

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Secção Autónoma das Ciências Sociais Aplicadas
Ciências da Educação

**A DECISÃO POLÍTICA EM EDUCAÇÃO. O PARTENARIADO SOCIO
EDUCATIVO COMO MODELO DECISIONAL. O caso das Escolas
Profissionais.**

2 Volumes (Vol I)

Maria Margarida Ferreira Marques

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de mestre em **CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO,
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO**, pela UNL/FCT, preparada com a orientação da
Professora Doutora Teresa AMBRÓSIO

LISBOA
1992

A Inês, ao Nuno e ao Porfírio que sempre
entenderam a partilha do tempo

RESUMO

A democratização da sociedade portuguesa conduziu, no campo da intervenção política, à emergência da responsabilização de novos actores e à institucionalização de espaços de diálogo e negociação organizados na base do tripartismo. É o caso do Conselho Permanente de Concertação Social - hoje Conselho Económico e Social - para as políticas económicas e sociais, mas é igualmente o caso de órgãos como o Conselho Nacional de Educação para as políticas educativas ou da Comissão Nacional de Aprendizagem, que coordena o subsistema de Aprendizagem, ou, ainda, do Conselho Consultivo Nacional para a Educação Tecnológica, Artística e Profissional para os subsistemas de ensino tecnológico, artístico e profissional, ao nível não superior.

Assiste-se, assim, a uma procura de participação de diferentes actores na definição de políticas sectoriais. No campo da Educação, esta procura de participação poderá ser facilitadora de uma cooperação mais visível entre o sistema educativo e o sistema económico e social abrindo caminho a novos modelos decisoriais.

Desenvolve-se simultaneamente um novo conceito de Educação/Formação Profissional: novos perfis, novas competências requeridas para novas funções, dão origem a novos modelos de organização e de concepção das formações, de projectos educativos também económica e socialmente mais participados e descentralizados.

É neste contexto que emerge o parterariado socio educativo como parceria de parceiros sociais com fins educativos ao qual as Escolas Profissionais dão expressão: emerge das relações sistémicas sistema educativo/sistema económico e social e estrutura-as.

O nosso projecto de investigação insere-se na problemática da decisão política na educação. Através dele tentaremos compreender

os processos de participação dos actores na decisão política na educação, no contexto do ensino tecnológico e profissional e no campo das relações entre o sistema educativo e o sistema económico.

ABSTRACT

The development of the democracy of the portuguese society led on the political intervention field to the emergency of the responsibility of new actors and the institution of dialogues and negotiations organized on a tripartite basis. This is the case of the Permanent Council of Social Concertation - today the Social and Economic Council - for the economic and social politics, but it is equally the case of organs like the National Council of Education for the educational politics or the National Commission of Apprenticeship, or still, National Consultive Council for the Technological, Artistic and Vocational Education for the subsystems of technological, artistic and vocational education, at a non superior level.

Thus, we assist to a search of participation from different actors in the definition of sectorial politics. On the Educational field, this search of participation may facilitate a closer cooperation between the educational and the social-economic system opening ways to new models of decision.

At the same time, a new concept of Vocational Education/Training is arising: new profiles and new competences required for new functions, will be sources of new models of organization and of new concepts of training, as well as of more shared and decentralized educational projects also on the economical and social point of view.

It is in this context that the social and educational partnership appears like a team of social partners with educational aims to which the Vocational Schools give expression: it arises from the systematical relationships between the educational/economic and social system and structures them.

Our research project fits in the question about the political decision on education. Through it we will try to understand the processes of participation of the actores in the political decision on education, in the context of technological and vocational education and in the field of the relationships between the educational and the economic system.

PRINCIPAIS SIGLAS UTILIZADAS

ANESPO - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS
ANMP - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS MUNICIPIOS PORTUGUESES
AR - ASSEMBLEIA DA REPUBLICA
CEREQ - CENTRE D'ETUDE RECHERCHE ET QUALIFICATION
CCR - COMISSÕES DE COORDENAÇÃO REGIONAL
CGTP - CONFEDERAÇÃO GERAL DOS TRABALHADORES PORTUGUESES
CNA - COMISSÃO NACIONAL DE APRENDIZAGEM
CNAEBA - CONSELHO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE BASE DE
ADULTOS
CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CPCS - CONSELHO PERMANENTE DE CONCERTAÇÃO SOCIAL
CPOPE - CURSOS PREDOMINANTEMENTE ORIENTADOS PARA O PROSSEGUIMENTO
DE ESTUDOS
CPOVA - CURSOS PREDOMINANTEMENTE ORIENTADOS PARA A VIDA ACTIVA
DL - DECRETO LEI
EP - ESCOLAS PROFISSIONAIS
ECOL - ESCOLA DE COMERCIO DE LISBOA
ETAP - ESCOLA TECNOLÓGICA, ARTISTICA E PROFISSIONAL DE POMBAL
ETP - ENSINO TECNICO PROFISSIONAL
GETAP - GABINETE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, ARTISTICA E
PROFISSIONAL
IED - INSTITUTO DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO
LBSE - LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO
ME - MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
MESS - MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E DA SEGURANÇA SOCIAL
OEVA - OBSERVATORIO DE ENTRADAS NA VIDA ACTIVA
PRODEP - PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL
UGT - UNIÃO GERAL DE TRABALHADORES

INDICE DAS MATERIAS

INDICE DAS MATERIAS

VOLUME I

INTRODUÇÃO.....	16
A pertinência do estudo.....	16
O plano de trabalho.....	17
Motivações e condicionantes.....	20
Notas.....	22
PRIMEIRA PARTE – ABORDAGEM SISTEMICA DAS RELAÇÕES ENTRE O SISTEMA EDUCATIVO E O SISTEMA ECONOMICO	
INTRODUÇÃO A PRIMEIRA PARTE.....	24
CAPITULO I – CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTADO DA INVESTIGAÇÃO NO DOMINIO DAS RELAÇÕES ENTRE O SISTEMA EDUCATIVO E O SISTEMA ECONOMICO E SOCIAL	25
Introdução.....	25
I.1 – Referências teóricas.....	26
I.2 – O Estado da Investigação.....	28
I.3 – A emergência de um conceito de formação: novas tendências de investigação.....	29
Conclusões.....	31
Notas ao capítulo I.....	32
CAPITULO II – MODELOS DE DECISÃO E DE PARTICIPAÇÃO DE ACTORES..	34
Introdução.....	34
II.1 – Modalidades de Colaboração.....	35
II.2 – O Conceito de Decisão.....	40
Uma perspectiva histórica. Modelos de decisão.	

O posicionamento do individuo na decis3o. As funç3es da decis3o. O conceito de decis3o. A decis3o politica na educaç3o.

II.3 - O Conceito de Partenariado Socio Educativo.....	48
Conclus3es.....	52
Notas ao capitulo II.....	54

SEGUNDA PARTE - A PARTICIPAÇ3O DOS ACTORES NO SISTEMA EDUCATIVO. O CASO PORTUGUÊS

INTRODUÇ3O A SEGUNDA PARTE.....	58
---------------------------------	----

CAPITULO III - BREVE REFERÊNCIA HISTORICA A PARTIR DE TEXTOS LEGAIS.....	60
--------------------------------------------------------------------------	----

Introduç3o.....	60
III.1 - A Criaç3o do Ensino T3cnico Profissional.....	60
III.2 - A Lei de Bases do Sistema Educativo.....	66
III.2.1 - O CNE.....	68
III.2.2 - A Formaç3o Profissional.....	72
III.2.3 - A Administraç3o do Sistema Educativo.....	73
III.3 - A Criaç3o do GETAP.....	74
III.4 - A Criaç3o das Escolas Profissionais.....	78
Conclus3es.....	80
Notas ao capitulo III.....	83

CAPITULO IV - AS ESCOLAS PROFISSIONAIS: UM NOVO MODELO DE FORMAÇ3O.....	86
-------------------------------------------------------------------------	----

Introduç3o.....	86
IV.1 - Um novo modelo de formaç3o.....	86
IV.2 - Uma abordagem quantitativa da Evoluç3o das EP.....	91
Conclus3es.....	94
Notas ao capitulo IV.....	99

TERCEIRA PARTE - DOIS CONTEXTOS: DUAS ESCULAS

INTRODUÇÃO A TERCEIRA PARTE.....	103
CAPITULO V - PROCESSO HEURISTICO E METODOLOGIA.....	105
Introdução.....	105
V.1 - Identificação das fases no processo de decisão.....	106
V.2 - Questões pertinentes.....	108
Conclusões.....	111
Notas ao capítulo V.....	114
CAPITULO VI - A ESCOLA DE COMERCIO DE LISBOA.....	116
Introdução.....	116
VI.1 - Breve referência à qualificação de recursos humanos no sector.....	116
VI.2 - A evolução do projecto.....	117
VI.3 - Linhas dominantes.....	124
Autonomia. Recursos. Relação com o sector. Influência dos actores. Os professores. A direcção pedagógica	
VI.4 - Perspectivas e representações dos alunos.....	132
A imagem dos promotores. O reconhecimento da formação: influência da participação de agentes económicos. Expectativas relativamente à entrada no mercado de trabalho. Razões de escolha da escola. A imagem dos alunos sobre a sua participação nos espaços de decisão da escola.	
Notas ao capítulo VI.....	140
CAPITULO VII - A ESCOLA TECNOLÓGICA, ARTISTICA E PROFISSIONAL DE POMBAL.....	141
Introdução.....	141
VII.1 - Inserção da escola no contexto socio económico da	

região.....	142
VII.2 - A evolução do projecto.....	143
VII.3 - Linhas dominantes.....	149
Autonomia. Recursos. Relação com o contexto socio económico local. Influência da participação dos promotores no projecto pedagógico.	
VII.4 - Perspectivas e representações dos alunos.....	152
A imagem dos promotores. O reconhecimento da formação: influência da participação de agentes económicos. Expectativas relativamente à entrada no mercado de trabalho. Razões de escolha da escola. A imagem dos alunos sobre a sua participação nos espaços de decisão da escola.	
Notas ao capítulo VII.....	159
 CONCLUSÕES DA TERCEIRA PARTE.....	 160
 Notas.....	 166
 CONSIDERAÇÕES FINAIS - PARTENARIADO SOCIO EDUCATIVO, PARADIGMA DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS.....	 168
 Notas.....	 171
 AGRADECIMENTOS.....	 172
 BIBLIOGRAFIA.....	 174
 INDICE TEMATICO	 186

VOLUME II (ANEXOS)

INTRODUÇÃO.....9

PRIMEIRA PARTE - A PARTICIPAÇÃO DOS ACTORES NO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Guião de entrevistas12

Entrevista com Prof. Doutor Marçal Grilo, membro do CNE.....14

Entrevista com Dr. Guilherme Oliveira Martins, membro do CNE...28

SEGUNDA PARTE - ESTUDOS DE CASO

Guião de entrevistas e questionário.....38

Promotores.....38

Direcção Pedagógica.....40

Professores.....42

Questionário aos alunos.....44

TERCEIRA PARTE - ESCOLA DE COMERCIO DE LISBOA (ENTREVISTAS)

Representante da Câmara Municipal de Lisboa.....47

Representante da Confederação do Comércio Português.....67

Representante da União de Comerciantes de Lisboa.....81

Representante da ENSINUS.....94

Directora da ECOL.....114

Professor da componente socio cultural.....136

Professor da componente científica.....151

Professor da componente tecnica/tecnológica.....165

Uma aluna.....183

**QUARTA PARTE - ESCOLA TECNOLÓGICA, ARTÍSTICA E PROFISSIONAL DE
POMBAL (ENTREVISTAS)**

Presidente da Câmara Municipal de Pombal.....	191
Presidente da Associação de Comércio e Serviços do Concelho de Pombal.....	212
Presidente da Associação de Industriais do Concelho de Pombal.....	237
Director da ETAP.....	257
Professor da componente socio cultural.....	270
Professora da componente científica.....	281
Professor da componente tecnica/tecnológica.....	290

INDICE DE QUADROS

INDICE DE QUADROS

QUADR II.1 - Tipologia das relações sistema educativo/ sistema económico e social.....	36
QUADRO II.2 - Os modelos de decisão segundo Habermas.....	43
QUADRO II.3 - O sistema educativo e o seu contexto.....	51
QUADRO III.1 - A participação dos actores na decisão.....	82
QUADRO IV.1 - Escolas Profissionais por região segundo o ano de criação.....	96
QUADRO IV.2 - Numero de alunos por região.....	96
QUADRO IV.3 - Numero médio de alunos por escola,por região.	96
QUADRO IV.4 - Promotores de escolas profissionais por categoria e evolução, por ano de criação, do seu empenhamento na criação de EP.....	97
QUADRO IV.5 - Numero de alunos por região e por área de formação.....	98
QUADRO V.1 - A participação dos actores nas diferentes fases do projecto pedagógico da escola.....	112
QUADROS VI.1 e VII.1 - Estrutura e funções na orgânica da escola.....	123/147
QUADROS VI.2 e VII.2 - A participação dos promotores em diferentes segmentos da escola.....	137/156
QUADROS VI.3 e VII.3 - Participação dos agentes económicos, influência no reconhec. da formação..	137/156
QUADROS VI.4 e VII.4 - Sentido da influência.....	137/156
QUADROS VI.5 e VII.5 - A procura de emprego.....	137/156
QUADROS VI.6 e VII.6 - Razões porque pensam arranjar mais facilmente emprego.....	138/157
QUADROS VI.7 e VII.7 - Razões de escolha da escola.....	138/157
QUADROS VI.8 e VII.8 - Conhecimento prévio do tipo de escola.....	138/157
QUADROS VI.9 e VII.9 - A participação dos agentes económico influenciou a escolha (?)..	138/157
QUADRO VI.10 e VII.10 - A participação dos alunos	139/158

INTRODUÇÃO

A PERTINÊNCIA DO ESTUDO

O desenvolvimento de parcerias e de processos de negociação e concertação nas políticas económica e social procurando "implicar" os diferentes actores - Parceiros Sociais (1) - na decisão e toda a problemática ligada à discussão do papel do Estado e da sociedade nos diferentes domínios da vida económica, política e cultural nomeadamente o papel do Estado e dos parceiros sociais na concepção e na organização das políticas e dos projectos educativos são questões que criam um espaço novo de investigação no campo das Ciências da Educação. A pertinência destas questões evidencia o interesse do estudo da problemática da decisão, do papel do Estado e dos actores sociais na tomada de decisão em projectos educativos, sobretudo quando cada vez mais se exige a confrontação e convergência dos interesses de vários sistemas sociais implicados.

Optámos, por estes motivos, por pesquisar a decisão no contexto das relações sistema educativo/sistema económico e social. Isto é, a decisão no interface das relações entre sistemas, numa abordagem sistémica. Fundamentada em conceitos como totalidade, interacção, organização, complexidade, retroacção, (Bertalanffy, Barouch, Horner...) parece assegurar as exigências subjacentes a esta pesquisa.

O nosso projecto de investigação prende-se com a problemática da decisão política na educação, mais explicitamente com a participação dos actores na decisão política na educação, no contexto do ensino tecnológico e profissional no campo das relações entre o sistema educativo e o sistema económico.

O PLANO DE TRABALHO

O nosso projecto de investigação assenta sobre dois conceitos fundamentais cujo significado precisamos em seguida: o conceito de partenariado socio educativo e o de processo de decisão. Construímos o conceito de Partenariado Socio Educativo. Estudámo-lo no contexto das Escolas Profissionais. Partimos do pressuposto de que a "decisão não é um momento mas um processo" como teremos oportunidade de abordar ao longo do texto.

Partimos da consideração que se regista, também na educação, uma participação progressiva de actores não tradicionais ao sistema de ensino.

Procuraremos fundamentar esta hipótese em duas linhas de pesquisa.

Uma primeira, na análise de textos legais ⁽²⁾ mais significativos no contexto escolhido, em dois vectores - a participação dos actores e as relações entre o sistema educativo e o sistema económico.

Na segunda, com maior peso, iremos investigar o processo de criação de escolas profissionais, escolas que são criadas a partir de iniciativas iminentemente locais (ou sectoriais) envolvendo diferentes actores (os promotores) que a partir do projecto inicial desenvolvem, numa perspectiva de interacção, com o sistema educativo, um processo de negociação que começa por conduzir à assinatura de um contrato programa, figura que cria a escola. Para tal realizámos dois estudos de caso - em duas escolas de tipos diferentes - suportados por informação já existente e pela realização de entrevistas com os actores/decisores envolvidos (por parte do sistema educativo e por parte do sistema económico e social) na concepção e na organização do projecto educativo subjacente a cada uma delas. Junto dos alunos que frequentam as duas escolas desde o seu primeiro ano de funcionamento, passámos um inquérito por questionário que visa recolher a informação necessária para abordar as expectativas e representações dos alunos relativamente à sua escola.

Este plano de investigação deu origem à tese que apresentamos. A sua organização apresenta-se sistematizada em três partes:

na primeira procurámos apresentar a problemática e estabelecer o referencial teórico. Está estruturada em dois capítulos.

O primeiro capítulo procura contribuir para a definição do estado da investigação no domínio das relações entre o sistema educativo e o sistema económico. Nele explicitamos a análise bibliográfica que realizámos e procuramos evidenciar contributos de alguns autores em que mais nos apoiamos no decurso do trabalho de investigação, como Lucie Tanguy, Sérgio Grácio, Sainsaulieu, Wolfgang Horner, M. João Rodrigues e Maurice, Silvestre e Sellier.

O segundo capítulo centra-se nos modelos de decisão e de participação de actores. Estabelecemos uma "tipologia" de modalidades de colaboração entre o sistema educativo e o sistema económico e social, que pretende ser mais uma grelha de análise do que a definição de todas as modalidades de colaboração: a diversidade de situações analisadas ao nível dos sistemas (totalidade) ou a partir da relação escola/empresa diacronicamente não parece suficientemente evidenciada com a procura da leitura de todas essas situações com a tipologia criada. É igualmente neste capítulo que procuramos explicitar o conceito de decisão, em que nos fundamentamos. Finalmente dedicamo-nos à conceptualização do parterariado socio-educativo para depois pesquisarmos se aquele paradigma está subjacente ao modelo educativo das Escolas Profissionais que designaremos abreviadamente por EP.

A segunda parte aborda a evolução da participação dos actores no sistema educativo, em Portugal. Procura evidenciar uma tendência que parece desenhar-se para uma maior participação dos actores na decisão política em educação. Tem como suporte, fundamentalmente, um conjunto de diplomas legais cujas razões de escolha se encontram referidas a seu tempo. Está igualmente estruturada em dois capítulos (capítulo III e IV).

O terceiro capítulo dá corpo à primeira linha de investigação que referimos. Analisámos um conjunto de diplomas legais estruturantes do sistema de ensino em Portugal - a Lei de Bases do Sistema Educativo designadamente as bases que estabelece para o enquadramento da Formação Profissional e do Conselho Nacional de Educação - e outros diplomas mais específicos, prioritariamente no domínio do ensino profissional. Neste capítulo fizemos uma leitura das orientações definidas pelos diplomas legais e não das situações por eles geradas. Esta leitura traz-nos alguns contributos para a análise da evolução da participação dos actores no campo das relações entre o sistema educativo e o sistema económico.

No capítulo quarto apresentamos o modelo educativo das Escolas Profissionais: a sua caracterização na fase em que esta pesquisa tem vindo a decorrer mas também uma abordagem quantitativa da sua evolução ao longo dos três anos em que se tem vindo a desenvolver.

A terceira parte centra-se no desenvolvimento dos estudos de caso que contribuem para a fundamentação das nossa hipóteses de trabalho e que nos vão permitir a interpretação do referencial teórico construído no caso das escolas profissionais. Estas ultima parte está estruturada em três capítulos (capítulos V, VI e VII) .

O capítulo quinto dedica-se ao processo heurístico que nos conduziu à metodologia. Conduziu-nos à construção de um quadro síntese da participação dos actores nas diferentes fases do projecto pedagógico da escola. Para o caso particular dos alunos procurámos ainda perceber a imagem que têm relativamente ao modelo da escola que frequentam bem como as suas expectativas relativamente à sua entrada no mercado de trabalho.

O capítulo sexto integra os resultados do estudo de caso na Escola de Comércio de Lisboa enquanto que o sétimo tem idêntica função mas para o caso da Escola Tecnológica, Artística e Profissional de Pombal. Duas escolas que decorrem de contextos diferentes.

Ainda nesta terceira parte, apresentamos um conjunto de observações pertinentes, que refletem linhas dominantes nas EP, evidenciadas pelos estudos de caso.

Terminamos esta nossa dissertação com algumas considerações finais onde confrontamos o contexto em que surge o modelo educativo das EP e a dinâmica criada em torno de cada uma delas com o conceito de partenariado socio educativo, ou seja, onde procuramos responder à interrogação que nos fazemos à partida: o partenariado socio educativo é paradigma das escolas profissionais?

AS MOTIVAÇÕES E CONDICIONANTES

A escolha do tema de investigação surge na linha do trabalho de investigação e de acção que temos desenvolvido na educação, em domínios onde o sistema educativo é confrontado, de uma forma mais visível, com o sistema produtivo, com os sistemas económico e social: primeiro no domínio da inserção profissional e social dos jovens após a saída do sistema educativo e/ou de formação (Observatório de Entradas na Vida Activa - OEVA), depois na administração da educação no que se refere à coordenação do subsistema da educação tecnológica, artística e profissional (GETAP) de nível não superior.

Este momento profissional poderia ser limitador da realização de um trabalho de investigação neste campo, pela nossa implicação. Temos a vantagem de dispor de uma vasta informação e de conhecermos, para além da letra da lei (em sentido lato), o espírito da lei. Mas temos também o inconveniente de muitas vezes nos sentirmos o próprio objecto de análise o que resulta numa tentação de analisarmos a vontade, as intenções, mais do que os factos; o ideal mais do que o real. Procurámos resistir à tentação...

Sabemos porém, se por um lado é difícil, por vezes, delimitar o

conhecimento subjectivo do investigador da realidade objectiva que se pretende estudar, por outro lado, a motivação de realizar um estudo mais profundo, numa atitude reflexiva e investigativa sobre matéria em que se está implicado é condição prévia da investigação. Para além de tudo, a informação que possuímos de forma implícita e experiencial, mas que é possível explicitar e formalizar, constitui um conjunto valioso de dados para o estudo de uma problemática social de relevância.

A importância que damos à investigação como suporte da decisão obrigam-nos a uma atitude reflexiva (no sentido em que age sobre si mesma - sentido matemático).

NOTAS

(1) O conceito de "Parceiro Social", não sendo objecto de uma definição legal específica, está estabelecido, normalmente, para cada uma das estruturas de representação nos respectivos diplomas que as criam, através de uma identificação nominal ou das bases de designação. O conceito de actor social deve ser entendido numa perspectiva mais alargada, menos formalizada (Crozier) não pressupondo a verificação das condições para a aquisição do estatuto de Parceiro Social.

(2) Trata-se de analisar as orientações definidas nos textos legais sobre esta matéria e não de avaliar as realidades por eles geradas, com todas as limitações daí decorrentes.

**PRIMEIRA PARTE – ABORDAGEM SISTEMICA DAS RELAÇÕES ENTRE O SISTEMA
EDUCATIVO E O SISTEMA ECONOMICO**

INTRODUÇÃO A PRIMEIRA PARTE

Nesta primeira parte procuraremos estabelecer os referênciais teóricos que apoiarão a nossa pesquisa.

A partir de uma revisão da literatura orientada para o nosso campo, procedemos a uma elaboração do "estado da investigação" no domínio das relações sistema educativo/sistema económico e social. O estudo da evolução das diferentes teorias e modelos de análise conduziram-nos à identificação de novas tendências e à procura da construção de um novo conceito de formação.

Num segundo capítulo debruçamo-nos sobre "modelos de decisão e de participação de actores" a partir da tipificação das modalidades de "colaboração" entre o sistema educativo e o sistema económico e social e do conceito de decisão. Chegamos a um modelo decisional assente no conceito de partenariado socio educativo.

CAPITULO I. CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTADO DA INVESTIGAÇÃO NO DOMINIO DAS RELAÇÕES ENTRE OS SISTEMA EDUCATIVO E O SISTEMA ECONOMICO E SOCIAL

"L'innovation technique, les nouvelles conceptions de services ne demandent pas seulement de recourir au génie de l'inventeur, elles exigent un milieu de soutien plus riche, plus ouvert, capable de communiquer, offrant des possibilités de fertilisation croisée. Leur mise en oeuvre depend encore d'avantage de la capacité de mobilisation de divers partenaires" (Crozier, 1990: 31)

INTRODUÇÃO

As relações sistema educativo/sistema económico e social têm integrado as interrogações sociais desde o inicio dos anos 60. No período de crescimento económico estes problemas eram colocados em termos quantitativos (privilegiava-se ainda a terminologia sistema educativo /sistema produtivo) em que a expansão da educação é considerada uma condição fundamental do desenvolvimento.

Um conjunto de problemas sociais emerge com o alargamento da escolarização: a distribuição dos diplomados (a diferentes níveis) não se "ajusta" às categorias de empregos. As relações educação/economia colocam-se então em termos de formação/emprego. Formação entendida ⁽¹⁾ numa perspectiva de formação inicial mas também de formação contínua, adquiridas nos diferentes dispositivos de formação, na escola e/ou na empresa.

A "crise" das relações sistema educativo/sistema económico, neste contexto, afigura-se-nos, numa certa medida, como "crise do próprio sistema educativo, do seu afastamento a outras esferas sociais, do tipo de articulação ensino técnico/ensino geral, crise ainda dos modelos culturais" (Tanguy, 1986: 102).

I.1 - REFERÊNCIAS TEÓRICAS

Hoje o problema coloca-se em termos mais críticos (segundo outros modelos de análise) relativamente às formações existentes.

A evolução das teorias e dos modelos de análise têm gerado abordagens diferentes, nomeadamente na Economia da Educação, mais centradas sobre as necessidades do sistema económico ou mais centradas sobre o indivíduo.

As chamadas teorias de "Necessidades de Mão de Obra", assentes em projectos de procura, de oferta e do equilíbrio entre a oferta e a procura, sucedem-se as abordagens de "Custo/Benefício" assentes em dados sobre salários-idade-educação, que, a partir dos estudos sobre capital humano, pretendem determinar as prioridades de investimento em educação.

Estas duas abordagens centram-se na satisfação de objectivos económicos e sociais, não no indivíduo.

A teoria da "Procura Social", pelo contrário, é centrada na procura privada da educação deixando aos indivíduos as escolhas educativas e profissionais. Ou seja, enquanto as duas primeiras estão associadas a modelos de planeamento económico assentes em análises "previsionais" centrados no mercado de trabalho, a teoria da procura social assenta em estudos "projectivos" (2) demográficos.

Alguns esforços foram feitos na procura de um compromisso entre a "eficácia económica" e a "satisfação das necessidades e aspirações sociais". Destacamos neste esforço os trabalhos produzidos por Chombart de Lawe (3)

Para as Teorias Funcionalistas das relações entre educação e sociedade, a igualdade, o crescimento individual e a integração social dependem das mudanças que se operam na esfera social e económica. A educação tem como objectivos a "integração do indivíduo nas estruturas económicas e sociais em mudança, gerada por processos de modernização resultante da introdução de novos

modos de produção e de novas tecnologias" (Ambrósio, 1987: 126/129). Esta perspectiva procura conciliar uma exigência de maximização da eficácia das despesas na educação e de rentabilidade de recursos educativos.

Os modelos assentes na estratégia de actores, recorrendo á negociação entre actores com interesses diferenciados, suportados do ponto de vista metodológico por estudos prospectivos, parecem poder potenciar o papel dos diferentes actores no desenvolvimento de políticas de educação e formação: na identificação de necessidades de formação, em termos prospectivos, integrando o papel indutor dos sistemas formativos, potencialmente gerador de novas necessidades..

Estratégia de actores que coloca a identificação de necessidades de formação numa perspectiva iterativa - progressiva - e interactiva - de negociação.

O processo de identificação de necessidades de formação procurando conjugar as necessidades criadas pela evolução dos sistemas produtivos com a satisfação das necessidades individuais e a eficácia dos sistemas (educativo e económico e social) afigura-se-nos hoje como uma metodologia mais flexível, rejeitando o chamados "métodos adequacionistas" (4)

Propõe a substituição do conceito de "adequação" por uma outra abordagem "que se esforça por tomar em consideração o conjunto dos mecanismos que emergem exactamente das interacções, porque a relação Formação-Emprego encontra-se no centro das interacções permanentes entre os diferentes sistemas, entidades, indivíduos" (5).

O equilíbrio não está na relação "oferta-procura" mas no encontrar uma coerência entre as trajectórias de formação e trajectórias profissionais.

A Planificação em Educação surgia tradicionalmente apoiada em métodos que permitiam "determinar objectivos quantitativos de formação a partir da confrontação de necessidades de recursos aos diferentes níveis de formação" (Rose, op.cit). Hoje as diferentes

metodologias procuram integrar a complexidade das representações dos actores e manifestam traços comuns : "conceber a prospectiva mais como um processo do que como um instrumento técnico, desenvolver o diálogo entre decisores..., insistir nos aspectos qualitativos e no carácter dinâmico da relação formação-emprego" (Rose, op. cit.)

1.2 - O ESTADO DA INVESTIGAÇÃO

Se procurarmos fazer o "estado da investigação" neste campo, verificamos que esta tende a apresentar-se numa dualidade de abordagens - a da sociologia e economia do trabalho por um lado e a da sociologia da educação por outro - o que cria obstáculos à definição desta problemática como objecto de investigação. Prende-se, na linha de Tanguy, com a divisão do trabalho na investigação e com razões de natureza institucional ⁽⁶⁾, quando este campo de pesquisa aponta para uma interdisciplinaridade e também para o "alargamento" dos domínios tradicionais das Ciências da Educação.

As limitações e a razão de ser do estado da investigação neste domínio ("subdesenvolvimento da investigação"), particularmente quando pensamos em formação inicial, resultam sobretudo de condicionantes de natureza cultural e teórica ⁽⁷⁾.

"Cultural - os modelos culturais ainda dominantes na escola atribuem aos ensinos técnicos e profissionais um estatuto secundário;

teórica - as teorias desenvolvidas pelas Ciências da Educação, e que dominaram sobretudo os anos 70 (teorias da reprodução), constituem um obstáculo à análise das formações profissionais e técnicas na sua especificidade (na medida em que eram representadas como fileiras relegadas...)"

Uma análise dos estudos realizados neste campo aponta para a sua classificação em três vectores de investigação:

-A inserção profissional que aborda a problemática da transição

escola/trabalho (escola/vida activa) e dos processos sociais e económicos da inserção na vida profissional (v.g. trabalhos do Observatório de Entradas na Vida Activa).

-As qualificações sobretudo do lado da sociologia e da economia do trabalho, incidindo, por vezes, e mais recentemente, na análise das relações formação/emprego numa perspectiva de "gestão da mão-de-obra" (v.g. M.J. Rodrigues)

-Os dispositivos e as políticas de formação. No que se refere à formação contínua têm sido objecto de pesquisa a organização dos dispositivos de formação, o papel do Estado, das empresas, das associações, na formação; as políticas de formação das empresas. Em formação inicial: o papel do sistema educativo formal na formação inicial, a sua articulação com o chamado ensino geral, os publicos que acedem a cada uma das fileiras. Neste ultimo grupo, citamos como exemplo os trabalhos de Sérgio Grácio no domínio da procura social de ensino técnico profissional.

Poderemos considerar como contributos significativos nestes domínios de investigação a abordagem societal de Maurice, Silvestre e Sellier (8), a abordagem sistémica de Wolfgang Horner (9) - em que o autor procura estabelecer as relações, entre os sistemas educativos (designadamente a "educação tecnológica") com os sistemas económicos em França, Inglaterra, Alemanha (ex.RFA) e URSS e ex-RDA - estes ultimos num contexto das chamadas economias planificadas - e o trabalho de Sainsaulieu, do lado da sociologia das organizações, apontando a educação como uma contingência estrutural nas empresas e instituições pelas suas implicações na estrutura das qualificações (10).

1.3 - A EMERGÊNCIA DE UM CONCEITO DE FORMAÇÃO; NOVAS TENDÊNCIAS DE INVESTIGAÇÃO

A evolução dos sistemas implica uma inflecção nas tendências actuais da investigação na educação. Esta está muito pouco orientada para as questões do ensino/formação profissional. Tal inflecção poderá trazer contributos à sociologia da educação,

alargando o seu campo, e à decisão política nestes domínios, no pressuposto de que a investigação é um instrumento privilegiado na decisão. "Hoje, no sistema de trabalho das sociedades industriais, os processos de investigação combinam-se com a transformação técnica e com a utilização económica e a ciência vincula-se com a produção e a administração: a aplicação da ciência na forma de técnicas e a retroaplicação dos progressos técnicos transformam-se na substância do mundo do trabalho" (Habermas, 1987: 99).

A escola é interpelada pela sociedade para a formação de "competências"; os sistemas de formação instituídos são fortemente postos em causa pelas transformações nos processos de trabalho e com a inovação tecnológica. A transformação a que assistimos nos sistemas de produção, na diversificação e inovação, a descentralização das práticas de gestão, a participação na organização do trabalho e na decisão, a internacionalização e o acesso à informação, implicam novas concepções na formação de competências, conhecimentos transversais, e não específicas no sentido de orientadas para uma técnica ou um produto (Rodrigues, 1991).

Colocam-se, deste modo hoje, um conjunto de interrogações geradoras de linhas de investigação que enunciámos sem pretender esgotar este campo potencial de investigação:

A formação é uma actividade social envolvendo diversos actores com interesses diferentes. é fundamental identificar as diferentes categorias de actores que intervêm na definição de competências, dos conteúdos da formação, no sistema educativo e/ou na empresa; caracterizar os sistemas de referência que sustentam as suas concepções de formação, analisar os diferentes conceitos de "necessidades de formação" sistematicamente usadas para justificar opções;

A aproximação escola-empresa, pode inflectir uma "cultura escolar abstracta e formal", "reaproximar os processos de socialização

por meio da escola e da empresa", mas por outro lado, gerar efeitos perversos como sejam subordinar a formação à produção;

A tendência para considerar a tecnologia como uma disciplina confrontada com a introdução de uma cultura técnica na formação geral. As mudanças dos modelos culturais dominantes (no sistema de ensino) e as "tecnologias sociais" (Grácio) subjacentes à reaproximação escola empresa é igualmente uma linha de pesquisa;

A redistribuição das qualificações com a entrada de novas gerações "mais qualificadas" no mercado de trabalho e as questões da identificação pessoal e dos projectos pessoais associados à emergência de novas modalidades de formação.

CONCLUSÕES

A abordagem da problemática "relação sistema educativo/sistema económico e social" no nosso projecto de investigação, partirá do pressuposto de que não há determinismo tecnológico (Habermas, Popper, Touraine) (11). Pierre Naville, a partir de um estudo realizado (12), observa que, as empresas com tecnologias do mesmo tipo têm sistemas de organização de trabalho diferentes; uma alteração técnica não traz necessariamente implicações na força de trabalho, podendo admitir-se respostas diferentes; toda a instância de formação possui (deverá possuir) uma autonomia suficiente para poder traduzir na sua lógica as exigências da esfera económica.

O contrário levaria (e leva por vezes) a falsas representações nas relações formação/emprego, como por exemplo, "à determinação absoluta entre previsões da produção, previsões dos empregos e necessidades de qualificações que presidiriam aos objectivos da formação" (13) que caracterizaram, por exemplo, os modelos de planeamento dominantes nos anos 70.

NOTAS AO CAPITULO I

(1) Nos anos 60/70 o conceito de formação aparece preferencialmente como "profissional" e aplicava-se sobretudo aos trabalhadores no activo. A generalização do conceito de formação aparece ligado à discussão das funções da escola e está associado à redifinição das fileiras de ensino para uma maior articulação com o sistema de emprego.

(2) São estas as conclusões a que chega Emília São Pedro na sua tese sobre "Economia na Educação" onde a autora apresenta "uma revisão dos métodos que têm sido propostos para o planeamento do sistema educativo em relação com as necessidades de mão de obra..." (PEDRO, 1985: 1).

(3) Como é o caso do trabalho "Pour une sociologie des aspirations, éléments pour des perspectives nouvelles en sciences humaines". Para o autor, "a planificação social e, por maioria de razão, a planificação que pretende tomar em conta as necessidades culturais são um compromisso entre a eficácia económica e a satisfação de necessidades e aspirações de toda a ordem" (citado por Ambrósio, 1987: 356).

(4) No sentido da "adequação" dos sistemas formativos às necessidades do sistema económico. c.f. ROSE, 1991 - "Les acteurs de la formation: questions théoriques et méthodologiques à partir de l'expérience française", conferência proferida na Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional, Porto, Exponor, Fev. 91.

