

Estado da Educação 2019

Edição 2020



CNE CONSELHO
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO



**Estado da
Educação 2019**
Edição 2020

Título: *Estado da Educação 2019*

Direção: Maria Emília Brederode Santos, Presidente do Conselho Nacional de Educação

Coordenação: Manuel Miguéns, Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação

Organização e análise dos dados, produção do texto e apoio à edição:

Ana Margarida Rodrigues, Ana Maria Canelas, António Dias, Carmo Gregório, Ercília Faria, Fernanda Bertinetti, Paula Félix, Rute Perdigão e Vanda Lourenço, Assessoria Técnico-Científica do Conselho Nacional de Educação

A parte IV – Educação e Formação Profissional: reflexões e perspetivas – integra artigos da autoria de: Alda Leonor Rocha, Alexandre Oliveira, Ana Teresa Penim, Filipa Henriques de Jesus, Gonçalo Xufre Silva, João Cravinho, José Manuel Castro, José Matias Alves, Liliana Rodrigues, Luís Capucha, Luísa Orvalho, Maria Clara Correia, Paulo Feliciano, Regina Matos de Almeida, Rui Canário e Sandra Pratas Rodrigues.

Agradecimentos:

O Conselho Nacional de Educação agradece a todos quantos deram o seu contributo para o presente relatório, a título individual ou institucional, designadamente, Acir Meirelles, Alcina Cardoso, Ana Odília Figueiredo, António Carlos Correia, António Lucas, Edgar Romão, Elsa Santos, Fernando Luís Silva, Isabel Moita Rebelo, Joana Gião, Joaquim Bernardo, Joaquim Santos, Jorge Ascenção, José Passos, José Vítor Pedroso, Luís Capela, Luís Santos, Luísa Malhó, Maria João Rodrigues, Nuno Rodrigues, Susana Castanheira Lopes, Tânia Fernandes, e aos seguintes serviços: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP; Alto Comissariado para as Migrações, IP; Confederação Nacional das Associações de Pais; Direção-Geral da Administração Escolar; Direção-Geral da Educação; Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência; Direção Regional do Emprego e Qualificação Profissional – Região Autónoma dos Açores; Escola de Segunda Oportunidade de Gaia; Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos; Escola de Segunda Oportunidade de Samora Correia; Escola de Segunda Oportunidade de Valongo; Inspeção-Geral de Educação e Ciência; Instituto da Segurança Social, IP; Instituto de Avaliação Educativa, IP; Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP; Instituto de Gestão Financeira da Educação, IP; Júri Nacional de Exames; Plano Nacional de Cinema; Plano Nacional de Leitura; Programa Operacional Capital Humano; Rede de Bibliotecas Escolares; Rede das Universidades da Terceira Idade; Secretaria Regional da Educação, Ciência e Cultura - Governo Regional dos Açores; Secretaria Regional de Educação - Governo Regional da Madeira.

As opiniões expressas nos artigos da parte IV são da responsabilidade dos respetivos autores, não refletindo necessariamente a opinião ou orientação do Conselho Nacional de Educação.

Editor: Conselho Nacional de Educação (CNE)

Design gráfico | Paginação: Finepaper, Lda.

Impressão: Grafisol

Tiragem: 500 exemplares

1ª Edição: Dezembro 2020

ISBN: 978-989-8841-32-2

ISSN: 1647-8541

Depósito Legal: 000000/20

© CNE – Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa

Telefone: 217 935 245

Endereço eletrónico: cnedu@cnedu.pt

Sítio: www.cnedu.pt

13

Os três cenários para a educação e formação profissional na Europa

Liliana Rodrigues¹

Um estudo europeu publicado em 2020, pelo Cedefop, mostra os diversos cenários para a Educação Vocacional, mais conhecida em Portugal por ensino e formação profissionais, com a sigla EFP, para o século XXI². Das tendências inferidas, através de um questionário aplicado a diversos Estados Membros, ficam claros os três domínios de intervenção imediata: foco no processo de aprendizagem do estudante, melhoria de aspetos curriculares e crescimento deste tipo de educação e formação em níveis superiores. Por um lado, o mesmo estudo refere que é muito difícil encontrar pontos comuns do EFP nos países da União Europeia, pelo facto de os momentos de desenho e de implementação das políticas curriculares do EFP serem bastante divergentes e executados a diferentes velocidades. Por outro, o Cedefop conseguiu desenvolver três cenários para este tipo de Educação, olhando para um passado com, pelo menos, duas décadas, o EFP.

