

José Alexandre da Rocha Ventura Silva

---

**INTERACÇÕES DO SISTEMA EDUCATIVO  
COM OS SISTEMAS ECONÓMICO E SOCIAL  
A NÍVEL DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS**

**- um estudo de caso -**



Universidade de Aveiro

1998

Universidade de Aveiro  
Departamento de Ciências da Educação



UNIVERSIDADE DE AVEIRO  
SERVIÇOS DE DOCUMENTAÇÃO

**INTERACÇÕES DO SISTEMA EDUCATIVO  
COM OS SISTEMAS ECONÓMICO E SOCIAL  
A NÍVEL DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS**

**- um estudo de caso -**

Por

*José Alexandre da Rocha Ventura Silva*

Dissertação apresentada no Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na especialidade de Análise Social e Administração da Educação, preparada sob a orientação do Professor Jorge Carvalho Arroiteia.



Aveiro

1998

*Ao  
José,  
à Fernanda,  
à Margarida  
e  
ao Ricardo.*

# Índice

Prefácio .....	1
Introdução .....	5
1. Razões da escolha do tema .....	5
2. O problema e a sua formulação .....	10
3. Revisão da literatura .....	16
4. Organização do trabalho .....	20

## PARTE I

O ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL EM PORTUGAL .....	23
---	----

### CAPÍTULO I

Contributo para a História do Ensino Técnico e Profissional em Portugal .....	25
---	----

### CAPÍTULO II

As Escolas Profissionais como subsistema de formação não regular .....	35
1. Enquadramento legal .....	47
2. A especificidade dos planos de estudos .....	49
3. Aspectos do seu funcionamento .....	61
3.1. Financiamento .....	62
3.2. Recursos Humanos .....	66
3.3. Monitorização .....	71

## PARTE I I

A INVESTIGAÇÃO E OS RESPECTIVOS INSTRUMENTOS DE ANÁLISE .....	75
---	----

### CAPÍTULO I I I

1. Enquadramento conceptual do trabalho empírico .....	76
2. A abordagem sistémica como quadro teórico de referência .....	101
3. Metodologia e técnicas de investigação .....	120

### CAPÍTULO I V

O caso da Escola Profissional de Paçô .....	127
1. Caracterização e contextualização da instituição .....	128
2. Análise dos inquéritos aos diplomados .....	139
3. Entrevista ao Director da escola .....	153
4. Entrevistas a empregadores de diplomados .....	156
Conclusões da investigação .....	163
Bibliografia .....	166
Índice dos quadros .....	179
Índice dos gráficos .....	180
Índice das figuras .....	181
Índice dos anexos .....	182
Anexos .....	183

## **Prefácio**

A nossa experiência no domínio da gestão escolar foi bastante precoce visto que um ano após o estágio integrado passámos a integrar o Conselho Directivo de uma Escola Secundária da cidade de Aveiro e permanecemos nessas funções durante um período de cinco anos cheio de experiências enriquecedoras, sobretudo para quem estava em princípio de carreira.

Em seguida vivemos aquela que foi, indubitavelmente, a nossa experiência profissional mais interessante e motivadora até aos dias de hoje, no desempenho, durante dois anos lectivos, das funções de Director Pedagógico de uma Escola Profissional que estava a dar os primeiros passos, também na cidade de Aveiro. Foi um trabalho extraordinariamente absorvente mas muito gratificante visto que, assumido como um desafio, nos obrigou a lidar de forma bastante autónoma com um conjunto de situações novas e motivadoras.

Essas experiências profissionais no domínio da administração e gestão, ao nível micro, do sistema educativo levaram-nos a concluir que existem algumas deficiências a corrigir no que diz respeito à formação outorgada nos cursos de formação de professores relativamente à componente de administração escolar. Naturalmente que tal constatação põe em causa a de-

finição dos perfis de saída dos alunos desses cursos. Trata-se de uma lacuna que urge colmatar se pretendermos uma maior eficácia da administração do sistema educativo ao nível micro. Trata-se também de uma situação em que o "produto" não se compatibiliza, parcialmente, com as necessidades de um "segmento do mercado". Essas situações não ocorrem apenas ao nível do ensino superior. Também o ensino secundário, nomeadamente o profissional, tem sofrido de forma recorrente desse tipo de maleita.

Ora quando na hora actual e desde há alguns anos, aos mais diversos níveis, se defende uma compatibilidade crescente entre a educação e a formação que a escola transmite aos seus alunos e as necessidades efectivas do mercado de emprego, nomeadamente através do incremento das parcerias entre as instituições com fins educativos e as instituições dos respectivos contextos, há que detectar as disfunções existentes no sistema e procurar corrigi-las. Veja-se a propósito Arroiteia (1998: 50-51) quando nos diz que *"não podendo situar-se fora de um determinado contexto político, económico e social, o sistema educativo deve, antes de mais, ser considerado como uma «rede de interações complexas» que o obrigam a ter em conta a realidade social envolvente, de forma que este não seja considerado como uma ilha no seio dos restantes sistemas sociais"*.

O presente trabalho, inspirado em grande medida nas experiências profissionais a que antes aludimos, tem como prin-

principal objectivo estudar o processo de interacção do sistema educativo com os sistemas económico e social a nível das Escolas Profissionais e tentar perceber que aspectos poderão beneficiar de correcções ou reestruturações no sentido de conferir uma maior compatibilidade entre o perfil humano e profissional de saída dos alunos formados pelas Escolas Profissionais e as efectivas necessidades do mercado empregador.

Teria sido possível optar por outras pistas de investigação, tal é a riqueza dessa organização tão complexa que designamos por escola que, talvez mais do que todas as outras, tem uma influência directa ou indirecta em tudo aquilo que somos e fazemos. No entanto, pareceu-nos que, face às preocupações essenciais que dominam o sector da educação, nomeadamente a compatibilização entre o sistema educativo e o mercado de emprego, esta investigação se revela bastante pertinente.

Como se compreenderá, uma investigação desta envergadura carece da orientação e ou da colaboração de um conjunto de pessoas sem as quais nada teria o mesmo valor, a mesma profundidade e a mesma riqueza.

Agradecemos, antes de mais, ao nosso orientador, o Professor Jorge Carvalho Arroiteia, que foi inextinguível no apoio e nas preciosas orientações que sistematicamente forneceu. Ele ajudou-nos de forma decisiva a ultrapassar as dificuldades que foram surgindo, nomeadamente ao nível do planeamento, da organização e da metodologia. O seu contributo foi também



precioso no que concerne à inculcação do estilo dissertativo académico adequado a um trabalho deste cariz. A sua supervisão e o seu apoio sistemático infundiram-nos a coragem para ultrapassar todas as dificuldades.

Agradecemos em seguida aos professores que integram o órgão de gestão da Escola Profissional onde realizámos o estudo de caso que foram generosos, desde a primeira hora, na disponibilidade e no espírito de colaboração. Naturalmente que esse agradecimento é extensivo a todas as funcionárias, especialmente à D. Alzira, e diplomados dessa escola que connosco colaboraram.

Agradecemos também as indicações, nomeadamente de ordem bibliográfica, e os estímulos que recebemos por parte do Professor Jorge Adelino Costa, Professor António Maria Martins, Professor Carlos Meireles Coelho e Mestre António Neto Mendes.

Agradecemos ainda às representantes das entidades empregadoras dos diplomados da Escola Profissional de Paçô que connosco colaboraram para a realização deste trabalho, pela disponibilidade manifestada e pelo contributo indispensável para a caracterização do "outro lado" do problema.

Não esquecemos no nosso agradecimento os diplomados da Escola Profissional de Comércio de Aveiro que gentilmente connosco colaboraram a nível do pré-teste a que sujeitámos o

questionário posteriormente aplicado aos diplomados da Escola Profissional de Paçô.

Agradecemos finalmente ao Dr. Élio Ventura, amigo sempre disponível, pelas sugestões relativas ao tratamento gráfico e ao design da tese.

*Alexandre Ventura*

Aveiro, Abril de 1998

## **Introdução**

### **1. Razões da escolha do tema**

Realizada no âmbito da dissertação do Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Análise Social e Administração da Educação por nós frequentado na Universidade de Aveiro, a presente investigação é motivada por uma ligação relativamente curta, mas bastante intensa, que vivemos no seio do "subsistema" das Escolas Profissionais. Com efeito, tendo desempenhado nos anos lectivos entre 1992 e 1995 funções docentes numa Escola Profissional do distrito de Aveiro e, cumulativamente, nos anos lectivos de 1993/94 e 1994/95, tendo assumido nessa mesma escola funções de Director Pedagógico, contactámos de perto com a realidade dessa oferta de formação. Durante esse período tivemos oportunidade de conhecer várias Escolas Profissionais participando em diversas reuniões de trabalho. Nesse contexto, interagimos com vários professores e gestores desse subsistema de ensino e com alguns técnicos e responsáveis do Departamento do Ensino Secundário. Foi uma experiência enriquecedora e gratificante em termos pessoais e profissionais.

Tal facto permitiu-nos, durante o tempo em que assegurámos a Direcção Pedagógica da Escola Profissional, e mesmo um ano antes, no desempenho de funções docentes nessa

mesma escola, um contacto privilegiado que tornou ainda mais rico o conhecimento da realidade das Escolas Profissionais, nomeadamente ao nível dos seus alunos, das suas capacidades e das suas expectativas. Pudemos assim verificar que muitos deles ansiavam por uma formação eminentemente pragmática que os preparasse verdadeiramente para o desempenho de uma profissão. Sentia-se que vinham em busca de algo que não tinham encontrado no sistema regular de ensino.

Embora tenhamos entretanto, por decisão própria, abandonado esse subsistema de formação, a verdade é que continuamos, hoje como ontem, a pensar que o Ensino Profissional é indispensável para o nosso país. Julgamos mesmo que sem ele, qualquer alteração a nível das estruturas produtivas e do mercado de emprego dificilmente se poderá saldar por um sucesso. É esta também a opinião de Azevedo (1994: 108), um dos principais responsáveis pela criação e desenvolvimento do modelo das Escolas Profissionais em Portugal, quando reconhece que, apesar de durante muitas décadas o ensino técnico e profissional ter sido construído *"como uma formação desvalorizada, de segunda, própria de quem não podia seguir a via liceal"* e assumir que esse *"fardo histórico vai ter de ser carregado aos nossos ombros durante muitos anos"*, vale a pena correr riscos *"dentro de um clima de clara valorização, social e política, dos percursos tecnológicos e profissionais e de recusa conseqüente da sua estigmatização social"*. É nessa óptica de formação que se inserem as Escolas Profissionais cuja pertinência no quadro do sistema educativo nacional é reco-

nhecida pelo Ministério da Educação ao considerar que lhes cabe um importante papel *"nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento de novas ofertas, mais diversificadas, no domínio de formações curtas e formações na óptica da requalificação de adultos, reforçando ou integrando parcerias que envolvam outras escolas, o tecido empresarial e as associações científicas e profissionais"* (Secretaria de Estado da Educação e Inovação, 1997)

Ainda recentemente, um grupo de economistas de renome (convocados por José da Silva Lopes) que realizou um trabalho sobre os "Problemas actuais da política económica portuguesa", no âmbito do Conselho Económico e Social, concluiu que a falta de formação e educação é uma das grandes ameaças ao crescimento da economia portuguesa. Esse grupo de trabalho considera *que "deve ser dada prioridade à qualidade do sistema educativo global, com ênfase no ensino secundário"* (Jornal Público. 15 de Janeiro de 1998).

A este respeito, a política da União Europeia para a formação profissional, que assenta numa estratégia de aliança entre os instrumentos de acção comunitária em matéria de política educativa e os instrumentos da luta contra o desemprego, aponta no sentido da adaptação às transformações industriais, com especial ênfase para a melhoria das oportunidades de emprego através do fomento da formação profissional de base, da formação contínua e da reconversão. É nesse sentido que assume importante papel o programa Leonardo da Vinci (dota-

ção de 620 milhões de ecus até 1999), lançado em 1994 ao abrigo do artigo 127º do Tratado de Maastricht, que inclui as acções comunitárias em matéria de formação profissional, Comett (cooperação entre universidades e empresas), Force (formação contínua), Petra (formação inicial), Eurotecnet (promoção das qualificações ligadas à inovação tecnológica) e Iris (projecto de demonstração para a formação profissional de mulheres) (Comissão Europeia, 1995).

Para além disso, de acordo com o Programa da Comissão de Trabalho da Comissão Europeia para 1998<sup>1</sup>, a educação e a formação configuram-se como componentes indispensáveis de verdadeiras políticas do conhecimento e são encaradas como prioritárias. *"A comissão valorizará as boas práticas nos domínios da validação das competências, dos conhecimentos linguísticos, do desenvolvimento da aprendizagem (incluindo ao longo de toda a vida) e da aproximação entre os locais de ensino e de trabalho"*.

Por sua vez, o Ministério da Educação, através do documento orientador das políticas para o ensino secundário — "Desenvolver, Consolidar, Orientar — de Novembro de 1997, preconiza a *"generalização de estágios ou experiências de trabalho em empresas, serviços, instituições de cariz social ou centros de investigação, procurando assim incentivar a aproximação ao mundo do trabalho e facilitar a inserção profissional"*. Mais à frente, nesse mesmo documento, embora consta-

---

<sup>1</sup> [www.expresso.pt](http://www.expresso.pt)

tando-se que na maior parte dos sectores de actividade produtiva, ainda não se reconhece "*o benefício social e económico das formações profissionalmente qualificantes*", e que, contrariamente à situação verificada na generalidade dos países da União Europeia, os jovens portugueses continuam a manifestar uma preferência nítida pelos cursos de formação geral (mais de 60%), preconiza-se uma "*expansão de modelos de formação capazes de atrair os jovens para a obtenção de qualificações intermédias orientadas para o exercício de uma profissão*". É exactamente esse o espírito que presidiu à criação do modelo das Escolas Profissionais e é esse o seu campo de acção.

Como fica bem patente através do conteúdo das várias referências apresentadas, a educação e a formação, nomeadamente a profissional, e o incremento dos respectivos laços com o mundo laboral, constituem um desiderato claro tanto das instâncias comunitárias, quanto das instâncias nacionais. Comuniquemos da opinião segundo a qual a solução para concretizar esse objectivo passa pela reconfiguração e pelo redimensionamento das parcerias que envolvem instituições prioritariamente vocacionadas para a educação/formação e organizações integrantes do mundo produtivo.

Nós, que consideramos também que "*a dinâmica da sociedade em que vivemos exige crescentemente uma adequada formação profissional em todos os domínios e sectores de actividades, nomeadamente dos seus agentes educativos*" (Par-

dal, 1991: 3), pretendemos tentar contribuir para a detecção de disfunções ao nível do funcionamento das Escolas Profissionais que permita a correcção da trajectória no sentido de uma maior eficácia do subsistema, nomeadamente através de uma maior correspondência entre o seu desempenho e as efectivas necessidades do tecido produtivo.

O estudo aqui apresentado, embora tenha sido iniciado em finais de 1996, tem subjacentes um interesse e um trabalho que remontam a 1994, altura em que, estando nós ainda na Escola Profissional, frequentávamos também a Pós-Graduação em Análise Social e Administração da Educação, na Universidade de Aveiro. Nessa altura desenvolvemos alguma investigação embrionária sobre a temática das Escolas Profissionais que veio potenciar o nosso interesse por essa área. Esse conjunto de experiências representava já um capital de conhecimentos e de interesses que teve como corolário uma escolha relativamente fácil da temática a eleger para tema da nossa dissertação de Mestrado.

Por uma questão metodológica, de exequibilidade e de adequação aos nossos interesses e motivações fundamentais, optámos por circunscrever o nosso estudo ao modelo de Gestão Escolar das Escolas Profissionais em Portugal e ao seu papel na promoção de verdadeiras e continuadas interacções com os sistemas económico e social em que se inserem.



Finalmente, gostaríamos de deixar claros os motivos que nos levaram a escolher a "Escola Profissional de Paçô"<sup>2</sup> e não outra. Essa escolha foi motivada, antes de mais, pelos contactos informais privilegiados existentes entre o investigador e a equipa directiva dessa instituição. Os outros motivos prendem-se com as dimensões daquela escola em termos de número de discentes e docentes — esse número corresponde, aproximadamente, à dimensão média das Escolas Profissionais portuguesas — e com o facto de se tratar de uma instituição que se encontra na rede de oferta desde a implementação do subsistema das Escolas Profissionais em Portugal.

Gostaríamos de esclarecer que não pretendemos apresentar a Escola Profissional de Paçô como o paradigma das Escolas Profissionais. Tal como todas as outras escolas que integram a rede, esta possui algumas características comuns e outras peculiares. O caso aqui apresentado constitui apenas uma das realizações possíveis no contexto do ensino profissional no nosso país e não pretende atingir generalizações apriorísticas incompatíveis com uma realidade tão complexa (Lima, 1991: 21). Os pontos comuns serão identificados por aqueles que conhecem outros casos passíveis de comparação. Como qualquer organização social, e é isso que as torna fascinantes, esta é ao mesmo tempo semelhante e diferente das outras.

Poder-se-á perguntar por que motivo é que não realizámos a nossa investigação na Escola Profissional em que pres-

---

<sup>2</sup> Primeira Escola Profissional do distrito de Aveiro a ser criada, em 1989.

támos serviço. A justificação é simples e consiste apenas no facto de o investigador, caso optasse por essa possibilidade, correr sérios riscos de ver dificultada a sua tentativa de assumir um posicionamento distanciado e imparcial.

## **2. O problema e a sua formulação**

Depois de décadas caracterizadas por um marasmo acentuado correspondente à vigência do «Estado Novo», período durante o qual, tanto a taxa de crescimento económico, quanto a política de desenvolvimento cultural portuguesas nos colocavam na cauda da Europa<sup>3</sup> e tiveram como reflexo, nomeadamente, um intenso fenómeno de emigração (Marques, 1977: 319-320), o nosso país, sobretudo a partir do momento em que aderimos à Comunidade Europeia, realizou um extraordinário esforço de investimento em capital fixo no sentido de modernizar o nosso tecido produtivo e de colmatar as enormes deficiências que nos distanciavam dos nossos parceiros europeus em termos tecnológicos. Naturalmente que esse incremento tão repentino e em tão grande escala do investimento no parque tecnológico e nas infra-estruturas só foi possível devido aos avultados investimentos comunitários.

No entanto, verifica-se hoje com alguma surpresa que esse enorme esforço de investimento não se traduziu numa

---

<sup>3</sup> Na década de sessenta, o rendimento anual per capita dos portugueses era de 408 dólares, enquanto o dos suecos, por exemplo, era de 2 740 dólares (Marques, 1977: 320).

rentabilidade e utilidade tão importantes quanto seria de esperar. Constata-se com alguma perplexidade que ao investimento realizado não correspondeu um nível de eficácia dos diferentes sistemas que integram a sociedade portuguesa tão importante quanto o inicialmente suposto. As tentativas de explicação são variadas, mas nem todas muito verosímeis. Pela nossa parte, cremos que o principal motivo reside no facto de, até ao momento, não termos sido capazes de formar recursos humanos com suficiente qualidade e cujos perfis profissionais de saída se adequem às efectivas necessidades do nosso sistema económico. O sistema educativo português, numa perspectiva sistémica, com o seu "*carácter integrativo e abstracto e a possibilidade de compreensão dos efeitos sinérgicos da organização*" (Chiavenato, 1993: 522), ainda não soube assumir um grau de abertura suficiente relativamente aos outros sistemas com os quais se interrelaciona. Os intercâmbios de informação, a partilha de responsabilidades, as parcerias na resolução de problemas e na realização de projectos conjuntos ainda carecem de uma amplitude e de uma continuidade geradoras de eficácia e mais valias. Assim, estamos em crer que o cerne do problema com que nos defrontamos consiste essencialmente nos saberes dos nossos recursos humanos e na nossa capacidade organizativa que permita potenciar o conjunto de infraestruturas e do parque tecnológico e científico já instalado.

O constatar desta situação reveste-se de um aspecto interessante. A verdade é que, por muita tecnologia que exista, a

dimensão mais importante continua a ser o homem. E é indubitavelmente nele que tem de se fazer o grande investimento.

Toda esta problemática assume uma relevância muito grande no domínio do Ensino Profissional. Neste quadro, as Escolas Profissionais, concebidas como *"uma modalidade especial de educação, dirigida à estruturação e qualificação educativa da formação profissional dos jovens"* (Decreto-Lei nº 4/98, de 8 de Janeiro), necessitam de possuir um carácter eminentemente adaptativo que lhes permita um ajustamento constante às condições do meio. Esta adaptabilidade, encarada como um *"contínuo processo de aprendizagem e auto-organização"* (Chiavenato, 1993: 485) não tem caracterizado, a um nível suficientemente satisfatório, o subsistema das Escolas Profissionais. Pensamos que um maior sucesso e contributo social destas instituições passará por um incremento dos intercâmbios que elas sejam capazes de estabelecer com os outros sistemas e subsistemas do ambiente em que se inserem.

Torna-se pois pertinente realizar uma investigação que permita contribuir para diagnosticar a situação actual a este nível e que aponte caminhos no sentido de alargar e aprofundar a pesquisa para que seja possível melhorar o sistema actual.

Nesta perspectiva, o trabalho que nos propomos levar a cabo tem como pergunta de partida — *Será que as Escolas Profissionais promovem verdadeiras e continuadas interac-*

*ções com actores dos sistemas económico e social em que se inserem?*

Decorrente dessa pergunta de partida e no sentido de lhe responder, há três questões fundamentais que importa analisar e avaliar. Antes de mais é necessário ver qual o papel desempenhado pelos órgãos de gestão das Escolas Profissionais no sentido de estabelecer e manter a ligação intensa e biunívoca com o tecido social e produtivo envolvente. Depois é necessário ver qual o papel e a sensibilidade que os elementos humanos desse mesmo tecido têm relativamente a este problema. Finalmente é preciso ver qual é o resultado, o "output" com origem num sistema caracterizado por um conjunto alargado de variáveis e especificidades. Quer isto dizer que se torna indispensável avaliar junto dos diplomados pelas Escolas Profissionais e junto das respectivas entidades empregadoras a qualidade, a pertinência e a adequação entre a formação recebida e as funções desempenhadas. Dessa forma poder-se-á ajuizar relativamente ao nível e qualidade das interações entre as escolas e o tecido social e económico, bem como relativamente ao seu papel na formação dos futuros técnicos intermédios.

Naturalmente que a nossa perspectiva inclui-se naquilo que podemos designar por «avaliação do subsistema». Convirá referir que não temos no entanto a intenção de abarcar um conjunto alargado de características e manifestações do desempenho das Escolas Profissionais como sucedeu com as diferentes fases de avaliação da Coopers & Lybrand ou com o estudo

(1996) levado a cabo pelo grupo de trabalho (também designado por Comissão de Avaliação) composto por Santos Silva, Montalvão e Silva e Protes da Fonseca que realizaram, a pedido do Ministério da Educação, avaliações externas globais. Pretendemos tão só estudar uma das vertentes desse fenómeno tão complexo e multifacetado por forma a apontarmos soluções no sentido da sua melhoria.

No âmbito do tema que escolhemos, levantamos ao longo da presente dissertação um conjunto de questões às quais procuraremos responder sempre que tal seja possível nos limites da investigação realizada. Tentaremos saber como se configura na prática actual o modelo de Gestão Escolar das Escolas Profissionais. Procuraremos caracterizar o nível e a qualidade das interações que o órgão de gestão da Escola Profissional objecto de estudo estabelece com os sistemas económico e social do seu contexto. Tentaremos, por fim, saber em que medida é que os sistemas económico e social da área envolvente da Escola Profissional contribuem para a definição dos contornos daquela oferta de formação.

Subjacente à realização deste estudo é indesmentível que existe da nossa parte o desejo de podermos contribuir, ainda que de uma forma modesta, para encontrar formas mais adequadas e catalíticas de estabelecer genuínos e perenes laços entre as instituições que se dedicam ao ensino/formação e aquelas que pertencem aos sistemas económico e social. Estamos genuinamente convencidos que as vantagens serão enormes para todos os interlocutores a partir do momento em que

todos concorram para a definição e aplicação das formas de ensinar. Nesse âmbito, as direcções das escolas desempenham um papel fundamental como promotoras dos intercâmbios.

É hoje comumente aceite que não há boa escola possível sem uma boa direcção (OCDE, 1992: 144). Na realidade, a eficácia da escola depende em grande medida dos factores qualitativos, nomeadamente da competência, adequação e sensibilidade da sua direcção. No entanto, a unanimidade fractura-se quando se pretende encontrar uma fórmula para a organização e exercício dessa mesma direcção (OCDE, 1992: 144) Nesse domínio colocam-se problemas como o da outorga de maiores ou menores poderes no âmbito pedagógico e administrativo; a direcção ou gestão de tipo colegial ou a aplicação do modelo do “chefe de estabelecimento” com um grande nível de autonomia; a supervisão exterior exercida por um serviço de inspecção à escala nacional ou por um conselho de administração ligado à autarquia local.

Seja como for, independentemente do nível de autonomia que lhes seja concedido, as escolas têm sempre de “prestar contas” às autoridades administrativas, sejam elas locais, regionais ou nacionais, às quais compete:

*"I) Fixar as normas de qualidade e fornecer os meios para as alcançar;*

*II) Acompanhar a aplicação de estratégias apropriadas;*

*III) Efectuar, periodicamente, avaliações do trabalho escolar em associação com cada escola". (OCDE, 1992: 148)*

Naturalmente que quando as autoridades não assumem em termos efectivos estas competências, proporcionam um acréscimo dos factores de insucesso potencial das escolas.

Ao analisarmos o contexto do aparecimento e desenvolvimento das Escolas Profissionais em Portugal constatamos que, em grande medida, a situação difícil por estas vivida e a frustração de expectativas junto dos mais diversos actores advêm do não cumprimento, por parte das autoridades, dos princípios consignados na legislação e nos contratos-programa assinados com as entidades promotoras das Escolas Profissionais por alturas da sua criação.

Mas os motivos de insucesso deste subsistema de formação não se prendem exclusivamente com a negligência, em diversas vertentes, das autoridades educativas que o criaram paulatinamente a partir de 1986 (recorde-se o nº 7 do Artº. 10º da Subsecção II da Lei de Bases do Sistema Educativo — *“Podem ser criados estabelecimentos especializados destinados ao ensino e prática de cursos de natureza técnica e tecnológica ou de índole artística”*). (Costa, 1991: 20) Com efeito, poderíamos enumerar a falta de espírito cívico colaborante e de consciência do papel vital que poderia ser desempenhado pelas Escolas Profissionais por parte dos parceiros sociais, de quem tanto se esperava; a inexistência de estudos de carácter



sociológico e económico que fundamentassem a criação de Escolas Profissionais; a inexistência, em alguns casos, de “massa crítica”, importância e dimensão das escolas, relativamente às zonas de implantação; a “canibalização” de ofertas de formação entre diferentes escolas implantadas na mesma área geográfica; a não qualificação/formação para o cargo de alguns dos elementos que integram as equipas directivas daqueles estabelecimentos de ensino.

### **3. Revisão da literatura**

Procederemos em seguida a uma revisão da literatura que tentará apresentar o estado da questão relativamente ao elemento fulcral desta investigação — as Escolas Profissionais portuguesas. Naturalmente que ao longo da investigação que culminou no presente trabalho, muita e variada foi a bibliografia que consultámos. Seria portanto fastidioso e de menor relevância apresentar uma retrospectiva de toda essa bibliografia. Optámos portanto por consagrar a nossa atenção ao elemento fulcral da investigação, o qual será, concomitantemente, menos conhecido pela comunidade educativa que não tem uma relação directa com este subsistema do nosso sistema educativo.

O tema das Escolas Profissionais já foi abordado por outros investigadores que a ele dedicaram a sua atenção, brin-

dando a comunidade educativa com importantes contributos para aprofundar o conhecimento sobre este subsistema. No presente trabalho não poderíamos deixar de referir, embora que sumariamente, aqueles que se nos afiguram mais significativos, sem pretendermos ser exaustivos.

Nesse sentido, e sem pretendermos hierarquizar quer as obras, quer os respectivos autores, começaremos por referir as duas obras que Marques dedicou a esta temática. São elas *O Modelo Educativo das Escolas Profissionais: um campo potencial de inovação* (1993) e *A decisão política em Educação. O partenariado sócio-educativo como modelo decisional. O caso das Escolas Profissionais* (1994). Na primeira das obras referidas, um "ensaio", como lhe chama Roberto Carneiro no prefácio que assina, a autora descreve o conjunto de características do contexto favorável de emergência das Escolas Profissionais, enumera as características inovadoras do modelo desse subsistema de ensino, refere a sua organização curricular, nomeadamente no que se refere à estrutura modular do ensino, caracteriza os docentes daquelas escolas e o sistema de avaliação/certificação dos alunos. Para além disso, de uma forma concisa, aborda a questão do modelo de financiamento e refere algumas características de desenvolvimento desta oferta de formação. No segundo trabalho acima referido, Marques circunscreve o domínio da sua investigação às relações entre o sistema educativo e o sistema económico e social no âmbito do partenariado sócio educativo. Os conceitos de participação e de negociação assumem-se para a autora como elementos

fundamentais desta investigação que depois de teoricamente fundamentada, procede ao estudo de caso da realidade de duas Escolas Profissionais consideradas como modelos. A questão que se afigura fulcral para Marques é o estudo da implicação dos diferentes parceiros sociais na configuração do modelo educativo das Escolas Profissionais.

Outro autor que se debruça sobre esta temática é Azevedo que publicou em *A Educação Tecnológica nos anos 90* (1991) e *Avenidas de Liberdade* (1994). Relativamente à primeira obra apreciamos sobretudo os capítulos que dedica às expectativas escolares dos jovens do 9º ano, às Escolas Profissionais e às expectativas dos empregadores. Para além disso, a obra conta com um excelente prefácio assinado por Augusto Santos Silva. No segundo trabalho, o autor, que teve importantes responsabilidades a nível da concepção e da implementação do modelo das Escolas Profissionais, apresenta um historial bastante detalhado dos principais aspectos deste subsistema, caracterizando-o fundamentalmente como "*uma aposta inequívoca na iniciativa autónoma da sociedade civil*" (1994: 92). Embora reconheça que tal processo será bastante moroso, Azevedo (1994: 108) identifica nitidamente o combate contra a estigmatização social dos percursos tecnológicos e profissionais como um dos aspectos prioritários para a sua valorização pelos alunos, pais e empregadores. Todo o seu discurso é marcado por um forte pragmatismo típico de quem esteve de corpo inteiro no lançamento deste subsistema e de quem continua a acreditar nele como uma das maneiras para formar os técni-

cos intermédios necessários ao funcionamento da nossa economia.

Também Martins (1996), docente da Universidade de Aveiro, deteve a sua atenção, embora de forma subsidiária, nas Escolas Profissionais no âmbito da sua dissertação de doutoramento subordinada ao título *Escola e Mercado de Trabalho em Portugal: imperativos de mudança e limites de realização*. Através de um enfoque sociológico funcionalista, este autor caracteriza a situação portuguesa relativamente às condições económicas, ao sistema de ensino-formação inicial e às perspectivas dos empresários quanto à modernização das estruturas produtivas e quanto à formação. Diagnosticada a situação real, o autor compara-a com um modelo-ideal de ensino técnico e profissional por si congeminado. Relativamente ao caso específico das Escolas Profissionais, este autor caracteriza-as no contexto do ensino técnico e profissional decorrente da Lei de Bases do Sistema Educativo. Neste trabalho consideramos de especial interesse a investigação feita sobre as opiniões e as expectativas dos empregadores face à formação profissional que se realiza em Portugal.

Por sua vez, Alves (1992) levou a cabo um processo investigativo consubstanciado na sua tese de mestrado subordinada ao título *Modos de Organização, Direcção e Gestão das Escolas Profissionais • Um Estudo de Quatro Situações*, que, pelo seu valor, riqueza documental e ligação intensa com o

tema que nos propomos desenvolver, não poderíamos deixar de referir.

O autor, através da sua actividade como investigador, como membro de uma equipa de trabalho ligada às negociações e acompanhamento das Escolas Profissionais, conhece como poucos esse universo. Na sua obra em análise apresenta os sentidos da política educativa relativamente ao processo de origem e desenvolvimento das Escolas Profissionais em Portugal. Cremos que é um trabalho investigativo bastante interessante nesta área, fazendo um historial sintético, mas rigoroso da emergência e desenvolvimento daquele subsistema de ensino.

Num outro capítulo dedica-se a apresentar os “Conceitos gerais de análise” tendo como objectivo clarificar os conceitos e modelos que utilizará na descrição das dinâmicas organizacionais, enunciar as finalidades e funções da escola e referir os modelos de gestão curricular. Trata-se, de acordo com as palavras do próprio autor, de “[...] *construir e sistematizar modos de olhar as realidades organizativas, reduzindo a complexidade para as melhor descrever e compreender*” (1992: 33).

Delineado o modelo teórico, o autor apresenta quatro escolas profissionais, cada uma bastante distinta das restantes, e descreve os seus diferentes modos de administração, direcção e gestão.

## **4. Organização do trabalho**

O presente trabalho de investigação sobre o nível e a qualidade das interações estabelecidas entre uma Escola Profissional e os sistemas económico e social do seu contexto, está organizado em duas partes, para além da introdução.

Na introdução elencam-se as razões da escolha do presente tema, formula-se o problema, procede-se à revisão da literatura e descreve-se a organização do trabalho.

Na primeira parte, organizada em dois capítulos, apresenta-se uma história breve do ensino técnico e profissional em Portugal desde as suas origens até à actualidade e analisa-se o subsistema das Escolas Profissionais em algumas das suas facetas essenciais, para além da respectiva contextualização no seio do sistema educativo português.

Na segunda parte, também organizada em dois capítulos, procede-se ao enquadramento conceptual do trabalho empírico caracterizando, de uma forma contextualizada, os vários modelos das teorias organizacionais, desde 1900 até à actualidade, e à apresentação dos instrumentos de análise, nomeadamente a metodologia activa do estudo de caso, e define-se a abordagem sistémica como quadro teórico de referência. Para além disso, descreve-se a investigação realizada através de um estudo de caso numa Escola Profissional do distrito de Aveiro,

apresentam-se as conclusões desse mesmo estudo e indicam-se pistas para investigações futuras que permitam enriquecer o nosso conhecimento relativamente ao subsistema das Escolas Profissionais portuguesas.

Por questões que se prendem com a exequibilidade e a pertinência da análise, nesta investigação iremos concentrar a nossa atenção nas características e no desempenho do órgão de gestão e administração da "Escola Profissional de Paçô" (designação identificadora da Escola Profissional onde realizámos o nosso estudo de caso) no que concerne às interações estabelecidas com os sistemas económico e social do contexto da instituição.

Esta é a organização geral do nosso estudo. Aqui a delineamos por forma a facilitar a compreensão daqueles que nos lerem relativamente aos nossos propósitos e a permitir-lhes uma mais fácil e rápida pesquisa da informação que considerem pertinente.

Apesar de todo o nosso empenhamento houve naturalmente algumas questões que não conseguimos ultrapassar. O presente trabalho foi limitado à partida pelo horizonte temporal em que teve de ser concretizado. Esse factor obrigou-nos a fazer opções relativamente aos dados a recolher, aos instrumentos a utilizar, ao tratamento das informações obtidas e à dimensão da própria amostra. Para além disso, o facto de esta constituir a primeira investigação académica com profundida-

de realizada pelo autor implica que revele algumas debilidades, sobretudo ao nível do relacionamento entre o quadro teórico de análise e a investigação empírica.

Pelos motivos acima enunciados esta linha de investigação poderá e deverá ser aprofundada em diversas vertentes que permitam aumentar o nível do nosso conhecimento relativamente à configuração actual do Ensino Profissional e às melhorias que poderemos introduzir a esse nível no sentido de uma maior eficácia, nomeadamente quanto a uma correspondência mais perfeita entre os interesses e expectativas daqueles que demandam este tipo de formação e aquilo que ela efectivamente oferece. Sem esquecermos a necessidade de incrementar a ligação entre essa formação e as necessidades e expectativas do tecido produtivo.

Por agora limitámo-nos a recolher informações e opiniões de uma amostra de diplomados, de elementos do órgão de gestão da Escola Profissional em apreço e de algumas entidades empregadoras dos diplomados por essa mesma escola. Seria interessante e importante ouvir também os alunos, os professores, a autarquia, as associações sindicais e patronais e os encarregados de educação dos alunos. Não menos importante seria alargar a amostra, incluindo outras Escolas Profissionais, permitindo assim generalizações que nos limites do presente estudo não se podem fazer.



É nossa convicção que o Ensino Profissional, e o país em geral, beneficiariam largamente com um estudo comparativo das várias instituições, departamentos governamentais, curricula, cursos existentes no âmbito da formação com cariz profissionalizante. Pensamos que num país de poucos recursos como o nosso, é necessário racionalizá-los e aproveitar as respectivas sinergias para atingir os resultados desejáveis. Tememos seriamente que ocorra uma certa atomização, e conseqüente canibalização, das ofertas de formação a este nível que não beneficia ninguém.

## **PARTE I**

# **O ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL EM PORTUGAL**

Ao consultar as obras de vários dos investigadores<sup>4</sup> que se debruçaram sobre o ensino técnico e profissional em Portugal constata-se que muitos dos problemas que este tipo de ensino vive no nosso país têm origem bastante antiga. Podemos dizer que existiu até agora uma correspondência deficitária entre o discurso político, os diplomas legais e a implementação de práticas que os consubstanciassem. Vem a propósito citar o Documento Orientador das Políticas para o Ensino Secundário "Desenvolver, Consolidar, Orientar", da Secretaria de Estado da Educação e Inovação (1997) quando constata a dado passo que *"o divórcio entre bons diplomas legais e a realidade tem sido recorrente"*. Todos reconhecem a importância deste tipo de ensino, mas a verdade é que não se consegue romper a nítida hierarquização social que o coloca na base da pirâmide do reconhecimento e, conseqüentemente, das preferências daqueles que procuram o ensino secundário, levando a que os alunos oriundos de famílias mais favorecidas não procurem, normalmente, este tipo de formação. Martins (1996: 163-164) refere que o sistema escolar *"tende a penalizar os alunos socialmente desfavorecidos"*, privilegiando *"conhecimentos, atitudes, valores, comportamentos culturais próprios de alunos vindos dos meios socialmente favorecidos"* em detrimento dos que caracterizam os alunos oriundos das classes mais baixas. Considera ainda este autor que a democratização do ensino continua a ser uma miragem, tanto a nível do sucesso, como da igualdade de saídas (1996: 164). Raros foram os momentos ao longo da nossa História em que se alteraram os contornos fundamentais deste paradigma, mas vejamos afinal quais foram, de uma maneira sucinta, os momentos essenciais do ensino técnico e profissional entre nós.

---

<sup>4</sup> Fernandes (1975?: 91-92); Fernandes (1992: 173-174); Martins (1996: 165) e Coelho (1998: 98).

## Capítulo I

### *Contributo para a História do Ensino*

#### *Técnico e Profissional em Portugal*

Os autores que consultámos (Carvalho, 1986; Martins, 1996; Fernandes, 1975 e Bustorff, 1988) são unânimes em considerar que o início do ensino técnico em Portugal ocorreu com a criação da Aula de Comércio<sup>5</sup>, em Lisboa, pelo Marquês de Pombal. No alvará confirmam-se os estatutos da aula de comércio e refere-se como justificação para a criação dessa aula "*a falta de formalidade na distribuição e ordem dos livros*" (Coelho, 1997: 92) do comércio. Pombal pretendia desta maneira criar uma escola onde se "*ensinassem os princípios necessários a qualquer negociante perfeito*" (Coelho, 1997: 93). No entanto, a reforma da educação a todos os níveis promovida pelo primeiro-ministro de D. José I, foi prejudicada, também ao nível do ensino técnico, pela tirânica e violenta expulsão dos jesuítas — Alvará de 3 de Setembro de 1759 pelo qual "*se exterminam, proscrevem e mandam expulsar destes reinos e seus domínios os religiosos da Companhia e proíbe que com eles se tenha qualquer comunicação verbal ou por escrito*" (Coelho, 1997: 105) — que teve como consequência directa a "*súbita escassez de professores*" (Oliveira Marques, 1978: 572) e pela subida ao poder de D. Maria I que mandou julgar e banir Sebastião José de Carvalho e Melo (Marques, 1978: 574) interrompendo por longos anos as medidas tendentes ao desenvolvimento do ensino técnico entre nós.

Só através do decreto de 30 de Dezembro de 1852, que criou o ensino técnico industrial, é que o ensino técnico e profissional assumiu alguma importância digna de nota (Martins, 1996: 245). Durante este período que, em homenagem a

---

<sup>5</sup> Alvará de 19 de Maio de 1759.

Fontes Pereira de Melo, ficou conhecido por "*fontismo*", o grande impulso nas obras públicas veio demonstrar a inexistência no nosso país de pessoal qualificado no domínio técnico e industrial, apesar dos esforços anteriormente feitos por Passos Manuel e Costa Cabral no sentido de orientar os ensinamentos nas nossas escolas para uma futura profissionalização (Carvalho, 1986: 587).

O já referido decreto de criação do ensino técnico e industrial teve como consequência directa a abertura do Instituto Industrial de Lisboa e da Escola Industrial do Porto onde as aulas decorriam predominantemente à noite e cujos alunos aí ingressavam desde que soubessem ler e escrever e tivessem a idade mínima de doze anos (Carvalho, 1986: 588). Ficou também a dever-se a Fontes Pereira de Melo a "*organização do ensino agrícola concedendo-lhe a mesma dignidade que já fora dada ao ensino industrial*" (Carvalho, 1986: 589).

João Crisóstomo, em 1864, e António Augusto de Aguiar, em 1883, introduziram alterações no ensino profissional, nomeadamente através de uma reconfiguração dos currícula e da criação e desenvolvimento de escolas industriais e de desenho industrial. Em decreto de 3 de Janeiro de 1884, António Augusto de Aguiar, referindo-se ao trabalho em geral e à indústria em particular, afirma que os mesmos "*devem estar aptos a produzir em condições indispensáveis de barateza e perfeição, não podendo esta aptidão ser adquirida senão pela instrução dada nas escolas especiais com uma feição eminentemente prática*" (Coelho, 1998: 94).

A mais importante reforma do ensino profissional no século dezanove ficou a dever-se a Emídio Navarro que teve a exacta noção da necessidade de organização do nosso sistema educativo, iniciando "*a época de maior brilho do ensino técnico no nosso país*" (Coelho, 1998: 94). Para que as escolas industriais desempenhassem cabalmente as suas missões, atribuiu-lhes os necessários recursos humanos

e materiais. No que respeita aos professores, definiu que durante dois anos desempenhariam funções como tirocinantes e só depois seriam providos ou exonerados em função do parecer do respectivo inspector. Para além disso, o governo podia livremente recrutar professores estrangeiros, tanto para leccionar as disciplinas de ordem prática quanto as de ordem teórica (Coelho, 1998: 95).

Apesar desses esforços da parte de dirigentes bem intencionados, a verdade é que o ensino profissional continuava a ser um subproduto no leque de ofertas de formação do nosso sistema de ensino, sem estar sequer convenientemente organizado (Martins, 1996: 246)

Entre 1893 e 1898, os governos por que passaram João Franco<sup>6</sup> e José Luciano de Castro promoveram várias reorganizações do ensino técnico.

Elvino José de Sousa e Brito, através do relatório que precede o decreto de 20 de Novembro de 1898, que visava aprovar o plano do inquérito técnico e económico para a remodelação do ensino industrial e comercial, verbera os políticos dos governos anteriores no que concerne ao ensino técnico e profissional: "*As escolas foram fundadas pelo governo sem uma ligação nítida com os elementos da vida nacional, com as necessidades e aspirações das novas indústrias*" (Coelho, 1998: 98). Mais à frente, depois de criticar os moldes como foi feita a contratação de professores estrangeiros, que não deram formação a professores nacionais, mantendo assim a nossa dependência, acrescenta que "*a desorientação do ensino técnico provém da falta de íntima junção da escola com a indústria por meio de «conselhos ou comissões compostos de pessoas interessadas nos assuntos industriais e em certos ramos de administração pública»*" (Coelho, 1998: 98).

---

<sup>6</sup> Decreto de 8 de Outubro de 1891.

Em 1907 foi criada uma comissão<sup>7</sup> presidida por António Arroio para orientar o *"ensino no sentido da sua imediata e natural adaptação às necessidades locais"*, mas, por motivos não especificados, essa comissão viu os seus trabalhos suspensos antes de os concluir (Coelho, 1998: 99).

Por sua vez, Manuel de Brito Camacho, no relatório introdutório ao Decreto de 23 de Maio de 1911, refere que as nossas capacidades, o nosso potencial, não ficam aquém dos possuídos pelos outros povos. O nosso atraso reside na *"insuficiência do nosso ensino técnico, insuficiência que ontem era um mal e hoje é um perigo, dada a luta de competência que é preciso suportar na concorrência aos mercados de todo o mundo"* (Coelho, 1998: 99). Veja-se como a temática da concorrência e dos mercados globais já era uma realidade, embrionária, naquela altura.

O Decreto 2.609-E de 4 de Setembro de 1916, referendado, entre outros, pelo Ministro da Instrução Pública Joaquim Pedro Martins, reconhecia a necessidade premente de regulamentar a organização do ensino elementar industrial e comercial e determinava, entre outras coisas, que *"seriam criadas de preferência as escolas pedidas pelas corporações administrativas, associações ou particulares, ficando somente a cargo do Estado os vencimentos do pessoal docente"*. Esse diploma preconizava também que *"as escolas procurariam o desenvolvimento das indústrias locais"* (Coelho, 1998: 103).

Depois, em 1918, o governo de Sidónio Pais procurou também reorganizar o ensino técnico através de um decreto que defendia o ressurgimento do ensino industrial por forma a preparar novos operários e a aperfeiçoar aqueles que já estivessem inseridos no mercado de trabalho (Carvalho, 1986: 696). No relatório prévio a esse decreto, o 5.029 de 1 de Dezembro de 1918, assinado por Sidónio Pais e publicado

---

<sup>7</sup> Portaria de 9 de Setembro de 1907.

poucos dias antes do seu assassinato, faz-se um balanço muito interessante e bastante exaustivo do ensino técnico e profissional no nosso país entre 1852 e 1918. Tomámos contacto com esse valioso documento através da publicação *Educação Secundária. Liceus, conservatórios e ensino profissional* de Coelho (1998: 92-105), profusamente citada nos parágrafos anteriores, onde se elencam os principais documentos e medidas tomadas no domínio da educação secundária.

