

O ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL EM PORTUGAL

Liliana Rodrigues¹

RESUMO: Este trabalho divide-se em duas partes. Na primeira parte é feito um enquadramento histórico e legal do ensino técnico-profissional em Portugal e a segunda parte é dedicada a uma reflexão crítica sobre esta via de ensino. O ensino técnico-profissional em Portugal implicou numa análise à reforma Veiga Simão, nos anos 70, e aos ideais da Revolução de Abril de 1974, cujas mãos são filhas do fascismo. Deu-se assim a eliminação do ensino técnico e é em 1983, com a Reforma Seabra, que é introduzido em Portugal o conceito de novo vocacionalismo perante a eminente entrada de Portugal na CEE. Em 1989, são criadas as escolas profissionais e um ano antes, 1988, é criado o GETAP (Gabinete de Ensino Tecnológico, Artístico e Profissional). Este mesmo gabinete foi extinto em 1992 por razões políticas e numa altura em que ocorria, na Europa, um forte desinvestimento no ensino profissional. Entre avanços e recuos, através de normativos legais, a implementação desta via de ensino, durante a primeira década do séc. XXI, levou ao relembrar das mãos enquanto filhas do fascismo e criou uma agonizante e dissimulada forma de reprodução social através do currículo.

PALAVRAS-CHAVE: Portugal, educação, profissional, igualdade, académico.

ABSTRACT: This work is divided into two parts. The first part is a historical and legal framework of the technical-vocational education in Portugal and the second part is devoted to a critical reflection on this path of teaching. The technical-vocational education in Portugal led to a review to reform Veiga Simão, in the 70s and ideals of the Revolution of April 1974 where the hands are daughters of fascism. Gave up for the loss of technical education and is in 1983, with the Reformation Seabra, which is introduced in Portugal the concept of new vocations before the imminent entry of Portugal into the EEC. In 1989 the vocational schools are created and a year before, 1988 is hereby GETAP (Office of Technological, Vocational and Artistic Education). The same office was abolished in 1992 for political reasons and at the same time occurred in Europe, a strong disinvestment in vocational education. Between forward and backward through legal regulations to implement vocational education, during the first decade of XXI century, led to the remind the hands as daughters of

¹ Doutorada em Currículo. Professora Auxiliar, Universidade da Madeira. *E-mail:* liliana@uma.pt

fascism and created a distressing and covert built social reproduction through the curriculum.

KEYWORDS: Portugal, education, vocational, equality, academic.

I - Enquadramento histórico e legal do ensino técnico-profissional

1.1 O Estado Novo

A virtude do analfabetismo durante o Estado Novo foi que na ausência de inquietações, senhores, fidalgos e estadistas conviviam com a glória de um povo dócil e servo. “E contudo, de Platão a Hegel, houve inúmeras mensagens que diziam que a esperança assentava no humanismo da cultura e falavam como a cultura poderia [...] desenvolver o humanismo, desenvolver a relação com o homem [...]” (STEINER; SPIRE, 2004, p.45).

Em 1926, deu-se a extinção das escolas primárias superiores e, em 1929, o ensino obrigatório foi reduzido a três anos de instrução primária. Em 1931, as escolas móveis foram substituídas por postos de ensino onde leccionavam professores não qualificados e aos conteúdos curriculares das escolas de magistério foi retirada a visão modernizante da Primeira República. Setenta em cada cem portugueses não sabiam ler (LAINS; FERREIRO, 2004). De 1910 a 1926, abriu-se caminho para a desvalorização do estatuto social do professor, posteriormente acentuada pelo regime salazarista. Estes factos foram visíveis até aos anos 50, quando imperava a ordem e a conformidade com valores não questionáveis. Era a ditadura do pensamento no seu apogeu.

Deus, Pátria e Família eram o suporte de um discurso sobre educação também ele expresso na Constituição de 1933: “Não discutimos Deus e a Virtude. Não discutimos a Pátria e a sua História. Não discutimos a Autoridade e o seu Prestígio. Não discutimos a Família e a sua Moral. Não discutimos a Glória do Trabalho e o seu Dever” (SALAZAR apud CUNHA, 1933). A escola assumia-se assim como um aparelho ideológico do Estado no qual a doutrinação se sobrepõe a qualquer visão da escola enquanto agência formativa, ou, no mínimo, instrutiva:

[...] sabendo ler e escrever, nascem-lhe ambições [...]. Largam a enxada, desinteressam-se da terra [...]. Que vantagens foram buscar à escola? Nenhumas. Nada ganharam. Perderam tudo. Felizes os que esquece as letras e voltam à enxada. A parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75 por cento de analfabeto (LAINS; FERREIRO, 2004, p. 439 e 440).

Sem investimento na educação, os anos 30 representam a noite escura (provavelmente a mais escura) do ensino em Portugal. Desinteressados com a formação da mão-de-obra, o ensino técnico foi votado ao abandono. Com o Decreto-Lei 37028 de 1948, surgiu o estatuto do Ensino Técnico em Portugal e o Estado demonstrava as suas preocupações com a revitalização e estimulação da indústria nacional.

Com menos horas lectivas de formação geral, foi nos anos 50 que se deu uma maior procura pelo ensino técnico. Ele tanto promovia a educação geral como procurava desenvolver aptidões profissionais sem, no entanto, abandonar a incubação dos valores sociais e morais tidos como absolutos. Era a expressão de um projecto social que visava à repressão da suspeita, da crítica e do desacordo: “A ideia de que a instrução, mais precisamente o excesso de instrução ‘confere aos seus detentores aspirações sociais anómicas – porque a estrutura social não lhes pode dar resposta’ [...] está perfeitamente de acordo com o ethos dirigente” (CORREIA, 1995, p.56).

Com o diploma de 1948 (Decreto-Lei 37028), foi introduzido um ciclo preparatório de dois anos, dentro de uma escolaridade obrigatória de três anos e sem distinção de género (NÓVOA; BARROSO; RAMOS, 2003, p. 42), que visava a uma aprendizagem geral, mas com características de orientação profissional dos alunos. Na continuidade do ciclo preparatório foram criados cursos de três a quatro anos, divididos entre os ramos comercial e industrial. Um outro ramo era destinado às raparigas, dentro de uma formação feminina que nada mais era do que o aprender a “gerir a lida doméstica”. Só a partir de 1960 é que as mulheres se afirmaram nas escolas secundárias portuguesas, os antigos liceus ((NÓVOA; BARROSO; RAMOS, 2003, p. 71).