(5) c.f. (CEREQ, 1990: 21-22) citado por ROSE. op. cit.

(6) Separação dos serviços responsáveis pela definição das políticas, com competências em cada um dos domínios (no Ministério da Educação, no Ministério do Emprego e da Segurança Social) o que traz necessariamente repercussões no domínio da investigação.

(7) c.f. (Tanguy, 1986: 103). Tanguy considera uma terceira razão de natureza política na medida em que os "incitamentos e as encomendas nesta área são raras".

(8) c.f. Maurice (M), Sellier (F) e Silvestre (JJ), 1982 - Politiques d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne, Paris, PUF

(9)c.f. Hornar (W), 1987 - école et culture technique. Expériences Européennes, Paris, INRP

(10) c.f.Sainsaulieu (R), 1987 - Sociologie de l'organisation et de l'entreprise, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques e Dalloz, pp.154/163.

(11) Entendemos por Determinismo tecnológico a aceitação de que as

tecnologias geram um certo numero de consequências profissionais, económicas, sociais, políticas e culturais. Esta questão integra-se também na chamada "Querela do Determinismo". As mudanças na cultura, na vida social, na organização do trabalho e na estrutura dos empregos e das qualificações estão necessariamente ligadas às mudanças tecnológicas mas "apenas por intermédio das relações de poder, dos movimentos sociais e dos modelos culturais" (Touraine, 1987: 72)

(12) Trata-se do estudo que deu origem à sua obra "Automatisation et travail human" citada por Lucie Tanguy, op. cit. p.105.

(13) idem, p.102

INTRODUÇÃO

Neste capítulo abordaremos as relações entre o sistema educativo e o sistema económico, numa perspectiva sistémica, procurando tipificar as modalidades de colaboração entre eles.

O **partenariado socio educativo**, que procuraremos depois surge como uma modalidade de participação dos actores (não tradicionais ao sistema educativo) na decisão política na educação dentro de uma modalidade de colaboração assente numa cooperação mutua e bilateral, sistémica, de interrelação sistema educativo/sistema económico e social.

Antes de nos determos no conceito de partenariado socio-educativo procuraremos estabelecer o conceito de **decisão** do ponto de vista da própria evolução histórica do conceito (Sfez) e dos modelos decisionais daí decorrentes (Habermas), mas também do posicionamento do individuo, enquanto actor, na decisão e das funções da decisão.

A participação dos actores na decisão leva à adopção de estratégias, decorrentes das relações de poder, que adopta na negociação, presentes na complexidade da relações e de contextos em que se desenvolve o partenariado (socio-educativo) como uma parceria de parceiros sociais com fins educativos.

II.1. MODALIDADES DE COLABORAÇÃO

"O sistema educativo não é mais - se é que já o foi - entendido como um corpo separado dos outros no conjunto da sociedade, e sobretudo das suas actividades, mas mas como um dos elementos fundamentais ligado a todos os outros do ponto de vista estrutural e do conjunto social" (Pocztar,1989: 22)

Nas últimas décadas, as relações entre o sistema educativo e o sistema económico e social, no caso português, têm apresentado mudanças profundas, que apontam (no caso do ensino profissional) para modalidades mais explícitas de colaboração (c.f. cap III).

O sistema educativo não está isolado mas interage com outros sistemas: as modificações nos sistemas económico, político, demográfico, sociais, a inovação tecnológica e científica têm profundas implicações nos sistemas de ensino.

Os problemas relacionados com a inserção profissional dos jovens após a saída do sistema de ensino têm levado a uma reflexão sobre o próprio funcionamento do sistema de ensino apontando para a substituição de um sistema de ensino fechado por formas de cooperação entre o sistema educativo e o sistema económico e social, numa perspectiva de interacção.

A emergência de novos valores sociais como a participação (associada ao fenómeno da descentralização) poderá contribuir de uma forma decisiva para aquele processo de interacção evidenciando a problemática do papel do Estado e dos actores sociais (1).

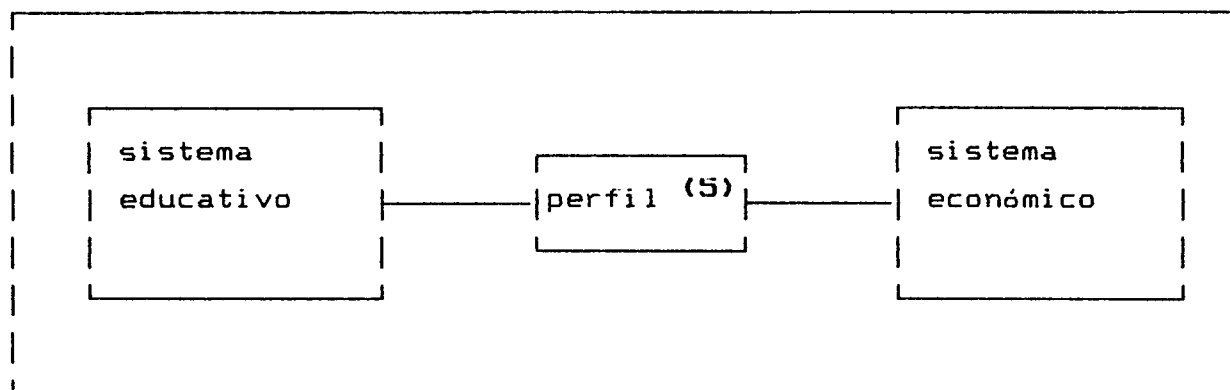
A introdução de tecnologias novas, de novos sistemas de informação provocam alterações significativas nos sistemas de produção, na organização de trabalho, na gestão do espaço e do tempo. A rapidez das mutações tecnológicas confronta o sistema educativo com a evolução das qualificações profissionais e dos empregos (2).

Colocam-se assim grandes desafios ao sistema de ensino que se tem mostrado fechado concebendo de uma forma unilateral o perfil dos jovens que saem do sistema nos diferentes níveis. Há um antes e um depois (3).

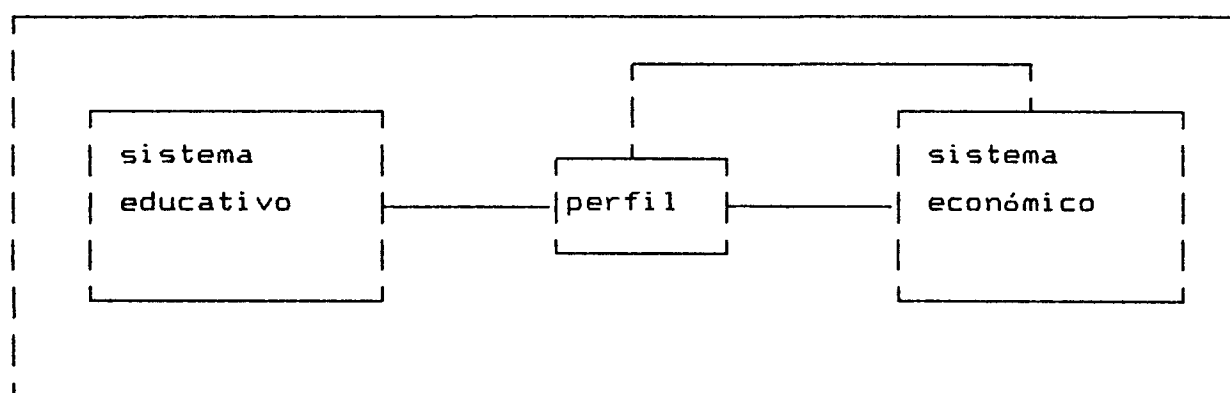
Se procurarmos tipificar, do ponto de vista histórico, diferentes situações de "colaboração" (4) entre os sistema educativo e os sistemas económico e social chegaremos aos esquemas seguintes:

QUADRO II.1 - TIPOLOGIA DAS RELAÇÕES SISTEMA EDUCATIVO/SISTEMA ECONOMICO

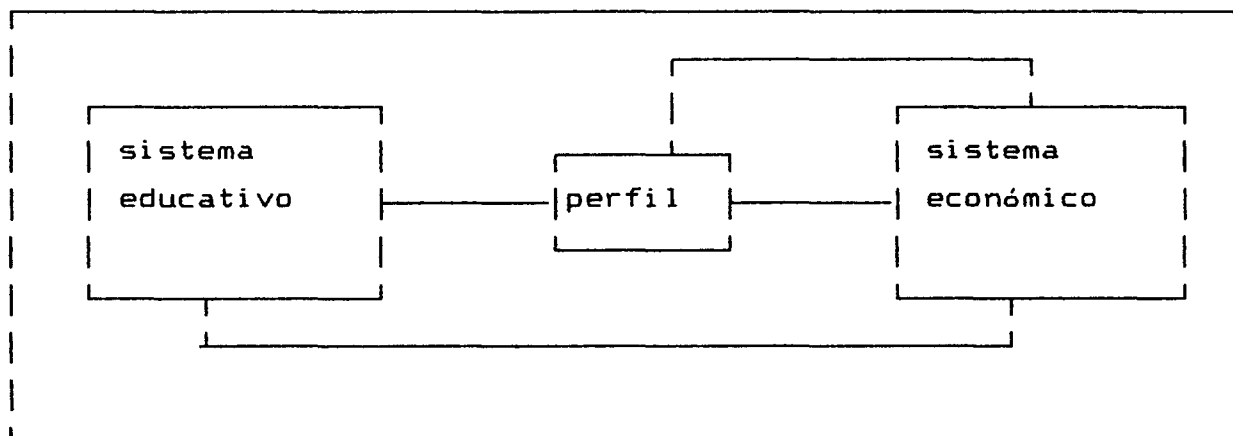
A.



B.



C.



Representam situações diferentes de "colaboração" entre o sistema educativo e o sistema económico e social e ilustram contextos educativos diferentes do sistema educativo em Portugal. Resumidamente, o esquema A pretende representar a situação "tradicional" de relação entre o sistema educativo e o sistema económico;

O esquema B, as alterações introduzidas com a criação do ensino técnico profissional, como experiência pedagógica, em 1983 (Despacho Normativo 194-A/83);

O esquema C tende a representar as inovações introduzidas com as políticas mais recentes de ensino profissional, nomeadamente com o aparecimento das Escolas Profissionais - de iniciativa eminentemente local, tendo como promotores actores sociais locais individualmente ou associados através de protocolos de cooperação - e com a criação do Conselho Consultivo Nacional para o Ensino Tecnológico, Artístico e Profissional - com representação, para além de outros ministérios, dos parceiros sociais através das centrais sindicais, das confederações patronais, da Associação Nacional de Municípios e da Confederação Nacional das Associações de Pais.

Estas questões levam-nos a reflectir sobre os tipos de colaboração entre o sistema educativo e o sistema económico e social, suportados pelas teorias do equilíbrio e desenvolvimento

social, que procuraremos enquadrar em três categorias:

-o sistema educativo, no cumprimento das suas obrigações no contexto da orgânica do Estado de garantir o direito à educação dentro dos seus objectivos de "favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade" (LBSE), organiza-se numa perspectiva unilateral concebendo os perfis dos jovens que saem do sistema educativo nos diferentes níveis de ensino;

-o sistema educativo "responde" às necessidades do sistema económico, do desenvolvimento tecnológico;

-os perfis dos jovens que saem do sistema educativo nos diferentes níveis de ensino são construídos na base de uma cooperação mutua e bilateral numa perspectiva sistémica de interrelação entre o sistema educativo e o sistema económico e social.

O primeiro, talvez o mais frequente na história do sistema educativo em Portugal, com tendência a secundarizar a perspectiva da inserção social dos jovens, reforçando a lógica do "antes" - a escola - e do "depois" - a vida activa - tem-se revelado limitador de uma inserção com sucesso dos jovens à saída do sistema de ensino: os estudos realizados neste domínio (6) revelam esta situação. Os empregadores não valorizam as formações académicas, sobretudo de nível secundário e mostram desconhecer as formações que se fazem no sistema de ensino. É frequente ouvirmos dizer: "na escola não se aprende nada".- é injusto para a escola mas, em nosso entender, resulta de um posicionamento unilateral do sistema educativo.

O segundo coloca o sistema educativo numa perspectiva que poderemos chamar funcionalista. O sistema educativo responderia a "solicitação" do sistema económico e social. É explicitado, no seu momento próprio, pela criação das antigas escolas técnicas: criadas para responder às necessidades de mão de obra geradas

pela industrialização, surgem como "produto de um concurso de circunstâncias onde avultam os projectos governamentais de industrialização..." (Grácio, 1986 :84). Para o autor, "a reforma do ensino técnico de 48 e a efectiva expansão da rede de escolas técnicas que se lhe segue, resultam da crença governamental no papel económico positivo a que estavam destinadas no quadro da aceleração do crescimento da industrialização" (op.cit, p.97) embora o "patronato não (tenha desempenhado) um papel de relevo (idem, p.76).

Numa abordagem simplista, a imagem da vida social e da organização económica que hoje se tende a impor aponta para aquilo a que podemos chamar **determinismo tecnológico** ou seja "As tecnologias geram um certo numero de consequências-profissionais, económicas, sociais, políticas e culturais" (Touraine).

Em nosso entender toda a concepção das formações deverá fundamentar-se na convicção de que **não há determinismo tecnológico**, como aliás já referimos em momento anterior.

O terceiro representa um modelo que pressupõe um conjunto de linhas orientadoras dentro das quais deverá assentar a "colaboração" entre os sistemas, particularmente significativo sobretudo quando se trata da concepção de formações tecnológicas e profissionais: um modelo assente na negociação, uma relação sistémica. Salvaguardando a autonomia do sistema de ensino: "importa assegurar as condições necessárias para conservar a autonomia indispensável ao cumprimento das funções da formação, isto é, a formação dos indivíduos para a vida em sociedade e a sua preparação para as actividades produtivas" [Tanguy, 1985:109] é neste contexto que se coloca a problemática da participação dos actores no processo de formação profissional designadamente tendo em consideração a formação para as "competências" (7).

O caso do ensino profissional. O desenvolvimento recente do ensino e da formação profissional, a que temos assistido em Portugal (8) (e nos restantes países europeus), com o aparecimento de novas alternativas (9) e reestruturação de

alternativas existentes poderá levar a uma maior abertura do sistema, abertura ao sistema económico e social.

O ensino profissional, como alternativa à chamada via de ensino, após a escolaridade obrigatória, poderá levar ao aumento da escolarização mantendo no sistema jovens que o abandonariam se essas alternativas não existissem (10). Há, no entanto, representações sociais diferentes das diferentes fileiras do secundário. A participação dos actores sociais nas diferentes fases de concepção e de organização - e também de avaliação - daquele tipo de ensino poderá contribuir para o reconhecimento social e profissional destas fileiras. Os resultados dos estudos de caso que realizámos contribuem para isto fundamentar.

II.2. O CONCEITO DE DECISÃO

"Uma investigação em matéria de decisão necessita de uma abordagem teórica e pluridisciplinar" (Sfez, 1990: 261)

Para a abordagem do conceito de Decisão apoiar-nos-emos nos referenciais teóricos de Sfez (11) e de Habermas (12) e iremos recolher contribuições, na problemática específica da participação dos actores na decisão, a Crozier

Uma perspectiva histórica.

O conceito de decisão tem vindo a ter representações diferentes, inseridas em contextos socio-históricos determinados. A sua temporalização (artificial) tem apenas como razão a análise do conceito, mais do que considerarmos que correspondam a períodos específicos, disjuntos no tempo, ou que a adopção de um leva ao abandono do anterior.

A definição da decisão na idade clássica : "A decisão clássica é

a boa decisão direita, em linha, a que assegura ao sujeito livre as escolhas da rentabilidade progressiva, linear" (SFEZ, 1986: 35).

Esta racionalidade, própria do liberalismo clássico, em que se inserem as teses de Taylor do "one best way", correspondentes à visão do "Homo Economicus", constitui o "insucesso mais flagrante da teoria tradicional da decisão" (op.cit. p.35). A decisão como acto racional marcado por um objectivo.

A definição da decisão na idade moderna: "é um processo de envolvimento progressivo, envolvendo outros, marcado pela equifinalidade, i.e., pela existência progressiva de vários caminhos para prosseguir um mesmo e unico objectivo" (idem, p.77) No entanto, o objectivo é ainda o mesmo: "assegurar uma boa situação nas organizações existentes, ou melhor, assegurar o aparecimento de instituições novas, no mesmo modelo das antigas, por reprodução qualificada da inovação".

Corresponde à era da incerteza, ao desenvolvimento das teorias matemáticas da decisão, ao aparecimento da investigação operacional e da teoria de jogos, à cibernética, ao SIAD e ao PPBS-RCB, ao "Homo Probabilis". Ignora o jogo das forças sociais. Estamos entre a decisão moderna provável, e as teorias da mudança de uma sociedade contemporânea aleatória.

A definição da decisão na idade contemporânea: "A decisão contemporânea é uma história sempre interpretável, multi-racional, dominada pela multifinalidade, marcada pelo reconhecimento de vários objectos possíveis, simultâneos, em ruptura" (ibidem, p.122). Situa-se na linha da contingência, do risco, da auto-organização, aceita as contribuições de outras ciências⁽¹³⁾.

Em síntese, estas três fases corresponderão ao homem certo - que assume a decisão como um acto racional marcado por um objectivo, ao homem provável - decisão enquanto acto racional mas com o reconhecimento de vários caminhos para um mesmo objectivo e ao homem aleatório - definição nova fundamentada na multiracionalidade e na multifinalidade.

Modelos de decisão

Habermas coloca a problemática da decisão no contexto das relações entre política e técnica (14), entre saber especializado e prática política, construindo assim "modelos decisórios": o modelo decisionista, o modelo tecnocrático e o modelo pragmatista.

O **modelo decisionista** fundamenta-se no pressuposto de que "quanto mais a competência do especialista pode determinar as técnicas da administração racional...tanto menos a decisão prática numa situação concreta se pode legitimar suficientemente pela razão" (HABERMAS, 1987: 108). "A racionalidade da escolha dos meios vai justamente a par com a irracionalidade declarada da tomada de posição perante os valores, objectivos e necessidades" (op.cit. p.108).

O abandono do modelo decisionista é acompanhado da evolução da investigação no domínio da teoria da decisão, da teoria de jogos, que trazerem novas técnicas (mesmo para a prática política) melhorando assim os instrumentos tradicionais mas também "racionalizam a decisão por meio de estratégias calculadas e automatismos no processo de decisão" (idem p.109). Prevalece ainda o saber especializado sobre a prática política, "o político é o executor de uma inteligência científica". Este modelo enforma igualmente de debilidades, pressupondo uma "coacção imanente do progresso técnico" desvalorizando os interesses sociais que nele actuam e também um "continuo de racionalidade" na abordagem das questões técnicas que é posto em causa.

O **modelo pragmatista** procura limitar a dualidade entre funções do especialista e funções do político, assentando numa "interrelação crítica, que não só desnuda o exercício da dominação, apoiada ideologicamente, de uma base legitimadora insuficiente, mas também o torna no seu conjunto acessível a uma discussão de cunho científico e assim o transforma de forma substancial" (ibidem p.112).

Analisar o funcionamento destes modelos nas sociedades democráticas coloca o problema da legitimação do poder e do

reconhecimento das decisões pela "opinião pública política", no conceito de Habermas.

Os três modelos surgem, assim, com as características que apresentamos no quadro II.2.

QUADRO II.2 - OS MODELOS DE DECISÃO SEGUNDO HABERMAS

modelo decisionista	modelo tecnocrático	modelo pragmatista
Os políticos conservam fora do âmbito da praxis, coactiva/ racionalizados uma reserva em que as questões práticas se devem continuar a decidir por meio actos de vontade	O especialista soberano perante os políticos, sujeitando-se eles aos peritos e tomando apenas decisões fictícias	Possível uma comunicação recíproca de modo que, por um lado, os especialistas científicos "aconselham" as instâncias que tomam decisões e, por outro, os políticos "encarregam" os cientistas segundo as necessidades da prática
Perante a opinião pública política legitimam-se as pessoas que devem decidir; as decisões são subtraídas à discussão pública	defende a pretensão de uma política científica Uma administração tecnocrática da sociedade torna supérflua a formação de uma vontade democrática	controla des. de novas técnicas e estratégias, a partir de um horizonte tornado explícito de nec e de interpretações histórica/ determinantes destas nec. controlam-se igualmente os int. sociais reflectidos em sistemas de valores pela comprovação nas possibilidades técnicas e meios estratégicos da sua satisfação

Ainda no modelo pragmatista, a comunicação feita entre os especialistas e as instâncias de decisão política deve reliar-se com os interesses sociais e com as orientações de valores de um mundo social.

A participação dos actores na decisão (designadamente dos actores "interessados" no desenvolvimento de projectos educativos específicos) facilita o "religar" das instâncias de decisão com os interesses sociais, ou melhor, transporta para as "instâncias de decisão" os "interesses sociais através da sua participação efectiva nos espaços de decisão.

O posicionamento do individuo na decisão

"O decisor é, por um lado, um agente social condicionado por processos de interrelações entre o individuo e o meio que o envolve e responsabiliza, mas é também um sujeito (unidade psico-social) síntese de factores ideológicos, sociológicos, de experiência de vida" (Ambrósio, 1987), o que nos conduz ao problema do **posicionamento do individuo na decisão**.

No contexto da "decisão livre", associado à liberdade individual e à relação individuo/sociedade, o posicionamento do individuo na decisão assume-se de forma distinta em diferentes correntes de pensamento. Encontramos correntes filosóficas que se confrontam de forma mais ou menos explícita com o chamado 'esquema libertador'. É o caso do estoicismo e da filosofia de Spinoza que têm como grande questão desmistificar a pretendida decisão individual; do freudismo que denuncia a ilusão individualista; do marxismo que desvaloriza o acto singular; do estruturalismo que leva a pensar a decisão em termos de enunciados de situações e de procura de soluções matemáticas. A análise de sistemas não foge a esta regra: na valorização das interrelações corre o risco de desvalorizar o acto individual (15).

Para a problemática da "liberdade dos actores", Crozier, em "Liberté, Complexité" trouxe algumas contribuições, apontando no sentido em que a "revolução da liberdade acompanha e amplifica a evolução da complexidade" (16).

As funções da decisão

Na perspectiva de Sfez, poderemos enquadrar as funções da decisão

em quatro grupos (17):

-"Permitir ao actor agir", assim, o "sistema age através dos seus actores desde que lhes dê a ilusão de que são livres e criadores". A decisão é então "o inevitável intermediário fantasmico entre nós e o mundo"

-"Dar aos que são os destinatários da acção, aos cidadãos, a possibilidade de suportarem o mundo." Nesta função, a decisão assume-se como o mediatizador entre a liberdade e o determinismo.

-"Fragmentar as actividades do estado num conjunto de competências respectivas, por vezes mesmo concorrentes". Suporta-se numa visão carteziana da decisão que assume como elementos fundamentais na decisão a linearidade, a racionalidade e a liberdade.

-É uma forma resultante da anterior, desenvolvida pelos "teóricos modernos" das organizações e da decisão e aponta para a separação dos teóricos e dos práticos, separando, portanto, a elaboração política do nível operacional. Para o autor, "uma forma mais sofisticada adoptada ao Estado Liberal dos nossos dias".

O conceito de decisão

A elaboração que iremos fazendo ao longo deste trabalho, explicitando o que já referimos, parte do **conceito de decisão** enquanto "processo (e não um momento) complexo de interacções entre os diferentes subsistemas e no quadro de uma dada finalidade global no pressuposto de que a decisão não é um fenómeno específico que está diluído no conjunto do subsistema social e que não nos apercebemos do seu começo e do seu fim" (SFEZ, 1990: 117)

Crozier desenvolve a perspectiva da participação dos actores na decisão a partir do conceito de estratégia, isto é das relações de poder. As relações de poder, a interdependência dos comportamentos individuais cria "efeitos perversos" ou "efeitos de sistema". Esta observação leva o autor a complementar o

referencial estratégico com o referencial sistémico (18).

Esta perspectiva vem reafirmar que não há decisão mas um processo de decisão, processo de onde emerge a decisão: "ela emerge a partir de um processo dinâmico de interações entre os actores implicados. Os actores são levados a adoptar comportamentos estratégicos que têm em conta os comportamentos de outros actores; como de os influenciar, o que faz igualmente parte das regras do jogo" (Barrouch, 1989: 192) (19).

O conceito de estratégia, é igualmente desenvolvido por Mèlèse, como "um conjunto de decisões, de operações escalonadas, procurando cada um orientar ou controlar certos factores internos e externos de tal forma que os seus interesses combinados atinjam vantagens identificadas" (Mèlèse, 1990: 60).

O estabelecimento da estratégia tem a ver com aquilo a que Mèlèse chama a dialectica projectiva onde os actores projectam um jogo de estratégias relativamente a outros, em função dos seus projectos. Como instrumental, os actores desenvolvem um processo de negociação.

A negociação surge, para Crozier como resultado de situações de poder: "Toda a relação entre duas partes pressupõe trocas e adaptação de uma à outra" (Crozier, 1984). A esta adaptação chama-se negociação. As condições de negociação têm a ver com a correlação de forças.

Partindo do referencial já citado, que considera três elementos fundamentais da decisão carteziana - a linearidade, a racionalidade e a liberdade - e da caracterização da monoracionalidade pela linearidade, progresso e utilidade, Sfez considera que Crozier, na sua teoria crítica da racionalidade elimina a utilidade e a linearidade mas conserva o progresso (20). Ou seja:

Elimina a linearidade: não se fundamenta numa concepção fragmentada da decisão. "As suas concepções são essencialmente sistémicas, admitem a interconexão de todos os sistemas, em todos os níveis e em todos os momentos" (Sfez, 1990: 254). Recusa a

utilidade A monoracionalidade, no seu pragmatismo, pressupõe uma especialização do saber, a sua fragmentação. Crozier "recusa a fragmentação do saber e o pragmatismo do conhecimento ligado a uma especialização técnica limitada. É favorável a uma cultura geral de um novo tipo, globalizante" (21).

A recusa da linearidade e da utilidade evidenciam um caminho para a multiracionalidade. Crozier procura ainda um método integrador que contribuisse para a resolução da dualidade sectorial/global. Na pouca clareza metodológica, insuficiente na sua pesquisa integradora, a sua metodologia é "bloqueada" pelo conceito de progresso" (SFEZ, 1990: 25).

A decisão política na educação

A decisão política na educação coloca-se a dois níveis: ao nível macro, onde se situa a decisão política da superestrutura da Administração da Educação (Ministério da Educação); ao nível micro onde se coloca, de uma forma mais imediata, a questão dos actores e onde se aprofundarão as relações entre o sistema educativo e o sistema económico particularmente no que diz respeito a projectos educativos integrados em estratégias de desenvolvimento social e económico local.

Para o estudo da decisão política na educação no contexto escolhido, isto é, na elaboração de um quadro conceptual da decisão, teremos em linha de conta o conceito de decisão aqui desenvolvido, enquanto processo complexo de interacções.

Como refere Sfez, "novas interrogações nasceram na prática das investigações" sobre a decisão, relacionadas nomeadamente com "o problema da procura social", "o problema da comunicação" e com "as representações fantásmicas e o absurdo" (SFEZ, 1990: 26/28). O nosso campo de investigação é um espaço onde a inovação tem gerado novas realidades, tal como já referimos.

Na definição do quadro conceptual da decisão pretendemos "chegar a um conjunto de pressupostos e ao mesmo tempo propor uma metodologia nova susceptível de apreender o real, cujo

instrumento será a modelização" (op.cit. p.42), em situações que se prendem com a participação dos actores na decisão política na educação, no contexto do ensino profissional. No pressuposto de que as teorias centradas sobre as estruturas dão lugar às teorias centradas sobre os actores e às análises centradas nos determinismos estruturais sucedem as análises em termos de estratégias de actores.

II.3 - O CONCEITO DE PARTENARIADO SOCIO EDUCATIVO

Trabalhos realizados no domínio da inserção social e profissional dos jovens após a saída do sistema de ensino (22), apontam para a importância de uma "colaboração" entre aqueles sistemas.

É no aprofundamento desta problemática que surge o conceito de **partenariado socio educativo** desenvolvido por Michel Stiévenart (23). Segundo o autor o partenariado socio educativo surge de uma necessidade: gerada pelo facto da interacção dos sistemas e das suas determinantes socio-culturais aparecerem associadas aos fenómenos da descentralização e da participação .

A emergência de novos valores sociais - como a descentralização e participação - e a evolução socio económica colocam também a escola num quadro de concertação com outros parceiros na formação.

Estudos sociológicos evidenciam a generalização da **participação**, a todos os níveis, nos países industrializados (Crozier, Tourraine, Barrouch, Alain Minc).

Em Portugal, a aprovação recente, no âmbito do Conselho Permanente de Concertação Social do Acordo Económico e Social assinado pelo Governo e pelos Parceiros Sociais, em Outubro de 1990, coloca neste novo espaço de negociação a problemática da formação inicial de jovens. Citando o texto do Acordo:

"No domínio da educação e da formação profissional e da inserção no mercado de trabalho, o CPCS acorda ainda, ..., estabelecer as bases para a celebração, no primeiro trimestre de 1991, de um acordo de política de formação profissional visando a promoção da formação de forma cada vez mais adequada às necessidades do país, a qualificação pedagógica e a eficácia organizativa, o reforço do papel dos parceiros sociais nesta área e a criação de condições que confirmam maior operacionalidade às estruturas existentes tendo nomeadamente em conta as seguintes orientações: (i) Desenvolvimento da qualificação profissional designadamente da componente técnica e profissional de formação média e superior, visando valorizar a devida articulação entre a escola e o mundo do trabalho e proporcionar a igualdade de oportunidades na inserção na vida activa; (ii) Reconhecimento da necessidade de combater o abandono escolar ...".

São claramente identificadas áreas, no domínio da formação inicial (e também de formação continua) onde se prevê um reforço do papel dos parceiros sociais.

Para além de todas as estruturas já constituídas na base do tripartismo com intervenção no domínio da formação inicial (é o caso do Conselho Consultivo para a Educação Tecnológica, Artística e Profissional no GETAP e da Comissão Nacional de Aprendizagem que acompanha o desenvolvimento do sistema de Aprendizagem, p.ex.).

A inovação e a mudança aparecem associadas ao princípio da participação; **mudança** entendida como processo de destruição-reconstrução de criação colectiva onde se "inventam e fixam novas maneiras de agir no jogo social da cooperação e do conflito" (Crozier: Friedberg, 1977: 29, 30). Também para Nasbitt "os que podem ser atingidos por uma decisão devem fazer parte integrante de um processo decisional" (Stiévenart, op.cit. citando Nasbitt, 1982: 229).

"O aumento do movimento associativo abrindo novos caminhos para uma sociedade mais diversificada (e complexa) colocando o privado ao serviço do interesse comum nos domínios artístico, científico,

técnico e institucional" (idem, p.36) reflete igualmente essa participação.

No interior das empresas, estratégias como os "círculos de qualidade" (24) aparecem também associadas a um acréscimo de participação dos trabalhadores na definição da orientação da empresa.

Idêntica situação se observa relativamente aos fenómenos de **descentralização**. "A afirmação dos regionalismos económicos e culturais, a defesa dos interesses comuns, constroem uma vontade colectiva enraizada nas dificuldades e recursos comuns" (ibidem, p.37) tendem a fundamentá-los.

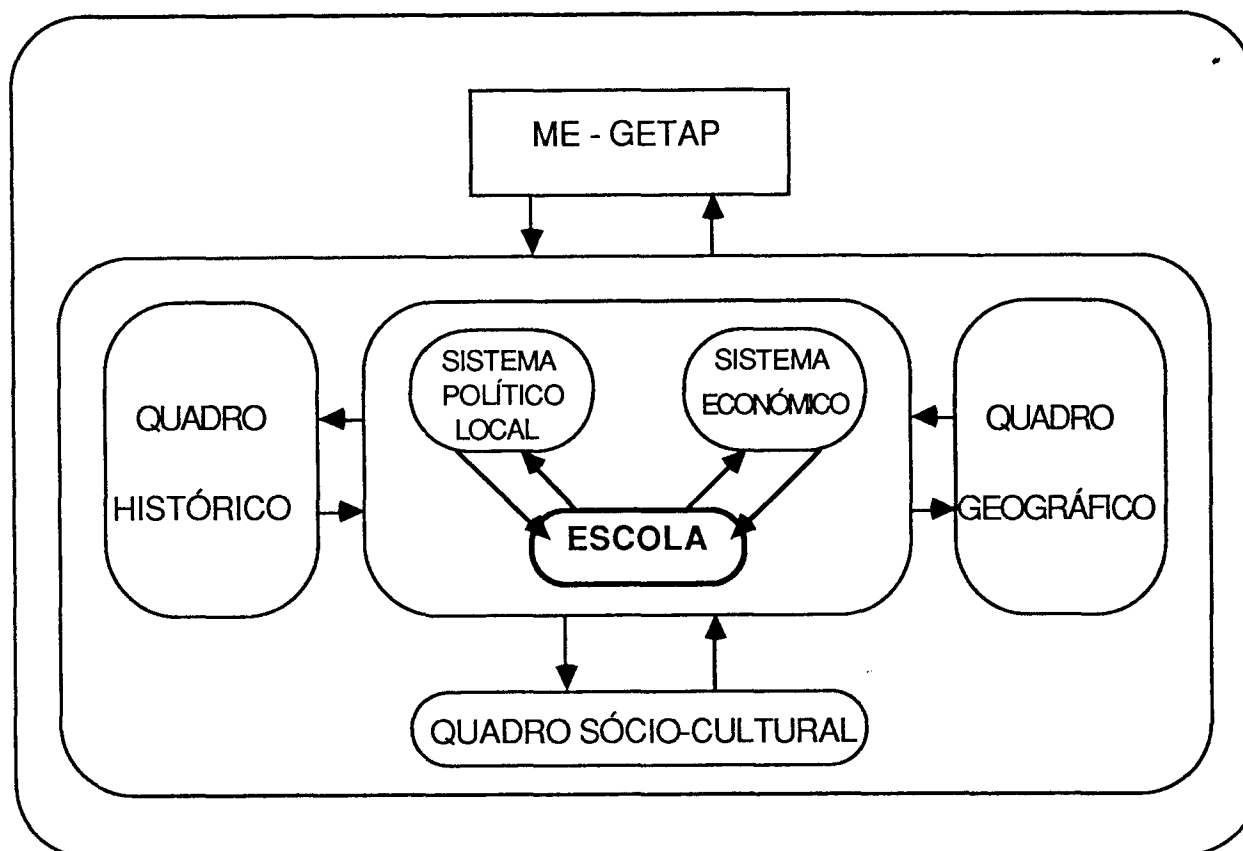
No que se refere à **evolução socio económica**: vivemos em sistemas complexos. "A sociedade moderna é ao mesmo tempo complexa - na qual se sobrepõe o jogo das regulações homeostáticas (25) - e hipercomplexa - sobrepõe-se o jogo da mudança - não só segundo estratos mas também segundo combinações variáveis que são modificadas pelos estados internos e acontecimentos externos" (Morin, 1984).

O sistema educativo é solicitado à preparação dos jovens para a vida nas suas diferentes dimensões, entre elas a do trabalho. Como já referimos, no início deste capítulo, o sistema educativo não está isolado mas interage com outros sistemas: sistema económico, político, social, demográfico (26). O quadro II.3 pretende exactamente reproduzir essa complexidade de relações.

O **partenariado**, o fazer participar os diferentes actores sociais no processo educativo, aparece assim como uma necessidade: o **partenariado socio educativo** surge como uma estratégia (instrumento) de cooperação numa perspectiva sistémica de relação sistema educativo/sistema económico e social.

Participação aos diferentes níveis de decisão das políticas educativas, da organização e gestão de projectos educativos - ao nível nacional (é, p.ex., o caso do CNE) regional e local mas

QUADRO 11.3 - O SISTEMA EDUCATIVO E O SEU CONTEXTO



também ao nível Comunitário.

A participação dos Parceiros Sociais, com os Estados Membros, no chamado Diálogo Social ao nível Comunitário, no estabelecimento das políticas de Educação e Formação (27) é mais uma espaço onde se evidenciam estas estratégias de diálogo e de concertação. Do texto do "Diálogo Social" destacamos "os participantes consideram que os empregadores, os trabalhadores e/ou as organizações representativas deveriam ser consultadas, tendo em conta as práticas nacionais, sobre a elaboração e a realização das políticas e programas de ensino e de formação profissional" (28) Estas estratégias de cooperação onde se situa o partenariado socio educativo só poderão ter sucesso, tal como refere Stiévenart, se existir uma coerência de objectivos e actividades

no plano político, ao nível da administração e ao nível da organização dos projectos educativos, ao nível da acção educativa.