No balanço final apresentado nesse relatório tece-se um conjunto alargado de críticas ao espírito que presidiu à elaboração da extensa legislação sobre o ensino comercial e industrial, bem como à respectiva implementação, nuns casos, e falta dela, noutros. Assim, diz-se nomeadamente que *"o espírito da nossa legislação é desconexo e vário. Não se descortina facilmente o desenvolver progressivo duma ideia ou dum plano assente sobre definidos princípios sociais e pedagógicos"* (Coelho, 1998: 105). Mais à frente acrescenta-se: *"Tanto diploma e quase cousa nenhuma em ramo social de tamanha magnitude! Não é abrindo escolas e importando mestres do estrangeiro, e ainda menos por se modificarem constantemente leis e programas, que se integra e se infiltra o ensino e a educação na alma rude do povo"*. (idem) O tom intensamente crítico mantém-se nas seguintes palavras: *"A uma ideia rasgada, a um pensamento moderno, corresponde uma aplicação defeituosa, uma falta de persistência e de continuidade, uma inércia perturbadora e asfixiante"* (ibidem). E ainda quando mais à frente se acrescenta que *"a imitação do estrangeiro, o figurino da importação constituiu sempre a nota dominante dos nossos legisladores. Um ensino excelente na França ou na Inglaterra, ou na Suíça ou na América, deverá igualmente produzir bons e eficazes resultados no nosso país; mas as nossas condições etnológicas não se assemelham, a nossa civilização é outra, e nós próprios, por tantos modos, somos diversos e diferentes!"* (ibidem). Este balanço tão negativista sensibiliza-nos ainda mais porque encontramos nele uma



quase inexistência de anacronismo relativamente àquilo que tem sido a realidade do ensino técnico e profissional no nosso país durante os últimos anos.

Entre 1919 e 1931, tendo como fim essencial a expansão do sistema (Fernandes, 1992: 375), foram surgindo vários diplomas de criação e redimensionamento de escolas e de reorganização do ensino técnico a gosto dos responsáveis que iam ocupando as cadeiras do poder, sem que na realidade se introduzissem alterações de fundo que permitissem o fortalecimento desta alternativa de ensino e o consequente progresso da capacidade produtiva do país.

Segundo Grácio (1986: 63), entre 1931 e 1947 "*o número de liceus e de escolas técnicas apenas aumentou de 37 e 46 para 43 e 52, respectivamente*", e isto apesar da procura social da educação e da formação. Trata-se de um caso nítido de estagnação e de incapacidade do sistema escolar corresponder às necessidades do tecido social e produtivo.

Só em 1948 ocorreram mudanças significativas para o ensino técnico através da reforma consignada na lei 2.025 que *estabeleceu "as novas bases para o ensino profissional industrial e comercial, para os institutos industriais e comerciais e para o ensino profissional agrícola"* (Bustorff, 1988: 22).

Esta reforma de 1948, apesar das alterações de fundo que determinou e das, globalmente consideradas, boas intenções dos seus legisladores, não conseguiu eliminar o estigma associado ao ensino técnico, continuando este a ser considerado a via adequada às classes médias baixas e classes baixas, ao passo que o ensino liceal continuava a ser considerado elitista e conforme às classes médias altas e altas (Martins, 1996: 251)

Pese embora o dinamismo e a boa preparação de alguns ministros responsáveis pela pasta da educação, nomeadamente Leite Pinto e Galvão Teles, durante todo o período do Estado Novo a escola manteve a função premeditadamente reprodutora do sistema social e da hierarquia vigentes. Cumulativamente «calava-se» o perturbador despertar da consciência política de um povo e os desejos de mobilidade social das suas camadas menos favorecidas.

Só com Veiga Simão, no início da década de setenta, é que acontece alguma acção efectivamente regeneradora no sistema educativo português. Especificamente no que concerne ao ensino técnico, procede-se a uma remodelação de fundo que aponta para uma redução da variedade de ofertas de formação e para uma maior comunicabilidade e equiparação de estatuto com o ensino liceal.

Na prática, esta concepção de escola do antigo ministro de Veiga Simão, acabou por ser em grande medida implementada após o 25 de Abril de 1974 através, nomeadamente, da tentativa de unificação do ensino e da exclusão do ensino técnico e profissional do ensino regular. No entanto, a unificação existia apenas no papel, visto que a componente de ensino técnico continuou claramente subalternizada em relação à componente de ensino liceal e o ensino profissional manteve-se a funcionar no ensino regular, embora em regime nocturno, devido à grande procura que se verificou (Martins, 1996: 256).

O fim do ensino técnico no sistema educativo português, determinado pela circular nº 3/75, de 27 de Junho, do Ministério da Educação e Cultura, que pretendia abolir através de um documento as discriminações no ensino secundário, teve, a nosso ver, consequências pouco positivas. Na realidade, o sistema de via única provocou sim uma enorme falta de quadros intermédios e de operários qualificados no

mercado de trabalho e obrigou os alunos a percursos escolares longos e a uma disputa para aceder ao ensino superior.

Surpreendentemente, a nova ideologia política dominante que sempre se tinha batido contra o carácter «liceal» do sistema educativo português, acabou por promover a asfixia da alternativa técnica e profissional, introduzindo um forçado nivelamento «por cima» que na prática se traduziu por um retrocesso grave na capacidade do nosso país formar os seus quadros médios de nível intermédio.

As sucessivas e incautas transformações a que o sistema educativo foi sujeito após o 25 de Abril e as mutações sociais, nomeadamente ao nível da empregabilidade dos milhares de jovens que, após a conclusão do ensino secundário, não conseguiam entrar na universidade e que assim desembocavam no mercado de trabalho sem uma efectiva preparação para o desempenho profissional, fizeram com que os responsáveis governamentais voltassem a perspectivar a reintrodução do ensino técnico e profissional.

Assim, em 1983, os responsáveis pela política educativa, com uma grande base de apoio por parte da sociedade civil e através do Despacho Normativo nº 194-A, de 21 de Outubro, recriaram o ensino técnico-profissional. Foram decisivas para a implementação desta medida as recomendações de organizações como a OCDE, a UNESCO e o Banco Mundial. A esse propósito, a OCDE (1980: 4), estabelecendo uma ligação intensa entre as políticas de formação e de emprego, refere que *"o facto de certas pessoas se encontrarem desempregadas e de ninguém saber quando, onde e como é que elas encontrarão um emprego, não deve ser um factor impeditivo para lhes dispensar um ensino e uma formação profissionais. Todos os membros da população activa deveriam poder deles beneficiar"*. Acrescenta ainda a OCDE (1980: 4) que *"o Estado tem a obrigação de fazer tudo o que esteja ao seu alcance,*

*através de medidas económicas e de uma política de mão-de-obra activa, para fornecer empregos. O ensino e a formação profissionais não são criadores de empregos, mas eles podem ajudar os trabalhadores a ser muito mais capazes de fazer face às dificuldades de obtenção de um emprego do que aqueles que não receberam formação".* Num outro relatório, a OCDE (1984: 6-7), ao examinar a política portuguesa de educação, refere que *"o ensino entre os 16 e os 19 anos de idade é considerado pelos examinadores como uma questão particularmente problemática. Sentem que, por um lado, o ensino complementar é demasiado tradicional no que respeita à sua orientação, não proporcionando uma formação profissional adequada ao grande número de alunos que não seguirão estudos superiores. Por outro lado, receiam que as possibilidades de formação fora do sistema escolar sejam demasiado restritas. A única solução, a seu ver, seria Portugal adoptar uma política de formação e de ensino global para todos este grupo etário, que seria implementada através de uma estreita coordenação entre vários ministérios, principalmente entre os Ministérios da Educação e do Trabalho".* Mais à frente, nessa mesma publicação (OCDE, 1984: 68), defende-se que *"é urgente estabelecer um sistema viável de ensino profissional e técnico no seguimento da escolaridade obrigatória com o objectivo de formar trabalhadores especializados, técnicos e gestores para o país".* Logo a seguir (OCDE, 1984: 69) reconhece-se que a supressão das escolas técnicas *"deixou um vazio em termos de formação, enquanto que se nota uma carência enorme de mão-de-obra qualificada".* Os problemas estavam identificados e os cursos técnico-profissionais foram uma das formas encontradas para os ultrapassar. No entanto, apesar de alguns aspectos positivos de que se revestiu, a experiência não vingou.

Com o fim dos cursos técnico-profissionais, em 1992, ditado essencialmente pelas limitações de um modelo de formação contextualizado na estrutura do ensino secundário regular, pouco flexível e sem autonomia para gerir perfis profissionais,

programas e projectos educativos, recrudescer a importância do ensino profissional através da rede de Escolas Profissionais criadas a partir de 1989 através do Decreto-Lei nº 26 de 21 de Janeiro.

No preâmbulo desse diploma, o Governo *"defende como um dos vectores da modernização da educação portuguesa a multiplicação acelerada da oferta de formação profissional e profissionalizante"*. Logo em seguida, considera que *"no contexto da integração europeia e do desafio do desenvolvimento económico e social que urge promover, a elevação dos recursos humanos do país constitui um imperativo e investimento inadiável"*. São estes portanto os motivos explícitos que determinam a criação das Escolas Profissionais.

## Capítulo II

### *As Escolas Profissionais como subsistema de formação não regular*

As Escolas Profissionais constituem *uma "modalidade especial de educação dirigida à estruturação e qualificação educativa da formação profissional dos jovens"* (Decreto Lei nº 4/98). Trata-se de um subsistema de formação não regular, mas sistemática, alternativa ao sistema regular de ensino e dirigida prioritariamente aos jovens que tenham concluído a sua escolaridade básica de nove anos.

O enquadramento legislativo das EP's resulta da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, que atribuiu lugar de destaque à educação técnica, tecnológica e artística. Decorrente dessa lei geral do sistema foram publicados vários diplomas regulamentares: o Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro, que criou as EP's, enquanto modalidade especial de educação escolar; o Decreto-Lei nº 401/91, de 16 de Outubro, que estabelece o enquadramento legal da formação profissional inserida no sistema educativo e no mercado de emprego; a Portaria nº 423/92, de 22 de Maio, que define o regime de avaliação nas EP's; o Decreto-Lei nº 70/93, de 10 de Março, que introduziu algumas alterações ao regime de criação e funcionamento das Escolas Profissionais e revogou o Decreto-Lei nº 26/89; o Decreto-Lei nº 4/98, de 8 de Janeiro, que revoga o Decreto-Lei nº 70/93 e que é a lei actualmente

em vigor. Em cada um dos três sucessivos diplomas de criação, organização e funcionamento de escolas e cursos profissionais (privados) no âmbito do ensino não superior, se remete a aplicação de normas subsidiárias, com as devidas adaptações, para o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo não Superior. Acrescente-se que o Decreto-Lei nº 4/98 define que as Escolas Profissionais se organizam e funcionam, para além dos diplomas legais, de acordo com os seus Estatutos, que definem, nomeadamente, *"os seus objectivos, estrutura orgânica, competência dos diversos órgãos e forma de designação e de substituição dos seus titulares"*.

Quadro I: Síntese da legislação regulamentadora das Escolas Profissionais.

Diploma	Assunto
Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro)	atribui lugar de destaque à educação técnica, tecnológica e artística.
Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro	cria as EP's, enquanto modalidade especial de educação escolar.
Decreto-Lei nº 401/91, de 16 de Outubro	estabelece o enquadramento legal da formação profissional inserida no sistema educativo e no mercado de emprego.
Portaria nº 423/92, de 22 de Maio	define o regime de avaliação nas EP's.
Decreto-Lei nº 70/93, de 10 de Março	introduz algumas alterações ao regime de criação e funcionamento das Escolas Profissionais e revoga o Decreto-Lei nº 26/89.

Decreto-Lei nº 4/98, de 8 de Janeiro	revoga o Decreto-Lei nº 70/93 e é a Lei actualmente em vigor.
Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo não Superior	documento de referência para a aplicação de normas subsidiárias (adaptadas).

As Escolas Profissionais resultam fundamentalmente de iniciativas da sociedade civil em parceria com o Estado, regem-se por princípios de autonomia pedagógica, administrativa e financeira e a sua acção localiza-se fundamentalmente a nível da valorização dos recursos humanos nacionais, sobretudo no que diz respeito aos técnicos intermédios altamente especializados, tão necessários à nossa modernização empresarial e organizacional. De acordo com o Preâmbulo do Decreto-Lei nº 4/98, de 8 de Janeiro, o ensino profissional identifica-se como *"uma modalidade especial de educação, dirigida à estruturação e qualificação educativa da formação profissional dos jovens"*. O referido diploma legal preconiza, mais à frente, um reforço das articulações *"entre a educação escolar e a formação profissional"* e entre *"as organizações escolares e as instituições económicas, profissionais, associativas, sociais e culturais"*.

Através de planos curriculares diversificados, flexíveis e participados dentro de cada área de formação, estas escolas procuram responder às necessidades locais e regionais. Os cursos das Escolas Profissionais conferem um diploma de estudos secundários e, portanto, equivalência ao 12º ano de escolarida-



de, permitindo assim o prosseguimento de estudos no Ensino Superior, para além de um certificado de qualificação profissional de nível III (Vide Anexo 6 deste trabalho) da União Europeia que permite a inserção no mercado de trabalho.

As Escolas Profissionais surgem também como uma resposta à evolução técnica actual que não assenta em especializações do trabalho de tipo "taylorista", mas sim em áreas ou famílias de profissões com bases científico-tecnológicas comuns. Daqui que esteja em causa, não apenas a necessidade de aumentar o volume de conhecimentos especializados ou a melhoria da produção de objectos técnicos, mas um imperativo organizacional de mudança de atitudes e mentalidades, que garanta o aparecimento e o desenvolvimento das capacidades essenciais de empreendimento, criatividade, resolução de problemas, comunicação e trabalho de equipa. Naturalmente que o atingir esse objectivo implica a utilização de práticas de actuação pedagógico-didácticas coerentes com uma cognitividade centrada mais na exploração de processos do que de produtos. Ora para isso torna-se indispensável a construção de um modelo de profissionalidade docente que permita construir um bom professor que compreenda e adopte os princípios adequados à nova realidade. Por último, o sucesso deste sistema de ensino exige uma direcção e gestão pedagógica das EP's absolutamente dinâmicas e que tenham capacidade para mobilizar todos os intervenientes, directa e indirectamente relacionados com o processo.

A crescente necessidade de mão de obra qualificada, o facto de o desemprego atingir fortemente os jovens que pretendem entrar na vida activa sem qualificação<sup>8</sup>, o apelo dos empregadores e associações empresariais por ensino técnico e formação de quadros e as reclamações dos pais no sentido da implementação de vias de ensino que preparem efectivamente para a vida e para o mundo do trabalho e/ou que concedam outra oportunidade a alunos cujo perfil não se adequou ao sistema formal do Ensino Secundário, levou a que os responsáveis governamentais promovessem algumas medidas de política educativa que tentassem corresponder às carências sentidas a nível do tecido produtivo e a nível do sistema social. No entanto, de acordo com Martins (1996: 181), o planeamento do ensino técnico e profissional debate-se com uma forte contradição: *"Os sistemas económico e tecnológico cada vez exigem mais força de trabalho altamente qualificada e os sistemas de formação continuam a ser procurados pelos «piores», isto é, pelos alunos rejeitados pela «via nobre» e que frequentam este ensino por falta de alternativa, logo sem qualquer estímulo"*. Pesem embora as excepções que só confirmam a regra, a verdade é que efectivamente a generalidade dos alunos das Escolas Profissionais teve um sucesso reduzido no sistema regular de ensino, quiçá por incapacidade desse mesmo sistema em corresponder à especificidade do perfil desses alunos. Para eles, o ensino profissional surge como uma alternativa ou

---

<sup>8</sup> Segundo a OCDE (1984: 70), em 1981, "65% dos desempregados tinham menos de 24 anos e, destes, dois terços procuravam um primeiro emprego".

como «a última oportunidade» de, pelo menos, concluir o Ensino Secundário.

Neste contexto, as Escolas Profissionais surgem como uma tentativa de responder aos fenómenos sociais negativos acima referidos e assumem-se como uma alternativa de formação socialmente valorizada que provoque mais sucesso pessoal e social aos que a procuram e permita catalisar os processos de modernização empresarial tão necessários à sociedade portuguesa. Como se vê, a tarefa não é fácil, mas não deixa por isso de ser imprescindível.

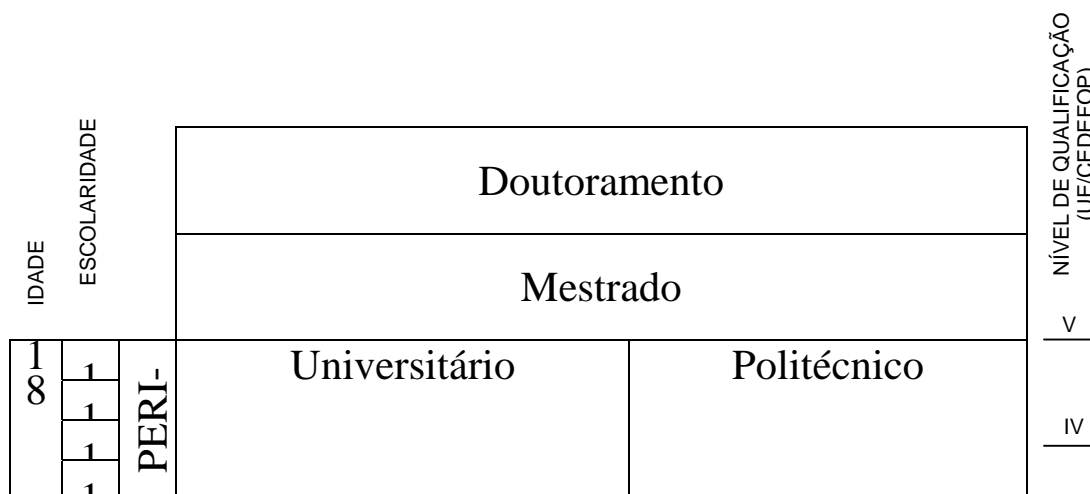
Podemos acrescentar que este modelo de formação tem subjacentes as necessidades de dar uma resposta mais rápida e eficaz às prioridades locais e regionais, corrigindo algumas assimetrias, envolver os agentes económicos e sociais tornando-os co-responsáveis na formação e na educação e dinamizar o desenvolvimento local.

De acordo com o Decreto Lei nº 4/98, no seu Preâmbulo, que aparece aliás para corrigir algumas *"fragilidades e ambiguidades relativas, nomeadamente ao processo de criação das escolas, à natureza jurídica dos promotores, à relação destes com os órgãos de direcção, à responsabilização pedagógica e financeira dos órgãos da escola, bem como ao modelo de financiamento"*, o Estado decide *"renovar a aposta no ensino profissional, consolidar as escolas profissionais como institui-*

ções educativas e aperfeiçoar e alterar o modelo de financiamento em vigor".

Mas vejamos então, de uma forma mais detalhada, como se configuram as Escolas Profissionais e qual o seu posicionamento no organograma do sistema educativo português (figura seguinte). Elas constituem uma modalidade especial de educação escolar, alternativa ao Ensino Secundário regular, que visa a formação profissional de jovens da faixa etária entre os 15 e os 18 anos de idade. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) que no seu artigo 19º definiu as grandes linhas orientadoras para a formação profissional, esta *"visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica"*.

Figura I: Organograma simplificado do Sistema Educativo (LBSE – Lei 46/86)<sup>9</sup>

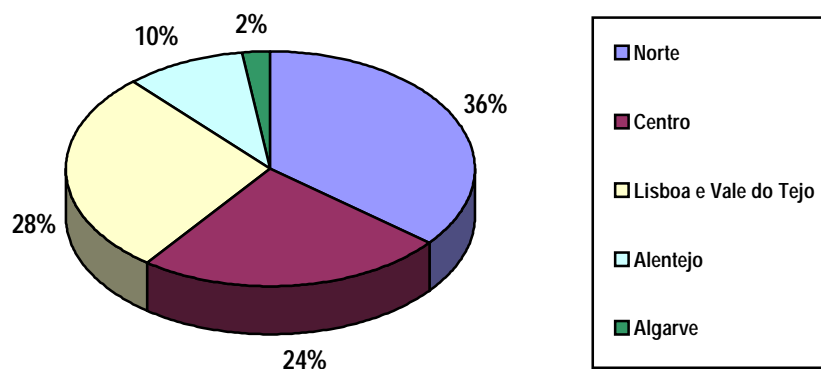


<sup>9</sup> PORTUGAL. Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território. Comissão de Coordenação da Região Norte. Disparidades Regionais em Educação e Formação: A Região do Norte. Porto. 1996

	1					
	1					
1	1	CU	Cursos Secundários	Cursos Secundários	Escolas Profissionais	Aprendizagem
7	1					
1	1					
1	1					
6	1	BÁSICO	3º Ciclo			Aprendizagem
4	0					
1	0		2º Ciclo			Pré-
2	7					
1	6		1º Ciclo			
1	6					
9	5					
8	4					
7	2		Educação Pré-escolar			
6	2					
5	1					
4		Educação Pré-escolar				
3						

O subsistema de formação profissional consubstanciado nas Escolas Profissionais foi criado em Portugal em 1989 e dispõe actualmente de uma rede de 196 estabelecimentos de ensino distribuídos por todo o território nacional e frequentados por 27 870 alunos. O gráfico seguinte dá-nos uma noção muito clara da distribuição destes alunos pelo território nacional, verificando-se que os NUTS II em que existe um maior número de matriculados são o Norte e Lisboa e Vale do Tejo.

Gráfico I: Alunos matriculados nas Escolas Profissionais por NUTS II em 1997/98



Este subsistema de ensino, embora exista há relativamente pouco tempo, iniciou a sua congeminação na década de oitenta. Já a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, no artigo 10º da secção II refere na alínea 7 o seguinte: *"Podem ser criados estabelecimentos especializados destinados ao ensino e prática de cursos de natureza técnica e tecnológica ou de índole artística"* (Costa, 1991: 20).

Os alunos diplomados pelas Escolas Profissionais ficam com um diploma de qualificação profissional de nível III da União Europeia (nº2 do artigo 6º do Decreto-Lei nº 4/98 de 8 de Janeiro), que lhes permite um ingresso imediato no mercado de trabalho, e um diploma de estudos secundários, que lhes permite o prosseguimento de estudos a nível universitário ou politécnico. Como se vê, esta, aliás como todas as outras vias de ensino que integram o sistema português, permite o prosseguimento de estudos sem qualquer tipo de restrições ou de desqualificação (formal) relativamente aos alunos oriundos das outras vias formativas do ensino secundário.

Desde a implantação deste subsistema já foram criadas mais de duas centenas de Escolas Profissionais. Nas que se mantêm actualmente em funcionamento, 196 privadas e 22 públicas<sup>10</sup>, são leccionados mais de 250 cursos abrangidos por 17 áreas de formação, a saber:

- Área 1 Administração, Serviços e Comércio
- 
- Área 2 Agro-Alimentar e Produção Aquática
- 
- Área 3 Ambiente e Recursos Naturais
- 
- Área 4 Artes do Espectáculo
- 
- Área 5 Artes Gráficas
- 
- Área 6 Construção Civil
- 
- Área 7 Design e Desenho Técnico
- 
- Área 8 Electricidade e Electrónica
- 
- Área 9 Hotelaria e Turismo
- 
- Área 10 Informação, Comunicação e Documentação
- 
- Área 11 Informática
- 
- Área 12 Intervenção Pessoal e Social
- 
- Área 13 Metalomecânica
- 

<sup>10</sup> [www.dapp.min-edu.pt](http://www.dapp.min-edu.pt)

Área 14 Produção Artística e Património Cultural

Área 15 Química

Área 16 Têxtil, Vestuário e Calçado

De acordo com os dados de que dispomos, a distribuição dos alunos das Escolas Profissionais pelas áreas de formação acima referidas foi no ano lectivo de 1996/97 a que consta no quadro seguinte:

Quadro II: Alunos matriculados nas Escolas Profissionais por área de estudo<sup>11</sup>

Áreas de estudo	Nº de alunos
1. Administração, Serviços e Comércio	5930
2. Agro-Alimentar e Produção Aquática	2057
3. Ambiente e Recursos Naturais	1344
4. Artes do Espectáculo	1214
5. Artes Gráficas	669
6. Construção Civil	1268
7. Design e Desenho Técnico	853
8. Electricidade e Electrónica	1669
9. Hotelaria e Turismo	3166
10. Informação, Comunicação e Documenta-	2170
11. Informática	2294
12. Intervenção Pessoal e Social	1442
13. Metalomecânica	798
14. Património Cultural e Produção Artística	778
15. Química	330
16. Têxtil, Vestuário e Calçado	304
17. Outras, não classificadas anteriormente	61
<b>TOTAL</b>	<b>26 347</b>

Nota: Estes valores não incluem os alunos das Regiões Autónomas dos Açores e Madeira.

Fonte: DES. Ministério da Educação<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Dados relativos ao ano lectivo de 1996/97.

<sup>12</sup> www.dapp.min-edu.pt



Para que a situação das Escolas Profissionais atingisse os contornos descritos, houve cerca de 330 promotores, representando os mais variados actores e instituições sociais, económicas e culturais (ver quadro IV na página 46), que assinaram contratos-programa com o Estado.

Como se poderá constatar no quadro comparativo a seguir apresentado, o ensino profissional em Portugal, integrado no sistema educativo, representa no universo do Ensino Secundário do ano lectivo 1997/98 um valor de 29% da população escolarizada com 118 207 alunos. Destes, 27 870 optaram pelas Escolas Profissionais, o que corresponde a 7% do total de alunos do Ensino Secundário e a 24% dos alunos que escolheram uma via profissional nesse mesmo nível de ensino. Para podermos comparar, 76 441 alunos optaram pela frequência dos Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário (CSPOVA). Esse número corresponde a uma percentagem de 19% do total de alunos do Ensino Secundário e a 65% dos alunos que escolheram uma via profissional no Ensino Secundário.

Quadro III: Alunos matriculados no Ensino Secundário (1997/98)<sup>13</sup>

Modali- dade	Total	Ensino Regular			Esc olas Pro-	Ensino Recor- rente	
		CSP		Cursos		Cur	Cur

<sup>13</sup> Dados preliminares (Valores provisórios). Fonte: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento - [www.dapp.min-edu.pt](http://www.dapp.min-edu.pt).

NUTS I, II e III	OPE + 12º ano - via ens.	CSP OVA	Complementares			Téc. - Prof. (pós-lab.)	fiss. Cursos de Nível 3	Total	so de Carácter Geral	SOS Técnicos
			Total	Lic. real	Técnicos					

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----

<b>Continen- te</b>	4103 68	2662 09	7644 1	5664	4712	952	480	2787	3370 0	2124 4	1246 4
-------------------------	------------	------------	-----------	------	------	-----	-----	------	-----------	-----------	-----------

<b>Norte</b>	1327 14	8544 6	2595 5	417	228	189	121	1000	1076 7	5844 8	4924
--------------	------------	-----------	-----------	-----	-----	-----	-----	------	-----------	-----------	------

Minho	9036	6221	1368	17	7	10	17	736	677	323	354
-------	------	------	------	----	---	----	----	-----	-----	-----	-----

Lima	1542	9875	3024	143	66	77	85	944	1352	705	647
------	------	------	------	-----	----	----	----	-----	------	-----	-----

Cávado	1654	9668	3794	71	12	59		1640	1372	574	798
--------	------	------	------	----	----	----	--	------	------	-----	-----

Ave	4990	3173	9560	141	98	43	19	3991	4461	2475	1986
-----	------	------	------	-----	----	----	----	------	------	------	------

Grande Porto	1401	8842	3285					862	1030	630	400
--------------	------	------	------	--	--	--	--	-----	------	-----	-----

Tâmega	8742	5284	2651	45	45			142	620	167	453
--------	------	------	------	----	----	--	--	-----	-----	-----	-----

Entre-o-Douro-e-Vouga	9000	6559	1028					888	525	408	117
-----------------------	------	------	------	--	--	--	--	-----	-----	-----	-----

Douro	1004	7265	1245					804	731	562	169
-------	------	------	------	--	--	--	--	-----	-----	-----	-----

Alto Trás-os-Montes											
---------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

<b>Centro</b>	7629	4967	1396	530	307	223	42	6774	5309	3256	2053
---------------	------	------	------	-----	-----	-----	----	------	------	------	------

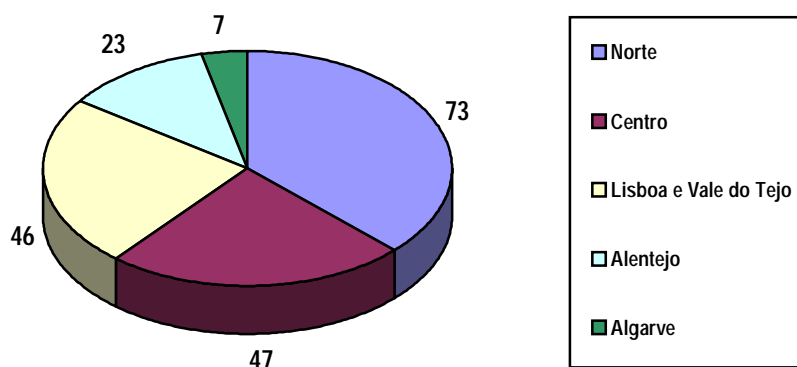
	5	2	8								
Baixo Vouga	1524	9689	3594	120	59	61	12	673	1161	603	558
Baixo Mondego	1693	1139	2791	97	15	82	21	1426	1206	658	548
Pinhal Litoral	1134	7217	2120	154	111	43		897	955	657	298
Pinhal Interior Norte	4602	2869	519	43	12	31	9	874	288	223	65
Dão Lafões	1240	7990	2159					1476	778	541	237
Pinhal Interior Sul	1430	934	264	16	16			134	82	82	
Serra da Estrela	2136	1330	533	16	10	6		200	57	34	23
Beira Interior Norte	4614	3492	373					514	235	187	48
Beira Interior Sul	3905	2528	810	37	37			265	265	116	149
Cova da Beira	3678	2229	805	47	47			315	282	155	127
<b>Lisboa e Vale do Tejo</b>	<b>1612</b>	<b>1063</b>	<b>2874</b>	<b>4358</b>	<b>3818</b>	<b>540</b>	<b>198</b>	<b>7826</b>	<b>1376</b>	<b>9489</b>	<b>4274</b>
	<b>39</b>	<b>50</b>	<b>4</b>						<b>3</b>		
Oeste	1435	8723	3921	153	73	80	31	502	1020	580	440
Grande Lisboa	9249	6212	1477	2908	2676	232	138	4452	8093	5850	2243
Península de Setúbal	3504	2316	6188	1167	961	206	29	1349	3147	2120	1027
Médio Tejo	1073	6570	2285	82	78	4		1072	724	330	394

Lezíria do Tejo	8616	5766	1572	48	30	18	451	779	609	170	
<b>Alentejo</b>	<b>2336</b>	<b>1465</b>	<b>3533</b>	<b>201</b>	<b>201</b>		<b>70</b>	<b>2668</b>	<b>2233</b>	<b>1612</b>	<b>621</b>
	<b>1</b>	<b>6</b>									
Alentejo Litoral	4528	2790	726	25	25		598	389	319	70	
Alto Alentejo	4678	2869	800	95	95		525	389	225	164	
Alentejo Central	7794	4992	1155	74	74		58	859	656	450	206
Baixo Alentejo	6361	4005	852	7	7		12	686	799	618	181
<b>Algarve</b>	<b>1675</b>	<b>1008</b>	<b>4241</b>	<b>158</b>	<b>158</b>		<b>49</b>	<b>595</b>	<b>1631</b>	<b>1039</b>	<b>592</b>
	<b>9</b>	<b>5</b>									

Os alunos das Escolas Profissionais frequentam no ano lectivo de 1997/98 um total de 196 estabelecimentos de ensino repartidos pelos NUTS II<sup>14</sup> da maneira representada no gráfico seguinte:

Gráfico II: Distribuição das Escolas Profissionais por NUTS II em 1997/98

<sup>14</sup> Vide nomenclatura total em anexo.



Podemos dizer que a emergência das escolas profissionais no nosso país se deveu a um conjunto de factores de ordem social, política e económica. Infelizmente, alguns desses factores possuíam uma vertente demasiado conjuntural. Esse aspecto poderá ajudar a explicar parcialmente a periclitância em que o subsistema tem vivido nos últimos anos. Desses factores poderemos elencar os seguintes:

- transformação e modernização do tecido social a nível europeu;
- internacionalização e mundialização da economia — a chamada economia global;
- contributo dos gurus mais destacados da economia e do marketing — "act local, think global";
- implicação e partilha dos poderes por parte dos diferentes parceiros sociais;
- grande volume de capitais oriundos do Fundo Social Europeu que era necessário canalizar para a renovação do nosso sistema de ensino.

É justo dizer-se que este processo de criação das escolas profissionais permitiu, talvez como nunca antes tivesse acontecido, desde 1989 até à actualidade, uma mobilização muito significativa de diferentes parceiros sociais empenhados na qualidade de promotores de estabelecimentos de ensino profissional. Com efeito, *"as dinâmicas de parceria social revelaram-se, na prática, capazes de, num curto espaço de tempo, aglutinar centenas de instituições."* DES (Alves e Porfírio, 1996: 8)

No quadro a seguir apresentado, com dados relativos ao ano de 1994, fica bem patente esse nível de envolvimento:

Quadro IV: Envolvimento dos parceiros sociais.

Câmaras Municipais	77
Entidades Privadas, empresas, cooperativas, etc.	65
Associações de desenvolvimento local/regional	79
Associações empresariais	42
Entidades da administração pública (central e regional)	65
Sindicatos, federações, confederações	17
Outros	12

Para quem acompanha todo este processo desde a sua fase embrionária, aparece como muito claro o papel que as escolas profissionais podem desempenhar não apenas na promoção da formação profissional de longa duração e de qualidade, mas também a nível da sua capacidade inovadora e catalisado-

ra de processos de reforço do papel dos diferentes actores sociais a nível, local, regional, nacional e comunitário.

## **1. Enquadramento legal**

A título de exemplo, referem-se seguidamente os passos a dar para a criação e desenvolvimento de uma Escola Profissional e apresenta-se o seu enquadramento legal.

A origem de uma escola profissional radica, preferencialmente, num processo de formação profissional ou artística de desenvolvimento comunitário alicerçado na promoção de um projecto social.

A priori, uma escola profissional tem origem na identificação de uma necessidade de formação de recursos humanos qualificados para um determinado sector de actividade económica ou cultural.

Numa primeira fase, ocorreu um maior envolvimento do Ministério da Educação no que diz respeito à constituição de projectos de criação de escolas profissionais. Sobretudo em zonas com menor vitalidade e espírito empreendedor. No entanto, depois de haver um maior esclarecimento do público em geral, e dos parceiros sociais em particular, relativamente ao subsistema das escolas profissionais, reduziu-se substancialmente a implicação estatal. Era aliás forçoso que tal acontecesse, até para não subverter uma das pedras de toque do pro-

jecto, a saber, a dinâmica voluntariosa de envolvimento dos parceiros sociais e a territorialização das soluções educativas. Como refere Martins (1996: 279), as Escolas Profissionais pretendem funcionar como estruturas sistémicas condicionadas predominantemente pelos interesses locais, regionais e nacionais e não pelas superestruturas governativas, como acontece no sistema regular de ensino.

Para construir o projecto de criação de uma Escola Profissional é necessário que os seus criadores, ou como se refere no diploma actualmente em vigor, a sua entidade proprietária, pessoas singulares ou pessoas colectivas, isoladamente ou em associação, negociem e concertem os seus interesses por forma a tornar possível a elaboração de um projecto sério, bem construído e solidamente alicerçado em necessidades reais do tecido laboral da área de implantação.

De acordo com o artigo 14º do Decreto Lei nº 4/98 *"as escolas profissionais privadas carecem de autorização prévia de funcionamento por parte do Ministério da Educação"*.

Para que o Ministério conceda essa autorização prévia de funcionamento é necessário que os projectos preencham os seguintes requisitos cumulativos:

- a) A oferta de cursos profissionais nos termos definidos no Decreto Lei 4/98 (em anexo);



- b) A idoneidade civil das pessoas singulares, bem como dos titulares dos órgãos de administração de pessoas colectivas e que não estejam privados do exercício de tal direito por decisão judicial transitada em julgado;
- c) A adequação da oferta de formação à satisfação de necessidades formativas do tecido social;
- d) O envolvimento institucional do respectivo tecido social, designadamente através da participação de entidades representativas desse tecido em órgãos da escola, na definição da oferta de cursos, na organização das actividades de formação e na inserção profissional dos diplomados;
- e) O recrutamento de docentes com habilitações académicas e profissionais adequadas aos planos e programas que se pretendem desenvolver;
- f) As instalações e os equipamentos adequados e afectos exclusivamente aos planos, programas e actividades da escola, de acordo com as tipologias e orientações definidas por despacho do Ministro da Educação.

Verifica-se ainda que a nível da negociação curricular entre o DES, como entidade de tutela, e as entidades responsáveis das escolas profissionais, existe uma rigidez muito grande no que concerne à componente sócio-cultural, basicamente igual em todos os cursos, e uma flexibilidade, talvez exagerada na fase de lançamento do subsistema, no que diz respeito à componente técnica.

É notório, e digno de louvor, que a equipa do Ministério da Educação responsável pelo lançamento do subsistema das escolas profissionais tenha tido a preocupação de tentar que estas se assumissem progressivamente como um campo fértil de desenvolvimento de inovações, tanto a nível educativo como social.

## **2. A especificidade dos planos de estudos**

Foi neste quadro inovador que se adoptou para as escolas profissionais o sistema de progressão modular. Basicamente, este sistema consiste em fazer progredir os alunos no plano de estudos do curso que escolheram mediante a consecução de aprendizagens significativas previamente definidas para cada módulo ou conjunto de módulos que integram o referido curso. Este facto pressupõe a adopção de ritmos de progressão individualizados e flexíveis de acordo com o ritmo próprio de cada aluno e a maior ou menor aptidão para realizar cada um dos módulos.

A prática tem vindo a demonstrar que este processo, de indubitáveis vantagens em termos pedagógicos e que poderia instituir uma maior equidade na relação ensino-aprendizagem, é talvez aquele que tem tido uma realização menos plena e feliz nas escolas profissionais.

*"O regime de progressão adoptado nas escolas profissionais é concluído por uma Prova de Aptidão Profissional que assume a natureza de projecto transdisciplinar integrador de todos os saberes, atitudes e capacidades desenvolvidas ao longo da formação, em ligação estreita com a formação realizada em contexto de trabalho que o torna um processo quer de inovação educativa quer de inovação social pelas repercussões e efeitos produzidos no tecido sócio-económico do contexto"* DES (Alves e Porfírio, 1996: 12).

No que se refere à configuração tipológica dos currícula, a generalidade dos cursos da Escolas Profissionais está organizada num plano curricular de três anos lectivos que integra três componentes de formação a saber: Sócio-cultural, com cerca de 25% (aproximadamente 900 horas), Científica, igual à anterior, e Técnica / Prática, Artística e Tecnológica. A carga horária curricular desta última componente não deverá ultrapassar 50% do total estabelecido nos planos de estudo (cerca de 1800 horas).

A formação desenvolve-se, de acordo com o artigo 7º do Decreto Lei nº 4/98, em *"módulos de duração variável, combináveis entre si, segundo níveis de escolaridade e de qualificação profissional progressivamente mais elevados"*. Pretende-se desta maneira proporcionar aos formandos uma orientação educativa diferenciada e personalizada, introduzindo paralelamente uma avaliação com características eminentemente formativas.

Como já referimos, a educação está organizada em módulos de duração variável permitindo a integração de alunos com diferentes níveis de conhecimento e de capacidade. Este sistema modular permite um acompanhamento mais personalizado e mais adequado aos diferentes ritmos de aprendizagem.

É atribuído ao aluno um maior grau de responsabilidade no processo de aprendizagem, assumindo a avaliação um papel essencialmente formativo. O professor desempenha sobretudo a função de mediador, facilitador do processo de aprendizagem.

Este sistema de ensino/aprendizagem é do tipo construtivista/cognitivista/humanista<sup>15</sup>. Todos os alunos serão capazes de atingir desempenhos equivalentes se lhes forem proporcionadas as condições equivalentes.

Na estrutura modular cada um deve seguir um percurso que valorize o que já sabe, quer tenha sido adquirido na sala de aula, na vida real, no trabalho, etc., daí que é cada um que controla e gere o seu itinerário de formação que deve ser planeado, ordenado e sequenciado pelo professor. Os modelos didáticos adoptados para este efeito exigem um reajustamento permanente que permita:

---

<sup>15</sup> "Enquanto os modelos behavioristas do processo da aprendizagem dão mais ênfase às progressões muito graduais, à cuidadosa sequencialidade, à recompensa dos sucessos através dos créditos, os defensores de abordagens da aprendizagem inseridas em correntes cognitivo/construtivistas/humanistas" olham a estrutura modular como um meio de impedir que a rigidez dos horários destrua a criatividade (GETAP, 1991: 8).

- *agrupar os alunos por níveis de consecução de aprendizagens, estilos cognitivos ou de níveis de interesse, ciclicamente organizados em função das progressões ou das actividades propostas;*
- *usar metodologias diversificadas e actividades variadas que permitam motivar e responder às necessidades dos alunos;*
- *dispor de materiais didácticos em quantidade e de qualidade que permitam rendibilizar as actividades;*
- *realizar uma avaliação contínua e formativa do desempenho de cada aluno estimulando a responsabilidade pela auto-avaliação;*
- *diversificar as metodologias de avaliação através da utilização de técnicas e instrumentos diversificados de recolha e análise de dados;*
- *adequar os tempos e os espaços à natureza das actividades de aprendizagem;*
- *organizar a intervenção docente de forma flexível favorecendo o trabalho de equipa disciplinar e interdisciplinar.*

DES (Alves e Porfírio, 1996: 12)

A estrutura modular aparece assim como uma estratégia pedagógica naturalmente potenciadora de uma dinâmica de inovação capaz de fornecer, não só o sucesso educativo e garantir a qualidade de formação, como também de quebrar resistências à mudança, sendo por isso precursora de uma refor-

ma de mentalidades indispensável para que a reforma global do nosso sistema de educação/formação seja possível.

Nas escolas profissionais assume particular relevo, pelo seu valor intrínseco e pelo facto de constituir uma vantagem competitiva relativamente aos sistemas de formação concorrenciais, a formação em contexto de trabalho. Este tipo de formação desenvolve-se nas escolas profissionais através de várias modalidades:

- *práticas de observação no decurso de visitas de estudo a empresas e/ ou instituições;*
- *estágios curtos inseridos ao longo do desenvolvimento curricular;*
- *estágios após a conclusão do plano curricular;*
- *estudos e projectos de desenvolvimento ou produção de serviços ou bens;*
- *desenvolvimento experimental na escola, de unidades de prestação de serviços ou produção de bens.* DES (Alves e Porfírio, 1996: 14)

De acordo com o Decreto Lei nº 4/98, no seu artigo 7º, alínea 4, os cursos das Escolas Profissionais "*contêm obrigatoriamente um período de formação em contexto de trabalho directamente ligado a actividades práticas no domínio profissional respectivo e em contacto com o tecido sócio-económico envolvente*".

O estágio constitui um elemento fulcral da componente técnica dos cursos profissionais. Consiste em proporcionar aos

alunos dos cursos das Escolas Profissionais o contacto com a realidade do meio empresarial durante um período, infelizmente reduzido. Assim, durante cerca de um mês em cada um dos dois últimos anos lectivos do curso os alunos são colocados em empresas ou instituições, em Portugal ou no estrangeiro, onde desenvolvem uma actividade ligada ao curso que frequentam na Escola Profissional.

A responsabilidade dos contactos e da colocação dos alunos nas empresas dispostas a aceitá-los é da competência das Direcções das Escolas que, para definição de regras e de competências, promovem a elaboração de um regulamento de estágios. São também as Direcções das Escolas Profissionais que nomeiam professores do seu corpo docente para o desempenho de funções como Professores Acompanhantes de Estágio. Cada um desses docentes encarrega-se de acompanhar todos os contactos e realizações de aproximadamente 5 estagiários no seu local de trabalho e assume a avaliação contínua e final do estágio.

Um outro elemento indispensável neste processo é o Tutor Profissional. Esta pessoa é um funcionário da empresa onde o estagiário está colocado e tem como função esclarecê-lo e acompanhá-lo no local de trabalho. Desempenha também um papel importante na avaliação contínua do estagiário.

Mas a formação em contexto de trabalho dos alunos das Escolas Profissionais, passa também pela realização de uma

Prova de Aptidão Pedagógica que consiste basicamente num projecto multidisciplinar que visa reforçar a preparação do aluno para a sua integração no mercado de trabalho após a conclusão do curso.

De acordo com o art. 31º da Portaria nº 423/92 de 22 de Maio a PAP *“reveste a forma de um projecto pessoal, o qual deve ser estruturante do futuro profissional do jovem e centrado em temas e problemas perspectivados pelo aluno e nele devem ser investidos saberes e competências adquiridos no quadro da formação”*.

Em regra, o aluno elabora uma monografia com características académicas, mas baseada em aspectos da realidade empresarial, ou então faz todos os estudos conducentes à criação de uma empresa. Para tal, aborda aspectos que vão desde os requisitos de ordem legal até aos financiamentos e contratações, passando pelos estudos de mercado e estratégias de comunicação de marketing.

A PAP desenvolve-se ao longo de quatro etapas, a saber:

- Conceção;
- Desenvolvimento (em ligação intensa ao mundo do trabalho);
- Relatório do projecto (elaborado pelo aluno);
- Defesa do relatório (perante um júri composto por responsáveis da escola e individualidades convidadas).



De acordo com os dados do Ministério da Educação relativos aos anos de 1993 e 1994, a realidade da inserção pós-formação dos diplomados deste subsistema de ensino é a seguinte:

Quadro V: Inserção dos diplomados das Escolas Profissionais.

A trabalhar	53,3%
A prosseguir estudos de nível superior	23,6%
À procura do 1º emprego	14,9%
Desempregados	8,2%

Nota: Tempo médio para obtenção do primeiro emprego - 4 meses.

Sendo a inserção dos seus alunos, a nível social e profissional, um fim óbvio de qualquer sistema ou subsistema de ensino, as escolas profissionais não fogem à regra e podemos dizer até, em termos comparativos, que fazem mais pelos seus alunos que as outras alternativas de formação do ensino secundário inseridas no sistema educativo português.