De uma forma geral, o estudo consegue mostrar que muitas das representações sobre o EFP não colocam este segmento de educação e formação como o centro da reflexão. Em vez disso, são os fatores externos, que diretamente comunicam com esta educação, que têm definido a sua identidade e, até mesmo, a sua orientação do ponto de vista da política curricular. Por exemplo, “requisitos de qualificação e empresas estratégicas de recrutamento” (Cedefop, 2020: 199) devem ser definidos por lógicas internas que enformam o EFP, e não por entidades externas. As políticas curriculares e educativas devem também ser internamente desenhadas e externamente reconhecidas, de forma a dar um corpo curricular legal e uma entidade educativa reconhecida ao EFP.

Os cenários apresentados pela União Europeia foram concebidos a partir do desenvolvimento do EFP nas últimas duas décadas. Procura-se perceber a posição horizontal deste segmento educativo no sistema geral da Educação e a sua relação com elementos de formação mais vocacional ou mais académica, típica dos cursos gerais. Na dimensão vertical, o que se quer é “distinguish between the two major developments identified: strengthening of VET, leading to what we called distinctive VET, and diversification of VET, leading to what we called pluralistic VET” (*ibidem*), isto é, procuram-se as particularidades que se foram alterando neste tipo de educação ao longo dos anos. A distinção entre as duas dimensões é meramente artificial, já que elas são parte de um único sistema que é, cada vez mais, marcado pela diversificação, numa lógica «pluralista». A verdade é que esse mesmo sistema educativo tem vindo a esbater a linha que separa a educação vocacional da educação geral.

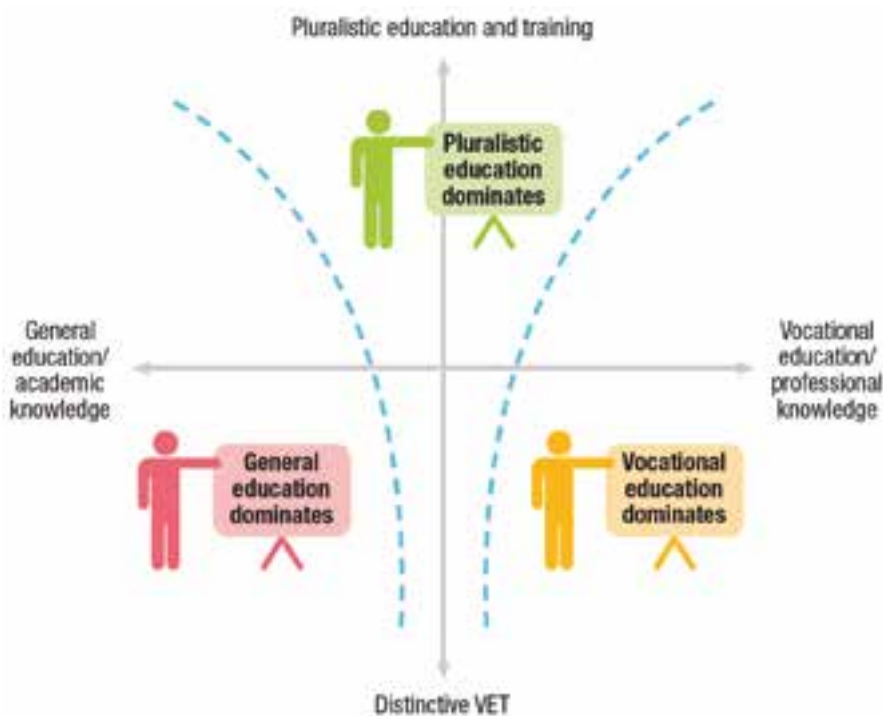
¹ Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.

² Cedefop (2020). *Vocational education and training in Europe, 1995-2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century*. Cedefop reference series; No 114. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/794471>

Ao procurar compreender a orientação das políticas curriculares, no que concerne ao ensino profissional, o Cedefop levou a cabo uma profunda compreensão sobre o futuro deste ensino e delineou três cenários que podem ocorrer até 2035 (*ibidem*: 227). Assim,