Neste terceiro plano, nomeadamente, poderão ser portadoras de contributos significativos entre eles "identificar projectos pedagógicos ao nível local", "construir situações pedagógicas de formação e avaliação" bem como "na investigação de competências". Poderão ser igualmente geradores de novos recursos (29) para a educação.

Assim, quando falamos em partenariado socio educativo pressupomos uma participação efectiva dos diferentes actores (parceria) no partenariado em todo o processo de decisão. Não se trata, pois, de participar parcialmente ou funcionalmente na preparação da decisão como "fornecedores de informação" ou como "mediadores" de uma tecnologia social preconizada pelo Estado "escudado" que prepara e que cria as condições para uma aceitação social da(s) sua(s) iniciativa(s).

Procuraremos pesquisar em que filosofia de intervenção se integram as Escolas Profissionais.

CONCLUSÕES

O partenariado socio educativo emerge na complexidade da organização social, no desenvolvimento de valores como a participação a diferentes níveis - e também na educação, a descentralização enquanto transferência de competências e de poderes para níveis mais próximos do local e do regional.

O partenariado socio educativo apresenta-se assim como uma forma organizativa de participação dos actores sociais na realização de projectos educativos no campo das relações entre o sistema educativo e o sistema económico e social.

é uma forma de dar corpo ao que, no capítulo II caracterizámos como a terceira modalidade de colaboração entre o sistema educativo e o sistema económico e social, em que, nos projectos educativos se pressupõe uma interacção entre o sistema educativo e o sistema económico e social, criando uma instância de decisão participada onde estarão representados os actores, com referenciais diferenciados, protagonizando interesses específicos.

O partenariado socio educativo surge assim como uma parceria de parceiros sociais com fins educativos

NOTAS AO CAPITULO II

(1) A problemática dos actores sociais fundamenta-se na teoria da participação dos actores já abordada no capítulo anterior. é ainda um contributo importante para esta problemática de Crozier, L'Etat Modeste, L'état Moderne; de Birnbaum, La Logique de l'Etat e de Popper, A sociedade aberta e os seus inimigos.

(2) c.f. Delhaye (G) et al, 1987 - "Les acteurs de l'avenir", Bruxelas, De Boeck-Wesmael, Pédagogies en Développement-Problématiques et Recherches

(3) c.f. BARATA (JP) e AMBROSIO (T), 1988 - Desafios e Limites da Modernização, Lisboa, IED, pp104-105

(4) "Colaboração" na perspectiva da participação e tendo em linha de conta que "há cooperação entre os actores, i.e., toda acção colectiva assenta num mínimo de integração." (Durand in Durand, Weil, 1989: 131).

(5) Perfil refere-se ao nível, à performance de formação, ao conjunto de competências à saída do sistema educativo. Para todos os níveis, diferente de nível para nível mas também no mesmo nível. Ao falar aqui em nível referimo-nos tendencialmente ao fins de ciclo de formação.

(6) Apenas como exemplo citamos o caso dos estudos sobre inserção na vida activa realizados pelo OEVA - Observatório de Entradas na Vida Activa, em Portugal e do CEREQ em França.

(7) Numa abordagem recente, o conceito é desenvolvido por Rodrigues no trabalho "Competitividade e recursos Humanos" (1991: 121-123).

(8) Quando falamos em desenvolvimento referimo-nos não só à melhoria da oferta (qualitativa e quantitativa) mas também ao aumento da procura.

(9) é o caso das Escolas Profissionais criadas pelo Decreto Lei nº26/89 de 21 de Janeiro

(10) Um estudo recente sobre os alunos que em 89/90 frequentaram as escolas profissionais (primeiro ano em que funcionaram estas escolas) mostra-nos que 20% dos alunos não tinham estado inscritos em nenhuma escola no ano anterior, ou seja, estavam fora do sistema de ensino.

(11) A partir dos trabalhos publicados de Sfez e Crozier referidos na bibliografia.

(12) A partir de HABERMAS, 1987 - "Política científica e opinião publica" in Técnica e Ciência como "ideologia", Lisboa, Ed. 70, Bibliot. de Filosofia Contemporânea.

(13) Estes conceitos são desenvolvidos por Dupuy, Atlan, Prigogine, Stengers, Tabary, entre outros. c.f. Atlan (H) et al., 1987 - Création et Desordre, Paris, L'Orignel e des actes du Colloque de Cérisy, 1984 - L'autoorganization. De la physique au politique, Paris, Seuil

(14) Questões desenvolvida entre outros por Max Weber na sua obra "O político e o Cientista". Habermas considera "técnica" como "a disposição cientificamente racionalizada sobre processos objectivados" (1987: 101).

(15) c.f. (Sfez, 1986: 4-5)

(16) c.f. CROZIER, 1990 - "Liberté, Complexité" in Le Debat, nº 60, Paris

(17) c.f. (SFEZ, 1990).

(18) O referencial estratégico "parte do actor para descobrir o sistema que só este pode explicar, pelos seus constrangimentos, as aparentes irracionalidades do comportamento do actor"; o referencial sistémico parte do sistema para reencontrar com o actor a dimensão contingente arbitrária e não natural da sua ordem construída" (Crozier, 1977: 197-198).

(19)c.f. Esta perspectiva é desenvolvida por Gilles Barouch, na sua pesquisa no contexto da gestão dos meios naturais, "La décision en miettes", trabalho que aliás é prefaciado por M. Crozier. Trata-se de uma citação usada pelo autor, a partir de Henry (C) 1983 - Public economics and the conservation of natural environments

(20) A crítica de Sfez a Crozier insere-se nos dois trabalhos do autor, já citados. Destacamos Crítica da Decisão, pp 250-261 e pp 312-315. é igualmente tida em conta a abordagem de Durand ao referencial teórico de Crozier (Durand in Durand et Weil, 1989).

(21) Op. cit p.255. Esta perspectiva vem a ser confirmada em trabalho posterior, embora num domínio mais específico, L'Entreprise a l'écoute - apprendre le management post-industriel.

(22) Refiro-me aos trabalhos realizados pelo Observatório de Entradas na Vida Activa sobre a inserção social e profissional dos jovens após a saída dos sistemas de Ensino e de Formação. Idênticos trabalhos são realizados periodicamente, em França, pelo CERÉQ (Centre d'Etudes et Recherches en Qualifications), já citados.

(23) Stiévenart (M), 1989 - "L'émergence d'une notion: Le partenariat socio-éducatif" in Les Sciences de l'Education, 5/1989, pp.35-50.

(24) c.f.(Crozier, 1989: 65,66) e (Rodrigues, 1991)

(25) Homeostase enquanto processo complexo e autónomo de equilíbrio (Bertalanfy, Mélése).

(26) Veja-se, por exemplo, a influência das quebras da taxa de natalidade nos países europeus.

(27) Limitando-se ainda apenas aos subsistemas ensino/formação profissional com perspectivas de alargamento a outros domínios educativos a partir da aprovação dos novos tratados, passando a "Educação" a integrar formalmente as políticas Comunitárias.

(28) c.f. Diálogo Social. Parecer Comum sobre a Educação e a Formação, Bruxelas, 1990

(29) "Recursos" num sentido global e não apenas recursos financeiros, embora possam situar-se também a este nível. (Canário)

**SEGUNDA PARTE - A PARTICIPAÇÃO DOS ACTORES NO SISTEMA EDUCATIVO.
O CASO PORTUGUÊS**

INTRODUÇÃO A SEGUNDA PARTE

Na perspectiva já apresentada, a abordagem histórica das relações entre o sistema educativo e o sistema económico e social incidem no contexto referido, isto é, não iremos fazer uma análise completa da história das relações sistema educativo/sistema económico mas elaborá-la-emos incidindo sobretudo na questão da participação dos actores, para caracterizar o paradigma em que são criadas as EP.

Iremos analisar os textos que, nos parecem mais significativos para o campo escolhido - o ensino profissional - e no momento temporal do contexto paradigmático em que se surgiu o modelo educativo das EP. Escolhemos assim os textos que mais poderão evidenciar a participação dos actores não tradicionais ao sistema formal de ensino: a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) - órgão de representação por excelência; a criação do GETAP enquanto entidade coordenadora, na concepção, organização e avaliação da educação tecnológica, artística e profissional e os documentos que instituíram as duas fileiras profissionais existentes no ensino secundário: o Ensino Técnico Profissional e as Escolas Profissionais. Explicitando, cronologicamente:

-O despacho 194-A/83, que cria a experiência pedagógica do Ensino Técnico Profissional;

-O despacho 88/ME/83, que estabelece a constituição e as competências das Comissões Regionais para o Ensino Técnico Profissional;

-A lei 46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)

-A lei 31/87 de 9 de Julho, que altera o dec. lei 125/82 de 22 de Abril, referente ao Conselho Nacional de Educação (CNE);

-O dec. lei 397/88 de 8 de Nov., que cria o Gabinete de Educação

Tecnológica Artística e Profissional (GETAP);

-O dec. lei 26/89 de 21 de Janeiro que institui as Escolas Profissionais.

Porque nos interessa pesquisar a participação dos actores no sistema educativo, dentro dos limites já definidos, na análise dos textos legais, estabelecemos a seguinte metodologia:

numa primeira fase faremos uma análise de conteúdo com vista a recolher os elementos informativos referentes (i) à participação dos actores e (ii) às relações entre o sistema educativo e os sistema económico e social;

numa segunda fase, aplicaremos uma "grelha de leitura" que nos permita retirar contribuições para a análise da evolução da participação dos actores (tradicionalmente exteriores ao sistema).

Embora consciente de que a prática nem sempre corresponde aos objectivos definidos pelos textos legais, a nossa análise limita-se, porém, neste momento, ao conteúdo manifesto desses textos que traduzem a intencionalidade expressa dos legisladores e os resultados da negociação a que esses textos foram sujeitos.

Num segundo momento (cap IV) desenvolveremos o modelo educativo das EP, onde se vão situar os nossos estudos de caso.

CAPITULO III - BREVE REFERÊNCIA HISTÓRICA A PARTIR DE TEXTOS LEGAIS

INTRODUÇÃO

A comparação das linhas de força dominantes na história das reformas do ensino técnico dos períodos 1948/83 (1) com as reformas mais recentes nos domínios do ensino tecnológico e profissional - criação da experiência pedagógica do ensino técnico profissional em 1983 e mais recentemente a criação das escolas profissionais - contribuem para a fundamentação da leitura dos diferentes textos legais.

" Na reforma de 1948 o patronato não desempenhou papel de relevo, transparecendo antes a vontade governamental de o levar a aderir e de o mobilizar em ordem aos objectivos de reformulação e expansão do ensino técnico..." (Grácio, 1986: 59). A referência ao actores sociais (exteriores a sistema educativo) esgota-se na referência ao "patronato", traduzindo uma perspectiva que nos parece restritiva do papel de outros actores mas que deve ser entendida no tempo e na própria organização social em Portugal nesse período. Também aqui é visível que, na linha do que temos vindo a referir, a evolução do sistema educativo é condicionada (e condiciona) pela (a) evolução do sistema social.

As reformas mais recentes, tal como tem acontecido com a evolução do sistema social e político, parecem apontar para uma participação mais visível dos parceiros sociais.

III.1 - A CRIAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL

A re-criação de uma via autónoma, ao nível do ensino

secundário surge em 1983. O despacho normativo 194-A/83 vem criar uma via autónoma de ensino profissional, ao nível do ensino secundário. Trata-se, como começa por referir o preâmbulo do referido despacho normativo da "institucionalização de uma estrutura de ensino profissional no ensino secundário, através de um plano de emergência para a reorganização do ensino técnico que permita a satisfação das necessidades do país em mão-de-obra qualificada, bem como a prossecução de uma política de emprego para os jovens" (2).

A participação dos actores

A criação do ensino técnico profissional traz alguma inovação, embora limitada, nesta matéria.

São criadas as Comissões Regionais para o Ensino Técnico Profissional, com características interdepartamentais - Educação, Trabalho e Plano (3).

Trata-se apenas de uma abertura a outros departamentos da administração. Não se pode considerar que exista ainda uma manifestação de vontade do legislador que leve à participação de outros actores sociais, de parceiros sociais, fora da administração.

As Comissões Regionais têm uma responsabilidade directa na elaboração da rede dos cursos (4) procurando adequá-la às perspectivas de desenvolvimento regional: "na criação de novos cursos e da manutenção dos existentes, pelo estudo das carências de formação destes níveis nas diferentes áreas ocupacionais, no âmbito geográfico da sua acção" bem como na "adequação dos planos de estudo do respectivo mercado de trabalho".

Este seu poder, associado às competências que lhe serão atribuídas de "apoio acompanhamento e avaliação da experiência pedagógica" leva-nos a crer no papel que estas comissões tiveram de correcção/adequação da experiência pedagógica com a introdução de factores correctivos de natureza regional.

Interessante é analisar os resultados de um inquérito realizado junto de empresários (5), no âmbito da "Avaliação da Experiência

Pedagógica do Ensino Técnico Profissional".

Do trabalho ressalta que os empresários dizem já ter ouvido falar do ensino técnico profissional (86%), sobretudo através dos meios de comunicação social e apenas 4% através de contacto com as Escolas.

Embora os empresários genericamente atribuam importância a este tipo de técnicos para a economia do país são no entanto "menos afirmativos" quando se referem à sua importância para a sua empresa ou para o seu ramo de actividade. Apenas 35% diz estar disposto a empregar estes técnicos na sua empresa, apresentando razões que vão da situação económica do sector e/ou da empresa até ao facto de os cursos "não estarem apropriados à (sua) actividade económica".

Em síntese, o autor considera que as razões do não emprego dos jovens (6) tem a ver com "constrangimentos económico-financeiros das empresas" apresentando-se, no entanto, a formação "adequada... às necessidades das empresas e da economia" em geral. Há uma "receptividade do mundo empresarial" devendo no entanto as escolas empenharem-se mais em "dar a conhecer e revelar o seu produto aos empresários da área".

Não há, portanto, um envolvimento dos diferentes actores na concepção, na organização da oferta (org. da rede) do ensino profissional. Também os actores inquiridos parecem não manifestar interesse e vontade numa participação. É interessante, ainda, deste ponto de vista a sugestão de as escolas comunicarem às empresas a lista dos alunos e dos cursos devendo "essa informação ser acompanhada dos currículos dos cursos".(7).

Dependência relativa sistema educativo/sistema económico. Autonomia do sistema educativo

Referimos anteriormente que não há uma participação dos actores na concepção deste tipo de ensino. Isto é, não há uma participação visível do sistema económico na definição dos planos de estudo e dos perfis profissionais destes cursos.

Enunciaremos em seguida quais as preocupações dominantes da parte do sistema educativo. Isto é, procuraremos saber como se coloca o sistema de ensino na perspectiva de "responder as necessidades" do sistema económico e a que níveis:

- formação de técnicos para o desenvolvimento e modernização da economia portuguesa? Ou uma identificação mais fina de necessidades, necessidades quantitativas e **qualitativas** por sector(es)? O perfil das formações corresponde a perfis profissionais identificados? A formação para a profissão ou para o posto de trabalho?

- Uma perspectiva estrutura/funcionalista das políticas educativas expressamente viradas para a "vida activa"? Esta perspectiva corresponde à evolução do pensamento sociológico sobre a organização social. O sistema educativo é parte deste pensamento.

- Qual o "peso" do "desenvolvimento livre e equilibrado da personalidade"? Esta questão relaciona-se igualmente com a dualidade "qualificação escolar/qualificação profissional", "qualificação para o posto de trabalho/competências para a vida activa.

Como é que o despacho normativo responde a estas questões? Uma análise do seu preâmbulo evidencia pretender-se que esta experiência pedagógica assente num "ensino profissional orientado para profissões eminentemente técnicas, devendo alicerçar-se numa base cultural e humanista numa concepção do homem como sujeito do seu próprio trabalho e numa concepção de **trabalho como meio de realização pessoal e colectiva**".

"Os caminhos de formação geral e profissional devem entrecruzar-se e confluir nos pontos e nos momentos que conduzem aos níveis mais elevados e às formas mais diversificadas da ciência e da cultura".

Interrogamo-nos agora: qual a **autonomia** do Sistema Educativo?

Em suma, insere-se esta medida de política nas concepções das "políticas de planeamento educativo fundamentadas na

identificação das necessidades de recursos humanos?

No que se refere à "resposta a necessidade" introduz-se a preocupação da diversidade regional ("geradora da necessidade de adequar os sistemas de formação profissional às características do meio" implicando o "tomar como ponto de partida o levantamento da realidade socio económica, cultural e escolar do país") e da evolução tecnológica ("...que prepare os técnicos qualificados para satisfazer as necessidades de desenvolvimento regional e nacional") (8).

No caso dos cursos profissionais diz-se mesmo que estes "terão uma organização curricular essencialmente destinada à qualificação profissional de trabalhadores para os diversos sectores de actividade" podendo criar-se de acordo com as necessidades locais ou regionais cursos de especialização com a duração de um ano.

Particularmente no caso dos cursos profissionais toda a sua organização e a concepção curricular são feitas a partir da preocupação transição escola/vida activa, inserção no mercado de trabalho (9).

Não se verifica, nestes cursos, um paralelismo facilitador de permeabilidade com um percurso educativo regular. Isto é, se, no que se refere aos Cursos Técnico Profissionais (10) há um paralelismo completo com a via de ensino (3 anos de um curso Técnico Profissional equivalem aos 3 anos do ensino secundário) o mesmo não acontece com os Cursos Profissionais. Um aluno que conclua um curso profissional (1 ano lectivo + 6 meses de estágio) se pretender continuar estudos, nomeadamente para o ensino superior, terá de fazer desde o início os 3 anos do ensino secundário.

Trata-se, portanto, de cursos sem uma inserção clara no sistema de ensino (11).

A "desvalorização" destes cursos é também visível nos "critérios de selecção dos alunos" definidos logo para o ano lectivo 83/84. Enquanto que para os ETP terão prioridade absoluta os alunos que se encontrem matriculados no 10º ano de escolaridade, para os

Cursos Técnico Profissionais terão prioridade absoluta os que "terminaram o 9º ano de escolaridade em 82/83 e não se encontram matriculados no 10º ano"

Ou seja, enquanto os Cursos Técnico Profissionais se destinam a um percurso "normal" no sistema de ensino, constituindo efectivamente uma alternativa, com possibilidade de continuação de estudos no ensino superior o mesmo não acontece com os Cursos Profissionais: na realidade, estes cursos parecem destinar-se, prioritariamente, a "recuperar" alunos que já abandonaram o sistema, oferecendo uma formação curta destinada ao mercado de trabalho, sem equivalência no percurso escolar "normal".

As comissões regionais para o Ensino Técnico Profissional

Tendo em vista a realização da experiência pedagógica do ensino técnico profissional, são criadas, como órgãos de apoio ao ME, as Comissões Regionais para o Ensino Técnico Profissional (12) (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve) cujo "objectivo prioritário é participar na planificação do ensino técnico profissional, lançá-lo e acompanhá-lo e participar na sua avaliação, em colaboração com entidades responsáveis propondo, em consequência, as medidas adequadas para o bom funcionamento do ensino"

Cabe a estas Comissões Regionais "assegurar a ligação com as empresas e serviços da região, por forma a garantir a adequação dos cursos técnico profissionais às necessidades da região e a cooperação das empresas na realização dos mesmos cursos e dos respectivos estágios".

A abertura do sistema educativo, nos órgãos de organização e gestão deste modelo educativo, faz-se, como já se disse, a interlocutores de outros ministérios - CCR, MESS. Não se nota uma abertura a outros actores exteriores à Administração. No entanto estas comissões funcionarão como interface, cabendo-lhes: "a definição, em colaboração com as escolas, autarquias e parceiros sociais e em face das necessidades e expectativas em termos de

formação profissional, de modalidades de formação tecnológica com participação de empresas locais...".

Confirmam a orientação já definida com a criação desta fileira de ensino, como resposta às necessidades do sistema económico, planificando o desenvolvimento da rede a partir do "levantamento, em termos prospectivos, das necessidades de mão-de-obra qualificada nas diversas zonas da região por inventariação dos sectores potencialmente mais significativos quanto ao volume de emprego e respectivas necessidades de formação profissional". Trata-se, como se pode ver, de "identificação de necessidades" mais quantitativas do que qualitativas na medida em que apenas se obriga à identificação dos sectores de desenvolvimento não à identificação dos perfis, isto é, à identificação de uma estrutura qualitativa dos empregos.

Procurando integrar esta modalidade de "colaboração" na tipologia estabelecida no capítulo II, encontramos maiores afinidades com a segunda categoria. Ou seja, esta experiência pedagógica parece colocar o sistema educativo numa perspectiva de resposta às necessidades do sistema económico (13). No entanto, em alguns casos, foi possível gerar dinâmicas que ultrapassaram a "abertura limitada" criada pela organização legal, como nos revela o relatório da avaliação, já citado.

III.2 - A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

A LBSE surge, resultante de diferentes projectos dos diferentes partidos e de sucessivos governos, na sequência de debate público que deveria reflectir paradigmas sociais e leituras sociológicas diferentes, em Outubro de 86 (Lei nº46/86 de 14 de Outubro).

No que se refere à LBSE, apenas analisaremos as matérias enunciadas na introdução - a participação dos actores e as relações entre o sistema educativo e o sistema económico, de acordo com a metodologia. Por uma questão de economia de texto começaremos pela segunda.

Relação entre o sistema educativo e o sistema económico

Nos princípios organizadores desta lei, quando se refere a Escolaridade de Segunda Oportunidade (art.3º, i)), aponta-se como preocupação subjacente a procura do sistema, por parte de trabalhadores, por "razões de natureza profissional ou de promoção cultural devidas, nomeadamente a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos."

No que se refere à Formação Profissional, aponta para que a "organização da formação profissional que se adegue às necessidades conjunturais nacionais e regionais de emprego podendo integrar módulos de duração variável e combináveis entre si, com vista à obtenção de níveis profissionais sucessivamente mais elevados" (art. 19º).

A lei pressupõe, portanto, uma correspondência entre o acréscimo de formação (creditado no percursos individuais de formação) e a progressão profissional numa relação que se supõe estreita entre a formação e o emprego.

No que se refere ao Desenvolvimento Curricular para além do ensino profissional, abre a hipótese de os planos curriculares, tendo uma estrutura de âmbito nacional, "poderem as suas componentes apresentar características de índole regional e local, justificadas nomeadamente pelas condições sócio-económicas e pelas necessidades em pessoal qualificado" (art.47º, 5).

É pouco clara, ou pouco explícita, a relação sistema educativo/sistema económico a partir da análise da LBSE onde domina ainda uma visão talvez excessivamente escolarizada.

Em síntese, poderemos dizer que essa relação de "satisfação de necessidades" é mais explícita na escolaridade de 2ª oportunidade, na formação profissional e, no que diz respeito ao ensino secundário, possibilitando a sua "aproximação" a características socio-económicas locais e regionais.

Para uma análise mais completa de toda a problemática teríamos de proceder a um estudo da "operacionalização" da LBSE e portanto do desenvolvimento da própria Reforma do Sistema Educativo. Não o

vamos fazer para a sua globalidade mas apenas no que concerne ao Ensino Profissional, em vias específicas, e dentro das limitações dos contextos já evidenciadas.

A participação dos actores

A LBSE introduz algumas inovações e explicita outras no que se refere à participação dos actores sociais no processo educativo (14), que passaremos a analisar.

III.2.1 - O CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE)

O Conselho Nacional de Educação foi formalmente criado em 1982 (DL 125/82 de 22 de Abril) embora só tenha efectivamente funcionado com a entrada em vigor da nova LBSE.

A LBSE vem dar-lhe folgo como espaço de concertação e de diálogo das "várias forças sociais, culturais e económicas na procura de consensos alargados relativamente à política educativa em termos a regular pela lei" (art. 46º).

Seis meses depois é publicado a lei que define as competências, composição e orgânica e funcionamento do CNE (15).

A importância que é atribuída a este órgão no desenvolvimento das políticas educativas levou-nos a procurar, junto dos seus membros uma abordagem que fosse para além da simples análise dos diferentes diplomas que lhe dão corpo. Tendo presente a complexidade social e política da sua constituição parecia-nos difícil encontrar uma metodologia que nos permitisse fazer essa abordagem. Cada membro representa a sua instituição com interesses, pontos de vista certamente diferenciadores do que é a participação dos actores sociais na decisão no CNE. Não seria fácil encontrar uma "amostra significativa" que nos permitisse aplicar qualquer técnica de recolha de informação com essa exigência. Optámos assim, por recorrer à técnica da entrevista, entrevistando dois membros "designados" (16), exercendo um deles, naquele momento, o cargo de presidente. Trata-se portanto de dois

contributos, duas leituras que nos dão uma outra visão e que poderão enriquecer uma apreciação do papel do CNE, para além da leitura que possa ser feita dos seus aspectos legais de funcionamento.

A nova composição da CNE aponta claramente para uma participação mais alargada dos diferentes actores sociais. Para Guilherme Oliveira Martins, "...tem a ver com a necessidade de encarar a Reforma (Reforma do Sistema Educativo) como um processo que tenha a ver também com a sociedade e não exclusivamente com a administração" (Martins, p.28).

O CNE integra quarenta e sete membros. Na sua primeira versão integrava dezassete elementos aos quais se juntavam os directores gerais que o ME entendesse designar e um secretário sem direito a voto.

Passam a integrar o CNE representantes dos Grupos Parlamentares (17) (eleitos pela AR), das Regiões Autónomas a designar pelas Assembleias Regionais respectivas (e pelas regiões administrativas quando existirem), da Associação Nacional de Municípios, dos estabelecimentos públicos de ensino não superior, das associações de trabalhadores-estudantes (18), das associações científicas, das pedagógicas e das culturais, do Conselho Nacional de Juventude, das organizações confeccionais (19).

O Governo passa a designar sete elementos independentemente de exercerem ou não funções na administração. Antes a designação teria de incidir em "servidores do Estado" um deles representando o MESS, para além dos directores gerais do ME. "...passa a ser menos tutelado..." (Grilo, p.14).

O CNE pode ainda cooptar sete personalidades de conhecido mérito científico e pedagógico sem que tenham que ser funcionários da Administração.

O presidente passa a ser eleito pela AR (por maioria absoluta) deixando de ser designado em representação do Ministro da Educação.

Verifica-se, portanto, uma abertura formal (20) na constituição do Conselho. "As alterações introduzidas foram positivas: libertaram o Conselho da influência particularmente do Governo e

criaram a possibilidade de ele ser um órgão isento" (Grilo, p.15).

As competências do CNE são também aumentadas: no tipo e nos domínios de intervenção.

Quanto ao tipo: o conselho deixa de responder apenas a "todas as questões que lhe sejam solicitadas pelo ME" - emitir pareceres, propostas e recomendações, bem como estudos ou informações - passando a competir-lhe "por iniciativa própria ou em resposta a solicitações que lhe sejam remetidas por outras entidades (e não só o ME) emitir opiniões, pareceres e recomendações sobre todas as questões educativas"

No interior do Conselho tem havido "... uma tensão entre aqueles que põem uma tónica na resposta às iniciativas do ME e outros que põem a tónica na iniciativa do Conselho" (Martins, p.29). O conselho dispõe de um Plano de Actividades o que aponta para uma estratégia que procura conciliar as duas modalidades de intervenção que lhes são propostas. Para Marçal Grilo " O Governo e a AR , os dois órgãos de soberania mais directamente interessados, deveriam ter um olho-sharpe sobre o Conselho tentando ver se o conselho gera interrogações, reflexões, recomendações, preocupações sobre problemas educativos..." (Grilo, p.17) procurando conjugar uma perspectiva política com uma perspectiva técnica.

Quanto ao domínio: também na explicitação do domínio de competências do CNE se verifica o alargamento da sua área de intervenção a questões como: democratização do sistema educativo, sucesso escolar e educativo, obrigatoriedade escolar, combate ao analfabetismo (21), educação básica de adultos e divulgação educativa, educação recorrente, ensino à distância, certificação de conhecimentos, gestão dos estabelecimentos de ensino, acesso ao ensino superior, carreira docente, ensino particular e cooperativo (22), formação profissional, orçamento anual para a educação e avaliação do sistema educativo. Compete-lhe particularmente acompanhar a aplicação e o desenvolvimento da LBSE.

A participação do CNE no processo de Reforma do Sistema Educativo tem-se limitado, no entanto, a "...reagir a um conjunto vasto de diplomas que lhe têm sido apresentados...estando a iniciativa do lado da administração" (Martins, p.32). Tem sido igualmente preocupação do CNE o acompanhamento da avaliação, embora esta perspectiva surja ainda como uma linha de trabalho a definir.

A prática do CNE, participado por actores sociais e económicos, como espaço de diálogo e de procura de consensos, embora não uniforme, tem encontrado consensos contruídos "à volta de posições que não são somatório de cada uma das partes" (Grilo, p.19).

Ambos os entrevistados consideram, no entanto, não ter o CNE propriamente uma prática de "negociação" (na conceito de Crozier) enquanto "... relação entre duas partes...", pressupondo "... trocas e adaptação de uma à outra" cuja regulação "...não assenta numa relação de forças teórica e abstracta antes é resultado de um jogo de confrontações que constituem portas de passagem, ocasiões de manipulação, onde os protagonistas tendem a determinar uma estratégia" (Crozier, Friedberg; 1977:). Embora o Conselho "tenha esse mecanismo à sua disposição" (Grilo, p.21), a larga maioria das organizações aí representadas têm outros espaços de "negociação directa", como foi o caso da participação dos sindicatos na discussão do Estatuto da Carreira Docente não superior. Neste caso concreto, o Conselho representou mais um espaço de diálogo, mais do que um espaço de negociação porque o espaço de negociação fez-se numa relação directa com o ME. Para Martins "eles têm outras formas paralelas de intervir no processo e de intervir na própria negociação...o CNE pode representar um segmento neste processo mais vasto de negociação..." (Martins, p.31)

A participação específica do Conselho na política de formação profissional limitou-se à discussão do parecer referente à Lei de Bases da Formação Profissional, embora, suportando-nos na afirmação de Martins, não se limitando o CNE apenas à fixação do texto do parecer "...mas sim às implicações mais gerais" (Martins, p.33) decorrentes de uma eventual aprovação daquele

projecto de diploma tendo sido "... um dos debates mais interessantes"

III.2.2 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL

é no capítulo de Formação Profissional que a participação dos actores é mais explícita.

A política subsequente, como veremos mais adiante, vem confirmar os domínios do ensino e da formação profissional como aqueles onde a participação dos actores e a colaboração entre o sistema educativo e o sistema económico é mais visível. Salientamos, no entanto, que a referência da LBSE é feita apenas no que diz à participação na "organização" da formação: "o funcionamento dos cursos e módulos pode ser realizado segundo normas institucionais diversas designadamente (...) através da realização de protocolos com empresas e autarquias, apoios a instituições e iniciativas estatais e não estatais, dinamização de acções comunitárias e de serviços à comunidade e criação de instituições específicas (23)". A LBSE prevê a organização, ao nível do ensino secundário, ao lado dos "cursos predominante orientados para o prosseguimento de estudos" (CPOPE) os "Cursos predominantemente orientados para a vida activa" (CPOVA) garantindo a permeabilidade entre as duas vias. Prevê igualmente para os alunos que terminarem, com sucesso, os CPOVA, para além do diploma certificando a formação, um certificado da "qualificação obtida para efeitos do exercício de actividades profissionais determinadas". Prevê mesmo a criação de "estabelecimentos especializados destinados ao ensino e prática de cursos de natureza técnica, tecnológica ou de índole artística".

Os CPOVA organizam, especificamente, os objectivos do ensino secundário definidos no art. 9º "favorecer a formação profissional dos jovens através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho."

A LBSE é mais ousada, no que diz respeito ao ensino profissional, autonomizando em artigo próprio, a formação profissional:

objectivos, destinatários, estruturas, modalidades, certificações e recorrência e progressão no sistema de educação escolar, dos alunos que completem cursos de formação profissional (24).

A Assembleia da Republica, ao aprovar a LBSE, atribui ao Sistema Educativo competências nos domínios não só da formação e qualificação profissional mas também de aperfeiçoamento e de reconversão profissional. Atribui, portanto, ao Sistema Educativo responsabilidades e competências no domínio da formação contínua, que ele não organiza de forma generalizada, e que ainda hoje pouco tem evoluído na criação de estruturas e/ou dispositivos que visem satisfazer esse objectivo (25).

III.2.3 - A ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO

Analisando a LBSE no sentido da participação dos actores no que se refere à Administração do Sistema Educativo, esta aponta para uma administração e gestão do sistema educativo sustentadas por princípios de democraticidade e de participação, descentralizado, com estruturas de âmbito nacional, regional e local que assegurem a participação dos diferentes actores - professores, alunos e famílias nas também "autarquias, entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e institucionais de carácter científico"

Idêntica preocupação existe ao nível de gestão do(s) estabelecimento(s) (26).

Em outros domínios, a LBSE aponta para uma participação de actores "exteriores" ao sistema de ensino, como se pode verificar dos casos seguintes:

Ensino Superior: "...prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade" (art 11º, 2, f));

Investigação científica: "Compete ao Estado incentivar a colaboração entre entidades públicas, privadas e cooperativas no sentido de fomentar o desenvolvimento da ciência, de tecnologia e da cultura, tendo particularmente em vista os interesses da

colectividade" (art 15º, 5);

Educação Extra-escolar: "Compete ao Estado ... apoiar as iniciativas que, neste domínio, sejam da iniciativa das autarquias, associações de pais, associações de estudantes e organismos juvenis, associações de educação popular, organizações sindicais e comissões de trabalhadores, organizações cívicas e confeccionais e outras" (art. 23º, 5);

Educação Especial: "as iniciativas de educação especial podem pertencer ao poder central, regional ou local ou a outras entidades colectivas, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confeccionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social" (art. 18º, 6)

Educação pré-escolar: "A rede é constituída por instituições próprias de iniciativa... e de outras entidades designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confeccionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social" (art.5º, 5).

A LBSE parece dar, portanto, maior importância a esta preocupação nestes domínios, onde tende a explicitar uma "colaboração" entre o sistema educativo e o sistema económico, social e cultural.

III.3. A CRIAÇÃO DO GABINETE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, ARTÍSTICA E PROFISSIONAL (GETAP)

En Novembro de 1988 é criado no Ministério da Educação o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP). Este Gabinete (equiparado a Direcção Geral) não estava previsto na lei orgânica do ME (Dec. Lei nº 3/87).

A criação do GETAP manifesta o assumir do desenvolvimento do ensino profissional como prioridade educativa (27).

Este gabinete é criado como um serviço de concepção, orientação e coordenação do sistema de ensino não superior, na área da educação tecnológica, artística e profissional com pressupostos

- que poderemos sintetizar, e que decorrem do texto do decreto lei:
- "vencer os desafios inadiáveis do desenvolvimento e da realização do mercado interno de 1992 exige um investimento no aumento das qualificações dos recursos humanos."
 - a abertura que decorre da LBSE que consagra três alternativas para a "preparação do exercício qualificado das profissões: o sistema de ensino regular, a que correspondem formações regulares e sistemáticas; as modalidades especiais de educação escolar a que correspondem formações não regulares nem sistemáticas e ainda acções conjunturais, mais pontuais e mais avulsas."
 - "a educação tecnológica, artística e profissional surge como uma prioridade tendo em vista a participação e qualificação dos jovens na vida social".
 - "a educação tecnológica, artística e profissional, no contexto da evolução tecnológica acelerada e na previsível alteração das condições de exercício das profissões, deve integrar componentes cada vez mais fortes de formação geral e de competências socio-culturais, aplicáveis a vários campos de actividade, privilegiando a polivalência e flexibilidade do ensino".

A participação dos actores

A participação dos actores sociais tradicionalmente "exteriores" ao sistema de ensino é, aqui, mais visível:

- Na definição da "natureza e atribuições" aponta para uma colaboração estreita ("uma articulação permanente") com outros ministérios, particularmente com o MESS e com os parceiros sociais e as autarquias locais.
- na criação, junto do GETAP, de um órgão consultivo nacional para a educação tecnológica, artística e profissional que articula a sua acção com estruturas participativas do MESS (28) e do Conselho Nacional de Educação, "com objectivos consensuais relativamente às políticas de educação tecnológica, artística e profissional".

O Conselho Consultivo (29) integra, para além do director do GETAP, representantes, da parte da Administração Pública, do

Ministério do Planeamento e da Administração do Território, da Agricultura, Pescas e Alimentação, do Emprego e Segurança Social, do Ministro Adjunto e da Juventude, das Secretarias de Estado da Cultura e do Turismo e ainda quatro representantes do Conselho Permanente de Concertação Social (duas associações empresariais, a UGT e a CGTP), da Associação Nacional de Municípios Portugueses e da Confederação Nacional das Associações de Pais.