Nesse âmbito, algumas escolas profissionais promovem iniciativas do seguinte tipo:

- *Unidades de Inserção na Vida Activa (UNIVAS) num programa conjunto com o Instituto de Emprego e Formação Profissional;*
- *Desenvolvimento de "ninhos de empresas" com base no apoio aos jovens diplomados no âmbito das novas*

*tecnologias e conhecimento técnico necessário à criação de unidades empresariais;*

- *Actividades de informação e divulgação dos programas nacionais e comunitários de promoção e desenvolvimento do emprego.*
- *Actividades de acompanhamento e observação da empregabilidade dos diplomados (Observatórios de Entrada na Vida Activa).*

DES (Alves e Porfírio, 1996: 15)

Estas iniciativas, para além de serem um suporte da maior importância para os jovens diplomados numa fase crucial das suas vidas em termos pessoais e profissionais, à procura do primeiro emprego, têm contribuído para a realização de ajustamentos na rede de formação e nas actividades de promoção para a inserção qualificada dos jovens diplomados.

Neste quadro assumem uma importância significativa as Unidades de Inserção na Vida Activa (UNIVAS). O sucesso maior ou menor de cada uma dessas unidades, também por vezes designadas como Observatórios de inserção na vida activa, passa fundamentalmente pela sensibilidade e empenhamento do conjunto de instituições e pessoas que as coordenam. Através deste tipo de organismos, os alunos e diplomados das Escolas Profissionais mantêm com elas contactos e dispõem gratuitamente de serviços de orientação profissional; colocação directa em emprego e promoção de experiências de trabalho (por exemplo, estágios); apoio na criação do próprio emprego

e informação actualizada sobre ofertas de emprego, cursos e profissões. Normalmente estas UNIVAS estabelecem relações privilegiadas com o Centro de Emprego da sua área de influência e com as Associações Empresariais da Região. Algumas destas unidades mantêm ainda um acompanhamento regular e continuado dos percursos dos diplomados das escolas em termos profissionais e ou académicos por forma a eventualmente corrigir trajectórias de formação e adequar a formação ministrada na Escola Profissional à formação requerida no mercado de trabalho.

Sendo as Escolas Profissionais um caso de responsabilidade partilhada entre o Estado e a Sociedade Civil, nelas se verifica um conjunto de interações entre o sistema educativo e o sistema económico e social com o fim de formar os técnicos intermédios de que o país necessita.

Em muitos casos a cooperação entre as empresas, comunidade local e escolas existe desde a génese dos projectos de criação destas. Noutros casos a ligação verifica-se por via da participação em feiras e certames, visitas de estudo, deslocação de especialistas à escola a fim de realizarem palestras e sobretudo nos momentos de estágio nas empresas e na realização da Prova de Aptidão Profissional. Se a receptividade por parte das empresas e das comunidades locais não é por vezes maior, esse facto fica a dever-se às deficiências de comunicação dos projectos e objectivos das escolas.

Através do estudo realizado pela Coopers & Lybrand (1994: 5), “Avaliação do Desempenho das Escolas Profissionais”, verifica-se que *“o sistema de comunicação está predominantemente focalizado nos públicos internos à escola ou nos que a ela estão ligados (famílias, Departamento do Ensino Secundário...).* A informação para o exterior é escassa, não atingindo convenientemente os Parceiros Sociais e a comunidade em geral”.

É ao nível micro do sistema educativo que se situa a temática dos partenariados envolvendo instituições pertencentes ao sistema educativo e actores integrados nos sistemas económico e social.

Na realidade, o sistema educativo estabelece inúmeras e complexas interacções com outros sistemas do macrosistema.. Algumas dessas interacções configuram-se como partenariados, aqui entendidos como instrumentos de *“cooperação numa perspectiva sistémica de relação sistema educativo/sistema económico e social”* (Marques, 1994: 50). Para que estas iniciativas sejam coroadas de sucesso é indispensável uma *“participação efectiva dos diferentes actores (parceria) no partenariado em todo o processo de decisão”* (Marques, 1994: 51).

Não será difícil obter consenso relativamente à necessidade de estabelecer e gerir este tipo de interacções ou parcerias entre o sistema educativo e os sistemas económico e social. No entanto, a experiência tem vindo a demonstrar que o di-

fácil é saber como fazer isso de uma maneira profícua para os actores envolvidos, definindo com o rigor possível o papel das instituições educativas e o dos empregadores por forma a criar situações de equilíbrio e satisfação para os parceiros envolvidos.

De acordo com um estudo levado a cabo pelo Centro para a Pesquisa e a Inovação no Ensino da OCDE (OCDE, 1992: 32-33) é possível identificar dois grandes modelos concorrentes: os sistemas *"organizados pelas empresas"* e os *"sistemas organizados pelos educadores"*. Qualquer um destes modelos apresenta vantagens e inconvenientes. As Escolas Profissionais portuguesas configuram-se claramente como um sistema organizado pelos educadores. De acordo com o referido estudo da OCDE (1992: 33-34), este modelo *"pode combinar eficazmente cursos profissionais com cursos gerais e assim manter uma forte percentagem da população na escola para além do fim da escolaridade obrigatória. Por outro lado, é possível que as escolas tenham dificuldade em manter-se ao corrente dos métodos e das tecnologias praticados no mundo do trabalho"*.

O presente trabalho tem por objectivo essencial avaliar o nível de parceria efectivo estabelecido entre as Escolas Profissionais e os sistemas económico e social e detectar eventuais disfunções que, uma vez corrigidas, poderão contribuir para uma maior eficácia do sistema, nomeadamente através de

uma maior adequação entre os seus outputs e as necessidades efectivas do tecido empresarial.

No quadro do desenvolvimento de partenariados sociais e educativos assume particular relevo a implementação e o funcionamento das Redes de Cooperação de Escolas Profissionais. Estas redes, promovidas pelo Departamento do Ensino Secundário, têm vindo, desde há cerca de cinco anos, a contar com um envolvimento crescentemente importante das escolas profissionais, e têm permitido, nomeadamente, um conhecimento e uma colaboração frutuosa de diferentes escolas onde são leccionados os cursos profissionais. Assim, existe uma rede de cooperação para o Curso Técnico de Serviços Comerciais, uma outra para o Curso Técnico de Gestão, etc. Os encontros mantidos entre as escolas que integram uma determinada rede de cooperação têm permitido, além do aspecto já referido, standardizar de uma forma mais eficaz os planos curriculares do curso técnico em questão, por forma a permitir uma maior racionalização e ligação entre estes e a empregabilidade dos formandos.

As redes de cooperação dos cursos existentes nas Escolas Profissionais consistem numa espécie de fórum em que participam as diferentes escolas que leccionam um mesmo curso. Os intercâmbios de informação desse fórum desenvolvem-se em reuniões ocorridas em algumas das escolas que integram o grupo ou através dos meios de telecomunicações. As Redes de Cooperação têm basicamente os seguintes objectivos:

- Incentivar os mais variados intercâmbios entre as escolas participantes no sentido de atingir uma maior homogeneização de critérios e formas de actuação sempre que tal seja benéfico para o funcionamento e a imagem das instituições;
- Proporcionar uma reflexão conjunta dos problemas vividos pelas Escolas Profissionais;
- Rejuvenescer os Planos Curriculares e os programas das disciplinas leccionadas nos diferentes cursos;
- Reajustar o Perfil profissional de saída dos alunos oriundos das Escolas Profissionais de acordo com a nova realidade do mercado de trabalho, de emprego e da sociedade.

Fora do subsistema tem-se sobretudo verificado um envolvimento muito forte das escolas profissionais em parcerias transnacionais, nomeadamente através da participação muito activa em programas comunitários como PETRA I e II (Programas de acção da Comunidade Europeia para a transição de jovens da educação para a vida activa); EUROFORM (Programa de acção comunitária que visa criar novas formas de emprego e formação na Comunidade); LINGUA (Programa de Acção para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na Comunidade); LEONARDO DA VINCI (Programa de acção para a execução de uma política de formação profissional na Comunidade Europeia); FORCE (Programa de acção comunitária para o desenvolvimento da formação profissional contí-

nua na Comunidade Europeia); NOW (Programa de acção comunitária que visa o desenvolvimento da formação profissional e do emprego para as mulheres no domínio da especialização por forma a promover a igualdade de oportunidades); e INTERREG II (Programa de acção comunitária que visa apoiar acções de formação profissional, emprego e intercâmbio educativo e científico de base transfronteiriça que promovam o desenvolvimento dos recursos humanos e contribuam para a fixação e o rejuvenescimento da população).

### **3. Aspectos do seu funcionamento**

As entidades promotoras, ou proprietárias, como são designadas na legislação actualmente em vigor, das Escolas Profissionais são normalmente autarquias, associações empresariais, sindicatos, cooperativas, empresas privadas e organismos da administração pública. Num número reduzido de casos aparecem também privados a liderar ou a participar em alguns processos.

Por via de regra, no passado, o empenhamento das entidades promotoras cingiu-se à fase inicial de estudo de mercado e apresentação de candidatura. Depois os processos foram liderados pelas Direcções que iam executando as determinações gerais das entidades promotoras e apresentavam-lhes regularmente as contas. Mas a verdade é que a maioria das medidas de gestão e mesmo de direcção da escola eram assumidas pe-



las Direcções das escolas. A vertente pedagógica não constituía normalmente preocupação para os promotores, a não ser que existam anomalias graves.

Convirá dizer que uma melhoria do desempenho das Escolas Profissionais passará, também, por um reforço do papel das entidades proprietárias em todas as fases do processo, nomeadamente a nível do apoio e monitorização, e não apenas na altura de criação das instituições.

Com efeito, em várias situações, o que aconteceu é que as entidades promotoras legitimaram o processo de criação das escolas, mas depois, por insensibilidade ou indisponibilidade, desligaram-se do processo ou assumiram um posicionamento pouco construtivo e potenciador de desenvolvimento.

A legislação actualmente em vigor, Decreto-Lei nº 4/98, determina no seu artigo 16º da Secção II as competências das entidades proprietárias das Escolas Profissionais, *nomeadamente "representar a Escola Profissional junto do Ministério da Educação em todos os assuntos de natureza administrativa e financeira"* (alínea a) e *"assegurar os recursos financeiros indispensáveis ao funcionamento da Escola Profissional e proceder à sua gestão económica e financeira"* (alínea e).

### **3.1. Financiamento**

Antes da entrada em vigor do Decreto Lei 4/98, o financiamento das Escolas Profissionais era objecto de um concurso anual pautado por um conjunto de critérios através dos quais a administração central fazia uma gestão dos recursos financeiros disponíveis. Esse papel regulador do Estado assumia contornos pouco claros, tanto no que dizia respeito a alguma discricionariedade de critérios na atribuição de verbas às diferentes escolas, quanto no que dizia respeito ao cumprimento de prazos no pagamento das "tranches" desse mesmo financiamento. Refira-se também que o organismo responsável pela alocação destas verbas, o DAFSE (Departamento para os Assuntos do Fundo Social Europeu), deu frequentemente mostras de uma forte incapacidade de diálogo com as escolas, assumindo amiúde atitudes de sobrançeria e de incapacidade negocial ao nem sequer se dignar responder aos repetidos pedidos de esclarecimento das escolas profissionais.

Marques (1993: 61) preconizava nessa altura que o Ministério da Educação deveria concentrar todos os poderes no concernente ao financiamento dos projectos das Escolas Profissionais. O facto de o Ministério do Emprego e Segurança Social, através do seu DAFSE, ter uma forte interferência no financiamento das Escolas Profissionais, provocou tensão e algum desconforto no relacionamento entre os responsáveis daquele organismo, os responsáveis do Departamento do Ensino Secundário e as Direcções das próprias escolas. Logo a

seguir, Marques (1993: 61) refere *"invariáveis atrasos no desbloqueamento das verbas, por parte de entidades exteriores ao ME, enquanto que as da responsabilidade deste Ministério o são num espaço de tempo de razoável duração. Tais atrasos têm vindo a prejudicar grandemente os projectos"*.

A verdade é que muitas das decisões estatais no que respeita ao eixo financeiro deste subsistema denotam uma carga subjectiva de ordem política, quando na realidade deveriam pautar-se por transparência e equidade baseadas no desempenho das Escolas Profissionais.

Infelizmente, a realidade é que nem o Estado cumpriu num horizonte temporal razoável, com os fluxos financeiros a que se comprometera na outorga dos contratos-programa com as escolas profissionais, nem as escolas profissionais, na maior parte dos casos, têm sido suficientemente voluntárias e imaginativas para conseguirem mais fundos através do processo de autofinanciamento.

Este conjunto de factores tem provocado uma lenta agonia financeira de alguns projectos, com muitas das escolas a apresentarem atrasos nos pagamentos a alunos, professores, funcionários e fornecedores. Muitas foram também as escolas profissionais que, por mais que uma vez, foram obrigadas a recorrer a financiamentos bancários avalizados pelas entidades promotoras ou pelos próprios elementos das direcções, para se manterem a funcionar.

Naturalmente que estes factores se traduzem numa degradação da imagem desta alternativa de formação, tanto junto dos muitos intervenientes neste processo, quanto do público em geral, onde se encontram, note-se, os potenciais futuros alunos e os respectivos encarregados de educação.

Diga-se portanto que, a nível do eixo financeiro, o Estado não tem dado um contributo satisfatório e atempado para a consecução do projecto das escolas profissionais. O discurso a nível político sempre manteve o seu apoio a este subsistema, mas a prática não tem estado em consonância. O próprio DES, embora de uma maneira eufemística, reconhece esta realidade. Afonso (1993: 58) salienta três elementos de condicionamento, no domínio financeiro, da realização do projecto das Escolas Profissionais: *"negociações, por vezes morosas, em relação às propostas de orçamento das escolas às contrapropostas da Administração; atrasos no desbloqueamento dos primeiros adiantamentos das contrapartidas do FSE; atrasos na regularização dos Pedidos de Saldo"*.

O Decreto Lei nº 4/98 define o processo de candidatura das Escolas Profissionais ao financiamento público e sujeita a respectiva avaliação aos seguintes critérios:

- a) Integração em projecto educativo próprio da escola;
- b) Dimensão e distribuição regional equilibrada da rede nacional de cursos profissionais;

- c) Tendências da procura social dos cursos;
- d) Níveis de empregabilidade dos diplomados dos cursos;
- e) Harmonização com a rede de escolas e cursos do ensino secundário regular.

Nos contratos-programa a celebrar entre as Escolas Profissionais e o Estado, este *"compromete-se a participar nas despesas de funcionamento dos cursos profissionais (...) pagando à escola o montante correspondente ao custo efectivo da formação por aluno/ano"* (Artigo 20º do Decreto Lei nº 4/98).

Um número significativo de pessoas, entre as quais técnicos do Departamento do Ensino Secundário, responsáveis da Associação Nacional das Escolas Profissionais e Directores de Escolas pugnam por uma maior autonomia e flexibilidade na gestão dos orçamentos e na adequação das verbas alocadas à realidade de cada escola e do respectivo projecto educativo.

A par disso, Marques (1993: 63) considera que será *"necessário incentivar as Direcções das escolas para uma maior rentabilização dos equipamentos e para uma procura de novas fontes de receitas, para além das provenientes dos fundos públicos e comunitários"*.

Certas escolas já conseguem algumas fontes de receita através dos serviços de reprografia, prestação de outros servi-

ços, venda de produtos fabricados ou cultivados nas escolas, aluguer de equipamentos ou instalações, mas, diga-se em abono da verdade, que ainda há um longo e árduo caminho a percorrer neste domínio e aqui têm de ser as Escolas Profissionais a encontrarem as melhores soluções.

Para concluir diremos ainda que o facto de o sistema enfermar de todos os defeitos decorrentes de ser subvencionado por fundos comunitários, nomeadamente o não cumprimento quase sistemático dos calendários de depósito das tranches, impede que as escolas construam um verdadeiro orçamento. Para além disso é frequente as regras do jogo alterarem-se no decurso dos anos lectivos. Isto naturalmente faz com que muitas escolas funcionem, em termos financeiros, com dificuldades previsionais. Veremos em que medida conseguirá o diploma actualmente em vigor alterar esta situação em termos reais por forma a quebrar de uma vez por todas a incompatibilidade entre o discurso político encomiástico e dinâmico e a actuação pouco catalisadora de sucesso do subsistema.

### **3.2. Recursos Humanos**

Cada escola recruta os seus professores livremente. Estes assinam contratos individuais de trabalho por um ano, recebem ao mês, de acordo com um determinado valor por cada hora de formação, e passam recibos verdes. A lei (alínea 2 do Artigo

16º do Decreto-Lei nº 70/93), admite que, "*excepcionalmente, e para a satisfação de necessidades transitórias, poderá ser admitido pessoal em regime de prestação de serviços*". Também há algumas situações em que os professores prestam o seu serviço a tempo inteiro num regime de requisição ou des-tacamento (este último modelo aplica-se apenas nas escolas públicas). No caso das disciplinas das componentes sócio-cultural e científica são normalmente professores do quadro de escolas pertencentes ao sistema formal de ensino, em regime de acumulação. Quanto aos da componente técnica integram por via de regra empresas. Este facto coloca alguns problemas.

Na realidade os professores das Escolas Profissionais são uma das fragilidades deste subsistema de ensino. Torna-se bastante difícil encontrar um equilíbrio entre os "hábitos" dos professores oriundos do Ensino Secundário regular e a normal inexperiência pedagógica da generalidade dos professores recrutados no meio empresarial. Uns e outros têm bastas vezes grande dificuldade em se adaptarem a um sistema que é *sui generis*. Para além disso, devido a questões ligadas à dimensão normalmente reduzida das Escolas Profissionais e ao baixo nível de garantia de manutenção dos postos de trabalho docente, são poucas as escolas que conseguem constituir um corpo docente próprio. O que encontramos por via de regra são situações de acumulação com o ensino regular e formal ou outras actividades profissionais.

Através dos diplomas legais (Decreto-Lei nº 26/89 e Decreto-Lei nº 70/93) dá-se autonomia às Escolas Profissionais para recrutarem os seus professores com o objectivo de se atingir uma maior concertação entre estes e o projecto educativo prosseguido pelas escolas, mas não se proporciona um conjunto de condições que permitam dar formação a esses docentes no sentido de melhor os preparar para uma nova realidade. E assim encontramos frequentemente situações de fracasso ou de adopção de esquemas de abordagem decalcados do ensino formal. Naturalmente, tanto num caso como noutro, introduz-se um aspecto pernicioso ao desenvolvimento do projecto das Escolas Profissionais e à sua afirmação como verdadeira alternativa de ensino.

Mas os aspectos negativos não se ficam por aí. Assiste-se bastas vezes a situações em que o grau de implicação dos professores no projecto pedagógico da escola não é suficientemente satisfatório. E nem sempre a responsabilidade pertence à falta de capacidade de liderança de algumas direcções. Ora, de acordo com Marques (1994:84), *"o sucesso deste modelo de formação está largamente dependente da participação dos professores no projecto educativo que cada uma das escolas representa"*.

No entanto, este sistema tem também algumas vantagens. Logo à partida a possibilidade de uma certa promiscuidade absolutamente benéfica entre a visão dos professores oriundos do ensino formal e a visão dos formadores provenientes do mun-



do empresarial. Este facto é naturalmente proporcionador de sinergias benéficas para o sistema. O difícil é encontrar o ponto de equilíbrio. No entanto, para que seja verdadeiramente profícuo, é necessário apostar de uma maneira muito mais significativa na formação contínua dos professores das Escolas Profissionais. Não esqueçamos que a maioria dos da componente técnica nunca foram professores e os das componentes sócio-cultural e científica são oriundos de um modelo de educação formal.

Para além disso, a Direcção da escola pode actuar imediatamente no caso de a conduta do professor ser desajustada ou imprópria. Não são necessárias fastidiosas e demoradas inspecções e juntas médicas que acabam em regra por não conduzir a resultados satisfatórios em termos organizacionais e pedagógicos.

Os funcionários não docentes das Escolas Profissionais não diferem dos funcionários das outras escolas, com excepção das Secretárias de Direcção, figura que infelizmente não existe em todas as Escolas Profissionais e muito menos nas Escolas Secundárias.

Com efeito, os funcionários não docentes são, normalmente, mulheres e as suas funções repartem-se pela secretaria, bar, reprografia, limpeza e auxílio na acção educativa. Dependendo da dimensão das escolas, os conteúdos funcionais alargam-se ou reduzem-se. No entanto, convirá referir que, numa

abordagem global, o nível de habilitações destes funcionários das Escolas Profissionais é superior ao nível médio dos das Escolas Secundárias. Naturalmente que este aspecto decorre, em grande medida, dos diferentes momentos em que foi realizado o recrutamento e reflecte as alterações significativas que o processo de democratização do ensino provocou na habilitação do tecido produtivo nacional.

Para além disso acrescenta-se que, frequentemente, as Escolas Profissionais apostam nos seus alunos para o atendimento nos bares e para a realização de alguns serviços administrativos, contribuindo assim para a respectiva formação em contexto de trabalho.

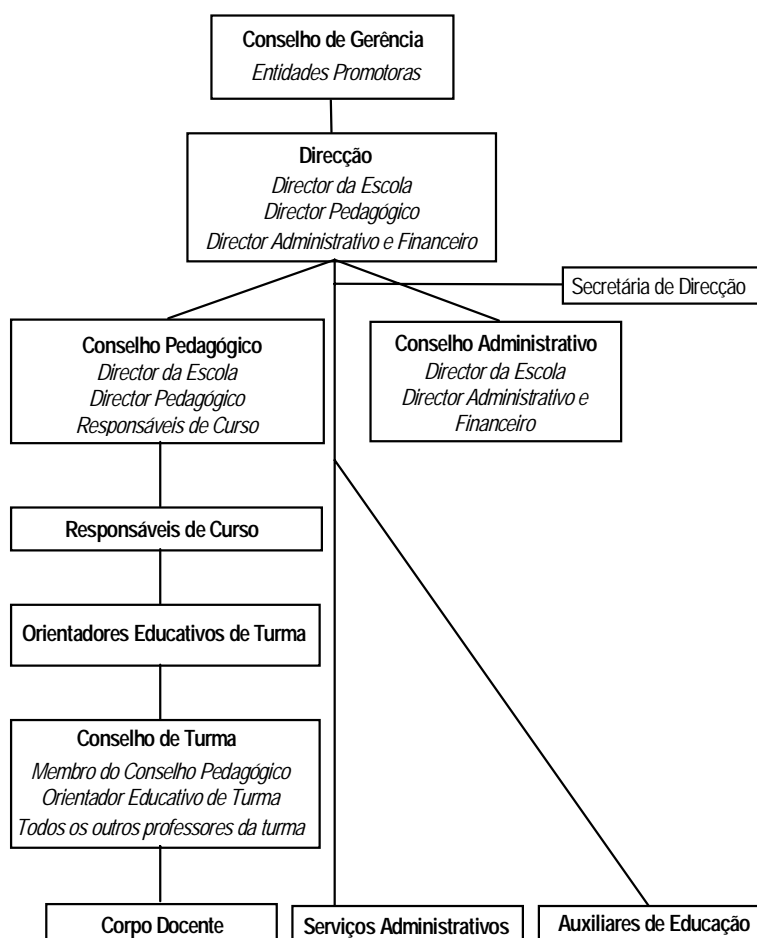
Habitualmente a Direcção das Escolas Profissionais é constituída por um **Conselho de Direcção**, designado pelas entidades promotoras ou proprietárias, que integra o Director da Escola, o Director Pedagógico e o Director Financeiro e Administrativo; um **Conselho Administrativo e Financeiro**, onde têm assento o Director da Escola e o Director Financeiro e Administrativo; um **Conselho Pedagógico**, de que fazem parte o Director da Escola, o Director Pedagógico e um docente representante de cada curso; e, finalmente, um **Conselho Consultivo**, que integra um representante das entidades sociais, económicas, profissionais e culturais e algumas individualidades de reconhecido mérito científico, artístico e cultural.

Contrariamente ao que acontece com os órgãos de gestão das escolas do sistema regular de ensino, no caso das Escolas

Profissionais a lei não é restritiva, nem no que diz respeito aos órgãos em si, nem no que concerne às suas competências. Aliás, nenhum dos três sucessivos diplomas legais (em anexo aquele que está em vigor) que regeram o subsistema das Escolas Profissionais define este importante aspecto com suficiente clareza. Estaria concerteza no espírito do legislador contribuir desta forma para uma maior autonomia dos diferentes projectos educativos e para uma maior flexibilidade do modelo. Assim, cabe fundamentalmente às entidades promotoras, em sintonia com o organismo de tutela, configurar os seus órgãos de gestão, atribuir-lhes competências e registar a discriminação desses elementos no respectivo contrato-programa.

Apresenta-se seguidamente um organograma-tipo que configura a estrutura formal de um número significativo de Escolas Profissionais:

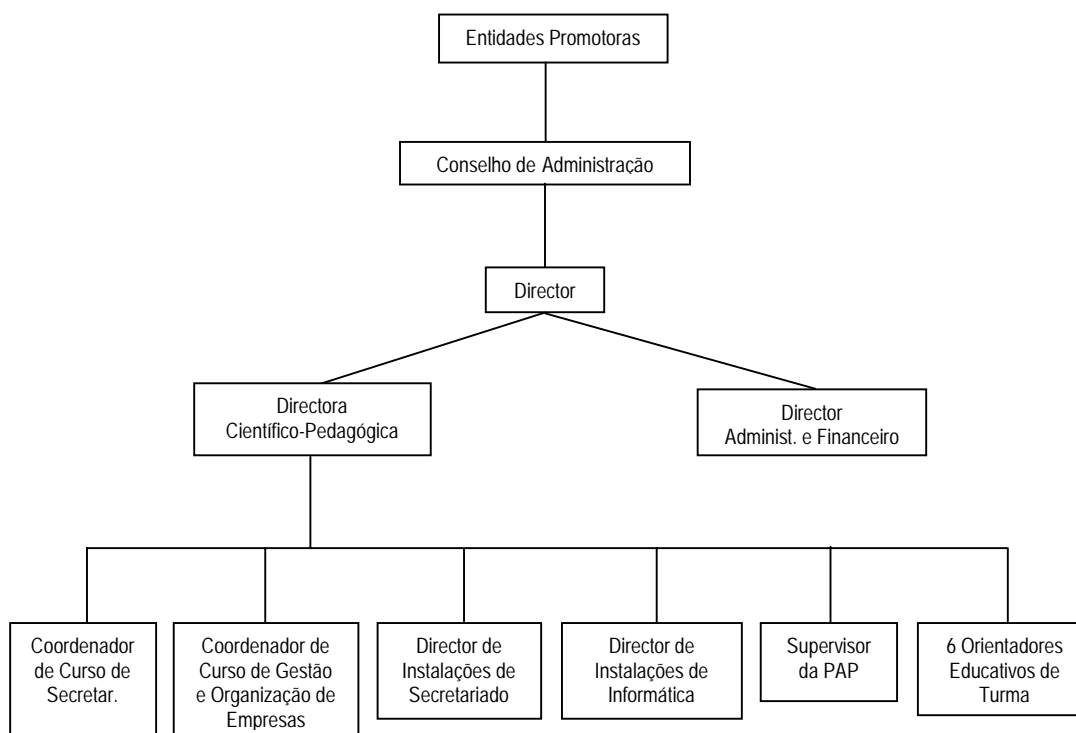
Figura II: Organograma-tipo das Escolas Profissionais.



No entanto esta situação sofrerá com certeza algumas modificações por força da implementação do Decreto Lei nº 4/98 que define algumas novas linhas de conduta e competências (artigo 17º), embora continue a atribuir grande liberdade à entidade proprietária na concepção das estruturas directivas da Escola Profissional. As incumbências suplementares destas estruturas são definidas nos Estatutos a elaborar por cada instituição.

Relativamente à Escola Profissional de Paçô, o respectivo organograma funcional é o que se apresenta na figura seguinte:

Figura III: Organograma da Escola Profissional de Paçô.



### 3.3. Monitorização

Tendo em conta que existem pressões crescentes por parte do tecido social e produtivo no sentido de uma avaliação crescentemente minuciosa das instituições e visto que esse aspecto é cada vez mais importante num cenário de competitividade entre as diferentes instituições ou organizações que exercem a sua actividade numa determinada área, desenvolveu-se nos últimos anos no seio dos sistemas educativos uma perspectiva de avaliação do cumprimento dos normativos e da eficácia educativa. No contexto português esta perspectiva ainda é ti-

tubeante, no entanto, é comumente aceite que uma maior eficácia das diferentes instituições que integram o nosso sistema educativo passará forçosamente por um incremento e um aperfeiçoamento da chamada monitorização. Neste contexto entendemos monitorização na acepção que lhe é atribuída por Clímaco (1992: 27) quando considera que este sistema, importado da ciência económica e que tem *"implícita a preocupação pela eficácia da utilização dos recursos, na perspectiva da sua optimização e da melhoria dos resultados"*, permite diagnosticar, avaliar e eventualmente corrigir uma determinada situação. Esta autora (Clímaco, 1992: 28-30), baseando-se em Richards, (Richards, Craig: 1988), identifica três tipos de monitorização no domínio da educação: a monitorização para a conformidade; a monitorização diagnóstica e a monitorização para o desempenho. Desta trilogia, o único tipo que existe no seio do subsistema das Escolas Profissionais é o primeiro. Efectivamente, nestas escolas, procede-se a uma monitorização para a conformidade que consiste basicamente numa verificação de sintonia entre a actuação da escola ao nível dos procedimentos administrativos, selecção de materiais escolares, sistema de avaliação, regulamentos, etc. e as disposições legais que os enquadram (Clímaco, 1992: 29).

Neste quadro, a monitorização a nível da gestão pedagógica é realizada pelo Departamento do Ensino Secundário através do Técnico Acompanhante de cada uma das escolas. Para além disso, existe naturalmente também a monitorização realizada pela Inspeção Geral de Ensino.

Relativamente à figura do Técnico Acompanhante, a experiência não é muito positiva. Passam-se por vezes vários meses sem que existam contactos entre a escola e o respectivo Técnico Acompanhante. Decorre por vezes um ano lectivo inteiro sem que o Técnico se desloque a algumas das escolas que tem sob a sua alçada. Este facto naturalmente impede a detecção e correcção de muitos erros cometidos nas escolas.

Para além disso, este afastamento provoca também um aspecto muito negativo que consiste no facto de muitos dos técnicos terem uma visão disfórica da realidade que deveriam conhecer perfeitamente. A esmagadora maioria dos Técnicos é oriunda das Escolas Secundárias. Eles próprios possuem muitos dos “hábitos” que é necessário sublimar nos docentes das Escolas Profissionais. Em muitos casos, os Técnicos acabam por construir uma imagem das escolas a partir dos relatos dos colegas que estão no Departamento há mais tempo, a partir dos documentos escritos e de alguns livros, normalmente demasiado teóricos, sobre o assunto. As visitas que realizam às escolas caracterizam-se com frequência pela artificialidade de um contacto esporádico e formal que não deixa compreender a multiplicidade de fenómenos que ocorrem dentro da instituição.

No entanto, ressalvem-se as virtualidades do modelo à partida. Efectivamente, de acordo com Marques (1994: 90), *"o processo de acompanhamento, por parte da administração destes projectos (das Escolas Profissionais), assume caracte-*

*rísticas diferentes do acompanhamento que a administração faz da rede de escolas dos ensinos básico e secundário — um acompanhamento individualizado decorrente da autonomia e da diversidade de cada um dos projectos, da identidade que cada projecto tem vindo a construir". O que é necessário é tornar este modelo mais eficaz. Pensamos que uma redução do nível de rotatividade dos Técnicos Acompanhantes poderia dar um contributo bastante benéfico.*

A monitorização a nível financeiro é realizada por várias entidades do Ministério da Educação, tais como o Departamento do Ensino Secundário, através do Núcleo de Acompanhamento de Projectos, do Departamento de Gestão Financeira, da Inspecção Geral de Ensino e do Gabinete Nacional do Prodep.

Convém também referir que as Direcções das escolas apresentam regularmente balanços e contas de exercício às respectivas entidades promotoras, permitindo-lhes assim fazer o acompanhamento e eventual reequacionamento das orientações do respectivo orçamento.



## **PARTE II**

### **A INVESTIGAÇÃO E OS RESPECTIVOS INSTRUMENTOS DE ANÁLISE**

## Capítulo III

### 1. Enquadramento Conceptual do Trabalho Empírico

Le peu que je sache, je  
veux le faire connaître  
afin qu'un autre, mei-  
lleur que je suis, décou-  
vre la vérité, et que l'o-  
euvre qu'il poursuit  
sanctionne mon erreur.  
Je m'en réjouirai pour  
avoir été, malgré tout,  
cause que cette vérité se  
fasse jour.

*Albrecht Dürer*

Para que a investigação social seja válida é necessário alicerçá-la na teoria definindo um enquadramento conceptual que permita analisar a realidade numa perspectiva crítica relativamente a essa mesma realidade e relativamente aos pressupostos subjacentes às metodologias utilizadas para a analisar. Só assim se poderá tentar garantir a credibilidade da investigação empírica, a fiabilidade dos dados obtidos e a qualidade da respectiva interpretação.

Ao pretendermos realizar um trabalho empírico necessitamos obviamente de recorrer a um quadro teórico que permita a compreensão e explicação dos factos objecto de estudo. Como em qualquer outro domínio da vida humana, para que a escolha seja respeitável e adequada aos objectivos que nortei-

am o trabalho do investigador, é necessário proceder a uma análise das várias possibilidades que integram a panóplia diversificada das teorias organizacionais ou da administração.

Neste âmbito entendemos a teoria na linha de Bogdan e Biklen (1994: 52) quando afirmam que a mesma é um paradigma que consiste num *"conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação"*. Segundo estes autores (1994: 52), a teoria *"ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos"*.

Existem, naturalmente, várias formas de classificar as teorias organizacionais. Assim como os diferentes povos dividem e classificam a realidade de forma diferente através do verdadeiro modelo conceptual consubstanciado pelas suas línguas, também os teóricos, nomeadamente da administração, têm variadas perspectivas de análise da realidade.

Como se compreende, cada teórico que se debruça com profundidade sobre o fenómeno da administração utiliza um enfoque marcado pela teoria organizacional em que ele próprio se reconhece. Assim sendo, as variáveis e os temas objecto de análise privilegiados vão sendo diferentes, consoante é também diferente a teoria utilizada para proceder ao estudo da administração.

Pelo seu carácter abrangente e bastante exaustivo, pela sua metodologia comparativa e crítica de cada teoria da administração, iremos primeiramente recorrer a Idalberto Chiavenato (1988). Este autor brasileiro propõe-nos aquela que é talvez uma das taxinomias mais consultadas e referidas a nível do panorama académico nacional. A sua forma de classificar a realidade apresenta um carácter de grande minúcia em termos comparativos com a generalidade das outras propostas. Talvez mais do que a generalidade dos outros autores por nós consultados, a apresentação das diferentes abordagens da teoria da administração feita por Chiavenato assume uma função verdadeiramente didáctica, tanto pela forma quanto pelo conteúdo. A sua visão é eminentemente diacrónica no que diz respeito às teorias da administração e aos seus principais representantes.

Apresentamos em seguida um quadro síntese da perspectiva veiculada por Chiavenato (1988) relativamente às diferentes teorias organizacionais:

Quadro VI: Teorias organizacionais na perspectiva de Chiavenato.

Abordagem Clássica da Administração	▪ Administração Científica (Taylor)
	▪ Teoria Clássica da Administração (Fayol)
Abordagem Humanística da Administração	▪ Teoria das Relações Humana (Mayo)
Abordagem Neoclássica da Administração	▪ Teoria Neoclássica da Administração (Drucker)
Abordagem Estruturalista da Administração	▪ Modelo Burocrático de Organização (Weber)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Modelo Estruturalista da Administração (Etzioni)</li> </ul>
Abordagem Comportamental da Administração	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Teoria Comportamental da Administração (Herbert Simon e Douglas McGregor)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Teoria do Desenvolvimento Organizacional (Leland Bradford)</li> </ul>
Abordagem Sistémica da Administração	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Teoria Matemática da Administração (von Neumann e Morgenstern)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Teoria dos Sistemas (von Bertalanffy)</li> </ul>
Abordagem Contingencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Teoria da Contingência (Alfred Chandler)</li> </ul>

Em segundo lugar, devido à qualidade do seu estudo, à sua ligação intensa ao universo académico norte-americano alfofre importante da investigação, também neste domínio do conhecimento, apresentamos a proposta classificativa de Afonso (1993a). Como se poderá verificar, este autor tem uma visão mais globalizante e menos pormenorizada das teorias organizacionais se compararmos com Chiavenato. Para tal facto, para além de uma indiscutível questão de opção metodológica, terão contribuído, naturalmente, o distanciamento maior em termos temporais relativamente à vigência das teorias e o carácter distinto de cada uma das obras em que os autores apresentam as suas taxinomias. No caso de Chiavenato estamos na presença do que podemos legitimamente considerar um manual da teoria das organizações, ao passo que no caso de Afonso, esta sua visão integra apenas o enquadramento teórico da sua tese de doutoramento.

Quadro VII: Teorias organizacionais na perspectiva de Afonso.

▪ Teoria Científica da Gestão (Taylor)
▪ Teoria Clássica da Gestão (Fayol, Urwick)
▪ Teoria Burocrática (Weber)
▪ Movimento das Relações Humanas (Weber)
▪ Cultura Organizacional (Peters e Waterman)
▪ Modelo dos Sistemas Políticos (Easton)

Em último lugar, e de uma forma mais desenvolvida, propomos, pela sua clareza, carácter diacrónico e concisão, uma adaptação da classificação elaborada por Peters e Waterman (1995)<sup>16</sup> e apresentada por Bertrand e Guillemet (1994: 17). Aqueles autores americanos conduziram um estudo em 62 empresas americanas consideradas excelentes e sintetizaram em oito características distintivas os motivos do seu sucesso. Apresentamos a seguir o quadro síntese das diferentes teorias organizacionais de acordo com Peters e Waterman:

Quadro VIII: Teorias organizacionais na perspectiva de Peters e Waterman.

<b>Tipo 1</b> <b>Modelos racionais fechados</b>	<b>Tipo 2</b> <b>Modelos sociais fechados</b>	<b>Tipo 3</b> <b>Modelos racionais abertos</b>	<b>Tipo 4</b> <b>Modelos sociais abertos</b>
(1900-1930)	(1930-1960)	(1960-1970)	(Depois de

Vamos em seguida apresentar de forma muito concisa, apenas para nos situarmos no contexto, os vários modelos das

<sup>16</sup> Convirá referir, para não adular a verdadeira paternidade, que os dois autores americanos se inspiraram para este efeito no esquema desenvolvido por Richard Scott, da Universidade de Stanford.

teorias organizacionais. Optámos por seguir a classificação proposta por Peters e Waterman. Note-se no entanto que não existe nenhum tipo de defesa incondicional da nossa parte relativamente a esta taxinomia. Com efeito, poderíamos ter escolhido qualquer uma das outras que antes elencámos. O que é verdadeiramente importante é ficarmos a saber quais as características e o contributo de cada uma das teorias da administração para melhor se perceberem as nossas opções em termos de enquadramento teórico do trabalho empírico que nos propomos realizar.

Numa perspectiva sistémica, a caracterização dos modelos organizacionais ficaria desenraizada e pouco compreensível se não a inseríssemos num contexto. Por esse motivo, antes de caracterizarmos cada um dos quatro modelos, iremos fazer breves referências a aspectos políticos, económicos, sociais e demográficos que foram marcantes nesses períodos e que, como se compreende, influenciaram as próprias teorias no domínio organizacional e a actuação dos administradores. Para além disso, numa perspectiva biunívoca, naturalmente que estes modelos também influenciaram, e muito, as épocas em que foram considerados mais válidos. Concentrámos a nossa atenção, fundamentalmente, no caso americano, pois os Estados Unidos foram a principal origem da esmagadora maioria das teorias organizacionais.

### **Tipo 1 — Modelos racionais fechados (1900-1930)**

Entre 1914 e 1918 acontece a Primeira Guerra Mundial, fruto dos antagonismos expansionistas entre a Alemanha, a França e a Inglaterra. Devido à intervenção do governo prusiano, o capitalismo alemão desenvolveu-se extraordinariamente a partir de 1898 e a expansão económica e política começou a esbarrar com o poder já instalado da Inglaterra (Império Otomano) e da França (Marrocos). Acrescente-se a este quadro a tentativa da Alemanha fazer penetrar as suas mercadorias na região dos Balcãs, o que foi visto como uma rivalidade por parte da Rússia, e temos como resultado a constituição de dois blocos contendores que desencadearam a Primeira Guerra Mundial — Inglaterra, França e Rússia, de um lado, Alemanha e Áustria-Hungria, do outro (Denis, 1982: 604-605). Nas vésperas da guerra, a Europa perdeu a hegemonia que tinha à escala mundial, foi ultrapassada pelos Estados Unidos e, posteriormente, pelo Japão e União Soviética.

Este primeiro grande conflito à escala mundial travou-se, para além da frente militar, em outras frentes, nomeadamente a económica, técnica e política (Mendes, 1997: 146). No domínio industrial, durante este período da guerra, os sectores que mais se desenvolveram foram o de material bélico, naturalmente, mas também os de transportes, fardamentos, rações/conservas e telecomunicações.

Em termos demográficos a Primeira Guerra Mundial teve vários reflexos importantes, tais como a morte de cerca de tre-



ze milhões de pessoas, a diminuição da taxa de natalidade e o conseqüente envelhecimento da população.

Entre 1920 e 1936, aproximadamente, os países capitalistas da Europa Ocidental tiveram anos incertos e difíceis. Não conseguiram, na generalidade, retomar o ritmo de expansão comercial e industrial de antes da guerra. A verdade é que estava concluída a era das grandes conquistas coloniais, já não havia novas terras para conquistar; o mercado do antigo Império Russo encontrava-se encerrado, e talvez o aspecto mais importante, os Estados Unidos da América, extraordinariamente enriquecidos e desenvolvidos tecnologicamente com a Primeira Guerra Mundial, tornam-se um importante concorrente no mercado mundial, desafiando a hegemonia económica das potências da Europa Ocidental a nível financeiro, monetário industrial e marítimo.

Em termos económicos e sociais, os Estados Unidos desse período eram muito diferentes da actualidade. O domínio pertencia a grandes conquistadores industriais que fundavam dinastias de potencial económico. Indivíduos como Rockefeller, Carnegie, Edison, Du Pont e Ford fazem fortunas extraordinárias (Philip, 1980: 207).

A economia americana durante esta fase é marcada por uma indústria de produção em massa e por um consumo interno também em massa. A par disto, as grandes empresas consagram uma parte importante dos seus lucros à investigação e

desenvolvimento em laboratórios e institutos, começando inclusivamente a aplicar a investigação científica às condições de trabalho.

Após esta primeira fase em que pontificaram nomes como Taylor e Galbraith e na qual se estudou a melhor forma de adaptar o homem à máquina, sucede a inversão do sistema, procurando-se adaptar a máquina ao homem através de estudos que decorreram por volta de 1920-29, nomeadamente as Experiências de Hawthorne nas fábricas da General Electric (Philip, 1980: 212).

Em Setembro de 1929 estalou aquela que é por muitos considerada a maior crise do mundo capitalista. O epicentro foi na Bolsa de Nova Iorque, mas a crise alastrou rapidamente a outros países. Só neste ano o volume do comércio mundial sofreu uma baixa de 60% (Denis, 1982: 606).

Foi neste contexto económico, social e político bastante agitado por grandes mudanças que se desenvolveram os modelos racionais fechados de que iremos falar em seguida. Embora sabendo que é uma escolha discutível, como não cabe num trabalho deste cariz uma análise detalhada e exaustiva de todos os autores de cada um dos modelos, optámos por referir apenas alguns dos mais significativos. Nessa linha de actuação, consideramos que, no que concerne aos modelos racionais fechados, as figuras de proa são Weber, Taylor e Fayol.

Pode considerar-se que a Administração Científica do trabalho fundada por Taylor e desenvolvida pelos seus seguidores constituiu a fase embrionária da Teoria da Administração. A organização racional do trabalho preconizada por aquele engenheiro americano tem o seu enfoque "*na análise do trabalho operário, no estudo dos tempos e movimentos, na fragmentação e na especialização do trabalhador*". (Chiavenato, 1988: 62-63)

Frederick W. Taylor combinou "*o estudo das capacidades físicas de um trabalhador (...) com a abordagem económica que considera o homem como um ser impelido pelo medo da fome e em busca do lucro*", como nota Etzioni (1984: 28).

Esta teoria defendia a correlação entre o pagamento ao trabalhador e a sua produção, preconizando uma política de administração em que o trabalhador, depois de lhe terem ensinado o "one and only best way" e de o terem motivado com um sistema de pagamento de acordo com o rendimento, preferencialmente à peça, seria levado a produzir o máximo que fosse fisicamente possível.

Como se vê, Taylor dá uma ênfase especial às tarefas, procurando dessa maneira aumentar a eficiência organizacional por meio de um incremento da eficiência de cada um dos seus elementos humanos. Pode-se portanto dizer que a teoria científica da administração utiliza o método indutivo, partindo das partes para o todo.

Observa Sousa (1990: 41) que *"é com base nesta visão que Taylor acaba por se debruçar apenas sobre o nível operacional, fabril das organizações, pois, para ele, a coordenação interna e o relacionamento com o exterior são dispensáveis. A primeira porque o todo é meramente a soma das partes — logo a optimização global tem por base, e depende exclusivamente, da optimização das partes; quanto ao segundo, é irrelevante porque a questão é apenas ser capaz de produzir e admite-se que quer os recursos quer os clientes estão disponíveis e mesmo ávidos da actividade da organização"*.

Naturalmente que esta concepção tem de ser analisada e julgada à luz daquilo que era a realidade social e económica do início do século em que a concorrência era praticamente inexistente e a produção estava à partida vendida devido ao carácter embrionário da rede industrial e à avidez da clientela. Como se estava longe da internacionalização da economia.

Para concluir, podemos dizer que este modelo concebe a organização como um sistema fechado e o seu elemento humano como um "homem económico" cujo único incentivo suficientemente motivador é o dinheiro.

Henri Fayol, engenheiro francês, é considerado o pai da Teoria Clássica da Administração. Esta, para atingir a eficiência da organização, coloca a tónica na configuração da estrutura do sistema. À semelhança do taylorismo, esta abordagem

trata a organização como se esta fosse um sistema fechado em que se processa uma divisão rígida do trabalho e uma correspondente especialização dos elementos que a constituem. (Chiavenato, 1988: 88-89) Trata-se, apesar do seu contributo importante para a evolução da teoria administrativa, de uma abordagem normativa de figurino único.