A expansão dos cursos técnicos estava longe de ser óptima, apesar do seu êxito para a indústria de metalomecânica e eléctrica. Pouco mais de um quarto da população estudantil frequentava o ensino técnico (GRÁCIO, 1986). Seria, provavelmente, um tipo de ensino desprestigiante, já que era procurado por aquele fragmento da sociedade mais fragilizada social e economicamente. Esta representação perpetuou-se, claramente, até 1974. Acreditamos que até aos nossos dias. Não será por acaso que já naquela altura a procura e o crescimento pelos cursos gerais, portanto liceais, era bem vincado.

O reconhecimento do Estado Novo do direito à educação pelos trabalhadores fez nascer o desejo de ascensão social. Mas esta mesma aspiração de mobilidade social não deixou, no entanto, que este subsistema do ensino secundário deixasse de ser marcado por uma secundarização em relação aos cursos liceais. Procurado pelos grupos

socialmente desfavorecidos, o ensino técnico pretendia modernizar uma sociedade através da *democratização do ensino* (Lei nº 5/73, de 25 de Julho, que não chegou a ser regulamentada, já que a Revolução de Abril de 1974 teve o seu início meses depois).

Nos anos 50, houve uma maior procura, ainda que incipiente, pela educação, e o crescimento do ensino secundário deveu-se muito à procura pelo ensino técnico. Tanto nas décadas de 50 como a de 60, a economia acompanhava a educação em termos de crescimento. A mobilidade social era mais uma expectativa do que um facto: “Nunca lhe veio à ideia que é necessário ao embrião de Epsilão um ambiente de Epsilão, assim como uma hereditariedade de Epsilão?” (HUXLEY, 2001, p. 29).

1.2 A Reforma Veiga Simão

Com a reforma de Veiga Simão, no início dos anos 70, procurou-se modernizar Portugal através do desenvolvimento da educação. A vontade do governo em educar não podia ser vista apenas como um desejo de obter mão-de-obra qualificada:

O problema da articulação entre a escola e o mundo do trabalho foi equacionado, no início da década de 70 do século XX, pelo ministro Veiga Simão numa dupla perspectiva: prevenção das especializações prematuras, por um lado, e, por outro, promoção de estruturas de formação de professores devidamente articuladas com os sectores industrial, agrícola e de serviços, como condição de expansão de cursos de carácter profissionalizante (EURYBASE, 2006-2007, p.112).

Existia uma visão reformadora que não se deixava abrir o suficiente e que insistia em canalizar os alunos para o ensino-técnico profissional não por atender às suas vocações e aptidões, mas para manter intactas as características elitistas do ensino liceal. Foi em 1973 que um novo discurso político (Decreto-Lei 408/71) pretendeu efectivar a democratização do ensino, garantido a igualdade de oportunidades (Lei 5/73 de 25 Julho). Procurava-se a equiparação entre o ensino técnico e liceal, já que o ideal de progresso era estabelecido numa relação entre educação e crescimento económico.

“É que a escola portuguesa nunca foi tão influenciada pelas ciências da educação como se pretende fazer crer, e os processos meritocráticos continuam a prevalecer, como é sabido por quem conhece a realidade e o dia-a-dia das nossas escolas” (MAGALHÃES; STOER, 2003, p.52).

Com a Reforma de Veiga Simão, que se alargou a escolaridade obrigatória de seis para oito anos (quatro de ensino primário e quatro de ensino preparatório). O ensino secundário constituía-se por outros quatro anos (dois de curso geral e dois de curso complementar) (ALVES, 1999) e deu-se prioridade à formação permanente. Foi também nesta altura que se integrou o ensino pré-escolar no sistema educativo e reduziu-se a idade de entrada para o ensino primário de sete para seis anos.

1.3 A Revolução de Abril de 1974

Com o colapso da ideologia salazarista e marcelista, os objectivos de uma escola democrática foram amplificados pela Revolução de Abril de 1974. A Constituição da República Portuguesa de 1976 assegurava “[...] os direitos fundamentais dos cidadãos, de estabelecer os princípios basilares da democracia, de assegurar o primado do Estado de Direito democrático e de abrir caminho para uma sociedade socialista, no respeito da vontade do povo português, tendo em vista a construção de um país mais livre, mais justo e mais fraterno” (Constituição da República Portuguesa de 1976 - Preâmbulo). A divisão do ensino secundário em técnico (comercial e industrial) e liceal era vista como a mais alta expressão de uma escola enquanto promotora de desigualdades sociais.

Tanto o ensino comercial como o industrial eram vistos como filhos do fascismo e a educação geral era entendida como uma segurança para a formação cultural de cidadãos que se querem críticos e activos numa sociedade em turbilhão valorativo. Isto implicou que de 1974 à década de 90 o planeamento da educação em conformidade com a evolução dos mercados de trabalho atravessasse uma crise de finalidades, isto é, entre a Revolução de Abril e os anos 80, os bens maiores são a liberdade e a cidadania (Artigo 1.º e Artigo 73º, n.º 2). A educação orientada para a evolução da economia só foi atendida nos anos 90, com a Reforma Seabra (Reforma do Sistema Educativo de 1983) em 1983.

Com o Abril de 1974, o discurso premente era o do combate às desigualdades sociais e, por consequência, escolares. Ora, o ensino técnico era uma via escolar que representava a reprodução social, já que ele era largamente frequentado pelas classes menos abastadas. Assim, tido como um ensino do modelo fascista, ele foi menosprezado e saneado dos *curricula* portugueses, tornando-se o ensino liceal (formação geral) o modelo institucionalizado. Deu-se a unificação do ensino secundário (que culminou em 1978) e à eliminação quase total do ensino técnico (exceptua-se o ensino nocturno que mantinha a natureza dual do ensino secundário liceal e técnico) (ALVES, 1999, p. 8-10). O que se pretendia era superar a divisão social do trabalho, que correspondia à divisão social do

conhecimento: “[...] esta medida [inscreve-se] no processo de democratização do ensino, já aventado pela Reforma Veiga Simão e ao mesmo tempo demonstra a preocupação de estabelecer uma relação crítica entre a escola e o mundo produtivo” (CORREIA, 1995, p.75). Assim, tanto a unificação como a licealização do ensino secundário produziram fortes aspirações escolares e ambições sociais. Os alunos eram encaminhados para o ensino liceal. A não frequência do ensino técnico levou a que o trabalho manual fosse (e ainda assim o é) depreciado.