Este Conselho tem como competências:

- "pronunciar-se sobre a política a seguir pelo GETAP e elaborar recomendações em ordem ao desenvolvimento do ensino tecnológico, artístico e profissional;
- apreciar o plano e o relatório anual de actividades do GETAP
- dar parecer sempre que solicitado ou por sua iniciativa, sobre qualquer aspecto relacionado com o ensino tecnológico, artístico e profissional".

Nota-se assim uma participação efectiva já não só de outros ministérios mas também dos parceiros sociais. No caso da criação da experiência Pedagógica do ETP a abertura ocorria apenas a outros serviços da Administração.

As relações sistema educativo/sistema económico

Nos pressupostos na criação do GETAP, tal como já se disse, consta uma vontade manifesta de interacção sistema educativo/sistema económico. A criação do ensino profissional e tecnológico aparece como prioridade educativa imposta pelos "desafios inadiáveis do desenvolvimento e da realização do mercado interno" em "íntima articulação com os programas de desenvolvimento regionais e as linhas de força da modernização da economia do país".

Importa identificar as orientações definidas para a organização da formação e dos perfis profissionais. Ou seja, que formações organizar (áreas de formação) e de que tipo (definição dos perfis)?

Para a definição de estratégias no que se refere a cada um destes

vectores a lei orgânica do GETAP, na definição das suas atribuições e no trabalho a desenvolver por cada uma das equipas de trabalho, expressa uma ligação íntima sistema educativo/sistema económico.

No primeiro caso, apontando para a "análise e compatibilização de estudos sectoriais existentes sobre o diagnóstico de necessidades" promovendo "a observação sobre a evolução das qualificações profissionais e a inserção dos indivíduos qualificados na vida sócio-profissional".

No segundo caso, essa interacção é expressa na definição dos perfis e no tipo de formação. A definição dos **perfis de formação** tem em conta "a evolução das profissões, do mundo do trabalho e do emprego" através de uma "educação mais sólida ligada ao tecido social, económico e cultural".

O **tipo de formação**, "num contexto de evolução tecnológica acelerada e previsível alteração das condições de exercício das profissões" aponta para a existência de "componentes mais fortes de formação geral e socio-cultural, aplicáveis aos vários campos de actividade" assegurando a "polivalência e a flexibilidade".

Poderemos dizer que há uma estratégia de interacção, expressa de forma clara, na definição das atribuições do GETAP, quando se diz: "identificar... as grandes áreas de formação, os níveis de iniciação e qualificação profissional e as respectivas condições de certificação, bem como os perfis de formação correspondentes às várias áreas de formação e aos sucessivos níveis de qualificação num quadro global coerente e articulado com as necessidades do País em recursos humanos"(art. 2º. 1, c)).

Finalmente só a avaliação das políticas, das prioridades e das estratégias seguidas pelo GETAP, do tipo de relação com os seus interlocutores, com os actores sociais e económicos não tradicionais ao sistema de ensino evidenciados na própria constituição do Conselho Consultivo, nos permitirá uma identificação do sentido predominante da relação sistema educativo/sistema económico e a sua classificação na tipologia de

"colaboração" criada.

III.4 - A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

As Escolas Profissionais (EP) são instituídas pelo dec. lei. nº26/89 de 21 de Janeiro, numa linha política de "multiplicação acelerada da oferta de formação profissional e profissionalizante ...", como "um dos vectores de modernização da educação portuguesa".

Como decorre do texto da lei, aparecem associadas ao "relançamento do ensino profissional e ao reforço das diversas modalidades de formação profissional", em estreita colaboração com o MESS e/ou outros ministérios e ainda "com várias entidades públicas e privadas tendentes a capitalizar estruturas e recursos disponíveis", numa política de valorização dos recursos humanos em Portugal, "imperativo e investimento inadiável" no contexto da integração europeia e do "desafio do desenvolvimento económico e social".

As Escolas Profissionais são criadas no âmbito do ensino não superior, como modalidade de formação alternativa após a escolaridade obrigatória (30).

Uma análise mais aprofundada deste modelo de formação no que se refere à participação dos actores na sua construção e desenvolvimento progressivo, bem como da sua integração no contexto das relações entre o sistema educativo e o sistema económico e social será desenvolvida ao longo deste trabalho.

Limitamo-nos, neste capítulo, mais uma vez em coerência com o que fizemos relativamente aos outros diplomas, a uma análise do texto legal da criação das EP.

A participação dos actores

O processo de criação das Escolas Profissionais é inovador relativamente ao processo de criação de escolas no sistema formal

de ensino: enquanto estas são criadas por decreto (...), aquelas são criadas por contrato programa entre o Estado (representado pelo director do GETAP) e os promotores.

Podem ser promotores de EP "entidades publicas e privadas, designadamente autarquias, cooperativas, empresas, sindicatos, associações, fundações, instituições de solidariedade social, organismos especialmente vocacionados para esse fim dos Ministérios da Educação, do Emprego e da Segurança Social e outros, preferencialmente associados e segundo um regime de contrato-programa ou protocolo (estes asseguram a colaboração entre as diversas entidades envolvida no projecto, sendo ou não promotoras)...". Os contratos programa e os protocolos "definem as responsabilidades das entidades intervenientes no que diz respeito às áreas e perfis de formação, recursos humanos e materiais, financiamento e gestão".

Há portanto uma participação visível dos actores sociais, não tradicionais ao sistema formal de ensino, na organização destas escolas. Explicitando: na criação da escola - com a assinatura do contrato programa - , na definição do seu projecto educativo - proposto pelos promotores, negociado com o Estado e definido no contrato programa - e no seu financiamento e gestão - "o regime de financiamento deverá explicitar as responsabilidades no que se refere tanto a despesas de capital , designadamente instalações e equipamento, como as despesas de funcionamento".

Esta participação verifica-se igualmente na concepção da formação: o plano de estudos (que fixa também o sistema e os critérios de avaliação) é apresentado pelos promotores e negociado dentro do referencial de formação definido entretanto. Por outro lado "os planos de estudo de cada escola são propostos anualmente...pelo seu órgão de direcção, devendo, após a respectiva aprovação constar de portaria conjunta..."

Relação sistema educativo/sistema económico

A criação das EP, tal como já se disse, insere-se no contexto da integração europeia e dos desafios do desenvolvimento económico e

social numa estratégia de melhoria da qualificação dos recursos humanos. Em primeira análise surge como resposta a necessidades- "As EP numa perspectiva de inserção e resposta às necessidades de desenvolvimento regional e local..."

Apresenta-se, por outro lado, como uma modalidade de formação que abrange igualmente os trabalhadores que pretendam elevar o seu nível de escolaridade e de qualificação profissional, em regime pós-laboral.

Os planos de estudos incluem componentes de formação geral, de formação científica e de formação técnica e tecnológica, com um peso variável consoante os níveis de qualificação profissional a que dão acesso, privilegiando-se assim uma formação de espectro largo sobre uma formação específica de preparação para uma profissão.

Prevê-se igualmente a realização de estágios, durante a formação, embora a sua referência só seja feita quando do articulado que fixa a possibilidade de os empresários que recebam os estagiários poderem usufruir de "compensação por perdas de produtividade".

São vectores onde parece estar subjacente uma interacção sistema educativo/sistema económico mas onde não é visível o sentido dominante da dependência relativa.

CONCLUSÕES

A análise dos textos legais, de acordo com as categorias temáticas estabelecidas na metodologia, conduziu-nos à elaboração de um Quadro Resumo (Quadro III.1) onde se procura evidenciar a progressiva participação dos actores sociais na definição das políticas educativas. O quadro dá-nos conta dos órgãos de participação decorrentes de cada uma das políticas analisadas; dos seus objectivos; da sua composição, distinguindo aqueles cuja constituição resulta apenas de representação da administração ou integra parceiros sociais; do seu papel nas políticas educativas; das modalidades de colaboração subjacentes a cada um deles e , finalmente, da sua natureza.

A leitura deste quadro permite-nos destacar as seguintes observações:

Contrariamente ao que se verificou na reforma de 1948 em que o patronato não desempenhou papel de relevo, na reforma de 1983 há já uma tendência para ouvir os parceiros sociais (embora, mais uma vez, apenas os empregadores), sem que no entanto integrem qualquer órgão ou estrutura.

Nas reformas mais recentes destacando-se as do ensino profissional - e eventualmente também na organização e gestão do sistema de ensino em geral - apontam para formas mais visíveis de participação dos actores na decisão política na educação. "Participação" que no que se refere à criação da experiência pedagógica do ensino técnico profissional, assume meramente um carácter consultivo e por iniciativa das próprias Comissões Regionais (mais do que do peso que lhe é atribuído no diploma legal). No caso das EP regista-se um maior nível de participação uma vez que os actores intervêm na concepção do modelo educativo e na concepção e organização dos projectos pedagógicos.

A referência ao "patronato" (Grácio, 1986) como interlocutor/representante do sistema económico tem a ver, certamente, com a organização da sociedade, no momento histórico a que se refere. A democratização da sociedade levou ao reconhecimento e ao aparecimento de novos actores e, mais tarde, à organização/institucionalização de espaços de concertação como sejam, o CPCS e outros órgãos e estruturas que temos vindo a referir. O contexto histórico diferencia os grupos de actores e as modalidades de participação reforçando a ideia de que o sistema educativo condiciona e é condicionado pelos contextos em que está inserido.

		ORGÃO	OBJECTIVOS	COMPOSIÇÃO		PAPEL NA POLÍTICA EDUC.	MOD. DE COLC/PARCEIROS SOCIAIS	NATUREZA DA ESTRUTURA
				Adminis.ou desig.p/	Parceiros sociais			
Desp. norm. 194/A-83	Ensino Técnico Profissional	Comissões Regionais p/ETP	Participar na planificação do ETP, lançá-lo e acompanhá-lo e part. na sua avaliação em col. c/ entidades responsáveis prop. medidas adequadas p/o bom funcionamento do ensino	ME MPAT (CCR) MESS (IEFP)	-	"a def., em colaboração com as escolas, autarquias e parceiros sociais e, em face das necessidades e expectativas em termos de f.p., de modalidades de form. tecnológica com part. das empresas locais.	são ouvidas, por iniciativa das comissões regionais, p/ assegurar a adequação às necessidades regionais e a cooperação das empresas na realização dos cursos e dos estágios.	Consultiva
Lei 46/86 de 14 Out.	LBSE	Conselho Nacional Educação	Espaço de concertação e de diálogo das "várias forças sociais, culturais..."	Gov. designa sete elementos	G. parlamentares G.P. Regionais ANMP Est.Ens.n/superior Asso.Trab.Estud. Assoc. Científicas " pedagógicas " culturais CNJ Asso.confeccionais Universidades Politécnico org. sindicais org. patronais Asso.estudantes Ensino particular	Por iniciativa própria ou em resposta a solicitações que lhe sejam remetidas por outras entidades, emitir opiniões, pareceres, e recomendações sobre todas as questões educativas; Compete-lhe acompanhar a LBSE	Os parceiros sociais fazem parte integrante	Consultiva c/ iniciativa
Dec.lei 387/88 8 Out.	GETAP	Conselho Consultivo ed. tecnológico, art. profis.		MPAT,MAPA,MESS M.Juv.,S.E.Cul. S.E. Turismo	quadro rep.CPCS (2sin+2emp) ANMP CONFAP	Pronunciar-se sobre a política a seguir pelo GETAP e elaborar recomendações em ordem ao des. do ensino tecnológico, artístico e profissional; Apreciar o plano e o relatório de actividades do GETAP; Dar parecer sempre que solicitado ou por sua iniciativa sobre qq. aspecto relacionado com ens. tec., artístico e profis.;	Fazem parte integrante	Consultiva
DL 26/89		Escolas Profissionais	"multiplicação acelerada da oferta de formação prof. e profissionalizante... como um dos vectores de modernização da educação portuguesa"	c/ primeiro outorgante na assinatura do contrato	Autarquias,cooper empresas,sindicatos assoc., fundações, individ./ou associadas	Organizam formações nas mais diversas áreas	Promotores, responsáveis pela concepção do projecto e p/ sua gestão p/ a qual dispõem de autonomia administrativa, financeira e pedagógica	Projectos pedagógicos

NOTAS AO CAPITULO III

- (1) A partir de GRACIO (S), 1986 - Política Educativa como Tecnologia Social. As reformas do Ensino Técnico Profissional de 1948 e 1983, Lisboa, Livros Horizonte.
- (2) De salientar que neste período, as taxas de desemprego juvenil eram bastante elevadas. Corresponde ainda a uma fase de crise económica. Portugal não tinha acesso aos fundos comunitários para a formação profissional, o que só veio a acontecer após a adesão à Comunidade Europeia (não estamos aqui a considerar as chamadas ajudas de pré-adesão que tiveram outros destinos), depois de 1986. Esta situação veio a alterar significativamente a situação de emprego dos jovens mais modificada pelo alargamento da oferta de formação do que pela absorção pelo sistema de emprego.
- (3) c.f. despacho 88/ME/83.
- (4) Exceptua-se a rede do primeiro ano (1983/1984) que foi fixada no próprio despacho normativo que criou a experiência pedagógica.
- (5) Inquérito, realizado no âmbito da Avaliação da Experiência Pedagógica do ETP a uma amostra de empresários referindo, no entanto, o próprio autor que "a amostra é pequena e aqueles que responderam podem ter sido aqueles que já conheciam o ensino técnico profissional". c.f. (Azevedo, 1988: 106 e 107).
- (6) Referido ao momento. Hoje a situação poderá ser diferente porque também diferente é a situação de desemprego dos jovens.
- (7) c.f. sugestões apresentadas pelos empresários no relatório de avaliação.
- (8) É também "resposta regional" e não "resposta a inovação tecnológica", isto é, é omissa no que se refere às necessidades de formação gerada pela inovação tecnológica não decorrente da iniciativa local ou regional como não refere igualmente a sua própria capacidade (potencialidade) de inovação no próprio sistema económico local.
- (9) O conceito de mercado de trabalho é desenvolvido por Maria João Rodrigues em "O sistema de Emprego em Portugal" (Rodrigues, 1986)
- (10) 3 anos após o 9º ano, equivalência ao ensino secundário.
- (11) É também esta a razão, em nosso entender, que leva ao insucesso deste tipo de cursos, expressa pela diminuição crescente de procura (c.f. inquérito realizado pelo IED sobre a situação dos jovens na península de Setúbal no que se refere às suas escolhas escolares).
- (12) As Comissões Regionais para o Ensino Técnico Profissional,

já estabelecidas pelo despacho normativo que cria a experiência pedagógica do Ensino Técnico Profissional, são criadas pelo despacho nº88/ME/83 que define a sua constituição, sendo as suas atribuições e competências definidas pelo despacho nº 134/ME/83. Serão posteriormente extintas, após a criação do GETAP, através do despacho nº15/89 do Ministro da Educação.

(13) Com algumas semelhanças da da reforma de 48 (c.f. Grácio)

(14) Processo educativo aqui entendido como organização e estrutura do sistema educativo.

(15) Decreto lei nº 31/87 de 9 de Julho.

(16) Entrevistámos o Dr. Guilherme Oliveira Martins e o Prof. Doutor Marçal Grilo, exercendo este ultimo, nesse período, o cargo de presidente, em substituição. O seu presidente eleito, Professor Doutor Mário Pinto tinha acabado de ser designado Ministro da Republica para a Região Autónoma dos Açores. É eleito depois o Professor Barbosa de Melo, ainda na mesma legislatura. O processo que seguimos reflete uma opção discutível, mas que aceitámos, na medida em que não temos a ambição, como já dissemos, de fazer uma avaliação da prática do Conselho.

(17) Existia antes um representante da Comissão de Educação da Assembleia da Republica.

(18) Antes existiam apenas representantes das Associações de Estudantes sem explicitar as Associações de Trabalhadores Estudantes

(19) Passam a ser dois os representantes das confederações patronais e dois das sindicais mas também o numero de elementos do CNE, com a nova composição, é superior ao dobro da anterior.

(20) Falamos em "abertura formal" na medida em que não tencionamos aprofundar, porque não cabe no dominio deste trabalho, se efectivamente o funcionamento do CNE reflecte a abertura que a nova lei procura contemplar.

(21) Antes estas competências eram exercidas pelo CNAEBA.

(22) Com a extinção do Conselho para a Liberdade de Ensino.

(23) É na criação de instituições específicas que a participação dos actores virá a ser mais visível. Aqui não só na organização mas também na concepção, como veremos mais adiante.

(24) c.f. artigo 19º da LBSE

(25) c.f. relatórios, nesta matéria, produzidos no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo.

(26) Haverá, no entanto, diversas modalidades de organizar essa

participação. A modalidade de gestão dos estabelecimentos de ensino vem a ser aprovada no final de Fevereiro de 1991.

(27) Com a criação da experiência pedagógica do ETP, em 1983, é criada, na então Direcção Geral do Ensino Secundário, uma direcção de serviços que acompanhava o desenvolvimento da experiência. As competências desta direcção de serviços são transferidas para o GETAP.

(28) é o caso da Comissão Nacional de Aprendizagem e do Conselho de Administração do Instituto de Emprego e de Formação Profissional.

(29) Prevê-se igualmente a existência de Conselhos Consultivos Regionais que nunca se constituíram.

(30) A sua larga maioria situa-se ao nível do ensino secundário, i.e., após o 9º ano de escolaridade.

INTRODUÇÃO

A análise do modelo educativo das Escolas Profissionais insere-se na problemática das relações sistema educativo/sistema económico e social.

Da iniciativa local e/ou sectorial surgem, maioritariamente de dinâmicas locais por vezes a partir ou com a colaboração das autarquias, a criação destas escolas resulta de um processo de negociação entre o Estado e os promotores. Uma negociação que não se esgota com a assinatura do contrato programa mas que tenderá a continuar com o desenvolvimento do projecto.

Escolhemos o modelo educativo das Escolas Profissionais como espaço privilegiado de desenvolvimento de **partenariados socio educativos** envolvendo actores não tradicionais ao sistema de ensino (autarquias, associações empresariais, associações sindicais, empresas, entre outros).

Este capítulo limita-se a caracterizar o modelo educativo das EP e trazer alguns contributos para a análise quantitativa (comentada com o conhecimento que temos decorrente de podermos acompanhar o seu desenvolvimento) nos vectores que nos pareceram mais uteis para a sua compreensão, no nosso campo de investigação.

IV.1. UM NOVO MODELO DE FORMAÇÃO

As Escolas Profissionais ⁽¹⁾ representam um modelo de formação alternativo ao sistema formal de ensino, após a escolaridade obrigatória, alargando as escolhas dos alunos e abrindo caminho à

criação de condições para a organização, por parte dos jovens, dos seus próprios percursos de formação. Permitem alargar o leque de escolhas proporcionando, simultaneamente, "mais e melhor" oferta de formação e organizar a qualificação de quadros intermédios, área de grande carência na estrutura das qualificações no nosso país (2).

A criação das Escolas Profissionais prossegue fundamentalmente três objectivos que passaremos a sistematizar:

"- dotar o país dos recursos humanos de que necessita, numa perspectiva de modernização e de desenvolvimento económico, cultural e social, a nível nacional e aos níveis local e regional.

- proporcionar novas oportunidades de formação e de realização pessoal e social aos jovens que tenham concluído a sua escolaridade básica, desenvolvendo uma política de redução progressiva das desigualdades de oportunidades.

- racionalizar recursos existentes a nível local e regional e também recursos disponíveis em vários departamentos do Estado (recursos físicos - instalações e equipamentos e recursos humanos)".

Em coerência com os objectivos e dentro da filosofia deste modelo de formação, a criação das escolas resulta sobretudo da iniciativa local e regional. As Escolas Profissionais são promovidas por entidades, públicas ou privadas, individualmente ou associadas através de protocolos de cooperação, como sejam autarquias, cooperativas, empresas, sindicatos, associações, fundações, instituições de solidariedade social ou do Ministério da Educação ou do Emprego e Segurança Social e eventualmente de outros.

Após a apresentação de um processo de candidatura, o projecto é seleccionado a partir de um conjunto de critérios (3), que se fundamenta na articulação com a oferta de formação de outros dispositivos de formação como sejam o Ensino Técnico Profissional e a Aprendizagem e que valoriza a associação de vários promotores e a participação dos promotores no financiamento do

projecto. A selecção tem em conta a necessidade de criar uma rede nacional adequada às prioridades de desenvolvimento local e regional e também sectorial.

Após a aceitação, de princípio, do projecto desenvolve-se um processo de negociação do projecto pedagógico da escola bem como da sua viabilização financeira - prevendo-se, como se disse, a participação conjunta do Estado e do(s) promotor(es) - que levará ao estabelecimento de um contrato programa.

A escola é então criada, através da assinatura de um contrato programa, entre a(s) entidade(s) promotora(s) e o Estado - representado pelo GETAP. O contrato programa define as responsabilidades de cada uma das entidades intervenientes, bem como as estruturas de gestão administrativa, financeira e pedagógica, os planos de estudo, o(s) nível (eis) de qualificação dos cursos a organizar pela escola e os recursos materiais envolvidos tendo em vista a sua viabilização financeira.

A formação oferecida por estas escolas visa proporcionar aos jovens uma preparação adequada para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos numa modalidade de qualificação profissional e também aproximar a escola do mundo do trabalho facultando aos jovens o contacto com empresas, com contextos de trabalho e com experiências profissionais e, simultaneamente, proporcionar o desenvolvimento integral do jovem.

O ensino a realizar pretende assim garantir uma formação global, de "espectro largo" devendo em todos os planos de estudos coexistirem componentes de formação socio-cultural, científica e técnica - tecnológica ou artística - em proporções variáveis consoante o nível de qualificação a que dão acesso ⁽⁴⁾. Pretende-se assim facultar aos jovens um desenvolvimento pessoal integral construído a partir de uma boa formação geral, do conhecimento das ciências de base que fundamentam tecnologias (ou técnicas) de um dado sector profissional e uma sólida formação técnica que possibilite aos jovens o desempenho de competências profissionais num determinado sector de actividade, rejeitando a perspectiva da "formação para a profissão" ou a "formação para o posto de trabalho". Uma organização curricular que procure manter a

unidade na diversidade.

A arquitectura da formação aponta para uma **estrutura modular** dos programas (5). Pretende assim facilitar a progressão na aprendizagem a ritmos mais adequados a itinerários de formação diversificada. O **sistema de avaliação** privilegia a avaliação formativa que garanta uma aquisição sólida de conhecimentos e viabilize o sucesso escolar e profissional dos alunos, incluindo uma prova de aptidão profissional tal como prevê o decreto lei nº26/89 (6).

Os **destinatários** destas escolas, tal como já se referiu, são alunos que terminaram a escolaridade obrigatória e que procuram um percurso alternativo, orientado para o mundo do trabalho (7). Quando os destinatários são jovens que terminaram o 6º ano de escolaridade, a formação terá uma duração de 3 anos. Aos alunos que a completarem ser-lhes-à atribuído o nível II de qualificação profissional (8) bem como a equivalência ao 9º ano de escolaridade.

Para os alunos com o 9º ano de escolaridade após uma formação de 3 anos, ser-lhes-à atribuído o nível III de qualificação profissional (9) e ainda uma equivalência ao ensino secundário. É-lhes formalmente possibilitada a continuação de estudos no ensino superior universitário ou politécnico.

Estão ainda previstas, em alguns cursos, como é o caso de algumas formações agrícolas, saídas intermédias, 18 meses após o 9º ano. Estas saídas atribuem o nível 2 de qualificação profissional e permitem aos alunos que queiram retomar a sua formação a continuação de estudos até à conclusão do ensino secundário, sem "perda" da formação já realizada.

A estas escolas poderão ainda ter acesso, em regime pós-laboral, os trabalhadores, que pretendam elevar o seu nível de escolaridade e de qualificação profissional (10). As escolas profissionais organizaram formações em "horário diferido", ou seja, reproduzindo em horário dito pós laboral, os mesmos planos de estudo sem que se faça uma avaliação prévia dos conhecimentos nomeadamente técnicos do aluno. Em alguns casos o horário é dividido em quatro e não em três anos.

A formação terá, portanto, uma **duração** variável dentro do sistema da organização modular. Aos alunos que façam uma formação nestas escolas ser-lhes-à atribuída uma **certificação** cujo nível de qualificação depende, como acabámos de referir, da escolaridade de acesso e da duração da formação.

Quanto aos **professores**: para as áreas de formação científica e socio-cultural os professores deverão possuir habilitações equivalentes às que são exigidas no sistema formal de ensino; para a docência das áreas técnicas optar-se-à preferencialmente por formadores que desempenhem uma actividade profissional ou empresarial.

O sucesso deste modelo de formação está largamente dependente da participação dos professores no projecto educativo que cada uma das escolas representa. A dimensão da maioria das escolas, com um reduzido número de turmas, não possibilita a existência de um corpo docente "a tempo inteiro". No entanto, a viabilidade do projecto pedagógico da escola depende em larga medida da existência de um "nucleo duro" de professores efectivamente empenhado no projecto de escola.

Afim de manter uma ligação estreita ao mundo do trabalho prevê-se que os professores das áreas técnicas sejam técnicos que simultâneamente desempenham uma actividade profissional. Por isso o decreto propõe que se recrutem professores para estas áreas, provenientes de um mundo profissional no sector de actividade onde se insere a formação, que não abandonem a sua actividade profissional para se tornarem professores. Isso levá-los-ia a um afastamento progressivo do seu contexto de trabalho. Antes trata-se de usufruir, no sistema de ensino, de um conjunto de competências técnicas específicas e de experiência profissional que assim poderão acompanhar também a evolução dos contextos profissionais no seu sector de actividade.

A sua integração, neste contexto inovador e complexo, exige um trabalho significativo de formação contínua de professores.

O **apoio do Estado** a estas escolas assume as formas de apoio técnico-pedagógico e/ou financeiro: técnico-pedagógico, no que diz respeito à definição do contrato programa, designadamente na

elaboração dos planos de estudo e dos programas correspondentes às áreas e perfis de formação apresentados/solicitadas pela(s) entidade(s) promotora(s); financeiro destinado sobretudo ao funcionamento da escola.

O financiamento das Escolas Profissionais é enquadrado, a partir de Janeiro de 1990, pelo PRODEP - Programa de Desenvolvimento da Educação em Portugal, assegurando o seu financiamento, pelo menos até Dezembro de 1993.

As Escolas, que podem ser de natureza pública ou privada consoante a natureza jurídica da(s) entidade(s) promotora(s), gozam de **autonomia** administrativa, financeira e pedagógica. A avaliação do exercício da autonomia, relativamente ao Estado, e também relativamente aos promotores, é uma linha de pesquisa que pretendemos aprofundar: esta segunda nos estudos de caso, a primeira abandoná-la-emos neste trabalho por razões que oportunamente referiremos.

IV.2 - UMA ABORDAGEM QUANTITATIVA DA EVOLUÇÃO DAS EP

Pretendemos com esta análise apresentar alguns contributos para uma abordagem quantitativa da evolução deste dispositivo de formação inicial de jovens ao longo destes três anos de implantação das EP (89/90, 90/91 e 91/92).

Neste período que estamos a analisar criaram-se 134 Escolas Profissionais nas cinco regiões do Continente ⁽¹¹⁾ - Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve - que representam uma oferta de formação para 13 758 alunos ⁽¹²⁾ num total de 18 áreas de formação ⁽¹³⁾.

No que se refere à distribuição das escolas pelas diferentes regiões (Quadro IV.1) ao longo destes três anos, manifesta-se uma progressiva cobertura de todo o país. Esse equilíbrio progressivo resulta das prioridades anualmente fixadas na escolha dos novos projectos. Contribuíram para essa situação entre outros casos, o crescimento significativo do número de escolas na região do

Alentejo e o aparecimento, em 90/91, de duas escolas na região do Algarve regiões de fraquíssima implantação das EP no primeiro ano. A região Norte, onde em 89/90 se situavam 50% das EP, diminuiu o seu peso relativo para 40% enquanto a região do Alentejo passa de 4% para 9%.

O numero de alunos (Quadro IV.2) mais do que duplica de 89/90 para 90/91. Esta situação decorre do alargamento da oferta e também de uma divulgação das escolas profissionais, quer pelo GETAP quer pelas próprias escolas. Apesar desse esforço grande de informação sobre as EP, ainda hoje se sente, junto de diferentes pessoas e instituições um grande desconhecimento sobre este modelo de formação. Em 91/92 o crescimento é de cerca de 90% relativamente a 90/91.

A ordenação do peso relativo de cada uma das regiões no que se refere ao numero de escolas mantem-se quando analisamos o numero de alunos. No entanto, o numero médio de alunos por escola apresenta algumas diferenças (Quadro IV.3)

Esta situação leva a que o peso da região Norte - unica região onde o numero médio de alunos por escola é inferior à média nacional -, que no que se refere ao numero de escolas é de 40% baixe para 37% no numero de alunos, enquanto a região do Alentejo detem 9% do numero de escolas e 10% do de alunos. Nesta ultima região a situação decorrerá do facto de uma unica Escola ser responsável pela organização de cinco polos em outros tantos concelhos - Évora, Vila Viçosa, Estremoz, Viana do alentejo e Elvas.

As Escolas Profissionais refletem hoje uma dinâmica de participação de actores sociais e económicos aos níveis local e regional mas também sectorial, isto é, tendo como área de intervenção o sector de actividade. Uma parte significativa das dinâmicas locais de criação de EP surgiu a partir de autarquias que conseguiram mobilizar actores locais promovendo partenariados socio educativos. Tal facto reflete uma corresponsabilização descentralizada das entidades políticas locais na valorização dos

recursos humanos como factor estratégico para um sustentado desenvolvimento local, regional e nacional. As escolas profissionais têm procurado assim "ensaiar modalidades concretas de articulação da diversidade de actores aos níveis sectorial, profissional e regional" na linha do que propõe M.J. Rodrigues como uma estratégia de formação de novas competências (Rodrigues, 1991: 152).

Agrupámos a diversidade de promotores das EP em sete categorias (Quadro IV.4): "Câmaras Municipais", "Ent. da Administração Pública", "Ent. Privadas", "Associações", "Associações Empresariais" (não consideradas no grupo anterior), "Sindicatos e Associações Sindicais" e um ultimo grupo residual - "Outros" (14).

Conforme podemos observar no quadro IV.4, é o grupo "Associações" que têm um maior peso no grupo dos promotores (69) seguidas das "C. Municipais" (51). A região onde o grupo "Associações" é mais significativo é a de Lisboa e Vale do Tejo (34.2%) enquanto aquela em que as "C. Municipais" manifestam uma maior participação é a do Alentejo (30.8%). Uma primeira leitura levar-nos-ia a observar que o grupo "Sindicatos e Associações Sindicais" detem um peso reduzido (cerca de 5%). No entanto, é necessário ter em conta que nas entidades promotoras se situam as duas Confederações Sindicais: a UGT e a CGTP para além de sindicatos que autonomamente tiveram a iniciativa de criar uma EP. é o caso do Sindicato do Comércio e Serviços dos distrito de Setubal, do Sindicato dos Seguros, do Sindicato da Industria Quimica e do Comercio e Serviços do distrito do Porto, entre outros.

O vasto leque de cursos que hoje são oferecidos através da rede das Escolas Profissionais procura conjugar formações de "espectro largo" com o desenvolvimento de novas competências (15). Com o aparecimento do modelo educativo das EP surgem novas áreas de formação, novos cursos, que até então não existiam devidamente certificados nos sub-sistemas de ensino e formação: na área das Artes do Espectáculo e da Produção Artística, do Turismo e

Hotelaria, do Ambiente e Recursos Naturais, da Higiene e Segurança, do Design Industrial e da Moda, da Qualidade, entre outras. Estas últimas - Higiene e Segurança, Qualidade, Design Industrial, carecem do empenhamento das instituições educativas junto dos jovens e das famílias mas também junto dos empresários. Com especificações terminais diferenciadas em alguns casos, a diversidade de cursos está agrupada num conjunto de dezoito áreas de formação (Quadro IV.5).

Da análise do Quadro IV.5, se compararmos a coluna "Totais" e "Totais 1", observamos que há uma tendência para um crescimento ⁽¹⁶⁾ nas áreas de Metalomecânica (+1.4%), Electricidade e Electrónica (+1.3%) e Química (+0.8%) enquanto que a diminuição mais significativa se verifica na área da Administração, Serviços e Comércio (- 3.3%) ⁽¹⁷⁾. As áreas dominantes continuam a ser, no entanto, a de Administração, Serv. e Comércio (27.8%) seguida da de Informática (11.8%), apesar da retracção ⁽¹⁸⁾ em cursos nestas áreas, a que se assistiu no ano lectivo de 91/92.

CONCLUSÕES

As Escolas Profissionais apresentam-se, assim, como um espaço potencial de inovação também no que se refere à participação dos actores na decisão em projectos educativos.

A paleta de actores tem aqui uma configuração mais diversificada. É um modelo educativo que pretende mobilizar para a função educação um conjunto de actores não tradicionais ao sistema formal de ensino. Para além dos professores, alunos, gestores e administrativos surge um outro grupo, os promotores. Igualmente o processo de acompanhamento por parte da administração, destes projectos, destas escolas, assume características diferentes do acompanhamento que a administração faz da rede de escolas dos ensinos básico e secundário - um acompanhamento individualizado decorrente da autonomia e da diversidade de cada um dos projectos, da identidade que cada projecto tem vindo a construir, nas EP, um acompanhamento com características mais uniformes,

massificadores em que as escolas são consideradas como ramificação da administração, no segundo caso.

A escolha das Escolas Profissionais decorre desta apreciação. Particularmente, a Escola Tecnológica, Artística e Profissional de Pombal, a primeira escola criada, em que o seu diretor é o presidente da Associação Nacional Escolas Profissionais, e a Escola de Comércio de Lisboa, esta última com uma forte dimensão na cooperação europeia e com uma ligação com a maioria das escolas que fazem formações na área do Comércio, são duas escolas que criaram na rede, e sobretudo na dinâmica social que contextualiza as EP, uma "identidade" própria, que as coloca frequentemente como "exemplos" em diversas situações.

QUADRO IV.1 - ESCOLAS PROFISSIONAIS POR REGIÃO, SEGUNDO O ANO DE CRIAÇÃO

Regiões	Ano de criação						TOTAL
	1989	%	1990	%	1991	%	
Norte	25	50	19	39	9	26	53
Centro	9	18	5	10	13	37	27
Lisboa e V. Tejo	14	28	15	31	11	31	40
Alentejo	2	4	8	16	2	6	12
Algarve	0	0	2	4	0	0	2
TOTAL	50	100	49	100	35	100	134

Fonte: GETAP

QUADRO IV.2 - NÚMERO DE ALUNOS POR REGIÃO

	Alunos que frequentam em 1991/1992 (2)			TOTAL	
	1º Ano	2º Ano	3º Ano		%
Norte	2691	1603	840	5134	37,3
Centro	1779	713	359	2851	20,7
Lisboa e V. Tejo	2325	1268	540	4133	30,0
Alentejo	867	426	78	1371	10,0
Algarve	162	107	-	269	2,0
TOTAL	7624	4117	1417	13 758	100,0

Fonte: GETAP.

QUADRO IV.3 - NÚMERO MÉDIO DE ALUNOS POR ESCOLA, POR REGIÃO

Região	Nº médio de alunos por escola
Norte	96.9
Centro	105.6
Lisboa e V. do Tejo	103.3
Alentejo	114.3
Algarve	135.0
TOTAL	102.6

Fonte: GETAP

QUADRO IV.4 - PROMOTORES DE ESCOLAS PROFISSIONAIS POR CATEGORIA E EVOLUÇÃO, POR ANO DE CRIAÇÃO, DO SEU EMPENHAMENTO NA CRIAÇÃO DE EP.