No entanto, apresenta diferenças relativamente ao taylorismo, nomeadamente no que concerne ao eixo fundamental das suas preocupações. Assim, enquanto Taylor punha a tónica na *"definição exacta dos procedimentos operacionais para reduzir a discricionariedade dos trabalhadores e para aumentar a eficiência"* (Afonso, 1994: 47), Fayol preocupou-se essencialmente com a definição clara de uma linha de comando no interior da organização.

Nesse sentido, o desenvolvimento dos seus pressupostos de gestão científica que pretendiam construir uma teoria mais estruturada, menos ligadas às regras e procedimentos práticos, legou-nos, fundamentalmente, dois princípios: a explicitação das relações que caracterizam o papel do gestor na organização; e a definição clara das relações hierárquicas — *"cada subordinado tem única e exclusivamente um chefe e para cada chefe é inequívoco quem são as pessoas que respondem exclusivamente perante ele"* (Sousa, 1990: 41).

Como conclusão, diremos que, embora Fayol tivesse como objectivo, tal como Taylor, a eficiência da organização,

concebeu uma abordagem que, ao contrário da que nos legou o engenheiro americano, considera que se deve partir do todo para as partes, da direcção para a execução das diferentes tarefas. É a partir deste teórico que começa a verificar-se uma ênfase mais significativa nos aspectos que se prendem com a estrutura das organizações e não apenas com as suas diferentes tarefas.

Max Weber, alemão, foi o pai da chamada Teoria da Burocracia. A tradução póstuma de algumas das suas obras para o inglês influenciou um grande número de autores americanos. Esta teoria *"concebe as organizações como se elas fossem entidades absolutas, existindo no vácuo, como sistemas fechados"* (Chiavenato, 1988: 310). A organização arvora-se de uma liberdade sobranceira relativamente a todos os elementos do contexto em que se insere. Os próprios elementos humanos da organização são entendidos como meros seguidores "maquinais" de regras e procedimentos rígidos.

Weber tentou aplicar no domínio organizacional um método de análise que tem subjacente um modelo puro do que deve ser uma organização. *"De facto Weber apresenta um conceito de organização em que, uma vez definidos os seus objectivos e actividades, é possível formular um sistema de regras e de papéis a serem desempenhados pelos indivíduos. Estes poderão então funcionar autonomamente e sem falhas de tal forma que, para cada situação, a regra a aplicar e a*

*função a desempenhar por cada pessoa estejam prévia e completamente determinadas"* (Sousa, 1990: 42).

Convirá esclarecer que o termo utilizado por Weber para definir a sua teoria — burocracia — nada tem a ver, em termos semânticos, com a palavra burocracia que usamos comumente. Com efeito, enquanto vulgarmente burocracia está ligada ao campo semântico da complicação estéril e consiste numa inversão entre meios e fins, no domínio weberiano o termo refere-se ao "*paradigma da administração racionalizada em que a predeterminação é total a todos os níveis*" (Sousa, 1990: 42). Este sociólogo alemão definiu como burocracias "*aquelas organizações nas quais a autoridade se baseava em pressupostos racionais e legais, em oposição a outros tipos de organização baseados em formas carismáticas ou tradicionais de autoridade*" (Afonso, 1994: 48). E considerava ser esta, a burocracia, a mais eficaz forma de organização humana.

## **Tipo 2 — Modelos sociais fechados (1930-1960)**

A partir de Maio de 1930, a crise desencadeada em Outubro de 1929, generaliza-se e, até à Primavera de 1932, assiste-se à baixa regular e contínua dos preços, à diminuição da produção, em particular das indústrias mineira e metalúrgica, a reduções sucessivas de salários e ao agravamento do desemprego (Philip, 1980: 272).

Em 1932 o número de desempregados no conjunto de países capitalistas é de 31 milhões. A crise económica gera um poderoso movimento de reivindicações na classe operária (Denis, 1982: 606).

É na década de trinta que se reorganizam nos Estados Unidos os diferentes sindicatos, sobretudo os ligados ao sector da indústria. Esta recuperação do movimento sindical operário foi acompanhada de uma reconstituição do poder de compra dos trabalhadores e de uma recuperação económica que se incrementou com a Segunda Guerra Mundial.

Note-se que desde o início de 1935 a tendência geral da economia é francamente ascendente e durante o primeiro semestre de 1937 conseguiu-se uma superação dos níveis de produção correspondentes a 1929. No Outono de 1938, as perturbações políticas e a eminente ameaça de guerra ensombram o panorama da recuperação económica. Entre 1938 e 1939, em alguns países, pode já falar-se de verdadeiras economias de guerra (Prada, 1973: 377).

Após a guerra, que quase aniquilou a Alemanha e o Japão e deixou a Europa devastada, os Estados Unidos apresentavam-se como a economia dominante no mundo. Foi nessa altura que ocorreu o chamado "baby boom" que levou a um considerável aumento da população americana (um número médio anual de quatro milhões de nascimentos). Entre 1940 e 1960 a população passou de 131 milhões para 180 milhões.



Para além do incremento demográfico, registou-se também um aumento constante dos rendimentos e, conseqüentemente, do nível de vida dos americanos. Existia com efeito uma procura interna fruto da poupança acumulada e do consumo diferido durante o período da guerra. A indústria de bens de consumo respondia às necessidades da Europa que necessitava de uma rápida reconstrução. Os Estados Unidos só enfrentaram a primeira crise económica do pós-guerra em 1949. *"Para combater esta crise o Presidente Truman implementou uma política de crédito ao consumo com notáveis resultados. Em 1950 começou a recuperação confirmada pela guerra da Coreia"* (Palomares, 1982: 565).

A fim de ajudar a Europa a recompor-se, os americanos aplicaram, a partir de 1947, o chamado "Plano Marshall" que teve resultados francamente positivos na recuperação de algumas economias europeias que chegaram mesmo, nalguns casos, a superar os índices de produção industrial anteriores a 1939.

Foi a partir dos anos cinquenta que se acelerou o processo de descolonização dos países do Terceiro Mundo com episódios mais ou menos dramáticos tanto para os colonizados quanto para os colonizadores.

Concluindo, referiríamos ainda como eventos importantes deste período a Revolução Chinesa em 1949, a extraordinária

ria recuperação económica de dois dos vencidos da guerra, Japão e Alemanha, e o extraordinário desenvolvimento tecnológico impulsionado pela guerra, nomeadamente a nível das comunicações e da energia atómica aproveitada para fins pacíficos.

Foi neste contexto que eclodiram e se desenvolveram os modelos teóricos organizacionais que, embora privilegiassem os aspectos sociais, eram ainda caracterizados por uma visão redutora e fechada da realidade.

Estes modelos sociais fechados consubstanciam modelos teóricos habitualmente designados como teoria ou escola das Relações Humanas. Os autores que mais se destacaram foram Elton Mayo e McGregor. Embora estes tenham eventualmente sido os teóricos que mais influenciaram o pensamento dos administradores, não podemos esquecer que também John Dewey, indirectamente, e Kurt Lewin contribuíram para a iniciação da escola das relações humanas (Etzioni, 1984: 43).

McGregor, um behaviorista, influenciou muito as organizações e tornou-se mundialmente conhecido por via das suas pesquisas sobre a teoria X e a teoria Y apresentadas na obra "A Dimensão Humana da Empresa".

Essas duas teorias concebidas por Douglas McGregor são de carácter manifestamente antagónico. Assim, a teoria Y *"sustenta que o trabalho tem sentido e é importante para as*

*peçoas, não só por lhes oferecer base económica adequada à satisfação das suas necessidades e dos seus desejos, mas também por lhes oferecer um lugar legítimo no mundo, por torná-las competentes, membros responsáveis da sociedade e por dar sentido à vida"* (Litterer, 1980: 23). Em oposição, a teoria X defende a ideia de que *"as peçoas não gostam de trabalhar e de que evitarão o trabalho sempre que puderem"* (Litterer, 1980: 23).

Quanto a George Elton Mayo, ele foi o responsável pela "Experiência da Hawthorne" que assinalou uma mudança de enfoque da tarefa e da estrutura para as peçoas que constituem as organizações. Foi a primeira abordagem verdadeiramente humanista com solidez teórica e empírica. O factor humano, que até aqui tinha sido perspectivado fundamentalmente na sua vertente económica, passa a deter uma componente social de crescente importância. Da desconfiança apriorística nas peçoas que caracterizava os modelos anteriores, evoluiu-se para dimensões de confiança, abertura, delegação de poderes e autonomia dos elementos humanos das organizações.

A "Experiência de Hawthorne", assim designada pelo facto de ter sido levada a cabo na Western Electric Company's Hawthorne Works, em Chicago, consistiu num conjunto de estudos realizados entre 1927 e 1932 que tinham por objectivo confirmar ou infirmar as concepções dos autores clássicos, segundo as quais *"havia uma relação simples e directa entre as*

*condições físicas de trabalho e a taxa de produção"* (Etzioni, 1984: 44).

Na verdade, à medida que decorriam as experiências, foram postos em causa quase todos os pressupostos legados pela Teoria Clássica da Administração. Assim, enquanto os clássicos se preocupavam exclusivamente com os aspectos formais da organização, os investigadores da equipa de Mayo concentraram-se, predominantemente, nos aspectos informais, visualizando a empresa como uma organização social composta por vários grupos sociais informais. Decorrente deste facto, verificaram que *"o nível de produção não é determinado pela capacidade física ou fisiológica do empregado (como afirmava a Teoria Clássica), mas por normas e expectativas que o envolvem. É a capacidade social do trabalhador que estabelece o seu nível de competência e de eficiência"* (Chiavenato, 1993: 223). Na realidade, os promotores da Teoria Clássica não tiveram em consideração o importante papel desempenhado pelas normas e valores no comportamento dos funcionários. Consideravam que estes funcionavam como máquinas, ao passo que a Teoria das Relações Humanas os considerava como seres eminentemente sociais. Mayo e os seus colaboradores concluíram ainda que a extrema especialização, e conseqüente fragmentação do trabalho, dos recursos humanos defendida pela Teoria Clássica não introduz forçosamente mais eficiência na organização (Chiavenato, 1993: 226).

Apresentamos em seguida as principais conclusões da "Experiência da Hawthorne" na opinião de Amitai Etzioni (1984: 46-51):

1. *O nível de produção é estabelecido por normas sociais, não pela capacidade fisiológica;*
2. *As recompensas e sanções não-económicas influem significativamente no comportamento dos trabalhadores e limitam, em grande parte, o resultado de planos de incentivo económico;*
3. *Frequentemente, os trabalhadores não agem ou reagem como indivíduos, mas como membros de grupos. Assim sendo, é necessário que a Administração trate os seus trabalhadores como membros de grupos sujeitos à influência desses mesmos grupos;*
4. *A importância da liderança para o estabelecimento e imposição das normas de grupo e a diferença entre a liderança informal e a formal;*
5. *A importância da comunicação entre os diferentes escalões hierárquicos;*
6. *A importância da participação de todos nas decisões, sobretudo naquelas que os envolvam;*
7. *O modelo de liderança democrática é o mais justo e altruísta.*

Pode dizer-se, numa perspectiva diacrónica, que a Teoria das Relações Humanas teve origem na necessidade de corrigir as incompatibilidades crescentes entre a Teoria Clássica da

Administração, tendencialmente desumanizante e visando a exploração dos elementos humanos da organização, e a democraticidade (relativa) da sociedade americana.

Esta reacção aos modelos anteriores, que em alguns casos foi absolutamente antagónica, tinha por base a crença de que a Administração seria incapaz de *"estabelecer uma organização que mantivesse os trabalhadores satisfeitos, apenas através da distribuição do trabalho e da autoridade de maneira mais competente, determinada pela natureza intrínseca da tarefa"* (Etzioni, 1984: 52-53).

Ao invés disso, a escola das relações humanas, defendia o estabelecimento de uma estreita ligação entre o trabalho e a estrutura da organização, por um lado, e as necessidades sociais dos empregados, por outro. Dessa maneira, ao proporcionar a felicidade do empregado, este iria esforçar-se e cooperar mais, aumentando a sua competência e o contributo para a organização.

Embora não exista consenso relativamente às suas verdadeiras intenções, a escola das relações humanas tentou aparentemente estabelecer um equilíbrio tão perfeito quanto possível entre os objectivos da organização e as necessidades dos trabalhadores, o que é, à partida, uma intenção altamente louvável. Os elementos fulcrais desta teoria das Relações Humanas eram a comunicação, a participação e a liderança.

No entanto, esta, aliás como todas as teorias, possui contornos menos positivos como sejam uma concepção ingénua e eufemística do factor humano das organizações — *"Existem muitas páginas quase líricas nas obras de Relações humanas que descrevem o trabalhador como ansioso por não perder um dia na fábrica"* (Etzioni, 1984: 53); uma limitação do campo experimental que ajudou a estabelecer as suas leis, circunscrevendo-se apenas ao ambiente fabril, e uma concentração exagerada no nível organizacional de carácter informal (Chiavenato, 1988: 148-149).

O que prejudicou a chamada "escola das relações humanas", cujos alicerces haviam sido lançados por McGregor, foi talvez a sua interpretação diametralmente oposta entre o carácter autoritário ou democrático da liderança. Interpretações superficiais deste modelo por parte de alguns seguidores de McGregor deitaram a perder alguns projectos de reestruturação organizacional.

Não podemos concluir a abordagem destes modelos sem antes fazermos referência a dois conceitos básicos que já tinham surgido da escola da Administração Científica, mas que foram desenvolvidos pela escola das Relações Humanas, e que se mantiveram centrais nos estudos sobre as organizações. Trata-se dos conceitos de "organização formal" e "organização informal":

Organização formal — refere-se, geralmente, ao padrão da organização determinado pela administração: o esquema de divisão do trabalho e poder de controlo, as regras e regulamentos de salários, multas, controlo de qualidade, etc.

Organização informal — refere-se às relações sociais que se desenvolvem entre o pessoal, acima e além da formal determinada pela organização. Consiste basicamente no resultado das relações interpessoais entre os diferentes elementos humanos da organização (Etzioni, 1984: 54).

### **Tipo 3 — Modelos racionais abertos (1960-1970)**

Durante a primeira fase desta década, intensifica-se o ambiente de "guerra fria" que caracterizou o panorama mundial a partir do fim da Segunda Guerra. Acentua-se a polarização da generalidade dos países em volta das duas potências sobreviventes ao grande conflito — Estados Unidos (bloco ocidental) e União Soviética (bloco oriental).

No entanto, na parte final da década começam a aparecer alguns sinais de multipolarismo em detrimento do bipolarismo entre americanos e soviéticos. Esses sinais foram sobretudo consubstanciados pela política externa do general De Gaulle, em França, e pela emergência de novos países na sequência do processo de descolonização que havia sido impulsionado pelos americanos (Palomares, 1982: 546-556).



Em termos económicos, este período caracteriza-se por um crescimento acelerado. Entre 1960-1970, a taxa de crescimento médio subiu para 3% e a produção industrial aumentou em média 4,6% ao ano.

O facto mais marcante deste período nos Estados Unidos em termos políticos e com lógicos reflexos em termos sociais e económicos, foi a subida ao poder dos democratas em 1960 (Kennedy e Johnson entre 1961 e 1968). A política económica sofre alterações significativas, nomeadamente com o aumento da despesa pública a fim de criar novos empregos e a redução dos impostos, sobretudo a nível do consumo.

O peso da indústria ligada à Defesa assume uma grande importância. Entre 1967 e 1969, *"por cada dólar investido nos Estados Unidos em fábricas, equipamentos e construções de todo o género, 52 cêntimos foram despendidos para fins militares"* (Philip, 1980: 335).

É neste contexto que se assiste a um regresso aos modelos racionais que atribuem um grande significado à abertura do sistema e ao elemento humano como "agente racional". O elemento mais importante da organização deixa de ser a pessoa para passar a ser a estrutura e a planificação (Bertrand e Guillemet, 1994: 16).

Pode dizer-se, e a própria designação destes modelos o indica, que se deu um passo atrás e outro em frente. Retrocesso porque aconteceu um regresso a teses mecanicistas relativamente ao Homem. Progresso na medida em que os teóricos passaram a considerar a organização como uma parte do mercado de concorrência, construída e moldada com forças que lhe são exteriores.

Relativamente à abordagem sistémica, a abordagem contingencial acrescentou fundamentalmente uma dimensão que pode ser muito útil a quem estuda as organizações. Efectivamente o seu enfoque ajuda-nos a compreender a maneira como as diferentes partes das organizações — pessoas, tarefas e administração — se encaixam e dependem umas das outras. Ora essa compreensão pode revelar-se fundamental quando necessitamos de escolher as melhores maneiras para intervir num determinado ponto de junção e encaixe das partes de uma determinada organização. (Hampton, 1992: 26).

Um dos princípios fundamentais deste tipo de abordagem é a abertura à diversidade e a recusa de formas de resolução dos problemas em que se aposte num figurino único. Os defensores deste enfoque teórico consideram que não há planos, estruturas organizacionais ou estilos de liderança que possam ser aplicados em todos os casos. O que os gestores das organizações precisam, é de ter um elevado nível de adaptabilidade que lhes permita encontrar formas diferentes que sejam capazes de resolver as diferentes situações.

Embora a abordagem contingencial não possa ser atribuída a um indivíduo ou a um grupo de indivíduos, um dos teóricos que deu um contributo fundamental neste período foi Alfred Chandler com a sua obra *Strategy and Structure*. Este autor verificou que grandes multinacionais americanas de nomeada tinham alterado as respectivas estruturas organizacionais devido a pressões exercidas pelos mercados. Tendo algumas delas, nomeadamente, evoluído de uma estrutura monolítica para formas estruturais de divisões mais flexivas e adaptadas às realidades do mercado (Peters e Waterman, 1995: 107). Começou a perceber-se de uma forma mais aguda a importância e as influências de carácter biunívoco exercidas entre a organização e o contexto em que esta se insere.

A investigação histórica sobre mudanças de grandes organizações levada a cabo por Chandler na DuPont, General Motors, Standar Oil e Sears permitiu concluir que estas empresas americanas foram paulatinamente adaptando as suas estruturas de acordo com as suas estratégias de mercado e a evolução desse mesmo mercado. Este autor americano concluiu que as referidas organizações viveram um processo que pode ser dividido em quatro fases:

- 1<sup>a</sup> — acumulação de recursos
- 2<sup>a</sup> — racionalização do uso dos recursos
- 3<sup>a</sup> — continuação do crescimento
- 4<sup>a</sup> — racionalização do uso de recursos em expansão

Ao longo destas fases, as organizações foram adoptando variadas estruturas organizacionais por forma a enfrentarem com eficiência diferentes estratégias e ambientes (Chiavenato, 1983: 553-554).

#### **Tipo 4 — Modelos sociais abertos (Depois de 1970)**

Em 1973 acontecem os primeiros aumentos do preço do petróleo. No Outono desse ano, o crescimento económico dos países capitalistas ocidentais sofre uma travagem brusca e abre-se uma etapa de depressão e crise económica derivada de uma crise do sistema monetário internacional com origem no crescente déficit da balança de pagamentos dos Estados Unidos e da crise energética despoletada pelo auxílio prestado pelos americanos a Israel na guerra que estes mantiveram com os países árabes (Palomares, 1982: 574).

O aumento dos preços do petróleo exerceu um efeito de arrastamento nos preços das outras matérias primas industriais e, conseqüentemente, na subida generalizada dos preços a nível mundial. Os trabalhadores, por seu lado, exerceram pressões no sentido de assegurar a manutenção do respectivo poder de compra. Este conjunto de factores gerou uma espiral inflacionista e uma diminuição generalizada do crescimento económico. Em 1974-75 acontece a maior queda do PNB dos países industrializados desde a crise de 1929-35 e esses países

começaram a sentir cada vez mais dificuldades para controlar os fenómenos da inflação e do desemprego (Renshaw, 1993: 20).

Devido à inflação de preços e salários assistiu-se a uma diminuição da competitividade dos países ocidentais e a consequentes reduções das exportações e da produção. Neste contexto, naturalmente, verificou-se um aumento significativo do desemprego que, em 1975, chegou a afectar 8,9% da população dos Estados Unidos. Com a redução do PNB da maioria dos países e a política de restrição do crédito seguida por muitos deles, um número significativo de empresas viveu situações financeiras difíceis e muitas foram mesmo obrigadas a encerrar.

Um outro fenómeno decorrente desta conjuntura económica difícil, em que cada país se viu obrigado a uma concentração maior de esforços no sentido de resolver os seus problemas internos, foi o proteccionismo, consubstanciado, por exemplo, através da imposição de barreiras alfandegárias (Palomares, 1982: 574-575).

A partir dos anos oitenta assistiu-se à luta crescente pela produção e controlo das inovações tecnológicas com a entrada no período que alguns designam por «Era do plástico e do micro-chip» em que o capital humano se reveste de uma importância cada vez maior nas organizações que tendem para a generalização de uma economia crescentemente baseada no conhecimento.

Na década de noventa, os grandes espaços económicos supra-nacionais como a CE, a NAFTA, o MERCOSUL e a ASEAN, sustentam crescentemente a globalização da economia. Verifica-se também que o eixo económico fundamental se desloca do Atlântico para o Pacífico com o conseqüente reposicionamento de todos os interlocutores deste imenso jogo que é a economia mundial.

Na actualidade, vivemos num mundo cada vez mais marcado pelas mudanças constantes cujo ritmo aumenta assustadoramente. Todas as profundas transformações estruturais actualmente em curso, desde o fenómeno da globalização dos mercados e da economia até à trepidante revolução tecnológica, quebram as barreiras geográficas e sociais para instituir aquela que será porventura a "sociedade da informação" do próximo milénio.

Neste contexto, talvez se compreenda melhor a eclosão de modelos organizacionais em que predominam os factores sociais e de abertura. O ano de 1970 assinala um retorno aos modelos sociais que preconizam as noções de "sistema aberto" e de "agente social". De acordo com estes modelos, *"a organização encontra-se num meio complexo e dinâmico e sujeita-se às suas forças. No entanto, a sua estrutura interna é despidida de formalismo e concede muito espaço à iniciativa individual"* (Bertrand e Guillemet, 1996: 16).

Este quarto e último período do pensamento organizacional coloca efectivamente a tónica no informalismo, no espírito de empresa individual e na evolução. Para além disso, assiste-se ao abandono significativo da panóplia de metáforas ligadas ao campo semântico bélico, o que indicia uma atitude mais sensível e humanista por parte dos teóricos como Weick e March (Peters e Waterman, 1995: 108-109).

Do conjunto alargado de teóricos que podemos considerar como defensores de modelos sociais abertos, destacaram-se, pelo seu impacto planetário nos domínios da gestão, marketing e economia, os americanos Tom Peters e Bob Waterman através do seu livro *Na Senda da Excelência*. Estes autores procuraram encontrar o segredo para a excelência do desempenho organizacional através do estudo que realizaram sobre os métodos de gestão utilizados por algumas das empresas multinacionais americanas que têm obtido mais assinaláveis êxitos.

Estes autores realizaram um inquérito às companhias que prestam um serviço de qualidade excepcional e conseguem ultrapassar a concorrência. Chamam a essas organizações companhias de excelência e procuram descobrir quais os ingredientes que as tornam únicas e as transformam em casos extraordinários de sucesso em termos de notoriedade, satisfação dos seus empregados, satisfação dos seus clientes e realização de lucros.

A metodologia usada por Tom Peters e Bob Waterman é, a muitos níveis, inovadora. Eles partem da análise de casos práticos, exemplos concretos — estratégia ignorada pela generalidade dos livros de gestão — e tentam confrontá-los com as teorias económicas e sociais.

Na nossa óptica, o tom informal destes dois autores é tremendamente cativante, algo de que poucos livros de gestão se podem gabar, e consegue assim seduzir um leque muito mais vasto de leitores, nomeadamente profissionais com responsabilidades de nível intermédio nas organizações que, para serem "atingidos" necessitam de um registo que se coadune melhor com a sua formação e o seu perfil. Para muitos, o livro de Peters e Waterman terá sido uma fórmula iniciática no domínio teórico da análise organizacional.

Se tivermos em conta uma das conclusões a que chegam estes autores americanos — a de que os funcionários de nível intermédio influenciam extraordinariamente o desempenho das organizações, nomeadamente a nível da satisfação do cliente — poderemos aperceber-nos de quão importante é apostar na formação e sensibilização de todos os elementos humanos das organizações.

Depois da análise que fizemos dos diferentes modelos, concluimos que aquele que melhor se adapta à realidade organizacional que pretendemos estudar — a escola — é o de tipo quatro, que corresponde aos modelos sociais abertos. Na estei-



ra de Bertrand e Guillemet (1994: 17), pensamos que a organização deve ser entendida como um sistema social dinâmico caracterizado pelas suas relações com o meio, pelas relações entre os subsistemas que a integram, pela sua capacidade cognitiva, pelas suas intenções e pela sua cultura.

O modelo consubstanciado nas Escolas Profissionais portuguesas pretende ser um modelo social de tipo aberto com o estabelecimento do maior número possível de intercâmbios com os sistemas social e económico. Tentaremos verificar ao longo do presente trabalho, até que ponto é que esse desiderato é efectivamente atingido de uma maneira satisfatória e profícuca para os diferentes interlocutores envolvidos no processo.

Em seguida, vamos proceder à apresentação da abordagem sistémica como quadro teórico de referência do presente trabalho pois consideramos ser este o enfoque mais adequado à investigação que pretendemos efectuar e às características das organizações sobre as quais vamos concentrar a nossa atenção.

## **2. A Abordagem Sistémica como Quadro Teórico de Referência**

Por tudo o que acabamos de dizer, facilmente se poderá concluir que as organizações são entidades dinâmicas de extraordinária complexidade. Elas são sistemas ou conjuntos de

elementos interligados que contribuem para uma finalidade ou uma função. Segundo Litterer (1980: 30), para existir, qualquer organização necessita de desempenhar três funções básicas:

- a. elaborar um produto importante para uma parte do meio em que existem segundo uma sequência de tarefas prescritas por uma tecnologia de transformação dos seus insumos em produtos;
- b. satisfazer várias necessidades dos seus membros (dinheiro, trabalho interessante, segurança, reconhecimento social) através de sistemas formais ou de sistemas sociais informais surgidos na própria organização;
- c. coordenar, controlar, alocar e adaptar esforços individuais e colectivos no sentido de elaborar o produto e satisfazer as necessidades dos seus membros.

É nesta linha interpretativa daquilo que é uma organização que se situa a abordagem sistémica. Tendo em conta a complexidade do fenómeno que pretendemos compreender e explicar: o modelo de direcção e gestão das escolas profissionais e o seu papel na criação e dinamização de interacções com os sistemas económico e social, torna-se necessário utilizar um modelo de análise que permita obter uma *"perspectiva interdisciplinar que garanta a compreensão da realidade social na sua globalidade"* (Barros, 1996: 315). Foi esse o motivo que nos levou a considerar que a abordagem sistémica é o

método que melhor se adapta às nossas intenções nesta investigação, bem como às características do nosso objecto de estudo. Com efeito, julgamos que a abordagem sistémica, ao considerar como uma das suas premissas que a realidade só pode ser explicada tendo em conta a sua globalidade e complexidade, será o enfoque mais adaptado à presente investigação que partirá do pressuposto que as Escolas Profissionais, à semelhança de todas as organizações, configuram-se e ao mesmo tempo reflectem-se no respectivo meio. Podemos mesmo dizer que qualquer subsistema do sistema educativo é indissociável do respectivo sistema social.

Encaramos portanto neste trabalho a instituição escolar como um micro sistema aberto formado por vários subsistemas que se interrelacionam e interagem com o meio envolvente por forma a atingirem os objectivos da instituição escolar que deverão por sua vez estar em sintonia com as necessidades e objectivos dos sistemas social e económico pertencentes ao meio envolvente. Consequentemente, para que uma instituição escolar seja verdadeiramente pertinente e eficaz terá de envolver-se acentuada e sistematicamente na construção de soluções que incrementem a permeabilidade da fronteira que existe entre ela e o meio por forma a permitir os intercâmbios de ideias, soluções, recursos humanos e materiais.

É concerteza imbuídos deste espírito que os mentores do Documento orientador das políticas para o ensino secundário (1997) preconizam na alínea três do ponto seis ponto um pon-

to a abertura institucional das escolas, defendendo que as mesmas deverão *"aprofundar o seu relacionamento com outras instituições, abrir-se à participação dos diferentes agentes sociais, culturais e económicos e promover formas de mobilidade e parcerias educativas que contribuam para o reforço de dinâmicas de inovação"*.

Nas páginas seguintes, no sentido de fundamentarmos teoricamente o nosso trabalho de investigação e de tornarmos mais compreensível o nosso tema, vamos tentar explicar as principais vertentes da abordagem sistémica de acordo com o contributo de alguns dos mais válidos teóricos neste domínio.

Visto que são duas linhas de pensamento, a priori, antagónicas e que acompanham o pensamento humano desde tempos imemoriais, começaremos por dizer que a abordagem sistémica se demarca da abordagem analítica que, durante séculos, caracterizou indelevelmente a ciência humana. A abordagem sistémica constitui um instrumento de análise, uma corrente de pensamento e um modo de intervenção, sendo, de forma crescente, adoptada como modelo de gestão das organizações.

Entendemos organizações como conjuntos complexos de elementos em interacção e a abordagem sistémica permite apreender as suas características de coesão e de equilíbrio dinâmico, principais desafios com que hoje se deparam as organizações de uma maneira geral. Martin, da Universidade de

Stanford, citada por Peters e Waterman (1995: 111), define organizações como *"sistemas formados por ideias, cujo significado tem de ser objecto de gestão"*.

No mundo em que vivemos, as organizações são crescentemente omnipresentes. *"Os seres humanos têm uma tendência difícil de contrariar: querem organizar tudo. A história da humanidade é a da criação e do desenvolvimento de organizações sociais. As primeiras foram as famílias e a tribos; depois vieram as aldeias. O sistema feudal representou uma forma de «complexificação» desta ordem"* (Bertrand e Guillemet, 1994: 11).

Ao longo dos primeiros decénios do século XX processou-se a transição de uma sociedade fundamentalmente agrícola para uma sociedade industrial. Na fase final deste século instalou-se a sociedade da informação e do saber. As diferentes organizações foram-se tornando omnipresentes, cada vez mais complexas e maiores, por vezes com características tentaculares de difícil caracterização.

A este propósito, Sousa (1990: 15) refere que vivemos todos numa sociedade de organizações em que o nosso dia-a-dia é dominado pelo relacionamento íntimo que estabelecemos com organizações na qualidade de utilizadores, fornecedores ou membros. Acrescenta que este processo se desenvolveu predominantemente nas últimas décadas, consubstanciando a

substituição de *"outras formas de inserção e produção social pela prevalência das organizações"*.

Por sua vez, Bertrand e Guillemet (1994: 14) entendem a organização como *"um sistema situado num meio que compreende: um subsistema cultural (intenções, finalidades, valores, convicções), um subsistema tecnocognitivo (conhecimentos, técnicas, tecnologia e experiência), um subsistema estrutural (uma divisão formal e informal do trabalho), um subsistema psicossocial (pessoas que têm relações entre elas), assim como um subsistema de gestão (planificação, controlo e coordenação)"*.

A este propósito, é também bastante interessante a definição de organização apresentada por Sousa (1990: 18): *"um grupo social em que existe uma divisão funcional do trabalho e que visa atingir através da sua actuação determinados objectivos, e cujos membros são, eles próprios, indivíduos intencionalmente coprodutores desses objectivos e, concomitantemente, possuidores de objectivos próprios"*.

Finalmente, numa perspectiva bastante mais concisa, com as vantagens e inconvenientes inerentes, Hampton (1992: 7) define organização como *"uma combinação intencional de pessoas e de tecnologia para atingir um determinado objectivo"*.

Posto que tenhamos esclarecido em que acepção entendemos o que é uma organização, passemos então a analisar o papel da abordagem sistémica no quadro organizacional.

Nessa perspectiva, Bertrand e Guillemet (1994: 12) consideram que a abordagem sistémica *"representa a análise, a concepção e a coordenação dos recursos humanos e físicos, com vista a atingir os objectivos visados por uma dada organização, quer seja uma família, uma cooperativa ou um partido político. Compreende quatro elementos:*

- valores, objectivos, uma cultura*
- pessoas*
- conhecimentos e tecnologias*
- uma integração de todos estes elementos sob forma de planificação e de gestão".*

Eis, retomando de forma mais desenvolvida as ideias de Bertrand e Guillemet (1995: 13-14), as cinco principais dimensões de uma organização:

Subsistema cultural      intenções e valores determinados pela organização e pela sociedade. A organização pode também influenciar os valores da sociedade. Este subsistema é muito importante porque contém a razão de ser da organização: a descrição da sua ligação com o meio considerado como o supra-sistema ou o sis-

tema englobando a organização analisada.

**Subsistema tecnológico** consiste no conjunto de conhecimentos necessários para efectuar as tarefas requeridas na organização. Compreende as técnicas, o equipamento e os processos essenciais para assegurar a transformação dos intrants em extrants.

**Subsistema estrutural** refere-se à divisão (ou diferenciação) e à integração das tarefas. A estrutura é frequentemente descrita sob forma de regras e de procedimentos, de descrições de tarefas, assim como de diagramas organizacionais.

**Subsistema psicossocial** é constituído pelas pessoas e pelos grupos em interacção. Compreende sobretudo as condutas das pessoas, as suas motivações, as suas expectativas, os seus papéis, as dinâmicas de grupo e das redes de influências. É aquilo a que se costuma chamar o clima organizacional.

O organograma de uma organização dá uma boa ideia da sua estruturação e



dos elos entre os subsistemas tecnológico e psicossocial. Mas nunca deve esquecer-se a estruturação informal que representa um papel de relevo em toda a organização.

Subsistema de gestão — Representa um papel dominante. É ele que determina as intenções e os objetivos; efectua a planificação (política, estratégica, tática); controla todas as operações e assegura a relação organização/meio.

Os mesmos autores (1995: 15) entendem a abordagem sistémica numa perspectiva bastante abrangente e multifuncional como um *"processo de modificação das organizações. Consiste, não apenas numa análise, mas também numa intervenção"*.

É esta perspectiva abrangente, verdadeira "pedra da toque" da abordagem sistémica, que leva os já referidos autores (1995: 25) a considerarem que é preciso:

- ter em conta todos os elementos de uma organização;
- ter em conta o meio em que a organização existe;
- que a informação circule num sistema.

Para entendermos melhor esta visão global é preciso compreendermos que a noção de sistema foi introduzida "a fim de ultrapassar as divisões existentes entre os diferentes corpos disciplinares: física, biologia, química, matemática, etc. Esta noção queria colocar em evidência um certo carácter de generalidade" (Bertrand e Guillemet, 1995: 45).

Como é óbvio, o elemento nodular da abordagem sistémica é a noção de sistema. Ora Ludwig von Bertalanffy, com os seus trabalhos publicados entre 1950 e 1981, é comumente considerado o pai da teoria global que deu origem à abordagem sistémica. Essa teoria global e com carácter epistemológico e interdisciplinar chama-se Teoria Geral dos Sistemas. Bertalanffy (1973: 31) explicita esta teoria na sua obra *Théorie Générale des Systèmes*: "nós reclamamos uma nova disciplina, intitulada teoria geral dos sistemas. Ela tem como objectivo formular princípios válidos para todos os sistemas e daí retirar as respectivas consequências".

De acordo com a Teoria Geral dos Sistemas, as propriedades destes últimos não podem ser analisadas em termos dos seus elementos separados. Para compreender um sistema no seu carácter plurisignificativo é indispensável um enfoque global que considere todo o conjunto, por vezes insuspeito, das interdependências dos seus subsistemas.

Esta teoria fundamenta-se em três premissas basilares:

a) os sistemas existem dentro de sistemas. (...)

- b) os sistemas são abertos. (...)
  - c) as funções de um sistema dependem da sua estrutura. (...)
- (Chiavenato, 1983: 513).

Note-se que Bertalanffy (1973: 37), biólogo alemão, numa tentativa para apresentar uma definição que seja suficientemente abrangente para ser utilizada pelos diferentes ramos do saber, diz que um sistema é um "*conjunto de elementos em interacção*".

Já Robbins (1992: 12) define sistema como "*um conjunto de elementos interrelacionados e interdependentes combinados de tal forma que produzem um todo unificado. As sociedades são sistemas, e os automóveis, plantas e corpos humanos também. Eles recebem insumos e transformam-nos, em produtos*".

Por sua vez, Johnson, Kast e Rosenzweig, em *Designing Management Systems*, citados por Chiavenato (1983: 515), definem sistema com "*um todo organizado ou complexo; um conjunto ou combinação de coisas ou partes, formando um todo complexo ou unitário*".

Finalmente, Bertrand e Guillemet (1995: 46) definem-no como "*um todo dinâmico cujos elementos estão ligados entre si e que tem interacções*".

A definição de sistema, embora seja importante, depende do interesse e do enfoque da pessoa que pretenda analisá-lo. É fundamentalmente uma questão de abordagem, Assim sendo, um departamento pode ser visualizado como um sistema, composto de vários subsistemas (secções ou sectores) e integrado num supersistema (a organização), como também pode ser visualizado como um subsistema composto por outros subsistemas (secções ou sectores), pertencendo a um sistema (organização) que está integrado num supersistema (o mercado ou a comunidade) (Chiavenato, 1983: 516-517).

Nesta perspectiva, o chamado "sistema total" é representado por todos os componentes e relações necessários à realização de um objectivo, dado um certo número de restrições. *"Os componentes necessários à operação de um sistema total são chamados subsistemas que, por sua vez, são formados pela reunião de novos subsistemas, mais detalhados. Assim, tanto a hierarquia dos sistemas como o número de subsistemas dependem da complexidade intrínseca do sistema total"* (Chiavenato, 1983: 517).

Segundo Bertrand e Guillemet (1995: 47), as principais características de um sistema são as seguintes:

Quadro IX: Características de um sistema.

1. abertura	6. fluxo
2. complexidade	7. regulação
3. finalidade	8. retroacção

4. tratamento	9. equilíbrio
5. globalidade	10. entropia

1. abertura: Abertura relativamente ao meio em que se insere. Diz respeito à troca de energia, matéria ou informação com o meio.
2. complexidade: Os sistemas são geralmente muito complexos e feitos de subsistemas.
3. finalidade: Todos os sistemas compreendem partes que interagem em função de um objectivo ou de um estado final que caracteriza o sistema por inteiro.
4. tratamento: Todos os sistemas são transformadores de entradas em saídas. Os sistemas importam, por exemplo, recursos e exportam produtos para outros subsistemas.
5. totalidade: Um sistema é mais do que a soma das suas partes. Esse mais é constituído pelas qualidades e propriedades novas que emergem da organização e da unidade global.
6. fluxo: Um sistema compreende numerosos canais de circulação e estes permitem a passagem de matéria, de energia e de informação.

7. regulação: Um sistema compreende necessariamente uma unidade de regulação ou de controlo. A sua função consiste em controlar tudo o que se passa. Assim, obtém informações em todos os lugares a que tem acesso. Analisa essa informação e efectua as consequentes mudanças.
8. retroacção: Informação encaminhada para uma unidade de regulação ou controlo do subsistema a fim de modificar, se for necessário, o comportamento de um sistema. Os *dados previsionais* são informações encaminhadas para o centro de controlo que incidem sobre o que vai passar-se. A *retro-informação* é a informação encaminhada para o centro de controlo incidindo sobre o que se passou.
9. equilíbrio: Qualquer sistema procura preservar uma certa forma de equilíbrio, quer dizer, relações harmoniosas entre os seus componentes e as suas forças. A este nível do equilíbrio existem dois conceitos fundamentais: a *estabilidade dinâmica* que permite combinar mudanças, crescimento e estabilidade. Neste caso, a estabilidade depende de um destino, de um objectivo, de uma finalidade; e a *homeostasia*, conceito

proposto por Cannon em 1939 e que consiste na capacidade de um sistema manter as suas variantes críticas nos limites aceitáveis quando há perturbações inesperadas ou mudanças do meio ambiente.

10. entropia: Degradação de energia, de ordem e de organização. Todos os sistemas têm uma entropia crescente porque se degradam com o tempo (Bertrand e Guillemet, 1995: 48-55).

Assim, a abordagem sistémica concentra-se sobretudo na produção de modelos que reflectam a realidade das organizações e pretende atingir dois objectivos fundamentais:

- fornecer uma descrição sistémica, ou seja, que tenha em conta todos os elementos essenciais de uma organização;
- permitir uma tomada de decisão mais esclarecida, ao situar esta decisão no seu contexto específico.

Para atingir estes dois objectivos, a abordagem sistémica deve portanto:

- ter o cuidado de observar os fenómenos organizacionais na sua totalidade;

- analisar as interacções (a comunicação) nas organizações;
- ter em conta efeitos de uma decisão sobre todos os elementos de uma organização;
- situar no tempo os impactos de uma decisão (descrever os efeitos a curto, médio e longo prazo);
- situar a acção de uma organização no seu meio externo e evitar concentrar demasiado o seu olhar na organização interna;
- libertar os valores, as intenções e o sentido de uma organização, assim como as características da cultura organizacional;
- identificar os processos de tomada de decisão assim como os conhecimentos tecnológicos de uma organização;
- assinalar as motivações, expectativas, papéis e estatutos das pessoas que trabalham na organização e descrever as principais características do clima organizacional;
- identificar os componentes estruturais de uma organização;
- identificar os subcomponentes do sistema de gestão.

Por sua vez, Hampton (1992: 25) diz-nos que, em administração, o pensamento sistémico envolve premissas como:

1. Existe um problema.
2. Faz parte de uma situação.



3. Requer uma solução.
4. A solução apresentará efeitos diversos além do impacto esperado sobre o problema.
5. Faz sentido tentar antecipar esses efeitos.
6. A solução pode ser avaliada pela identificação e ponderação da mistura de efeitos pretendidos e inesperados.
7. A solução não será estável, uma vez que a situação é dinâmica.

Como fica bem claro, para este autor, o elemento fundamental da abordagem sistémica é o valor sinérgico de cada alteração que se introduza no sistema. Para ele, numa organização, *"as pessoas, as tarefas e a administração são interdependentes, tal como os nervos, a digestão e a circulação o são no corpo humano. Uma mudança numa das partes infalivelmente afecta as outras. Tal como um organismo, uma organização é um sistema"* (1992: 23). O mesmo autor (1992: 26) reforça ainda esta ideia estabelecendo um paralelo com a Medicina ao dizer que *"o que acontece realmente quando um administrador age numa organização assemelha-se ao que acontece quando um medicamento age num organismo. Um comprimido não vai directo ao local dolorido e apenas a este; na realidade, ele infiltra-se no sistema e ramifica-se por ele de formas tanto intencionais como inesperadas. De modo semelhante, a acção administrativa não vai directa apenas ao problema. Ela tem consequências mais elaboradas que as esperadas pelo administrador. Na realidade, tanto na administração*

*quanto na medicina, os efeitos colaterais podem ser bem mais significativos que os resultados esperados".*

Chiavenato (1983: 516) chama a esta noção "*globalismo ou totalidade*" e segundo ele "*todo o sistema tem uma unidade orgânica, pela qual uma acção que produza mudança numa das unidades do sistema, com muita probabilidade deverá produzir mudanças em todas as outras unidades deste*".

Muito naturalmente, estas noções transmitem-nos a percepção do comportamento caótico e auto-organizativo dos sistemas dinâmicos que geram instabilidade. A esse propósito, Stacey (1994: 64) diz-nos que a "*instabilidade de um tipo específico é uma propriedade fundamental da estrutura de mecanismos de feedback vulgarmente encontrados. Longe de ser inimiga do êxito, esta instabilidade estrutural específica é vital para a capacidade de o sistema ser continuamente criativo. Consequentemente, é necessário manter o sistema nas condições em que ocorre essa instabilidade, em vez de tentar eliminá-la. É que, sem instabilidade, o sistema será incapaz de desenvolver formas de comportamento novas e inovadoras. Será apanhado na incessante repetição do seu comportamento passado e presente*".

Ainda em relação a este assunto, Chiavenato (1983: 517) refere que, quanto à sua constituição, os sistemas podem ser de dois tipos:

- a) físicos ou concretos: quando compostos de coisas reais. Hardware. Podem ser descritos em termos quantitativos de desempenho.
- b) abstractos: quando compostos de conceitos, planos, hipóteses e ideias. Software.

O mesmo autor (1983: 517) acrescenta que *"na realidade, em certos casos, o sistema físico (hardware) opera em consonância com o sistema abstracto (software). É o exemplo de uma escola com suas salas de aula, carteiras, lousa, iluminação, etc. (sistema físico) para desenvolver um programa de educação (sistema abstracto)"*.

Quanto à sua natureza, os sistemas podem ser de dois tipos:

- a) *fechados*: quando não apresentam intercâmbio com o meio que os circunda. São os chamados sistemas mecânicos, como as máquinas, o relógio, o termostato, em que o funcionamento ocorre sem intercâmbios com o meio envolvente.
- b) *abertos*: os que apresentam relações de intercâmbio com o ambiente, através de entradas e de saídas. Os sistemas abertos trocam matéria e energia regularmente com o meio ambiente. Para sobreviverem, devem reajustar-se constantemente às condições do meio. Es-

tes sistemas evitam o aumento da entropia e podem desenvolver-se em direcção a um estado de crescente ordem e organização (entropia negativa). Através da interacção ambiental, os sistemas abertos restauram a sua própria energia e reparam perdas na sua própria organização. Essa é a chave para a sua eficácia e sobrevivência.