Em 1978, os cursos complementares técnicos (ALVES, 1999) visavam a colmatar a falta de uma educação profissionalizante, mas os seus efeitos foram nulos. Longe de ingressarem no mercado de trabalho, os estudantes corriam e concorriam para o ensino superior. A unificação e a plurivalência do ensino secundário traduziam-se, em termos finais, a uma incursão pelo ensino superior. Assim, surgem o *numerus clausus*, o ano propedêutico, o 12º ano regular e o 12º ano profissionalizante. Não havia lugar para todos no ensino superior (é nesta altura que os Institutos Industriais, Comerciais e Agrícolas e Escolas de Educação Física no ensino superior e é também nesta altura que são criados os Institutos Universitários da Madeira e dos Açores).

Nos anos 80, deu-se uma reflexão sobre ideologias educativas, já que a competitividade económica do país se tornava o discurso frequente e fluente. O que era menosprezado nos anos 70 era, nos anos 80, um empenho das políticas educativas. A inexistência do ensino técnico-profissional levava assim a dois problemas: um mais emocional do que real – a reabilitação deste tipo de ensino ainda estava coberto por um véu ideológico fascista – e, o outro problema, bem mais real, era o facto de a unificação do ensino secundário implicar uma porta fechada no ensino superior.

Em 1980 e 1981, foi retomada a discussão sobre uma educação que desenvolvesse competências profissionais e que fosse orientada para o mercado de trabalho. No entanto, o poder político não deixava de parte os valores de Abril de 1974: formação para a cidadania e para a democracia. Portugal precisava urgentemente de mão-de-obra qualificada, já que tinha de fazer frente à elevada taxa de desemprego². Assim, era urgente

² “Em 1985, o nosso país tinha 416 mil desempregados, enquanto a União Europeia há 15 tinha 14,7 milhões desempregados, no final de 2005, Portugal ultrapassou o nº de desempregados de 1985, tinha 422 mil desempregados, enquanto a União Europeia a 15, deverá manter os 14,7 milhões de desempregados”. Disponível em: <http://www.pcp.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=10763&Itemid=245>. Acesso em: 20.jan.2008.

modernizar, através do ideal tecnológico, que reanimava e reavivava os cursos técnicos e profissionais.

1.4 Portugal na CEE e a Reforma Seabra

A entrada próxima de Portugal na CEE mostrava que, em termos de educação, não satisfazíamos as exigências europeias. O fraco investimento na educação e uma taxa de analfabetismo que rondava os 21%, uma frequência pré-escolar na ordem dos 5%, que contrastava com os 90% da CEE, e uma escolarização secundária de 30%, que recusava o ensino técnico-profissional e artístico (CORREIA, 1995), foram motores fundamentais para a reforma de 1983, a Reforma Seabra (CARNEIRO, 2004).

Com o Despacho 194-A/83, de 21 de Outubro, foi introduzido, de forma imediata, o ensino técnico-profissional nas escolas secundárias. Era o *novo vocacionalismo* pressuposto nos cursos técnico-profissionais (de três anos e destinados a quadros médios) e nos cursos profissionais (de um ano e destinados a formar operários para execução de tarefas). São cursos com menor carga horária na componente sociocultural, complementados com o estágio profissional:

Numa estratégia de diversificação das modalidades de ensino, é relançado o Ensino Técnico-Profissional (Despacho Normativo nº.194-A/83, de 21/10), assim como diversos cursos experimentais. No ensino secundário passam a existir 4 tipos de cursos: Cursos Gerais (via de Ensino); Cursos Técnico-Profissionais (10º, 11º e 12º anos); Cursos Profissionais (10º ano, seguido de um estágio); Cursos Complementares Liceais e Técnicos, em regime nocturno (10º e 11º anos) (Cronologia do ensino secundário, 1983).

As novas orientações escolares e profissionais não mobilizaram apenas os alunos: as empresas, as Comissões de Coordenação Regionais, os Ministérios da Educação e do Trabalho, os estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico (a rede de Ensino Superior Politécnico é estabelecida em 1979) e as comissões Regionais de Ensino Técnico (criadas a partir do Despacho 88/Me/83 a 11 de Outubro). De fora ficaram os professores que viam nesta mobilização como algo que afectava negativamente o seu estatuto. Subsistia (subsiste?) a reprodução das representações sociais e culturais de desvalorização deste tipo de ensino. O insucesso de implementação destes cursos passou não só pela fraca formação de professores, como pela própria rede mal constituída.

A escolaridade obrigatória era agora de nove anos, com um ensino secundário de três anos, com os “[...] cursos secundários

predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos (CSPOPE) e cursos secundários predominantemente orientados para a vida activa (CSPOVA), vulgarmente conhecidos por cursos tecnológicos”(ALVES, 1999, p.10). O desejo de ascensão social pelos grupos menos favorecidos fazia da certificação profissional uma possibilidade de reconhecimento de valor dos seus diplomas no mercado de trabalho.

A Reforma Seabra assentou em riscos políticos intransponíveis: “num contexto de desemprego crescente [arriscou-se] a produzir indivíduos empregáveis sem condições de empregabilidade” (CORREIA, 1995, p. 88) e ofereceu uma certificação (equivalência ao 12º ano de escolaridade - certificação profissional nível III) não reconhecida pelas entidades patronais e pelos sindicatos. A qualificação escolar transfigurou-se em desvalorização patronal. A precariedade dos vínculos laborais (AZEVEDO, 2000) e o não reconhecimento das competências adquiridas através dos cursos técnico-profissionais mostrava, tal como em tempos anteriores, que o sistema económico não tinha capacidade para aproveitar o que o sistema educativo produzia.

Seguindo o exemplo de muitos países da OCDE, Portugal procurava concertar competências profissionais produzidas pela escola às necessidades económicas. Assim, a competitividade económica tomou o lugar do discurso da igualdade de oportunidades: “O pior que pode acontecer (e disto não estamos livres), particularmente aos jovens que optaram por estes cursos [técnico-profissionais] é descobrirem-se num país-que-faz-de-conta que estamos em 1976, imersos num ensino licealizado, asfixiante, sem qualquer outro objectivo nobre que não à preparação para o ensino superior universitário” (AZEVEDO, 1999, p.15).

O estrangulamento do ensino superior e as dificuldades de acesso ao mercado de trabalho não impediram que o ensino técnico-profissional, enquanto subsistema do ensino secundário, fosse menos procurado do que a via liceal (cursos gerais). Mais: a escassa divulgação destes cursos, o não reconhecimento dos diplomas, as indefinições quanto ao prosseguimento de estudos e o não distanciamento curricular dos cursos gerais levou a que a Reforma de 1983 não tivesse sucesso. Com uma crise económica e, conseqüentemente, de desemprego nos anos 80, sem a difusão e envolvimento dos parceiros sociais e económicos, o ensino técnico-profissional estava votado ao fracasso.