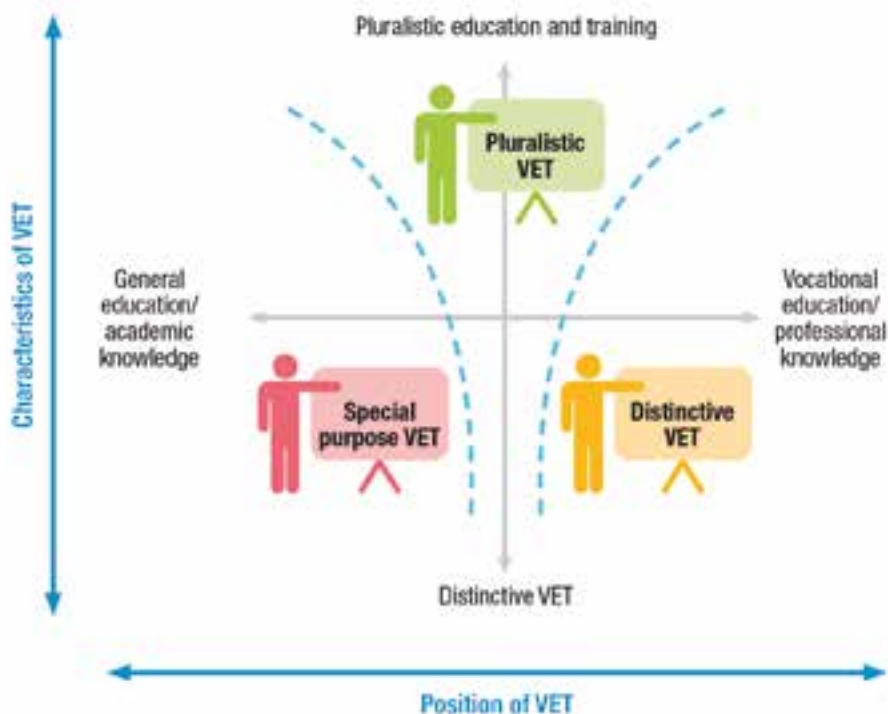
1. Se o sistema educativo for marcado pelo esbatimento entre a educação geral e a formação profissional, o EFP tornar-se-á pluralista. Haverá partilha de conteúdos vocacionais e académicos entre ambas as dimensões educativas e formativas;
2. Se o EFP divergir da educação geral e assumir-se como sistema principal de significação, tornar-se-á hegemónico, isto é, dominará o sistema educativo (*ibidem*: 201).
3. Se o EFP for marginalizado, a educação geral, como transporte para o ensino superior, será dominante. No caso do ensino secundário, este sempre se assumiu com uma matriz liceal com a garantia da hegemonia do currículo académico, que sempre excluiu tudo o que fosse diferente, nomeadamente as vias técnicas e profissionais.

Figura 1. Principais dimensões dos cenários do EFP



Fonte: Cedefop

Figura 2. Três cenários básicos do EFP



Fonte: Cedefop

Sinteticamente, os três cenários preveem:

- a) pluralistic VET has lifelong learning at its heart; the distinctions between vocational and general education become increasingly obsolete;
- (b) distinctive VET has occupational and professional competence at its heart; VET clearly differs from general education and dominates the education system, so we can speak of a 'VET hegemony';
- (c) special-purpose or 'marginalised' VET has job-oriented training at its heart; specific forms of VET have survived in an education system which is dominated by general and higher education. (*ibidem*: 200)

No **cenário 1**, teremos um **EFP plural** cuja base assenta na **aprendizagem ao longo da vida**. Segundo o estudo atrás citado do Cedefop, isto implicará a redefinição do lugar que este segmento de formação e educação ocupa no sistema educativo. São indicadas as seguintes transformações: o EFP deixará de ser visto como um “subsistema de formação, procurará combinar as competências profissionais [com as competências gerais através de] diferentes formas de aprendizagem” (*ibidem*: 201).

Aliás, já em 1986 foi defendida a aquisição de competências generalizáveis e transferíveis para o mundo do trabalho, nas suas diversas aplicações, por organismos como a OCDE, o Conselho de Europa, a UNESCO, a UE, a Comissão Europeia, o Banco Mundial e a OIT (Azevedo, 2002: 220). Foram estas entidades, sempre externas, que divulgaram naquela altura os novos requisitos de formação e a identidade do EFP.

A valorização da formação geral deu-se em 1989, quando a OCDE sugeriu que o ensino vocacional tivesse uma maior componente de formação teórica e que o ensino académico integrasse componentes vocacionais nos seus currículos (*ibidem*: 221) – “The focus will be on overall skills and competence developments, not on VET as a separate sector.” (Cedefop, 2020: 201).