Quanto ao sistema aberto, Chiavenato (1983: 522-523) apresenta-nos a definição elaborada por Kleber T. Nascimento em "A Revolução Conceptual...": *"Um conjunto de partes em constante interacção (o que ressalta a característica de interdependência das partes) constituindo um todo sinérgico (o todo é maior do que a soma das partes) orientado para determinados propósitos (com um comportamento teleológico, orientado, portanto, para fins) e em permanente relação de interdependência com o ambiente externo (essa interdependência há-de ser entendida como a dupla capacidade de influenciar o meio externo e ser por ele influenciado)."*

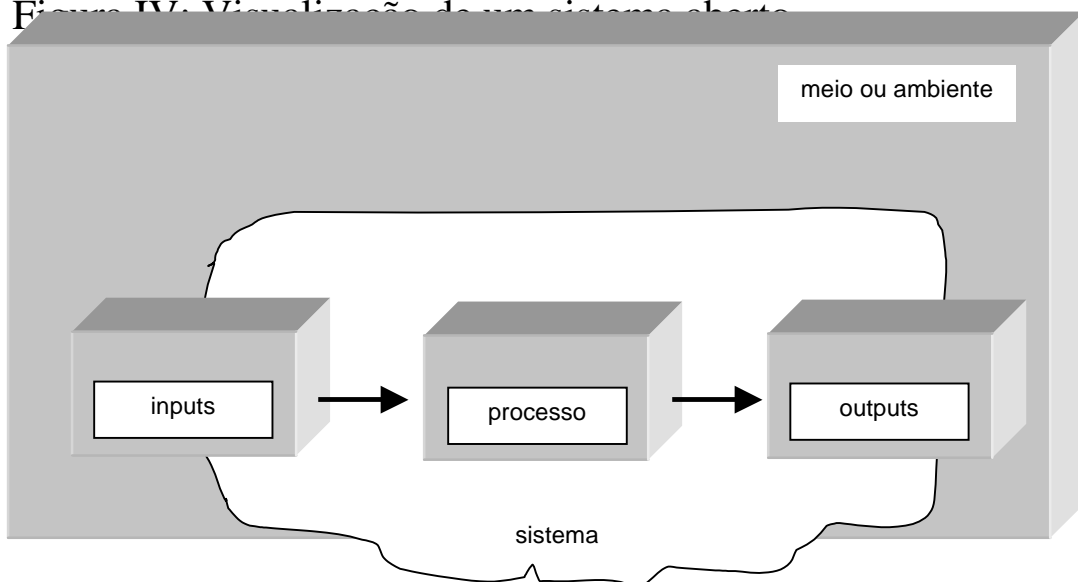
Ainda sobre este assunto, Silverman (1984: 32-38) apresenta-nos uma visão mais marcada pelo enfoque sociológico do que pela administração. Este autor considera três tipos de sistemas, a saber: **sistemas fechados** (que excluem factores externos à organização), **sistemas parcialmente abertos** (embora reconhecendo a influência do ambiente, argumentam que é preferível dar uma atenção prioritária às variáveis organizacionais para circunscrever o âmbito do estudo) e **sistemas**

**abertos** (concentram a atenção no ambiente em que o sistema está inserido, considerando que este, para a sua sobrevivência e eficiência, depende do intercâmbio de bens e serviços com o seu ambiente).

Já Robbins (1992: 12-13), a este propósito, apresenta uma definição bastante mais concisa: "*Um sistema fechado perfeito seria um que não recebesse energia de uma fonte externa e que não libertasse energia para o seu meio envolvente. (...) O sistema aberto reconhece a interacção dinâmica do sistema com o seu meio ambiente*".

Na figura seguinte, apresentamos uma adaptação de um gráfico proposto por Robbins (1992: 13) e que nos permite visualizar uma projecção conceptual de um sistema aberto.

Figura IV: Visualização de um sistema aberto



O conceito de sistema aberto, em termos de níveis de abordagem, pode ir desde a célula até ao universo. Há no entanto determinadas características que são inerentes aos sistemas abertos entendidos numa perspectiva global:

1. comportamento probabilístico e não determinístico.
2. constituídos de pequenas partes e elementos de uma sociedade maior.
3. as suas partes são interdependentes.
4. homeostasia ou "estado firme" (depende da existência de unidireccionalidade e progresso).
5. fronteiras ou limites (a linha que serve para demarcar o que está dentro e o que está fora do sistema).
6. morfogénese (capacidade da organização modificar a sua constituição e estrutura através de um processo cibernético segundo o qual os seus membros comparam os resultados desejados com os resultados obtidos e passam a detectar os erros que devem ser corrigidos, para modificar a situação (Chiavenato, 1983: 525-527).

Nas páginas anteriores tentámos coligir os elementos fundamentais que nos permitissem caracterizar a abordagem sistémica. Falta no entanto apontar algumas das limitações que esta teoria, como todas as outras, possui. Relativamente a este aspecto, consideramos bastante eloquentes as palavras de Robbins (1992: 19): *"a perspectiva sistémica não deveria ser encarada como uma panaceia. O enquadramento sistémico tem as suas limitações, sendo a mais importante o seu carácter*

*abstracto. É bastante discutível que uma coisa dependa de tudo o resto. É algo de muito diferente oferecer sugestões aos gestores sobre aquilo que mudará, e em que grau, se uma determinada acção for levada a cabo. O seu valor radica mais no enquadramento conceptual que proporciona do que na sua aplicabilidade directa para resolver os problemas de gestão das organizações".*

Vários autores consideram ser ainda incipiente a aplicação prática da teoria dos sistemas. No entanto apercebemo-nos que, salvo algumas excepções, os teóricos deste modelo são os primeiros a reconhecer as suas limitações. Moigne (1974: 25) refere que *"como todas as teorias, sem dúvida, a teoria dos sistemas, não aspira senão a representar parcialmente as realidades, sejam elas concretas ou abstractas"*, possuindo portanto um carácter eminentemente descritivo.

Também Afonso (1994: 64) considera a abordagem sistémica, essencialmente, como um *"instrumento analítico para examinar a realidade"*. Os sistemas em si são considerados como *"produtos da mente utilizados para interpretar a realidade, e não como entidades naturais existindo independentemente do processo cognitivo utilizado para revelá-los"*.

Claro que estamos bem conscientes das limitações referidas, sobretudo no que concerne à aplicabilidade prática da abordagem sistémica. Já Bertrand e Guillemet (1994: 57) nos tinham advertido dizendo que este tipo de abordagem *"consis-*

*te, essencialmente, na produção de modelos da realidade organizacional". Apesar disso, continuamos a considerar a abordagem sistémica como a teoria que melhor poderá enquadrar o nosso trabalho empírico, até porque as Escolas Profissionais constituem um exemplo bem claro de sistemas abertos. Só um paradigma interpretativo adequado nos permitirá vislumbrar as suas múltiplas implicações e a teia de relações que elas estabelecem com os seus ambientes.*

Por tudo aquilo que foi dito, é evidente a relação estreita entre a abordagem sistémica e o objectivo do presente trabalho de investigação. Julgamos que este enfoque permitirá caracterizar de uma forma elucidativa o aspecto particular do subsistema das Escolas Profissionais que pretendemos analisar.

### **3. Metodologia e técnicas de investigação**

Para a realização do trabalho que nos propomos, temos de observar metodicamente a realidade social ao nível do sistema educativo e das suas interações com os sistemas social e económico. Nesse sentido, utilizámos *"procedimentos padronizados de recolha de informação sobre o real"* (Almeida e Pinto, 1990: 55), consubstanciados em técnicas de inquérito por questionário, entrevista e análise de conteúdo, alicerçando essas metodologias na teoria, aqui entendida como um *"conjunto organizado de conceitos e relações entre conceitos subs-*



*tantivos, isto é, referidos directa ou indirectamente ao real"* (Almeida e Pinto, 1990: 55).

Sem este tipo de enquadramento teórico seria bastante aleatório seleccionar, organizar e conferir significado aos dados obtidos através da aplicação das técnicas de pesquisa. Para além disso, toda a investigação em Ciências Sociais, ficaria muito mais permeável a interpretações baseadas ou influenciadas pelo senso comum. O investigador ou o fruidor da produção literária no domínio das Ciências Sociais não pode esquecer que os "factos humanos" são sempre o resultado da interpretação de alguém. Ora essa interpretação pode ser afectada pelo conhecimento de senso comum que constitui um obstáculo importante e nunca totalmente ultrapassado.

Assim sendo, facilmente se compreende que seja por vezes difícil para o investigador atingir uma total isenção na análise dos factos sociais. Mesmo inconscientemente, ele corre o risco de perspectivar como linhas orientadoras ou resultados da sua pesquisa, algo que seja apenas a *"interpretação que como actor social membro de um determinado grupo, com uma dada condição, em dadas circunstâncias de tempo e de lugar, ele tende a assumir"* (Silva, 1990: 30).

No nosso caso, tendo em consideração que este é o primeiro trabalho de investigação de vulto que realizamos, as dificuldades para atingir a isenção crescem. Julgamos no entanto que todo o investigador consciente e que age de boa fé, convi-

ve com este problema e tenta sublimá-lo por forma a que ele afecte o mínimo possível a sua capacidade analítica e de julgamento dos factos sociais.

Uma das tarefas mais difíceis para quem se propõe realizar uma investigação qualitativa em educação e que tem um reduzido nível de experiência como investigador, é proceder à escolha das metodologias e instrumentos de análise mais adequados aos fins propostos. Temos consciência de que a explicação do fenómeno social em referência "*exige não só a escolha dum método adequado, mas ainda o domínio de um conjunto de regras práticas que permitam o conhecimento da organização e da dinâmica social*" (Arroteia, 1998: 112) que o identifica. No caso vertente, tentámos tomar as decisões mais acertadas depois de uma pesquisa bibliográfica com alguma profundidade e de alguns contactos pessoais informais. No decorrer da investigação confirmaremos ou infirmaremos a justeza das decisões então tomadas.

Silva (1990), Almeida e Pinto (1990) consideram, na linha da Bachelard, que o processo de produção de conhecimentos científicos possui três fases, a saber: a ruptura com o senso comum; a construção do objecto de análise e das teorias que melhor o podem explicar e, finalmente, a verificação empírica, ou seja, o confronto das teorias explicativas com a informação resultante da pesquisa. Estas três fases não podem ser dissociadas sem ferir a cientificidade do processo investigativo.

Para além disso, Silva (1990: 52-53), por forma a superar as concepções ideológicas e de senso comum do investigador, considera que existem três princípios basilares de que deve partir a pesquisa social:

- relativização dos fenómenos humanos (estes só podem ser analisados nas coordenadas de tempo e de lugar e nos contextos sociais e históricos de que fazem parte);
- relacionamento dos factos (estabelecimento de correlações entre os diversos fenómenos que o investigador estuda);
- colocação em causa, por parte da ciência, das concepções de senso comum e ideológicas (visto que a sua essência é questionar, a ciência é capaz de romper sistematicamente, no seu domínio, com as noções que não estejam conformes às suas regras).

O trabalho que nos propomos levar a cabo consubstancia a aplicação de todos os princípios enunciados ao domínio do desempenho de um subsistema (Escolas Profissionais) integrado no sistema educativo português. Trata-se eminentemente de uma investigação qualitativa que se socorreu, sempre que necessário, de dados proporcionados pela investigação quantitativa, na tal óptica de complementaridade a que antes nos referimos.

Para efectivarmos a investigação, iremos naturalmente contextualizar toda a pesquisa para melhor compreendermos os dados daí resultantes. *"Para o investigador qualitativo, di-*

*vorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado" (Bogdan e Biklen, 1994: 48)*

Antes de mais teceremos algumas considerações relativamente ao principal método utilizado no trabalho que nos propomos realizar: o estudo de caso.

A escolha não foi fácil, quer pelo conjunto relativamente alargado de métodos disponíveis, quer pelas críticas a que o estudo de caso tem por vezes sido sujeito, nomeadamente pela sua reduzida capacidade de generalização. Em nossa opinião, essas críticas são, numa percentagem significativa, injustas. Traduzem uma atitude metonímica de considerar alguns exemplos menos bons como representativos do universo das investigações que, de forma nuclear ou subsidiária, utilizaram este método. A verdade é que existem estudos excelentes, considerados mesmo como referências fundamentais pela comunidade científica, que utilizaram o estudo de caso. A título meramente de exemplo recorde-se o valioso trabalho de Lima *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar • Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*.

Esclareça-se que entendemos o estudo de caso de acordo com o conceito apresentado por Pardal (Pardal & Correia, 1995: 23): *“Os estudos de caso correspondem a um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso). Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de infor-*

*mação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização".*

De acordo com a categorização de Bruyne citada por Pardal (1995: 23-24) é nossa intenção adoptarmos o modelo *prático* de estudo de caso sem nos limitarmos, obviamente, a fazer apenas uma descrição de situações. Pretendemos fazer o diagnóstico de uma organização escolar relativamente a aspectos que se prendem com a sua direcção e gestão.

Entre os vários tipos de estudo de caso apresentados por Bogdan e Biklen, julgamos que aquele que melhor se coaduna com a investigação que pretendemos levar a cabo é o “estudo de caso de observação”. Assim sendo, vamos utilizar preferencialmente a observação participante como técnica de recolha de dados e o nosso foco de estudo vai ser um aspecto particular de uma organização: o órgão de administração e gestão de uma escola profissional e as suas interacções com os sistemas social e económico de contexto.

No sentido de melhor compreendermos o contexto actual dessa organização, iremos previamente proceder a um tratamento histórico do seu ambiente e a uma análise da sua estrutura informal. Dessa forma tentaremos reduzir a fragmentação inexorável do todo que é a organização através da realização de um estudo centrado apenas numa das suas múltiplas componentes (Bogdan e Biklen, 1994: 91).

Para a realização do nosso estudo de caso, iremos utilizar fundamentalmente os dois grandes métodos de obtenção de dados pertencentes à pesquisa qualitativa. Trata-se da observação participante e da entrevista (semi estruturada e não dirigida). Pensamos que estes métodos são aqueles que em princípio nos permitirão recolher informações mais fidedignas e mais correspondentes à estrutura complexa e profundamente informal do fenómeno que pretendemos estudar. Julgamos que os nossos interlocutores privilegiados para a obtenção de dados se sentirão mais à vontade, menos coagidos, através da utilização de métodos propiciadores de um maior grau de abertura e informalidade. Se é verdade que as nossas relações de amizade, anteriores à investigação, com os membros do órgão de gestão da Escola Profissional em apreço facilitam grandemente o fluxo e a riqueza da informação, no que diz respeito aos diplomados e aos actores integrantes dos sistemas económico e social, esse factor facilitador não existe, visto que o investigador não tem qualquer tipo de conhecimento prévio dos sujeitos com os quais vai manter interacções.

Relativamente ao primeiro método, iremos inserir-nos, na qualidade de observador, num determinado grupo por forma a analisar global e intensivamente o objecto de estudo. O grupo é o órgão de gestão de uma Escola Profissional e o objecto de estudo centra-se nas interacções que esse órgão promove ou gere entre a sua instituição de ensino e os sistemas social e económico do contexto situacional.

Quanto ao segundo, as entrevistas, entendidas como "*procedimentos de recolha de informação que utilizam a forma da comunicação verbal*" (Almeida e Pinto, 1976: 100) serão aplicadas aos elementos que integram o órgão de gestão da Escola Profissional e a elementos pertencentes a instituições e empresas que fazem parte dos sistemas social e económico do contexto da escola.

A investigação em Ciências Sociais comporta duas áreas que têm vindo a desgastar-se com algumas rivalidades que no fundo servirão apenas para afagar os egos dos contendores e para prejudicar o avanço da ciência. Trata-se da investigação quantitativa (lida, fundamentalmente, com números) e da investigação qualitativa (lida, fundamentalmente, com significados). Na opinião de Dey (1996: 4) seria benéfico para o progresso das Ciências Sociais que as rivalidades características do relacionamento entre os investigadores que adoptam métodos quantitativos e os investigadores que adoptam métodos qualitativos se dissipassem. Com efeito, estes métodos não são concorrenciais entre eles. A postura do investigador deve ser a de encará-los como complementares, sem sequer considerar um qualquer tipo de hierarquização dessas formas de apreender a realidade.

O estudo dos fenómenos sociais é uma tarefa sujeita a um conjunto alargado de dificuldades, tanto no que concerne à planificação da pesquisa, quer no que toca à sua aplicação. Segundo Arroiteia (1991: 83) as principais dificuldades com que

se depara o investigador social são a complexidade dos fenómeno alvo de análise, a sua mutação constante e a difícil escolha dos métodos e técnicas de investigação mais adequados. Para tentarmos ultrapassar essas dificuldades deveremos estabelecer com a exaustividade possível as relações de causalidade, procurando também a objectividade dos fenómenos em estudo. Para além disso, o investigador deve ter *"um campo de análise perfeitamente definido e os fenómenos individualizados de forma a garantir a eficácia do processo seguinte"* (Arroteia, 1991: 85).



## **Capítulo I V**

### ***O caso da Escola Profissional de Paçô***

## 1. Caracterização e contextualização da instituição

A Escola Profissional de Paçô<sup>17</sup>, criada por iniciativa de um conjunto de personalidades representando as forças vivas da região e reconhecida pela portaria nº 699/90 de 20 de Agosto, iniciou a sua actividade lectiva em Setembro de 1989 com quarenta alunos que frequentavam em horário nocturno o Curso Técnico de Secretariado (vide Quadro X) divididos em duas turmas. A escola manteve-se a funcionar exclusivamente com esse curso até ao ano lectivo de 1992/93, altura em que alargou o seu leque de ofertas de formação ao Curso Técnico de Gestão e Organização de Empresas (vide Quadro XI). Até ao ano lectivo de 1991/92 as instalações onde decorria a formação eram as da Junta de Freguesia da localidade. A partir do ano lectivo seguinte, durante o qual já existiam três turmas nocturnas e outras tantas diurnas, a formação passou a decorrer no actual edifício da Escola Profissional de Paçô e na Escola C+S da localidade através de um protocolo.

Quadro X: Plano curricular do Curso Técnico de Secretariado.

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>1º/</b>	<b>2º/</b>	<b>3º/</b>	<b>TO-</b>
Português	100h	100h	100h	300h
Francês	100h	100h	100h	300h
Área de Integração	100h	100h	100h	300h
Economia	100h	100h	100h	300h
Psicologia	100h	100h	100h	300h
Inglês	100h	100h	100h	300h
Contabilidade			120h	120h
Técnicas de Cálculo e Estatís-	100h	100h		200h
Técnicas Administrativas e de	120h	120h	100h	340h
Legislação Comercial F. La-	100h	100h	100h	300h
Prática de Secretariado	280h	280h	280h	840h
Total de horas/curso	1200	1200	1200	3600

<sup>17</sup> Adiante designada, por vezes, como EPP.

### Saídas profissionais

- Escriturário (empregado de escritório)
- Secretário de Direcção/Administração
- Empregado de Serviços Jurídicos/Pessoal
- Secretário correspondente
- Recepcionista
- Empregado de Biblioteca e Classificador Arquivista
- Operador de Computadores

Quadro XI: Plano curricular do Curso Técnico de Gestão e Organiz. de Empresas.

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>1º / 100h</b>	<b>2º / 110h</b>	<b>3º / 120h</b>	<b>TO- 330h</b>
Português	100h	100h	100h	300h
Língua Estrangeira	100h	100h	100h	300h
Área de Integração	100h	100h	100h	300h
Matemática	150h	150h	150h	450h
Direito	80h	70h		150h
Economia	70h	80h	150h	300h
Contabilidade / Fiscalidade	220h	180h		400h
Contabilidade Analítica		75h	75h	150h
Gestão	100h	100h	170h	370h
Cálculo / Estatística		100h	100h	200h
Organização e Documentação	120h			120h
Informática	160h	110h	90h	360h
Especificação Terminal		35h	165h	200h
Total de horas/curso	1200	1200	1200	3600

### Saídas profissionais

- Empregado de Contabilidade
- Auxiliar de Técnicos Oficiais de Contas
- Empregado de Serviço de Cálculo de Custos
- Empregado de Serviço de Pessoal
- Tesoureiro
- Caixa de Serviços Financeiros
- Empregado Bancário
- Empregado de Seguros

- Operador de Computadores

Em Março de 1993 surgiram incompatibilidades irreconciliáveis entre a Directora, principal mentora do projecto, e os restantes elementos da entidade promotora. Decorrente desse conflito, verificou-se a exoneração da Directora e foi nomeada uma nova Direcção que ainda se mantém em exercício actualmente.

A partir do ano lectivo de 1993/94 a escola abandonou as instalações da C+S e passou a funcionar numa fábrica desactivada que fica contígua ao edifício principal. Refira-se que este edifício é uma moradia que foi adaptada, na medida do possível, para funcionar como uma escola. Pode-se portanto dizer que a Escola Profissional de Paçô, até ao momento, e já decorreram nove anos desde a sua criação, ainda não teve direito a instalações adequadas à actividade a que se dedica. No entanto, em 1995/96 a Direcção da escola apresentou a sua candidatura para a construção de um edifício de raiz ao abrigo do PRODEP II e parece existirem francas hipóteses de que esse projecto acalentado por todos os elementos daquela comunidade educativa venha a tornar-se uma realidade nos próximos tempos.

A entidade promotora desta Escola Profissional é uma Fundação de ensino e desenvolvimento, constituída em Junho de 1989, que congrega cinquenta elementos representantes das forças vivas da localidade. Os seus estatutos<sup>18</sup> definem-na como uma Instituição de Direito Privado. Tem por fins patrocinar actividades de ensino, de educação, de cultura, de investigação e de formação profissional, bem como promover o

<sup>18</sup> Publicados no Diário da República — III Série de 10/10/96.

desenvolvimento social, cultural, científico e tecnológico da população de Paçô e suas áreas de influência. Para a prossecução desses fins a Fundação procura promover:

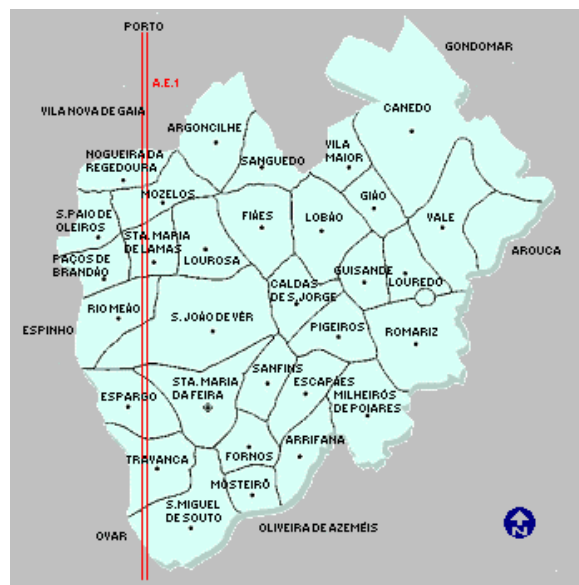
- a) A criação e a gestão de instituições de ensino, nomeadamente, superior, artístico, tecnológico e profissional;
- b) A realização de cursos, colóquios, seminários, conferências, congressos, debates ou outras manifestações de âmbito científico e cultural sobre temas que interessam à realização dos seus fins;
- c) O intercâmbio com entidades ou instituições, nacionais, internacionais, estrangeiras ou comunitárias que prossigam os mesmos fins;
- d) A realização de estudos e investigações científicas, quer segundo projectos da sua iniciativa, quer mediante protocolo de colaboração ou contratos celebrados com entidades públicas ou privadas, nacionais, internacionais, estrangeiras ou comunitárias;
- e) A concessão de subsídios, bolsas de estudo e de pesquisa;
- f) O apoio a iniciativas de solidariedade social.

Tem como órgãos constitutivos uma Assembleia de fundadores, um Conselho de Administração e um Conselho Fiscal. O seu património, com uma dotação inicial na ordem dos dez mil contos, reparte-se entre o Instituto Superior de Paçô e a Escola Profissional de Paçô.

Esta escola situa-se no Concelho de Santa Maria da Feira (Figura #), pertencente ao distrito de Aveiro e distribuído por 31 freguesias habitadas por cerca de 120.000 pessoas num vasto território de 210 quilómetros quadrados. Este é um dos concelhos mais dinâmicos do país, com uma elevada taxa de cres-

cimento populacional e uma população bastante jovem e possui infra-estruturas, nomeadamente o «Europarque»<sup>19</sup>, de apoio à indústria e vias de comunicação que lhe asseguram um bom nível de desenvolvimento capaz de absorver um elevado número de trabalhadores qualificados.

Figura V: Mapa do Concelho de Santa Maria da Feira.



A sua situação geográfica (proximidade do mar, de grandes centros urbanos, de importantes infra-estruturas viária, ferroviárias e aéreas), transforma-o num importante polo de atracção para inúmeras unidades industriais que aí laboram. As principais vias rodoviárias que cruzam o concelho são: a autoestrada do Norte (A1) que liga Lisboa/Porto, as estradas nacionais EN1, a EN109 e ainda as recentes IC1, IC2 e a futura via estruturante que ligará Santa Maria da Feira a Nogueira da Regedoura.

Factor de desenvolvimento igualmente importante são as infra-estruturas tecnológicas, nomeadamente os Centros Tec-

<sup>19</sup> Infra-estrutura de apoio ao empresário, às empresas e à economia; centro de lazer e de exposições; pólo do Parque de Ciência e de Tecnologia do Porto, do Instituto de Desenvolvimento e Inovação Tecnológica e do Instituto de Metrologia.

nológicos da Cortiça e Centros de Formação Profissional e a Escola Profissional de Paçô.

A nível de formação superior, a existência de Institutos Superiores, o ISPAB – Instituto Superior de Paçô, sito em Paçô e o ISVOUGA – Instituto Superior de Entre o Douro e Vouga, sito na sede do concelho, contribuem decisivamente para a formação das gerações futuras.

A estrutura empresarial e industrial de Santa Maria da Feira é bastante diversificada. A esmagadora maioria das empresas aqui existentes são médias, pequenas e muito pequenas empresas, existindo, no entanto, localizados neste concelho, importantes grupos económicos de relevo nacional. A título de exemplo, refira-se que na freguesia de Paçô 62% das empresas têm de 1 a 10 trabalhadores, 10% de 11 a 20 e 20% de 21 a 50; apenas 3% são formadas por 51 a 100 trabalhadores e 5% de 101 a 150. Do total destes trabalhadores, 62% são do sexo masculino e apenas 38% são do sexo feminino. Acresce que 62% da população trabalhadora tem idades que medeiam entre os 16 e os 35 anos, decrescendo as percentagens à medida que as faixas etárias vão subindo: 24% dos 36 aos 45 anos, 12% dos 46 aos 60 anos e apenas 2% com mais de 60 anos. Verifica-se ainda um peso esmagador dos trabalhadores manuais. Esta realidade corresponde ao pequeno peso da indústria de serviços nesta freguesia e à fraca modernização e inovação tecnológica das empresas. O sector secundário é aquele que mais peso tem em termos ocupacionais no concelho, absorvendo, conseqüentemente a maior parte da população activa (cerca de 70%). Também a indústria transformadora é um sector vital no desenvolvimento económico do concelho em particular, do distrito e do país em geral.

O concelho de Santa Maria da Feira é, tal como já foi referido, caracterizado por uma grande diversificação da actividade industrial que, no entanto, se concentra em manchas geográficas distintas. Fazendo uma análise por freguesias, verifica-se a existência de uma maior concentração de empresas nas freguesias de Paçô, Lourosa, Fiães, Santa Maria de Lamas, Moselos, S. Paio de Oleiros, Rio Meão, Arrifana e Santa Maria da Feira.

O subsector da cortiça é uma das actividades mais relevantes do país, quer pelo elevado número de empresas, quer pelo nível tecnológico de algumas dessas empresas e está concentrado no concelho de Santa Maria da Feira (96,6%) que é também o maior centro mundial de transformação de cortiça. A indústria da cortiça neste concelho conta, em termos de infra-estruturas tecnológicas regionais da cortiça, com o CIN-CORK – Centro de Formação Profissional para a Indústria da Cortiça, com o CTCOR – Centro Tecnológico da Cortiça e com o LABCORK Laboratório da Cortiça.

O subsector do papel é composto exclusivamente por pequenas e médias empresas, sendo uma indústria tradicional do concelho, nomeadamente na freguesia de Paçô, onde ainda se situa uma das primeiras fábricas de papel de Portugal, indústria essa especializada essencialmente na produção de cartões de embalagem e de papeis diversos.

O subsector do calçado está fortemente concentrado na sede do concelho e freguesias limítrofes assumindo a liderança a nível nacional no que diz respeito à densidade de indústrias deste ramo.



O subsector da fabricação de produtos metalomecânicos concentra-se na freguesia de Rio Meão, destacando-se a fabricação de ferragens.

Para além destas, há que salientar outras indústrias não menos importantes nos sectores alimentar, produtos minerais não metálicos e madeiras, puericultura distribuídas por todas as restantes freguesias.

Não obstante o conjunto de condições favoráveis já mencionadas, o concelho de Santa Maria da Feira, debate-se com alguns estrangulamentos. Estes situam-se principalmente na área ambiental e decorrem em grande parte do funcionamento das indústrias do papel, cortiça e metalomecânica. No sentido de minimizar este problema, as empresas dos sectores envolvidos preparam-se para a utilização de novas tecnologias de baixo índice de poluição e ainda para, a muito curto prazo, iniciar o tratamento secundário de efluentes<sup>20</sup>.

Desde a sua criação, a Escola Profissional de Paçô tem dado um contributo assinalável para o desenvolvimento local e regional através da formação que promove, do apoio à criação de emprego e dos reflexos que essas actividades têm no sentido de fixar os jovens na região. Nesse sentido, esta escola tem procurado incrementar o nível das interações entre o sistema educativo e os sistemas económico e social do contexto em que se insere. Esse processo que a escola vem desenvolvendo ao longo da sua existência inclui várias iniciativas no âmbito da formação em contexto de trabalho, tais como visitas de estudo, nomeadamente a empresas e ao Centro Tecnológico da Cortiça, participação em sessões de tribunais, promoção de

<sup>20</sup> Os elementos de caracterização do Concelho de Santa Maria da Feira foram essencialmente recolhidos a partir do Anexo V da Candidatura da Escola Profissional de Paçô a novas turmas e do site na Internet da Câmara Municipal de Santa Maria da Feira.

conferências tendo como oradores empresários, organização de semanas culturais (com mostras de produtos das indústrias locais – abrasivos, cortiça, papel, madeira, moldes), etc. Para além disso, a Escola Profissional de Paçô tem-se envolvido em projectos e acções promotoras do desenvolvimento sócio económico a nível local e regional. Dessas iniciativas poderíamos destacar a organização de várias Feiras do Livro abertas à comunidade e com apoios da autarquia local e das editoras; a participação em conferências e em mostras do ensino tecnológico e profissional. Como se vê, a Direcção tem trabalhado no sentido de aprofundar a ligação dos jovens ao mercado de trabalho e no sentido de promover iniciativas que permitam uma integração daquele estabelecimento de ensino no sistema social e económico da comunidade.

Nessa perspectiva, a PAP<sup>21</sup>, uma das formas de preparar a inserção dos diplomados no mercado de trabalho, de acordo com o seu regulamento, desenvolve-se no último ano do curso, iniciando-se em Novembro e terminando em Maio. Ao longo deste tempo, os alunos implementam um projecto onde, numa perspectiva multi e interdisciplinar, serão aplicados os conhecimentos adquiridos ao longo da formação. Devido ao facto de as cargas horárias dos conteúdos programáticos não permitirem uma interrupção suficiente para a realização de uma prova de cariz essencialmente prático, a PAP será, na maioria dos casos, uma tentativa aproximada de uma possibilidade de projecto, mas onde estão lançados todos os dados para a consecução final de um objectivo. Dessa forma, a PAP, devido ao seu carácter integrador de saberes e de práticas, configura-se como um excelente laboratório da experiência que os diplomados irão depois viver no local de trabalho.

---

<sup>21</sup> Prova de Aptidão Profissional.

O Curso Técnico de Secretariado não possui horas disponíveis para estágio, pelo que se apresenta difícil tanto a realização de estágios como a elaboração da PAP. No entanto a escola soube sempre ultrapassar estas dificuldades, articulando a assiduidade, a necessidade de estágio e o intenso trabalho que a realização da prova exige. Os alunos têm um acompanhamento por parte dos Orientadores e dos Professores destacados para o efeito. O mesmo se passa no Curso Técnico de Gestão de Empresas, embora neste caso, apesar de insuficientes, estejam previstas horas disponíveis para a realização de estágios.

No que diz respeito aos intervenientes directos na comunidade educativa, antes de mais convirá falar da primeira razão de ser de uma instituição de ensino — os alunos. No caso da Escola Profissional de Paçô, no ano lectivo de 1997/98, há 119 alunos que a frequentam divididos pelos dois cursos que compõem a oferta de formação daquele estabelecimento de ensino (vide quadro seguinte).

Quadro XII: Distribuição dos alunos da Escola Profissional de Paçô em 1997/98.

<b>Cursos/anos curriculares</b>	<b>Nº de</b>	<b>Nº de</b>
<b>Técnico de Secretariado</b>		
1º ano	1	22
2º ano	1	22
3º ano	1	23
<b>Total</b>	3	67
<b>Técnico de Gestão e Organização de Empresas</b>		
1º ano	1	22
2º ano	1	16
3º ano	1	24
<b>Total</b>	3	52
<b>Total geral</b>	6	119

Estes 119<sup>22</sup> alunos que integram o corpo discente da Escola Profissional de Paçô têm uma percentagem invejável de 100% de sucesso no que respeita à transição de ano ou conclusão da formação, como se poderá confirmar através do quadro seguinte:

Quadro XIII: Sucesso escolar dos alunos da EPP em 1996/97.

<b>Ano de frequência/course</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Alunos que transi-taram</b>	<b>% de sucesso</b>
<b>Técnico de Secretariado</b>			
1º ano	22	22	100%
2º ano	23	23	100%
3º ano	22	22	100%
<b>Técnico de Gestão e Organização de Empresas</b>			
1º ano	22	22	100%
2º ano	24	24	100%
3º ano	16	16	100%

Nota: No Curso Técnico de Secretariado as médias finais de conclusão da formação tiveram um intervalo entre 12 e 17 valores. No Curso Técnico de Gestão e Organização de Empresas as médias finais de conclusão da formação tiveram um intervalo entre 12 e 16 valores.

Quanto ao corpo docente da Escola Profissional de Paçô, ele mantém-se estável desde há três anos a esta parte, sendo na sua maioria licenciados com a excepção de dois bacharéis. Dos vinte e oito formadores da escola apenas oito acumulam funções lectivas no ensino oficial. Desde sempre existiu por parte da Direcção da escola a intenção de recrutar formadores no mundo do trabalho para que transmitissem a sua experiên-

<sup>22</sup> De acordo com dados disponibilizados pelo Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento através da Internet ([www.dapp.min-edu.pt](http://www.dapp.min-edu.pt)), a dimensão média das Escolas Profissionais, no ano lectivo de 1997/98, é de 133 alunos — vide quadro comparativo em anexo.

cia e introduzissem novos processos de aprendizagem e novos métodos de relacionamento pessoal, contribuindo dessa forma para familiarizar os alunos com as características do mundo do trabalho.

Os dois quadros seguintes diagnosticam aspectos importantes da caracterização do corpo docente da Escola Profissional de Paçô no ano lectivo de 1997/98, nomeadamente a respectiva situação profissional e distribuição etária:

Quadro XIV: Distribuição dos professores da EPP por disciplina e respectiva situação profissional.

<b>Disciplinas</b>	<b>Professores que</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Português	1	1	2
Francês	2	-	2
Inglês	-	2	2
Área de Integra-	1	1	2
Economia	-	2	2
Psicologia	1	1	2
Direito	-	2	2
Matemática	2	1	3
Contabilidades	1	1	2
Gestão	-	2	2
Cálculo	-	1	1
Estatística	-	1	1
Org e Docu-	-	2	2
Téc Adm E de	-	2	2
Informática	1	1	2
Legislação	-	2	2
Práticas de Se-	-	2	2
<b>Totais finais</b>	<b>9</b>	<b>24</b>	<b>33</b>

No Alguns professores leccionam mais do que uma disciplina: na nesta escola.

Na totalidade, há 8 professores que, para além de pertencerem ao quadro da EPP, leccionam também em escolas integradas na rede do ensino regular. Os restantes pertencem ao mundo empresarial ou leccionam em estabelecimentos de ensino particular.

Quadro XV: Distribuição etária dos professores da EPP.

Idade	Frequência abso-		Frequência relati-	
	Homens	Senho-	Homens	Senho-
De 20 a 30 anos	1	6	14%	86%
De 31 a 40 anos	2	10	17%	83%
De 41 a 50 anos	2	4	33%	67%
Total	5	20	20%	80%
Total de profes-	25			

No que respeita aos funcionários não docentes, a Escola Profissional de Paçô tem actualmente um total de sete funcionários, sendo cinco administrativos, um auxiliar de acção educativa e um vigilante nocturno. Regista-se o facto interessante de alguns destes funcionários terem sido alunos da Escola Profissional, o que de alguma forma comprova a confiança que esta instituição deposita na qualidade da formação que presta aos seus alunos.

## **2. Análise dos Inquéritos aos diplomados**

Antes da construção do questionário, cumprimos todas as etapas tendentes a proporcionar rigor de informação, a saber: formulação do problema; definição dos objectivos; revisão bibliográfica; formulação de hipóteses; identificação das variáveis e indicadores e definição da amostra.

O universo a que nos reportámos é constituído por 146 diplomados pela Escola Profissional de Paçô e que concluíram a respectiva formação, em regime diurno, entre os anos de 1992 e 1997. Na totalidade, esses diplomados integraram 6 turmas do Curso Técnico de Secretariado e 2 do Curso Técnico de Gestão e Organização de Empresas. A escola também teve cursos nocturnos das mesmas especialidades, mas visto que não os consideramos paradigmáticos e dado o facto de estarem no sistema de forma residual, não os tomámos em consideração neste inquérito.

A amostra é de tipo estratificado, num total de 61 alunos que devolveram o questionário preenchido em tempo útil.

No sentido de adequar o mais possível o questionário à população-alvo, procedemos à «apreciação crítica» (Pardal e Correia, 1995: 54) numa perspectiva de avaliação interna, e aplicámos o questionário a 10 diplomados por uma outra Escola Profissional do distrito de Aveiro e que concluíram a respectiva formação entre 1995 e 1997. A área de formação

pectiva formação entre 1995 e 1997. A área de formação destes alunos é a mesma dos alunos alvo fazendo com que esta amostra seja similar à amostra-estudo. Este pré-teste permitiu redefinir algumas das perguntas e acrescentar outras no sentido de melhorar o questionário final e de o tornar mais compreensível pelo público alvo.

O método utilizado para a realização desta parte da nossa investigação foi o inquérito enviado pelo correio a todos os elementos que compõem o universo supra-referido. Devido à dimensão desse universo, na tentativa de fazer aproximar o mais possível a amostra do respectivo universo e condicionados por factores de ordem temporal e logística, optámos por enviar o questionário através da via postal. Dentro do envelope seguiam os seguintes elementos: uma carta de apresentação do questionário; o questionário propriamente dito constituído por 3 folhas onde estavam inscritas 25 perguntas (em anexo); e um envelope já endereçado para devolução do questionário por via postal.

As perguntas patentes no referido questionário são fundamentalmente de carácter fechado ou de escolha múltipla por forma a adequarem-se o mais possível à população-alvo e ao facto de se tratar de um inquérito administrado por via postal, o que dificulta à partida o eventual esclarecimento de dúvidas relativas ao conteúdo das perguntas.

As respostas obtidas permitem-nos identificar a origem dos diplomados que é, na maioria dos casos, o distrito de



Aveiro (92%), fundamentalmente no concelho de Santa Maria da Feira (94%). Relativamente à área de residência, todos os diplomados se mantêm no distrito de Aveiro, sendo a maioria (48) habitante no concelho de Santa Maria da Feira. As freguesias onde reside o maior número de diplomados são as de Paços de Brandão, com 17, Mozelos, com 9, e Lourosa e Santa Maria de Lamas, cada uma com 5.

Relativamente ao sexo dos diplomados da amostra, os resultados traduzem-se em 13 (21%) respondentes masculinos e 48 (79%) femininos. Sendo que, à partida, o universo era constituído por 34% de rapazes e por 66% de raparigas. Verificou-se, portanto, uma taxa de retorno substancialmente mais alta por parte das diplomadas.

No que respeita às idades dos respondentes, a situação é a que se pode verificar no quadro seguinte:

Quadro XVI: Idades dos diplomados da EPP.

Idades	<b>19</b>	20	<b>21</b>	<b>22</b>	23	24	25	28
Nº de alu-	<b>13</b>	5	<b>16</b>	<b>15</b>	7	1	3	1
Percenta-	<b>21</b>		<b>26</b>	<b>25</b>				

Os resultados demonstram que foram fundamentalmente os diplomados há menos tempo que proporcionaram uma melhor taxa de retorno do inquérito.

Relativamente às profissões dos pais dos diplomados, a situação é a que aparece descrita no quadro que apresentamos em seguida:

Quadro XVII: Profissões dos pais dos diplomados da EPP.

Profissões	Pai		Mãe	
	Nº	%	Nº	%
a) Agricultor(a)			1	
b) Operário(a)	18	30%	19	31%
c) Empresário(a)	4			
d) Trabalhador(a) por conta	12	20%	3	
e) Trabalhador(a) adminis-	1		1	
f) Profissional liberal	1			
g) Comerciante	6	10%	5	8%
h) Doméstica			23	38%
i) Desempregado(a)	2		4	
j) Reformado(a)	3		4	
k) Sem profissão	1			
l) Enfermeira			1	
m) Motorista Transportes pú-	1			
n) Construtor civil	1			
o) Cantoneiro	1			
p) Caldeireiro	1			
q) Bancário	1			
r) Instrutor auto	1			
s) Falecido	4			
t) Não sabe	3			

Verifica-se que as profissões dos pais dos diplomados pela Escola Profissional de Paçô se situam fundamentalmente a nível do operariado e dos trabalhadores por conta própria. Relativamente às mães, elas são fundamentalmente operárias, também, e domésticas. O quadro permite concluir que os pais e as mães dos diplomados da Escola Profissional de Paçô integram-se, em termos sociais, na classe média e média baixa, portanto, sem grandes recursos económicos. Constata-se curiosamente que uma percentagem significativa (39%) das mães, embora estejam integradas numa área rural com uma forte incidência de industrialização, sobretudo a nível da pequena unidade industrial, são domésticas.

Um outro aspecto directamente relacionado com o anteriormente referido é o das habilitações académicas dos pais dos diplomados desta Escola Profissional. A esse respeito obtivemos os seguintes resultados:

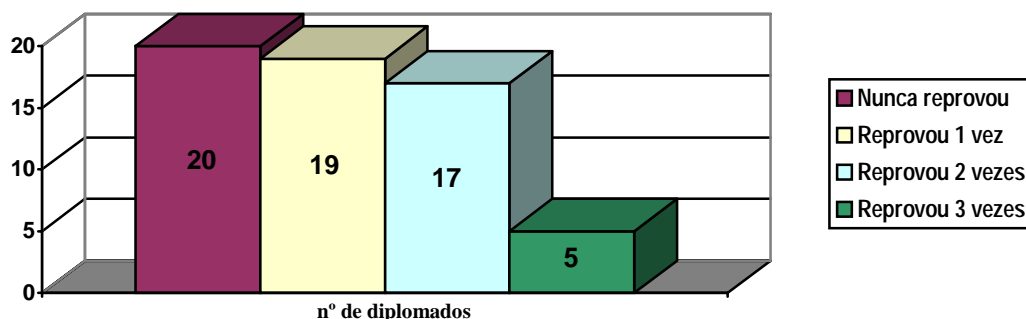
Quadro XVIII: Habilitações dos pais dos diplomados da EPP.

	Habilitações	Pai		Mãe	
		Nº	%	Nº	%
a)	Analfabeto			1	
b)	4ª classe	<b>48</b>	<b>79%</b>	<b>50</b>	<b>82%</b>
c)	6ª classe/ciclo preparató-	3		8	
d)	5º ano (liceu ou escola	2		1	
e)	7º ano/ 12º ano	3			
f)	Bacharelato			1	
g)	Não sabe	5			

Fica bem patente o baixo nível das habilitações dos pais destes diplomados com uma média de 80% que possuem apenas a 4ª classe. Este factor poderá ter assumido grande importância no encaminhamento dos respectivos filhos para uma via profissionalizante que lhes permitisse uma fácil integração no mercado de trabalho e que não exigisse um investimento significativo.

No seu percurso escolar anterior ao ingresso na Escola Profissional de Paçô, em termos de reprovações, os diplomados repartem-se da forma patente no gráfico seguinte:

Gráfico III: Percurso escolar anterior ao ingresso na EPP.



Como se pode verificar, embora haja um número significativo (33%) de alunos que nunca reprovaram, a maioria (67%) reprovou pelo menos uma vez, o que denota que muitos destes diplomados tiveram um percurso escolar anterior ao ingresso na Escola Profissional pautado por algum insucesso.

Vejam os agora no quadro seguidamente apresentado quais foram os resultados das respostas relativamente aos motivos que fizeram estes diplomados ingressar na Escola Profissional de Paçô:

Quadro XIX: Motivos de ingresso na EPP.

	Motivos	1	%	2	%	3	%
a)	Vontade dos pais	3				3	
b)	Indicação do Orientador Pedagógico/Psicólogo	1		3		8	
c)	Ouviu falar bem da escola	4		7		13	21%
d)	Atribuição de maior prestígio àquela escola do que à escola secundária	2		1			
e)	Fracos resultados escolares anteriores	2		1		4	

f)	Crença de que o curso da Escola Profissional era mais fácil	4		11		8	
g)	Dificuldades económicas para frequentar o Ensino Superior	5		1			
h)	Decisão própria	20	33%	14	23%	6	
i)	O curso da EP correspondia melhor ao seu projecto de futuro profissional	19	31%	21	34%	5	
j)	Com o curso da EP seria mais fácil entrar no ensino superior	1		1		9	15%
k)	O curso conferia um diploma de formação profissional					2	
l)	Facilidade de entrada no mundo do trabalho			1		2	
m)	Dificuldade em escolher um curso que a motivasse					1	

Constata-se que os diplomados consideram que a escolha da Escola Profissional de Paçô se ficou fundamentalmente a dever ao facto de considerarem que o curso oferecido por aquela escola correspondia melhor aos seus projectos de futuro profissional e a motivos que se prendem com uma decisão própria, talvez difícil de explicitar. Refira-se também a importância (relativa) que alguns atribuem à facilitação de entrada no mercado de trabalho através do diploma da Escola Profissional e ainda à crença de que aquele curso seria mais fácil do que o da escola secundária.

Do total de diplomados que responderam ao questionário, 45 (74%) completaram o Curso Técnico de Secretariado e 16 (26%) completaram o Curso Técnico de Gestão e Organização de Empresas. Desta amostra, após a conclusão da formação na Escola Profissional, houve 42 (69%) que ingressaram no mercado de trabalho e 19 (31%) que prosseguiram es-

tudos. O quadro seguinte mostra quais foram os cursos superiores seguidos por esses diplomados:

Quadro XX: Cursos superiores escolhidos pelos diplomados da EPP.

