

## O ENSINO PROFISSIONAL PORTUGUÊS NA CONTEMPORANEIDADE

Mara Franco de Sá | Natália Alves

### RESUMO

O presente texto tem por objetivo refletir sobre a educação profissional portuguesa na contemporaneidade a partir da seguinte questão central: em um contexto de crescente desemprego dos jovens, qual a compreensão que docentes dos cursos profissionais têm acerca do processo formativo ofertado aos educandos? Para o desenvolvimento da pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa com a técnica de entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram seis (6) docentes de duas instituições, sendo uma escola secundária pública com oferta de curso profissional e outra escola privada que atua exclusivamente no ensino profissionalizantes. Para fundamentar o trabalho, nos apoiamos em autores como Alves (2009/2008), Antunes (2004), Stoer (1982), entre outros. O texto está organizado em três partes: a primeira apresenta um breve histórico da educação profissional portuguesa a partir da redemocratização do país; a segunda volta-se para a análise dos dados; e, por fim, as considerações finais.

**Palavras-chave:** Ensino Profissional. Política de Educação Profissional. Trabalho e Educação.

## O ENSINO PROFISSIONAL PORTUGUÊS NA CONTEMPORANEIDADE

### 1 INTRODUÇÃO

O texto reflete sobre a visão que docentes portugueses do ensino profissional têm desses cursos. O interesse pela temática surgiu a partir de reflexões acerca do desenvolvimento de políticas educativas voltadas para os jovens com baixa escolaridade em Portugal no cenário de reorganização do mundo capitalista.

O universo da pesquisa é formado por duas instituições: uma escola pública de ensino secundário com oferta de cursos profissionais e outra privada que atua exclusivamente no ensino profissionalizante. A primeira iniciou a oferta de cursos profissionais, em 2007, a partir do processo de reinstitucionalização do ensino profissional nas escolas secundárias. Já a segunda, atua como uma instituição privada de ensino desde o final dos anos de 1980.

Quanto aos procedimentos metodológicos, optamos pela abordagem qualitativa com o uso de entrevista semi-estruturada com seis docentes, sendo cada instituição representada por três profissionais. A entrevista, de acordo com Afonso (2005), trata-se de um instrumento privilegiado de coleta de informações a partir da interação entre o entrevistador e o entrevistado.

No que se refere à estrutura do artigo, o texto está distribuído em três partes: a primeira apresenta um breve histórico da educação profissional portuguesa a partir da redemocratização do país; a segunda é voltada para a análise dos dados; e por fim, apresentamos as considerações finais.

### 2 A REDEMOCRATIZAÇÃO PORTUGUESA E A EDUCAÇÃO: BREVES CONSIDERAÇÕES

Com o processo revolucionário de 1974, a educação adquiriu centralidade no debate político e, segundo Tiriba (2009), lhe foi atribuída a capacidade de contribuir para a construção de uma sociedade socialista respaldada no apoio popular. Para tanto, consideravase ser necessário o desenvolvimento de duas ações: primeiramente, a democratização da escola mediante a garantia de acesso ao ensino para todas as classes sociais, em especial, os trabalhadores. É neste contexto que se assiste à extinção do ensino técnico e a criação do ensino unificado. A segunda objetivava direcionar a educação aos interesses do povo e não da elite portuguesa para, desse modo, ampliar a participação de toda a comunidade escolar.

Segundo Stoer (1982), neste momento, ocorreu:

[...] uma tentativa de dissolver a distinção entre o Estado e a sociedade civil, utilizando critérios não corporativistas (em vez de ser o Estado a dominar e a submeter a sociedade civil como tinha acontecido durante o regime de Salazar, a sociedade civil começou a dominar e a moldar o Estado), e assim, ainda de modo embrionário, pretendeu-se a auto-gestão e a expansão da sociedade civil em detrimento do Estado (STOER, 1982, p. 80).

No entanto, a partir do I Governo Provisório, em especial após o contra-golpe ocorrido em 25 de novembro de 1975, ocorreu uma limitação nas ações revolucionárias, mediante um rígido domínio do Estado sobre a esfera educativa, principalmente quanto ao controle das iniciativas populares que atuavam em distintos níveis de escolaridade. Este período, de acordo com Stoer (1982), apresentou também ações que demonstram o rompimento com a fase revolucionária iniciada em 1974. Entre elas, destacam-se as alterações nos currículos escolares, que eliminaram as disciplinas de Sociologia e Política, a extinção das atividades desenvolvidas no setor rural

ou operário por estudantes das Escolas do Magistério Primário, as quais oportunizavam que os formandos tivessem contato com realidades distintas às vividas no contexto urbano.