As competências transversais e estratégicas irão contribuir para uma melhor adaptação e sucessos pessoais, académicos e profissionais dos estudantes. Também servirão ao desenvolvimento e validação de competências pessoais, emocionais e cognitivas e para a capacitação de uma cidadania esclarecida e responsabilidade social. As competências transversais são necessárias ao bom desempenho profissional, independentemente da formação inicial ou de base. São complementares à formação científica, necessária ao exercício de qualquer profissão. Neste cenário, que assenta numa perspetiva do

EFP como aprendizagem ao longo da vida, prevê-se a continuidade da formação base, o que é evidente com os cursos intermédios na educação superior.

Os conhecidos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP), regulados sob a alteração do Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro, estabelecem bem essa relação contínua entre o ensino secundário e o ensino superior. Pode ler-se, no preâmbulo desse normativo, a propósito desta ligação, que serão criadas “as condições para que desempenhem plenamente o papel dos ciclos curtos de ensino superior associados aos primeiros ciclos (licenciaturas)”.

O **cenário 2** caracteriza-se por definir as **competências profissionais e ocupacionais** como prioridades da política curricular do EFP, que é também ideológica, isto é, assenta na ideia de que todo o desenho curricular e a sua filosofia política orientadora devem estar centrados na **formação para a profissão**. É aqui que o EFP se vincula como subsistema, numa lógica de educação bipartida. É também aqui que se assumem os estereótipos educativos, quer dizer, faz-se a distinção entre “bons” e “maus” alunos, conforme a frequência das vias de ensino, inclusive, e conforme a origem social dos jovens.

A divisão social do conhecimento vai corresponder à diferenciação social do trabalho. É esta a força ideológica do currículo: ela fornece um modo de viver e uma visão do mundo. Neste mundo, não são certificados conhecimentos, mas posições de classe numa lógica de fatalismo e de destino social. É, na pior das hipóteses, o exercício do currículo formalmente aceite e ao serviço da reprodução social no meio escolar.

O modelo escolar pode aparecer sob a forma de dois submodelos: “um submodelo bipartido e um submodelo compreensivo” (Azevedo, 2000: 31) em que naquele primeiro as diversas vias de ensino (ensino geral, técnico e profissional) são organizadas em escolas próprias, portanto, são suficientemente equidistantes, desde o ponto de vista social até às competências individuais [dos estudantes], de modo a marcar o que se faz e quem frequenta cada uma delas. Este submodelo é o mais comum na Europa. No segundo submodelo, compreensivo, os diversos cursos são acolhidos no mesmo espaço e a riqueza da diversidade curricular e, conseqüentemente, cultural e social está concentrada numa única escola. O que se pretende neste submodelo é eliminar o separatismo na educação secundária. (Rodrigues, 2012: 16-17, citando Goodson, 2001: 226).

O que irá definir o EFP, neste quadro, será a aprendizagem em contexto de trabalho e será ela o seu fundamento primeiro e a sua justificação última. Neste sentido, a paridade com a educação geral ficará em causa, o que já tinha sido salientado na década de '90:

Em 1993, a *Human Resources Outlook for the 1990's* (Azevedo, 2002: 227), a propósito da relação da formação profissional e da educação, sugeria que os alunos dos cursos técnicos e profissionais fossem esclarecidos da possibilidade de prossecução de estudos a nível superior e da importância da continuidade entre formação inicial e de adultos. Aconselhava, ainda, a uma maior paridade entre cursos técnico-profissionais e cursos académicos e que as qualificações adquiridas fossem promovidas através da possibilidade de prosseguimento de estudos. (Rodrigues, 2012: 17).

Neste cenário, o EFP “will be organised around the requirements and identities of clearly defined occupations and/ or professions” (Cedepof, 2020: 203) e, continua o mesmo relatório, existirá um natural destino que será o mercado de trabalho. Também aqui a “balanced commitment” (*ibidem*) será realizada entre o Estado, os empregadores e os sindicatos. O público alvo será a juventude e não as pessoas de todas as idades, como no cenário 1. O trabalho, a aprendizagem pela prática e os métodos ativos são conceitos reguladores do EFP, num cenário em que os parceiros sociais desempenham funções de política de governança e de definição curricular (*ibidem*).

A nível de políticas europeias, “policy may suport the distinct model by promoting cross-border cooperation and agreements on occupations and sectors, for example setting common standards” (*ibidem*). Assim, este cenário corre o risco de ser ultrapassado pela “rapidly changing Technologies”, que altera a pretensa “stability of occupations” (*ibidem*).