Com a Lei n.º 46/86 (LBSE) é vincada, num ideal humanista, a formação para a cidadania [Lei n.º 46/86, Artigo n.º3, a)], do respeito pela diferença e desenvolvimento intelectual dos educandos, garantindo e assegurando a igualdade de oportunidades. No mesmo artigo são referidas a descentralização e a diversificação das *estruturas e acções educativas*

que garantam a *adequada inserção no meio comunitário* através de *uma escolaridade de segunda oportunidade* a todos aqueles que dela necessitassem, nomeadamente, a *necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução de conhecimentos científicos e tecnológicos*. Mas nada disto se faz sem *todos os intervenientes no processo educativo, em especial, os alunos, os docentes e as famílias*.

No mesmo diploma, a formação profissional aparecia como a adequação “às necessidades conjunturais nacionais e regionais de emprego” (CARNEIRO, 2004, p.50) e era dever das escolas básicas e secundárias do país assegurar o funcionamento destes cursos, estabelecendo protocolos com empresas e autarquias [Lei n.º 46/86, Artigo n.º19, n.º6, b)]. Era ainda atribuída a certificação da respectiva formação profissional. Ou seja, criou-se aqui uma relação entre formação e emprego.

O currículo do ensino secundário era então flexibilizado, já que as suas componentes podiam “apresentar características de índole regional e local, justificadas [...] pelas condições sócio-económicas e pelas necessidades de pessoal qualificado” (Lei n.º 46/86). No artigo 19º da mesma Lei, encontramos a regulamentação da formação profissional e pela primeira vez desenvolviam-se competências em nível de aperfeiçoamento e reconversão profissionais.

De uma maneira ou de outra, continuamos, nos nossos dias, com uma visão escolar da educação na qual a formação profissional aparece como sendo uma escolaridade de segunda oportunidade, destinada ao mercado de trabalho e dele dependente. Claro que diversos actores sociais intervêm, nem que seja do ponto de vista da intenção, na política educativa. Para isso foi criado formalmente em 1982 (Decreto-Lei 125/82) e só efectivado em 1987 (Decreto-Lei 31/87) o Conselho Nacional de Educação.

Com funções consultivas, o Conselho Nacional de Educação é constituído por quarenta e sete membros: representantes dos grupos parlamentares, representantes das Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores (nomeados pelas Assembleias Regionais), representantes da Associação Nacional de Municípios e das escolas públicas, representantes das associações de trabalhadores-estudantes, das associações culturais, científicas e pedagógicas, representantes das organizações profissionais [o que nos causa alguma estranheza, já que “o ensino público não será profissional” (LBSE, Artigo 2.º, n.º3, b)], das confederações sindicais e patronais. Outros sete elementos de reconhecido mérito científico e pedagógico são nomeados pelo governo e o Presidente do Conselho

Nacional de Educação é eleito pela Assembleia da República por maioria absoluta.

A discussão sobre a formação profissional por este conselho assentou na contextualização europeia, isto é, numa ideologia de competitividade económica e de modernização não só material, mas dos recursos humanos. A lógica educativa parecia assim obedecer à lógica empresarial:

[...] o conjunto das vias predominantemente orientadas ao prosseguimento de estudos, representando hoje 72% da matrícula total, encontra-se espartilhado por agrupamentos ainda decorrentes de uma lógica muito decalcada da anterior sociedade industrial. [...] questões como a de uma formação “geral” [...] aos alunos do ensino secundário [...] ainda não se encontram convenientemente equacionadas. [...] Num tempo em que é escassa a segurança de emprego tem de ser construída uma nova “segurança” assente na empregabilidade sustentável. (CARNEIRO, 1999, p.6).

1.5 A criação das escolas profissionais

Em 1989, nasceu um subsistema do ensino secundário profissionalizante através do Decreto-Lei n.º 26/89 e em conformidade com o artigo 19 da Lei de Bases do Sistema Educativo português, através da criação das escolas (públicas e privadas) profissionais de nível III. Pretendia-se “o relançamento do ensino profissional e o reforço das diversas modalidades de formação profissional” (Decreto-Lei n.º 26/89 – Preâmbulo).

Numa acção conjunta e cooperativa previa-se o entrosamento do Ministério da Educação e do Emprego e a Segurança Social. A criação de uma rede de escolas profissionais contextualizava-se na “integração europeia e do desenvolvimento económico e social que urge promover, a elevação da qualificação dos recursos humanos do País constitui um imperativo e investimento inadiável” (Preâmbulo).

As escolas profissionais eram [e são] dotadas de “autonomia administrativa, financeira e pedagógica” (Artigo 9º, n.º 2), o que significa, neste último caso, que as componentes de “formação científica, sócio-cultural e técnica, prática, tecnológica ou artística” (Decreto-Lei n.º 26/89) foram deixadas nas mãos das escolas. Assim, o currículo e os planos de estudo “de cada escola profissional são apresentados anualmente, com a antecedência devida, pelo seu órgão de direcção, após a respectiva

aprovação, constar de portaria conjunta dos Ministros da Educação e Emprego e da Segurança Social” (Artigo 9º, n.º 5).

Poderíamos questionar a validade social e científica destes currículos em nível de conteúdos programáticos, isto é, como, quem, para quê e o que é ensinado? Acima de tudo: por quê? Mais: a supervisão destes planos de estudo é feita por quem? Poderá, eventualmente, ser perigoso confundir autonomia com abandono. Na pior das hipóteses com laxismo educativo.

No Decreto-Lei n.º 26/89, são reconhecidas as *equivalências* dos diplomas do ensino profissional nível III aos diplomas do ensino secundário regular e o acesso ao ensino superior. No entanto, este “percurso educativo alternativo [é] orientado para a inserção no mundo de trabalho” e o acesso a esta modalidade de ensino tem como requisito a conclusão do 9º ano de escolaridade ou “trabalhadores que pretendam elevar o nível de escolaridade e de qualificação profissional, em regime pós-laboral” (LBSE, Artigo 19.º; Decreto-Lei n.º 26/89, Artigo 9º, n.º 7; Decreto-Lei n.º 4/98, Cap. II, Secção I, Artigo 6.º, n.º 3).