A ideia da necessidade de adequação do Estado português ao modelo de modernização do mundo capitalista ao final do século XX, de acordo com Stoer (1990), fez com que, no país, os ideais de democratização da escola fossem substituídos por um discurso voltado aos interesses econômicos. Desse modo, a adesão de Portugal à CEE tornou a reforma da educação uma prioridade dos governos constitucionais, o que levou o país a orientar-se pelas exigências de padronização da modernização neoliberal em curso na Europa, naquele momento, e que colocavam em pauta a defesa do equilíbrio orçamentário, da competitividade e da abertura de mercado, o que requeria do Estado uma profunda alteração em suas estruturas políticas.

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

Nessa mesma perspectiva, Stoer (1990) acrescenta que Portugal, a partir dos anos 80, acompanhou a tendência da maioria dos países europeus no desenvolvimento de políticas educativas de caráter instrumental e baseado na crença de que a formação de recursos humanos é o elemento essencial para a modernização e crescimento econômico. Essa compreensão, criticada pelo autor, se sustenta na tese de que o desemprego na atualidade decorre da ausência de qualificação da mão-de-obra e não de uma escassez estrutural de empregos.

Para Stoer (1990), o mito de que o desemprego é fruto da desqualificação da mão-de-obra contribuiu para o reaparecimento da fileira profissionalizante em Portugal. Em nossa compreensão, essa reconstrução significou também a explicitação do rompimento, no campo educativo, com os ideais educativos da Revolução dos Cravos que defendiam uma escola igualitária para todos a partir do fim da dicotomia ensino geral e técnico.

A reinstitucionalização do ensino profissionalizante no ensino secundário foi retomada, em 1983, com a chamada Reforma Seabra. É nesse contexto que o despacho normativo nº 194, de 19 de outubro de 1983, criou os cursos profissionais e os cursos técnico-profissionais. Os cursos profissionais, com duração de um ano letivo e estágio curricular obrigatório de seis meses, destinavam-se aos jovens que concluíram o 9º ano de escolaridade. O fato de não emitirem qualquer tipo de certificação, nem escolar nem profissional, contribuiu para não adquirirem credibilidade diante dos estudantes e para que viessem a desaparecer do panorama educativo português. Já os cursos técnico-profissionais, que se mantiveram durante cerca de uma década, destinavam-se à formação dos quadros médios, em um período de três anos.

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

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

As alterações legais das décadas seguintes, tanto o Decreto-lei nº 70/93 quanto o Decreto-lei nº 4/98, mantiveram o ensino profissional como modalidade especial de educação escolar e como uma via alternativa ao ensino regular. A mudança mais significativa foi quanto ao financiamento das instituições que, conforme a legislação, está condicionado ao cumprimento de regras para seu recebimento, as quais explicitam a subordinação dos cursos profissionais ao setor produtivo, o que se percebe uma vez que um dos critérios de qualidade e pertinência dos cursos é a inserção dos concluintes dos cursos no mercado de trabalho.

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

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

O Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Profissional determina que:

Os cursos profissionais de nível secundário apresentam-se como um percurso alternativo assente numa estrutura curricular modular e numa dimensão predominantemente técnica e prática da aprendizagem, preparando para o exercício profissional qualificado, numa perspectiva de Aprendizagem ao longo da vida, tendo sempre presente a dimensão humana do trabalho (PORTUGAL, 2003, p. 5).

Desse modo, os cursos profissionais tornam-se integrantes de uma diversidade de ofertas qualificantes de dupla certificação do ensino secundário. Na continuidade da construção da fileira profissionalizante, a Portaria nº 550-C/2004, de 21 de Maio, tornou obrigatória a oferta de ensino profissional nas escolas secundárias do ensino público.

No processo de ajustamento da escola, as noções de competência e competitividade, juntamente com outros termos do cenário capitalista globalizado, se firmam no vocabulário escolar, expressando, segundo Alves (2009, p. 56), “uma ressemantização da Teoria do Capital humano” e a deriva vocacionalista, presente tanto em Portugal quanto na maioria da Europa, a qual “coloca a educação ao serviço da economia e que deslegitima toda e qualquer discussão sobre o seu papel na produção de novas formas de desigualdade escolar e social” (ALVES, 2008 p. 225).

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

### 3 O ENSINO PROFISSIONAL E A VISÃO DOS DOCENTES

No que se refere às entrevistas realizadas, os dados demonstram que dos 6 (seis) professores que participaram da pesquisa, 4 (quatro) têm licenciatura em Língua Portuguesa e ministram disciplinas de Português, literatura ou inglês. Outros 2 (dois) concluíram bacharelado em informática e animação cultural, e atuam em disciplinas específicas da área profissional.