O último cenário, **cenário 3**, assenta na **formação para o trabalho e para a empregabilidade**, e não tanto na dinâmica da formação para as competências gerais e transferíveis (cenário 1) e/ou ocupacionais e/ou profissionais (cenário 2), ou seja, este cenário atende às necessidades do mercado de trabalho e aos trabalhadores.

Destinada essencialmente aos adultos, marcada por uma lógica de sistema dual de educação, isto é, de cursos breves e de curta duração, a formação profissional, neste cenário, é realizada num quadro de atualização de conhecimentos, isto é, numa lógica de formação contínua em contexto de trabalho. No entanto, “[...] continua por provar que a capacidade do ensino técnico e da formação profissional para criar emprego quer a bondade da relação mecânica que é estabelecida entre a expansão da sua oferta e a sua empregabilidade” (Azevedo, 2002: 132).

Esta visão de formação para o trabalho e para a empregabilidade tem uma base mais conservadora em relação aos outros cenários e identifica claramente o lugar que o EFP ocupa nos sistemas educativos: destina-se aos trabalhadores e a política curricular tem no seu âmago as preocupações de empregabilidade. Assim, como objetivo e sustento político, a dimensão

curricular do EFP procura responder aos “groups at risk”. “Employability in the broader sense, empowering people to develop in a lifelong learning perspective, is taken over by general education at all levels” (Cedefop, 2020: 204). Sendo o mercado de trabalho volátil, a formação, neste cenário, será de curta duração e as competências profissionais ajustadas aos trabalhos disponíveis. As competências transversais serão deixadas à responsabilidade do ensino de tradição liceal geral e o foco está no desenvolvimento de competências específicas para a empregabilidade.

De forma sintética, a imagem seguinte (Figura 3), elaborada pelo CEDEFOP, ilustra bem as diferenças entre os três cenários para a Educação e Formação Profissional na Europa.

Figura 3. Elementos chave dos três cenários básicos

	Pluralistic VET	Distinctive VET	Special purpose VET
How is VET understood?	VET is understood as vocationally and labour-market-oriented learning at all levels and in all institutional settings.	VET is understood as being focused on entry into occupations and professions, enabling specialisation, but also open to renewal and innovation.	VET is understood as employability in a narrow sense, ability to respond to groups at risk.
What is VET's position in the wider education and training system?	VET focuses on overall skills and competence development, not on VET as a separate sector.	VET is a separate education and training subsystem with clearly defined providers and institutions. Learning at workplaces is a key feature.	VET is increasingly linked to continuing and further training in the labour market.
What is VET's key organising principle?	VET is anchored in broader qualification profiles with a weaker link to specific occupations and jobs.	VET is organised around clearly defined occupations/professions ensuring close links to the labour market.	VET focuses on short and medium-term skills needs.
Who is it for?	Learners of all ages.	Young people in IVET.	Adults in need of re- or upskilling.
What type of pathways?	Flexible pathways; possibility to transfer broader skills sets across different types of education and training.	Work-based learning stands out as the ‘gold standard’ across occupational areas and at all levels including EQF 8.	Shorter training courses, increasingly offered through open educational resources.
What type of provision?	Individually tailored learning solutions, project- and problem-focused learning.	Work- and practice-based learning is given a priority.	Shorter training courses mainly in classrooms and workshops, with some on-the-job-training.

Fonte: Cedefop

No caso de Portugal, entre os anos de 1995 e 2015, foram feitos grandes esforços para melhorar esta via de formação e educação. O país desdobrou-se, desde os anos ‘90, em profundos esforços de combate ao desemprego jovem. O desemprego jovem, em 2015, era de 30% e isto obrigou a que o Estado tomasse decisões para melhorar a prestação de inclusão social dos jovens e, por isso mesmo, investiu de forma clara na qualificação profissional, inclusive através do CTeSP. Ou seja, Portugal procurou, de algum modo, iniciar um percurso político de EFP pluralista (cenário 1), que servia a todas as idades, assente nas competências gerais e transversais, e com um quadro político orientado para a aprendizagem ao longo da vida.

Alinhado com as políticas curriculares macro, isto é, orientações educacionais da UE, Portugal compreendeu que, depois da crise da 2008, a qualificação pelo EFP tinha de ser dirigida não só aos mais jovens, mas também aos mais adultos, que já estavam no mercado de trabalho. Compreendeu igualmente que era preciso um maior equilíbrio entre as competências profissionais e as competências transversais, típicas de um ensino geral que precisa de encontrar as suas competências vocacionais – “Nenhuma formação geral pode dispensar a preparação para uma competência profissional, nenhuma formação profissional pode dispensar a consolidação das competências de base que são dadas pelo ensino geral” (Azevedo, 2000: 224).