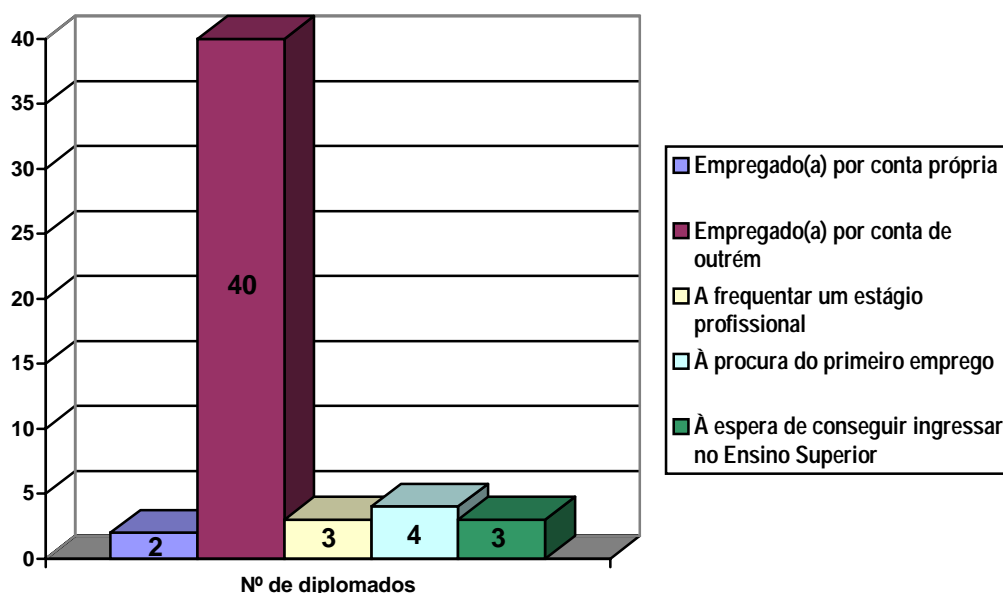
Curso	Instituição	Nº de diplomados
Licenciatura em Literaturas Modernas na variante de Estudos Portugueses e Ingleses	Universidade do Algarve	1
Curso de Gestão Comercial e Contabilidade (trabalhadora estudante)	ISVOUGA	1
Curso Superior de Relações Públicas e Publicidade	ISPAB	7
CESE de Relações Públicas e Internacionais	ISPAB	1
Curso de Educadores de Infância/Professores Primários	ESE Jean Piaget (Aç)	3
Licenciatura em Português/Francês	ESE Jean Piaget	2
Bacharelato em Contabilidade e Administração	ISCAA	1
Curso de Línguas e Secretariado	ISCAP	1
Curso de Português/Francês	ESE de Viseu	1

De uma forma natural, a percentagem mais significativa (37%) de diplomados da Escola Profissional de Paçô que prosseguiram estudos ingressou no instituto superior sito na mesma localidade e que por sinal pertence à mesma entidade que superintende os destinos da Escola Profissional. Para além disso, verifica-se que 14 (74%) desses diplomados prosseguiu estudos em instituições de ensino particular politécnico. Daquelas que demandaram o ensino público, só um entrou numa universidade. Alguns diplomados referiram outros cursos que não estão aqui mencionados pelo facto de não conferirem ne-

nhum tipo de grau académico e terem valor apenas como formação profissional.

Relativamente àqueles diplomados que não prosseguiram estudos a nível do ensino superior, a situação actual é a descrita no gráfico que a seguir se apresenta:

Gráfico IV: Situação actual dos diplomados da EPP que não prosseguiram estudos.



Como se pode constatar, existe um predomínio assinalável dos empregados por conta de outrem, sendo as outras situações muito pouco expressivas. Tal facto demonstra a receptividade que o mercado de trabalho evidencia por estes profissionais. O quadro seguinte mostra-nos as profissões que desempenham.

Quadro XXI: Profissões dos diplomados da EPP.

	<b>Profissões</b>	<b>Nº de diplo-</b>
a)	Recepcionista em clínica dentária	1
b)	Imobiliária	1
c)	Empregada de escritório	<b>11</b>
d)	Empregada de balcão	3
e)	Comércio	2
f)	Educação	1
g)	Auxiliar de acção educativa	<b>5</b>
h)	Escriturária	2
i)	Secretária	4
j)	Empregado fabril	4
k)	Comércio e representação de bebidas	1
l)	Tipografia	1
m)	Auxiliar de contabilidade	1
n)	Metalúrgico	1
o)	Bancária	1
p)	Exportação de rolhas	1
q)	Montagens e cabelagens eléctricas	1

Como seria de esperar face ao diploma que obtiveram na Escola Profissional, estas pessoas encontram-se fundamentalmente a desempenhar funções administrativas ou de atendimento público.

Verifica-se também que os ramos mais representativos são o da cortiça, com 10 diplomados a trabalharem nessa área, a educação, com 6 diplomados que aí desenvolvem a sua actividade profissional<sup>23</sup> e, finalmente, o comércio, com 5 diplomados. Refira-se que estes dados são lacunares visto que uma percentagem significativa (cerca de 40%) dos respondentes não explicita o ramo a que se dedica.

<sup>23</sup>

Tal facto, embora esteja obviamente à margem do fio condutor desta investigação, confirma que se assiste a uma evolução muito significativa das qualificações dos auxiliares de acção educativa das escolas portuguesas.



Congratulamo-nos com os resultados que obtivemos relativamente ao tempo que estes diplomados demoraram a entrar no mercado de trabalho após a conclusão do respectivo curso profissional. O quadro seguinte permite atestar que esse tempo foi bastante reduzido, o que reforça a ideia da boa receptividade do tecido produtivo face a estes profissionais:

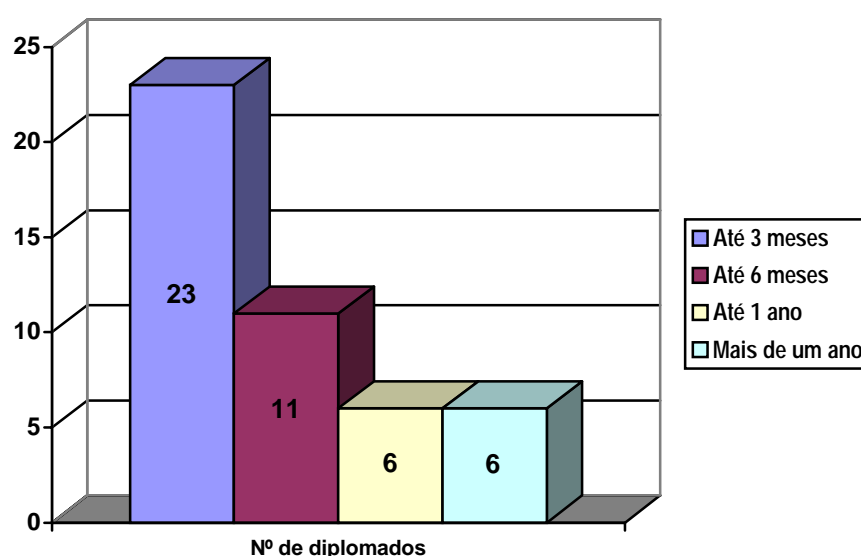


Gráfico V: Tempo para ingressar no mercado de trabalho.

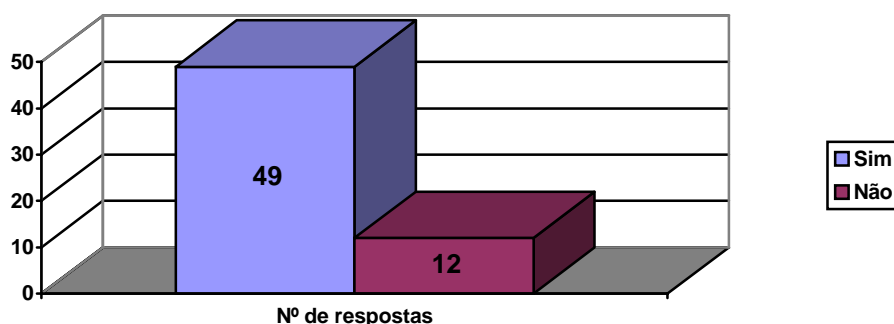
Como atestam os resultados, num total de 46 diplomados da amostra que demandaram o mercado de trabalho, 34 (74%) demoraram menos de 6 meses a obter um emprego, facto que se pode considerar bastante satisfatório.

Quanto aos diplomados que estão a frequentar um estágio profissional, há apenas 3 situações — uma que prosseguiu estudos a nível do ensino superior e dois que entraram no mercado de trabalho como estagiários.

Relativamente aos que se encontram à procura de um primeiro emprego (5 diplomados) verifica-se que todos pretendem encontrar trabalho na área da respectiva formação profissional o que deixa entender um nível adequado de satisfação relativamente à formação obtida. Aliás, houve apenas um caso de uma diplomada que referiu o facto de o curso não ter correspondido à sua escolha genuína, mas que apenas o frequentou para corresponder à vontade dos pais.

Entrando agora numa área mais subjectiva dos dados recolhidos pela nossa investigação, as respostas dadas pelos diplomados da Escola Profissional de Paçô permitem-nos concluir que a maioria (80%) considera que o respectivo curso profissional tinha equilíbrio no que respeita à importância e à carga horária atribuída às 3 diferentes componentes (sócio-cultural, científica e técnica). Os resultados das respostas estão ilustrados no gráfico seguinte:

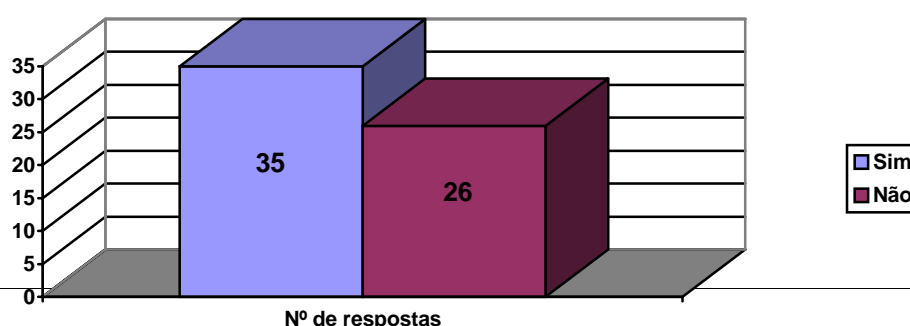
Gráfico VI: Equilíbrio entre as três componentes de formação do curso profissional.



Dos diplomados que responderam não, alguns propuseram alterações que poderiam melhorar esse aspecto curricular. Dessas propostas, as mais significativas defendem um incremento das aulas práticas em detrimento das teóricas e um reforço da carga horária da componente técnica.

Em resposta à questão que colocámos aos diplomados para saber a sua opinião relativamente ao equilíbrio da ligação entre a componente de formação em sala de aula e a componente de formação em contexto de trabalho, nomeadamente no que diz respeito ao estágio, visitas a empresas e PAP, as respostas apresentam uma posição mais dividida e mais crítica do que no caso anterior. O quadro seguinte demonstra que 57% é de opinião que houve um nível equilibrado de ligação, ao passo que 43% julga que não:

Gráfico VII: Ligação entre a componente de formação em sala de aula e a componente de formação em contexto

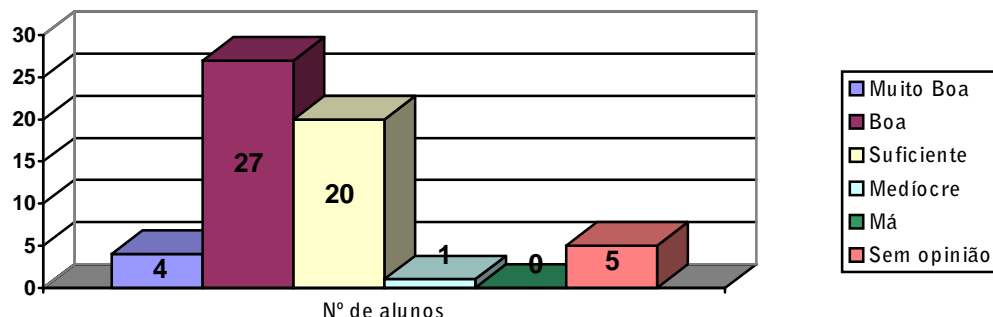


de trabalho.

Aqueles que responderam negativamente a esta questão propõem alterações a este aspecto curricular por forma a melhorá-lo e que passam fundamentalmente pelo alargamento do período de estágio (19 diplomados), pela intensificação das visitas às empresas (7 diplomados) e pelo reforço do apoio dado pela Escola Profissional aos alunos durante o período de realização do estágio (3 diplomados). Para além destes aspectos, são também referidos outros como a necessidade de intensificação dos contactos entre o mundo do trabalho/empresarial e a escola; a necessidade de que os estagiários realizem os respectivos estágios em empresas do mesmo âmbito do curso profissional que estão a frequentar; e também o alargamento do período de estágio.

Já no que concerne ao nível da ligação existente entre a formação obtida na Escola Profissional e as competências requeridas no respectivo desempenho laboral, as respostas dos diplomados propiciam uma boa imagem da formação que lhes foi proporcionada e uma adequação bastante positiva dos outputs relativamente às efectivas necessidades do tecido produtivo. Assim, como se poderá comprovar pelo gráfico seguinte, verifica-se que, em 57 respostas obtidas para a questão relativa a este assunto, só 1 (2%) diplomado considera que esse nível foi medíocre e 5 (9%) não têm opinião. Todos os outros (89%) emitem um parecer favorável marcado por um distanciamento cronológico que, em princípio, garantirá um nível aceitável de imparcialidade.

Gráfico VIII: Ligação entre a formação na EPP e as competências requeridas no respectivo desempenho labo-



ral.

Ainda apoiados na imparcialidade que o tempo gradualmente proporciona, os diplomados da Escola Profissional de Paçô manifestaram uma opinião globalmente bastante positiva no que respeita à acção dos elementos da Direcção dessa mesma escola. Os resultados podem ser analisados no quadro seguinte:

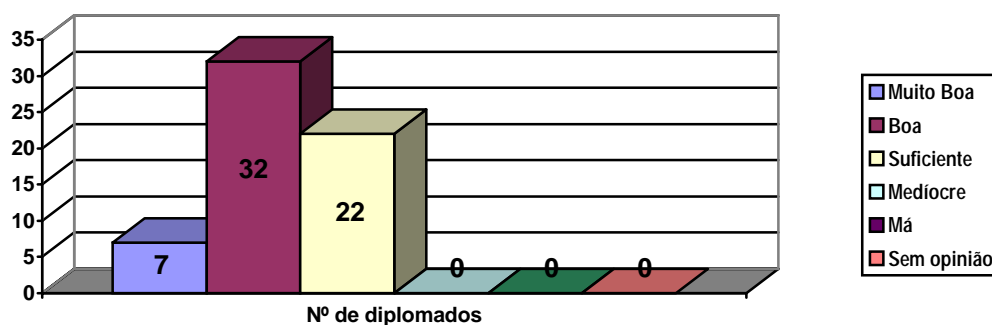
Quadro XXII: Opinião dos diplomados relativamente à acção dos elementos que integram a Direcção da EPP.

	Opções	Nº de diplomados	Porcentagem
a)	Acordo total	16	26%
b)	Acordo parcial	26	43%
c)	Nem acordo, nem desacordo	16	26%
d)	Desacordo parcial	3	5%
e)	Desacordo total	0	0%

Finalmente, ao ser-lhes pedido um balanço global relativamente à Escola Profissional que frequentaram, os diplomados manifestam uma opinião que reputamos de bastante positiva e que é um dos factores que poderá sugerir uma assinalá-

vel eficácia da formação prestada. Os resultados patenteados no gráfico seguinte deixam pouco lugar para dúvidas:

Gráfico IX: Opinião global dos diplomados relativamente à



EPP.

Poucos diplomados acrescentaram algum comentário no final do questionário, no entanto, aqueles que o fizeram, referiram nomeadamente os seguintes aspectos:

- Necessidade de uma melhoria das instalações da Escola Profissional de Paçô, nomeadamente a nível da dimensão e iluminação das salas de aula;
- A duração do estágio deveria ser prolongada visto que os empregadores atribuem grande importância à experiência profissional e, para além disso, o estágio é uma excelente forma para lançar os diplomados no mundo do trabalho devido aos laços privilegiados que estabelecem com as empresas e os empregadores;

- O Estado deveria apoiar mais as Escolas Profissionais visto que estas preparam melhor (do que as Escolas Secundárias) para o mundo do trabalho;
- O mercado de trabalho ainda não dá o devido valor aos diplomados pelas Escolas Profissionais.
- Queixas relativamente à «burocracia» da escola que por vezes colocava entraves à consulta de livros da biblioteca ou à concretização de alguns projectos dos alunos;
- Necessidade de incrementar a vertente prática dos cursos Profissionais.

### **3. Entrevista ao Director da escola**

A entrevista semi-estruturada que realizámos com o Director da Escola Profissional de Paçô permitiu-nos chegar às seguintes conclusões:

O director está em funções desde há cinco anos, mas já antes, desde 1989, desempenhava funções como docente na Escola Profissional de Paçô. Não é a primeira vez que desempenha funções directivas a nível escolar, porquanto integrou Conselhos Directivos das Escolas Secundárias de Ovar e de S. João da Madeira.

O nosso interlocutor considera que os aspectos mais estimulantes que caracterizam o desempenho do seu cargo directivo correspondem à autonomia, ao desafio, à relação «familiar» que é possível estabelecer dentro daquela comunidade escolar devido, em parte, ao facto de a mesma ser uma estrutura reduzida e leve. Assim é possível estabelecer relações de proximidade entre os elementos dessa comunidade e desenvolver um espírito de grupo em que a empatia e a cumplicidade assumem particular relevo.

Relativamente aos aspectos mais frustrantes do desempenho do cargo directivo, o nosso interlocutor apontou a indefinição de uma política clara relativamente às Escolas Profissionais, o déficite de informação por parte das entidades superi-



ores, a exagerada burocratização dos aspectos administrativos, nomeadamente em termos de prestação de contas, apresentação de dossiers de saldo, candidaturas a novas turmas, etc. e a questão fundamental dos financia-mentos a este subsistema.

O director define o seu papel na Escola Profissional de Paçô como sendo o de um «gestor de recursos» que tenta desenvolver tanto quanto possível com competência e profissionalismo uma gestão humanizada cuja pedra de toque sejam as pessoas com as suas especificidades e anseios próprios que as fazem mover-se naquele espaço educativo. Ainda no que concerne ao seu papel e à percepção que ele tem da imagem que os outros elementos com os quais interage na comunidade da Escola Profissional fazem de si, o nosso entrevistado pensa que os professores, em geral, o vêem como «Director», ao passo que os funcionários o vêem como «alguém dentro de todos os problemas» e os alunos como «alguém muito disponível para os ajudar».

O nosso entrevistado pensa que a Escola Profissional de Paçô está atenta e acompanha as mutações que se verificam no que respeita às qualificações profissionais e aos empregos, embora sempre condicionada às decisões superiores. Essa actualização atinge-se através de um contacto permanente com os «leaders» do mundo do trabalho, com uma consulta sistemática de documentação rigorosa e com uma leitura atenta de todos os documentos pertinentes para esta área de formação.

Entrámos depois numa outra área relativa à auto-avaliação que a Escola Profissional faz de forma sistemática no que concerne à qualidade da formação que proporciona aos seus alunos e à compatibilidade existente entre o perfil profissional de saída dos seus diplomados e as exigências com que eles se deparam no posto de trabalho. O nosso entrevistado respondeu-nos que atribuem grande importância ao feed-back permanente que os empregadores do tecido empresarial adjacente lhes transmitem relativamente à qualidade da formação dos diplomados. Para além disso, mantém contactos informais com uma percentagem significativa dos seus diplomados. Finalmente, menciona também o importante papel que tem sido desempenhado pela UNIVA que funciona nas instalações da Escola Profissional de Paçô.

Em resposta à questão que lhe colocámos relativamente à avaliação que faz da quantidade e da qualidade das interações que a sua escola estabelece com elementos do sistema económico e social do contexto em que se insere, o nosso interlocutor considera que, apesar de existirem, ficam aquém do desejável e deveriam por isso ser incrementadas. No que concerne às interações existentes, elas estabelecem-se fundamentalmente com empresários de pequenas e muito pequenas empresas, autarquias, organismos culturais e clubes desportivos. A nível da Escola Profissional de Paçô, os responsáveis por essas interações são os elementos que integram a Direcção e a animadora da UNIVA. Os elementos do contexto económico e social são normalmente receptivos a essas interações, embora

por vezes não tenham a disponibilidade que seria desejável. A iniciativa das interações é mútua e, na opinião do nosso entrevistado, os resultados efectivos desse processo, tanto para o sistema educativo, quanto para o sistema económico e social são muito bons e podem ser atestados, antes de mais, pelo elevado nível de empregabilidade dos diplomados da Escola Profissional de Paçô.

Em resposta à última questão que lhe colocámos, pedindo-lhe que imaginasse uma situação em que fosse solicitada a sua colaboração no sentido de definir prioridades de formação para futuros Directores de Escolas Profissionais, o nosso interlocutor, face à panóplia de possibilidades que lhe apresentámos, considerou que, de acordo com uma gradação decrescente, os futuros Directores deverão tentar aumentar os seus conhecimentos na área pedagógica; obter formação no domínio da gestão e administração; informar-se sobre toda a legislação existente; fazer um estágio junto de um Director com alguma experiência e realizar estágios para aumentar a capacidade relacional.

#### **4. Entrevistas a empregadores de diplomados**

Limitados por condicionamentos logísticos e de tempo, procedemos apenas a entrevistas a duas representantes de entidades empregadoras de diplomados da Escola Profissional de Paçô que de alguma forma pudessem transmitir-nos uma ideia da qualidade do "produto" daquela escola em termos das suas competências profissionais, bem como da imagem que ela conseguiu criar junto da comunidade social e económica em que se insere. Nesse sentido, baseámo-nos nas respostas que os diplomados deram a uma das perguntas do inquérito que lhes aplicámos e que visava identificar a área de trabalho/profissão em que se integram aqueles que já estão inseridos no mercado de trabalho. Os resultados demonstram que 10 desses diplomados se encontram a trabalhar no sector da cortiça e 6 no sector da educação. Assim sendo, entrevistámos uma pessoa representando o sector corticeiro e uma outra representando o sector da educação. Diga-se que ambas têm nas suas empresas/instituições diplomados da Escola Profissional de Paçô a desempenharem a respectiva actividade profissional.

A primeira dessas entrevistadas foi a Presidente do Conselho Directivo da Escola Básica 2 3 de Paçô que dispendo amavelmente do seu pouco tempo respondeu às nossas perguntas.

A referida escola teve já ao seu serviço seis diplomado(a)s da Escola Profissional de Paçô, no entanto, neste mo-

mento apenas quatro se mantêm em funções. Desses, dois são Auxiliares de Acção Educativa e os outros dois são Funcionários Administrativos. Estes diplomados, dos quais dois são já efectivos do quadro da escola, foram recrutados ao longo dos últimos seis anos através de concurso e os motivos essenciais que determinaram a sua escolha foram as respectivas habilitações e as boas referências dadas pela Escola Profissional de Paçô.

O grau de satisfação da responsável da escola relativamente ao trabalho realizado pelos diplomados da Escola Profissional de Paçô é muito bom, nomeadamente no que concerne à sua responsabilidade, capacidade de trabalho, conhecimentos, disponibilidade para aprender e versatilidade. São pessoas que com muita facilidade se adaptam a diferentes incumbências acatando as indicações superiores e denotando um bom espírito de equipa e de empatia com o projecto educativo daquele estabelecimento de ensino.

A nossa interlocutora confessa que conhece mal a Escola Profissional de Paçô, essencialmente devido ao facto de não habitar naquela localidade e portanto estar condicionada pela falta de grande disponibilidade, no entanto, possui uma imagem bastante positiva do trabalho desenvolvido por aquele estabelecimento de ensino, considerando nomeadamente que os seus responsáveis estão atentos às mutações relativas às qualificações profissionais e ao emprego.

A instituição a que preside já foi contactada várias vezes pela Escola Profissional de Paçô no sentido de se envolver em algumas iniciativas, no entanto confessa que esse processo não tido grande receptividade por parte da sua escola visto que as temáticas dessas iniciativas não têm grande correspondência com o nível de ensino em que a EB 2 3 opera (do 5º ao 9º ano). Na prática, o relacionamento entre as duas instituições passa fundamentalmente pela cedência de instalações e pela partilha de recursos audiovisuais, de reprografia ou de mobiliário. Qualquer uma das instituições sabe que, dentro do possível, pode contar com a outra em caso de necessidade. Desenvolve-se portanto um relacionamento de entreajuda determinado fundamentalmente pelas relações pessoais existentes entre elementos do corpo docente de ambas as instituições.

A nossa entrevistada considera que seria benéfico um incremento das interações entre a Escola Profissional de Paçô e elementos do tecido económico e social do contexto em que aquela instituição se insere, esse factor viria talvez reforçar a imagem positiva que as pessoas da localidade têm relativamente à Escola Profissional. Com efeito, a Presidente do Conselho Directivo pensa que as pessoas de Paçô vêm com um certo orgulho o facto de "possuírem" uma escola com aquelas características e julgam-na útil para a formação dos seus filhos, até porque aquela é a única instituição de ensino secundário existente em Paçô. Pensa também que as pessoas da localidade não discriminam negativamente a formação prestada pela Escola Profissional, nem consideram que ela conceda

menos "status" do que a formação prestada a nível das Escolas Secundárias.

Concluindo, a nossa interlocutora pensa que seria importante que o tecido social e produtivo de Paçô tivesse uma palavra a dizer no que concerne à definição dos perfis profissionais de saída dos diplomados da Escola Profissional, contribuindo dessa forma para uma melhor sintonia entre a formação e as efectivas necessidades do mercado de trabalho. Pese embora o facto de considerar que já neste momento a Escola Profissional de Paçô desempenhar cabalmente o seu papel como estabelecimento de ensino profissional formador de técnicos intermédios de nível III para o tecido produtivo daquela região.

Como já referimos, entrevistámos também uma pessoa na qualidade de representante das entidades empregadoras do sector da cortiça, embora as suas opiniões sejam apenas de carácter pessoal sem nenhuma perspectiva vinculativa relativamente à sua empresa ou ao sector em que a mesma se integra.

Esta nossa entrevistada, sacrificando de forma altruísta um pouco da sua atarefada vida começou por nos dizer que na empresa onde desenvolve a sua actividade profissional estão actualmente a trabalhar quatro diplomados pela Escola Profissional de Paçô e todos eles a desenvolver as suas actividades na área da sua formação profissional. Destas pessoas, uma já integrava a empresa antes de obter o diploma da Escola Profissional de Paçô em regime nocturno de

trabalhadora-estudante e as outras foram admitidas durante os últimos cinco anos aproximadamente por indicação de pessoas que já laboravam na empresa. Este processo de selecção informal foi depois completado através de entrevistas e testes psicotécnicos para determinação do sector em que essas pessoas poderiam ser mais úteis à empresa.

O facto que levou a empresa a contratar esses diplomados da Escola Profissional de Paçô prende-se com necessidades pontuais, embora a empresa possua uma bolsa de emprego a que recorre quando necessita. No entanto, por hábito prefere-se a indicação pessoal de funcionários que já estejam integrados na empresa e partilhem do seu espírito e da sua identidade. Quando questionada relativamente ao grau de satisfação da sua empresa relativamente ao trabalho prestado pelos diplomados da Escola Profissional de Paçô, a nossa interlocutora não teve hesitação em responder que a empresa está satisfeita com esse trabalho, se assim não fosse, essas pessoas já teriam sido despedidas.

Considera que o aspecto do ambiente da empresa que se torna mais difícil de transmitir aos recém chegados (até porque é pouco enfatizado ao longo da formação), nomeadamente aos diplomados da Escola Profissional de Paçô, é o trabalho em equipa, todos a concorrer para um fim único. A verdade é que na sua opinião os postos de trabalho são crescentemente multi e interdisciplinares, facto que exige uma interacção e uma par-



tilha constante de saberes e de recursos em que cada um se considera uma peça importante de todo um sistema que só funcionará no caso de haver uma colaboração sistemática entre os vários elementos que integrem o grupo de trabalho. A este propósito, a nossa entrevistada, que leccionou (Economia e Práticas de Secretariado), durante cinco anos, e foi Orientadora de PAP, durante dois anos, na Escola Profissional de Paçô e portanto a conhece bem, considera que a disciplina de Área Integração é fundamental para transmitir aos alunos esse espírito multi e interdisciplinar do saber e do trabalho.

Possui uma imagem muito positiva da formação prestada pela Escola Profissional de Paçô visto que na sua opinião os alunos desta escola possuem conhecimentos mais específicos e profundos em determinadas áreas, o que facilita a sua integração no mercado de trabalho. Para além disso, pensa que nesta escola existe uma maior interacção entre a formação e o emprego facilitando a integração profissional dos diplomados e a satisfação das necessidades das empresas.

Considera também que a Escola Profissional de Paçô está atenta às mutações relativas às qualificações profissionais e aos empregos. A este propósito considera muito importante a participação de um empresário da região no júri da PAP. Esse factor dá, tanto ao aluno quanto à própria escola um imediato feedback relativamente à qualidade, actualidade e pertinência da formação prestada.

No que diz respeito à promoção por parte da Escola Profissional de verdadeiras e continuadas interações com elementos do sistema económico e social em que se insere, a nossa entrevistada é da opinião que elas são cada vez mais intensas, sobretudo através do incremento da realização dos estágios em empresas e instituições.

A nossa interlocutora revelou desconhecer a existência de interações entre a sua empresa e a Escola Profissional de Paçô. Tanto quanto sabe, nenhuma das duas entidades promoveu qualquer tipo de contacto, excepto no que se refere à realização do estágio de uma aluna da escola. No entanto, considera que a Escola Profissional deveria tentar incrementar as suas interações com elementos do tecido social e económico daquela região através, por exemplo, de visitas às empresas, pedido de documentação para fins específicos, estudo de um departamento da empresa por alunos da Escola Profissional durante um curto lapso de tempo. Este tipo de iniciativas dariam a conhecer o trabalho realizado pela escola, nomeadamente a qualidade profissional dos seus alunos e poderiam funcionar, pelo menos de forma indirecta, como factores de incremento da notoriedade da instituição, reais e diversificados meios de formação em contexto de trabalho e elementos facilitadores da empregabilidade dos seus diplomados.

Julga ainda a nossa entrevistada que as pessoas de Paçô têm uma imagem muito favorável da "sua" Escola Profissional vendo-a como uma instituição de ensino em que os alunos são

sujeitos a um tipo de formação que atribui um valor acrescido à responsabilização e à autonomia. Dessa forma os alunos sofrerão um processo de amadurecimento mais rápido. Para além disso, enumera ainda outros factores que são percebidos como distintivos positivamente pela população da localidade, a saber, o subsídio que recebem, o estágio e a maior facilidade em conhecerem empresários que lhes possam eventualmente oferecer emprego.

Considera que seria importante que a sua e as outras empresas e instituições que integram o tecido social e produtivo daquela região dessem o seu contributo para a definição dos perfis profissionais de saída dos diplomados da Escola Profissional de Paçô, no entanto é de opinião que não se deve formar o profissional por medida para o desempenho de uma determinada função. O que importa mais é a versatilidade do profissional e a sua capacidade de adaptação a novas situações.

Finalmente, e fazendo um balanço global, a nossa entrevistada considera que a Escola Profissional de Paçô forma técnicos intermédios de nível III necessários ao tecido produtivo da região em que se insere. Na sua opinião, a PAP evidencia um conjunto de características muito positivas dos cursos profissionais, nomeadamente pela visão global e integradora que exige aos alunos ao longo da elaboração dos respectivos projectos, desde a fiscalidade até aos recursos humanos, financiamentos, etc. Este processo, para além de ser um contributo importante no sentido de preparar os alunos para trabalharem

com qualidade por conta de outrém, transmite-lhes uma autonomia que lhes permitirá também serem trabalhadores por conta própria ou empresários.

## Conclusões da investigação

Agora que chegamos ao fim é o momento de tecermos algumas considerações relativamente ao essencial que podemos concluir deste processo de investigação. Antes de mais, em resposta à nossa pergunta de partida que era, recordamos: *Será que as Escolas Profissionais promovem verdadeiras e continuadas interacções com actores dos sistemas económico e social em que se inserem?* Concluimos que, no caso da instituição em análise, existe um nível razoável dessas interacções, embora haja toda a conveniência em que esse processo se incremente e pensamos que as Direcções das Escolas Profissionais terão de desempenhar um papel mais dinâmico na procura de meios que permitam implicar crescentemente as instituições e organizações do meio social e económico do seu contexto. Muitas vezes é necessário despertar a atenção das pessoas para necessidades que elas possuem, mas que, por falta de disponibilidade ou de sensibilidade, ainda não equacionaram. É necessário portanto promover as parcerias estratégicas com interesses biunívocos entre as Escolas Profissionais e o seu meio ou ambiente. Procurando inclusivamente o concurso dessas entidades para a definição dos perfis profissionais de saída dos diplomados.

Tal como nos tínhamos proposto, avaliámos a qualidade dos «outputs» de uma Escola Profissional, caracterizada por um conjunto de especificidades e concluimos que esse resultado é francamente satisfatório, tanto no que respeita à pertinência da formação, quanto no que concerne à satisfação dos diplomados e das entidades empregadoras.

Analisámos parcialmente a configuração na prática do modelo de gestão das Escolas Profissionais na instituição objecto da investigação e vimos qual a receptividade que esse modelo tem, nomeadamente junto dos ex-alunos.

Recordando as três funções básicas de uma organização segundo Litterer (1980: 30)<sup>24</sup>, podemos dizer que as Escolas Profissionais elaboram um *produto* importante — os seus diplomados — para uma parte do meio onde existem, satisfazem várias necessidades dos membros das suas comunidades educativas e, para a realização dessas duas funções, conjugam esforços individuais e colectivos através de um conjunto de interações. Esta configuração complexa do modelo das Escolas Profissionais exigiu que utilizássemos uma abordagem sistémica na sua análise para que assim pudéssemos ter uma noção mais completa da sua realidade. Temos no entanto a noção de que, apesar dos nossos esforços, não conseguimos no nosso estudo de caso abarcar todo o carácter plurisignificativo da organização em apreço, sobretudo a nível das interdependências insuspeitas entre ela e outros elementos que integram o "*sistema total*" (Chiavenato, 1983: 517) em que ela se insere.

Da nossa investigação concluímos que a Escola Profissional de Paçô apresenta um razoável nível de abertura<sup>25</sup> relativamente ao meio em que se insere, embora fosse desejável o incremento e a sistematização desse processo através de um papel ainda mais activo de regulação e retroacção, nomeadamente por meio da elaboração de *dados previsionais*<sup>26</sup> e da análise sistemática da *retro-informação* (idem) de que o presente trabalho constitui um razoável exemplo.

Consideramos também que a Escola Profissional de Paçô tem conseguido, apesar de várias perturbações, assegurar um nível adequado de *homeostasia*<sup>27</sup>.

A *entropia* que se verifica, nesta como em todas as organizações, poderá ser combatida com a previsível mudança para novas instalações, com um possível alargamento da sua oferta de formação e, sobretudo, com o incremento das suas interac-

<sup>24</sup> Vide página 101 deste trabalho.

<sup>25</sup> Vide características de um sistema na página 110 deste trabalho.

<sup>26</sup> Bertrand e Guillemet, 1995: 47

<sup>27</sup> Vide página 112 deste trabalho.

ções com o meio, nomeadamente no que respeita a acções promotoras da sintonia entre formação e trabalho e, consequentemente, geradoras de emprego.

Apesar da dimensão limitada do nosso trabalho, pensamos ter contribuído para uma descrição sistémica da organização em análise, permitindo aos elementos da sua entidade promotora e da sua Direcção uma regulação indutora de benefícios para o funcionamento daquele subsistema.

Com efeito, embora tendo a noção do carácter parcelar da nossa investigação, a verdade é que analisámos características de todos os elementos do *sistema aberto*<sup>28</sup> que corresponde à Escola Profissional de Paçô, a saber: caracterização do meio ou ambiente; caracterização do sistema, nomeadamente o perfil dos *inputs* através do diagnóstico dos diplomados antes de ingressarem na Escola Profissional; configuração do processo de ensino/aprendizagem no decorrer da sua formação; perfil profissional de saída e nível de adaptabilidade às condições do mercado de trabalho ou ao prosseguimento de estudos.

A encerrar, gostaríamos de deixar algumas indicações àqueles que lerem estas palavras e tenham porventura algum papel no domínio da administração e gestão deste subsistema, seja ao nível macro, ou ao nível micro:

É necessário apostar de forma verdadeira e continuada, em palavras e actos, nas Escolas Profissionais. Apesar de não constituírem uma amostra suficientemente significativa, os resultados obtidos através do nosso estudo de caso demonstram o papel importante e a pertinência da formação prestada pelas Escolas Profissionais.

É necessário ter a coragem política de eliminar do sistema aquelas ofertas de formação ou aquelas instituições que não tenham pertinência no meio em que se inserem e que se

---

<sup>28</sup> Vide figura IV na página 117 do presente trabalho.

traduzem em factores desprestigiantes da imagem das outras Escolas Profissionais, para além de desbaratarem recursos.

É indispensável encontrar meios de financiamento estatal e de autofinanciamento que proporcionem um nível adequado de entropia negativa.

É indispensável racionalizar a rede de ofertas de formação de maneira a impedir a «canibalização», quer entre Escolas Profissionais, quer entre estas e os cursos tecnológicos das Escolas Secundárias.

É essencial que as Escolas Profissionais, nomeadamente as suas Direcções, promovam todas as iniciativas que permitam tornar cada vez mais permeável a fronteira que as separa do meio ou ambiente em que se localizam.

Chegados ao fim, domina-nos a sensação do muito que ficou por dizer. Fica no entanto a satisfação proporcionada por uma caminhada enriquecedora que nos permitiu aprofundar os nossos conhecimentos relativamente a alguns fenómenos e descobrir verdades insuspeitas. Outros, mais capazes e também ávidos de saber, virão continuar esta tarefa que nunca se esgota, concorrendo para paulatinamente descortinarmos o caminho a seguir. Se tivermos contribuído para os ajudar, já valeu a pena.



## Bibliografia

- Afonso, Natércio** (1993a) — *The Reform of School Administration in Portugal: A Case Study in Organizational Politics*. Dissertação de Doutoramento. Boston, Boston University, School of Education (polic.).
- Afonso, Antero** (1993) — "Prodep. Um breve balanço" in "Cidades e Municípios" Especial. Lisboa. Cidades e Municípios Editora.
- Afonso, Natércio** (1993b) — "A Análise Política das Organizações Escolares". *Aprender*, 15, 42-49.
- Afonso, Natércio G.** (1994) — *A Reforma da Administração Escolar: a abordagem política em análise organizacional*. Instituto de Inovação Educativa. Ministério da Educação. Lisboa.
- Almeida, João Ferreira e Pinto, José Madureira** (1976) — *A Investigação nas Ciências Sociais*. Biblioteca de Textos Universitários. Lisboa. Editorial Presença Lda.
- Alves, José Matias** (1992) — *Modos de Organização Direcção e Gestão das Escolas Profissionais • um estudo de quatro situações*, Universidade do Minho. Instituto de Educação. Braga.
- Arroteia, Jorge Carvalho** (1991) — *Análise Social da Educação: indicadores e conceitos*. Leiria. Roble Edições, Lda.

- Arroteia, Jorge Carvalho** (1998) — *Análise Social e Acção Educativa*. 2ª ed. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Arroteia, Jorge Carvalho e Pardal, Luís António** (Coords.) (1994) — *Projecto Gafanha: escola e comunidade numa sociedade em mudança*. Aveiro. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro.
- Azevedo, Joaquim** (1991) — *Educação Tecnológica, Anos 90*. Coleção em Foco. Porto, Edições ASA.
- Azevedo, Joaquim** (1994) — *Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Porto, Edições ASA.
- Barros, João Pedro de** (1996) — *Sinergias para um Sucesso? Do Poder Central ao Poder Local*. Tese de Doutoramento. Texto policopiado. Universidade de Aveiro.
- Bertalanffy, Ludwig von** (1973) — *Théorie Générale des Systèmes*. Paris. Dunod.
- Bertrand, Yves e Guillemet, Patrick** (1994) — *Organizações: uma abordagem sistémica*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Bogdan & Biklen** (1994) — *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto. Porto Editora.
- Bonnet, Francis e outros** (1995) — *L'école et le Management: pour une gestion stratégique des établissements de formation*. 3ª edição. Coleção Management. Bruxelas. De Boeck.

- Bruyne, Paul de et al.** (1991) — *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, Francisco Alves Editores.
- Burdin, Joel (Ed.) e outros** (1989) — *School leadership. A contemporary reader*. Newbury Park. Sage Publications. University Council for Educational Administration.
- Bush, Tony** (1986) — *Theories of Educational Management*. London. Harper & Row.
- Bustorff, António** (1988) — *Ensino Técnico Profissional. Contributo para o Estudo da Sua Organização e do seu Funcionamento nos últimos 40 anos (1948 a 1988)*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação (texto policopiado). Lisboa. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Cabral, Eurico Pina** (1996) — *Princípios e Orientações para a Administração da Escola Secundária*. Porto. Profedições.
- Canário, Maria B.B.** (1995) — "Um Partenariado Educativo para o Desenvolvimento Local" in Albano Estrela, João Barroso e Júlia Ferreira (edit.). *Actas do V Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa. Universidade de Lisboa.

- Carneiro, Roberto** (1996) — “A evolução da economia e do emprego - novos desafios para os sistemas educativos no dealbar do século XXI”. in José Luís Garcia Garrido *et al.* *A Educação do Futuro, o Futuro da Educação*. Porto. Edições Asa. pp. 37-62.
- Carvalho, Rómulo de** (1986) — *História do Ensino em Portugal*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- CCRN** (1996) — *Disparidades Regionais em Educação e Formação: a região norte*. Porto. Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do território.
- Chiavenato, Idalberto** (1988) — *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo. McGraw-Hill do Brasil. 3<sup>a</sup> ed.
- Chiavenato, Idalberto** (1993) — *Teoria Geral da Administração*. Vol. I e II. 4<sup>a</sup> ed. Makron Books. McGrawHill.
- Clark, David & Meloy, Judith** (1990) — “Recanting Bureaucracy: A Democratic Structure for Leadership in Schools” in Ann Lieberman. *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. London. The Falmer Press, 3-23.
- Clímaco, Maria do Carmo** (1992) — *Monitorização e práticas de avaliação das escolas*. GEP. Ministério da Educação.
- Coelho, Carlos Meireles** (1997) — *Educação Moderna*. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro.

- Coelho, Carlos Meireles** (1998) — *Educação Secundária. Liceus, conservatórios e ensino profissional*. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro.
- Comissão Europeia** (1995) — *Ensinar e Aprender — Rumo à Sociedade Cognitiva*. (livro branco).
- Coopers & Lybrand** (1994) — *Avaliação do Desempenho das Escolas Profissionais*. Lisboa.
- Coopers & Lybrand** (1992) — *Primeira Fase: Avaliação do Desempenho das Escolas Profissionais. A Caracterização do Sistema*. Porto.
- Coopers & Lybrand** (1994) — *Segunda Fase: Avaliação do Desempenho das Escolas Profissionais*. Porto.
- Coopers & Lybrand** (1995) — *Terceira Fase: Avaliação do Desempenho das Escolas Profissionais. Inserção Escolar e Profissional dos Ex-alunos das Escolas Profissionais*. Porto.
- Correia, Amélia e outros** (1993) — *Área de Integração: que modelo de interdisciplinaridade no projecto educativo das escolas profissionais?* in revista “Inovação”. vol. 6, nº 2. pp. 205-214.
- Costa, Jorge Adelino** (1991) — *Organização e Administração Escolar*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Costa, Jorge Adelino** (1996) — *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto. Edições Asa.

- Curado, Ana Paula** (1995) — *A construção do Projecto Educativo de Escola: estudo de caso numa escola secundária*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa. Ministério da Educação.
- Deal, Terrence E.** (1988) — “The Symbolism of Effective Schools” in Adam Westoby (ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes, Open University Press, 198-222.
- Denis, Henri** (1982) — *História do Pensamento Económico*. 4ª ed. Lisboa. Livros Horizonte.
- DES** (1996) — *Dinâmicas, Memórias e Projectos das Escolas Profissionais*. Porto. Ministério da Educação.
- DES** (1996) — *Mostra do Ensino Profissional e Tecnológico*. Catálogo. Lisboa. Ministério da Educação.
- Dey, Ian** (1996) — *Qualitative Data Analysis. A user friendly guide for social scientists*. London. Routledge.
- Dubosq, François** (1994) — *Faire du Lycée Professionnel une voie d'excellence*. in L'Enseignement Technique (revista). nº 161. Paris.
- Dupont, Pol e outros** (1988) — *A livre ouvert... dans la gestion des écoles*. Direction Générale de l'Organisation des Études. Mons. Université de l'État.

- Eco, Umberto** (1995) — *Como se faz uma tese*. 6ª edição. Lisboa. Editorial Presença.
- Etzioni, Amitai** (1984) — *Organizações Modernas*. 1ª ed. S. Paulo. Livraria Pioneira Editora.
- Etzioni, Amitai** (1978) — *Organizações Complexas. Um estudo das organizações em face dos problemas sociais*. São Paulo. Editora Atlas S.A.
- Fernandes, Rogério** (1975?) — *João de Barros. Educador Republicano*. Lisboa. Biblioteca do Educador Profissional. Livros Horizonte.
- Fonseca, António Manuel da** (1992) — *Um Sabor Diferente. Uma Avaliação das Escolas Profissionais*. Porto. Ministério da Educação.
- Formosinho, João** (1984) — “A Renovação Pedagógica numa Administração Burocrática Centralizada”. *O Ensino*. 7/8/9/10. 101-107.
- GEP** (1987) — *Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Portugal • cenários até 2005*. 1ª edição. Lisboa.
- GEP** (1987) — *Órgãos de Gestão dos Estabelecimentos de Ensino nos Países da CEE*. Documento de distribuição reservada. Lisboa. Unidade Nacional de Eurydice.
- GEP** (1992) - *Estruturas dos Sistemas Educativos da Comunidade Europeia*. Biblioteca de Apoio à Reforma do Sistema Educativo. Lisboa. Ministério da Educação. p. 85.

- GETAP** (1991) — *Actas da Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional*
- GETAP** (1991) — *Aprendizagem assente no Sistema Modular. Um Balanço*. Porto.
- GETAP** (1991) — *Estrutura Modular nas Escolas Profissionais, Quadro de Inteligibilidade*. Porto.
- GETAP** (1993) — *Estrutura Modular nas Escolas Profissionais*. Porto.
- Ghilardi, Franco e Spallarosa, Carlo** (1989) — *Guia para a Organização da Escola*. 1ª edição. Porto. Edições Asa.
- Gomes, Joaquim Ferreira** (1983) — *A Formação Profissional em França* in Revista Portuguesa de Pedagogia. Lisboa.
- Gomes, Rui** (1993) — *Culturas de Escola e Identidade dos Professores*. Lisboa. Educa.
- Grácio, Rui** (1985) — “Evolução Política e Sistema de Ensino em Portugal” . in João Evangelista Loureiro (coord.) *O Futuro da Educação nas Novas Condições Sociais, Económicas e Tecnológicas*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Grácio, Sérgio** (1986) — *Política Educativa como Tecnologia Social. As Reformas do Ensino Técnico de 1948 a 1983*. Lisboa. Livros Horizonte.