ENTIDADES PROMOTORAS	REGIÃO NORTE				REGIÃO CENTRO				REGIÃO L.V.T.				R. ALENTEJO				R. ALGARVE				TOTAL			
	89	90	91	T	89	90	91	T	89	90	91	T	89	90	91	T	89	90	91	T	89	90	91	T
C. MUNICIPAL	5	3	2	10	4	3	12	19	4	6	3	13	1	5	2	8	0	1	0	1	14	18	19	51
ENT.AD.PUB.	2	2	3	7	1	1	3	5	3	4	2	9	0	3	0	3	0	0	0	0	6	10	8	24
E. PRIVADA	7	9	4	20	9	1	1	11	5	2	1	8	2	8	0	10	0	1	0	1	23	21	6	50
ASSOCIAÇ.	12	6	2	20	7	4	8	19	14	5	6	25	0	3	1	4	0	1	0	1	33	19	17	69
ASS.EMPR.	2	3	3	8	5	1	5	11	4	3	2	9	0	1	0	1	0	0	0	0	11	8	10	29
S.ASS.SIND.	0	4	0	4	2	0	0	2	2	3	0	5	0	0	0	0	0	1	0	1	4	8	-	12
OUTRAS	3	0	0	3	0	0	0	0	1	2	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2	1	7
TOTAL	31	27	14	72	28	10	29	67	33	25	15	73	3	20	3	26	0	4	0	4	95	88	61	242

Fonte: GETAP

QUADRO IV.5 - NÚMERO DE ALUNOS POR REGIÃO E POR ÁREA DE FORMAÇÃO

REGIÕES	NORTE	CENTRO	L.V.T.	ALENTEJO	ALGARVE	TOTAIS (1)	%	TOTAIS-1 (2) (A)	% (B)
ÁREAS DE FORMAÇÃO							%		
1 - ARTES DO ESPECTÁCULO	191	-	16	-	-	207	3,5	492	3,6
2 - PRODUÇÃO ARTÍSTICA	60	44	159	32	-	295	5,0	638	4,6
3 - DESIGN E DESENHO TÉCNICO	193	-	-	-	-	193	3,2	466	3,4
4 - ARTES GRÁFICAS	75	42	20	-	-	137	2,3	222	1,6
5 - PRODUÇÃO GRÁFICA	-	-	35	-	-	35	0,6	65	0,4
6 - CONSTRUÇÃO CIVIL	51	103	95	19	-	268	4,5	679	4,9
7 - INFORMÁTICA	236	167	207	92	39	741	12,5	1624	11,8
8 - TÊXTIL, VESTUÁRIO E CALÇADO	14	30	135	-	-	179	3,0	469	3,3
9 - ELECTRICIDADE E ELECTRÓNICA	109	40	68	25	-	242	4,1	746	5,4
10- QUÍMICA	-	-	-	25	-	25	0,4	161	1,2
11- METALOMECÂNICA	12	32	34	-	-	78	1,3	373	2,7
12- AGRO-ALIMENTAR	88	90	148	134	40	500	8,4	1134	8,3
13- HOTEL.TURIS.E OUT.SERV.PESSOAIS	242	57	179	48	-	526	8,9	1311	9,5
14- AMBIENTE E RECURSOS NATURAIS	-	-	60	-	-	60	1,0	237	1,7
15- ACÇÃO SOCIAL	-	56	76	-	28	160	2,7	365	2,7
16- INFORMAÇÃO, COM. E DOC.	224	22	161	20	-	427	7,2	875	6,4
17- ADMINISTRAÇÃO, SERV.COMÉRCIO	931	389	415	109	-	1844	31,1	3821	27,8
18- OUTRAS	17	-	-	-	-	17	0,3	100	0,7
TOTAIS	2443	1072	1808	504	107	5934	100,0	13758	100,0

Fonte: GETAP

(1) Nº de alunos em 89/90 e 90/91

(2) incluindo os alunos previstos para 91/92

NOTAS AO CAPITULO IV

(1) O regime jurídico de criação das Escolas Profissionais é instituído, como já se disse, pelo decreto lei nº 26/89 de 21 de Janeiro.

(2) Os estudos de previsão de necessidades em Recursos Humanos apontam para uma forte carência de quadros intermédios altamente qualificados e consideram este nível de qualificação decisivo no processo de modernização do nosso país. C.f., GEP, 1986 - "Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Portugal. Cenários até 2005". Outros estudos realizados ao nível Comunitário apontam em sentido idêntico.

(3) A selecção dos projectos de desenvolvimento de Escolas Profissionais, de acordo com o PRODEP, - Programa de Desenvolvimento de Educação em Portugal que apoia financeiramente as EP - tem em conta os critérios seguintes:

1. Enquadramento Regional: natureza e grau de integração do projecto em planos de desenvolvimento local e/ou regional.

2. Localização Geográfica: localização dos projectos em distritos com carências reais acentuadas de dispositivos de ensino profissional.

3. Articulação com oferta de formação: privilégio aos projectos que dêem atenção a áreas de formação inovadoras e/ou áreas de formação para as quais na região onde se localizam, não haja, oferta de formação da mesma natureza ou esta seja deficiente.

4. Natureza dos promotores: privilégio aos promotores que representem localmente forças activas e representativas da sociedade civil, de preferência associados.

5. Condição de funcionamento (instalações): prioridade aos projectos cujos promotores, à partida, disponham de instalações próprias aptas a acolher a escola.

6. Participação própria dos promotores no esforço financeiro: privilégio aos promotores que garantam um maior nível de participação financeira própria nos projectos.

7. Garantia de continuidade de funcionamento através de receitas próprias, nomeadamente propinas.

8. Custos: (custos hora/formação) - privilégio aos projectos que apresentem, simultaneamente, um custo hora/formação mais baixo e uma previsível alta qualidade do processo pedagógico a desenvolver.

(4) Para os cursos que se situam ao nível do ensino secundário - pós 9º ano de escolaridade com uma duração de 3 anos, as proporções são as seguintes: componente socio-cultural com um peso de 25%, componente científica igualmente 25% e componente tecnológica 50%.

(5) A organização modular foi apenas desenvolvida em experiências pontuais num reduzidíssimo número de escolas. É hoje uma das prioridades na "consolidação" das EP.

(6) A prova de aptidão profissional consta da discussão de um

relatório de projecto desenvolvido pelo aluno, preferencialmente ao longo do ultimo ano, perante um juri constituído por representantes da escolas e de parceiros económicos e sociais da região e/ou do sector, a identificar pela escola.

(7) A larga maioria dos cursos existentes situa-se após o 9º ano de escolaridade. Apenas um reduzido numero se destina a alunos com o 6º ano de escolaridade. A criação destes ultimos só será possível no periodo transitório de alargamento progressivo da escolaridade obrigatória para 9 anos.

(8) De acordo com a tipologia dos níveis de qualificação, o nível II tem a seguinte caracterização: "Exige como formação de acesso a escolaridade básica obrigatória, complementada por formação profissional específica e completa numa profissão. Esta formação consiste na aquisição de competências, conhecimentos profissionais práticos e teóricos, envolvendo a utilização dos instrumentos e das técnicas da profissão. O nível II compreende o desempenho de funções de trabalho de caracter executivo, complexas ou delicadas e normalmente não rotineiras, embora enquadradas em directivas bem definidas, exigindo o conhecimento do respectivo plano de execução. Corresponde a profissionais qualificados".

(9) O nível III "exige como formação de acesso a escolaridade básica obrigatória, complementada por formação específica e completa de nível secundário. Esta formação consiste na aquisição de competências e conhecimentos técnicos e profissionais que envolvem uma preparação teórica superior à do nível II. O nível III compreende o desempenho de funções de trabalho de execução de exigente valor técnico, que podem ser realizadas de forma autónoma, embora enquadradas em directivas gerais, e/ou incluir responsabilidades de orientação e coordenação, que pressupõem os conhecimentos dos processos de actuação. Corresponde a profissionais altamente qualificados, chefes de equipa ou técnicos intermédios".

(10) Muito poucas escolas organizaram formações com estes objectivos específicos o que pressupõe o reconhecimento da competências adquiridas na "experiência profissional" sem perdermos de vista, como refere Pineau, que a experiência profissional não é necessariamente aprendizagem.

(11) Este numero reporta-se apenas ao Continente na medida em que não existe ainda nenhuma escola profissional nas regiões dos Açores e da Madeira.

(12) Este numero inclui já os alunos previstos para 1991 (nas respectivas candidaturas ao PRODEP) embora estes possam vir a ter uma quebra que se prevê de 20%.

(13) Os cerca de 68 cursos estão agrupados em 18 áreas de formação.

(14) O quadro de promotores (Quadro IV.4) quantifica apenas as

entidades com responsabilidade directa na criação de escolas, isto é, que assinaram os respectivos contratos programa de criação das escolas como segundos outorgantes (o GETAP é sempre o primeiro outorgante). Não considera um vasto leque de entidades, que não sendo directamente promotores, detêm protocolos de colaboração com EP.

(15) Este conceito foi já abordado no Cap I.

(16) Esta leitura deverá ser relativizada com o peso relativo de cada uma das áreas.

(17) Na área mais específica do Comércio continua a aumentar a oferta de formação registando-se um envolvimento significativo das associações empresariais do sector.

(18) Grande parte dos projectos rejeitados em 91/92 situavam-se na área da informática e/ou serviços administrativos não só porque já existe uma rede significativa (em termos relativos) de cursos de informática como também se tem privilegiado a introdução de formação informática em todas as áreas de formação.

TERCEIRA PARTE - DOIS CONTEXTOS: DUAS ESCOLAS

INTRODUÇÃO A TERCEIRA PARTE

Na sequência do trabalho de construção do referencial teórico, na primeira parte, e de análise da evolução da participação dos actores na definição de políticas e projectos educativos no contexto das relações sistema educativo/ sistema económico e social, na segunda parte, apresentamos agora, na terceira parte, os resultados da nossa pesquisa.

Nesta terceira parte, começamos pela apresentação do processo heurístico que conduziu à metodologia onde procuramos explicar a razão de escolha das duas escolas que foram objecto de trabalho de campo .

Procurámos identificar as diferentes fases de promoção, criação e desenvolvimento do projecto educativo, a que chamámos "Construção da ideia", "da ideia ao projecto", "A negociação com o Estado" e "o desempenho da escola".

A sobreposição da 2ª e da 3ª fases tende a verificar-se na medida em que a própria definição do projecto ("da ideia ao projecto") faz-se, normalmente, numa relação muito próxima com o GETAP como aliás tivemos oportunidade de verificar no decorrer das entrevistas. Este facto é particularmente significativo, pensamos, no primeiro ano de funcionamento das EP (89/90) em que, o aparecimento dos primeiros projectos correspondeu a momentos em que os espaços de não definição e de aleatoriedade tinham ainda um maior significado do que ainda têm hoje.

Entrevistámos os actores "mais significativos" no sentido em que mais contribuem para a identificação e realização do projecto de escola - os promotores, o director (ou director pedagógico), que "representa" os promotores na escola na medida em que é designado pelos promotores, os professores e os alunos.

Não abordámos, de forma intencional, porque nos sentimos mais condicionados, a participação do GETAP na criação do projecto ou na sua operacionalização, onde também o GETAP continua a ter um papel pelo acompanhamento regular da escola dominado por uma negociação sistemática, na criação de novos cursos e novas turmas ou novos polos, na introdução de algumas inovações e também no suporte financeiro. Qualquer uma destas questões determina o desenvolvimento do projecto. O nosso envolvimento profissional na criação deste modelo educativo, pelo lado do GETAP é o responsável por esse condicionamento.

O estudo do caso da ETAP privilegia uma "comparação" com o caso da ECOL, isto é, este assume um carácter mais estruturante da nossa pesquisa do que aquele.

A comparação com a participação destes actores (com excepção dos promotores) nas escolas do sistema regular seria uma linha de pesquisa que nos permitiria eventualmente evidenciar se a participação de actores não tradicionais ao sistema educativo, provenientes do sistema económico e social, gera novas formas de participação dos "actores tradicionais" - professores, alunos, director (pedagógico) no projecto da escola. A dimensão do trabalho, o seu contexto, a escolha sistemática a que a disciplina nos obriga, limitaram a introdução de novas linhas de pesquisa. São, no entanto, perspectivas que se abrem.

INTRODUÇÃO

Propusemo-nos realizar dois estudos de caso (1), suportados por informação já existente e por realização de entrevistas com os actores/decisores envolvidos (por parte do sistema educativo e por parte do sistema económico e social) na concepção e na organização do projecto educativo subjacente a cada um deles.

Escolhemos assim dois casos: a Escola Tecnológica, Artística e Profissional de Pombal e a Escola de Comércio de Lisboa. A primeira resulta fundamentalmente da iniciativa local integrada na dinâmica e no contexto socio-económico local; a segunda assume um carácter de natureza sectorial: sector do Comércio (caracterizá-los-emos mais à frente quando da análise de cada um dos casos) (2).

Poderemos estabelecer uma tipologia de escolas profissionais em função da sua génese, isto é, do tipo de promotores associados, e das áreas/cursos que organizam - uma única área (sectorial, porque se encontram normalmente associadas a um sector de actividade) várias áreas (local, procurando interligar-se com necessidades de formação ao nível local). Para além destes dois tipos - "iniciativa local", "iniciativa sectorial" - existem ainda outros casos que se prendem com iniciativas mais de natureza individual (uma única instituição) das quais cito, como se afastando mais da filosofia do modelo, aquelas cuja iniciativa emerge de empresas de formação, por exemplo, e que têm um peso menos significativo no conjunto das EP.

Dentro desta tipologia, estes dois casos ilustram uma maioria das situações.

Identificamos os actores em cada um dos casos: actores não tradicionais ao sistema formal de ensino, que neste caso

representam os promotores da Escola e os actores tradicionais - professores e alunos e o director (pedagógico) com um tipo de poderes próximos dos do seu homólogo nas escolas secundárias mas com um processo de designação, com os efeitos daí decorrentes, diferente.

V.1 - IDENTIFICAÇÃO DAS FASES NO PROCESSO DE DECISÃO

Os promotores da escola são efectivamente os actores no processo de decisão de criação da escola (3). Processo que podemos caracterizar até ao momento (4), em 4 fases: (i) a construção da ideia, (ii) da ideia ao projecto apresentado, (iii) da apresentação do projecto à sua negociação com o Estado e, finalmente, (iv) a sua materialização.

1ª Fase: A construção da ideia. Pretende-se identificar a génese da ideia e a sua relação com a identificação de necessidades de formação (5) na região e/ou no sector.

2ª Fase: Da ideia ao projecto. Esta fase caracteriza-se por uma negociação/concertação entre os actores (promotores) envolvidos no projecto. É parte integrante da "concepção" do projecto. Trata-se de o "tornar visível". É fundamentalmente uma fase de concertação de finalidades, de recursos, do modelo organizativo; enfim, de concertação de interesses. Trata-se de preparar um projecto que se apresenta à entidade que ao nível do Estado, o GETAP, assume um papel regulador no desenvolvimento deste modelo educativo.

3ª Fase: Da apresentação do projecto à sua negociação com o Estado. Esta fase caracteriza-se fundamentalmente por um processo de negociação entre os promotores e o Estado em que o ponto de partida é o projecto apresentado pelos promotores e o ponto de chegada o contrato programa (6) que cria a escola.

4ª Fase O desempenho da Escola. Após a assinatura do contrato programa é criada a escola. Esta fase corresponde ao desempenho das escolas, à concretização/operacionalização do projecto. Esta fase não corresponde à "aplicação" de um projecto definido à

partida e explicitado no contrato-programa mas antes a uma progressiva construção. Isto é, a participação dos actores na "concepção" e na "organização" não termina com a criação da escola encarregando seguidamente alguém - os mesmos ou outros de o "executar" - mas antes continua a haver uma participação destes actores (promotores) na gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola.

No desempenho da escola, no processo progressivo de "construção" do projecto educativo de cada escola (a singularidade das escolas profissionais assenta na diversidade de situações e de contextos) é relevante a participação dos professores e dos alunos e, particularmente do director pedagógico da escola. Há igualmente um diálogo sistemático com o GETAP.

Alarga-se portanto a paleta de actores, agora já não só os promotores mas também os professores (7) e aos alunos.

No trabalho de campo recorreremos, como técnicas de pesquisa, à entrevista e ao inquérito. Entrevista aos promotores, director (ou director pedagógico) e professores; inquérito aos alunos. As linhas orientadoras das entrevistas e o questionário encontram-se em anexo.

No caso dos promotores realizámos entrevista a cada um deles. Entrevistámos igualmente ambos os directores . No caso dos professores seleccionámos para cada um dos casos um professor de cada uma das áreas: socio cultural, científica e tecnológica. Na área socio cultural optámos pelo professor (ou coordenador) da área de integração, onde à partida os professores poderão/deverão ter uma visão mais global do projecto educativo da escola, dadas as características e objectivos desta área no plano curricular. Para os alunos, que representam, o grupo mais numeroso aplicámos um inquérito por questionário aos alunos do terceiro ano, isto é, aqueles que estão na escola desde o início (duas turmas na ECOL num total de 37 alunos; quatro turmas correspondentes ao quatro cursos no caso da ETAP).

V.2 - QUESTÕES PERTINENTES

Identificadas cada uma das fases do processo trata-se agora de pesquisar quais os níveis de participação dos diferentes actores, no processo de decisão, em cada uma delas.

Os promotores das Escolas Profissionais contribuem efectivamente para uma maior aproximação destas escolas com o mundo do trabalho, com o sistema económico, ou será que os promotores têm um papel na fase 1 e 2 mas encarregam depois outros de "negociar" com o GETAP e de gerir a escola, retirando-se do processo de ensino/aprendizagem remetendo-se apenas a um mero papel de "proprietários" da escola?

Participam na decisão de criar a escola. Mas participam igualmente na definição das competências, na elaboração do plano de actividades da escola (instrumento de realização do projecto educativo), na gestão administrativa e financeira e também pedagógica ou apenas nas duas primeiras deixando por exemplo aos professores e ao director pedagógico a ultima?

Nos casos destas duas escolas os actores económicos envolvidos são associações e/ou confederações empresariais e não empresas individualmente. Sem procurarmos debruçarmo-nos sobre a capacidade de estas "representarem" os seus associados não deixaremos de nos questionar sobre a forma como a escola se relaciona com as empresas, com o contexto de trabalho, entendendo-se, nestes casos, as associações como espaços de mediação entre as escolas e as empresas.

Questionamo-nos igualmente, e dentro desta linha, se o facto de as escolas serem iniciativa de promotores, com estas características, resulta numa facilitação da relação da escola com o meio, com o contexto socio-económico onde se localiza ou, se pelo contrário, apesar do processo de criação das escolas ser inovador em nada inova na sua gestão.

O director (pedagógico) assume (em principio) a direcção

(direcção e direcção pedagógica) da escola. As competências da direcção pedagógica estão definidas no contrato programa. Entender-se-ia que o director pedagógico assegure a coordenação/presidência daquele órgão.

Referimos-nos anteriormente que dentro da filosofia das escolas profissionais os promotores participam na concepção e também na organização das escolas, isto é, nas quatro fases referidas. Não "entregando" a gestão da fase 4 a uma pessoa (s) ou a uma entidade (s).

O espaço de poder dos promotores e da direcção pedagógica é potencialmente conflitual. As situações vão da autonomia plena do director pedagógico e que corresponde ao afastamento dos promotores da gestão das EP até à interferência sistemática na sua gestão criando por vezes conflitos de interesses.

Não se pretende estabelecer uma regra; antes pelo contrário leva-nos a identificar aqui um espaço importante de negociação sistemática entre dois conjuntos de interesses específicos: os dos promotores (sistema económico) e os de natureza pedagógica (que identificamos aqui como os do sistema educativo). Iremos exactamente pesquisar como é exercido o poder por cada um dos grupos tendo como referencial de análise a necessidade de salvaguardar a autonomia para o cumprimento da função da formação (c.f. Tanguy, 1985: 109). Ou seja, como é que cada grupo contribui para o projecto pedagógico da escola e no processo de ensino/aprendizagem.

Nem sempre os professores têm uma participação na decisão da criação da escola, ou mesmo, inicialmente na definição e na negociação do projecto da escola. Os professores surgem após criada a escola no estabelecimento da sua programação.

Há excepções: os casos em que os representantes dos promotores são professores, o que aliás ocorre com alguma frequência (8) ou, por exemplo, nos casos em que existem escolas secundárias ou superiores envolvidas no projecto. Nestes casos, é frequente que o professor nos exemplos citados venha a ser director ou director pedagógico da escola.

Não se verifica, em geral, o chamar inicialmente professores que venham a ser professores da escola.

A nossa linha de pesquisa no que diz respeito à participação dos professores nos processos de decisão relacionados com o projecto pedagógico de cada escola assenta igualmente na capacidade/possibilidade de utilização/rentabilização de recursos. Recursos aqui identificados com a participação nos projectos educativos dos actores não tradicionais ao sistema formal de ensino.

Colocamos, à partida (9), portanto os professores com "re-orientadores" ou "consumidores" do projecto e não como fazendo parte integrante de todas as fases do projecto. Em síntese os professores aparecem aqui como "actores" na fase 4 não aparecendo como actores visíveis nas 3 primeiras fases.

Nesta linha procuraremos pesquisar, do seu ponto de vista, como é que o processo de criação da EP, influencia a sua gestão, e, ao mesmo tempo, a participação dos professores na decisão ao nível da escola: nos órgãos de que fazem parte.

A situação referida para os directores pedagógicos, "de espaço de poder potencialmente conflitual" complexifica-se com o aparecimento do grupo dos professores: o sistema educativo é reforçado com o grupo professores. Existe aqui igualmente um espaço de diálogo, não diferenciado do anterior, situando-nos nós numa perspectiva sistémica.

Esta abordagem terá um maior significado se os professores das EP forem provenientes do sistema formal de ensino. Esta questão parece-nos pertinente na medida em que não se realizou um programa de formação de professores que pudesse criar um "corpo" próprio de professores para as EP. Antes pelo contrário, os professores das EP são na sua larga maioria simultânea ou originariamente professores do sistema formal de ensino (10).

Os alunos têm também, na maior parte dos casos uma participação nos processos de decisão das escolas (11)?

Interessa-nos pesquisar não apenas a sua participação nas

decisões mas antes a avaliação que eles fazem da participação dos diferentes actores na escola. Procuraremos assim conhecer a forma como os alunos sentem e reagem àquela participação em quatro vectores: a formação propriamente dita, o reconhecimento da formação, o emprego, não deixando de questionar se o conhecimento de que "outras entidades", para além do ME, estarem envolvidas no projecto funcionou ou não como uma razão da sua opção. No inquérito procurámos igualmente perceber a expectativa dos alunos relativamente ao emprego (12).

Finalmente, a participação dos actores neste modelo educativo poderá contribuir para o reconhecimento profissional e social das vias tecnológicas e profissionais e poderá representar uma estratégia a seguir em outros dispositivos de formação (13) de forma diferente, a níveis diferentes eventualmente? É essa a percepção dos alunos?

CONCLUSÕES

A identificação das fases e caracterização das questões pertinentes conduziu-nos à elaboração do quadro V.1 onde uma forma sistemática traçamos as linhas de participação dos actores nas diferentes fase de desenvolvimento do projecto pedagógico da escola.

Fizemos uma matriz em que procurámos cruzar os "espaços de pesquisa" e os resultados ("produtos") a obter relativamente à participação dos actores em cada uma das fases.

A problemática sistematizada e racionalizada neste quadro permitiu-nos construir os instrumentos de recolha de informação (14) - guiões das entrevistas e questionário - para servir depois de referencial à construção da grelha de leitura.

QUADRO V.1. A PARTICIPAÇÃO DOS ACTORES NAS DIFERENTES FASES DO PROJECTO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

FASES	1ª FASE: CONSTRUÇÃO DA IDEIA		2ª FASE: DA IDEIA AO PROJECTO		3ª FASE: A NEGOCIAÇÃO COM O ESTADO		4ª FASE: O SESEMPENHO DA ESCOLA	
CARACTERIZAÇÃO			Concertação local relativamente a recursos modelos de escola, área de formação, competências, orgânica (concepção do projecto)		Momento de negociação entre os promotores e o Estado que conduz à assinatura de um contrato - programa (concepção e organização do projecto)		- Realização (construção/des-construção) do projecto (organização e concepção)	
ACTORES	ESPAÇOS DE PESQUISA	PRODUTOS	ESPAÇOS DE PESQUISA	PRODUTOS	ESPAÇOS DE PESQUISA	PRODUTOS	ESPAÇOS DE PESQUISA	PRODUTOS
PROMOTORES	- Gênese da ideia (1,2) - Sua relação com a identificação de necessidades de formação (1,3,4)	- Diálogo social local/sectorial	- Metodologia para a decisão de criação da escola (s) - Da ideia ao projecto (5,6) O modelo da escola (7) A orgânica (8) Os planos de estudo (9)	- Espaços de criação de parâmetros socio-educativo; - Níveis de negociação - Níveis/espaços de participação na decisão	Diferenças mais significativas entre o projecto inicial a que chegaram os promotores e o projecto que resulta da assinatura do contrato-programa (10) - Participação diferenciada (ou não) dos promotores (10.d)	- Caracterização de negociação promotores/Estado - áreas de preocupação dos promotores - áreas de preocupação do Estado	A participação dos promotores na organização e na gestão do projecto pedagógico (11, 12, 13, 14, 15, 16) - Relação entre a participação formal definida no contrato programa através da constituição e poderes dos diferentes órgãos (10) e a participação real (11 a 15) - O aparecimento de outros actores, empresas por exemplo (15.a) - A inserção local/sectorial (17 a 21) - Os promotores como mediadores dessa inserção (22) - Negociação no sistema actores (23)	- Os promotores criam a escola para a gerir e efectivamente procurando participar no processo de ensino/aprendizagem ou "entregam-no a alguém" que a gere e que lhe (s)" produz" os técnicos de que o sector/região carecem? - Diálogo local/sectorial escola/actores - Os promotores são "facilitadores" do diálogo local/sectorial
DIRECTOR PEDAGÓGICO	- Participação da direcção pedagógica (1,3)	- Níveis e tipos de participação (em caso afirmativo)	- idem (1,3)	- idem	- idem (2) . negociação directa . aconselhamento	- idem	- Autonomia da gestão pedagógica relativamente aos promotores (6,7,8) - Racionalização de recursos (4) - Influência de participação dos promotores no projecto pedagógico da escola do ponto de vista da direcção pedagógica (5) - Negociação no sistema de actores (6) - Participação na decisão (9,10,11,12)	- Caracterização de negociação - Participação na decisão (promotores/direcção pedagógica) - modalidades - Níveis de participação em: órgãos de escola estratégias de des. da EP e Plano de Actividades

FASES	1ª FASE: CONSTRUÇÃO DA IDEIA		2ª FASE DA IDEIA AO PROJECTO		3ª FASE: A NEGOCIAÇÃO COM O ESTADO		4ª FASE: O DESEMPENHO DA ESCOLA	
PROFESSORES	ESPAÇOS DE PESQUISA	PRODUTOS	ESPAÇOS DE PESQUISA	PRODUTOS	ESPAÇOS DE PESQUISA	PRODUTOS	ESPAÇOS DE PESQUISA	PRODUTOS
<p>São fundamentalmente utentes do projecto da escola</p> <p>Como é que participam na gestão pedagógica</p> <p>Autonomia e conflito com os promotores</p>	<p>Participação dos professores nesta fase (1,3)</p> <p>.contacto para promotores</p> <p>.contributo para a identificação de necessidade de formação</p>	<p>- Níveis e tipos de participação (em caso afirmativo)</p>	<p>- idem (1,3)</p>	<p>- idem</p>	<p>- idem (2,3)</p> <p>.negociação directa</p> <p>.aconselhamento a algum (uns) dos promotores</p>	<p>- idem</p>	<p>- Potencialização do "recursos educativo" da participação de actores não tradicionais ao sistema (4)</p> <p>- Influência no processo ensino/aprendizagem na definição de competências por exemplo (5)</p> <p>- Participação dos professores na gestão pedagógica da escola (7,8,9,10)</p> <p>- Negociação no sistema actores (6)</p>	<p>- modalidades de utilização dos recursos</p> <p>- Participação dos professores na decisão: Na definição do plano de actividades .Nos órgãos da escola .Na definição de estratégias de decisão da escola</p> <p>- modalidades de diálogo</p>
<p>ALUNOS</p> <p>(Colocar os alunos como utentes</p> <p>Dentro deste pressuposto como é que participam na decisão na EP</p>	_____	_____	_____	_____	_____	_____	<p>Avaliação por parte dos alunos da participação dos promotores (1)</p> <p>A problemática do reconhecimento de formação para a via da participação de actores não tradicionais à formação (2,3)</p> <p>Razões de escolha da escola: sua relação com a participação dos actores (4,5,6)</p> <p>Participação dos alunos na decisão na EP</p>	<p>- Quadro de participação dos professores visto pelos alunos</p> <p>- espaços e níveis de participação dos alunos</p>

NOTAS AO CAPITULO V

(1) Com o suporte científico que esta metodologia nos oferece, desenvolvida particularmente por Muchielli em "La Méthode des Cas", para quem "a ideia central do Estudo de Caso reside no pressuposto de que uma situação particular deve receber uma solução particular, função do contexto social, humano e jurídico, função das condições específicas do problema" (Muchielli, 1989 :12).

(2) Escolhemos duas escolas de entre as que têm hoje um reconhecimento pelos projectos que têm vindo a construir; não escolhemos escolas onde a aviação que é possível fazer do seu desempenho as coloca numa posição mais débil.

(3) As entrevistas realizadas revelam-nos que apenas os promotores participam na primeira e segunda fases. Também aqui há uma participação do GETAP nomeadamente na aceitação do projecto.

(4) A dinâmica do projecto, de construção/desconstrução poderá vir a gerar novas fases.

(5) O Conceito de "necessidades de formação" e sobretudo a "identificação de necessidades de formação" é portador de algumas ambiguidades. Esgotados os modelos econométricos tradicionais de previsão de necessidades de mão de obra surgem novas estratégias como é o caso dos contributos dos chamados estudos prospectivos (Godet) assentes na "estratégia de actores" como já referimos no primeiro capítulo.

(6) O contrato programa, para além de todas as orientações específicas para cada caso, define: os objectivos da escola, a sua estrutura orgânica, de gestão administrativa, financeira, e pedagógica - órgãos, composição, competências e funcionamento -, a organização da formação nomeadamente o plano de estudos de cada um dos cursos, o financiamento e o seu controle de execução (embora o montante do subsídio que tem vindo a ser fixado anualmente, caminhando-se agora para a plurianualidade seja definido em contrato próprio). Vidé capítulo anterior. O plano de estudos de cada um dos cursos é apenas um anexo ao contrato programa na medida em que a criação dos cursos em cada escola é feita por portaria, portanto com um "valor jurídico" superior ao da criação da própria escola.

(7) É possível a participação dos professores numa das fases iniciais. A análise destes casos revelou-nos que essa participação foi muito diminuta no caso da ECOL e nula no caso da ETAP.

(8) É o caso das autarquias em que há, p.e. , um vereador que é (ou foi) professor e onde frequentemente é "destacado" para acompanhar o processo da EP.

(9) Não deixaremos de, nos casos em apreciação, de pesquisar a participação dos professores nas fase 1, 2 e 3 se é que a houve, e com que formato.

(10) Nestes casos poderão eles próprios funcionando como "comunicantes" (veiculadores) entre as EP e as escolas secundárias ser portadores das inovações que as EP têm vindo a introduzir, para as escolas secundárias.

(11) c.f. portaria da avaliação dos alunos

(12) Estudos a desenvolver posteriormente poderão pesquisar a satisfação ou não dessa expectativa. Não é possível ainda hoje orientarmo-nos por essa pesquisa na medida em que os primeiros saídos do sistema abandonarão a escola no final do ano lectivo de 91/92.

(13) Entendemos esta afirmação como um pressuposto para nós. Iremos pesquisar se é também o ponto de vista dos alunos. É, no entanto, uma hipótese de trabalho a pesquisar quando houver condições para explorar outros vectores de investigação nomeadamente a inserção no mercado de trabalho dos alunos saídos destas escolas.

(14) Os numeros entre parêntesis devem ser confrontados com o numero das questões enumeradas no guião das entrevistas e do questionário.

INTRODUÇÃO

A ECOL é criada, formalmente, com a assinatura de um contrato programa em 6 de Dezembro de 1989, tendo como entidade promotora a AULA DO COMERCIO - ESTUDOS TECNICOS E PROFISSIONAIS (1). Apesar de ter associada a autarquia, a ECOL, pela sua génese, pela formação que oferece, dentro da tipologia que referimos, apresenta características que a aproximam mais de uma escola com uma inserção "sectorial" do que "local". O envolvimento da CCP, uma confederação com caracter nacional é paradigmático. (c.f.Cardoso)

A escola organiza o curso de Técnico de Comércio. O curso tem a duração de três anos integrando as seguintes disciplinas: na componente socio cultural, como nos restantes cursos das EP, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Área de Integração; na componente científica, Matemática (384h), Economia (288h), Psicologia (128h) e Direito (64h) e na componente de formação técnica, Comércio e Serviços (64h), Vender (192h), Gerir (224h), Empreender (160h), Informática (64h), Aprofundamento Sectorial (160h), Língua Estrangeira (288h) e um Estágio, de natureza transversal com a duração de 720 horas.

VI.1 - BREVE REFERÊNCIA A QUALIFICAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS NO SECTOR

A baixa qualificação de recursos humanos do sector bem como os baixos níveis das habilitações literárias evidenciam a pertinência desta escola. No caso do comércio a retalho, por exemplo, a elevada percentagem de quadros superiores (48%),

quadros médios (61.2%), encarregados (63.4%) e altamente qualificados (51.2%) que apenas possuem habilitações básicas primárias ou preparatórias, revelam a importância, que neste sector, tem assumido a experiência profissional como factor de progressão. Ao mesmo tempo, o pessoal qualificado (26.5%), semi-qualificado (18.2%) e não qualificado (7.5%) com habilitações escolares iguais ou superiores a nove anos, alguns mesmo com uma formação de nível superior, evidencia existirem subavaliações das qualificações, normalmente nas novas admissões (2).

VI.2 - A EVOLUÇÃO DO PROJECTO

A ideia do projecto de criação da ECOL surge a partir da "identificação de necessidades de formação, pela parte dos empresários e das estruturas associativas mas também por parte de ex-responsáveis do Ministério do Comércio exercendo funções na altura, na vereação na CML. O sector do comércio apresenta níveis de qualificação profissional baixíssimos. Para a directora da escola, na altura representante de um dos promotores - a CML - no projecto "...era impossível modernizar ou avançar no que quer que fosse (no sector), sem uma fase intensiva de formação...." (Pereira,p.114)

Liderada pela CML (3), a ideia é discutida "muito com os comerciantes" (Cardoso, p.48) e alarga-se a associações empresariais do sector vindo a envolver uma entidade "com experiência pedagógica", a ENSINUS.

O envolvimento dos diferentes actores é facilitado pelo facto de existir uma tradição de relações intensas entre os comerciantes e a CML (editais, iluminações de Natal). A CML e a UCL realizaram inclusivamente, em conjunto, trabalhos de caracterização do sector, sobre os gestores e sobre os hábitos de compra, entre outros.

A CCP parece ter surgido, como já referimos, com um carácter simbólico (Navega) por ser a entidade de âmbito nacional que organiza as associações empresariais no sector do comércio. O

caracter simbólico é igualmente visível através da sua participação na Aula do Comércio detendo apenas 1% do capital social da sociedade. A decisão interna parece não ter sido consensual apresentando-se uma corrente defendendo o ponto de vista de que a CCP só se deveria dedicar ao ensino superior.

A iniciativa de envolvimento da ENSINUS parte igualmente da CML, como "...uma empresa com conhecimentos do mercado "(Matos, p.82) leia-se "com experiência educativa".

A ideia da criação da escola é confirmada em reunião da CML que aprova a criação da sociedade que geriria a Escola da Comércio de Lisboa (4).

Não parece ter havido, nesta fase qualquer participação por parte de professores, pelo menos enquanto tal, situação que decorrerá da própria génese da escola: inicialmente exterior ao sistema educativo. Noutras, a génese da escola está associada a num grupo de professores que se agregam com esse fim.

A ideia da criação da escola surge da "identificação de necessidades de formação" para o sector.

Parece ter havido, nesta fase, um processo mais de sensibilização, potenciador de um empenhamento de actores com influência (poder) no domínio do Comércio, associações significativas no sector, bem como de uma entidade que pudesse apoiar a gestão do projecto educativo, processo esse gerado a partir da CML. A liderança a partir da Câmara não se justifica apenas pela instituição mas também e sobretudo pelos seus representantes neste projecto, com uma experiencia profissional anterior exactamente neste sector.

A construção da ideia é já um contributo para a passagem da ideia ao projecto. A participação da CML num programa Comunitário - programa PETRA (5) - onde estabeleceu um partenariado com um projecto com características semelhantes, parece ter sido facilitadora do estabelecimento do projecto: "...puderam ir colher informações a França para desenvolver o projecto a partir de um projecto já em funcionamento (num outro país Comunitário),

a França. Isso adiantou imenso porque, para os comerciantes foi...o olharem para o projecto, para um projecto construído, em vez de estarem a construir passo a passo" (Matos, p.82). "Os comerciantes ... limitaram-se a fazer uma ou outra rectificação no sentido de o adaptarem mais ao mercado português"(idem). Para a construção do projecto contribuiu igualmente o contacto com outras iniciativas no domínio da formação para o comércio, noutros países comunitários como a Espanha e a Itália.

Nesta fase há uma participação distinta dos diferentes actores, resultante das suas especificidades e das suas competências, "...houve...um envolvimento de todos os actores, mesmo até de muitos comerciantes que não integravam as estruturas directivas da União ou da Confederação... Houve um envolvimento daquelas pessoas que pareciam que poderiam estar mais bem colocadas para dar o seu contributo ao projecto."(Carvalho, p.96). Para Ferreira de Matos cerca de "70% a 80% (do trabalho) foi desenvolvido pela CML" (Matos, p.83).