A defesa de ofertas curriculares diversas, nas escolas portuguesas, implicou que o jovem fosse chamado a construir o seu próprio percurso escolar, o que significava o “reforço da individualidade e da opcionalidade” (*idem*, 1998: 87). Os saberes eram assim opções reais num modelo que recusava que determinadas disciplinas pertencessem unicamente a este ou àquele subsistema educativo. Isto significa e indica, nos dias de hoje, que o conhecimento não se encontra fechado, nem estanque num determinado tipo de escola, ou de currículo.

Na verdade, o que me parece que está em jogo é a necessidade de se inventar um novo currículo que permita aos jovens (...) um desenvolvimento pessoal e social adequado às suas potencialidades e expectativas pessoais, à preparação para o exercício de uma

cidadania responsável e activa, num contexto em que a economia e as empresas mudaram muito, as profissões evoluíram bastante e as carreiras profissionais se tornaram voos de borboleta imprevisíveis. (*idem*: 88).

Não pode, nem deve, o EFP ter como única preocupação a formação para o trabalho, mas dela não se deve distanciar. Parece-me que devemos olhar para a aprendizagem como orientada para o desenvolvimento de competências gerais e profissionais, transferíveis, pois “(...) o espírito mercantil apresenta também inconvenientes. As perspectivas humanas são limitadas e, quando toda a atenção de uma pessoa se concentra num dezassete avos de um alfinete ou num oitenta avos de um botão, ela torna-se estúpida. A educação é descurada.” (Smith, 2006: 28).

O cenário 2 é claramente organizado segundo princípios educativos de uma formação fortemente direccionada para a profissão. Neste sentido, a sua finalidade é ocupacional. Voltamos, de alguma forma, a um passado que relembra os objetivos da formação técnica do regime conservador e ditatorial que governou Portugal até 25 de abril de 1974 e que visava ter um corpo técnico especializado e apto para levar a cabo o processo de industrialização do país. O problema, do ponto de vista ideológico, não é menor. Logo depois, num passado que podemos situar nos anos ‘80 do século XX, a defesa do ensino técnico-profissional assentava numa educação formal não geral que procurava servir os interesses do Estado, tanto a nível económico, como do seu desenvolvimento tecnológico. Assim, este tipo de ensino estava organizado em função da produção, a modo “taylorista-fordista³ do sistema de produção capitalista” (Azevedo, 2000: 189), que exigia quadros técnicos médios singularizados, prontos para dar o seu contributo ao progresso de um país pobre e com fome, numa divisão social de trabalho escrupulosamente hierarquizada.

Até porque o “ensino em massa, (...) inspirado no modelo de gestão científica de Taylor (...), veio dar resposta ao tipo de homem de que necessitava o novo modelo de produção: a ideia geral de reunir multidões de estudantes (matéria-prima) destinados a ser processados por professores (operários) numa escola central (fábrica) foi uma demonstração de génio industrial” (Sousa, 2004: 166). Era a necessidade de mão-de-obra devidamente regulamentada pelo Estado perante uma ideologia de capital humano (Azevedo, 2000: 66).

Nesta ordem de ideias, a economia vem primeiro e só depois vem a política, ao seu serviço. Primeiramente o dinheiro e a conservação das riquezas materiais existentes, em seguida, o que restar. Nada, a maior parte do tempo. A ética das empresas ou dos empreendedores, a moral dos industriais ou dos proprietários, a axiomática dos produtores ou dos capitalistas, as virtudes dos economistas ou dos banqueiros, eis o rosário de oxímoros. (...) Também é preciso definir a economia como uma alquimia canibal (...) que, partindo do tempo dos escravos, constrói o dinheiro dos mestres. (Onfray, 1999: 8).

Foi na década de ‘80 que se deu uma revisão da teoria do capital humano e a educação e formação passaram a ser uma prioridade, inclusive para as empresas (cenário 3). No entanto, o ser humano continuava (continua?) a ser uma força de trabalho num mundo capitalista desigual e de profunda competitividade. Não foi por acaso que, num espaço de um ano (entre 2008 e 2009), o EFP aumentou de “31% para 38%” (Cedefop, 2020: 105). Diversos programas de formação e educação para jovens e adultos relançavam o EFP na escola pública e houve um grande esforço de Portugal para qualificar a sua população. Desde os cursos EFA, CEF, CET, cursos de níveis 3 e 4 (no caso do ensino secundário) e CTES (no ensino superior), o nosso país demonstrou uma profunda preocupação política em relação à qualificação dos jovens que não encontravam motivação na escola secundária de matriz liceal e dos adultos não qualificados que, por diversas e diferentes razões, não terminaram a sua formação e que precisavam de atualizar e desenvolver as suas competências gerais e/ou específicas e profissionais.