- Hampton, David R.** (1992) — *Administração Contemporânea*. 2ª ed. São Paulo. Editora McGraw-Hill do Brasil.
- Hoy, Wayne K & Miskel, Cecil G.** (1987) — *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York. Random House.
- Hoyle, Eric** (1986) — *The Politics of School Management*. London. Hodder and Stoughton.
- Le Moigne, Jean Louis** (1974) — *Les Systèmes de Décision dans les Organisations*. Paris. Presses Universitaires de France.
- Leite, Fernando e Figueiredo, Alexandra** (1995a) — *Inserção Profissional dos Primeiros Diplomados pelas Escolas Profissionais*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Leite, Fernando e Figueiredo, Alexandra** (1995b) — *Escolas Profissionais, Inserção Profissional dos Diplomados em 1993*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Lima, Licínio** (1991) — *A escola como organização e a participação na organização escolar • um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga. Universidade do Minho.
- Litterer, Joseph A.** (1980) — *Introdução à Administração*. Rio de Janeiro. Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.
- Lobrot, Michel** (1995) — *Para que Serve a Escola?* Coleção Biblioteca de Ciências da Educação. Lisboa. Terramar.

- Longeot, Henri** (1994) — *L'avenir de l'enseignement technique. Adaptation ou liquidation?* in *L'Enseignement Technique* (revista). nº 162. Paris.
- Mark, Raymond** (1996) — *Research made simple. A handbook for social workers*. Thousand Oaks. Sage Publications.
- Marques, António** (1993) — "Novo Modelo de Financiamento. Um Modelo Eficaz?" in "Cidades e Municípios" Especial. Lisboa. Cidades e Municípios Editora.
- Marques, Margarida** (1993) — *O modelo Educativo das Escolas Profissionais: Um Campo Potencial de Inovação*. EDUCA. Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Marques, Margarida** (1994) — *A Decisão Política em Educação. O Partenariado sócio-educativo como Modelo Decisional. O Caso das Escolas Profissionais*. Colecção Textos/26. Porto. Edições Afrontamento.
- Martin-Moreno Cerrillo, Quentina** (1989) — "El Centro Educativo Versátil: la demanda de un nuevo tipo de Centro Educativo". in Q. Martin-Moreno Cerrillo (coord.). *Organizaciones Educativas*. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 23-62.

- Martins, Antóni-  
nio M.** (1996) — *Escola e Mercado de Trabalho em Portugal. Imperativos de Mudança e Limites de Realização*. Dissertação de Doutoramento. (texto policopiado). Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Mendes, J. M.  
Amado** (1997) — *História Económica e Social dos Séculos XV a XX*. 2ª ed. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação.
- Merini, Corinne** (1995) — "Le Partenariat à l'École. Privatisation du Système?" in Albano Estrela, João Barroso e Júlia Ferreira (edit.). Actas do V Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE. Lisboa. Universidade de Lisboa.
- Ministère de  
l'Éducation Na-  
tionale** (1993) — *Enseigner dans les Collèges et les Lycées*. Paris.
- Ministério da  
Educação** (1997) — Desenvolver, Consolidar, Orientar. Documento orientador das políticas para o ensino secundário. Secretaria de Estado da Educação e Inovação. Lisboa.
- Ministério da  
Educação** (1997) — *Estatísticas da Educação 95*. Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento. Lisboa.
- Ministério da  
Educação** (1997) — *Encontros no Secundário - Documentos de Apoio ao Debate - 1*. Departamento do Ensino Secundário. Lisboa.

- Moreira, Carlos Diogo** (1994) — *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Lisboa. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Neno, Pinho** (1995) — *A Educação Musical no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação. Santarém. Instituto Politécnico de Santarém.
- Nóvoa, António** (1992) — “Nota de Apresentação”. in António Nóvoa (coord.) *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa. Publicações D. Quixote, 9-11.
- OCDE** (1992) — *Écoles et Entreprises: un nouveau partenariat*. Paris. Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement.
- OCDE** (1984) — *Exames das Políticas Nacionais de Educação - Portugal*. Lisboa. GEP/ME.
- OCDE** (1980) — *Rapport sur l'Enseignement et la Formation Professionnels*. Paris.
- Oliveira Marques, A. H. de** (1977) — *História de Portugal*. 2 vols. 4ª ed. Lisboa. Palas Editores.
- ONISEP** (1993) — *Mini guide: Après la Troisième*. Paris. Ministère de l'Éducation Nationale.
- Orvalho, Luísa** (1993) — *A Estrutura Modular*. Porto. GETAP.
- Palma, J. Borges** (1993) — *Sistemas Educativos: Unidade e Diversidade*. GEP/ME. Lisboa.

- Palomares,** Jesus M. et al. (1982) — *Historia del Mundo Contemporáneo*. Madrid. Ediciones Anaya S.A.
- Pardal,** Luís António (1991) — *A Educação, a Escola e a Estratificação Social*. Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Pardal,** Luís e **Correia,** Eugénia (1995) — *Métodos e Técnicas de Investigação em Ciências Sociais*. Porto, Areal Editores.
- Peters,** Tom e **Waterman,** Bob (1995) — *Na Senda da Excelência*. Biblioteca de Economia. 3ª ed. Lisboa. Publicações Dom Quixote.
- Philip,** André e Loic (1980) — *História dos Factos Económicos e Sociais de 1800 aos Nossos Dias*. 2ª ed. Lisboa. Morais Editores. Colecção Manuais Universitários.
- Portaria** nº 423/92 (1992) de 22 de Maio. Ministérios da Educação e do Emprego e da Segurança Social.
- Prada,** Valentin Vasquez de (1973) — *História Económica Mundial*. Vol. II. Colecção Habitat. Porto. Livraria Civilização Editora.
- Quivy,** Raymond (1992) — *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva Publicações, Lda.
- Renshaw,** Geoffrey (1993) — *Reajustamento e Comportamento da Economia nos Países Industrializados*. Lisboa. Conselho Económico e Social.

- Robbins,**  
Stephen P. (1992) — *Organization Theory. Structure, Design and Applications*. 3ª ed. Prentice-Hall International Editions.
- Silva,** Augusto  
Santos e **Pinto,**  
José Madureira  
(orgs.) (1990) — *Metodologia das Ciências Sociais*. 4ª ed. Coleção Biblioteca das Ciências do Homem. Porto. Edições Afrontamento.
- Silva,** Júlio  
Montalvão e  
(Coord.) (1997) — *Avaliação do Sistema das Escolas Profissionais*. Coleção Educação para o futuro. Lisboa. Ministério da Educação.
- Silverman,**  
David (1984) — *The Theory of Organisations*. Londres. Open University Set Book. Heinemann Educational Books Ltd.
- Sousa,** António  
de (1990) — *Introdução à Gestão. Uma Abordagem Sistémica*. Lisboa. Editorial Verbo.
- Stacey,** Ralph (1994) — *A Gestão do Caos. Estratégias dinâmicas de negócios num mundo imprevisível*. Lisboa. Publicações Dom Quixote.
- Stake,** Robert E. (1995) — *The art of case study research*. Thousand Oaks. Sage Publications.
- Stoer,** Stephen;  
**Stoleroff,** Alan  
D.; **Correia,**  
José Alberto (1990) — “O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. nº 29. pp. 11-53.
- Unesco / Gep /  
ME** (1988) — *As funções da Administração da Educação*. 1ª edição. Lisboa.

- Vários** (1992) — *A Educação em Portugal: anos 80/90*. Cadernos Pedagógicos. Porto. Edições ASA. pp. 52-57.
- Ventura, Alexandre** (1994) — *Technical and Vocational Education in Portugal - Analysis of Vocational Schools*. Conferência proferida em 17.01.94 no CIFOP da Universidade de Aveiro no âmbito do programa ARION.
- Weick, Karl E.** (1985) — “Sources of Order in Underorganized Systems: Themes in Recent Organizational Theory” in Yvonna S. Lincoln (edit.). *Organizational Theory and Inquiry*. Newbury Park, Sage Publications, 106-136.
- Worsley, Peter** (1977) — *Introdução à Sociologia*. Lisboa. Publicações D. Quixote.
- Zay, Danielle** (1995) — "L'École Partenaire: Concept et Dispositif" in Estrela, Barroso e Ferreira (edit.). Actas do V Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE. Lisboa. Universidade de Lisboa.

## **Índice dos quadros**

Quadro I —	Síntese da legislação regulamentadora das Escolas Profissionais	36
Quadro II —	Alunos matriculados nas Escolas Profissionais por área de estudo	43
Quadro III —	Alunos matriculados no Ensino Secundário (1997/98)	44
Quadro IV —	Envolvimento dos parceiros sociais	46
Quadro V —	Inserção dos diplomados das Escolas Profissionais	55
Quadro VI —	Teorias Organizacionais na perspectiva de Chiavenato	78
Quadro VII —	Teorias Organizacionais na perspectiva de Afonso	79
Quadro VIII —	Teorias Organizacionais na perspectiva de Peters e Waterman	79
Quadro IX —	Características de um sistema	110
Quadro X —	Plano curricular do Curso Técnico de Secretariado	128
Quadro XI —	Plano Curricular do Curso Técnico de Gestão e Organização de Empresas	129
Quadro XII —	Distribuição dos alunos da Escola Profissional de Paçõ em 1997/98	136
Quadro XIII —	Sucesso escolar dos alunos da EPP em 1996/97	136
Quadro XIV —	Distribuição dos professores da EPP por disciplina e respectiva situação profissional	137
Quadro XV —	Distribuição etária dos professores da EPP	137
Quadro XVI —	Idades dos diplomados da EPP	141
Quadro XVII —	Profissões dos pais dos diplomados da EPP	141
Quadro XVIII —	Habilitações dos pais dos diplomados da EPP	142
Quadro XIX —	Motivos de ingresso na EPP	143
Quadro XX —	Cursos superiores escolhidos pelos diplomados da EPP	145
Quadro XXI —	Profissões dos diplomados da EPP	146
Quadro XXII —	Opinião dos diplomados relativamente à acção dos elementos que integram a Direcção da EPP	151



## **Índice dos gráficos**

Gráfico I —	Alunos matriculados nas Escolas Profissionais por NUTS II em 1997/98	41
Gráfico II —	Distribuição das Escolas Profissionais por NUTS II em 1997/98	45
Gráfico III —	Percurso escolar anterior ao ingresso na EPP	143
Gráfico IV —	Situação actual dos diplomados da EPP que não prosseguiram estudos	146
Gráfico V —	Tempo para ingressar no mercado de trabalho	147
Gráfico VI —	Equilíbrio entre as três componentes do curso profissional	149
Gráfico VII —	Ligação entre a compo. de forma. em sala de aula e a compo. de forma. em contexto de trabalho	149
Gráfico VIII —	Ligação entre a formação na EPP e as competências requeridas no respectivo desempenho laboral	150
Gráfico IX —	Opinião global dos diplomados relativamente à EPP	151

## **Índice das figuras**

Figura I —	Organograma simplificado do Sistema Educativo Português (LBSE - Lei 46/86)	40
Figura II —	Organograma-tipo das Escolas Profissionais	70
Figura III —	Organograma da Escola Profissional de Paçô	71
Figura IV —	Visualização de um sistema aberto	117
Figura V —	Mapa do Concelho de Santa Maria da Feira	131

## **Índice das figuras**

Figura I —	Organograma simplificado do Sistema Educativo Português (LBSE - Lei 46/86)	40
Figura II —	Organograma-tipo das Escolas Profissionais	70
Figura III —	Organograma da Escola Profissional de Paçô	71
Figura IV —	Visualização de um sistema aberto	117
Figura V —	Mapa do Concelho de Santa Maria da Feira	131

## **Índice dos Anexos**

- A 1— Inquérito aos diplomados da Escola Profissional de Paçô
- A 2— Guião da entrevista feita ao Director da Escola Profissional de Paçô
- A 3— Guião da entrevista feita a entidades empregadoras de diplomados da Escola Profissional de Paçô
- A 4— Decreto-Lei nº 4/98
- A 5— Critérios subjacentes ao processo de análise e base de decisão para a criação de uma Escola Profissional
- A 6— Tabela de níveis de formação
- A 7— Projecto educativo da Escola Profissional de Paçô
- A 8— Regulamento interno dos alunos
- A 9— Avaliação - modalidades e funcionamento
- A 10— Regime de faltas
- A 11— Regulamento da PAP
- A 12— Estabelecimentos de ensino segundo a natureza e os ensinios ministrados
- A 13— Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins estatísticos (NUTS)
- A 14— Escolas Profissionais por escalão de dimensão no ano lectivo de 1997/98
- A 15— Principais medidas de política relativas ao ensino técnico e à formação profissional entre 1980 e 1991
- A 16— Matriz comum aos percursos de formação sistemática pós-obrigatória em Portugal (1992)
- A 17— Regimes de progressão, transição, conclusão e certificação no Ensino Secundário
- A 18— Ensino Secundário: cursos, componentes de formação e carga horária

# Inquérito

## Apresentação:

Pedimos-lhe o especial favor de responder a este inquérito que visa conhecer melhor os diplomados da Escola Profissional de Paço, os respectivos percursos profissionais ou académicos e o grau de satisfação relativamente à formação recebida na citada escola. Ajude-nos a conhecer melhor todos estes aspectos por forma a podermos contribuir para uma melhoria da formação profissional, nomeadamente através de uma ligação mais intensa e sistemática entre a escola e o mundo do trabalho. Este inquérito insere-se numa dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Análise Social e Administração da Educação, que estamos a frequentar na Universidade de Aveiro. Os resultados e as conclusões deste inquérito serão divulgados através de uma publicação disponível na Escola Profissional de Paço a partir de Julho do corrente ano.

## Instruções:

Responda a este inquérito preenchendo os espaços para as respostas e assinalando com  ou o número adequado. O presente inquérito é absolutamente anónimo, daí pedirmos-lhe o favor de não se identificar. Depois de responder, introduza-o no envelope anexo que já está selado e coloque-o no marco do Correio até ao final do mês de Março.

1. Natural do distrito de \_\_\_\_\_ concelho de \_\_\_\_\_ freguesia de \_\_\_\_\_

2. Residente no distrito de \_\_\_\_\_ concelho de \_\_\_\_\_ freguesia de \_\_\_\_\_

3. Sexo:                    Masculino                     Feminino

4. Idade: \_\_\_\_\_

5. Profissão dos pais:

Pai

Mãe

- |   |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) Agricultor(a) .....                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Operário(a) .....                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Empresário(a) .....                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Trabalhador(a) por conta própria ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Trabalhador(a) administrativo(a) ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Profissional liberal .....             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Professor(a) .....                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Técnico(a) médio(a) .....              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Empregado(a) comercial .....           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) Comerciante .....                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) Militar .....                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l) Polícia .....                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m) Doméstica .....                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| n) Desempregado(a) .....                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| o) Reformado .....                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| p) Sem profissão .....                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| q) Outra _____ .....                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| r) Não sabe .....                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6. Habilitações académicas dos pais:	Pai	Mãe
a) Analfabeto .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) 4ª classe .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) 6ª classe/ciclo preparatório .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) 5º ano do liceu ou da escola técnica.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) 7º ano/ 12º ano .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Bacharelato .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Licenciatura .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Outra .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Não sabe .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. No seu percurso escolar anterior ao ingresso na Escola Profissional:

Nunca reprovou                       Reprovou                       Se reprovou, quantas vezes?

8. Que motivos o(a) fizeram ingressar na Escola Profissional de Paçô?

*Indique por ordem de importância os três principais motivos que o levaram a tomar essa decisão — utilize os números 1, 2 e 3.*

- a) Vontade dos pais .....
- b) Indicação do Orientador Pedagógico/Psicólogo.....
- c) Ouvia falar bem da escola.....
- d) Considerava que aquela escola tinha mais prestígio do que a escola secundária.....
- e) Fracos resultados escolares anteriores .....
- f) Crença de que o curso da Escola Profissional era mais fácil.....
- g) Dificuldades económicas para frequentar o Ensino Superior.....
- h) Decisão própria .....
- i) O curso da EP correspondia melhor ao seu projecto de futuro profissional .....
- j) Com o curso da EP seria mais fácil entrar no ensino superior.....
- k) Outro .....

9. Designação do Curso concluído na Escola Profissional \_\_\_\_\_

10. Prosseguiu estudos após concluir a formação na Escola Profissional?                      Sim                       Não

11. Se **sim**, especifique o tipo de formação frequentada ou concluída, nomeadamente a designação do curso e da respectiva instituição

\_\_\_\_\_

12. Se **não**, assinale com uma cruz a caracterização que melhor define a sua situação actual:

- a) Empregado(a) por conta própria .....
- b) Empregado(a) por conta de outrem .....
- c) A frequentar um estágio profissional.....
- d) À procura do primeiro emprego.....
- e) Desempregado(a) .....
- f) À espera de conseguir ingressar no Ensino Superior.....
- g) Outra .....

13. Caso esteja empregado(a) por conta própria, indique o ramo a que se dedica. \_\_\_\_\_

14. Caso esteja empregado(a) por conta de outrem, indique o ramo a que se dedica. \_\_\_\_\_

15. Quanto tempo decorreu entre a conclusão do seu curso profissional e a entrada no mercado de trabalho?

Até 3 meses

Até 6 meses

Até 1 ano

Mais de um ano

16. Se frequenta um estágio profissional, especifique o tipo e a área em que ele se insere. \_\_\_\_\_

17. Se se encontra à procura de um primeiro emprego, diga o que pretende encontrar. \_\_\_\_\_

18. Considera que o seu curso profissional tinha equilíbrio no que respeita à importância e à carga horária atribuída às 3 diferentes componentes (sócio cultural, científica e técnica)? Sim  Não

19. Se respondeu **não**, diga o que é que se deveria fazer para melhorar esse aspecto curricular.

20. Considera que durante o seu curso profissional houve um nível equilibrado de ligação entre a componente de formação em sala de aula e a componente de formação em contexto de trabalho (estágio, visitas a empresas, PAP, etc.)? Sim  Não

21. Se respondeu **não**, diga o que é que se deveria fazer para melhorar esse aspecto curricular.

22. Considerando a seguinte escala, assinale a opção que melhor corresponde à sua opinião relativamente ao nível da ligação que existe entre a formação obtida na Escola Profissional e as competências requeridas no seu desempenho profissional.

Muito Boa

Boa

Suficiente

Medíocre

Má

Sem opinião

23. Com o distanciamento que o tempo lhe permite, assinale a quadrícula correspondente à opção que melhor define a sua opinião relativamente ao desempenho dos elementos da Direcção da Escola Profissional que frequentou.

Acordo total

Acordo parcial

Nem acordo, nem desacordo

Desacordo parcial

Desacordo total

24. Fazendo um balanço global, assinale a quadrícula correspondente à opção que melhor define a sua opinião relativamente à Escola Profissional que frequentou.

Muito Boa

Boa

Suficiente

Medíocre

Má

Sem opinião

25. No caso de pretender fazer algum comentário adicional, por favor utilize o espaço que lhe reservamos em seguida.

---

---

---

Muito obrigado por ter respondido a este inquérito. Desejamos-lhe felicidades para a sua vida pessoal e profissional.

## Guião da entrevista feita ao Director da Escola Profissional de Paçô

### Perguntas-guia da entrevista semi-estruturada:

1. Há quantos anos desempenha funções directivas nesta escola?
2. Antes de integrar a direcção desta escola fazia parte do seu corpo docente?
3. Antes de integrar a direcção desta escola desempenhou funções directivas noutra escola? Se sim, quais?
4. Na sua opinião quais são os aspectos estimulantes que caracterizam o desempenho do seu cargo directivo?
5. Na sua opinião quais são os aspectos frustrantes que caracterizam o desempenho do seu cargo directivo?
6. Tente definir o seu papel como Director/Director Pedagógico/Director Financeiro da sua Escola Profissional.
7. Você sabe que a sua função pode ser avaliada de diferentes maneiras por aqueles com quem lida. Por favor, tente descrever concisamente a imagem que pensa que os outros fazem de si.
  - Eu penso que os professores, em geral, me vêem como...
  - Eu penso que os funcionários, em geral, me vêem como...
  - Eu penso que os alunos, em geral, me vêem como...
8. Considera que esta EP está atenta e acompanha as mutações relativas às qualificações profissionais e aos empregos?



9. De que forma se mantém actualizada?
10. A EP possui algum dispositivo que avalie sistematicamente a qualidade da formação dos seus diplomados e a respectiva compatibilidade com as exigências que se lhes colocam no posto de trabalho? Se sim, qual?
11. Na sua opinião, a Escola Profissional de Paçô promove verdadeiras e continuadas interacções com elementos do sistema económico e social em que se insere?
12. Com quem é que a EP estabelece essas interacções?
13. A nível da EP quem são os responsáveis por essas interacções?
14. Como classifica a receptividade dos elementos do contexto económico e social a essas interacções?
15. Quem toma a iniciativa dessas interacções? A EP ou os elementos de contexto?
16. Na sua opinião, que resultados efectivos foram obtidos para o sistema educativo e para o sistema económico e social através do processo de interacção?
17. Se fosse chamado a colaborar na formação de futuros Directores de Escolas Profissionais, o que lhes aconselharia em função da sua experiência?
- Informar-se sobre toda a legislação existente.
  - Fazer um estágio junto de um director com alguma experiência.
  - Tentar aumentar os seus conhecimentos na área pedagógica.
  - Realizar estágios para aumentar a capacidade relacional.
  - Obter formação no domínio da gestão e administração.
  - Outro.

## **Guião das entrevistas feitas a entidades empregadoras de diplomados da Escola Profissional de Paçô**

Perguntas-guia da entrevista semi-estruturada:

1. Quantos diplomados da Escola Profissional de Paçô estão actualmente a trabalhar nesta empresa?
2. Quando foram recrutados?
3. Através de que processo?
4. Que motivo(s) levou(aram) esta empresa a empregar esses diplomados?
5. Qual o grau de satisfação da empresa relativamente ao trabalho realizado por essas pessoas?
6. Caso identifique algumas características em que a formação profissional dessas pessoas não seja compatível com as incumbências que lhes estão actualmente atribuídas, indique-as.
7. Conhece a Escola Profissional de Paçô?
8. Qual é a imagem que tem desse estabelecimento de ensino?
9. Considera que esta Escola Profissional está atenta e acompanha as mutações relativas às qualificações profissionais e aos empregos?
10. Na sua opinião, a Escola Profissional de Paçô promove verdadeiras e continuadas interações com elementos do sistema económico e social em que se insere?

11. Esta empresa já foi contactada por elementos da Escola Profissional de Paçô no sentido de se envolverem em alguma iniciativa, relacionada ou não com o emprego? Se sim, especifique.
12. Esta empresa já contactou a Escola Profissional de Paçô por questões ligadas à formação, emprego ou outras? Se sim, especifique, nomeadamente no que concerne à receptividade obtida.
13. Se houve interações entre esta empresa e a Escola Profissional de Paçô, por favor diga se considera que houve benefícios decorrentes desse processo para a sua empresa. Quais?
14. Acha que a Escola Profissional de Paçô deveria incrementar as interações com elementos do tecido social e económico desta região? De que forma?
15. Na sua opinião, que imagem têm as pessoas desta região relativamente à Escola Profissional de Paçô?
16. Considera que seria importante a sua empresa e as outras que integram o tecido produtivo e social desta região darem o seu contributo para a definição dos perfis profissionais de saída dos diplomados da Escola Profissional de Paçô? Se sim, quais seriam as vantagens?
17. Fazendo um balanço global, considera que a Escola Profissional de Paçô desempenha cabalmente o seu papel como estabelecimento de ensino profissional que visa formar técnicos intermédios de nível III para o tecido produtivo desta região?

**Decreto-Lei n.º 4/98**

de 8 de Janeiro

O Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro, criou, as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior.

Este regime jurídico viria a ser revogado pelo Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de Março, que introduziu algumas alterações ao regime de criação e funcionamento das escolas profissionais.

Porém, mais de quatro anos após a entrada em vigor deste último diploma, a experiência da sua aplicação revelou algumas fragilidades e ambiguidades relativas, nomeadamente, ao processo de criação das escolas, à natureza jurídica dos promotores, à relação destes com os órgãos de direcção, à responsabilização pedagógica e financeira dos órgãos da escola, bem como ao modelo de financiamento.

Torna-se, pois, urgente a definição de uma estratégia correctiva, com vista a combater as fragilidades existentes, não perdendo, antes consolidando, as potencialidades contidas no ensino profissional.

Pretende-se, assim, com a publicação do presente diploma, renovar a aposta no ensino profissional, consolidar as escolas profissionais como instituições educativas e aperfeiçoar e alterar o modelo de financiamento em vigor. No que diz respeito ao primeiro dos referidos objectivos, procura-se reforçar a identificação do ensino profissional como uma modalidade especial de educação, dirigida à estruturação e qualificação educativa da formação profissional dos jovens, ao mesmo tempo que se procura introduzir no sistema educativo uma via própria de estudos de nível secundário alternativa ao ensino secundário regular.

No mesmo sentido, alarga-se o âmbito da oferta de formação destas escolas, de modo a aproveitar a sua capacidade instalada, potenciar o seu enraizamento local e contribuir para a estruturação e qualificação educativa de outras modalidades e tempos de formação, não deixando, no entanto, os cursos profissionais de ser o objecto necessário e principal das escolas profissionais.

Relativamente ao objectivo de consolidar as escolas profissionais como instituições educativas, através do presente diploma procura-se reforçar as articulações, de um lado, entre a educação escolar e a formação profissional e, do outro, entre as organizações escolares e as instituições económicas, profissionais, associativas, sociais e culturais.

Refira-se também a este respeito a caracterização das escolas profissionais, em regra, como estabelecimentos privados de ensino, dotados da mais ampla autonomia, mas sujeitos à tutela científica, pedagógica e funcional do Ministério da Educação.

Destaque especial merece ainda o novo regime jurídico de criação de escolas, substituindo o regime de criação por contrato-programa entre os promotores e o Ministério da Educação por um regime de liberdade de criação sujeito a autorização prévia de funcionamento de acordo com os critérios agora estabelecidos.

Registe-se ainda a clarificação da relação entre as escolas e as respectivas entidades proprietárias, terminando com a figura ambígua dos promotores, e a consagração de um regime de responsabilização claro e transparente dos órgãos de escolas profissionais.

Finalmente, o presente diploma estabelece um novo modelo de financiamento orientado por dois princípios básicos: o respeito pela liberdade de iniciativa neste domínio e a comparticipação estatal nas despesas com os cursos de manifesto interesse público, de modo a garantir aos estudantes a possibilidade da sua frequência, em

condições de equidade com os seus colegas das restantes vias do ensino secundário.

Inovadores são ainda o recurso a outras fontes de financiamento para viabilizar as formações não prioritárias e a separação clara entre o pedido de autorização de funcionamento de novos cursos e a candidatura a financiamento público.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

## CAPÍTULO I Objecto, natureza e atribuições

### Artigo 1.º Objecto

O presente diploma estabelece o regime de criação, organização e funcionamento de escolas e cursos profissionais no âmbito do ensino não superior.

### Artigo 2.º Natureza e regime

1 — As escolas profissionais são, salvo o disposto no número seguinte, estabelecimentos privados de ensino.

2 — 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.

3 — As escolas profissionais criadas nos termos do número anterior são estabelecimentos públicos de ensino secundário e regem-se pelo presente diploma, pela portaria de criação e demais legislação aplicável a estes estabelecimentos de ensino.

4 — As escolas profissionais privadas regem-se pelo presente diploma e pelos seus estatutos.

### Artigo 3.º Tutela

No desempenho da sua actividade, as escolas profissionais estão sujeitas à tutela científica, pedagógica e funcional do Ministro da Educação.

### Artigo 4.º Atribuições

São atribuições das escolas profissionais:

- a) Contribuir para a formação integral dos jovens, proporcionando-lhes, designadamente, preparação adequada para um exercício profissional qualificado;
- b) Desenvolver mecanismos de aproximação entre a escola e as instituições económicas, profissionais, associativas, sociais, culturais, do respectivo tecido social;
- c) Facultar aos alunos contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional, preparando-os para uma adequada inserção sócio-profissional;

- d) Promover, conjuntamente com outros agentes e instituições locais, a concretização de um projecto de formação de recursos humanos qualificados que responda às necessidades do desenvolvimento integrado do País, particularmente nos âmbitos regional e local;
- e) Facultar aos alunos uma sólida formação geral, científica e tecnológica, capaz de os preparar para a vida activa e para o prosseguimento de estudos.

#### Artigo 5.º

##### Autonomia das escolas profissionais

As escolas profissionais desenvolvem as suas actividades culturais, científicas, tecnológicas e pedagógicas de forma autónoma e sem outras limitações, para além das decorrentes da lei e do presente diploma.

### CAPÍTULO II

#### Disposições genéricas

##### SECÇÃO I

##### Actividades das escolas profissionais

#### Artigo 6.º

##### Cursos profissionais

- 1 — Os cursos profissionais são cursos de nível secundário que atribuem diplomas equivalentes ao diploma do ensino secundário regular.
- 2 — A conclusão, com aproveitamento, de um curso profissional confere um nível de qualificação e o direito a certificação profissional de nível III, nos termos a definir globalmente por portaria dos Ministros da Educação e para a Qualificação e o Emprego.
- 3 — Têm acesso aos cursos profissionais os candidatos que concluíam o 3.º ciclo do ensino básico ou equivalente.

#### Artigo 7.º

##### Organização dos cursos profissionais

- 1 — Os cursos profissionais são organizados em módulos de duração variável, combináveis entre si, segundo níveis de escolaridade e de qualificação profissional progressivamente mais elevados.
- 2 — Os cursos profissionais têm a duração de três anos lectivos, correspondentes a um mínimo de 2900 e um máximo de 3600 horas de formação.
- 3 — Os planos de estudo devem incluir:
- a) Componente de formação sócio-cultural, comum a todos os cursos;
  - b) Componente de formação científica, comum a todos os cursos da mesma área de formação;
  - c) Componentes de formação técnica, prática, artística e tecnológica, variáveis de curso para curso, cuja carga horária curricular não deve ultrapassar 50 % do total estabelecido nos planos de estudo.
- 4 — Os cursos profissionais contêm obrigatoriamente um período de formação em contexto de trabalho directamente ligado a actividades práticas no domínio profissional respectivo e em contacto com o tecido sócio-económico envolvente, período que, sempre que possível, deve revestir a forma de estágio.
- 5 — Verificados os requisitos indicado nos números anteriores, bem como a adequação da oferta de formação à satisfação de necessidades formativas do tecido económico e social, os cursos profissionais, integrados em áreas de formação, são autorizados por portaria do Ministro da Educação, ouvido o Ministério para a Qualificação e o Emprego, de forma a garantir a articulação da formação

com o sistema de certificação profissional e tendo em conta capacidade formativa existente na escola.

6 — Os módulos de formação previstos no n.º 1 são autorizados pelos serviços competentes do Ministério da Educação.

#### Artigo 8.º

##### Avaliação

- 1 — O sistema de avaliação dos conhecimentos a adoptar nos cursos deve ser referido às aprendizagens dos alunos, tendo em conta os princípios da organização modular, concluindo-se obrigatoriamente pela prestação de uma prova de aptidão profissional.
- 2 — O sistema e os créditos gerais de avaliação, bem como a natureza da prova prevista no número anterior e a composição do respectivo júri, são definidos por portaria do Ministro da Educação.

#### Artigo 9.º

##### Equivalências

- 1 — São possíveis, respeitando os requisitos de creditação aplicáveis, transferências entre as várias vias de nível secundário.
- 2 — Os estudantes diplomados do ensino profissional poderão prosseguir estudos no ensino superior, nos termos legais.

#### Artigo 10.º

##### Outros cursos e actividades de formação

1 — No quadro do aproveitamento e desenvolvimento dos seus recursos e em resposta às necessidades e procura social, as escolas profissionais podem, nas áreas de formação para que estão vocacionadas, organizar também as seguintes actividades de educação e formação:

- a) Cursos de especialização tecnológica ou artística;
- b) Cursos vocacionais dirigidos a estudantes que tenham concluído o 2.º ciclo do ensino básico e manifestem aptidão e preferência por áreas artísticas, os quais conduzem à conclusão da escolaridade básica e à concessão do diploma do ensino básico e de uma certificação profissional de nível II;
- c) Cursos de ensino recorrente básico ou secundário com certificação profissional de nível II ou III;
- d) Cursos de formação pós-laboral, destinados a activos que pretendam elevar o nível de qualificação profissional ou proceder a acções de reciclagem e reconversão profissional;
- e) Programas de apoio à inserção no mercado de emprego de jovens diplomados do ensino básico e do ensino secundário regular ou profissional; Outras acções de formação profissional, desde que contenham uma dimensão educativa adequada, designadamente através da componente de formação sócio-cultural, e que resultem da adaptação do dispositivo curricular dos cursos profissionais às características, necessidades e potencialidades do tecido sócio-económico envolvente.

2 — Podem ainda as escolas profissionais ministrar cursos de natureza profissionalizante que conduzam à conclusão da escolaridade básica e à concessão do respectivo diploma, bem como à certificação profissional de nível II, desde que cumpram cumulativamente os seguintes requisitos:

- a) Os planos de estudo sejam aprovados pelo Ministro da Educação;

b) Os candidatos tenham concluído com aproveitamento o 2.º ciclo do ensino básico;

c) Os candidatos tenham a idade mínima de 15 anos e tenham abandonado a escola ou estejam em risco de a abandonar.

3 — O número de alunos a admitir nos cursos a que se referem os números anteriores é fixado pelos serviços competentes do Ministério da Educação.

4 — Os cursos referidos nas alíneas b) e c) do n.º 1 e os do n.º 2 do presente artigo são autorizados por portaria do Ministro da Educação, ouvido o Ministério para a Qualificação e o Emprego, de forma a garantir a articulação da formação com o sistema de certificação profissional, sendo os restantes autorizados pelos serviços competentes do Ministério da Educação.

5 — Para acesso a financiamento no âmbito do Fundo Social Europeu, relativamente às formações referidas nas alíneas d) e f) do n.º 1 do presente artigo, as escolas profissionais estão abrangidos pelo sistema de acreditação regulado pela Portaria n.º 782/97, de 29 de Agosto.

#### Artigo 11.º

##### Inserção na vida activa

1 — Os projectos educativos das escolas profissionais devem incluir a criação e o funcionamento de mecanismos de inserção na vida activa, com a finalidade de promover a integração e o acompanhamento profissional dos seus diplomados.

2 — As escolas profissionais são obrigadas a manter um registo actualizado dos processos e resultados da formação e dos trajectos imediatamente subsequentes dos seus diplomados, de modo a poderem disponibilizar essa informação quando solicitada pelo Ministro da Educação.

#### SECÇÃO II

##### Pessoal docente

#### Artigo 12.º

##### Pessoal docente

1 — A selecção do pessoal docente rege-se pelo princípio da adequação dos perfis dos Candidatos às exigências profissionais previamente definidas.

2 — Para a docência da componente de formação técnica deve ser dada preferência a formadores que tenham uma experiência profissional ou empresarial efectiva.

3 — Para a docência das componentes de formação sócio-cultural e científica, os professores e os formadores devem possuir as habilitações legalmente exigidas para os graus correspondentes do ensino secundário regular.

#### CAPÍTULO III

##### Escolas profissionais privadas

#### SECÇÃO I

##### Criação e autorização de funcionamento

#### Artigo 13.º

##### Regime de criação

1 — As escolas profissionais privadas podem ser livremente criadas por pessoas singulares, bem como por pessoas colectivas, isoladamente ou em associação.

2 — Para a criação de escolas em associação referida no número anterior podem participar pessoas colectivas de natureza pública.

3 — Podem ainda criar escolas profissionais outros Estados e organizações internacionais de que Portugal faça parte, quando tal resulte de acordos celebrados, do

princípio da reciprocidade ou dos tratados constitutivos das referidas organizações.

#### Artigo 14.º

##### Autorização prévia

1 — As escolas profissionais privadas carecem de autorização prévia de funcionamento por parte do Ministro da Educação.

2 — São requisitos cumulativos para a autorização prévia de funcionamento de escolas profissionais os seguintes:

a) A oferta de cursos profissionais nos termos definidos no presente diploma;

b) A idoneidade civil das pessoas singulares, bem como dos titulares dos órgãos de administração de pessoas colectivas e que não estejam privados do exercício de tal direito por decisão judicial transitada em julgado;

c) A adequação da oferta de formação à satisfação de necessidades formativas do tecido social;

d) O envolvimento institucional do respectivo tecido social, designadamente através da participação de entidades representativas desse tecido em órgãos da escola, na definição da oferta de cursos, na organização das actividades de formação e na inserção profissional dos diplomados;

e) O recrutamento de docentes com habilitações académicas e profissionais adequadas aos planos e programas que se pretendem desenvolver;

f) As instalações e os equipamentos adequados e afectos exclusivamente aos planos, programas e actividades da escola, de acordo com as tipologias e orientações definidas por despacho do Ministro da Educação.

3 — Os serviços competentes do Ministério da Educação podem consultar as entidades públicas que julgarem convenientes, nomeadamente os serviços do Ministério para a Qualificação e o Emprego, para apurar a existência das condições referidas no número anterior.

4 — A autorização de funcionamento a que se refere o presente artigo confere às pessoas colectivas de direito privado proprietárias de escolas profissionais o gozo das prerrogativas das pessoas colectivas de utilidade pública, desde que o respectivo fim ou objecto seja exclusivamente o ensino profissional.

5 — Na definição da rede de oferta de formação, o Ministério da Educação deve ter em consideração, entre outros factores, a oferta das escolas profissionais cujo funcionamento foi autorizado nos termos do presente diploma.

#### Artigo 15.º

##### Estatutos

1 — As escolas profissionais privadas organizam-se e funcionam de acordo com os seus estatutos, que definem, nomeadamente, os seus objectivos, estrutura orgânica, competência dos diversos órgãos e forma de designação e de substituição dos seus titulares, de acordo com o disposto no presente diploma.

2 — A estrutura orgânica das escolas profissionais privadas deve distinguir órgãos de direcção, incluindo obrigatoriamente uma direcção técnico-pedagógica, e órgãos consultivos.

3 — Os estatutos devem ser dados a conhecer a todo o pessoal do estabelecimento, bem como aos alunos e encarregados de educação.

#### SECÇÃO II

##### Órgãos

**Artigo 16.º**  
**Entidade proprietária**

1 — Compete à entidade proprietária, designadamente:

- a) Representar a escola profissional junto do Ministério da Educação em todos os assuntos de natureza administrativa e financeira;
- b) Dotar a escola profissional de estatutos;
- c) Assegurar a gestão administrativa da escola, nomeadamente conservando o registo de actos de matrícula e inscrição dos alunos, garantindo a conservação dos documentos de registo das actas de avaliação, promovendo e controlando a emissão de certificados e diplomas de aproveitamento e habilitações e ainda a qualidade dos processos e respectivos resultados;
- d) Acompanhar e verificar a legalidade da gestão administrativa da escola;
- e) Assegurar os recursos financeiros indispensáveis ao funcionamento da escola profissional e proceder à sua gestão económica e financeira; Responder pela correcta aplicação dos apoios financeiros concedidos;
- g) Garantir a instrumentalidade dos meios administrativos e financeiros face a objectivos educativos e pedagógicos;
- h) Prestar ao Ministério da Educação as informações que este solicitar;
- i) Incentivar a participação dos diferentes sectores das comunidades escolar e local na actividade da escola, de acordo com o regulamento interno, o projecto educativo e o plano anual de actividades da escola;
- j) Criar e assegurar as condições, necessárias ao normal funcionamento da escola;
- k) Contratar o pessoal que presta serviço na instituição;
- l) Representar a escola em juízo e fora dele.

2 — O exercício das competências referidas nas alíneas b) e c) do n.º 1 do presente artigo poderá ser assegurado por órgão criado para o efeito nos estatutos da escola profissional.

3 — A entidade proprietária, ou o órgão a que se refere o n.º 2 do presente artigo, é responsável pelos actos praticados no exercício das suas funções.

**Artigo 17.º**  
**Direcção técnico-pedagógica**

1 — Além das competências atribuídas nos estatutos, compete à direcção técnico-pedagógica:

- a) Organizar e oferecer os cursos e demais actividades de formação e certificar os conhecimentos adquiridos;
- b) Conceber e formular, sob orientação da entidade proprietária, o projecto educativo da escola profissional, adoptar os métodos necessários à sua realização, assegurar e controlar a avaliação de conhecimentos dos alunos e realizar práticas de inovação pedagógica;
- c) Representar a escola profissional junto do Ministério da Educação em todos os assuntos de natureza pedagógica;
- d) Planificar as actividades curriculares;
- e) Promover o cumprimento dos planos e programas de estudos;
- f) Garantir a qualidade de ensino;
- g) Zelar pelo cumprimento dos direitos e deveres dos professores e alunos da escola.

2 — A direcção técnico-pedagógica deve ser assumida por professores habilitados para o exercício da docência ao nível do ensino secundário ou do ensino superior e com habilitação ou experiência pedagógica.

3 — A direcção técnico-pedagógica é responsável pelos actos praticados no exercício das suas funções.

**Artigo 18.º**  
**Órgãos consultivos**

1 — Os órgãos consultivos previstos nos estatutos devem ser constituídos, nomeadamente por representantes dos alunos, dos pais ou encarregados de educação, dos docentes e dos órgãos de direcção da escola, bem como de instituições locais representativas do tecido económico e social.

2 — Aos órgãos consultivos referidos no número anterior compete, designadamente:

- a) Dar parecer sobre o projecto educativo da escola;
- b) Dar parecer sobre os cursos profissionais e outras actividades de formação.

**SECÇÃO III**  
**Financiamento**

**Artigo 19.º**  
**Financiamento público**

1 — As escolas profissionais privadas podem candidatar-se a comparticipação pública nas despesas inerentes aos cursos profissionais que organizem.

2 — A apreciação e selecção das candidaturas a que se refere o número anterior orienta-se por critérios de pertinência e qualidade, nomeadamente:

- a) Integração em projecto educativo próprio da escola;
- b) Dimensão e distribuição regional equilibrada da rede nacional de cursos profissionais;
- c) Tendências da procura social dos cursos;
- d) Níveis de empregabilidade dos diplomados dos cursos;
- e) Harmonização com a rede de escolas e cursos do ensino secundário regular.

**Artigo 20.º**  
**Contratos-programa com o Estado**

1 — Os contratos-programa a celebrar entre o Estado e as escolas profissionais têm por fim possibilitar a frequência, por parte dos alunos, dos cursos profissionais referidos nos termos do artigo 19.º do presente diploma, em condições idênticas àquelas em que frequentariam o ensino secundário.

2 — Nos contratos-programa, o Estado compromete-se a participar nas despesas de funcionamento dos cursos profissionais referidos no número anterior, pagando à escola o montante correspondente ao custo efectivo da formação por aluno/ano, tendo em conta, nomeadamente, a duração dos cursos e a natureza das diferentes áreas de formação.

3 — Nos contratos-programa, as escolas profissionais comprometem-se, nomeadamente, a:

- a) Divulgar o regime de contrato sempre que procedam à divulgação ou promoção do curso profissional;
- b) Respeitar os limites de cobrança de propinas e de outras taxas a pagar pelos alunos, de acordo com o estipulado no contrato;
- c) Prestar todas as informações de natureza financeira e relacionadas com o funcionamento da escola que sejam exigidas contratualmente ou por solicitação posterior dos serviços competentes do Ministério da Educação;
- d) Manter os processos pedagógicos e financeiros actualizados, bem como a contabilidade específica exigida no acto do financiamento;

e) Concretizar o projecto educativo a que se propuseram, nomeadamente o ciclo de formação completo destinado ao grupo de alunos e curso objectos de comparticipação pública;

f) Não admitir nos cursos objecto do contrato-programa outros alunos para além do número estabelecido pelos serviços competentes do Ministério da Educação.

4 — Os contratos-programa são plurianuais, respeitando os ciclos de formação de três anos implícitos nos cursos profissionais.

5 — Ao montante global previsto no contrato-programa é deduzido anualmente o valor correspondente ao número de alunos com desistência e abandono verificados no ano lectivo imediatamente anterior.

6 — Sempre que haja lugar a comparticipação pública de mais de um curso profissional por escola, os respectivos montantes e obrigações devem ser alvo de um único acto contratual por ano.

7 — Os processos de propositura e reconhecimento dos cursos profissionais para efeitos de financiamento público, os critérios de cálculo do custo da formação por aluno/ano e as disposições procedimentais, nomeadamente de apresentação da despesa, o pagamento da comparticipação pública e a restituição por parte da escola da verba adiantada, quando a ela haja lugar, são objecto de definição por portaria do Ministro da Educação.

8 — Quando exista co-financiamento no âmbito do Fundo Social Europeu, aplica-se a respectiva legislação e consequente regulamentação específica.

#### Artigo 21.º

##### Outros apoios públicos

As escolas profissionais beneficiam das condições especiais de acesso a subsídios a fundo perdido e linhas de crédito bonificadas destinados à aquisição, construção e equipamento de estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo e outros especificamente criados para o ensino e formação profissional.

#### Artigo 22.º

##### Bens objecto de financiamento público

1 — A alienação do património adquirido, no todo ou em parte através de financiamento público deve ser autorizada previamente pelo Ministro da Educação.

2 — No caso da alienação do património adquirido através de financiamento público, ou no caso de extinção da actividade da escola, reverte a favor do Estado o valor correspondente à parte por ele investido.

### SECÇÃO IV

#### Incumprimento

##### Artigo 23.º

##### Sanções

1 — Verificado o incumprimento dos requisitos referidos no n.º 2 do artigo 14.º, ou sempre que o funcionamento da escola decorra em condições de manifesta degradação pedagógica, comprovada pelos serviços do Ministério da Educação, deve ser revogada a autorização de funcionamento.

2 — Verificado o incumprimento das competências previstas nos artigos 16.º e 17.º do presente diploma, comprovado pelos serviços do Ministério da Educação, pode ser revogada a autorização de funcionamento.

3 — O incumprimento do previsto no n.º 3 do artigo 20.º do presente diploma, bem como a existência de irregularidades financeiras graves, comprovadas pelos serviços inspectivos da Administração Pública, determina

a rescisão do contrato-programa, podendo ainda determinar a sanção referida no n.º 1 do presente artigo.