A **definição do plano de estudos** tem por base o modelo adoptado em França, adaptado à arquitectura de formação das EP (6). É discutido, por sugestão da CML num grupo de trabalho com representantes dos promotores e ainda com comerciantes (para Pereira, "os promotores só por si, não chegavam para discutir o projecto da escola", (Pereira, p.116) que não integravam directamente o grupo de promotores. A contribuição da ENSINUS centra-se na "...discussão da estrutura do curso, das componentes que o curso deveria ter, mesmo até dos conteúdos..."(Carvalho, p.96). Também aqui parece ter sido importante a participação da CCP fazendo introduzir uma segunda língua estrangeira bem como aumentando o peso das áreas de psicologia e relações interpessoais (Pereira, p.116).

A participação dos comerciantes centrou-se "...na análise já depois do grande trabalho prévio de elaboração" (Carvalho, p.97). Carvalho considera ainda "normal" essa situação, "...porque os comerciantes, por muito interesse que tenham no assunto, não são técnicos de educação, portanto era natural que a sua colaboração fosse mais no sentido de analisar os projectos

existentes, de os discutir, não estando à partida na sua concepção (Carvalho, p.97).

A definição da orgânica da escola, aliás como os próprios estatutos da sociedade, são, inicialmente, da responsabilidade da ENSINUS.

O modelo da escola, "...foi definido no princípio...é um espírito que se constituiu muito no princípio...e são as quatro entidades..." (Cardoso, p.54) a fazê-lo.

A participação de professores já se sente nesta fase. Essa participação é ainda muito ténue e, talvez muito personalizada em torno do que viria a ser coordenador pedagógico. Em domínios que têm mais a ver com o funcionamento da escola - selecção de professores, organização de horários, documentos orientadores relativamente à avaliação dos alunos, à coordenação dos professores, à implementação do Conselho Pedagógico - mas também na elaboração do plano de actividades da escola (Germano, p.136/137). Por outro lado são referidas já reuniões com um grupo ainda restrito de professores e de promotores e empresários em que participaram igualmente alguns professores.

A concepção do projecto educativo parece apresentar-se assim como um espaço potencial de desenvolvimento de um "partenariado socio educativo" assente numa base pluripartenarial.

Nesta fase os níveis de negociação tornam-se mais explícitos e observamos que também aqui a decisão resulta de um processo de negociação participado pelos diferentes actores.

Há já uma contribuição de outros actores, empresários do sector que participam nesta fase do projecto embora não venham a integrar o grupo de promotores.

Segue-se a fase de negociação com o Estado. Esta fase tende a sobrepor-se à anterior, a partir de um estado de elaboração do projecto e, à complexidade do diálogo entre os promotores junta-se o diálogo com o Estado, aqui representado pelo GETAP.

A sobreposição destas duas fases é referida por Cardoso considerando esta fase de negociação com o GETAP de "um

informalismo muito grande" salientando mesmo "...que não houve grandes alterações porque elas foram sempre sendo aceites no decorrer do processo" e "no nosso caso vão andando de par em par" (Cardoso, p.56).

Também o representante da UCL refere que existiram pequenos ajustamentos, no entanto não significativos. Para a ENSINUS da negociação com o GETAP fica-lhe a ideia de pouca flexibilidade, por parte do GETAP no que se refere à componente Socio Cultural e à Científica.

Também aqui a participação dos promotores é diferenciada. Neste caso, parece-nos haver uma liderança por parte dos representantes da CML. Essa liderança é reconhecida pelos entrevistados registando, no entanto, que tal facto resulta mais das pessoas do que da instituição que elas representam. Como já referimos um dos representantes da CML vem a ser designada mais tarde directora da escola, tendo participado (ainda não nessa qualidade) em toda a fase de negociação com o GETAP.

Das respostas às questões colocadas não conseguimos identificar as áreas de preocupação dos promotores e as áreas de preocupação do Estado, se é que é possível, neste contexto, fazer essa separação. A única área onde é explicitada uma diferença de pontos de vista, como refere o representante da ENSINUS, é na definição da estrutura da formação, mais concretamente na "constituição" das componentes socio cultural e científica, resultante de uma "...tendência para uniformizar" que acabou por ser aceite deixando essa re-negociação "porventura para uma outra fase maiores inovações nesse domínio" (Carvalho, p.99).

Para analisarmos aquilo a que chamámos a quarta fase, o desempenho da escola não vamos fazer uma avaliação do desempenho da escola, a avaliação do desempenho de um projecto educativo, vamos apenas fazê-lo numa das suas vertentes: a participação dos actores na gestão da escola nas suas diferentes dimensões.

O contrato programa prevê a existência de quatro órgãos de gestão da escola: a Direcção, um Órgão de Gestão Administrativa e

Financeira, o Conselho Pedagógico e um Conselho Geral, com carácter consultivo, com as "formas de designação/composição", "atribuições e competências" e "funcionamento" que constam do quadro VI.1.

Os promotores integram o Orgão de Gestão Administrativa e Financeira que é, aliás, constituído pelo próprio Conselho de Gerência da entidade promotora, a Aula do Comércio. O Director é igualmente designado pelo Conselho de Gerência da entidade promotora. Os promotores integram igualmente o Conselho Geral, este órgão de carácter consultivo. Não integram, no entanto, o Conselho Pedagógico. Este último órgão é o que tem realmente competências de gestão pedagógica, embora o Orgão de Gestão Administrativa e Financeira deva "apresentar anualmente o seu plano de actividades" cabendo também ao Conselho Geral "apreciar e debater a política de desenvolvimento da escola" bem como "emitir parecer sobre os seus programas de actividades". Esta situação gera implicações na gestão pedagógica.

Ou seja, os promotores têm uma participação directa na gestão administrativa e financeira, com poder de decisão, e, embora com carácter consultivo, na definição da estratégia de desenvolvimento da escola, particularmente no plano de actividades como instrumento de concretização do projecto pedagógico.

Quando confrontamos a relação entre a participação "formal" definida no contrato programa através da composição e poderes dos diferentes órgãos e a participação "real" observamos que a generalidade dos promotores tem uma visão crítica do desempenho da gestão da escola considerando, no entanto, que não é o modelo de escola que está em questão mas a forma como as diferentes funções são exercidas: "não está em crise o modelo conceptual, o o modelo organizativo" (Carvalho, p.104)"é um problema de estilo de gestão"(idem p.104) "Trata-se de pôr a intervir num projecto educativo pessoas que normalmente não se interessam por essas

coisas e não têm sensibilidade apurada para este tipo de coisas" (ibidem, p.104)

QUADRO VI.1 - ESTRUTURA E FUNÇÕES NA ORGÂNICA DA ESCOLA

orgão	Designação/composição	Atribuições e Competências	Funcionamento
DIRECÇÃO	Conselho de Gerência da entidade promotora	-recrutamento de pessoal -responder (ao órgão de gestão adm. financ.) pelo resultado do exercício	
ORGAO DE GESTAO ADMINISTRATIVA E FINANCEIRA	É o Conselho de Gerência da entidade promotora, des. em assembleia geral desta	-elaborar plano financeiro plurianual -relatório de actividades e contas -adoptar instrumentos de gestão (balanço previsional, dem. resultados previsionais, mapa origem e aplicações de fundos) -apresentar o plano de actividades -responder pelo exercício da gestão Adm. e Financ. perante estado e terceiros.	-ordinário (semestral) -extraordinário (conv.president)
CONSELHO PEDAGÓGICO	-Director da Escola -coordenadores tecnico pedagógicos -coordenadores de disciplina	-preparar e organizar planos de estudo -definir sistema e critérios de avaliação	-trimestral
CONSELHO GERAL	-conselho de gerência da entidade promotora -director da escola -um rep. conselho pedagógico -dois rep.p/ CML, CCP, UCL, ENSINUS -dois trab. designados associações sindicais -um rep. pessoal docente -pessoas convidadas p/sócios	-apreciar e debater politica de des. da EP -emitir parecer sobre plano de actividades -debater projecção escola no sector -preparar real. colóquios, conferências, seminários, p/valorização dos recursos humanos deste sector de actividade -trazer à escola informação	-semestral

Para a CML, com responsabilidades especiais na gestão, na medida em que é o seu representante que assume a direcção, como órgão uninominal, o tipo de participação dos restantes promotores levou "à criação informal de reuniões do presidente do conselho de gerência com os sócios de forma a trocar informalmente impressões e criar orientações mais para o futuro" (Cardoso, p.60).

A CCP assume não ter qualquer intervenção na gestão do projecto enquanto a ENSINUS vê a sua intervenção mais associada à gestão da vertente técnico pedagógica tendo havido inicialmente uma grande participação por parte deste promotor "..ajudámos a seleccionar o corpo docente...deslocámos duas pessoas...para participar na discussão da orientação pedagógica da escola." (Carvalho, p.101). A proposta de organização da escola é da sua autoria bem como o regulamento da escola; propuseram igualmente a directora da escola bem como o coordenador técnico pedagógico (Carvalho, p.103)

VI.3 - LINHAS DOMINANTES

Autonomia

Esta leitura não pode ser dissociada da problemática da **autonomia da escola** (7). "A autonomia de uma organização pode ser expressa como a capacidade de escolher uma zona de funcionamento e um comportamento num conjunto admissível pelos outros sistemas envolvidos" (Mélèse, 1990: 56). Ainda na linha de Mélèse, para existir autonomia pressupõe-se haver fronteiras, estar integrado num contexto, ser dotado de mecanismos reguladores, não podendo existir "senão em relação e dentro da relação com um contexto no qual a organização está envolvida" (idem, p.92) e entendermos que a autonomia não é um fenómeno estático antes "resulta de uma aquisição progressiva nas relações entre a organização e o seu contexto" (ibidem, p.94).

A autonomia pedagógica relativamente aos promotores é abordada por aqueles que têm uma participação mais directa na gestão pedagógica e no quotidiano da escola. Para a directora da escola "os promotores nunca podem interferir na gestão pedagógica. Os promotores podem, e devem, interferir nos objectivos da escola...nos planos de actividades, nos planos de desenvolvimento da Escola a médio e a longo prazo" (Pereira, p.128) referindo que, até ao momento, possa admitir que não ocorreram medidas de gestão que condicionem a autonomia da escola.

Para Cardoso "a escola tem usado de uma coisa que (entende) que é indispensável que a escola tenha, que é autonomia. Portanto tem feito os seus projectos...envia os seus projectos à espera de qualquer reacção" (Cardoso, p.62).

O início do desempenho da escola tende a coincidir com o aparecimento de um novo grupo de actores: os alunos (e os professores). Embora haja uma unanimidade por parte dos promotores de que o projecto não vem a sofrer alterações significativas com a entrada na paleta de actores deste novo grupo, no entanto manifesta-se a tendência para a possível reanálise do projecto, numa estratégia de construção/reconstrução decorrente da entrada da primeira geração de diplomados no mercado de trabalho (Carvalho, p.106)

Para a participação dos alunos na gestão da escola, nos processos de tomada de decisão, "têm-se criado mecanismos de discussão com os alunos, do seu próprio programa de trabalhos" (Carvalho, p.106) embora a relação com eles se faça tendencialmente mais com a direcção designada pelos promotores, do que directamente com estes.

A participação dos alunos é evidenciada como significativa na reorganização, p.e., da turma pos-laboral que dadas as suas especificidades foi objecto de uma transformação profunda (Pereira, p.128).

Os recursos

O facto desta escola associar à sua gestão agentes

económicos/empregadores funciona como um espaço potencial de recursos de que em geral os projectos educativos envolvendo apenas "actores tradicionais" (8) não dispõem: (i) "Na aquisição dos conteúdos enquanto processo de aquisição permanente e dos programas que se reflete nos perfis profissionais"; (ii) No "sancionar a formação" participando nos próprios processos de avaliação dos alunos: as empresas que recebem os alunos para estágio co-avaliam aquele período da formação; (iii) na relação permanente com a empresa na medida em que "a introdução das novas tecnologias é permanente, as necessidades de competências ...os próprios postos de trabalho vão evoluindo" (Pereira, p.118/119). Por seu lado, os professores recorrem frequentemente aos promotores, mais concretamente aos empresários com os quais a escola tem contactos frequentes para a realização de colóquios, como recurso/informação, e em projectos específicos com interesse igualmente para os promotores (Germano, p.138/139). Reconhecem como igualmente importante para a realização do projecto a sua participação na cedência de instalações (primeiro a UCL depois a CML) e da cedência de equipamentos (particularmente na fase de funcionamento na UCL) e de materiais (de caracterização do sector, p.ex.) (idem).

A relação com o sector

A relação com o sector não se esgota com os promotores. A complexidade de relações entre os actores envolvidos formalmente no desenvolvimento do projecto pedagógico da escola junta-se a complexidade das relações não institucionalizadas (não definidas no contrato programa) significativas para a inserção da escola no tecido social enquanto "conjunto de relações, interacções e trocas organizadas" (Crozier, 1989: 204) do sector do comércio. Os promotores não são os mediadores exclusivos na relação com o sector embora a participação de associações/confederação como promotores "abriu as portas" (Matos, p.89), isto é, é facilitadora da inserção e do reconhecimento da escola no sector. Por outro lado "as empresas gostarão de ver as estruturas

representativas dos seus interesses envolvidas directamente na escola" (Carvalho, p.109). Aquele ponto de vista não parece conflitual se atendermos às posições expressas por cada um dos promotores quando comentam a perspectiva das suas organizações ao longo da entrevista.

Para a CML há uma razão de ordem mais global que sustenta esta posição: "a escola deve bater-se para que seja um polo de cultura de comércio e, neste sentido, deve estabelecer todas as relações que possa com as associações e com os empresários directamente" (Cardoso, p.63).

Esta situação sugere-nos igualmente a problemática da capacidade de representação dos associados por parte das associações, questão que não iremos desenvolver, como já referimos. No entanto ela é explicitada por Carvalho na seguinte perspectiva: "as organizações de representação social estão longe de ter as melhores condições para representarem legitimamente os interesses sociais que pretensamente representam...as associações nem sempre são depositárias da "inteligência", dos problemas, das preocupações que afectam o sector social que formalmente representam" (Carvalho, p.107).

A relação directa com as empresas faz-se sobretudo na organização dos estágios, sendo igualmente importante "um diálogo muito estreito entre a escola e as empresas no sentido de colocar os seus diplomados, acompanhá-los nos estágios...obtendo o "feedback" que elas possam dar da inserção dos seus diplomados no mercado de trabalho" (Carvalho, p.108). Também no quotidiano da escola, no conjunto de realizações que a escola organiza - colóquios, reuniões com empresários, aulas, designadamente de "Aprofundamento Sectorial" (uma das disciplinas do curso) - a escola escolhe directamente os empresários a convidar para cada uma delas.

A relação directa com as empresas é igualmente sugerida por Carvalho para que o empresário possa "informar-se do trabalho que a escola está a desenvolver, dos seus métodos, dos seus processos, dos seus objectivos... (acabando) por estar melhor colocado para colaborar com a escola na definição do projecto"

(Carvalho, p.109) e se estabeleça "um diálogo sobre aquilo que a escola está a fazer e os seus objectivos e as preocupações das empresas relativamente à qualificação do seu pessoal" (idem, p.108). Esta metodologia tende a integrar-se no terceiro tipo de relações sistema educativo/sistema económico e social abordado já anteriormente. Trata-se de uma relação ao nível micro escola/empresa sendo estas "unidades", actores, que constituem e integram os respectivos sistemas.

A capacidade da escola induzir a identificação de novas competências no sector do comércio, contribuindo ela própria para a modernização do sector, na sua relação com as empresas, é considerada pela directora da escola como uma situação potencial, ainda não visível, a não ser em casos muito pontuais que refere. É uma linha estratégica da escola articulada com o acompanhamento dos alunos após a saída da escola.

Poderá ser igualmente significativo, nesta linha que "...o que está a acontecer é uma própria aprendizagem dos agentes económicos que também precisam muito de aprender neste campo. E estão a ser, eles próprios, sensibilizados para a formação" (Pereira, p.123)

Para Carvalho, esta metodologia favorece "uma procura constante de confirmação do trabalho que a escola está a desenvolver relativamente às necessidades do mercado de trabalho" (Carvalho, p.108).

As situações que temos vindo a evidenciar decorrem e concorrem para a complexificação da negociação no sistema de actores envolvidos, dependente da "cultura existente dos actores no sistema" (Carvalho, p.110) entendida como o referencial de valores e da sua representação para os actores (Crozier) de forma mais visível no projecto educativo da escola.

A imagem que os promotores têm desta complexidade e do seu posicionamento nesse contexto é diferenciada, embora tenham tendência a considerá-la numa perspectiva bilateral promotores/director e multilateral no sentido director/professores/alunos.

A directora da escola, olhando esta complexidade pelo lado de

quem se move nela no quotidiano, tende a identificar neste sistema de relações um "nucleo duro" incluindo a presidente do conselho de gerência, a directora e o coordenador pedagógico e os dois assessores deste que "estabelecem as "grandes linhas orientadoras para a escola. Por outro lado, os professores "vêm dar forma ao projecto e o projecto vai sendo aferido todos os dias (9) à medida que vai sendo necessário" (Pereira, p.127)

Os professores evidenciam como tendências, não se distanciando da abordagem dos promotores, evidenciando a importância das relações informais "...embora ache que os aspectos formais são importantes numa instituição, e portanto a existência de órgãos próprios para diálogo entre os vários parceiros é importante, mas também privilegio bastante as relações informais, e aqui na nossa escola, isso é muito importante" (Germano, p.142)

Isto é, o envolvimento dos promotores neste projecto educativo, não se esgota com a criação da escola, procurando antes participar na sua gestão. Explicitam-no fazendo notar as ausências de participação como limitadores das potencialidades do próprio projecto. Centram, no entanto a sua participação na gestão administrativa e financeira e também na "definição das grandes linhas de desenvolvimento do projecto".

Reconhecem igualmente que o projecto deve desenvolver-se num espaço de autonomia relativamente aos promotores dentro de um "plano de actividades" aceite por estes.

O diálogo sectorial, isto é a relação da escola com o sector, é facilitado pelo envolvimento dos promotores na escola mas a mediação não se esgota com eles sendo a relação directa escola/empresas desejável contribuindo para o reconhecimento da escola no sector e problematizando a própria estrutura de qualificações do sector.

A influência dos actores

A influência dos actores no projecto pedagógico da escola manifesta-se na aproximação da escola à empresa, na organização

dos estágios possibilitando a utilização deste instrumento no processo ensino/aprendizagem. Sendo esse período da formação avaliado igualmente pela empresa, os estágios favorecem também, como já tínhamos referido, uma possibilidade de actualização sistemática dos conteúdos da formação, das competências, num processo de desconstrução/re-construção do próprio projecto (Viegas, p.155/156).

A disponibilidade de alguns empresários de assegurarem módulos que integram o plano de estudos, na componente técnica, de acordo com as suas próprias competências específicas em função do seu "ramo" no sector do comércio afigura-se igualmente como um contributo muito positivo. "...os profissionais do sector...ao virem ensinar para a escola estão a transmitir todos os conhecimentos que eles têm ao nível do seu próprio trabalho. E isso, naturalmente, vai melhorar substancialmente os programas e vai enriquecê-los" (Pereira, p.124). Ou seja, a participação dos empresários faz-se na concepção e gestão curricular da componente técnica mais do que na concepção global dos currícula.

Os promotores criam espaço para o enquadramento do projecto no sector, "...facilitam a relação com os empresários em geral...e sobretudo sensibilizam o sector...para a importância da formação" (Pereira, p.122), podendo dizer-se que hoje a problemática da formação passa a integrar a abordagem das políticas para o sector.

Parece ser igualmente esta a avaliação dos professores entrevistados.

No desempenho deste projecto pedagógico, como aliás em todo o modelo de formação associado ao ensino profissional, o conhecimento/desconhecimento, por parte dos professores, do respectivo sector de actividade, ou melhor, do sector de actividade mais significativo para certas formações, poderá ser limitador da qualidade da formação, condicionando a interacção entre a escola e a empresa. Para Germano, o desconhecimento do sector por parte dos professores pode ser atenuado "promovendo a interdisciplinaridade" (os professores das áreas técnicas são

nalguns casos comerciantes), através da "realização de acções de formação, no início do ano para a integração de todos os novos professores", pela "participação dos professores nos colóquios com comerciantes" e também através do acompanhamento da "elaboração dos relatórios de estágio" (Germano, p.149) ou ainda pela participação dos professores das componentes socio cultural e científica em reuniões dos professores da componente técnica (Viegas).

Qualquer um dos professores entrevistados assume serem os professores da componente técnica os que têm mais poder o que se insere "numa certa filosofia da escola" e é coerente com as expectativas dos alunos (Germano, p.146). Embora haja um reconhecimento mutuo da importância das restantes componentes "os professores das áreas técnicas solicitam reuniões conjuntas com os professores das outras componentes (Germano, p.148)".

A direcção pedagógica

A participação da directora, que é a presidente do Conselho Pedagógico, nos processos de decisão decorrentes da gestão da escola, aparece em associação com o promotor com uma maior intervenção na escola - o presidente do Orgão de Gestão Adimistrativa e Financeira - e simultâneamente com os reponsáveis pela gestão pedagógica assumindo assim uma função de interface entre os diferentes grupos de actores. Para Humberto Germano a directora tem um papel de "charneira...como um elo de ligação directa entre os professores e os promotores e entre os alunos e os promotores" (Germano, p.142).

Os professores

Os níveis de participação dos professores na decisão da gestão da escola são assim caracterizados pelos professores: (i) nos orgãos de decisão: apenas no Conselho Pedagógico; (ii) na definição do plano de actividades e (iii) na definição das estratégias de desenvolvimento a médio prazo apenas através da sua participação

no Conselho Pedagógico (Germano, p.145 e Viegas, p.160).

VI.4 - PERSPECTIVAS E REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS

A leitura que fazemos das perspectivas e representações dos alunos relativamente à sua escola tem por base os resultados dos questionários que passámos aos alunos do terceiro ano, num total de 37. Os resultados destes questionários encontram-se nos quadros VI.2 a VI.10 (pp. 137 a 139).

A imagem dos promotores

Não mais de um aluno, em média, manifesta sentir a participação de um promotor na escola, e, como alguns, identificam vários há um certo numero de alunos que não identifica a participação de promotores no projecto pedagógica da sua escola.

Já relativamente à participação das empresas, a quase totalidade dos alunos considera que elas contribuem para a "definição das suas competências" e, mais de metade considera que os professores recorrem a elas para a organização das suas aulas. O próprio quadro inserido no questionário (questão 1) pode gerar alguma ambiguidade entre promotores e empresas. Dada a observação que fazemos da inserção da escola no sector, por via dos promotores e directamente por via das empresas, pareceu-nos que dificilmente, à partida, seria claro para os alunos qual o domínio de intervenção dos promotores e das empresas.

A referência ao estágio não constava no quadro de partida (do questionário) mas resulta da iniciativa de resposta dos alunos à categoria "Outros". A distribuição desta categoria pelos diferentes promotores terá certamente a ver com a forma como o estágio de cada um dos alunos foi organizada havendo em alguns caso, eventualmente, uma participação mais directa de algum dos promotores.

O reconhecimento da formação. Influência da participação de agentes económicos

O reconhecimento das vias profissionais e tecnológicas não tem sido evidente. Da parte das Ciências da Educação, há uma tendência para considerar que a procura social destas vias está preferencialmente em alunos de origens sociais mais baixas e/ou com repetências alguns deles tendo já abandonado o sistema.

A participação dos actores económicos e sociais tenderá a valorizar estas vias? ⁽¹⁰⁾ Para a quase totalidade destes alunos, e apesar de não ser significativamente visível a sua participação, afigura-se-lhes importante para o reconhecimento das suas formações, dos seus diplomas, a participação dos agentes económicos.

Para Carvalhal (p.106), "Ainda há na sociedade portuguesa uma certa relutância, nomeadamente nos sectores sociais de maior protagonismo, de maior poder de compra, enfim, nos sectores mais elitistas existe ainda uma fraca aceitação do ensino profissional e técnico profissional como uma alternativa igualmente digna do sistema educativo...a experiência das EP está a desempenhar um papel importantíssimo na alteração dessas mentalidades..."

A perspectiva, no que se refere à facilidade/dificuldade em encontrar emprego (34 dos 37 pensam encontrar mais facilmente emprego) e as razões de tal expectativa, relacionadas com o conhecimento por parte das empresas da sua formação conjuntamente com a realização do estágio, leva-nos a admitir que a participação dos actores na concepção e na organização de projectos de formação profissional se manifesta facilitadora da inserção dos jovens na vida activa.

"Ao nível profissional, acho que é muito mais fácil ser aceite porque as pessoas têm acesso à informação e podem completamente - não digo interferir, mas influenciar - o ensino que aí se dá. E isso dá-nos uma certa segurança porque apercebem-se que

realmente estão a ser ensinadas coisas que são uteis, e eles podem constatar isso com os estágios que fazemos ao longo dos três anos do curso" (Sandra, aluna da ECOL, p.183/184) A corresponsabilização, o acesso à informação tenderá a proporcionar o reconhecimento.

Tratando-se do sector do comércio, onde os níveis de qualificação profissional são muito baixos, como já referimos, é de registar o facto de um conjunto de alunos considerar que encontrará mais facilmente emprego porque "Faltam técnicos qualificados no sector".

Não podemos, porque a informação recolhida não o permite, perceber as razões que levam 8 alunos (cerca de 20%) a considerar que a participação dos promotores na organização da escola "piora" a imagem da formação... Coloca-nos assim uma hipótese a investigar: esta situação resulta da imagem, para os alunos, de que a formação "feita pelo Ministério da Educação" é ainda aquela que tem uma imagem social mais reconhecida.

É nesta linha que se coloca a aluna entrevistada quando nos diz, relativamente à influência, na sua escolha, da existência de entidades empregadoras do sector associadas ao projecto, o seguinte: "Se por um lado dava mais credibilidade, por outro, assusta um bocado porque parece que é um bocado mais difícil ou porque...como é que isso fica perante o Ministério? É totalmente aceite?..." (Sandra, p.185).

No caso da ETAP, as referências feitas por alguns alunos de que a imagem social da escola é condicionada pela imagem que no concelho têm as "formações profissionais FSE" são particularmente significativas,, na medida em que a escola veio a ocupar instalações onde antes se tinham realizado formações com aquele enquadramento e que não criou uma boa imagem.

Expectativas relativamente à entrada no mercado de trabalho

A quase totalidade dos alunos pensam arranjar mais facilmente emprego. A sua expectativa parece fundamentar-se em terem realizado um "estágio", bem como no "conhecimento da sua formação

por parte das empresas" (11). Tem igualmente algum significado a referência à "falta de técnicos qualificados no sector" bem como "a escola facilitar a inserção na vida activa". Esta ultima situação não é, obviamente, disjunta das anteriores.

Razões de escolha da escola

Estes alunos inscreveram-se numa EP no primeiro ano de funcionamento deste modelo de formação, conscientes ou não dos riscos que daí decorriam. O ensino profissional, reaparecido com a experiência pedagógica do ETP, em 1983 - continuando ainda nesse ano em experiência -, toda a história do ensino profissional em Portugal são situações que poderiam apresentar-se para os alunos e para as famílias, como limitadoras de uma escolha por esta via. No entanto, para cerca de 20% dos alunos a escolha radica-se exactamente no facto de ser uma "escola nova". O numero mais significativo de alunos faz a sua escolha determinada pelo facto de ter uma equivalência ao ensino secundário. Tratando-se de uma questão aberta, no questionário, não havendo limitações para o numero de razões, pudemos verificar que a razão "ter uma equivalência ao ensino secundário" aparece sistematicamente associada a "ter um diploma profissional", dois direitos, ao nível da certificação, destes alunos.

O conhecimento do modelo de escola, o envolvimento de agentes económicos neste projecto, não é, no entanto, determinante para a escolha destes jovens. Embora a maioria conhecesse o "tipo de escola" e conseguisse "identificar as entidades associadas à escola" (embora menos) assume que essa informação não foi determinante nas suas escolhas.

A imagem dos alunos sobre a sua participação nos espaços de decisão da escola

Estes resultados do inquérito confirmam-nos um distanciamento dos alunos relativamente aos promotores (Quadro VI.10). A relação com

o sector faz-se mais directamente com as empresas, designadamente através dos estágios, do que por via dos promotores da escola. Esta mesma observação retiramo-la das diferentes entrevistas (Matos, Pereira p.e.) e decorre igualmente da importância que os alunos dão às empresas na definição do seu perfil, das suas competências (Quadro VI.3).

Por outro lado, os alunos consideram participar nos órgãos de decisão da escola e também nos processos de avaliação (Quadro VI.10). Esta opinião é particularmente significativa neste caso em que, contrariamente ao que acontece num elevado numero de escolas, na ECOL, os alunos não integram o Conselho Pedagógico ou qualquer outro órgão de gestão da escola, de acordo com o contrato programa. Esta observação leva-nos a formular a hipótese de que existem outros espaços, meios de participação não formalizados a que os alunos têm acesso ou intervêm. Seria interessante, por exemplo, pesquisar até que ponto a organização diária do "espaço pedagógico" da escola, no tipo de práticas pedagógicas, não desenvolvem este "sentido" da participação dos alunos, mais do que a sua institucionalização nos órgãos...

Finalmente, a resposta à "participação na relação com o mundo do trabalho" (Quadro VI.10) decorre certamente da realização frequente de estágios, em empresas do sector, por parte destes alunos.

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS - ANÁLISE DOS RESULTADOS
PERSPECTIVAS E REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS DA ECOL

QUADRO VI.2. - A PARTICIPAÇÃO DOS ACTORES EM DIFERENTES SEGMENTOS DA ESCOLA

	CML	CCP	UCL	ENSINUS	TOTAL PROMOTORES	EMPRESAS
Na def. competências	12	7	9	10	38	30
Na def. plano estudos	5	6	4	23	38	4
Na def. programas	6	5	3	26	40	5
Professores recor.	4	8	6	8	26	19
Promotores org. aulas						
Estágios	2	1	2	1	6	5

QUADRO VI.3. - PARTICIPAÇÃO DOS AGENTES ECONÓMICOS. INFLUÊNCIA NO RECONHECIMENTO DA FORMAÇÃO

	Sim	Não	Não sabe n.r.
Níveis de participação			
Na concepção	35	2	0
Na organização	36	1	0

QUADRO VI.4. - SENTIDO DA INFLUÊNCIA

	Melhora	Piora	Não sabe n.r.
Níveis de participação			
Na concepção	23	2	10
Na organização	20	8	8

QUADRO VI.5. - A PROCURA DE EMPREGO

	Sim	Não	Não sabe n.r.
Pensa arranjar mais facilmente emprego	34	3	0

QUADRO VI.6. - RAZÕES PORQUE PENSAM ARRANJAR MAIS FACILMENTE EMPREGO

Estágio	13
Familiares proprietários no sector	2
Ter um diploma	2
Conhecimento da formação p. parte das empresas	10
Falta de técnicos qualificados no sector	7
Escola facilita inserção na vida activa	7
Outro	3
Não sabe\nnão responde	3

QUADRO VI.7. - RAZÕES DA ESCOLHA DA ESCOLA

Obter um diploma	10
Gosto pelo sector do comércio	10
Mais fácil inserção no mercado de trabalho	9
Obter equivalência ao ensino secundário	12
Obter experiência profissional	7
Ser uma escola nova	8
Outras (fam. no sector; form; espírito empresarial)	7

QUADRO VI.8 - CONHECIMENTO PRÉVIO DO TIPO DE ESCOLA

	Sim	Não	Não sabe n.r.
Conhecia o tipo de escola	32	5	0
Id. entidades associadas escola	24	11	2

QUADRO VI.9. - A PARTICIPAÇÃO DOS AGENTES ECONÓMICOS INFLUENCIOU A ESCOLHA

Influenciou	8
Não influenciou	29
Não sabe\nnão responde	0

QUADRO VI.10. - A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

	não existe	existe n. quali ficam	má	media	boa	m.boa	nr
Na rel. com promotores	7	1	13	6	6	1	3
Nos órgãos da escola	4	2	7	11	11	1	1
Nos avaliação alunos	1	2	6	16	10	1	1
Na rel. c. mundo trabalho	0	3	3	8	12	9	2

NOTAS AO CAPITULO VI

(1) A constituição da Aula do Comércio data de 5 de Dezembro do mesmo ano. Trata-se de uma Sociedade (soc. comercial por quotas, de responsabilidade limitada), integrando a CML, a União dos Comerciantes do Distrito de Lisboa, a ENSINUS-Estabelecimentos de ensino particular, SA e a Confederação do Comércio Português. É criada dias antes da criação da ECOL tendo como objecto "... a criação e administração de estabelecimentos de ensino e centros de formação destinados a ministrar ensino e formação profissional, especialmente virados para as profissões do comércio e serviços".

(2) Estes dados constam de relatório da CESO.I&D "Emprego, estrutura profissional e formação no sector do comércio a retalho em Portugal" produzido para o MESS, Dez. 91. Os resultados de trabalhos produzidos para o concelho de Lisboa, pela Câmara Municipal de Lisboa apontam no mesmo sentido.

(3) Esta apreciação merece o consenso dos quatro promotores.

(4) Proposta nº 362/89 aprovada em reunião de câmara em 8 de Setembro.

(5) Programa de Acção da Comunidade Europeia para a Formação Profissional dos Jovens e sua Preparação para a Vida Adulta e Activa

(6) Com as três componentes com pesos definidos (25%+25%+50%) em que a primeira componente (socio-cultural) está completamente normalizada, isto é, é igual para todos os cursos e para todas as escolas, podendo variar a língua-nuns casos português noutros o francês.

(7) c.f. (Tanguy, 1985: 109)

(8) Refiro-me às escolas da rede do ensino básico e secundário com uma total dependência do OE e com grandes dificuldades, na sua generalidade de gerar recursos próprios (mesmo para além dos recursos financeiros)

(9) Mais uma vez a ideia da construção/des-construção do projecto.

(10) É uma linha de investigação que se pretende desenvolver mais tarde quando a inserção na vida activa dos alunos saídos destas escolas trazer já elementos visíveis que possam evidenciar, de forma mais sustentada, o que se passa relativamente ao reconhecimento profissional e social desta via profissional ao nível do ensino secundário.

(11) A procura das razões das suas expectativas relativamente ao emprego foi feita em pergunta aberta tendo sido criadas posteriormente as suas categorias, decorrentes das respostas.

INTRODUÇÃO

A criação desta escola e a escolha dos cursos está intimamente ligada às necessidades de recursos humanos identificados como prioritários pelos actores sociais participantes do projecto (2). Da iniciativa da Câmara Municipal, do seu então presidente, a autarquia conseguiu agregar a si a Associação Comercial de Pombal e Associação Industrial do Concelho de Pombal. "O sistema político local tem uma relação simbólica com o sistema industrial localizado" (Stoleroff).

Foi criada através de assinatura do contrato programa em 19 de Setembro de 1991, o primeiro contrato assinado, isto é, a primeira escola criada. Os promotores da escola são a Câmara Municipal de Pombal, a Associação dos Industriais do Concelho de Pombal - AICP, e a Associação Comercial e de Serviços de Pombal - ACP. O tipo de participação de cada um deles consta do contrato programa. Neste caso há uma corresponsabilização, a todos os níveis dos três promotores.

Trata-se de uma região, com uma predominância de pequenas empresas. Para além das relações formais entre as organizações patronais locais observa-se a existência de um sistema específico de relações com regras e costumes que levam a relações mais informais, muito significativas no processo de negociação do contrato programa e agora facilitadoras de um gestão eficaz da escola (3).

VII.1 - INSERÇÃO DA ESCOLA NO CONTEXTO SOCIO ECONOMICO DA REGIÃO

A análise da inserção da escola na região é feita a partir do dossier de candidatura (4), no que diz respeito sobretudo à caracterização do concelho, e do texto do contrato programa nomeadamente no que se refere à organização e ao funcionamento da escola.

O concelho de Pombal, com uma área de 640km² distribuída por 16 freguesias, situa-se no centro do país a 27km de Leiria (a cujo distrito pertence) e a 40km de Coimbra.

Trata-se de um concelho que manifesta um crescimento económico (5) significativo. Os responsáveis apontam como causa principal para este crescimento as condições oferecidas, há vários anos, facilitadoras do investimento e da instalação de unidades industriais proporcionadas pelas oportunidades geradas no período de transição após a adesão à Comunidade.

A população ronda os 54 mil habitantes com tradições profundas no domínio agrícola. O concelho não apresenta, no entanto, condições que possam levar ao desenvolvimento de uma actividade agrícola.