Em Portugal, o ensino profissional continua a ser marcadamente privado:

a actual situação do País continua a impor um esforço que permita assegurar a continuidade e o reforço do ensino profissional, cujos cursos, dirigidos à formação de técnicos intermédios qualificados necessários à melhoria dos níveis de produtividade e competitividade do País, continuam, quase exclusivamente, a ser oferecidos em escolas profissionais privadas” (Despacho Conjunto n.º 1013/2003 - Preâmbulo).

Em vinte e um artigos temos a regulamentação do ensino profissional, que criou as escolas profissionais no domínio do ensino não superior. Em 1993, este regime jurídico viria a ser alterado pelo Decreto-Lei n.º 70/93 e, posteriormente, foi alterado pelo Decreto-Lei n.º 4/98. Pretende-se renovar e apostar no ensino profissional potencializando-o. Neste decreto é reforçada a ideia do ensino profissional enquanto modalidade especial de ensino e pretende-se “introduzir no sistema educativo uma via própria de estudos de nível secundário alternativa ao ensino secundário regular” (Decreto-Lei n.º 4/98 - Preâmbulo).

Por decreto, durante mais de uma década, foi enfatizada a preparação adequada para a vida activa e a aproximação entre a escola e o mundo do trabalho. A promoção e a cooperação das empresas com o ensino profissional implicariam que, do ponto de vista político, fosse

estabelecido “um novo ordenamento na concepção, acompanhamento e avaliação das políticas de ensino e formação profissional” (AZEVEDO, 1999, p.11).

Seria uma nova exigência aos parceiros sociais por um modelo alternativo (já que este tipo de ensino se caracteriza por ser regional/local), no qual o Estado e as entidades promotoras (empresas, colectividades laborais e autarquias) teriam que negociar.

Num contexto de flexibilidade e inovação, Portugal disponha, no fim dos anos 80, de recursos financeiros sobrevividos da Comunidade Europeia para desenvolver o ensino tecnológico, profissional e artístico através do PRODEP - Programa de Desenvolvimento da Educação em Portugal. Foi assim que o Estado criou o GETAP - Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional, dirigido por Joaquim de Azevedo, através do Decreto-Lei n.º 397/88. Um ano depois, sob a tutela do então Ministro da Educação Roberto Carneiro, deu-se o lançamento das escolas profissionais e foram criados os cursos tecnológicos no ensino secundário (entre os anos de 1989 e 1993).

1.6 A criação do GETAP

Sedeado no Porto, ao GETAP caberia a articulação com os diversos parceiros sociais e autarquias, bem como com outros departamentos do Estado, nomeadamente Ministério da Educação e Ministério do Emprego e Segurança Social. A sua extinção deu-se em 1992, quando foi absorvido pelo DES - Departamento do Ensino Secundário em Lisboa.

A avaliação do Ensino Técnico-Profissional foi coordenada pelo próprio Joaquim de Azevedo (CORREIA, 1995, p.96) e efectivada por uma empresa externa em 1993 (ROCHA, 1995), que reconheciam que:

o público discente, em grande parte constituído por franjas de jovens marginalizados pelo sistema regular de ensino e oriundos de meios socio-económicos desfavorecidos financeira e culturalmente, vê nestas escolas uma possibilidade de realização social e profissional e oportunidade de mobilidade ascendente [...]. O rendimento escolar é [...] superior ao do ensino regular, [...] indiciador de sucesso das E.Ps.

As equipas deste projecto eram, em geral, professores destacados do ensino regular que pretendiam construir um subsistema desde a sua origem. A leccionação do ensino profissional cabia a professores recrutados ao ensino regular e, neste sentido, são professores qualificados para a docência. Exceptuavam-se os formadores da área técnica, tecnológica e

prática, que não tendo qualificações para a docência, desempenhavam actividades profissionais. A sua experiência em contexto de trabalho era tida como uma mais-valia, ainda que as suas qualificações, em geral, não ultrapassem o ensino secundário (ROCHA, 1995).

A finalidade produtiva do ensino profissional exigiu que o Estado assumisse uma posição de catalisador, regulador e mediador (CORREIA, 1995) neste modelo de ensino:

[...] catalisador, pois [...] o Estado deve incentivar, estimular, apoiar e até acelerar a iniciativa autónoma de uma grande número de instituições e agentes sociais promotores das escolas profissionais; regulador, na medida em que lhe cabe definir as grandes linhas mestras e orientações necessárias ao desenvolvimento do modelo [...]; mediador, porque embora se incentive a iniciativa privada, cabe ao Estado dinamizar iniciativas onde elas naturalmente não apareçam, corrigir assimetrias geográficas e sociais, adequar a oferta de cada escola e do universo das escolas às grandes prioridades sociais [...].

A criação das escolas profissionais implicou a celebração de um protocolo entre o Estado, a própria escola profissional e os promotores. Ocorre, assim, um processo de candidatura que “irá incidir sobre o projecto pedagógico (curricular, didáctico e organizacional) da escola e sobre a sua viabilização financeira” (ROCHA, 1995, p. 75), havendo um equilíbrio de poderes e, por consequência, maior autonomia. Os próprios planos de estudo objectivavam as finalidades, a constituição dos módulos, os referenciais formativos, profissionais e de empregabilidade, os tipos de equipamento e de instalações (ROCHA, 1995). A programação modular era validada por especialistas nomeados pelo governo e por estruturas institucionais no campo da educação.

Essencialmente financiado pelo Fundo Social Europeu (Despacho Conjunto n.º 1013/2003), ocorreu, no Ensino Técnico-Profissional, um desinvestimento por parte das associações empresariais e sindicais a partir de 1993 (ROCHA, 1995). Com a debilitação económica e uma crise empresarial, foram as autarquias as maiores parceiras sociais desta via de ensino. Os desajustamentos entre a oferta de formação do ensino técnico-profissional e as prioridades de desenvolvimento local e regional tiveram, e continuam a ter, consequências desastrosas, já que não são apenas os alunos que sofrem com o problema de uma formação sem possibilidades de empregabilidade, mas o próprio país, que fica mais debilitado no que diz respeito ao desenvolvimento socioeconómico. Os efeitos do ensino

técnico-profissional são assim opostos aos seus objectivos. A sua polivalência transfigura-se em formação orientada para um posto de trabalho. O facto de existirem trinta e nove áreas de formação no ensino técnico-profissional é sintoma disso.