4 — Comprovando-se as irregularidades referidas no número anterior cessam imediatamente os benefícios previstos no artigo 21.º, bem como o estatuto referido no n.º 4 do artigo 14.º do presente diploma.

5 — O incumprimento do plano de viabilidade a apresentar pela escola nos termos da alínea b) do n.º 8 do artigo 30.º determina a não aplicação dos n.ºs 8 e 9 do artigo 30.º a essa escola, podendo ainda implicar a rescisão do contrato-programa previsto no artigo 20.º.

### CAPÍTULO IV

#### Escolas profissionais públicas

##### Artigo 24.º

##### Criação

1 — As escolas profissionais públicas são criadas através de portaria conjunta dos Ministros das Finanças e da Educação.

2 — Podem ainda ser criadas, nos termos do número anterior, escolas profissionais que resultem da transformação de estabelecimentos de ensino e formação já existentes.

##### Artigo 25.º

##### Organização e funcionamento

A organização e o funcionamento das escolas profissionais públicas são definidos pela portaria prevista no n.º 1 do artigo 24.º do presente diploma e demais legislação aplicável aos estabelecimentos de ensino secundário.

##### Artigo 26.º

##### Pessoal

1 — O pessoal docente e não docente das escolas profissionais públicas deve ser contratado em regime de contrato individual de trabalho.

2 — Os contratos referidos no número anterior devem ser reduzidos a escrito, com menção obrigatória das condições da sua realização e respectivo prazo de duração, não conferindo aos particulares a qualidade de funcionário ou agente da Administração Pública.

3 — 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.

4 — As escolas profissionais públicas criadas ao abrigo do disposto no n.º 2 do artigo 24.º do presente diploma devem incorporar os quadros de pessoal da escola de origem.

##### Artigo 27.º

##### Comissão instaladora

Nas escolas profissionais públicas criadas ou a criar, deve ser nomeada uma comissão instaladora, com o objectivo de garantir o normal funcionamento e cumprimento do projecto educativo da escola.

##### Artigo 28.º

##### Competências

Nas escolas profissionais públicas as competências referidas no n.º 1 do artigo 16.º são exercidas, com as devidas adaptações, pelo órgão de direcção da escola.



Artigo 29.º  
Financiamento

As escolas profissionais públicas são financiadas pelo Orçamento do Estado, podendo, complementarmente, candidatar-se a outros financiamentos públicos.

CAPÍTULO V  
Disposições transitórias e finais

Artigo 30.º  
Normas transitórias

1 — O regime estabelecido pelo presente diploma aplica-se às escolas profissionais criadas ao abrigo da legislação anterior.

2 — As escolas profissionais referidas no número anterior dispõem do prazo de um ano a contar da data da publicação do presente diploma para procederem à reestruturação decorrente do regime estabelecido no presente diploma.

3 — Enquanto não se efectivar a reestruturação referida no número anterior, as competências conferidos no presente diploma à entidade proprietária e ao órgão de direcção são exercidos de acordo com o estabelecido nos respectivos contratos-programa em, relação aos órgãos similares.

4 — Os direitos e obrigações de que são titulares as escolas profissionais e ou as respectivas entidades promotoras e que se encontrem afectos ao desempenho das funções daquelas escolas transferem-se, por força do presente diploma, que constitui título bastante para efeitos de registo, com dispensa de qualquer outra formalidade, para as entidades proprietárias que se constituam nos termos do n.º 2 do presente artigo.

5 — O disposto no número anterior não é aplicável aos bens das entidades Promotoras que decidam não integrar a entidade proprietária, sem prejuízo de acordo em sentido contrário.

6 — Salvo acordo em contrário, os bens comparticipados por fundos públicos transferidos para as entidades proprietárias ficam afectos por um período não inferior a 30 anos, ao ensino profissional ou, quando este se revele desnecessário no respectivo tecido social, a outras actividades educativas tuteladas ou reconhecidas pelo Ministério da Educação.

7 — Os contratos-programa celebrados ao abrigo da legislação anterior caducam com a autorização de funcionamento concedida às escolas profissionais nos termos do presente diploma ou no fim do período de transição a que se refere o n.º 2 do presente artigo, salvaguardando-se a conclusão dos cursos aos alunos que já iniciaram ciclos de formação.

8 — Às escolas criadas ao abrigo da legislação anterior às quais tenha sido concedida autorização de funcionamento nos termos do presente diploma é garantida, para efeitos de financiamento, a reposição anual do número de turmas, por um período de dois ciclos de formação, iniciados a contar da data da publicação do presente diploma, desde que se verifiquem cumulativamente os seguintes requisitos:

- a) Sejam verificados os critérios definidos no n.º 2 do artigo 19.º do presente diploma no âmbito do processo de apreciação e selecção de candidaturas a que se refere o n.º 7 do artigo 20.º;
- b) Seja aprovado e cumprido pontualmente o plano de viabilidade a apresentar pela escola nos termos a definir por despacho do Ministro da Educação;
- c) Não se verifiquem as condições referidas no artigo 23.º do presente diploma.

9 — Até ao termo do prazo referido no número anterior, o Ministério da Educação deve financiar prioritariamente cursos ministrados pelas escolas criadas ao abrigo da legislação anterior.

10 — Para efeitos de financiamento proveniente de fundos comunitários, designadamente do Fundo Social Europeu, o montante máximo a atribuir por curso é calculado com base no custo por hora por aluno, de acordo com a seguinte fórmula:

$$\text{Custo/hora por aluno} \times \text{número de horas de formação/ano} \times \text{número de alunos} \times 3 \text{ anos}$$

Artigo 31.º  
Delegação de competências

As competências conferidos no presente diploma ao Ministro da Educação podem ser objecto de delegação nos termos gerais.

Artigo 32.º  
Normas subsidiárias

Ao que não se encontrar expressamente regulado no presente diploma relativamente às escolas profissionais privadas aplicar-se-á subsidiariamente, com as devidas adaptações, o estabelecido no Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo não Superior.

Artigo 33.º  
Revogação

É revogado o Decreto-Lei n.º 70/91 de 10 de Março. Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 5 de Novembro de 1997. — *António Manuel de Oliveira Guterres* — *Fernando Teixeira dos Santos* — *Eduardo Carrega Marçal Grilo* — *Maria João Fernandes Rodrigues*.

Promulgado em 19 de Dezembro de 1997.  
Publique-se.  
O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 23 de Dezembro de 1997.

O Primeiro-Ministro, *António Manuel de Oliveira Guterres*.

**Critérios subjacentes ao processo de análise e base de decisão para o estabelecimento do contrato-programa de criação de uma Escola Profissional**

- (I) ***Inserção regional dos projectos:***
- a) *promotores, preferentemente associados, representativos das instâncias sociais do desenvolvimento local ou/e sub-regional/regional;*
  - b) *articulação das áreas de formação propostas com as demais redes locais e sub-regionais de formação profissional equivalente;*
  - c) *existência de protocolos qualificados de cooperação, de associação ou colaboração com entidades do mundo do trabalho, instituições sociais e comunitárias da região.*
- (II) ***Perspectivas de empregabilidade:***
- a) *área de formação para sectores de actividade carenciados em recursos humanos qualificados (carência/consolidação ou desenvolvimento);*
  - b) *protocolos qualificados com empresas, para o desenvolvimento de formação em contexto de trabalho;*
  - c) *caracterização da situação referente ao desenvolvimento de emprego na sub-região/região.*
- (III) ***Perspectivas da procura das formações:***
- a) *indicadores relativos à população escolarizada e às ofertas de formação existentes e indicadores das procuras;*
  - b) *existência de redes de acesso e sistemas de transporte de elevada acessibilidade.*
- (IV) ***Existência de infra-estruturas de base e de recursos humanos qualificados:***
- a) *existência de instalações com qualidade e capacidade com possibilidades de adequação específica às exigências do projecto;*
  - b) *existência de um parque mínimo de equipamento, ou um plano concreto, com garantia de concretização, de apetrechamento da escola a nível dos equipamentos de base necessários para o desenvolvimento das formações;*
  - c) *existência de professores qualificados disponíveis na região, para participação/docência na escola.*
- (V) ***Elevada participação dos promotores no autofinanciamento do projecto:***
- a) *grau de participação directa do promotor em despesas de investimento*

- b) *grau de participação indirecta do promotor através da afectação de meios infra-estruturais à escola profissional (instalações, equipamentos, etc.);*
- c) *grau de autofinanciamento da escola através da promoção de receitas próprias resultantes da sua actividade (inscrições, matrículas, propinas, venda de produtos internos e externos, prestação de serviços, etc.)"*

DES (Alves e Porfírio, 1996: 10)

**Outros critérios específicos para escolas profissionais que  
já se encontram em funcionamento**

- (I) ***Qualidade e grau de sucesso escolar e profissional das formações realizadas pela escola:***
  - a) *grau de empregabilidade qualificada dos jovens diplomados*
  - b) *grau de conclusão das formações para jovens que iniciam cada ciclo de formação;*
  - c) *organização da formação e qualidade do desenvolvimento do ensino-aprendizagem.*
  
- (II) ***Grau de consolidação organizacional do projecto***
  - a) *estabilidade da direcção e qualidade de articulação com os promotores;*
  - b) *estabilidade e qualificação do corpo docente;*
  - c) *estabilidade de frequência de alunos.*
  
- (III) ***Capacidade e qualidade das infra-estruturas educativas/formativas instaladas:***
  - a) *capacidade, qualidade global e adequação específica das instalações afectas à escola;*
  - b) *capacidade, qualidade e grau de utilização dos equipamentos técnicos instalados;*
  - c) *existência de planos concretos de desenvolvimento de instalações e apetrechamento de equipamentos.*

DES (Alves e Porfírio, 1996: 11)

## **Tabela de níveis de formação**

**(Decisão nº 85/368/CEE de 16 de Julho de 1985)**

### **Nível 1**

Formação de acesso a este nível: escolaridade obrigatória e iniciação profissional

Essa iniciação profissional é adquirida quer num estabelecimento escolar, quer no âmbito de estruturas de formação extra-escolares, quer na empresa. A quantidade de conhecimentos técnicos e de capacidades práticas é muito limitada. Essa formação deve permitir principalmente a execução de um trabalho relativamente simples, podendo a sua aquisição ser bastante rápida.

### **Nível 2**

Formação de acesso a este nível: escolaridade obrigatória e formação profissional (incluindo, nomeadamente, a aprendizagem).

Esse nível corresponde a uma qualificação completa para o exercício de uma actividade bem determinada, com a capacidade de utilizar os instrumentos e técnica com ela relacionados. Esta actividade respeita principalmente a um trabalho de execução, que pode ser autónomo no limite das técnicas que lhe dizem respeito.

### **Nível 3**

Formação de acesso a este nível: escolaridade obrigatória e/ou formação profissional e formação técnica complementar ou formação técnica escolar, ou outra de nível secundário. Esta formação implica mais conhecimentos técnicos que o nível 2. Esta actividade respeita principalmente a um trabalho técnico que pode ser executado de uma forma autónoma e/ou incluir responsabilidades de enquadramento e de coordenação.

### **Nível 4**

Formação de acesso a este nível: formação secundária (geral ou profissional) e formação técnica pós-secundária.

Esta formação técnica de alto nível é adquirida no âmbito de instituições escolares ou for a dele. A qualificação resultante desta formação inclui conhecimentos e capacidades que pertencem ao nível superior. Não exige, em geral, o domínio dos fundamentos científicos das diferentes áreas em causa. Estas capacidades e conhecimentos permitem assumir, de forma geralmente autónoma ou de forma independente, responsabilidades de concepção, e/ou de direcção, e/ou de gestão.

### **Nível 5**

Formação de acesso a este nível: formação secundária (geral ou profissional) e formação superior completa.

Esta formação conduz geralmente à autonomia no exercício da actividade profissional (assalariada ou independente) que implica o domínio dos fundamentos científicos da profissão. As qualificações exigidas para exercer uma actividade profissional podem ser integradas nesses diferentes níveis.

## Projecto educativo da Escola Profissional de Paçô

A introdução do ensino profissional em Paçô, já lá vão 9 anos de experiência inovadora, tem constituído um desafio tanto para os seus promotores, como para o corpo docente, alunos e funcionários.

A pouco e pouco, a EPP tem vindo a afirmar-se no meio local e tem dado resposta aos anseios de muitos jovens que desejam uma formação teórico-prática para se integrarem mais tarde no mundo do trabalho. Por outro lado, a EPP tem também correspondido ao desejo de "formação contínua" de muitos jovens trabalhadores que aqui concluem o seu curso.

A Direcção da EPP tem procurado fazer a mudança e a renovação para que, cada vez mais, ela corresponda ao que os promotores desejam e os empresários esperam.

Assim, move-nos um desejo muito forte de implementação de um PROJECTO EDUCATIVO que atinja as seguintes finalidades:

1. Desenvolver nos alunos atitudes de competência teórico-prática para as funções que irão desempenhar mais tarde.
2. Assegurar a formação escolar prevista tendo em conta os interesses e características dos alunos, bem como o seu contexto cultural e social.
3. Promover a igualdade de oportunidades e o sucesso escolar e resolver dificuldades específicas de aprendizagem, podendo as medidas de apoio educativo assumir uma ou várias das seguintes formas:
  - Grupos de nível com carácter temporário;
  - Apoio pedagógico acrescido e diversificado ao longo do ano lectivo;
  - Apoio pedagógico intensivo e diversificado após o termo das actividades lectivas do 3º período.
4. Contribuir para a melhoria da qualidade de vida escolar, em particular no que se refere às condições de trabalho e lazer dos alunos, professores e pessoal não docente.
5. Favorecer o desenvolvimento da EPP, a sua eficácia, a sua capacidade de intervenção comunitária e a sua autonomia.
6. Formar cidadãos tolerantes, justos, autónomos, organizados e civicamente responsáveis.

Neste início de novo ano lectivo, que pretendemos seja efectivamente diferente, queremos ainda:

- Fomentar a participação dos alunos na vida escolar, colaborando na melhoria do funcionamento da escola.
- Apoiar projectos com características interdisciplinares a nível da turma.
- Organizar actividades de complemento curricular que correspondam a interesses dominantes, em função dos recursos da escola e da comunidade.
- Promover e estimular a realização de iniciativas que visem melhorar as condições de trabalho, o clima das relações e a qualidade dos equipamentos e serviços.
- Organizar actividades que envolvam toda a comunidade escolar com características integradoras relativamente a outros projectos.
- Desenvolver a colaboração com diferentes parceiros educativos - Escola C+S, ISPKK e outros, bem como a FEDESSS, a Autarquia e Instituições de Formação, Cultura ou Apoio Social, quer para a realização de actividades dirigidos aos alunos da EPP, quer para actividades de intervenção comunitária.
- Promover contactos com outras EP's de intercâmbio, optimização de recursos, actividades de formação ou mesmo colaboração em projectos comuns.

Iniciadas as actividades escolares, os formadores e os alunos irão elaborar o plano anual de actividades que, depois de aprovado pela Direcção da EPP, será implementado, sendo este plano uma das vertentes mais importantes para a consecução do PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA.

## Regulamento interno dos alunos

Neste regulamento tens tudo o que precisas de saber, sobre esta tua segunda casa, para:

- Te sentires seguro, feliz e confiante.
- Seres assíduo, cumpridor e educado.
- Teres um bom comportamento.

### *Vais conhecer:*

- 1 - Os órgãos de Direcção da EPP.
- 2 - O que é o Orientador de Turma.
- 3 - O horário de funcionamento da escola.
- 4 - Quantos somos na Escola.
- 5 - As regras de relacionamento entre as pessoas na Escola.

### *Órgãos de Direcção*

Director - (Nome)

Director Cient.- Pedagógico - (Nome)

Director Administ.- Financeiro - (Nome)

### *Orientador de Turma*

É o professor responsável pela turma, representante de todos os outros teus professores.

É ele que recebe todos os encarregados de educação na Escola.

É a pessoa mais indicada para te ajudar a resolver os problemas.

### *Secretaria*

Serve para resolver assuntos tais como:

- Matrículas
- Diplomas
- Certidões
- Declarações, etc.

## **Horário de funcionamento**

9.00 - 12.30

14.00 - 18.00

18.00 - 23.30

## ***Funcionários de apoio***

Existem funcionários de apoio, preparados para te orientar, apoiar e auxiliar. Cumprem e transmitem ordens dadas pela Direcção. Deves respeitá-los como pessoas e obedecer-lhes.

## ***Material Escolar***

O professor de cada disciplina indicará o material escolar necessário.

## ***Horários de funcionamento***

As aulas funcionam em três turnos

MANHÃ das 9.00 às 12.50 m

TARDE das 14.00 às 17.50 m

Durante o período de funcionamento das tuas aulas, não deves ausentar-te da tua Escola.

## ***Quantos somos***

A EPP situa-se provisoriamente numa casa alugada. Neste espaço movimenta-se dia a dia uma comunidade escolar constituída por:

- 160 Alunos
- 40 Professores
- 5 Funcionários

## ***Regras de Convivência***

A Comunidade escolar rege-se por normas onde estão definidos os direitos e deveres dos Professores, Alunos e Funcionários.

A seguir estão alguns dos teus direitos e deveres na tua Escola.

## ***Os teus Direitos***

1 - Ser respeitado como pessoa e, como tal, tratado com educação e delicadeza por colegas, professores e funcionários.



- 2 - Exigir condições de asseio, higiene e limpeza em todos os espaços e dependências da Escola.
- 3 - Participar activamente nas aulas, expor as tuas dúvidas e incertezas e ser correctamente atendido pelos professores.
- 4 - Assistir às aulas, mesmo que chegues atrasado e possas ter falta marcada, desde que o professor aceite a tua justificação.
- 5 - Gozar os períodos de intervalos desde o toque de saída até ao toque de entrada.
- 6 - Organizar grupos de trabalho e participar nas actividades programadas, uma vez aprovadas por quem as dirige.
- 7 - Elegir entre os colegas da tua turma, um delegado de turma que será porta-voz e o representante dos alunos da tua turma em reuniões e outras actividades.
- 8 - Ter professores assíduos e pontuais.
- 9 - Ser avaliado devidamente, segundo o processo de avaliação em vigor.
- 10 - Receber um subsídio de alimentação e de transporte cujo o valor depende do orçamento aprovado superiormente.

### *Os teus Deveres*

- 1 - Ser assíduo e pontual.
- 2 - Levar para as aulas o material que for indicado como necessário.
- 3 - Ser atento e bem educado, e não perturbar a aula e os teus colegas.
- 4 - Respeitar o material, o teu e o que a Escola põe ao teu dispor.
- 5 - Não comer nem "mascar" nas salas de aula.
- 6 - Manter a sala de aula limpa e arrumada, não permanecendo nos intervalos.
- 7 - Justificar as faltas que deres às aulas, utilizando o impresso próprio.
- 8 - Colaborar na higiene, limpeza e asseio da Escola, pondo o lixo nos devidos recipientes.
- 9 - Utilizar correctamente as instalações sanitárias.
- 10 - Cooperar na conservação do mobiliário e do edifício da Escola.
- 11 - Não escrever nas paredes.
- 12 - Não utilizar os equipamentos informáticos para divertimento pessoal.
- 13 - Respeitar os teus colegas, professores e funcionários.
- 14 - Aceitar as instruções dadas pelas pessoas responsáveis.
- 15 - Participar nas acções previstas no plano de actividades da Escola.

**ATENÇÃO:** Todos os prejuízos causados à Escola ou aos colegas, serão pagos por ti.

### *Para que serve este Regulamento*

- 1 - Para conhecer as regras que vigoram na Escola.
- 2 - Para as cumprir e as fazer cumprir.
- 3 - Lembra-te que o regulamento é para te ajudar.
- 4 - Sem regras tudo seria um caos. Cumpre-as no teu próprio interesse.

## AVALIAÇÃO - Modalidades e Funcionamento

1. A avaliação dos alunos rege-se de acordo com a Portaria 423/92.
2. Deve assumir um carácter formativo e sumativo:
  - De modo sistemático e contínuo;
  - No final de cada módulo e no momento da conclusão do conjunto de módulos de cada disciplina.
3. A avaliação sumativa de cada módulo expressa-se na escala de 0 a 20, afixando-se a pauta apenas quando o aluno atingir a nota mínima de 10 Valores.  
A avaliação sumativa no final do conjunto de todos os módulos da disciplina resulta de uma média ponderada que lhes foi atribuída.
4. No final de cada trimestre as classificações dos módulos realizados são tornadas públicas em pauta própria.
5. Cabe ao Professor da disciplina elaborar uma síntese das principais dificuldades evidenciadas por cada aluno e sugerir as estratégias adequadas para as superar.
6. O Professor Orientador de Turma deve elaborar e actualizar relatórios com o perfil da progressão de cada aluno nas diferentes disciplinas, devendo informar-se o aluno e o Encarregado de Educação.
7. Os alunos que faltarem aos testes sumativos modulares devem apresentar justificação que, se for aceite, lhes permitirá realizarem um segundo teste. A data deste teste resultará do consenso com o Professor.
8. Os alunos que não tiverem obtido aproveitamento nos testes sumativos modulares poderão também propor-se a um segundo teste, negociando com o Professor a respectiva data.
9. Os alunos têm ainda a possibilidade de recuperar módulos em atraso, ao longo do Ano Lectivo, realizando para o efeito as avaliações em momentos estabelecidos com os Professores, tendo como ponto de referência a Turma e os Professores actuais.
10. São criadas duas épocas especiais para recuperação de módulos em atraso:
  - Época de Junho/ Julho
  - Época de Setembro
11. Classificação final:  
A classificação final do plano curricular obtém-se pela média aritmética simples das classificações finais de cada disciplina.  
A obtenção do diploma de qualificação profissional concretiza-se após a conclusão do plano curricular e a realização da P.A.P.

### **Regime de Faltas** (De acordo com o Decreto-Lei 301/93 de 31 de Abril)

1. Constitui dever do aluno a frequência das aulas e das actividades escolares e cabe ao Encarregado de Educação assegurar o cumprimento deste dever por parte do seu Educando. Por outro lado compete à Escola verificar o cumprimento do mesmo. Assim, a não comparência do aluno a uma aula ou a qualquer actividade escolar de frequência obrigatória, corresponde a uma falta que será registada no livro de ponto.
2. Consideram-se, porém, justificadas as faltas dadas:
  - a) Por doença do aluno, declarada pelo Encarregado de Educação, se a mesma não determinar impedimento superior a cinco dias úteis, ou declarada por médico, para impedimento de duração superior;
  - b) Por isolamento profiláctico determinado por doença infecto-contagiosa de pessoa que coabite com o aluno, comprovada através de declaração da autoridade sanitária da área;
  - c) Por falecimento de familiar, durante o período legal de luto,
  - d) Por acompanhamento do Encarregado de Educação, em caso de deslocação deste por motivo ponderoso;
  - e) Por nascimento de irmão do aluno, até um dia de faltas;
  - f) Para realização de tratamento ambulatorio, em virtude de doença ou deficiência, que não possa efectuar-se fora do período das actividades lectivas;
  - g) Por assistência na doença a membro do agregado familiar do aluno, nos termos da alínea a);
  - h) Por impedimento decorrente da religião professada pelo aluno;
  - i) Por participação em provas desportivas ou eventos culturais, nos termos da legislação em vigor;
  - j) Por facto não imputável ao aluno, designadamente determinado por motivos imprevistos ou por cumprimento de obrigações legais.
3. As faltas de comparência devem ser justificados pelo Encarregado de Educação ou pelo próprio aluno, se for maior de 18 anos, em impresso próprio fornecido pela Escola.
4. A justificação deve ser apresentada até ao 5º dia útil subsequente à falta.
5. São injustificadas as faltas que não se encontrem compreendidas no ponto 2 e serão informados os Encarregados de Educação pelos meios considerados convenientes.
6. As faltas injustificadas não podem exceder em cada Ano Lectivo o triplo do número de tempos lectivos semanais por disciplina, nos cursos diurnos e o sêxtuplo nos cursos nocturnos.

## **Regulamento da P.A.P. (Prova de Aptidão Profissional)**

(Portaria 423/92 de 22 de Maio, Cap. IV e V)

### **1 . NATUREZA DO PROJECTO:**

A P.A.P. deve obedecer às seguintes características:

- 1.1. Ser um projecto transdisciplinar e integrador dos saberes e capacidades desenvolvidas ao longo da formação.
- 1.2. Assumir uma natureza interdisciplinar ou íntermodular conforme se trate de articular atitudes e saberes de diferentes disciplinas previstos em diferentes módulos de aprendizagem.
- 1.3. Deve ser um projecto teórico-prático indispensável à correcta integração no mundo do trabalho.
- 1.4. Deve assumir-se como um projecto sócio-cultural visando novas atitudes e competências sociais e pessoais.
- 1.5. Deve ser um projecto pessoal perspectivando o futuro profissional do aluno.

### **2. REALIZAÇÃO DO PROJECTO:**

A realização do projecto compreende três momentos essenciais:  
**Concepção, desenvolvimento e avaliação do projecto.**

#### **2.1. Concepção:**

- 2.1.1. Deve ocorrer durante o mês de Novembro do último ano lectivo do curso.
- 2.1.2. O aluno deverá entregar ao Orientador de Turma e ao seu Professor Apoiente um exemplar do seu projecto.
- 2.1.3. A aceitação do projecto é da responsabilidade do Professor Apoiente e do Orientador de Turma.
- 2.1.4. A elaboração do projecto é obrigatoriamente acompanhada pelo Orientador de Turma e pelo Professor Apoiente.
- 2.1.5. Compete à Direcção da Escola a escolha dos Professores Apoientes.
- 2.1.6. A concepção do projecto deve contemplar a especificidade do curso em que o aluno se insere.
- 2.1.7. O aluno e o seu Professor Apoiente devem estabelecer um calendário para estudar e analisar estratégias, recursos e actividades essenciais ao desenvolvimento do projecto.
- 2.1.8. O projecto deve estar concluído até 31 de Maio, devendo ser entregue dois exemplares, devidamente dactilografados e encadernados, para apreciação do Júri.
- 2.1.9. Durante o mês de Junho decorrerão as sessões de defesa da P.A.P., perante um Júri constituído para o efeito.

#### **2.2. Desenvolvimento do projecto**

- 2.2.1. O projecto desenvolver-se-á em estreita ligação ao contexto de trabalho, devendo a Escola proporcionar estágios de formação aos alunos em empresas da zona.

- 2.2.2. O Professor Apoiante deverá indicar à Direcção da Escola a planificação e organização dos tempos curriculares indispensáveis à realização do projecto.
- 2.2.3. A Escola garantirá que os planos curriculares sejam flexibilizados, de modo a proceder a ajustamentos que resultem do acompanhamento contínuo dos projectos.

### 2.3. Avaliação

- 2.3.1. A avaliação da **P.A.P.** é contínua e eminentemente formativa
- 2.3.2. O aluno deverá durante as diferentes fases do projecto elaborar relatórios da auto-avaliação.
- 2.3.3. O Professor Apoiante deverá elaborar um registo mensal de avaliação que constará do respectivo dossier do aluno e que testemunhará a assiduidade, o empenho, a iniciativa e as actividades evidenciadas pelo aluno no decurso desse período.
- 2.3.4. O registo de avaliação formativa será dado a conhecer ao aluno.
- 2.3.5. O aluno deverá apresentar no seu trabalho de projecto um relatório onde constem as realizações e os documentos necessários à concretização do projecto, os relatórios de auto-avaliação das diferentes fases do projecto, os registos de avaliação intermédios do Professor Apoiante e a análise do percurso pessoal durante a execução do projecto ( dificuldades, obstáculos e principais aprendizagens efectuadas ).
- 2.3.6. Critérios de avaliação:  
A avaliação final deve contemplar os seguintes itens Aquisição, compreensão, análise, síntese e avaliação de conhecimentos. Devem-se privilegiar a adequada utilização do material seleccionado, a abordagem reflexiva e crítica dos problemas e o índice de criatividade.
- Competências técnicas específicas demonstradas.
  - Atitudes e comportamentos de carácter pessoal, social e cultural.
  - Esforço, dedicação e motivação para o curso ao longo da formação.
  - Curriculum do aluno mostrando as várias actividades desenvolvidas ao longo do curso.
- 2.3.7. A avaliação final compete ao júri de avaliação constituído para o efeito e composto pelos seguintes elementos:
- Director da Escola
  - Professor Orientador de Turma
  - Professor Apoiante
  - Representante das Associações Empresariais de sectores afins ao curso e/ou representante das Associações Sindicais ou Profissionais do mesmo sector.
- O Júri reunirá com o objectivo de se inteirar dos critérios de avaliação e da calendarização das reuniões para apreciação dos diferentes projectos bem como das sessões finais.
- 2.3.8. Consideram-se aprovados na **P.A.P.**, os alunos que obtenham classificação igual ou superior a 10 valores, que resulta da média aritmética das classificações atribuídas pelos diferentes membros do Júri.
- Os alunos aprovados na **P.A.P.** que não tenham ainda concluído a sua avaliação em todos os módulos, obterão o diploma de qualificação profissional quando forem aprovados em todo o plano curricular.
- A classificação final do plano curricular resulta da média aritmética simples das classificações finais de cada disciplina.

A classificação final do curso resulta da aplicação da seguinte fórmula:

$$C. F. = \frac{2 PC + PAP}{3}, \text{ sendo}$$

C.F. = Classificação Final

2PC = Classificação Final do plano curricular x 2

PAP = Classificação Final da Prova de Aptidão Profissional

## Estabelecimentos de ensino segundo a natureza e os ensinios ministrados

NUTS I, II e III	Natureza	TOTAL	Público	Privado			
				Total	Jl	EP	Outros
1		2	3	4	5	6	7
<b>Continente</b>		<b>16889</b>	<b>14020</b>	<b>2869</b>	<b>1816</b>	<b>196</b>	<b>857</b>
<b>Norte</b>		<b>6740</b>	<b>5849</b>	<b>891</b>	<b>595</b>	<b>73</b>	<b>223</b>
Minho Lima		567	514	53	36	9	8
Cávado		740	653	87	63	7	17
Ave		756	642	114	82	13	19
Grande Porto		1185	792	393	249	24	120
Tâmega		1092	1027	65	46	6	13
Entre-o-Douro-e-Vouga		511	452	59	41	1	17
Douro		881	818	63	44	6	13
Alto Trás-os-Montes		1008	951	57	34	7	16
<b>Centro</b>		<b>4506</b>	<b>4001</b>	<b>505</b>	<b>363</b>	<b>47</b>	<b>95</b>
Baixo Vouga		729	620	109	93	4	12
Baixo Mondego		633	513	120	70	11	39
Pinhal Litoral		538	477	61	40	5	16
Pinhal Interior Norte		451	419	32	25	5	2
Dão Lafões		952	893	59	46	9	4
Pinhal Interior Sul		163	154	9	6	1	2
Serra da Estrela		186	171	15	11	2	2
Beira Interior Norte		477	439	38	27	3	8
Beira Interior Sul		158	131	27	19	4	4
Cova da Beira		219	184	35	26	3	6
<b>Lisboa e Vale do Tejo</b>		<b>3984</b>	<b>2776</b>	<b>1208</b>	<b>665</b>	<b>46</b>	<b>497</b>
Oeste		770	703	67	53	3	11
Grande Lisboa		1632	806	826	397	26	403
Península de Setúbal		582	362	220	153	8	59
Médio Tejo		605	549	56	29	7	20
Lezíria do Tejo		395	356	39	33	2	4
<b>Alentejo</b>		<b>1143</b>	<b>897</b>	<b>146</b>	<b>103</b>	<b>23</b>	<b>20</b>
Alentejo Litoral		227	204	23	18	3	2
Alto Alentejo		238	199	39	28	5	6
Alentejo Central		327	271	56	40	8	8
Baixo Alentejo		351	323	28	17	7	4
<b>Algarve</b>		<b>516</b>	<b>397</b>	<b>119</b>	<b>90</b>	<b>7</b>	<b>22</b>

Fonte: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento. [www.dapp.min-edu.pt](http://www.dapp.min-edu.pt)

Continua na página seguinte.

Continuação da página anterior.

NUTS I, II e III	Natureza	Público													
		JI	EB1	EBM	EB12	EBl	EB123	EB2	EB23	EB23S	EB3	EB3S	ES	ESA	EP
1		8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
<b>Cortinente</b>		3475	8871	523	3	23	34	39	556	72	8	355	37	2	22
<b>Norte</b>		1472	3747	235	1	1	6	13	213	24	2	120	5	1	9
Minho Lima		109	356	18				1	13	7	1	6	2		1
Cávado		220	357	37				1	24	2		10	2		
Ave		160	411	23				4	26		1	14	1		2
Grande Porto		210	461	6	1		1	2	68			41		1	1
Tâmega		253	667	46				2	37	5		14			3
Entre-o-Douro-e-Vouga		156	244	24				2	17			9			
Douro		229	525	31				2	12	7		11			1
Alto Trás-os-Montes		135	726	50		1		4	16	3		15			1
<b>Centro</b>		1052	2570	133	2	2	10	15	108	24	1	71	8		4
Baixo Vouga		197	360	13		1		3	26	1		16	2		1
Baixo Mondego		99	367	7				1	22	2		12	3		
Pinhal Litoral		130	309	9	1	1	3	4	8	2		10			
Pinhal Interior Norte		101	279	13			4	2	7	6		5			2
Dão Lafões		251	556	44	1		1	2	20	4		13	1		
Pinhal Interior Sul		26	111	10				1	3	1		1	1		
Serra da Estrela		62	98	2					6	1		1	1		
Beira Interior Norte		105	303	13				2	6	4		6			
Beira Interior Sul		37	73	10			1		4	2		4			
Cova da Beira		44	114	12			1		7	1	1	3			1
<b>Lisboa e Vale do Tejo</b>		841	1704	66		1	15	8	169	13	5	131	16	1	6
Oeste		177	471	11			5	1	23	2		9	3		1
Grande Lisboa		152	461	8		1	4	4	83	2	5	71	10	1	4
Península de Setúbal		45	230	12			2	3	32	3		34	1		
Médio Tejo		173	322	23			1		15	4		9	1		1
Lezíria do Tejo		94	220	12			3		16	2		8	1		
<b>Alentejo</b>		250	581	79		19		3	28	9		22	3		3
Alentejo Litoral		43	129	15		3			7			6			1
Alto Alentejo		57	107	11		8		1	7	2		4	1		1
Alentejo Central		72	150	25		3			10	3		8			
Baixo Alentejo		78	195	28		5		2	4	4		4	2		1
<b>Algarve</b>		60	269	10			3		37	2		11	5		

Fonte: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento. [www.dapp.min-edu.pt](http://www.dapp.min-edu.pt)

## Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (NUTS)

### NUTS I

Continente

Madeira

Açores

### NUTS II

Norte

Centro

Lisboa e Vale do Tejo

Alentejo

Algarve

### NUTS III E CONCELHOS

(Norte)

Minho-Lima

Cávado

Ave

Grande Porto

Tâmega

Entre Douro-  
e-Vouga

Douro

Alto Trás-os-  
Montes

A.Valdevez  
Caminha  
Melgaço  
Monção  
P. de Coura  
P. da Barca  
P. de Lima  
Valença  
Viana  
V.N. Cerveira

Amares  
Barcelos  
Braga  
Esposende  
T. de Bouro  
Vila Verde

Fafe  
Guimarães  
Póv. Do  
Lanhoso  
Santo Tirso  
Vieira do Minho  
VN Famalicão

Espinho  
Gondomar  
Maia  
Matosinhos  
Porto  
P. do Varzim  
Valongo  
V. do Conde  
V.N. de Gaia

Amarante  
Baião  
Cab. De Basto  
Cast. De Paiva  
Cel. De Basto  
Cinfães  
Felgueiras  
Lousada  
Marco Can.  
Mondim B.  
P. de Ferreira  
Paredes  
Penafiel  
Resende  
Rib. De Pena

Arouca  
SM da Feira  
O. Azeméis  
SJ Madeira  
V. Cambra

Alijó  
Armamar  
Carrazeda A.  
Freixo E-C  
Lamego  
Mesão Frio  
Moimenta B.  
Penedono  
P. da Régua  
Sabrosa  
SM Penaguião  
SJ Pesqueira  
Sernancelhe  
Tabuaço  
Tarouca  
T. de Moncorvo  
Vila Flor  
VN Foz Côa  
Vila Real

Alf. Da Fé  
Boticas  
Bragança  
Chaves  
Macedo Cav.  
Miranda Douro  
Mirandela  
Mogadouro  
Montalegre  
Murça  
Valpaços  
VP Aguiar  
Vimioso  
Vinhais



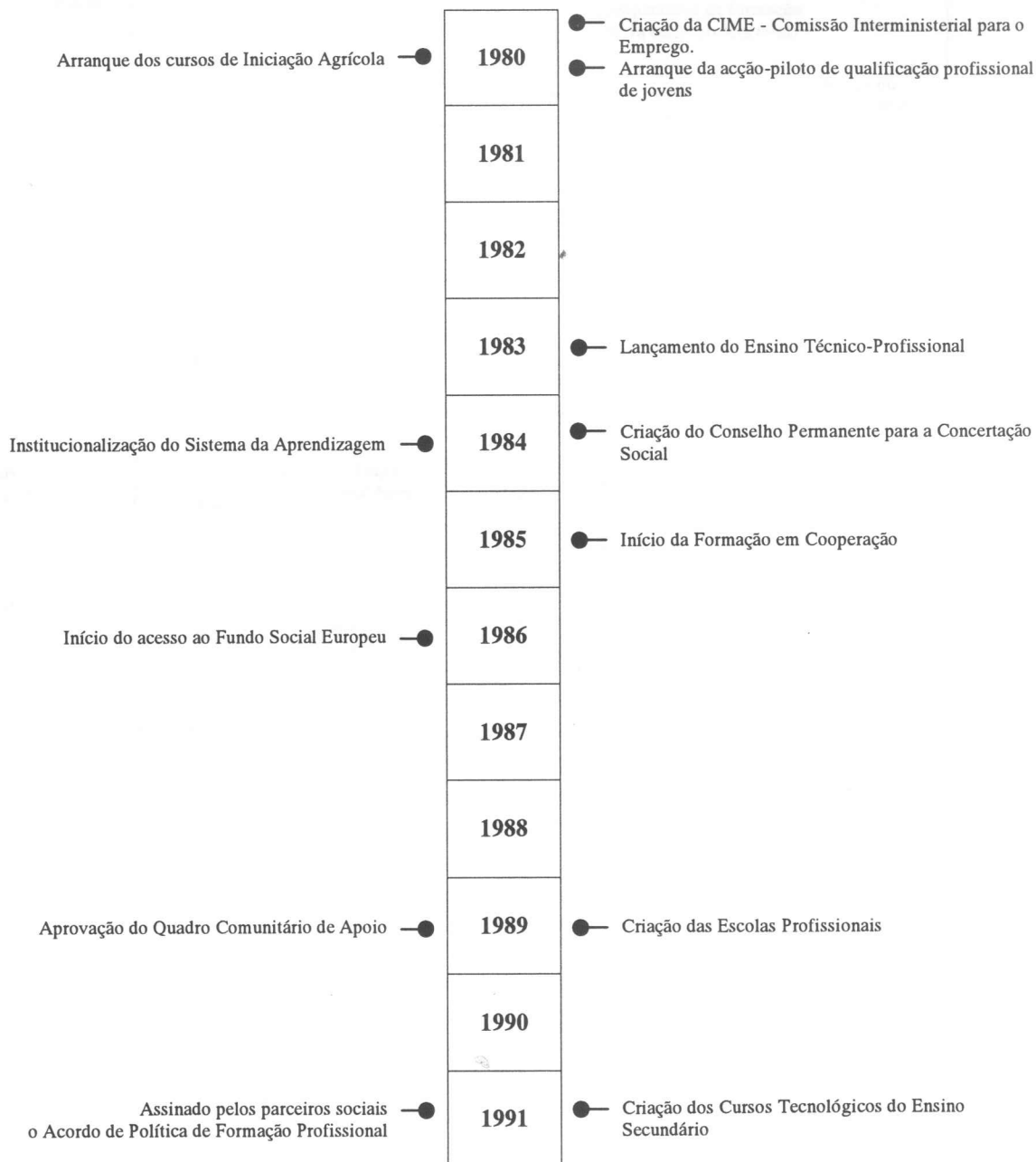
## Escolas Profissionais por escalão de dimensão no ano lectivo de 1997/98

estudo sobre a formação profissional entre 1980-1991

Escalão	Nº de estabelecimentos de ensino
15 - 19 alunos	1
20 - 24 alunos	8
25 - 29 alunos	
30 - 34 alunos	
35 - 39 alunos	3
40 - 44 alunos	3
45 - 49 alunos	2
50 - 59 alunos	10
60 - 69 alunos	13
70 - 79 alunos	11
80 - 89 alunos	10
90 - 99 alunos	14
100 - 149 alunos	77
150 - 199 alunos	33
200 - 249 alunos	17
250 - 299 alunos	4
300 - 399 alunos	10
400 - 499 alunos	2
<b>Dimensão Média</b>	133
<b>Dimensão Mínima</b>	16
<b>Dimensão Máxima</b>	460

Fonte: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.  
[www.dapp.min-edu.pt](http://www.dapp.min-edu.pt). Dados preliminares (Valores provisórios)

## Principais medidas de política relativas ao ensino técnico e à formação profissional entre 1980-1991



**Matriz comum aos percursos de formação sistemática pós-obrigatória  
em Portugal (1992)**

Características Percursos	Escolaridade de acesso	Duração anos/hora	Componentes de formação (% da carga horária total)		
			Geral ou socio- cultural	Específica ou científica	Técnica ou tecnológica (teórica ou prática)
Ensino Secundário					
A. Cursos Gerais (4)	9º ano	3 anos (3270 horas)	34	45	21
B. Cursos Tecnológicos (11)	9º ano	3 anos (3270 horas)	34	30	36
Escolas Profissionais	9º ano	3 anos (3600 horas)	25	25	50
Aprendizagem (Nível III - EU)	9º ano	3 a 4 anos (4800 horas em média)	19	19	62 (com prática no posto de trabalho)

Fonte: Azevedo, Joaquim - 1994, 81

## Regimes de progressão, transição, conclusão e certificação no Ensino Secundário

	Ensino Regular		Ensino Artístico Especializado	Ensino Profissional	Ensino Recorrente	
	Cursos Gerais	Cursos Tecnológicos			Curso Geral	Cursos Técnicos
<b>Progressão (disciplinar)</b>	por ano lectivo	por ano lectivo	por ano lectivo	por módulos	Por unidades capitalizáveis	Por unidades capitalizáveis
<b>Transição (de ano)</b>	regime misto disciplina/classe : ano lectivo é unidade temporal (transita com o máximo de duas disciplinas sem aproveitamento)	regime misto disciplina/classe : ano lectivo é unidade temporal (transita com o máximo de duas disciplinas sem aproveitamento)	regime misto disciplina/classe	regime de disciplina/módulos	regime de disciplina/unidades capitalizáveis	regime de disciplina/unidades capitalizáveis
<b>Conclusão (do curso)</b>	aproveitamento a todas as disciplinas; no 12º ano componentes de formação geral e específica sujeitas a avaliação sumativa externa	aproveitamento a todas as disciplinas: no 12º ano componentes de formação geral e específica + uma disciplina de formação tecnológica sujeitas a avaliação sumativa externa*	aproveitamento a todas as disciplinas; no 12º ano componentes de formação geral e específica sujeitas a avaliação sumativa externa*	aprovação em todos os módulos de todas as disciplinas (avaliação interna) + aprovação na prova de aptidão profissional	aprovação em todas as unidades capitalizáveis de todas as disciplinas (avaliação interna)	aprovação em todas as unidades capitalizáveis de todas as disciplinas (avaliação interna)
<b>Certificação (final do curso)</b>	diploma do ensino secundário	diploma do ensino secundário + diploma de qualificação profissional nível III	diploma do ensino secundário + diploma de qualificação profissional nível III*	diploma de qualificação profissional nível III; equivalência ao 12º ano	diploma do 12º ano	diploma (cumulativo) de qualificação profissional de nível III e de 12º ano

\* Há especificidades de acordo com os cursos.

Fonte: Ministério da Educação/DES. (1997) Encontros no Secundário - Documentos de Apoio ao Debate - 1. p. 26

## Ensino Secundário: cursos, componentes de formação e carga horária

		Ensino Regular		Ensino Artístico Especializado	Ensino Profissional	Ensino Recorrente	
		Cursos Gerais	Cursos Tecnológicos			Curso Geral	Cursos Técnicos
<b>Carga horária total</b>		2432-3200	2656-3104	1034-3200	3600	2200	2400
<b>Formação Geral</b>	<b>Disciplinas</b>	Português Introd. à Filosofia Língua Estrangeira Educ. Física DPS/EMRC (ou outra) Área-Escola	Português Introd. à Filosofia Língua Estrangeira Educ. Física DPS/EMRC (ou outra) Área-Escola	Português Introd. à Filosofia Língua Estrangeira Educ. Física DPS/EMRC (ou outra) Área-Escola	Português Área Integração Língua Estrangeira	Português Área Interdisciplin. Língua Estrangeira	Português Área Interdisciplin. Língua Estrangeira
	<b>Carga horária</b>	864-1056	864-1056	864-1056	900	760	760
<b>Formação Específica/Científica</b>	<b>Disciplinas</b>	3-5 disciplinas - núcleo central que confere especificidade ao curso; corresponde a um conjunto de cursos do ensino superior; Área-Escola	2-3 disciplinas - constituem-se como fundamentação científica das aprendizagens da formação técnica; Área-Escola	3-5 disciplinas que conferem especificidade ao curso	3-4 disciplinas - constituem-se como fundamentação científica das aprendizagens da formação técnica	4 disciplinas - núcleo central que confere especificidade ao curso; corresponde a um conjunto de cursos do ensino superior	2 disciplinas - constituem-se como fundamentação científica das aprendizagens da formação técnica
	<b>Carga horária</b>	1088-1664	672-800	74-512	900	1440	720
<b>Formação Técnica/Artística</b>	<b>Disciplinas</b>	1-2 disciplinas - aprendizagens centradas na prática e na experimentação; podem ter ou não relação com a área científica do curso (formação específica); Área-Escola	3 disciplinas - aprendizagens específicas centradas na área de formação escolhida com vista ao exercício de uma actividade profissional; Área-Escola	2-7 disciplinas - aprendizagens centradas na área de formação escolhida	4-6 disciplinas - aprendizagens específicas centradas na área de formação escolhida com vista ao exercício de uma actividade profissional	Não faz parte do plano de estudo	3 disciplinas - aprendizagens específicas centradas na área de formação escolhida com vista ao exercício de uma actividade profissional
	<b>Carga horária</b>	480	1120-1248	96-800	1800		920