A formação acadêmica dos integrantes da pesquisa ocorreu tanto em instituições públicas quanto privadas. Entre os docentes, um possui mestrado em Educação e duas são mestrandas na mesma área. Todos os entrevistados declararam que realizaram cursos de formação continuada

ministrados pelas instituições de ensino, com temáticas voltadas para o cotidiano escolar ou para as áreas específicas de formação.

No tocante à trajetória profissional, há dois percursos distintos identificados na fala dos sujeitos da pesquisa. O primeiro demonstra que a escolha da licenciatura foi realizada pelo desejo de ser docente, e que a opção pela profissão teve como ponto de partida a própria experiência discente, a qual promoveu admiração pelos docentes e despertou o interesse pelo conhecimento, como podemos verificar na seguinte afirmativa:

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

Já o segundo percurso aponta o ingresso no magistério como decorrente de uma opção de inserção profissional:

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

Os docentes que optaram pelo magistério desde a universidade apresentam um ingresso no ensino profissional diferenciado. Desse modo, um grupo vivenciou o alargamento do ensino profissional às escolas públicas secundárias e assim, tornou-se professor dessa modalidade, como esclareceu uma docente: “Eu comecei nos cursos profissionais, porque foi a carga que tinha, não foi, assim, uma opção” (Entrevistada C). Já o outro grupo encontrou nas escolas profissionais um *locus* de expansão profissional diante da impossibilidade de efetivação profissional no setor público de ensino, como podemos constatar na observação abaixo:

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

Os professores do primeiro grupo, ao narrarem suas trajetórias profissionais, manifestam mais explicitamente o descontentamento com suas condições de trabalho, devido atuarem tanto no ensino secundário regular quanto no ensino profissional. Esse descontentamento relaciona-se, em especial, ao estranhamento que encontram com as novas experiências. Essa afirmativa se evidencia na fala abaixo:

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

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

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

Nas escolas públicas, os relatos sobre o início das atividades docentes no ensino profissional revelam também que essa modalidade tornou-se uma alternativa de carga horária, visto que os docentes declararam que “Como a cada dia aumentam as turmas dos cursos profissionais, é isso que temos para trabalhar” (Entrevistado B).

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

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

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

Quanto ao caso das escolas profissionais, também há relatos sobre as dificuldades dos professores com os alunos. Entre os aspectos mais significativos, destacam-se as questões comportamentais, sejam elas a indisciplina ou a plena apatia apresentada pelos que frequentam os cursos. Esse cenário pode ser melhor compreendido com o dado abaixo:

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

Os docentes, ao avaliarem o ensino profissional, compreendem a proposta formativa como válida. No entanto, declaram que as condições da oferta impossibilitam o sucesso dos alunos, pois, segundo os professores, tanto da escola privada quanto da escola pública, além da exigência de percentuais mínimos de 30 alunos para abertura de uma turma não contribuir para o processo de aprendizagem, há dois fatores também determinantes no insucesso escolar dos alunos: a internalização do fracasso e a concepção de superficialidade do ensino profissional. O primeiro fator apontado pelos docentes das duas escolas estudadas, como dissemos, relaciona-se à internalização do fracasso vivido pelos alunos, como frisou uma docente ao lembrar a fala de um aluno: “Professora, eu sempre fui um zero à esquerda.

Como é que, agora, eu vou aprender?!” (Entrevistada D). O segundo fator se nota pela constatação de que o ensino profissional é menos exigente do que o secundário regular, visto que declaram o seguinte:

O ensino é um bocado de massas, expositivo, e passa-se a ter a idéia de que o Ensino Profissional é mais dinâmico. E de fato é, porque a matéria é menos aprofundada. Até

o programa, este ano, em português, é igual. Acontece que, se, no regular, eu tenho sete capítulos da obra do padre Antonio Vieira, ministro de forma integral esse conteúdo. Já no profissional são três capítulos e apresentados por excertos. É, assim, integral no regular, mas não é nos cursos profissionais (Entrevistada A).

O entendimento de que o ensino profissional, nas condições em que é ofertado, não expressa uma igualdade de oportunidades a todos os jovens, pode ser evidenciado na seguinte fala: “os conteúdos programáticos nas disciplinas de português, matemática ou inglês podem até ser mais fáceis, mas os alunos irão precisar delas para o conteúdo das disciplinas técnicas e, então, ou o aluno se esforça ou abandona” (Entrevistada F).

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

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

Embora critiquem a intensificação do trabalho, avaliam o estágio como um dos aspectos mais positivos do ensino profissional, sem a compreensão de que realizam uma educação que atende ao disciplinamento exigido pelo capital. Como se percebe na observação abaixo:

Eles vão para o estágio e começam a se motivar, porque percebem que o mundo do trabalho é diferente, que tem horário apertado, mas tem que cumprir. As coisas são complicadas, mas que eles têm que cumprir as ordens, e, quando voltam do estágio, são pessoas diferentes e, no geral, mais obedientes, mais esforçados (Entrevistada C).