1.7 O Estado e o ensino técnico-profissional

Pode-se ler, no Decreto-Lei n.º4/98, “o Estado pode, subsidiariamente, criar escolas profissionais para assegurar a cobertura de áreas de formação ou de regiões do País não contempladas pela rede de escolas profissionais existentes” (Decreto-Lei n.º4/98, Artigo 2.º, n.º2). Isto significa que uma escola secundária pública do ensino regular não poderia abrir cursos profissionais nível III porque não teria estatuto de Escola Profissional. Até porque a escola regular não teria um corpo de docentes que assegurasse a componente técnica.

É em 2004, com a Portaria 550-C, que a abertura dos cursos técnico-profissionais públicos se tornam uma possibilidade, quando o Estado, “remetendo-se a respectiva regulamentação para os instrumentos de autonomia das escolas, sem prejuízo de, no caso das escolas públicas, se criar o necessário e adequado espaço de intervenção da tutela” (Portaria 550-C/2004 - Preâmbulo). Depois de um ano de discussão pública, “consolida-se na presente portaria a possibilidade de os cursos profissionais até ao presente ministrados, sobretudo, nas escolas profissionais privadas poderem passar a funcionar, a par da restante oferta formativa de nível secundário, nas escolas secundárias públicas” (Portaria 550-C/2004 - Preâmbulo).

No caso da Região Autónoma da Madeira, desde 2000 são ministrados cursos profissionais nível III, através de protocolos celebrados entre uma escola profissional privada - E1 - (e não financiada pelo Fundo Social Europeu), *que bebe do orçamento regional* (expressão utilizada pelo Coordenador do Ensino Técnico-Profissional na DRE na RAM - entrevista (telefónica) não estruturada 05/12/2007) e diversas escolas secundárias públicas da RAM. Estas escolas públicas funcionam como polos da escola profissional privada.

O papel da SREC (Secretaria Regional de Educação e Cultura) é o de autorizar e garantir o acompanhamento destes cursos. A sua função é essencialmente consultiva, já que supervisiona a execução desses cursos e a sua respectiva inserção no mercado de trabalho regional. Sete são os pólos que a escola privada conseguiu abranger até o ano de 2004.

Com o Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março, “no quadro da diversificação da oferta formativa, podem ser criados percursos de educação e formação, profissionalmente qualificantes, especialmente

destinados a jovens em idade de frequência do nível secundário de educação que pretendam, no imediato, concretizar um projecto profissional, sem prejuízo do prosseguimento de estudos” (Decreto-Lei Nº 74/2004, Artigo 5.º, n.º 3). No entanto, os alunos do ensino profissional nível III que não queiram prosseguir estudos ficam dispensados da avaliação sumativa externa. É mantida a formação em contexto de trabalho e as PAPs (Prova de Aptidão Profissional), que darão acesso a um certificado de qualificação profissional nível III, e “para a certificação da conclusão [...] de um curso profissional de nível secundário, não é obrigatória a aprovação nos exames nacionais, excepto nos casos em que o aluno pretenda prosseguir estudos de nível superior” (Decreto-Lei Nº 74/2004, Artigo 15.º, n.º 3). É a equivalência do curso profissional nível III ao ensino secundário.

Podemos ler, ainda, no mesmo decreto, artigo 18.º, n.º 5, que “para o ensino profissional o presente diploma produz efeitos a partir do ano lectivo de 2004-2005, aplicando-se aos cursos criados após a sua entrada em vigor”. Foi assim que, em 2004, na E2, através da sua direcção executiva, abriu-se um curso Técnico-Profissional de Auxiliar de Infância e que *deu bronca* [expressão utilizada pelo Coordenador do EP na DRE na RAM – entrevista (telefónica) 05/12/2007], já que a própria legislação não permite o ensino técnico-profissional nas escolas regulares públicas, sejam da RAM ou do resto do país. A razão é simples: as escolas regulares públicas não têm estatuto de escolas profissionais (tem que ser criado). Isto significa que o curso de TPAI, na E2, funcionou na ilegalidade reposta, segundo a DRE (Direcção Regional de Educação da RAM) até ao ano lectivo seguinte. As escolas profissionais públicas são criadas através de portaria conjunta dos Ministros das Finanças e da Educação (Decreto-Lei n.º 4/98, Artigo 24.º, n.º1) e dela depende o seu funcionamento.

O mesmo diploma refere, no artigo 26.º, n.º3, que para

leccionação das disciplinas da componente de formação técnica, tecnológica, artística e prática podem as escolas profissionais públicas recrutar formadores a tempo parcial, através de contrato a termo ou de prestação de serviço, dando-se preferência a formadores que tenham experiência profissional ou empresarial efectiva.

Assim, deverão ser mantidos e incorporados, nas outras componentes, os professores da escola de origem, desde que as escolas profissionais criadas derivem da transformação de instituições de ensino e de formação já existentes. Isto significa que uma escola pública poderá

abrir um curso técnico-profissional, desde que adquira estatuto de escola profissional pública.

Mais do que a questão, também ela importante, sobre quem é que deve estruturar e executar em termos de oferta curricular um curso técnico-profissional (se o sector público ou se o sector privado), fica-nos uma dúvida maior: por que e com que objectivos são estes cursos oferecidos? Que tipo de conhecimento é transmitido? Que saberes são deixados de fora? De que forma a educação é, em simultâneo, produto e produtora de conhecimento? Tais configurações são ideológicas porque ao criarem falsas consciências, distorcem a realidade social e servem interesses de classes predominantes. Não é por acaso que o ensino secundário, ao se tornar um ensino de massas, se tenha organizado e funcionado como um ensino de elites.

II - Reflexão

Grande parte das pessoas ligadas às escolas desconhece as implicações éticas, políticas e económicas dos seus actos. O uso do senso comum na sua posição natural implica agir no seio de pressupostos entendidos como dados, mas estes mesmos factos podem ser questionáveis por uma posição teórica que não só se distancia do senso comum, como possibilita o seu estudo. A unificação do ensino secundário, longe de produzir uma real igualdade de oportunidades, prorrogou a selecção e a decepção. Ao diversificar, de forma ainda somítica, as modalidades e percursos formativos, não foi capaz de produzir efeitos positivos, precisamente por estar sobredeterminado pelo academismo e pela desvalorização social (ALVES, 1999). De facto, a frequência das distintas vias do ensino secundário parece trazer o cunho da origem social dos alunos e isto garante a perpetuação da estratificação escolar e, conseqüentemente, a disposição na hierarquia social. Assim, temos uma cultura de homogeneidade e de uniformidade que pela impessoalidade e hierarquia garante a segmentação dos saberes e uma relação pedagógica *burocrática* (ALVES, 1999).

