento, demonstram a relevância de refletirmos sobre a manutenção da dimensão instrumental e da educação tecnicista, que persiste na preparação dos jovens para um processo produtivo que se sustenta cada vez mais em condições e relações precárias de trabalho, e os conduz a um beco sem saída.

## Referências

AFONSO, Natércio. **Investigação Naturalista em educação**: um guia prático e crítico. Porto: Asa, 2005.

ALVES, Natália. Porque está a escola incumbida de promover a inclusão e a empregabilidade? In: CANÁRIO, Rui; RUMMERT, Sonia Maria. **Mundos do trabalho e Aprendizagem**. Lisboa: Educa, 2009. p. 45-59.

\_\_\_\_\_. **Juventudes e Inserção profissional**. Lisboa: Educa/UI&DCE, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

ANTUNES, Fátima. Reforma do Estado e políticas públicas: a governação em acção. Notas de um estudo no campo da Educação e Formação de Adultos em Portugal. IN: PERONI, Vera M.V (org). **Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 82-119.

\_\_\_\_\_.Novas instituições e processos educativos: a educação e o modo de regulação em gestação, um estudo de caso em Portugal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, maio-ago. 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação para a “inclusão” e a “empregabilidade”: promessas que obscurecem a realidade. In: CANÁRIO, Rui. RUMMERT, Sonia Maria. **Mundos do trabalho e Aprendizagem**. Lisboa: Educa, 2009. p. 61-77.

PORTUGAL. **Reforma do Ensino Secundário**: Documento orientador da Revisão Curricular do Ensino Profissional – Linhas Orientadoras. Versão para Discussão Pública. Disponível em: <http://www.gaaires.min.edu.pt>. Acesso em 09 de dez. 2014.

STOER, Stephen R; STOLEROFF, Allan D; CORREIA, José Alberto. O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a Reconstrução da lógica de acumulação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, nº 29. p. 11-53, fev. 1990.

STOER, S. **Educação, Estado e desenvolvimento em Portugal**. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

TEODORO, António; ANÍBAL, Graça. A educação em tempos de globalização, modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 48, p. 73-91, 2008.

TIRIBA, Lia. Processo de Trabalho e processo educativo: notas sobre o “período de ouro” da educação de adultos em Portugal. In: CANÁRIO, Rui. RUMMERT, Sonia Maria. **Mundos do trabalho e Aprendizagem**. Lisboa: Educa, 2009. p. 155-172.