As novas competências agora exigidas, numa Europa em que “Henry Ford forneceu a senha de acesso à amnésia colectiva” (Steiner, 2006: 35), são o fruto do pacto social entre diversos organismos, nacionais e internacionais, recomendando o desenvolvimento do perfil do Homem Novo que, perante a agonia da cultura (Ramonet, 1999: 191), nos faz pensar a Europa (Morin, 1990: 171). É que “ser europeu é tentar negociar, moralmente, intelectualmente e existencialmente, os ideais, afirmações, *praxis* rivais da cidade de Sócrates e da cidade de Isaías” (Steiner, 2006: 36).

Ser europeu não pode reduzir-se, jamais, a um conjunto de características exigidas pelo sistema económico. Aliás, foi sempre isso que nos distinguiu dos restantes mundos:

Os simples cafés e ruas europeias são a maior demonstração do génio cultural e intelectual europeu. Cidades como Paris, Milão, Florença, Francoforte, Weimar, Praga ou S. Petersburgo são crónicas vivas. Ler as respectivas toponímicas é folhear um passado presente. (...) A Place Saint-Germain tornou-se Place Sartre-Beauvoir. Francoforte acabou de atribuir a uma praça a designação de Adornoplatz (...). As avenidas, calçadas e ruas americanas são simplesmente numeradas [...]. (*ibidem*: 33).

Na Europa, o ensino profissional ficou sob a alçada da escola nos séculos XVIII e XIX. Era urgente a formação de quadros técnicos num ambiente de desenvolvimento e industrialização alimentados pela sedução do capitalismo. Esta formação

³ Características do Fordismo: “mercados nacionais protegidos; produção de massa de produtos standardizados/baixa qualificação, alto salário; organizações hierárquicas burocráticas; emprego standardizado de massa (masculino); divisões entre gestores e trabalhadores; relações de pouca confiança; contratação colectiva; fraco nível de formação em serviço para a maioria dos trabalhadores.” (Azevedo, 2000: 109).

profissional, no século XIX, tinha por missão aumentar a “produtividade industrial” e transfigurava-se numa oferta escolar para os filhos dos trabalhadores. A relação indústria/escola pública ligava-se assim à economia e ao seu desenvolvimento dos Estados europeus:

Todos sabemos que a generalização da escola como instituição pública ocorreu por imperativos da Revolução Industrial e como resposta às exigências das novas condições sociais de trabalho. (...) Tornava-se assim necessário “armazenar”, isto é, “encaixotar” esta franja não activa da população por forma a conformá-la à nova ordem industrial. (Sousa, 2004: 166).

Foi assim que, durante o século XX, se desenvolveram outras modalidades de ensino e de formação a par dos tradicionais liceus. A instrução técnica e profissional aconteceu em simultâneo com o exercício da profissão e daí nasceram as escolas, que visavam desenvolver competências técnicas e profissionais dentro de uma estrutura de desenvolvimento tecnológico, comercial e industrial. A grande diferença, comparando com os nossos dias, é que já não é suficiente entender esta modalidade de aprendizagem como um destino social onde vão ser certificados conhecimentos e posições de classe (Goodson, 1999).

A distinção entre ensino técnico (*vocational education*) e formação profissional (*vocational training*) foi fundamental, ainda que tenha sido conseguida de forma lenta, nas representações políticas e sociais do EFP. O ensino técnico, além de ser, geralmente, pós-obrigatório, é vocacionado para profissões técnicas e a sua estrutura curricular é fortemente especializada, com uma formação teórica e científica pronunciada. Por isso é que o ensino superior é uma das saídas possíveis. Mas, reconhecidamente, o espírito da formação profissional caracteriza-se pela sua vertente prática e tem por objetivo fundamental a preparação para a vida profissional. Com fins ocupacionais (cenário 2), o EFP centrava-se, essencialmente, e até há bem pouco tempo, na passagem da escola para o mundo do trabalho – “(...) o ensino profissional (...) sustenta a sua validade social por se desenvolver autónoma e firmemente separado do ensino geral” (Azevedo, 2000: 39).