O estudo do currículo, que é também a análise da produção de identidades, não pode ser separado das questões de classe e do seu impacto nas formas de conhecimento. Mas a escola não pode ser reduzida, como já anteriormente afirmámos, a uma mera teoria da reprodução. Os antecedentes sociais dos alunos, nesta perspectiva, determinariam tipos de conhecimentos e competências que, por sua vez, seriam validados numa ordem social invertível.

As escolas são locais de lutas de classes dominadas e dominantes, mas isso não significa que a mudança democrática não seja possível. Há

uma latência de concertação desde o momento em que se reconhecem múltiplas vozes e dinâmicas de poder que interagem na vida quotidiana das escolas:

[...] Possibilidade de articular as classes e o currículo numa era pós-socialista e pós-moderna na qual a luta política foi apanhada na armadilha do simbólico. [...] os processos de significação devem ser explorados no contexto em que são produzidas as identidades dos alunos e dos cidadãos, produção essa que os torna cúmplices e/ou resistentes às necessidades do bloco do poder. (GOODSON, 2001, p.20).

Perceber o currículo e as práticas educativas implica a compreensão do contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido. Temos ainda de esclarecer a maneira como este conhecimento é traduzido para ser utilizado num determinado meio educativo, isto é, temos primeiro a percepção das classes e depois isto é transposto para as salas de aula. A noção de classe tornou-se proeminente com os programas sequenciais de estudo. Isto é, os sistemas educativos nacionais bipartidos têm aqueles que podem pagar a prossecução de estudos e os *outros*, isto é, aqueles que são encaixados em *currículos alternativos*. Isto significa que o poder de designar é também o poder de diferenciar. Na mesma escola são ensinados mundos diferentes através do currículo.

Há a ideia de que o ensino regular, também denominado de geral ou académico, se destina aos alunos *capazes*. Esta adequação de determinados tipos de subjectividades a um determinado padrão de conhecimento implicou mais pessoal, por sua vez mais bem remunerado, e, naturalmente, mais equipamento e mais livros. Assim, a escolaridade colocou de lado certos grupos e tratou-os da maneira que parecia ser-lhes mais *apropriada*. A ênfase foi e é colocada nas várias mentalidades nas quais se lhes reconhece um currículo diverso. No entanto, a base social e de classe da diferenciação mantém-se a mesma. No ensino secundário geral, assistimos à tripla aliança entre as disciplinas académicas, os exames nacionais (também eles académicos) e os alunos *capazes*.

Os alunos são catalogados, *a priori*, através do currículo. Os grupos disciplinares reivindicam a sua disciplina como académica e o controlo da definição de disciplina é deixada nas mãos dos investigadores e professores universitários. Sabemos que a matéria disciplinar é determinada, em larga medida, por especialistas académicos. Aqui há, de facto, uma diferença de *status*. As circunstâncias sociais e económicas, as distribuições ocupacionais e os valores culturais determinam tipos de educação. Uma boa parte dos educadores não foi e não é capaz de

distinguir o trabalho educativo do controlo social que, não raras vezes, origina a repressão e a negação da experiência de vida dos seus alunos. A educação e a experiência parecem, de facto, em oposição.

“[...] o controlo social foi encoberto pela linguagem da ciência, algo que persiste actualmente. Através do controlo e da diferenciação dos currículos escolares, as pessoas e as classes poderiam também ser controladas e diferenciadas” (APPLE, 1999, p.131).

Particularmente, a partir de 1989, foram desenvolvidas alternativas educativas curriculares no ensino secundário: criam-se os cursos gerais, os cursos tecnológicos, os cursos profissionais (Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro, revogado pelo Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de Março), o ensino recorrente geral e tecnológico e os cursos de aprendizagem (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto). Os cursos complementares liceal e técnico estavam em extinção. Assim, a generalização do ensino secundário oferece cursos predominantemente orientados para a vida activa e cursos predominantemente orientados para a prossecução de estudos.

Mas, de facto, houve e há a assunção do currículo como sendo primordialmente académico e isto implicou um sistema hierárquico que nega a própria dialéctica da educação: diálogo e flexibilidade. O conservadorismo das visões académicas negou a mutualidade, implementando a resignação e a passividade dos seus próprios alunos. Isto é sintomático, de um modo particular, de relações sociais em que as mudanças de métodos, ou de organização escolar, nada mais são do que a mistificação de uma estrutura hierárquica que, através do currículo, contradiz outras aspirações e ideais.

É preciso que se compreenda que as disciplinas não são destilações finais de um conhecimento imutável e definitivo. Não são estruturas e textos incontestáveis e fundamentais. O conhecimento e o currículo são realizados num contexto social e, originalmente, são gerados, concebidos e produzidos neste contexto: “A ideia de criar um mundo comum, com o distinto contributo de todos. Ao participar nesta experiência partilhada, aprende-se muito, embora ninguém se proponha ensinar ninguém. E uma das coisas que se aprende é ver o mundo do ponto de vista do outro, cuja perspectiva é muito diferente” (ARM STRONG apud GOODSON, 2001. p.75). A própria filosofia tem se colocado acima dos conflitos curriculares, até porque ela pretende ser uma actividade racional e lógica. Isto é, a sua resistência às influências sociais mostram que o relacionamento da Filosofia da Educação com o desenvolvimento da mente nada mais tem feito do que contribuir para a ênfase dada à soberania das disciplinas intelectuais.

O currículo tem abonado uma ordem social de eleitos que, por demonstrarem facilidade nas matérias académicas, justificam esta eleição e prossecução dos estudos universitários. Incoerentemente, o trabalho académico é avaliado quer como processo de aprendizagem, quer como produto apresentado. Aos *outros* é ensinado o *resto*. De ambas as formas ocorre a alienação. A aprendizagem não tem que ser alienante. É possível descortinar relações e conexões: “[...] a aprendizagem não tinha que ser alienante e que a conectividade era possível. Era, igualmente, aprender que a desarticulação era, muitas vezes, socialmente construída” (GOODSON, 2001, p.84).

“Experenciar o que ‘poderia existir’, em termos de ciências sociais, foi ao mesmo tempo, aprender o que “não era permitido existir”. Aprender o que era possível, [...] significou ser informado, com uma clareza inesquecível, como o currículo, a cultura e a classe estavam, irrevogavelmente, imbricados” (GOODSON, 2001, p.84).