O sector secundário organiza-se num tecido industrial com estrutura de administração familiar e tradicionalista num total de 160 unidades. A criação do parque industrial "Manuel da Mota" prevê a instalação de 32 empresas (nacionais e estrangeiras) prevendo-se ainda a instalação de mais quatro na periferia da sede do concelho.

O sector terciário começa agora a apresentar alguns vestígios de desenvolvimento.

O desemprego é significativo sobretudo entre os 16 e os 25 anos. As habilitações dos candidatos ao primeiro emprego são na generalidade baixas. A criação do parque industrial prevê a criação de 4 000 novos postos de trabalho.

Os índices de abandono escolar estimados são elevados: 20% no 6º ano de escolaridade e de 40% no 9ºano.

"Com a criação desta instituição e a possibilidade de acesso dos jovens ao mundo da nova tecnologia e das técnicas de trabalho poder-se-à a médio prazo, ... , influir no planeamento e

desenvolvimento da nossa industria. Obteremos também um aumento -qualitativo e quantitativo do nível cultural da nossa população" como é referido no dossier de candidatura.

Este projecto aparece assim orientado para o desenvolvimento e contextualizado na complexidade dos processos de desenvolvimento.

A escola organiza os cursos de Técnico de Gestão, Técnico de decoração e de Pintura de Cerâmica e Azulejo, Técnico de Electrónica e Técnico de Confeccção. Todos eles se destinam a alunos com o 9º ano de escolaridade. Têm a duração de três anos o que atribui, à saída, uma qualificação profissional de nível 3 (níveis Comunitários) e uma correspondência escolar ao ensino secundário.

No primeiro ano lectivo (89/90) funcionou com cerca de 60 alunos. O numero de respondentes ao questionário que realizámos é de 56.

VII.2 - A EVOLUÇÃO DO PROJECTO

A ideia da criação da escolas é também ela anterior à existência do decreto lei enquadrador das EP, tendo aquele grupo de promotores reunindo ainda com a Comissão Mista, que funcionou no âmbito do Ministério da Educação e do Ministério do Emprego e da Segurança Social, que, em momento anterior à criação do GETAP, sobretudo com as Comissões de Coordenação Regional, estudou o modelo de formação que veio dar origem às Escolas Profissionais. Logo após o aparecimento do referido diploma "reunimos com professores do ensino secundário, com o presidente da Associação de Industriais, o presidente da Associação Comercial de Pombal, a própria Cooperativa Agrícola, com alguns empresários e imediatamente ali começou a nascer a ideia de fazermos a selecção dos cursos" (Carolino, p.191/192).

Se relativamente à ECOL a escolha estava mais facilitada - tratava-se de organizar uma formação para o comércio, o Técnico de Comércio, como referimos, neste caso, tratava-se de seleccionar os cursos que melhor se articulavam com as

necessidades da região, num momento em que ela vivia transformações no seu desenvolvimento económico e em que a instalação de um parque industrial se torna determinante para o seu próprio desenvolvimento.

A justificação da escolha dos cursos tem a seguinte fundamentação, de acordo com o Presidente da Câmara: "optámos logo por cursos de Cerâmica, atendendo à nossa localização numa área de argilas, barro vermelho, barro branco, azulejaria, louça artística..."; "a Gestão das Empresas é de algum modo a cúpula das outras três"; "a Confecção porque estava exactamente nessa altura em negociação uma hipótese de uma grande firma francesa se instalar em Pombal" e a Electrónica prende-se exactamente com a ideia da instalação do parque industrial "onde daríamos preferência a novas tecnologias e, para isso, a electrónica era realmente o curso indicado" (p.192). A escolha dos cursos, foi antecedida de um trabalho exaustivo "do numero de empresas, por sectores de actividade e com o numero de postos de trabalho...(fazendo) a auscultação das qualificações de trabalho do pessoal que estava assalariado nos empregadores" (Marques, p.239).

O presidente da ACSCP considera, no entanto, que não foram devidamente acauteladas as necessidades de formação o que parece ter a ver com o facto de a escola não organizar, até ao momento, qualquer curso na área do comércio (embora organize um de serviços - a gestão) (p.213)

Interessa referir que estas áreas de formação (à excepção do técnico de gestão) não existam no concelho. A Escola Secundária, dentro da experiência pedagógica do Ensino Técnico Profissional oferece os cursos de Técnico de Manutenção Mecânica, Técnico de Instalações Eléctricas, Técnico de Contabilidade e Gestão e Técnico de Secretariado.

Também aqui a autarquia assume, sobretudo num primeiro momento, a liderança do projecto: é ela que começa a discutir com os restantes actores locais mais representativos da organização empresarial do concelho (comércio e industria), aliás, inicialmente com um leque mais alargado - a Caixa de Crédito

Agrícola e a Escola Secundária. Parece deduzir-se de uma das entrevistas que a autarquia tem a ver com a própria constituição da associação de industriais. Numa primeira fase esta dinâmica parece ter tido um carácter informal aparecendo as instituições com a necessidade de formalizar a criação da escola. "A partir do momento em que ... esse grupo de pessoas definiu uma estratégia, a partir daí houve necessidade de institucionalizar, de trazer para trás suportes institucionais que pudessem continuar a desenvolver a estratégia que as pessoas tinham mas enquanto cidadãos" (Marques, p.241).

A génese da escola parece assentar numa dinâmica local, gerada a partir da autarquia e procurando envolver no projecto os actores locais representantes das actividades económicas, identificados como prioritários nas estratégias de desenvolvimento do concelho. Idêntica filosofia terá estado subjacente na própria escolha das áreas de formação..

Também neste caso, a construção da ideia é já um contributo para a passagem da ideia ao projecto, mais especificamente na relação da escola com o meio - pela escolha do grupo de promotores e pela escolha dos cursos.

Para qualquer um dos promotores é valorizada nesta fase o papel do director pedagógico que, já nesta fase estava empenhado, enquanto tal, na elaboração do projecto, em colaboração com os promotores. É igualmente importante, nesta fase a existência de instalações disponíveis, no concelho, que a Câmara consegue canalizar o projecto.

Segue-se a fase de negociação com o GETAP. Todos os promotores consideram que a negociação com o GETAP não veio a alterar significativamente o projecto e "a existirem (alterações) foi para melhor". Terá tido aqui influência o facto de a própria fase de elaboração do projecto foi sempre muito discutida com o GETAP, como aliás aconteceu com todas as escolas com especial incidência nas criadas em 89/90, particularmente com esta que foi a primeira

a ser criada. Não é muito fácil, neste caso, a distinção entre a segunda e a terceira fase.

A semelhança do que fizemos no caso da ECOL não iremos fazer uma avaliação do desempenho da escola mas antes procurar fazer uma leitura da participação dos actores no desempenho da escola - promotores, director pedagógico, professores, alunos.

O director pedagógico assume, logo nesta fase, pela sua competência no domínio pedagógico e experiência no que diz respeito à instalação de escolas um papel que ele próprio chama de "conselheiro" (Costa, p.258/259) sendo as suas referências de contacto sempre o presidente da Câmara, o que tende a confirmar a ideia de liderança por parte deste promotor.

O contrato programa prevê a existência de um modelo de gestão assente em quatro órgãos: a Direcção, o Conselho de Administração, o Conselho Fiscal e o Conselho Pedagógico.

A constituição, competências, atribuições e funcionamento de cada um dos órgãos constam do quadro VII.1

Neste caso, os promotores são responsáveis pela gestão administrativa e financeira da escola. No intervalo das reuniões do conselho, o director - por eles nomeado - assume essa responsabilidade. Estão igualmente presentes no Conselho Pedagógico. Pressupõe-se que o director preside ao Conselho Pedagógico. Tal facto leva-nos a concluir que os promotores têm uma intervenção grande na gestão da escola (administrativa/financeira e direcção) onde as entidades promotoras estão representados pelos respectivos presidentes. No conselho pedagógico, designaram outros representantes. A não existência de técnicos qualificados nas associações para o desempenho de tais funções, é referida pelos promotores como uma limitação à sua participação na gestão pedagógica da escola, embora manifestem interesse numa participação diferente - "eu estou mais na posição de ouvinte na área pedagógica" (Guerreiro, p. 229) referindo igualmente um grande empenhamento e interesse.

QUADRO VII.1 – ESTRUTURA E FUNÇÕES DA ORGANICA DA ESCOLA

ORGAOS	Composição/designação	Competências e atribuições	funcionamento
DIRECÇÃO	Um director designado p/ Conselho de Administração	exerce funções de direcção entre as reuniões do Cons. Administração	
CONSELHO ADMINISTRAÇÃO	Três elementos sendo um representante de cada um dos promotores	Todos os poderes de direcção e gestão administrativa e financeira -designar director da ETAP -elaborar plano financeiro plurianual -elaborar relatório de actividades e contas -recrutar pessoal docente, adm e auxiliar -resp. p/resultado exercicio gestão adm e financeira -adoptar os instrumentos de gestão	-ordinaria/ uma vez p/mês -extraordinaria/ a conv. do pres. a pedido de qq dos membros
CONSELHO FISCAL	um presidente e três vogais designados pelos promotores	-emitir parecer sobre relatório de activ. e contas. -analisar outras questões financ. a pedido do Cons. Adm.	
CONSELHO PEDAGOGICO	Um prof. de cada grupo um prof. p/ área um coordenador dos directores de turma um delegado dos alunos um rep. de cada promotor	-nomear uma direcção pedagógica -preparar e organizar anualmente os planos de estudo dos cursos da EP -fixar, c/o plano de estudos o sistema e critérios de avaliação	-ordinária/ uma vez por mês -extraordinaria/ sempre que nec.

é evidenciado o facto de se tratar de um projecto pedagógico e das implicações que daí decorrem: "aqui há um projecto pedagógico e para isso há um director pedagógico, um Conselho Pedagógico onde nós (os promotores) estamos representados, pedindo ao

director pedagógico que dê informação e participar activamente na definição de linhas pedagógicas, princípios pedagógicos que transformem os cursos que depois tenham uma saída que corresponda àquilo que o mundo do trabalho espera dos nossos alunos formados aqui " (Carolino, p.199). Para o representante da AICP os promotores deveriam ter uma intervenção mais enquanto "conselheiros", num órgão que "definisse as grandes linhas...e a partir dessa programação, dessa definição de estratégia, a parte da gestão financeira e pedagógica fosse entregue a alguém" (Marques, p.247).

Quanto à gestão administrativa e financeira os promotores têm uma participação directa tendo designado, para esse efeito um funcionário que é acompanhado por eles e pelo próprio director pedagógico num quadro de libertação/disponibilização do director pedagógico.

Cada um dos promotores designa um representante para o Conselho Fiscal outro para o Conselho Pedagógico numa posição de "acompanhamento" da gestão da escola em todas as suas dimensões. O representante da ACSCP coloca igualmente um problema que se prende com o funcionamento das Associações referindo nomeadamente a falta de capacidade técnica para a participação na gestão da escola, particularmente da gestão pedagógica (Faustino).

Ou seja, institucionalmente, os promotores são os únicos responsáveis pela gestão administrativa e financeira e participam na gestão pedagógica.

O modelo de gestão da escola parece no entanto vir a sofrer alterações que passam pela criação de uma estrutura de enquadramento dos promotores envolvendo um grupo mais alargado de empresas libertando assim cada um dos promotores do pesado fardo de, relativamente a cada uma das decisões que tomam na escola terem de as submeter às respectivas assembleias gerais ou reuniões de câmara.... Visa-se igualmente com esta estratégia contribuir para uma autonomia financeira da escola nomeadamente através da prestação de serviços a empresas.

É possível observar, ao longo das três entrevistas com os promotores, o reconhecimento por parte destes de uma maior

competência relativamente à gestão administrativa e financeira que relativamente à gestão pedagógica.

VII.3 - LINHAS DOMINANTES

A autonomia

O problema da **autonomia** da escola é referido por Pascoal, que se coloca na perspectiva seguinte: "a escola está ligada ao promotor e o promotor à escola, só que o promotor tem o seu espaço próprio e a escola tem o seu espaço próprio, isto é, o promotor não pode gerir uma escola, " limitando-se a sua intervenção à gestão financeira (Pascoal, p.293).

Do ponto de vista do director não há uma limitação da autonomia da escola decorrente da participação dos promotores. Os promotores têm representação também no conselho pedagógico, (contrariamente ao caso da ECOL) mas isso não tem representado limitação de autonomia. O bloqueamento ao desenvolvimento do projecto da escola tem-se situado apenas nas limitações financeiras da escola com incidência sobretudo na aquisição de equipamentos.

Relativamente à participação dos **alunos** não parecem notar-se alterações decorrentes da participação dos promotores. Parece ser significativa a participação dos alunos particularmente nas chamadas "actividades extra-curriculares" - semana dos cursos, p.ex..

Os recursos

Como **recursos** potenciais e reais, decorrentes deste modelo de escola, o director da escola enumera os seguintes: relação com as empresas, nomeadamente o estabelecimento de protocolos tendo em vista a realização dos estágios, o recurso a equipamentos - caso da electrónica onde o equipamento envolve custos muito elevados -

aulas dadas em empresas - da componente tecnológica. Esta situação é facilitada pelo facto de alguns professores serem técnicos de empresas da região, como é o caso dos professores do curso de Confecção. Considera, no entanto, que estes contactos são muito determinados pela direcção da escola, quer na sua organização, quer na sensibilização que é feita junto dos professores. Para Costa, "isto (leia-se ligação estreita e permanente com as empresas) tem de ser a nossa aposta se quisermos que haja realmente sucesso na escola, na formação dos alunos e depois na absorção dos alunos pelo meio empresarial" (Costa, p.261).

Para os professores, mais uma vez, os recursos adicionais que esta escola tem pelo facto de ter associados a si actores não tradicionais ao sistema de ensino, limitam-se à facilidade de acesso à informação, contactos com a autarquia e com as empresas associadas das associações promotoras com vista ao desenvolvimento de certas áreas decorrentes dos programas. É o caso da Área da Integração e da gestão. Essa relação é frequentemente desenvolvida por via do próprio director (Garcia, p.282 e Pascoal, p.291).

Relações com o contexto socio económico local

As relações com o contexto socio económico local parecem-nos ser asseguradas pelos promotores, por exemplo, nos contactos com as empresas. A identificação das empresas é feita através de listas fornecidas pelos promotores. A Câmara Municipal, estrutura com um grande poder no concelho, tem um efeito impulsionador e parece usar esse poder (Carolino, p.204). Marques, na mesma linha refere " ...os presidentes de Câmara que são homens que na lei não têm muitos poderes, mas de facto têm-nos na prática e, portanto, têm uma grande capacidade de intervenção, quer local quer a outros níveis..." (Marques, p.240). São no entanto os promotores que consideram que este diálogo tem ainda muitas potencialidades ainda não exploradas.

A escola aparece para os promotores como uma realidade que

contribui para a valorização do concelho, como referem, a "mostrar quando de visitas ao concelho quer ao nível governamental quer de outro tipo de entidades como as sugeridas pelo presidente da municipalidade (Carolino, p.204); é local de realização de encontros com empresários, participa nas iniciativas de carácter económico, cultural e social. Ou seja, parece-nos haver da parte dos promotores uma preocupação sistemática para a sua integração no contexto socio económico local e para o reconhecimento da escola. Resta a interrogação se ela poderá igualmente ser (vir a ser) um polo de desenvolvimento da região, ou melhor, gerar o efeito pretendido de ser um elemento estratégico de desenvolvimento da região.

Para o director a participação das associações empresariais é facilitadora da relação com as empresas sendo solicitado, por iniciativa da escola, através das associações empresariais o contacto com as empresas (Costa, p.262).

No entanto, mais uma vez, é colocado o problema da representação das empresas por parte das associações empresarias e das implicações que daí decorrem nomeadamente na "inserção dos cursos" no tecido empresarial (Eusébio, p.272).

Da estratégia de actores na escola há um diálogo permanente promotores/director pedagógico e um diálogo, diferenciado consoante os promotores mas existente em qualquer dos casos entre os promotores e os professores (Carolino, p.206/207). O director assume a iniciativa do contacto com os promotores, em situações concretas (Costa, p.264) reconhecendo que o tipo de preocupações dos promotores é diferenciado (idem, p.265).

Neste caso, os promotores como principais actores locais têm uma papel determinante na relação com o conexto socio económico local; os empresários aparecem na escola na realização de encontros de empresários mas tendemencialmente por via dos promotores.

A influência da participação dos promotores no projecto pedagógico

Sobre a influência da participação dos promotores no projecto pedagógico, mais do que se explicitar como é que ela se faz refere-se "que deve existir" nomeadamente na definição das competências dos alunos e, mais neste momento, tendo em vista as "certificações profissionais e a própria constituição do júri da prova de aptidão profissional" (6) (Costa, p.263)

O director pedagógico, também aqui parece assumir-se como interface entre os promotores e os professores, embora haja relações directas professores/promotores.

A intervenção do director situa-se ao nível da coordenação da elaboração do plano de actividades da escola. A sua definição é antecedida de uma discussão a diversos níveis: "primeiro há toda uma discussão interna a diversos níveis entre cursos, procurando interdisciplinaridade, transdisciplinaridade..." (Costa, p.267/268). Os promotores não participam na elaboração do plano de actividades, embora participem através dos seus representantes, na sua fase final, a aprovação no conselho pedagógico.

O director colabora com os promotores na elaboração da estratégia a médio prazo (c.f. Costa, p.268).

"...quer na parte de planificação quer na parte de apreciação quer na parte de execução há, da grande maioria dos professores, plena participação" (Eusébio, p.279) embora essa participação seja diminuta quando se trata da definição da estratégia a médio prazo.

VII.4 - PERSPECTIVAS E REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS

No caso da ETAP passámos igualmente o questionário aos alunos do terceiro ano da escola (56). A análise dos resultados encontra-se nos quadros VII.2 a VII.10 (pp.156 a 158) e é a base de fundamentação das nossas observações.

A imagem dos promotores

A participação dos actores na escola verifica-se não só a partir dos promotores mas igualmente através de uma relação directa entre a escola e as empresas não necessariamente através dos promotores. Esta situação é confirmada pelos alunos que, particularmente no que diz respeito à "definição de competências" (18) e à "definição do plano de estudos" (13), afirmam sentir a sua participação (Quadro VII.2).

Neste caso, em que a relação com as empresas não se faz por via da realização de estágios (os alunos não começaram ainda a fazer estágio) mas através da realização de encontros/colóquios com empresas, não há, da parte dos alunos, qualquer referência ao estágio contrariamente ao que acontecia com a ECOL.

O reconhecimento da formação. Influência da participação dos agentes económicos.

Igualmente neste caso, os alunos reconhecem que a participação de agentes económicos como promotores da escola influencia, positivamente o reconhecimento da formação (Quadro VII.3). Apenas um reduzido número de alunos considera que tal situação não influencia o reconhecimento da formação, o havendo um ou outro que considera que a participação dos promotores piora a imagem da formação (Quadro VII.4).

Expectativas relativamente à entrada no mercado de trabalho

Contrariamente ao que acontecia com os alunos da ECOL, mais de metade dos alunos não pensa arranjar mais facilmente emprego (Quadro VII.5) pelo facto de estar numa Escola Profissional. Os promotores e, genericamente os restantes actores, consideram, no entanto, como já referimos, que a inserção no mercado de trabalho à saída da escola, por parte destes alunos, vai ser fácil (Carolino, p.203, p.ex.). O facto de, neste caso, a relação com as empresas se fazer sobretudo através dos

promotores e a não realização (ainda) de estágios poderão explicar esta diferença de análise por parte dos promotores e por parte dos alunos. Os alunos não "sentiram" ainda o reconhecimento da escola e a importância das suas competências para os empregadores do concelho.

Dos alunos que pensam encontrar mais facilmente emprego (Quadro VII.6), mais de metade considera-o pela falta de técnicos qualificados no sector. Esta situação é determinada pelos alunos do curso de electrónica que consideraram que a sua facilidade de encontrar emprego tem a ver com a falta de técnicos qualificados de electrónica, na região (7).

Razões de escolha da escola

Nas razões de escolha da escola (Quadro VII.7) aparece em primeiro lugar "mais fácil inserção no mercado de trabalho" o que não nos parece incoerente com o resultado sobre a expectativa na procura de emprego nem, à partida, que uma expectativa à entrada, quando da escolha da escola, não esteja a ser satisfeita (42% pensa encontrar facilmente emprego; 35% escolheu a escola por considerar uma inserção mais fácil no mercado de trabalho) (8).

O conhecimento do tipo de escola (Quadro VII.9) não parece ter influenciado, no entanto, a escolha dos alunos. Pouco mais de metade dos alunos conheciam o tipo de escola e identificavam as entidades envolvidas no processo de criação da escola. Mesmo os que conheciam o tipo de escola reconhecem que a participação de agentes económicos no projecto educativo não influenciou a sua escolha.

A imagem dos alunos sobre a sua participação nos espaços de decisão da escola

A mancha que reflete a imagem da participação dos alunos nos vários espaços de decisão da escola (Quadro VII.10) evidencia

ser significativa o peso da não participação na "relação com os promotores" e na "relação com o mundo do trabalho". É sobretudo, mais uma vez, na avaliação, que os alunos localizam a sua participação.

A influência da participação dos promotores no reconhecimento da formação parece ser, para estes alunos, o principal contributo positivo diferenciador na sua escola.

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS - ANÁLISE DOS RESULTADOS
PERSPECTIVAS E REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS DA ETAP

QUADRO VII.2. - A PARTICIPAÇÃO DOS PROMOTORES EM DIFERENTES SEGMENTOS DA ESCOLA

	CMP	AICP	ACSP	TOTAL PROMOTORES	EMPRESAS
Na def. competências	22	24	23	69	18
Na def. plano estudos	16	21	19	56	13
Na def. programas	12	13	12	37	6
Professores recor. promotores org. aulas	2	2	2	6	1

QUADRO VII.3. - PARTICIPAÇÃO DOS AGENTES ECONÓMICOS; INFLUÊNCIA NO RECONHECIMENTO DA FORMAÇÃO

	Sim	Não	Não sabe n.r.
Níveis de participação			
Na concepção	48	5	3
Na organização	47	7	2

QUADRO VII.4. - SENTIDO DA INFLUÊNCIA

	Melhora	Piora	Não sabe n.r.
Níveis de participação			
Na concepção	42	4	2
Na organização	36	5	6

QUADRO VII.5. - A PROCURA DE EMPREGO

	Sim	Não	Não sabe n.r.
Pensa arranjar mais facilmente emprego	24	30	2

QUADRO VII.6. - RAZÕES POR QUE PENSAM ARRANJAR MAIS FACILMENTE EMPREGO

Estágio (exp. prof.)	1
Familiares proprietários no sector	1
Ter um diploma	2
Conhecimento da formação p. parte das empresas	5
Falta de técnicos qualificados no sector	13
Escola facilita inserção na vida activa	2
Outro	0
Não sabe\não responde	0

QUADRO VII.7. - RAZÕES DA ESCOLHA DA ESCOLA

Obter um diploma	11
Gosto pelo curso	14
Mais fácil inserção no mercado de trabalho	16
Obter equivalência ao ensino secundário	10
Obter experiência profissional	4
Ser uma escola nova	4
Outras (fam. no sector; form; espírito empresarial)	18

QUADRO VII.8. - CONHECIMENTO PRÉVIO DO TIPO DE ESCOLA

	Sim	Não	Não sabe n.r.
Conhecia o tipo de escola	36	17	3
Id. entidades associadas escola	29	7	1

QUADRO VII.9. - A PARTICIPAÇÃO DOS AGENTES ECONÓMICOS INFLUENCIA NA ESCOLHA

Influenciou	8
Não influenciou	28
Não sabe\não responde	0

QUADRO VII.10. - A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

	não existe	existe n.quali ficam	má	media	boa	m.boa	nr
Na rel. com promotores	18	1	9	15	0	0	13
Nos órgãos da escola	3	9	6	17	9	4	8
Nos avaliação alunos	0	9	3	17	13	2	12
Na rel. c. mundo trabalho	13	4	6	14	4	0	15

NOTAS AO CAPITULO VII

(1) Da ETAP, para além do trabalho de campo efectuado especificamente para esta investigação dispomos igualmente de informação já trabalhada, em artigo publicado Marques (M), 1991 - "Como usar a comunidade com recurso pedagógico", in Aprender, nº13, Portalegre, Escola Superior de Educação (pp 49-57).

(2) c.f. Marques, op. cit.

(3)idem

(4) Dado o seu volume não se considerou essencial anexá-lo.

(5) Falamos de crescimento mais do que de desenvolvimento. Embora possamos observar, por exemplo, uma complexificação das relações sociais e outros factores que nos poderiam avançar um pouco nesta análise, não iremos abordar a problemática crescimento/desenvolvimento, para nós duas realidades distintas.

(6) A Prova de Aptidão Profissional é realizada pelo aluno no final da formação e consta da discussão do relatório de um trabalho de projecto que o aluno desenvolveu preferencialmente no terceiro ano da sua formação.

(7) Não foi feito um tratamento por cursos dado o reduzido numero de alunos em cada um deles o que vinha retirar significado estatístico a questões já de si débeis, do ponto de vista estatístico no tratamento global dos alunos.

(8) A baixa frequência de cada uma das categorias dificulta a execução de apuramentos bidimensionais significativos.

CONCLUSÕES DA TERCEIRA PARTE

Seria abusivo "generalizar" (1) para o modelo educativo das Escolas Profissionais as observações que podemos registar a partir destes dois casos, porque a diversidade de situações e de contextos o impedem. Estes casos evidenciam tendências ou situações que ocorrem, no entanto, noutras escolas. A abordagem que os diferentes actores fazem da sua relação com a escola tem linhas comuns nos dois casos estudados. Pela informação que temos somos levados a considerar que idênticas tendências ocorrem em outras escolas.

As hipóteses conclusivas que passamos a enunciar refletem apenas essas linhas comuns de análise, tendências que podemos evidenciar dentro dos limites que a metodologia seguida nos impõe:

A génese das Escolas Profissionais coloca-as numa situação privilegiada de relação com o contexto socio-económico em que surge cada um dos projectos educativos. A participação de actores sociais não tradicionais ao sistema formal de ensino, os promotores - associações empresariais, autarquias, entre outros - é facilitadora dessa relação.

Resultam da identificação de necessidades de formação decorrentes de estratégias de desenvolvimento ao nível local e/ou de modernização sectorial (neste caso do sector do Comércio). Necessidades de formação que não são satisfeitas pelos dispositivos de formação existentes.

Manifestam tendências ténues para poderem induzir novas competências junto do sistema económico, isto é, não se limitam a "responder a necessidades de formação" mas, e isto é visível no caso da ECOL, exercem um efeito indutor de novas competências

junto dos empregadores. No caso de Pombal, a ETAP é, ela própria, um "actor" no contexto socio-económico local, começando a fazer parte do "património" do concelho.

O diálogo "social local/sectorial", em parcerias socio-educativas, dá suporte às escolas; as grandes linhas orientadoras (2) - novos cursos, novas turmas, estratégias de desenvolvimento da escola a curto e médio prazo são definidas pelos promotores.

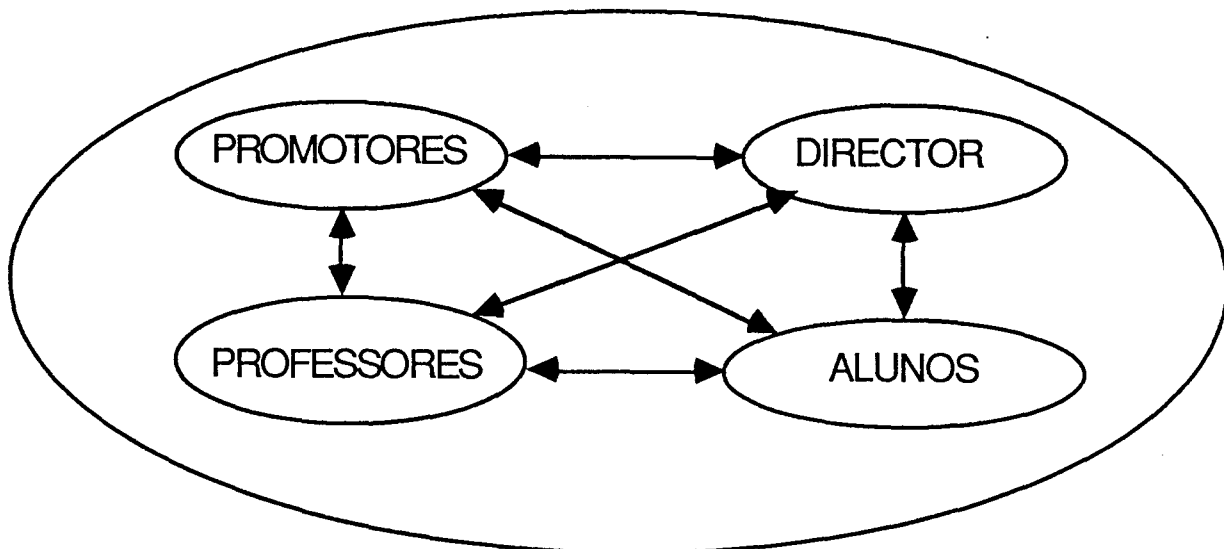
Os espaços de concretização de parcerias socio-educativas situam-se na génese da escola: na ideia, na construção do projecto, na negociação com o Estado e na gestão, assumindo no entanto características diferentes em cada uma das fases. Há normalmente uma liderança, que nos dois casos se centra na autarquia, embora no caso da ECOL essa situação resulte mais das pessoas do que da instituição. O processo de agregação de novos actores ao projecto da Escola é um processo iterativo e interactivo, assente num diálogo/negociação, numa confrontação de interesses de entidades que se consideram "representativas" do tecido social e económico em que a escola se insere.

Aos promotores, de onde sai, por designação, o director (pedagógico) associam-se os professores e os alunos. Gera-se assim uma nova paleta de actores, aqueles que vêm a ser o conjunto dos actores (mais significativos) no projecto educativo. Mas a agregação progressiva de actores leva a uma participação igual (no sentido de igualdade na diversidade) ou, o aparecimento de novos actores "reduz" o papel dos primeiros (os promotores)?

É nesta problemática que, em nosso entender, se coloca o problema da autonomia da escola. A relação promotores/novos actores, ou melhor, actores tradicionais, actores não tradicionais num projecto educativo, é uma relação complexa - cada grupo de actores tem a sua própria representação e o seu poder - caracterizado por zonas de incerteza e de aleatoriedade

dependentes da relação de forças (dentro do grupo dos promotores. p.e).

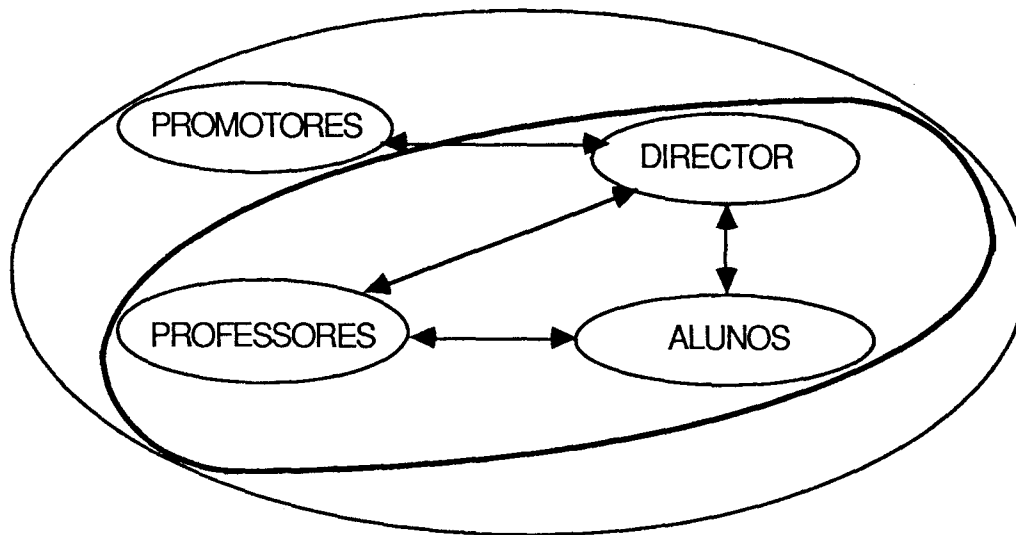
A gestão desta complexidade - riqueza de informação, de interacções variedade de estado e de evolução possíveis (Melese) - assenta na conflitualidade - equilíbrio dinâmico/estabilidade - que poderão levar a níveis superiores de complexidade e consequentemente a níveis mais elevados de qualidade do projecto. O problema não está em reduzir a complexidade, mas em "complexificar a organização no sentido de melhor repartir, a todos os níveis, a percepção e a combinação de numerosos factores internos e externos assim como a possibilidade de acção" (Mélèse, 1990: 8)



No entanto, por vezes, alguns actores (os promotores p.e.) retiram-se deste espaço de complexidade anulando/diminuindo o nível de conflito mas amputando uma das componentes importantes do projecto, isto é, anulando uma das inovações do modelo educativo das EP - a participação de actores não tradicionais no sistema - os promotores. Esta situação leva a que as escolas resultantes destas situações tenham tendência a reproduzir o modelo tradicional na sua gestão, na relação (não relação) com o meio.

Os dois casos estudados evidenciam situações de conflitualidade

mas acompanhadas do questionar do papel dos promotores apontando, em qualquer dos casos para a vontade de uma maior participação: no caso da ECOL, porque esta se destaca dos promotores assumindo a escola a direcção do projecto, desvalorizando os promotores; no caso da ETAP o reconhecimento da falta de competência técnica para participar na gestão pedagógica. No caso da ETAP o director pedagógico funciona como interface, como mediador, entre os dois grupos de actores não se produzindo uma negociação entre todos os actores.



O espaço de relação promotores/director/professores/alunos ocorre no entanto no Conselho Pedagógico embora aqui os promotores se coloquem mais num papel de "observadores" (3).

A participação dos promotores parece influenciar o modelo de gestão das Escolas.

Os professores, que normalmente não têm influência no processo de criação da escola, participam na sua direcção pedagógica. Também aqui representam interesses diferenciados - das diferentes componentes (socio-cultural/científica versus técnica) e dos diferentes cursos.

O peso dos professores do sistema formal de ensino poderá

determinar a orientação da escola embora a relação professor/escola (relação contratual), a dimensão da escola, o número de alunos por turma, a existência de professores com origem e percursos profissionais diferentes criem um espaço diferenciador à sua participação e à sua iniciativa.

A participação na decisão dos professores parece situar-se nos órgãos de gestão pedagógica, na definição do plano de actividade (no caso da ETAP, construindo a partir dos cursos) estando, no entanto, formalmente ausentes na definição das grandes linhas orientadoras e das estratégias de desenvolvimento a médio prazo. Estas duas competências estão afectas a órgãos onde apenas participam os promotores e o director.

Os recursos destas escolas parecem ser valorizados, sobretudo os decorrentes da relação escola/empresa, com todas as potencialidades que daí advêm - vão do equipamento ao reconhecimento das formações, do contributo para a definição das competências à participação no próprio processo formativo de aquisição de competências profissionais (4).

A relação escola-empresa é facilitada pelos promotores que ou funcionam como mediadores ou "abrem caminho", facilitando a aceitação da escola por parte da empresa. Relação que não se esgota na formação em contexto de trabalho, isto é, de "ida dos jovens à empresa" mas também na possibilidade da escola contar com técnicos, empresários, que possam ser professores - em continuidade ou por áreas específicas, pontuais - da escola (caso da ECOL). Tem igualmente implicações no próprio processo de sensibilização dos professores (com uma carreira profissional exclusivamente na escola alternando por vezes com passagens pela administração de educação) à empresa.

A abordagem da problemática do reconhecimento de formação, por via da participação de actores não tradicionais ao processo educativo, revela-nos que aquela participação é potencialmente facilitadora desse reconhecimento: os empregadores acompanham o percurso formativo dos alunos que conduz a uma qualificação

profissional. A prova de aptidão profissional, com a discussão de um projecto perante um júri com parceiros sociais, apresenta-se também como um instrumento de validação da formação. Apenas os alunos da ETAP manifestaram algum cepticismo relativamente a este facto (5).

Os espaços de participação dos alunos situam-se no conselho pedagógico e nos processos de avaliação. Não nos parece inovadora a participação dos alunos na gestão das escolas, embora se manifestem tendências no sentido de uma maior abertura à sua participação que nos parece decorrer mais da iniciativa da escola do que dos alunos (6).

A diversidade de projectos protagonizados pelas EP não nos permite considerar, para o modelo educativo das EP, a leitura que fazemos da génese e do desenvolvimento destes dois projectos, como já referimos. Uma avaliação do modelo das EP, desejável, poderá confirmar ou contrariar ou identificar novas abordagens da participação dos actores na decisão em cada um dos projectos mas também na construção do modelo.

NOTAS

(1) O facto de termos utilizado o Estudo de Caso (Muchielli) associado a uma situação de diversidade de contextos, impede-nos de generalizar os resultados a que chegámos. Apenas nos permite registar as observações a que chegámos podendo considerar como hipóteses que possam ocorrer em outras escolas.

(2) Dada a flexibilidade que está subjacente às EP, a definição das grandes linhas orientadoras não é um problema que se resolve no início da escola, mas tem uma importância significativa ao longo de todo o projecto.

(3) Quando falamos em promotores temos tendência a colocá-los num grupo. Não podemos, no entanto, considerá-los como "iguais", com idênticos interesses. Também entre os promotores há interesses diferenciados.

(4) Não apenas na execução de tarefas mas também em toda a relação com o contexto de trabalho nas suas diferentes dimensões.

(5) Numa primeira fase, os resultados da integração na vida activa dos alunos saídos das EP, numa segunda fase a avaliação da "performance" da formação e sobretudo do impacto da formação no desenvolvimento (v.g. das regiões) e na modernização (v.g. dos sectores) poderão ter um efeito positivamente perturbador na evolução deste modelo educativo.

(6) Poderá ter influência o facto de os alunos começarem agora a expressar as suas tendências associativas através da criação de associações de estudantes.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS – PARTENARIADO SOCIO EDUCATIVO, PARADIGMA
DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS**

CONSIDERAÇÕES FINAIS - PARTENARIADO SOCIO EDUCATIVO, PARADIGMA DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

O Partenariado socio-educativo será um paradigma (1) das Escolas Profissionais?

Considerámos como contextos favoráveis ao aparecimento de partenariados socio educativos a "emergência" de novos valores sociais - descentralização, participação - e a evolução socio económica (Cap.II).

As Escolas Profissionais (especificamente nos dois casos em análise) aparecem associadas a estratégias de desenvolvimento socio económico e modernização da região, do sector de actividade, que definem os seus contextos (2).

Não é alheia a esta realidade o poder das autarquias, que resulta de um processo de transferência para a administração local de competências da administração central, mas também da capacidade que as autarquias têm demonstrado de resolução de problemas ao nível local e de empenhamento no desenvolvimento das regiões. Ou seja, está subjacente a este processo o valor da descentralização. Descentralização também quando se transfere da administração central da educação para a iniciativa local, para a iniciativa da sociedade civil, a capacidade de criação e gestão de projectos educativos em que o Estado assume um papel regulador (3).

O valor da participação é visível, em primeiro lugar no desenvolvimento do movimento associativo empresarial, sindical, cultural (nestes dois casos sobretudo empresarial) elegendo como mais um espaço de intervenção a educação/formação enquanto

"espaço de socialização marcado por contextos institucionais, profissionais, socio-económicos e culturais em que cada indivíduo vive" (Dominicé citado por Nóvoa, 1988: 53/61), participando na concepção e na organização e gestão de projectos educativos (4).

As EP determinam um espaço de negociação entre os diferentes actores directamente associados ao projecto mas também com o Estado.

A dinâmica criada em cada Escola, ou que leva à criação de cada escola, é condicionada pelo contexto em que a escola está inserida. Há uma função de contingência (Thom, Prigogine): o estado em que se encontra um sistema (a escola) num determinado momento depende da sua história, das interacções, dos múltiplos factores em jogo.

A coerência de objectivos é apontada como uma condição de sucesso dos projectos educativos decorrentes de partenariados socio educativos. Neste caso, mais do que falar em coerência de objectivos, há uma conjugação de interesses, por vezes diferenciados mas negociáveis como forma privilegiada de relação entre o sistema educativo e o sistema económico (c.f. Cap II).

As Escolas Profissionais surgem de uma negociação inicialmente entre os promotores, (quando têm vários promotores associados), depois entre os promotores e o Estado e finalmente entre a escola e o Estado. Resultam de partenariados socio-educativos com capacidade de indentificação de projectos educativos ao nível local e geradores de novos recursos educativos. Partenariados socio-educativos que contextualizam o desenvolvimento do projecto educativo da escola.

Ou seja, O partenariado socio educativo é paradigma das Escolas Profissionais. Emerge das relações sistémicas numa modalidade de colaboração entre o sistema educativo e o sistema económico e social (que se aproxima do terceiro tipo descrito no capítulo II)

e estrutura-as: ao nível macro tendo como espaço potencial de negociação o Conselho Consultivo do GETAP onde estão representados os Parceiros Sociais (5) ou através de relações informais, por exemplo, com entidades representativas de sectores de actividade ou de associações profissionais; ao nível micro - de cada escola - na relação com os promotores sempre que estes assumem o papel de actores económicos e/ou sociais nos contextos socio-económicos em que cada escola se integra.

Há, no entanto, também nesta matéria, um longo caminho a percorrer...

NOTAS

(1) No sentido de Khun, para quem a aceitação de uma teoria como paradigma, resulta de essa teoria alcançar um grau desejável de eficácia na explicação de uma certa gama de fenómenos, mesmo que esse êxito não seja exaustivo no domínio considerado" (Khun, 1983: 38/39). "O paradigma é anterior aos conceitos, às leis e teorias que dele derivam" (op.cit. p.30).

(2) No caso da ETAP a instalação de um Parque Industrial; no caso da ECOL a "modernização" do sector referida pelos promotores.

(3) Regulador de iniciativas e na iniciativa.

(4) c.f. Marques (M), 1991 - "Como usar a Comunidade Como Recurso Pedagógico" in Aprender, Nº 13, Portalegre, Escola superior de Educação de Portalegre, pp 49/57 (p.56)

(5) Parceiros Sociais dentro do significado que lhes é legalmente atribuído enquanto membros do Conselho Permanente de Concertação Social (CPCS).

AGRADECIMENTOS

No final deste trabalho não posso deixar de agradecer a todos aqueles que das mais diversas formas contribuíram para a sua realização:

Aos colegas do GETAP e das Escolas Profissionais com quem tem sido possível discutir estas problemáticas e que têm contribuído para que o modelo educativo das EP se desenvolva numa perspectiva iterativa e interactiva;

A todos os que se disponibilizaram para as entrevistas - promotores, directores, professores - que permitiram a realização do trabalho de campo, particularmente à Dra. Margarida Gonçalves Pereira e Dr. Infante da Costa, directores da ECOL e da ETAP respectivamente, que nos ajudaram a "entrar" nos contextos das suas escolas e que organizaram as entrevistas;

Aos alunos das duas escolas que responderam ao questionário;

Ao Professor Marçal Grilo e ao Dr. Guilherme Oliveira Martins que ajudaram a problematizar o papel dos parceiros sociais na educação, no "palco" do Conselho Nacional de Educação;

Ao Professor Michel Bernard que inicialmente me sugeriu caminhos de pesquisa;

A Lina Silva e à Silvia Mendes que apoiaram a imagem gráfica e a impressão; ao Eng. Helder Pita que se esforçou na compatibilização dos sistemas informáticos;

Ao Porfírio que sempre me apoiou em todos os momentos da elaboração do trabalho;

Finalmente, à Professora Doutora Teresa Ambrósio que antes me entusiasmou a fazer este percurso e que ao longo destes dois anos, desde o início da componente escolar, sempre me sugeriu hipóteses de trabalho e esteve disponível para confrontar perspectivas.

BIBLIUGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

ABECASSIS (M), MARQUES (M) et al, 1987 - Jovens saídos do 12º ano-via de ensino-no ano lectivo de 1982/1983, Lisboa, GEP/ME

ALBOU (P), 1976 - besoin et motivations économiques, Paris, PUF

AMBROSIO (T), 1987 - Aspirations Sociales, Project Politiques et Efficience Socio- Culturelle, Tours (Thèse pour le doctorat d'état en - Lettres et Sciences Humaines - Sciences de l'éducation)

ANDRIEU (J) , 1987 - Perspectives d'Evolution des rapports de l'Ecole et du Monde Economique Face à la Nouvelle Revolution Industrielle, Paris, Conseil Economique et Social

ARON (R),

1969 - Les Desillusions du Progrès, Paris, Calman Lévy,

1967 - Les étapes de la pensée sociologique, Paris, Gallimard

1983 - O espectador Comprometido, Lisboa, Moraes

ATLAN (H),

1987 - Crétion et Désordre, Paris, L'Originel

1991 - Tout non peut-être. Education et vérité, Paris, Seuil

AZEVEDO (J),

1988 - Avaliação da Experiência Pedagógica do Ensino Tecnico Profissional, Lisboa, 1988

1991 - Educação tecnológica. Anos 90, Porto, Ed. ASA.

BALLÉ (C), 1990 - Sociologie des Organisations, Paris, PUF, "Que sais-je"

BARATA (J.P.), AMBRÓSIO (T), 1988 - Desafios e Limites da Modernização, Lisboa, Ed. IED - Cadernos Modernização

- BARBIER (J.M.), 1985 - L'évaluation en formation, Paris, PUF
- BAROUCH (G), 1989 - La décision en miettes. Systemes de pensée et d'action à l'oeuvre dans la gestion des milieux naturels, Paris, L'Harmattan, Logiques Sociales.
- BARRENO (I), 1988 - O Direito ao Presente. Um estudo sobre a Juventude Portuguesa, Lisboa, IED
- BATESON (G), 1977 - Vers une Ecologie de L'Esprit, Paris, Seuil (vol I e II)
- BERNARD (M), 1989 - "En France, de nouvelles formations en gestion de la formation" in Administration et Education, nº 44
- BERNOUX (P), 1985 - La Sociologie des organisations, Paris, Ed. Seuil, Col. Points
- BERTALANFFY (L), 1968 - Théorie générale des systèmes, Paris, Dunod
- BERTHELOT (J.M.), 1984, "Pour un bilan de la sociologie de l'éducation", in Cahiers du Centre de Recherche Sociologiques, nº2, Toulouse (Berthelot, Forquin, Vincent, Fotquin, Tanguy, Bertaux, Le Thain Khoi, Isambert Jamati)
- BIRNBAUM (P), 1982 - La logique de l'état, Paris, Fayard
- BOHM (D), PEAT (F.D.), 1989 - Ciência, Ordem e Criatividade, Lisboa, Gradiva
- BOUDON (R),
1973 - L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Paris, Armand Colin
1977 - Effects pervers et ordre social, Paris, PUF
1979 - La logique du social, Paris, Hachete, Col. Pluriel

1984 - La place du désordre, Paris, PUF

BOURDIEU (P),

1979 - La distinction, Paris, Les éditions de minuit

1989 - O Poder Simbólico, Lisboa, Difel

BOURDIEU (P), PASSERON - A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino, Lisboa, Vega

BRITO S.P.), 1943 - A sociologia e a abordagem sistémica, Campinas, papirus Livraria Editora

BUCKLEY (W), A sociologia e a moderna teoria dos sistemas, S. Paulo, Cultrix

CANARIO (R),

1989 - O estabelecimento de ensino no contexto local, Conferência proferida na Universidade de verão sobre "Le Mangement en éducation", realizada na Universidade de Toulouse, de 4 a 10 de Julho de 1989 (Ed. policopiada)

1991 - Estabelecimento de Ensino: A Inovação e a Gestão de Recursos Educativos (no prelo)

CARVALHO (A.D.), 1988 - Epistemologia das Ciências Sociais, Porto, Afrontamento

CASSIRER (E), 1975 - essai sur l'homme, Paris, Les Editions de Minuit

CASTELS (M), 1984 - Problemas de investigação em sociologia urbana, Lisboa, Presença

CASTORIADIS (C),

1975 - L'institution imaginaire de la société, Paris, Seuil

1978 - Les Carrefours du Labyrinthe, Paris, Seuil, Col. Esprit

1977 - Domaines de l'homme, Paris, Seuil

1990 - Le monde Morcelé, Paris, Seuil

CASTORIADIS (C) et al, 1985 - Sens et Place des Connaissances dans la Société, Paris, CNRS

Colloque de Cerisy, Les Theories de la Complexité. Autour de l'oeuvre d'Henry Atlan, Paris, Seuil

Conseil Régional Région Nord-Pas de Calais, 1989 - Schéma Régional des Formations, Lille

CORNALION (M), 1979 - Grupos e Sociedade, Lisboa, Vega

CORTESÃO (L), 1988 - Escola, Sociedade: Que relação, Porto, Afrontamento

CROZIER (M),

1963 - Le phénomène bureaucratique, Paris, Seuil

1970 - La Société Bloquée, Paris, Ed.Seuil

1989 - État Modeste, État Moderne, Paris, Paris, Fayard

1990 - L'entreprise à l'écoute. Apprendre le management post-industriel, Paris, InterEditions

1990 - "Liberté, Complexité" in Le Debat, Paris, n°60

CROZIER (M), FRIEDEBERG, 1987 - L'acteur et le système, Paris, Ed.Seuil

CRUZ (M.B.), 1989 - Teorias Sociológicas, Lisboa, Fund. Calouste Gulbenkian

D'Iribarne (Alain), "Enjeux sociaux autour de l'accès aux professions, in POUR, pp 23-33

DAVAL (R), 1970 - Traité de Psychologie Sociale, Paris, PUF

DELHAYE (G), POURTOIS (J.P.), STURBOIS (G), 1987 - Les acteurs de l'avenir, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, Pédagogies en Développement-Problématiques et Recherches

DOMINICÉ (P), 1981 - La formation enjeu de l'évaluation, Berna, Peter Lang

DONZELUT (J), 1984 - L'Invention du Social, Paris, Fayard

DURAND (D), 1979 - La Systémique, Paris, PUF, Que Sais-je?

DURAND (J.P.), WEIL (R), 1989 - Sociologie Contemporaine, Paris, Vigot

DURKEIM (E), 1922 - Education et Sociologie, Paris, PUF (2^eed, 1989)

FERNANDES (A.T.), 1988 - Os Fenómenos Políticos. Sociologia do Poder, Porto, Afrontamento

FERNANDES (R), GOMES (J.F.), GRACIO (R), 1988 - História da Educação em Portugal, Lisboa, Livros Horizonte

FERNANDES (M); MARQUES (M), 1990 - Inquérito aos diplomados dos cursos profissionais, Lisboa, GEP/ME

Fondation Nationale Entreprise et Performance, 1989 - Entreprise et Systeme Educatif, Paris, Pangloss nº18

FRIEDBERG (E), 1988 - L'analyse sociologique des organizations, Paris, L'Harmattan (POUR, nº28)

GAGO (J.M.), 1990 - Manifesto para a Ciência em Portugal, Lisboa, Gradiva

GALBRAITH (J.K.),

- 1980 - A era da incerteza, Lisboa, Moraes Editores
- 1983 - Anatomia do Poder, Lisboa, Difel
- GORZ (A), 1988 - Metamorphoses du Travail, Quête du sens, Paris, Galilee
- GRACIO (S), 1986 - Política Educativa como Tecnologia Social. As Reformas de Ensino Técnico de 1948 e 1983, Lisboa, Livros Horizonte
- GUERRA (I) et al, 1991 - Gestão e Legitimidade no Sistema Político Local, Lisboa, Escher
- Rais (G), HOFFMEYER (J), 1990 - La prise de décision, Paris, DelVal
- HABERMAS (J), 1987 - Técnica e Ciência como "Ideologia", Lisboa, Edições 70 (1ª ed. Frankfurt 1968)
- HAECHT (A), 1990 - L'école a l'Epreuve de la Sociologie. Questions à la Sociologie de l'éducation, Bruxelles, De Boeck Université
- HORNER (W), 1987 - école et culture technique. Expériences Européennes, Paris, INRP
- HUSEN (T), - Meio Social e Sucesso escolar, Lisboa, Livros Horizonte
- INRP, 1986 - Education, Formation, Société: Recherches pour demain, Paris, CNDP/INRP
- JAMOUS (H), 1969 - Sociologie de la Décision, Paris, Ed. CNRS
- ITURRA (R), 1990 - Fuqirás à Escola, Lisboa, Escher

LANDSHEERE (M.G.), 1979 - "peut-on évaluer une école?", in Administration et éducation, nº1, 1979

LAVERGNE (J.P.), 1983 - La Décision. Psychologie et méthodologie, Paris, Les Editions ESF

LE BOTERF (G), 1981 - L'Enquête Participation en Question, Paris, Liges de L'Enseignement et de l'éducation Permanente, Théories et Pratiques de l'éducation Permanente

LE MOIGNE (JL), 1977 - La théorie du système général. Théorie de la modélisation, Paris, PUF

LERBET (G), 1986 - De la struture au système, Paris, Ed. Universitaires UNMFREO

MAFFESOLI (M), - O Conhecimento do Quotidiano, Lisboa, Vega

MALAN (T), 1986 - La planification de l'education comme processus social, UNESCO, Paris, 99p

MARQUES (M), 1990 - "As Escolas Profissionais: um Novo Modelo de Formação", in INOVAÇÃO, Vol 3, Nº 3, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa

MARQUES (M), 1991 - "Como Usar a Comunidade como Recurso Pedagógico", in Aprender, Nº 13, Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre

MARQUES (M), 1991 - "Contributos para a Análise Quantitativa da Evolução do Modelo Educativo das Escolas Profissionais", in Correio Pedagógico, Nº 59, Porto

MARTINET (A. CH.), 1983 - Estratégia, Lisboa, Sílabo

- MARTINS (G), 1991 - Escola de Cidadãos, Lisboa, Fragmentos
- MAURICE (M), SELLIER (F), SILVESTRE (J.J.), 1982 - Politique d'éducation et Organisation Industrielle en France et en Allemagne, Paris, PUF
- MÉLÈSE (J), 1979 - Approches systémiques des organisations. Vers l'entreprise à complexité humaine, Paris, Les Ed. d'Organisation
- MIALARET (G), 1976 - As Ciências da Educação, Lisboa, Moraes Editores
- MOREAU (J), 1989 - "L'europe de l'innovation, une negotiation permanente" in Pour, 122/123, pp 8 - 10
- MORIN (E),
1977 - La méthode: la nature de la nature, Paris, Seuil
1980 - O método: a vida da vida, Lisboa, Pub. Europa América
1984 - Sociologia, Lisboa, Pub. Europa América
1988 - Pensar a Europa, Lisboa, Pub. Europa América
1990 - Introduction à la Pensée Complexe, Paris, ESF Editeur
- MORRISH (I), 1976 - Para uma educação em mudança, Lisboa, Livros Horizonte
- MOSCOVICI (S), DOISE (W), 1991 - Dissensões e Consensos, Lisboa, Livros Horizonte
- MUCCHIELLI (R), 1989 - La Méthode des Cas, Paris, Ed. ESF
- MUSGRAVE (P.W.), 1979 - Sociologia da Educação, Lisboa, Fund. Calouste Gulbenkian
- NUNES (A.S.), 1987 - Questões Preliminares Sobre as Ciências Sociais, Lisboa, Presença

OCDE, 1989 - Les Innovations dans L'Apprentissage et La Formation, Paris

PEDRO (E.R.), 1982 - O discurso na aula, Lisboa, Ed. Rolim

PERESTRELO (M), 1991 - Prospectiva e Planemaento Estratégico no Dominio da Educação - Formação (tese de mestrado, Ed, policopiada)

PETRELLA (R), 1991 - Portugal Os próximos 20 anos (Vol VII), Lisboa, Fund. Calouste Gulbenkian

PLANTIER (J), 1990 - Technique et Société ao Japon.Histoire sociale de l'enseignement technique 1945-1985, Paris, INRP/L'Harmattan

POPPER (K),

1978 - Lógica das Ciências Sociais, Brasília, Ed. Universidade de Brasília

1981 - La quête inachevée, Paris, Presses Pocket

1989 - Em busca de um Mundo Melhor, Lisboa, Fragmentos

PRIGOGINE (I), STENGERS (I), 1988 - Entre le Temps et L'éternité, Paris, Fayard

POCZTAR (J), 1989 - Analyse Systémique de L'éducation, Paris, les éditions ESF

RAIS (G), HOFFMEYER (J), 1990 - La Prise de Décision, Fribourg, DelVal

REBOUL (O), 1989 - La Philosophie de l'éducation, Paris, PUF

RODRIGUES (M.J.),

1986 - O sistema de Emprego em Portugal, Lisboa, Pub. D. Quixote, Biblioteca de Economia e Gestão.

1991 - Competividade e Recursos Humanos, Lisboa, Pib. D. Quixote, Biblioteca de Economia e Gestão

ROGERS (C), 1985 - Tornar-se Pessoa, Lisboa, Moraes Editores

ROSNAY (J), 1977 - O Macroscópio. Para uma visão Global, Lisboa, Arcádia

SAINSAULIEU (R), 1987 - Sociologie de l'Organisation et de l'Entreprise, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques

SANTOS (M.E.), 1985 - Os Aprendizizes de Pigmaleão, Lisboa, IED

SANTOS (B.S.),

1989 - Introdução a uma Ciência Pós-Moderna, Porto, Ed. Afrontamento

1990 - O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988), Porto, Ed. Afrontamento

SCHELLING (T), 1980 - La tyrannie des petites décisions, Paris, PUF

SFEZ (L),

1978 - L'Enfer et le Paradis, Paris, PUF

1984 - La Décision, Paris, PUF, Col. Que Sais-je?

1988 - La Symbolique Politique, Paris, PUF

1990 - Crítica da decisão, Lisboa, Pub. D. Quixote, Col. Universidade Moderna

SIMON (H),

1983 - Administration et Processus de Décision, Paris, Economica

1989 - A razão nas coisas humanas, Lisboa, Gradiva

SIMON (H), MARCH (J.G.), 1979 - Les Organisations, Paris, Bordas

STIEVENART (A), 1989 - "L'émergence d'une notion : Le partenariat socio-éducatif" in Les Sciences de l'éducation, 5/1989, pp 35-50

STOER (S) ,

1982 - Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal, Lisboa, Livros Horizonte

1986 - Educação e Mudança Social em Portugal, Porto, Afrontamento

1991 - Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma Abordagem Pluridisciplinar, Porto, Edições Afrontamento (organizador)

TANGUY (L),

1984 - "La relation 'Formation et Emploi': du problème social à l'objet de la recherche ou Les rapports système éducatif-système productif: du champ de recherche en voie de constitution" in Pour un Bilan de la Sociologie de l'Éducation, Toulouse, Cahiers du Centre de Recherche Sociologiques

1986 - L'introuvable relation formation-emploi, un état des recherches en France, Paris, La Documentation Française.

1986 - "Quels Métiers, Quelles qualifications, Quelle production? - Rapport d'orientation" in Éducation, Formation, Société: Recherches pour demain, Paris, INRP/CNDP

TEDESCO (J.C.), , "Le rôle de l'état dans l'éducation", in Perspectives, Paris, Unesco, nº 72

THÉVENET (M), 1989 - Cultura de Empresa. Auditoria e Mudança, Lisboa, Monitor

TOURRAINE (A)

1984 - Le retour de l'acteur, Paris, Fayard

1987 - "Troisième révolution industrielle ou société post-industrielle?" in Sens et Places des Connaissances dans la société, Paris, Ed. CNRS

INDICE TEMATICO

INDICE TEMATICO

- Abandono, 49, 142
- Abordagem
 sistémica, 16, 29
 societal, 29
- Actores, 16, 17, 27, 28, 30, 34, 37, 44, 46, 52, 62, 94
- Adequação, 27, 61, 65, 171
- Agentes, 126, 135, 153
- Aleatória, 41
- Aprendizagem, 89, 108, 109, 128, 130
- Articulação, 25, 29, 49, 76, 87, 93
- Associações, 29, 76, 79, 86, 87, 108, 117, 118, 126, 127, 160, 170
- Autarquias, 65, 72, 73, 74, 79, 86, 87, 92, 116, 141, 144, 145, 161, 168
- Autonomia, 31, 39, 63, 91, 94, 109, 124, 125, 129, 149, 161
- Avaliação
 de alunos, 89, 120, 123, 126, 136, 147, 155, 165
 do sistema, 40, 52, 58, 61, 65, 70, 71, 77, 79, 91, 111, 121, 130, 146, 165
- Candidatura, 87, 142, 143
- Carreira, 164
- Categoria, 30, 38, 66, 80, 93
- Cenários, 177
- Certificação, 70, 77, 90, 135
- Colectiva, 49, 50, 63, 74
- Comércio, 116, 117, 119, 126, 127, 128, 130, 134, 143, 144,
- Competitividade, 173
- Competências, 3, 30, 39, 45, 52, 63, 75, 88, 90, 93, 108, 126, 130, 132, 136, 152, 153, 154, 160, 164,
- Complexidade, 45, 47, 50, 90, 128

Componente (de formação), 49, 67, 75, 77, 80, 88, 116, 119, 121, 130, 131, 150, 163
Comunitário, 51, 72, 118, 119, 143, 174, 177
Concepção,
 da formação, 16, 17, 39, 40, 58, 62, 64, 79, 81, 105, 107, 109, 120, 130, 133
 de projectos educativos, 16, 17
Concertação, 16, 48, 51, 68, 81, 106
Conflito, 49, 109, 162
Consensos, 68, 71
Constrangimentos, 62
Construção/desconstrução, 125, 130
Conteúdos, 30, 59, 119, 126, 130
Contexto, 29, 34, 37, 40, 42, 44, 48, 58, 68, 75, 77, 90, 103, 105, 107, 108, 124, 150, 151, 160, 161, 164, 168, 169
Contingência, 29, 41, 169
Contrato programa, 17, 79, 86, 88, 90, 106, 107, 109, 116, 121, 122, 126, 141, 142, 146
Cooperação, 34, 35, 37, 38, 49, 50, 51, 65, 87, 95
Correlação, 46
Corresponsabilização, 92, 134, 141
Critérios, 64, 79, 87, 123, 147
Curso, 61, 62, 64, 65, 72, 88, 89, 93, 94, 104, 105, 107, 116, 143, 144, 148, 151, 161, 164

Decisão, 16, 17, 18, 20, 24, 30, 34, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 68, 81, 106, 108, 109, 110, 118, 120, 122, 125, 131, 135, 154, 164, 165
Decisor, 28, 44, 105
Descentralização, 30, 35, 48, 50, 52, 168
Desempenho, 103, 106, 107, 121, 122, 125, 130, 146
Desenvolvimento, 16, 19, 25, 27, 38, 47, 52, 61, 63, 64, 70, 75, 76, 78, 79, 80, 87, 93, 142, 143, 144, 145, 151, 160, 164, 168
Destinatários, 45, 73, 89
Destruição-reconstrução, 49
Determinismo, 45, 48

tecnológico, 31, 39

Diálogo, 28, 51, 68, 71, 107, 110, 120, 127, 128, 129, 150, 151, 161

 social, 161

Dinâmica, 20, 66, 86, 92, 95, 105, 145, 169

Diploma, 72, 133, 135

Diplomados, 25, 127

Dispositivo de formação, 25, 29, 87, 111, 160

Dualidade, 28, 42, 47, 63

Economia, 62, 63, 76

 do trabalho, 28, 29

 educação/- , 25

Eficácia, 26, 27, 49, 171

Emergência, 31, 35, 48, 61, 168

Empregadores, 38, 51, 81, 126, 144, 154, 161, 164

Emprego, 25, 28, 29, 31, 35, 61, 62, 66, 67, 77, 111, 134, 142, 153, 154

Empresa, 18, 25, 29, 30, 31, 50, 62, 65, 66, 72, 74, 79, 86, 87, 88, 105, 108, 118, 127, 132, 133, 135, 141, 148, 150, 153

Equifinalidade, 41

Equilíbrio, 26, 27, 38, 91, 162

Equivalência, 65, 89, 135

Escola-empresa, 18, 30, 31, 128, 129, 164

Espaço, 16, 35, 47, 51, 86, 94, 103, 111, 120, 126, 130, 136, 149, 161, 162, 163, 164, 168, 169

 de autonomia, 129

 de decisão, 44, 135, 154

 de negociação, 48, 68, 71, 81, 109, 169, 170

 de poder, 109, 110

Estado, 16, 29, 35, 38, 45, 48, 51, 52, 73, 74, 79, 86, 88, 90, 91, 106, 120, 121, 123, 161, 168, 169

 de investigação, 28

Estágio, 64, 65, 80, 126, 127, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 149, 153, 154

Estratégia, 34, 42, 43, 46, 47, 50, 51, 70, 71, 76, 77, 80, 93,

111, 122, 125, 128, 131, 145, 148, 151, 152, 160, 161, 164, 168
 de actores, 27, 48, 151
 Estrutura, 26, 29, 44, 48, 49, 61, 66, 67, 73, 75, 78, 81, 88, 117, 119, 121, 127, 129, 142
 Estudos de caso, 17, 19, 20, 40, 59, 91, 105

 Formação, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 39, 43, 48, 49, 52, 63, 65, 75, 77, 80, 87, 88, 89, 90, 105, 111, 116, 117, 119, 126, 130, 131, 133, 134, 150
 inicial, 25, 28, 29, 49, 91
 científica, 80, 88, 90
 contínua, 25, 29, 49, 73, 90
 de competências, 30, 39, 93
 /emprego, 25, 27, 28, 29, 31, 67
 geral/socio cultural, 75, 77, 80, 88
 profissional, 39, 49, 51, 66, 67, 70, 72, 73, 78, 110, 133
 técnica, 66, 80, 88
 áreas de - , 77, 91, 93, 94, 144, 145
 certificação da - , 72
 concepção da - , 79
 conteúdos de - , 30
 duração da - , 90
 ensino/- , 29, 168
 modalidades de - , 31, 78, 80, 86, 87, 90, 92, 130, 143
 necessidades de - , 27, 30, 61, 62, 105, 106, 117, 118, 144, 160
 objectivos de - , 31, 39, 109
 oferta de - , 87, 91
 organização da - , 72, 76
 perfis de - , 63, 77, 79, 91
 políticas de - , 27, 29, 71
 reconhecimento da - , 111, 126, 131, 135, 153, 155, 164, 165
 referenciais de - , 79, 88, 116, 119, 121, 130
 sistemas de - , 20, 30, 64, 93
 trajectórias de - , 27, 67, 77, 89, 90

 Gestão, 29, 30, 35, 50, 65, 70, 73, 79, 81, 88, 107, 108, 109,

110, 118, 121, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 141, 144, 146,
147, 148, 149, 162, 163, 164, 165, 168
Génesse, 105, 106, 116, 118, 145, 160, 161, 165
Grelha, 18, 59, 111

Heurístico, 103, 105
Hipercomplexa, 50
Hipótese, 17, 19, 67, 134, 136, 144, 160
Homeostática, 50

Incerteza, 41, 161
Indivíduo, 26, 27, 34, 39, 44, 45
Industrialização, 39, 48
Induzir, 27, 128, 160
Inovação, 30, 37, 41, 47, 49, 61, 68, 78, 90, 94, 104, 121, 163, 165
Inserção, 20, 28, 29, 35, 38, 48, 49, 64, 77, 80, 116, 126, 127,
132, 133, 135, 151, 153, 154
 profissional, 20, 28, 35, 48
Interacção, 17, 27, 34, 35, 38, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 53,
77, 80, 131, 161, 162, 169
Interdisciplinaridade, 28, 131, 152
Interface, 16, 65, 131, 152, 163
Investimento, 26, 74, 78, 142

Jogo, 41, 42, 46, 49, 50, 71

Laboral, 80, 89, 125
Liberal, 41, 45
Linearidade, 45, 46, 47
Local, 37, 51, 52, 67, 73, 74, 80, 86, 87, 88, 92, 93, 105, 116,
141, 145, 150, 151, 155, 160, 161, 168, 169

Mão-de-obra, 29, 61, 66
Mediação, 108, 129
Mercado, 118, 119
 de trabalho, 19, 26, 31, 49, 61, 64, 65, 125, 127, 128, 134,

153, 154
 interno, 75, 76
Metodologia, 19, 27, 28, 48, 59, 66, 68, 80, 103, 128, 160
Modalidades de colaboração, 18, 34, 80
Modelo, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 39, 43, 78, 87, 90, 105, 106,
119, 120, 122, 146, 149, 163
 adequacionista, 27
 de decisão, 24, 34, 42
 de formação, 78, 86, 87, 90, 92, 130, 135, 143
 decisionista, 42, 43
 econométrico, 179
 educativo, 59, 65, 81, 86, 93, 94, 106, 111, 135, 160, 162,
165
Modernização, 26, 63, 76, 78, 87, 117, 128, 160, 168
Modular, 89, 90
Monoracionalidade, 46, 47
Mudança, 26, 31, 35, 41, 49, 50
Multifinalidade, 41
Multilateral, 128
Multiracionalidade, 41, 47

Negociação, 16, 17, 27, 34, 39, 46, 48, 59, 71, 86, 88, 103, 104,
106, 109, 120, 121, 128, 141, 144, 145, 161, 163, 169

OEVA, 20, 172
Organização, 16, 65, 72, 81, 87, 109, 124, 136, 144, 150, 162,
169
 curricular, 64, 88
 do trabalho, 30, 31, 35
 económica, 39
 social, 58, 60, 63, 81
 auto - , 41

Paradigma, 18, 20, 58, 66, 168, 169
Parceiros, 16, 34, 37, 48, 49, 51, 53, 60, 61, 65, 75, 76, 80,
81, 129, 165, 170

Parceria, 34, 52, 53

Partenariado, 17, 50, 52, 92, 118, 161
 socio educativo, 17, 18, 20, 24, 34, 48, 50, 51, 52, 53,
161, 168, 169

Participação, 16, 17, 18, 19, 24, 30, 34, 35, 40, 44, 45, 48, 49,
50, 52, 53, 58, 59, 61, 62, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 78, 80,
81, 87, 88, 90, 92, 94, 103, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 118,
121, 122, 124, 126, 129, 132, 133, 135, 136, 142, 146, 148, 149,
151, 152, 153, 154, 155, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 168

Patronato, 39, 60, 81

Perfis profissionais, 63, 126

Performance, 172, 182

Permeabilidade, 64, 72

Poder, 43, 46, 61, 74, 109, 110, 122, 131, 147, 150, 161, 168
 relações de - , 34, 45, 110

Pós-laboral, 80, 89, 125

Pragmatismo, 47

Problemática, 16, 18, 21, 28, 31, 35, 39, 40, 42, 44, 48, 67, 86,
111, 124, 130, 161, 164

Produção, 27, 30, 31, 93

Produtividade, 80

Produto, 39, 62, 111

Profissão, 59, 63, 75, 77, 88

Profissional, 39, 67, 72, 88

Projectiva, 46

Projecto pedagógico (educativo), 17, 19, 79, 88, 90, 103, 105,
107, 108, 109, 110, 111, 118, 120, 121, 122, 126, 128, 129, 130,
147, 152, 154, 161, 169

Promotor, 17, 37, 79, 86, 87, 91, 108, 122, 132, 147, 153

Prospectiva, 27, 28, 66

Protocolo, 37, 72, 79, 87, 149

Qualificação profissional, 49, 63, 64, 73, 77, 80, 87, 88, 89,
90, 116, 117, 134, 143, 164

Racional, 41, 42

Racionalidade, 41, 42, 45, 46
Reconversão profissional, 67, 73
Recorrente (educação), 70
Recursos, 27, 52, 78, 87, 88, 106, 110, 123, 126, 149, 150, 164
 humanos, 64, 75, 77, 78, 79, 80, 87, 93, 116, 141
Rede, 39, 61, 62, 66, 74, 88, 94, 95
Regional, 51, 52, 61, 64, 67, 73, 74, 80, 87, 88, 92, 93, 143
Regulador, 106, 124, 168
Representações, 17, 28, 31, 40, 47, 132, 152
 sociais, 40

Sector de actividade, 88, 90, 92, 105, 123, 130, 168
Sindicato, 71, 79, 87, 93
Sistema, 16, 18, 27, 29, 35, 46, 48, 50
 de trabalho, 30, 31
 de informação, 35
 educativo, 16, 17, 19, 24, 29, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 39,
47, 50, 52, 58, 62, 66, 76, 79, 103
 económico, 16, 17, 24, 29, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 47, 52,
58
 produtivo, 20, 25, 27, 30, 35, 41
 social, 16, 24, 62, 66, 76, 79, 103
Sociedade, 16, 30, 39, 41, 42, 44, 49, 50, 69, 81, 133, 168
Socio
 cultural, 48, 77, 88, 107
 económico, 48, 50, 64, 67, 105, 108, 142, 150, 151, 160,
161, 168, 169, 170
 histórico, 40

Tecido
 económico, 77, 161
 empresarial, 151
 industrial, 142
 social, 77, 126, 161
Técnica, 12, 13, 42, 173
Tecnocrática, 42, 43

Tecnologia, 27, 30, 31, 35, 38, 39, 52, 64, 77, 88, 111, 126,
142, 144

Tensão, 70

Trajectórias profissionais, 27, 117, 164

Transdisciplinaridade, 152

Transição (escola/vida activa), 28, 64

Tripartismo, 49

Validação, 165