No que se refere ao papel do Estado, os entrevistados o avaliam como centralizador quanto à autorização de abertura de cursos e ausente no financiamento para as escolas secundárias públicas com oferta de cursos profissionais. Sobre a primeira questão, há, na concepção dos professores, uma ausência de diálogo com as instituições escolares, manifestada na seguinte fala: “Nós apresentamos nossas propostas de cursos, mas o Ministério nem sempre aceita. Esse ano, por exemplo, não teremos curso de técnico em informática” (Entrevistada A). Quanto aos recursos financeiros básicos para a manutenção dos cursos é um dos desafios enfrentados pelas instituições públicas, um docente declarou:

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

---

1 Intervenção aqui é compreendida como reforma da infraestrutura da escola.

Ainda que a questão do financiamento público das escolas profissionais não tenha sido abordada diretamente pelos entrevistados, ele se fez presente nas observações de uma entrevistada que declarou: “Precisamos motivar muitos os alunos para que eles permaneçam.

A escola necessita de alunos para sobreviver. Sem alunos, não recebemos recursos” (Entrevistada F).

Os docentes, quando questionados sobre o perfil dos alunos que ingressam no ensino profissional, apresentam unanimidade na resposta, a qual expressa como os docentes veem os alunos. Vejamos: “são turmas difíceis” (Entrevistada F); “Temos que, continuamente, buscar estratégias para motivá-los, porque eles são muito difíceis” (Entrevistada D). A visão sobre os discentes também se manifesta diante da comparação realizada com os alunos do ensino secundário: “Eles são, predominantemente, alunos com perspectivas diferentes dos do ensino regular; acreditam que, chegando aqui, logo terão trabalho” (Entrevistada F). Ainda acerca da visão docente sobre os alunos, destacam-se falas que sinalizam que, embora os professores afirmem que os cursos do ensino profissional contribuam com a formação dos alunos e que pode constituir-se em um caminho para a ascensão social, há afirmações que desconstruem o otimismo anterior, e que confirmam a aceitação da reprodução da desigualdade social a partir da desigualdade escolar. Isso se nota, em especial, ao refletirem sobre a formação ofertada pela escola. Vejamos:

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

A compreensão de que os alunos possuem baixo potencial cognitivo se manifesta diante do reconhecimento de que não se espera muito dos alunos, e que o ensino profissional é a educação voltada para os que internalizaram o discurso do fracasso. A descrença explicitase quando a docente afirma que: “Eles também sabem que se não conseguem mais fazer o ensino profissional, eles não têm mais para onde ir – porque o ensino regular já os excluiu – e eles não conseguem recuperar esses conteúdos” (Entrevistada E). Essas afirmativas são ainda atualizadas na seguinte declaração: “Ensino o conteúdo do regular dentro dos limites do que o curso deles exige. Mais do que isso, eles não conseguem!” (Entrevistada F).

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

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

As reflexões apresentadas pelos docentes acerca dos cursos profissionais, em nosso entendimento, demonstram que os conceitos de empregabilidade e esforço pessoal – em um contexto



de desemprego, flexibilização e precariedade nas relações de trabalho – contribuem para a permanência de uma inclusão excludente. Os dados aqui apresentados reafirmam uma realidade injusta para os jovens pobres, e também a permanência de uma naturalização da hierarquização dos indivíduos mediante o acesso desigual ao conhecimento.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do que foi exposto, pode-se extrair que a educação profissional para os jovens, nas duas instituições estudadas, é a reafirmação do descompromisso com a democratização do ensino. A opção de encaminhamento dos jovens com histórico de insucesso escolar para os cursos profissionais, em nosso entendimento, demonstra que a promessa de igualdade de oportunidades não se efetiva.

O não cumprimento do compromisso com a igualdade escolar para todos se explicita na transformação dos cursos profissionais em uma estratégia de elevação da escolaridade, tornando essa modalidade educativa uma educação de segunda oportunidade aos grupos mais carentes da sociedade e sustentada em um discurso de que a educação, embora com trajetórias diferenciadas, é ofertada para todos, e que o sucesso é resultante do empenho individual.

Por fim, essas questões, em nosso entendimento, demonstram a relevância de refletirmos sobre a manutenção da dimensão instrumental e da educação tecnicista, que persiste na preparação dos jovens para um processo produtivo que se sustenta cada vez mais em condições e relações precárias de trabalho e os conduz a um beco sem saída.

#### REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

STOER, S. **Educação, Estado e desenvolvimento em Portugal**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

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

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