A aparente desarticulação no processo de ensino-aprendizagem é também ela socialmente construída, isto é, currículo, cultura e classe estão *entelhados*. A organização, transmissão e avaliação do conhecimento, bem como as suas mudanças, reflectem a distribuição do poder e os princípios do controlo social. A relação entre escolarização e o poder não é uma reflexão posterior. É uma parte constitutiva da verdadeira essência da escola. As visões, por vezes, antagónicas sobre a escola são formas diferentes de denominar e dominar o mundo. Há um carácter socialmente contextualizado de todas as políticas e práticas educativas. Sem este reconhecimento não é possível ter uma compreensão estrutural de como e por que razão as escolas participam na criação de *vencedores* e *perdedores*.

A escola é o lugar do antissenso comum. O conhecimento popular não é um conhecimento *sério*. A *patologia* de que sofre o conhecimento do quotidiano deve-se à comparação com o currículo académico tido como neutro e edificante. Mas esse conhecimento não é uma montagem neutra de saberes. Há uma asserção da autoridade cultural que nas escolas produz significados e resultados. A realidade diária é deixada de fora, porque a sala de aula deve ser o lugar onde o conhecimento está liberto do particular:

[...] o aluno depressa aprende o que é que, do exterior, pode ser trazido para o quadro pedagógico. Este enquadramento faz também com que o conhecimento educacional se torne algo que não é corrente, que é esotérico e que dá àqueles que o possuem um estatuto especial. [...] quando este quadro é

flexibilizado, de modo a incluir as realidades quotidianas [...] não simplesmente para a transmissão do conhecimento educacional, mas para propósitos do controlo social do desvio. O enfraquecimento deste quadro ocorre, normalmente, com as crianças menos 'capazes', a quem desistimos de educar. (GOODSON, 2001, p.86).

Liberto da vida, o conhecimento aparece-nos como abstracção, cuja estrutura e compartimentação do saber em disciplinas são indiferentes àquele que aprende. O esforço do ensino profissional está nesta necessidade de ligar o conhecimento à vida, mas não à vida dos homens. Refere-se à vida profissional que há de vir. As próprias orientações curriculares desta via de ensino são de tal modo abertas que a sua amplitude não só produz ambiguidade científica, como desvirtua os princípios reguladores do ensino profissional. Quanto aos currículos nacionais dos cursos gerais, estão completamente desligados de qualquer tipo de existência vital. Ao contrário do ensino profissional, o ensino académico orienta-se, na prática, pela literacia, com ênfase na escrita, e não na oralidade. A recusa da cooperação e dos trabalhos de grupo instiga ao individualismo, em nome da construção e selecção sociais. Os próprios educadores têm sido incentivados a se renderem às definições do conhecimento válido.

"Pode-se concluir que as formas hegemónicas do conhecimento são menos reforçadas pelo processo unidimensional da "socialização" do que pela conexão bem estabelecida entre os padrões de substituição de recursos e perspectivas de trabalho e de carreira que estes asseguram" (GOODSON, 2001, p.99).

A educação escolar não é apenas a expressão mais vasta da organização cultural e social que se ajusta a fins sociais particulares. Ela é também o lugar onde se mostram e se omitem elementos da realidade. De facto, são aqueles que estão no poder que decidem e definem o que deve ser entendido como conhecimento e de que maneira diferentes grupos poderão ter acesso a ele. É ainda o poder que relaciona as várias áreas do conhecimento e define aqueles que a elas terão conhecimento e é também o poder que decreta quem é que irá disponibilizar essas áreas do conhecimento. Disciplinas, vias de ensino e cursos têm servido para diferenciar os alunos.

Referências

ALVES, M. J. *Crises e dilemas do ensino secundário: em busca de um novo paradigma*. Porto: ASA, 1999.

- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora, 1999.
- AZEVEDO, J. *Sair do impasse: os ensinios tecnológico e profissional em Portugal*. Porto: ASA, 1999.
- _____. *O ensino secundário na Europa*. Porto: ASA, 2000.
- CARNEIRO, R. *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: FML, 2004.
- _____. *Desafios e alternativas*. In: COLÓQUIO/EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 5. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999. p.126-142.
- CORREIA, M. A. *Escolas profissionais: entre o mercado de trabalho e o mercado escolar - estudo de caso*. 1995, 243f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- GOODSON, F. I. *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora, 2001.
- GRÁCIO, S. *Política educativa como tecnologia social: as reformas do ensino técnico de 1948 a 1983*. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.
- HUXLEY, A. *Admirável mundo novo*. Lisboa: Livros do Brasil, 2001.
- LAINS, P.; FERREIRA N. E. *Portugal em análise: antologia*. Viseu: ICS, 2007
- MAGALHÃES, A. M.; STOER, S. R. *A escola para todos e a excelência académica*. Brasil: Cortez, 2003.
- NÓVOA, A.; SANTA-CLARA, A. T. *Liceus de Portugal: histórias, arquivos, memórias*. Porto: ASA, 2003.
- ROCHA, M. C. *As escolas profissionais e a construção da identidade social e profissional dos jovens: uma análise de três situações*. 1995, 261f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- STEINER, G.; SPIRE, A. *Barbárie da ignorância*. Lisboa: Fim de Século, 2004.
- Legislação consultada:
- Constituição da República Portuguesa de 1976.
- Decreto-Lei 125/82.
- Decreto-Lei 31/87.
- Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de Janeiro revogado pelo Decreto-Lei nº 70/93 de 10 de Março.
- Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto.
- Decreto-Lei 408/71.
- Decreto-Lei n.º 26/89.
- Decreto-Lei n.º 4/98.
- Decreto-Lei Nº 74/2004.
- Despacho 88/Me/83 a 11 de Outubro.
- Despacho Conjunto n.º 1013/2003.
- Lei 5/73 de 25 Julho.
- Lei n.º 46/86.

Lei nº 5/73, de 25 de Julho.

Portaria 550-C/2004.

Sites consultados:

Cronologia do ensino secundário in <http://educar.no.sapo.pt/CRONOLS.htm#1983>

CUNHA, P. F., Da Constituição Do Estado Novo Português 1933. Disponível em: <<http://hc.rediris.es/07/articulos/pdf/05.pdf>>. Acesso em: 20.janeiro.2008.

PCP. Disponível em: <http://www.pcp.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=10763&Itemid=245>. Acesso em: 20.jan.2008.

Outras fontes:

EURYBASE - Base de Dados de Informação sobre os Sistemas Educativos na Europa - O Sistema Educativo em Portugal 2006-2007.

Reforma do Sistema Educativo de 1983.

Recebido em: 01/02/10

Aprovado em: 07/05/10