Apesar de ambos os sistemas de formação, *vocational education* e *vocational training*, por toda a Europa, serem profissionalizantes, eles não se confundem, porque têm por detrás uma estrutura curricular cuja matriz, num caso, é escolar (cenários 1 e 2) e, noutra, laboral (cenário 3). No último caso, na matriz laboral, o contributo dos empregadores é fundamental e faz desta aprendizagem uma formação terminal (Azevedo, 2000). O primeiro, educação vocacional, orienta-se pela continuidade da formação.

O ensino profissional norteia-se pelo modelo escolar e, por consequência, tem uma estreita relação com as disposições mais gerais e tradicionais do ensino académico. Sendo um modelo curricular formal, o ensino técnico e profissional implica planos de estudos, metodologias de avaliação e certificações divergentes da formação profissional tradicional destinada aos trabalhadores. A formação profissional é não-formal. É a tal diferenciação, já referida, entre *vocational education* e *vocational training*. Mas ambos se caracterizam pela “intenção de integração imediata no mercado de trabalho” (*ibidem*).

Aos três tipos de ensino (geral, técnico e profissional) corresponde uma estratificação social implícita, já que nela encontramos funções sociais e reconhecimento social relativamente bem vinculados. Numa “hierarquia de prestígio” (*ibidem*: 40), aos três tipos de ensino são garantidos, também indiretamente, determinadas considerações sociais, salários, tipos de escolas, de professores ou formadores e, provavelmente, a garantia mais importante aos olhos de quem escolhe um destes tipos de aprendizagem, de seleção social. “Despite various reforms, general secondary schools gave their graduates the best chance of continuing their studies at a university, while the vocational track was dominated by negative selection and vocational schools were educational dead-ends” (Cedefop, citando Saar, 2020: 81).

Creio que estamos em posição de, em especial em Portugal, caminharmos para a plena realização do modelo pluralista do EFP (cenário 1). Precisamos de professores motivados e integrados na responsabilidade do desenho curricular e pedagógico. Também penso que já ultrapassámos a conceção de que o conhecimento útil é visto como senso comum porque a tradição académica dá preferência à «cabeça sobre as mãos» (Goodson, 2001; Rodrigues, 2012). Não há aqui, nesta posição, neutralidade possível. É clara a divisão social do conhecimento e a divisão social do trabalho. Assim, o currículo, geral ou vocacional, em qualquer um dos cenários é o lugar de lutas sociais que concorrem na «distribuição desigual da riqueza e do poder» (Goodson, 1997: 196). A escola, os seus parceiros e agentes, apesar das suas tentativas de dissimulação de dominação de classe, aceitam esta divisão social como algo de evidente. É esta a força ideológica do currículo. É aqui que o currículo se torna num instrumento explícito de poder. Aos estudantes não são, insistimos, apenas certificados os conhecimentos, mas as suas posições de classe.

Referências bibliográficas

Azevedo, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Porto: Ed. ASA.

Azevedo, J. (2001). *Avenidas de Liberdade – reflexões sobre política educativa*. Porto: Ed. ASA.

Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do séc. XXI*. Porto: Ed. ASA.

Azevedo, J. (1998). *Voos de Borboleta*. Porto: Ed. ASA.

Azevedo, J. (2003). *Cartas aos directores de escola*. Porto: Ed. ASA.

Cedefop. (2020). *Vocational education and training in Europe, 1995-2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century*. Cedefop reference series; N° 114. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/794471>

Goodson, F. I. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.

Goodson, F. I. (1999). *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Ed. Vozes.

Goodson, F. I. (2001). *O Currículo em mudança – estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.

Morin, E. (1990). *Penser l'Europe*. France: Gallimard.

Onfray, M. (1999). *A Política do Bom Rebelde – Tratado de Resistência e de Insubmissão*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ramonet, I. (1999). *Géopolitique du chaos*. France: Gallimard.

Rodrigues, L. (2012). *Ensino Profissional – o estigma das mãos mais do que a cabeça*. Mangualde: Ed. Pedagogo.

Smith, A. (2006). *Riqueza das Nações*. Vol. II. 4ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Smith, A. (2006). *Riqueza das Nações*. Vol. I. 5ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Snoek, M., et al. (2003). Scenario Planning and teacher Education in *European Journal of Teacher Education – ATEE*. United Kingdom: Carfax Publishing.

Sousa, J. M. (2004). *Educação: Textos de Intervenção*. Funchal: O Liberal.

Steiner, G. (2006). *A Ideia de Europa*. Lisboa: Gradiva.

Outras referências

Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro.