



EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL PÓS-ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NA EUROPA: EXPERIÊNCIAS EM PORTUGAL

Iracema Hofman de Souza¹

Poliana Hofman de Souza Cupertino²

RESUMO

Ampliar os conhecimentos na área da educação para além do território brasileiro são referenciais significativos para uma visão pedagógica mais ampliada principalmente no que se refere à formação dos jovens e adultos em escolas brasileiras, em virtude das características entre Brasil e Portugal que marcaram o século XX e ainda presentes na atualidade. Entre elas, por exemplo, a baixa taxa de escolarização dos jovens e os índices de analfabetismo. Assim, nesta pesquisa pretende-se detalhar a educação e a formação profissional pós-escolaridade obrigatória na Europa, com ênfase nas experiências pedagógicas de Portugal. Posto isso, espera-se dar destaque às experiências e às ideias que servirão de reflexão para analisar as mudanças referentes aos modelos de formação, aos riscos e obstáculos para sua implantação, bem como os pontos positivos e negativos observados ao longo dos anos nos processos de educação e formação na sociedade do conhecimento e da informação.

Palavras-chave: Educação; Formação Profissional Pós-Escolaridade; Portugal.

RESUMEN

La expansión del conocimiento en el área de la educación más allá del territorio brasileño son referencias significativas para una visión pedagógica más amplia, especialmente con respecto a la educación de jóvenes y adultos en las escuelas brasileñas, debido a las características entre Brasil y Portugal que marcaron el siglo XX y aún presentes hoy. Entre ellos, por ejemplo, la baja tasa de escolarización de los jóvenes y las tasas de analfabetismo. Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo detallar la educación y la formación profesional después de la postescolarización obligatoria en Europa, con énfasis en las experiencias pedagógicas de Portugal. Dicho esto, se espera destacar las experiencias e ideas que servirán de reflexión para analizar los cambios relacionados con los modelos formativos, los riesgos y obstáculos para su implementación, así como los puntos positivos y negativos observados a lo largo de los años en los procesos de educación y formación en la sociedad del conocimiento y la información.

Palabras clave: Educación; Formación profesional postescolar; Portugal.

¹ Mestre em Ciências da Educação, na especialização em Políticas Públicas e Contextos Educativos (2021) pela Universidade Lusófona de Humanidades - ULHT. Pós-graduada em Ciências da Educação (2014), pela Faculdade de Teologia Integrada (FATIN); Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2010), pelo IFES; Matemática (2000), pela FERLAGOS e Planejamento Educacional (1995), pela UNIVERSO. Licenciada em Matemática (1999), pela Universidade Iguazu; Pedagogia (1991), com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Supervisão Escolar, pela Faculdade Ciências Aplicadas Sagrado Coração; e Ciências do 1º Grau (1983) pela UFES. Pedagoga na Rede Pública Estadual do Espírito Santo, desde 2006, Diretora Escolar na Rede Pública Municipal de Linhares-ES (2001-2005) e Professora da Educação Básica (1985-2017), inicialmente no componente curricular de Ciências do 1º grau e depois matemática.

² Mestre em Ciências da Educação, na especialização em Políticas Públicas e Contextos Educativos pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, ULHT, de Lisboa, Portugal. Especialista em Ciências da Educação pela Faculdade de Teologia Integrada, FATIN. Bacharela e Licenciada em Ciências Biológicas pela Faculdade Pitágoras de Linhares. É Tecnóloga em Silvicultura pela Faculdade de Ensino Superior de Linhares. Exerce função docente como professora de Ciências em escola da rede pública do estado do Espírito Santo.



ABSTRACT

Expanding knowledge in the area of education beyond The Brazilian territory are significant references for a more expanded pedagogical vision, especially with regard to the education of young people and adults in Brazilian schools, due to the characteristics between Brazil and Portugal that marked the twentieth century and still present today. Among them, for example, the low schooling rate of young people and illiteracy rates. Thus, this research aims to detail education and professional training after compulsory post-schooling in Europe, with emphasis on the pedagogical experiences of Portugal. Having said that, it is expected to highlight the experiences and ideas that will serve as a reflection to analyze the changes related to training models, risks and obstacles to their implementation, as well as the positive and negative points observed over the years in the processes of education and training in the knowledge and information society.

Keywords: Education; Post-Schooling Professional Training; Portugal.

INTRODUÇÃO

A educação e a formação profissional dos jovens têm provocado muitos debates não somente nos meios acadêmicos, mas também na agenda política de vários governos. Assim, este estudo abordará mais especificamente o ensino e a formação pós-escolaridade obrigatória na Europa, a qual ao longo dos anos vem atravessando uma crise de identidade.

Em meio às mudanças globais que alteraram o modo de produzir, consumir e de viver das sociedades, surgiram também os problemas, entre os quais, destacam-se o desemprego, a precarização do trabalho e a violência, que acabam interferindo no processo educacional para além do nacional. Assim, é importante buscar outras experiências, a fim de subsidiar esta pesquisa na área da educação profissional.

Nessa perspectiva, incluir na pesquisa bibliográfica alguns dos estudos de pesquisadores portugueses, como António Teodoro (2008, 2013), José Augusto Pacheco (2006), Joaquim Azevedo (1996, 1999, 2000, 2002, 2017, 2018) Natália Alves (2010, 2014) Sonia Maria Rummert (2010), Nancy Pereira (2006), Rui Canário (2004, 2008), abrangendo políticas públicas, em especial as educativas direcionadas para a educação e formação dos jovens e o mundo do trabalho, foram relevantes.

Assim, no desenvolvimento deste estudo, sem perder de vista a educação profissional, tema da presente dissertação, de forma breve, serão abordados os seguintes tópicos: Educação e formação em tempos de globalização: escola, currículo e identidade; Ensino secundário na Europa: formação de nível secundário e a crise de identidade; Da perspectiva econômica e utilitária para a



perspectiva do desenvolvimento humano, na óptica do relatório da UNESCO; A educação e a formação dos jovens no ensino secundário em Portugal segundo Joaquim de Azevedo; e Ensino Profissional: o presente e o futuro das escolas profissionais em Portugal.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO: ESCOLA, CURRÍCULO E A CRISE DE IDENTIDADE

Vive-se, neste século XXI, na chamada sociedade do conhecimento, também chamada sociedade globalizada. Nela, convive-se com os riscos, conforme afirma Giddens (2000), ou seja, “Viver numa época global, significa enfrentar uma série de novos riscos, pois o futuro é cada vez mais aberto e traz oportunidades e incertezas “. Entretanto, o autor salienta que não podemos encarar os riscos como fator inteiramente negativo. Ele aponta que o risco é uma dinâmica estimuladora de uma sociedade empenhada na mudança, disposta a determinar o seu próprio futuro. Acrescenta, ainda, que o risco adquire uma nova importância e peculiaridade, pois atualmente, o ser humano é forçado a procurar novas formas de viver a incerteza.

Nessa perspectiva, a escola como instituição social também passa a correr riscos. De um lado, a sociedade determina o que espera dela, faz críticas e define o tipo de formação para os cidadãos e, por outro, surge o questionamento: como a escola pode e qual deve ser o seu papel para fazer frente a essa demanda?

Nesse aspecto, as pressões externas favorecem o surgimento de novas ideias, as quais contribuem para aumentar os conflitos no estabelecimento das relações de poder. Fato evidenciado por Teodoro (2013), ao defender que as relações humanas são relações de poder, nós incorporamos essas relações ao nosso corpo, somos carregados de símbolos, incorporamos poder na forma como olhamos, como falamos, como agimos, entre outras. Ressalta que o poder é uma questão de força e também de legitimação, por isso acrescenta que o maior poder não é aquele obtido pela força, mas aquele advindo da aceitação do outro. Ainda afirma que o maior poder e o mais durável, às vezes, estão interligados, mas nunca se mantém no poder somente pela força.



A esse respeito, Teodoro (2013) desafia a olhar para as políticas não apenas para o que está nas legislações e suas consequências, mas analisar as mudanças sociais e os contextos sociais e as coisas que se processam. Significa que ao analisar uma política, também se analisam as relações e os interesses estabelecidos por essas relações.

Tomando a escola como exemplo de elemento fundamental de construção das relações de poder e, partindo do princípio de que a educação é um ato político, e que política é aquilo que aspiramos para nós e para os nossos, e que o que aspiramos tanto para nós e para os nossos não é igual para todos, conforme afirma Teodoro (2013), pode-se afirmar que além de complexo, é um desafio, pensar a educação e a formação em tempos de globalização pela razão de sua importância, o conhecimento.

Com isso, a realidade escolar atual passa a ser marcada por diversos fatores, entre eles, fundamentado em Kress (2003), Pacheco e Pereira (2006, p. 15), destacam-se algumas mudanças, como: poder do Estado para o mercado; cidadão para consumidor; sociedade monocultural para multicultural; indústria secundária e terciária para a indústria da informação/conhecimento e mudanças nas formas de autoridade do saber.

Como consequências desse cenário de mudanças, mais precisamente os impactos provocados pela indústria da informação e do conhecimento, destacam-se os novos desafios impostos aos países industrializados, os quais precisam pensar na reestruturação dos processos e recursos formativos.

Nessa perspectiva, para Alves e Canário (2004, p.984), uma das formas de manifestação do 'atraso escolar' reside "na obsolescência dos conhecimentos e das competências facultadas pelo sistema educativo face às rápidas mutações de carácter tecnológico, consubstanciadas na designada 'sociedade do conhecimento'".

Segundo Rummert e Alves (2010, p.515), tanto a quantidade como o tipo de oferta de oportunidades para a classe trabalhadora são regulados de acordo com as necessidades do sistema produtivo. Fato que tem relação com a forma como são definidas e desenvolvidas as políticas educacionais em tempos de globalização.

Nesse sentido, com base nos estudos de Teodoro e Aníbal (2008), Sá e Alves (2014, p.4) destacam que "quando as políticas educacionais são



desenvolvidas a partir da modernização vincula-se a educação aos interesses econômicos” e acrescentam que o capital humano, a educação e a formação de mão de obra ganham relevância como elementos primordiais para que o país alcance a modernização almejada. Aos indivíduos são exigidos que se tornem “flexíveis e adaptáveis” e sejam “capazes de resolver de forma criativa, com seus recursos pessoais, os problemas atuais e futuros” impostos pela sociedade do conhecimento (RUMMERT; ALVES, 2010, p.25).

Assim, a escola vai incorporando valores do mundo empresarial e palavras como qualidade, eficiência e eficácia começam a fazer parte do universo educacional, bem como as noções de competência e competitividade conforme destacam Sá e Alves (2014, p.4).

Em relação ao desenvolvimento de seu projeto, a escola passa a receber pressões, pois o domínio do conhecimento escolar se torna prioridade básica para os especialistas das macropolíticas devido à necessidade de trabalhar os saberes considerados primordiais para a formação dos alunos e cidadãos globalizados (PACHECO; PEREIRA, 2006, p.15). Ela precisa fazer sentido para os alunos, razão pela qual é desafiada, pois é imprescindível que os alunos visualizem essa forma de trabalhar os conhecimentos e habilidades valiosas, conforme evidenciam Pacheco e Pereira (2006, p. 15), com base em Ladwig (2003, p.283).

Com isso, o debate em torno da escola em tempos de mudanças, principalmente no que se refere à educação e formação em tempos de globalização, encontra-se ancorado em uma série de argumentos, conforme mostram os estudos de Pacheco e Pereira (2006, p.15).

Tais argumentos evidenciam de forma clara que ensinar com vista à edificação da Europa do conhecimento significa ensinar a todos competências que privilegiem e valorizem conhecimentos que passem a constituir o núcleo de um currículo na perspectiva da formação de alunos e cidadãos globalizados. Tudo devido à necessidade de implementar políticas voltadas à melhoria da qualidade da educação, de forma a garantir formação de mão de obra qualificada.

No entanto, uma das consequências da globalização mencionadas por Pacheco e Pereira (2006, p.17), de acordo com Hallaka (2001, p. 43), refere-se justamente ‘a aparição de sociedades abertas ao conhecimento, onde as noções de formas e conteúdos apropriados de escolarização são largamente partilhadas



por um número crescente de países através de agências internacionais de cooperação em educação e de troca de experiências em matéria política’.

Apesar de aparentemente se tratar de excelente oportunidade, conforme é visto por muitos gestores que atuam tanto no âmbito central como nas instituições, na realidade trata-se de um risco, ou seja, subordinação a “poderosos mecanismos de regulação transnacional” (MENDES, 2009, p.64), bem como, subordinação às políticas neoliberais. Vale destacar que a “leitura da globalização, como processo homogeneizante, alimentada pela ideologia neoliberal, permite identificar a proliferação subalterna da diferença” (PACHECO; PEREIRA, 2006, p.26).

Analisar e pensar a educação e a formação em tempos da globalização, além de ser um estudo complexo devido a sua abrangência, trata-se de um desafio, principalmente em relação à subordinação da educação aos interesses econômicos. Nesse sentido, vale destacar que, para Pacheco e Pereira (2006), analisar a globalização na perspectiva das Ciências da Educação pressupõe um olhar para além do desenvolvimento econômico, conforme algumas evidências extraídas de seus estudos, apresentadas a seguir.

A globalização, além de reforçar “as práticas de uniformização da escola, acentua o lado formal e administrativo do currículo e cria, ao mesmo tempo, discursos de autonomia, de identidade e de projetos” no âmbito da escola (PACHECO; PEREIRA, 2006, p. 22). E, à “medida que ‘o currículo é normatizado por regras e documentos de responsabilidade dos órgãos centrais e regionais, que controlam sua operacionalização e realização nas escolas’, a “globalização torna-se numa identidade legitimadora” (CASTELLS, 2000), citado por Pacheco & Pereira (2006, p.17).

Nesse caso, a educação, de um modo geral, e, em especial os currículos, são interceptados pela globalização que interfere no desenvolvimento do projecto da escola, tirando-lhe a autonomia.

No tocante à globalização e identidade, o fato da “europeização do currículo está ligado à imposição de competências-chave e à uniformização dos ciclos de formação, favorece a identidade empresarial” (PACHECO; PEREIRA, 2006, p.25).

Segundo Pacheco & Pereira (2006 p.18), “na configuração de políticas educacionais centralistas, ocorre nas escolas um processo de emergência de



identidades locais”, ficando na dependência de um sentido mais amplo de reivindicação. No entanto, mesmo que alguns conceitos, como “autonomia, participação, comunidade, projecto e descentralização, entre outros” encontrem destaque “na discursividade das normativas e documentos de orientação política da Administração Central” (PACHECO; PEREIRA 2006, p.25), na prática, os “professores se enquadram numa lógica de cumprimento de normas da administração, elaborando os projectos”, todavia, mais como forma de ritualização do que para legitimar sua autonomia, portanto, contrário ao que poderia acreditar.

Baseados nessa perspectiva, Pacheco e Pereira (2006, p.26) afirmam que os projetos elaborados pela escola constituem documentos que reforçam o currículo nacional e supranacional.

Não há dúvida de que globalização altera o modo de ser e de viver, bem como de produzir e de consumir das sociedades, ultrapassando os limites do nível local, nacional ao supranacional, com interferência nas estruturas e formas de organização dos diferentes grupos sociais de uma sociedade, e a escola como espaço de construção de identidades não seria uma exceção.

Entretanto, o fato de a população apresentar múltiplas culturas, grupos étnicos distintos, confissões religiosas e formas diferentes de ver o mundo, a impede de ser totalmente padronizada. A diversidade que entra na formação da pessoa é importante para a não padronização, daí a razão de se aceitar que jamais existirá globalização totalizante. Enquanto a “globalização econômica atua sobre a esfera cultural,” enquanto poder “homogeneizador, por outro”, revela-se “incapaz de uniformizar a cultura em sua totalidade” (PACHECO; PEREIRA, 2006, p. 20).

ENSINO SECUNDÁRIO NA EUROPA: FORMAÇÃO DE NÍVEL SECUNDÁRIO E A CRISE DE IDENTIDADE

Vive-se atualmente em tempos de transição cultural, e quase sem perceber e sem novidades, o século XXI avançou sobre a sociedade, conforme aponta Azevedo (1999, p. 2). O autor apresenta 1989, por um lado, como o ano que aponta para um tempo novo, marcado pela globalização econômica, cultural e política e, por outro, mostra a face de um século passado, cheio de conflitos e de limites ao crescimento.



Azevedo (2002, p. 61) afirma que “o ensino e a formação de nível secundário estão atravessando uma crise de identidade”. A esse respeito, descreve as principais tensões, destacando entre elas a contextualização social, a diversidade de modelos de formação existentes no cenário europeu, as tendências nas reformas da década de 90 e a expressão de tensões e conflitos que atravessam a educação e a formação de nível secundário.

Para Azevedo (2002, p. 62), a crise econômica do petróleo na década de 70, além dos efeitos sociais, repercutiu nas políticas de educação e de formação, em especial na educação secundária europeia, impondo novas necessidades ao mercado e interferindo na vida familiar e na educação.

A rápida desatualização dos saberes provocada pela mobilidade acelerada da mão de obra, imposta pelo sistema produtivo provocou rápida desatualização dos saberes e das competências (AZEVEDO, 2000, p. 63). Com a desatualização dos saberes, o mercado de trabalho passou a valorizar cada vez mais os diplomas escolares como primeiro critério nos processos seletivos e de recrutamento. Com isso, a escolarização em massa converteu-se no principal veículo de mobilidade social (AZEVEDO, 2002, p. 64).

Além disso, fatores como a queda nas taxas de crescimento econômico, a automatização de postos de trabalho e a reestruturação da economia capitalista, contribuíram para o aumento do desemprego, principalmente, entre as mulheres mais jovens. Como uma consequência desses fatores, a causa do desemprego juvenil foi atribuída à falta de educação, o que acarretou aumento da oferta da educação secundária superior, conforme destacou Azevedo (2002, p.64).

Nesse sentido, entre as várias consequências que afetaram os sistemas de ensino, de acordo Azevedo (2002, p, 62-63), destacam-se: a responsabilização por não desempenhar devidamente sua função de ajuste perante a evolução da economia e do mercado de trabalho; a culpabilização pelo desemprego juvenil; a falta de correspondência entre os níveis educativos e os postos de trabalho, a precarização do trabalho; a rotatividade de emprego ao longo da vida profissional e a necessidade de atualizações para aquisição de conhecimentos e competências.

Em meio a esse cenário, principalmente para combater o desemprego entre os jovens, os governos começaram a adotar de forma sistematizada e



organizada, desde meados da década de 70, “medidas de política educativa como suporte de políticas sociais”, principalmente para os jovens de 16 a 19 anos, considerados os mais vulneráveis no contexto das múltiplas e imprevisíveis mudanças (AZEVEDO, 2002, p. 65).

Segundo Alves (2007, p. 60), ocorreram alterações nas concepções de educação, pois “até às crises económicas dos anos setenta, a educação era entendida como um instrumento no combate às desigualdades sociais e uma condição indispensável para assegurar o crescimento económico”, porém ressalta que devido ao “aumento do desemprego juvenil vê-se investida de um novo papel: o de contribuir para a diminuição do desemprego” (ALVES, 2007, p. 60).

No entanto, a globalização do mercado e o desenvolvimento do segmento empresarial na década de 90, bem como o surgimento de novas tecnologias de comunicação e informação, em um universo altamente competitivo e dominado pelas grandes empresas internacionais, não somente favoreceu a manutenção do desemprego como proliferou o subemprego dos diplomados (AZEVEDO, 2002, p. 65). Com isso, além da culpabilização do sistema educacional pelo desemprego juvenil, face à nova exigência do nível hierárquico do emprego, “manifesta-se, então, um problema social grave de não-correspondência entre níveis educativos e postos de trabalho” (AZEVEDO, 2002, p. 66). Ou seja, o nível dos diplomas não acompanhava as exigências do emprego e, além de acarretar vínculos contratuais precários, o sonho do primeiro emprego e a permanência nele ficava mais distante, bem como a instabilidade em relação à mudança de emprego ao longo da vida, o que passou a exigir atualizações de competências e conhecimentos durante toda a carreira profissional (AZEVEDO, 2002, p.66).

Desse modo, a necessidade de atualizações e aquisições de novos conhecimentos ao longo da vida, além de explicitar o fim da estabilidade do emprego e provocar alterações no campo das profissões, revelou o início de ataques e pressões em tempo de transformações tão rápidas, em que os indivíduos se sentem privados da liberdade, desorientados e incapazes de produzirem a si mesmos (AZEVEDO, 2002, p.66).

De acordo com o exposto pelos autores, pode-se afirmar que apesar da capacidade de aprendizagem do ser humano envolver um processo dinâmico, nesse cenário, a aprendizagem ao longo da vida tem como propósito tornar natural a exigência imposta pela globalização do desenvolvimento econômico.



Trata-se, portanto, de uma forma sutil, diríamos até “romantizada”, de justificar a necessidade de adaptação e preparação dos indivíduos de forma permanente para contrapor as exigências do mercado global, e também subordinar a educação à economia, reproduzindo a ideia de que tanto a dificuldade da inserção como a permanência do trabalhador no mercado de trabalho são atribuídas ao processo de formação, ou seja, promover a adaptação da educação e a formação dos sujeitos ao desenvolvimento econômico torna-se uma exigência.

Além de tudo isso, as novas exigências no pós-taylorista, novo tipo de produção que exige um trabalhador para produzir tarefas mais complexas, que saiba trabalhar em equipe, que tenha autocontrole, entre outras competências, implicam em processos de transição das organizações. Entre elas, a escola se destaca, visto que “as necessidades e as oportunidades crescentes de aprendizagem ao longo da vida constituem um forte apelo à renovação institucional das escolas”, conforme salienta Azevedo (1999, p.22)³. Para Rummert e Alves (2010, p.525), é “necessário que se tornem indivíduos flexíveis, adaptáveis, capazes de resolver de forma criativa, com seus recursos pessoais, os problemas atuais e futuros que a precarização da existência lhes impõe cotidianamente na nova *sociedade do conhecimento*”.

De acordo com Azevedo (2002, p. 68), entre todas essas tendências, a que tem deixado marcas sociais mais fortes, na classificação do trabalho, é a dualização: trabalhos autoprogressivos e muito produtivos e trabalho genérico e prescindível.

Entretanto, entre as consequências para o sistema escolar, o fato mais relevante se refere à nova importância dada ao sistema educacional, ou seja, “em reconhecer que o conhecimento constitui a variável mais importante na explicação das novas formas de argumentação social e econômica” (AZEVEDO, 2002, p. 67).

DA PERSPECTIVA ECONÔMICA E UTILITÁRIA PARA A PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO, NA ÓPTICA DO RELATÓRIO DA UNESCO

³ A crise do modelo moderno de educação escolar e a necessidade de uma reinstitucionalização educativa



Em meio às exigências impostas pela sociedade do conhecimento, com consequências para os sistemas escolares em função da globalização econômica, cultural e política, surgiu o relatório da UNESCO sobre 'A Educação para o Século XXI', que intrigou Azevedo (1996, p. 1). Segundo ele, quando “parece estar esgotado o modelo moderno de educação escolar, surge um relatório internacional escrito por peritos de todos os continentes a salientar desde logo que a educação escolar é ainda um tesouro a descobrir”, e também por considerar que “o relatório efetivamente abre importantes perspectivas sobre a educação para o Séc. XXI”.

Assim, ao contemplar as consequências para o sistema escolar, observou-se que a relevância do desenvolvimento na perspectiva econômica e utilitária da educação apresentam forte tendência a sobrepor a relevância na perspectiva do desenvolvimento humano, mesmo consideradas relevantes do ponto de vista do reconhecimento da importância do conhecimento, bem como em relação ao desenvolvimento dos sistemas escolares no que tange à procura e à oferta.

A exemplo, convém destacar, de acordo com Azevedo (1996, p. 1), que a expansão da procura e oferta dos sistemas escolares, após guerra, em boa parte ocorreu ‘graças à intervenção conjugada entre o desenvolvimento dos sistemas escolares e o desenvolvimento econômico’. E os sistemas escolares também se constituíram mediante a adoção de um modelo ‘universal’ e semelhante, integrados em parte nos processos de industrialização, mas sobretudo como parte nuclear de um esforço mais global e contínuo de consolidação dos Estados modernos (AZEVEDO, 1996, p.2).

Vale destacar, no entanto, segundo Azevedo (1996, p.2), que “com as primeiras crises econômicas dos anos 70 e a vasta reestruturação que tem ocorrido na economia capitalista dos anos 80 e 90, começou a acentuar-se a perspectiva de que a expansão da oferta e da procura dos sistemas escolares dificilmente poderia continuar a basear-se no paradigma do desenvolvimento econômico”.

De acordo com o relatório da UNESCO, “o objectivo do crescimento econômico, sem mais, como salienta o relatório da UNESCO, revela-se insuficiente para garantir o desenvolvimento humano” (AZEVEDO, 1996, p. 2).

Assim, para pensar futuramente no desenvolvimento dos sistemas escolares para além da perspectiva economicista e utilitária, é imprescindível



ultrapassar qualquer visão estritamente ligada ao desenvolvimento econômico, incluindo a formação com foco na qualificação ligada ao mundo da produção e não no sujeito que produz.

Azevedo (1996, p.3) acrescenta que não vê o desenvolvimento social como prisioneiro da economia, ao contrário, afirma que em termos escolares, educar, “será o desencadear no ser humano todo o seu potencial de protagonista no processo de desenvolvimento social e no processo do seu próprio desenvolvimento pessoal, ele que é o ‘último destinatário’ e a medida de qualquer processo de desenvolvimento” (AZEVEDO, 1996, p.3). Trata-se, sem dúvida, de um desafio.

Por se tratar de um desafio, o autor fez alguns questionamentos: “Mas como fazer? Como é que a educação escolar abandona a sua perspectiva utilitária e produtivista, que tanto sucesso lhe permitiu acumular, sem que deixe de ser considerada um investimento prioritário ou sem que tenha, no limite, de abandonar o orçamento do Estado?” (AZEVEDO, 1996, p. 4).

Ao contemplar os questionamentos apresentados, destacamos a seguir alguns dos argumentos feitos por Azevedo (1996, p.4), fundamentados no relatório da UNESCO, os quais podem contribuir para ampliar o debate em torno do desenvolvimento de uma proposta de educação e formação que busque superar a visão utilitária, ou seja, que considere a pessoa em sua totalidade.

Tratam-se de argumentos apresentados para a educação do século XXI, há mais de duas décadas. No entanto, eles continuam relevantes no processo de desenvolvimento dos sistemas educacionais para além da perspectiva utilitária, ou seja, é preciso continuar a pensar na educação e na formação da pessoa em sua totalidade, de forma a superar a ideologia da qualificação profissional desvinculada da realização da pessoa.

Nesse contexto, aos pilares existentes, “**aprender a conhecer e aprender a fazer**, acrescentaram-se mais dois: “**aprender a viver juntos, a viver uns com os outros e aprender a ser**”, os quais, se transformaram em “pilares centrais na medida em que se defenda que a educação deve preparar todo o ser humano ‘para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida’”, conforme aponta Azevedo (1996, p.4) com base na UNESCO.



Conforme o exposto, no que se refere aos respectivos pilares, existe uma relação intrínseca com o reconhecimento da educação como fator indispensável à sociedade nos mais variados aspectos. Para prosseguir com esse reconhecimento, e também evidenciar a necessidade de adaptação da educação em “busca do desenvolvimento dos países, a paz e a superação de problemas gerados num mundo que se desenvolve de maneira rápida e a proporções gigantesca” (SILVA, L.R. 2008, p.365) foram, então, apresentados e defendidos em torno de cada pilar os conhecimentos considerados imprescindíveis. Assim, envolvem competências e habilidades para a formação integral do indivíduo, este com capacidade de produzir pensamentos autônomos, críticos, responsáveis, de formular juízos de valor na tomada de decisões para enfrentar as adversidades ao longo da vida.

Apesar de todo o discurso argumentativo, em torno dos pilares, visando a adaptação da educação para o desenvolvimento humano do indivíduo, estudos apontam que não se trata de uma visão consensual, ou seja, é polêmica a forma de conceber os argumentos e as justificativas ao redor da apresentação dos pilares para a educação do século XXI, apresentados pela UNESCO. De acordo com Silva, L.R (2008, p.375), dessa forma, a “ideologia da sociedade capitalista e competitiva é racionalizada e apresentada de forma a não permitir um raciocínio contrário”.

Assim, como a sociedade vive um período de incertezas relacionada ao sentido e ao papel da educação.

O autor enfatiza com muita clareza a respeito da vinculação da utilidade da educação a serviço da sociedade, por isso afirma que não basta simplesmente preparar os estudantes para uma dada sociedade. Aponta como imprescindível a educação escolar investir na formação dos seres humanos para criar uma escala de valores, como: liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, entre outros.

Nesse sentido, segundo Azevedo (1996, p.4), talvez tenha chegado o momento da economia, quem sabe “deva ceder agora o lugar da presidência do desenvolvimento da educação - há quem diga que esta, a educação, nunca passou de uma empregada doméstica daquela, a economia - deva ceder o lugar da presidência à cultura”.



Baseado no exposto e também considerando que o relatório não tem como propósito apresentar um modelo pronto de educação, mas que ao considerar fatos como as crises econômicas dos anos 70 e a reestruturação ocorrida na economia capitalista dos anos 80 e 90, sinaliza que a procura e a oferta dos sistemas escolares não podem continuar a se pautar na concepção do desenvolvimento econômico, por ser insuficiente para o desenvolvimento humano. Sendo assim, a transição do paradigma econômico e utilitário para o paradigma do desenvolvimento humano é sem dúvida um grande desafio para a educação, conforme aponta Azevedo (1996, p.4).

Para reflexão em tempos atuais, com foco no tema do relatório da UNESCO “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, a justificativa dada por Azevedo (1996, p. 5) de que o “que é preciso mudar, afinal, é também o modelo de educação” é um caminho coerente.

A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOS JOVENS NO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL SEGUNDO JOAQUIM DE AZEVEDO

Segundo Azevedo (2000, p.2), na constituição dos sistemas nacionais de educação, ao longo dos tempos, foram poucos os países, entre os quais estão a Alemanha, a Austrália, a Suíça e Luxemburgo, que conseguiram desenvolver um modelo formativo em que o saber e o saber-fazer ficaram interligados, ou seja, a “aprendizagem escolar e a aprendizagem no contexto laboral” mantiveram-se interligadas.

Em relação a esse aspecto, afirma que quando o saber ficou para a escola e o saber-fazer para o local de trabalho, e quando da migração do saber-fazer para escola, este foi tratado como “educação de segunda linha e de segunda oportunidade” (AZEVEDO 2000, p. 2). Afirma ainda que a dicotomia entre aprendizagem escolar e aprendizagem no contexto laboral esbarra com a perspectiva multidimensional do desenvolvimento humano. Nesse aspecto, questiona: “Devem o ensino e a formação privilegiar a formação geral ou a formação profissional? O que deve ser a formação profissional de jovens de 16-19 anos, nos dias de hoje?” (Azevedo, 2000, p. 2).

Ressalta que se trata de um desafio para as escolas e os centros de formação de nível secundário se “reconstituírem identitariamente como



oportunidades (...) para os jovens acederem a uma sólida base cultural comum” (AZEVEDO, 2000, p. 3), combinando eficazmente “as dimensões cognitivas, operativas, expressivas e valorativas do desenvolvimento humano e, desde logo da educação” (AZEVEDO, 2000, p. 3).

Para Azevedo (2000, p. 3), “o desenvolvimento de cada jovem tem sido muitas vezes prejudicado em nome de um suposto reforço das ‘humanidades’, (...), separando as oportunidades de desenvolver dimensões científicas, técnicas, artísticas, físicas e éticas das possibilidades de aquisição de referentes lógicos, da apropriação de conhecimentos teóricos e abstractos”.

Em relação a esse aspecto, Azevedo (2000, p. 3) alerta que “afastar os jovens do chamado ‘ensino geral’ destas oportunidades de orientação e escolha será humanamente tão redutor como querer especializar profissionalmente os jovens para ocuparem um posto de trabalho”. Também, que a dicotomia entre formação ‘geral’ e formação ‘profissional’ não resulta de nenhum princípio pedagógico ou relacionado à promoção do despertar humano, mas da dependência dos mandatos técnico-econômicos.

Pensar na heterogeneidade social que habita as escolas “sem cair na tentação de ‘reforçar a formação geral’ ou de especializar profissionalmente os jovens”, bem como evitar as variadas formas de padronização é, segundo Azevedo (2000 p.5), um desafio.

Nesse sentido, esclarece que a “formação geral, de teor acadêmico e abstracto”, tradicionalmente elitista e seletiva, “deve ser vista como mais um modo de *especialização* do ensino e da formação”. Sendo assim, aponta que uma “especialização e formação precoce que abandona as dimensões culturais, científicas e morais de formação pode condenar os jovens a prosseguir becos sem saída no mercado de trabalho que frequentemente serve estratégias de reprodução das desigualdades sociais” (AZEVEDO, 2000, p.5).

Fatos como esses têm provocado nos pais, professores, empresários e jovens, o clamor por uma escola mais *orientadora* (AZEVEDO, 2000, p.5). A esse respeito, Azevedo (2000), com base em A. Teixeira Fernandes, menciona a existência de uma mudança profunda da individualidade na qual ao mesmo tempo em que o indivíduo é obrigado a abandonar as regras fixas de conduta do passado, é chamado à responsabilidade de si, a fim de encontrar sentido em um mundo de indeterminação e de incerteza. Para Azevedo (2000, p.5), trata-se de



uma grande tarefa para a escola e para os centros de formação, o que requer mais investimento de forma contínua por parte dos diversos atores e das instituições sociais e locais.

Segundo Azevedo (2000, p.7), “implica necessariamente a construção de estruturas pedagógicas adequadas e uma instituição educativa humanamente mais rica e pedagogicamente renovada”. Salaria que “a diversidade deverá ser considerada uma linha estratégica das instituições educativas para responder à necessidade de acolher e desenvolver cada uma e cada um dos educandos, sem excepção de gênero, origem social, de religião, de etnia, de itinerário escolar” (AZEVEDO, 2000, p.7).

A diversidade deve também ser vista como fator positivo, em que se deve valorizar o desenvolvimento global do ser humano, em que a escola esteja atenta à pessoa que reside em cada um, não subordinando a educação à formação de produtores e consumidores, uma fábrica de diplomas para simplesmente atender à sociedade da informação.

Azevedo (2000, p. 7) acredita que “os alunos vão ter, (...) um papel muito importante nesta reconstrução institucional, se é que deles não irão mesmo partir os principais movimentos de renovação, ainda que muitas vezes, assentes em mera negação ou insatisfação com a situação e o quadro institucional actual” .

Isso é o que se espera dos alunos, que exijam uma escola mais orientadora, que não se sintam abandonados à “sorte”. Portanto, aos alunos devem ser oferecidas as condições necessárias para que sejam pessoas ativas nesse processo de reconstrução institucional.

ENSINO PROFISSIONAL: O PRESENTE E O FUTURO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS EM PORTUGAL

Neste tópico, apresentamos as contribuições do Professor Português Joaquim de Azevedo sobre a análise do futuro das escolas profissionais, contemplando oito aspectos que abrangem “o contexto em que poderão desenvolver as escolas profissionais no futuro”, apresentados na Conferência sobre o “Ensino Profissional – Ano 2000, entre outras.

Azevedo (2018, p. 125) recorda que após o lançamento da educação profissional, muitas mudanças ocorreram no mundo nos últimos 30 anos. Ele



ressalta alguns traços dessas mudanças, como o aceleração do tempo, a “rarificação dos espaços tradicionais”, a comunicação aberta e instantânea, que cruza os continentes, perpassando a economia e a cultura, e priorizando de forma explícita ou implícita os modelos culturais dominantes.

Assim, considerando a história da educação em Portugal, Azevedo (1996, p.2), destaca que o nascimento das escolas profissionais ocorreu em um “nicho do sistema escolar muito marcado por processos sociais de discriminação negativa” e, por isso, segundo o autor, “difícilmente escapamos às tendências pesadas do passado”. É nesse contexto que o autor situa o presente e o futuro das escolas profissionais, chamando a atenção para o fato de que, por um lado, existe a dificuldade “em se libertar de uma envolvente social que as estigmatiza, por outro, partindo do reconhecimento desta mesma realidade, reúnem novas condições de irem libertando dessas marcas de ‘longa durações’”, mediante a aprendizagem “com as próprias lições da história e ousando trilhar novos rumos” (AZEVEDO 1996, p. 3).

Por considerar um desafio, romper com as discriminações negativas, ou seja, se libertar de qualquer realidade social em torno do ensino profissional que o desqualifique como um ensino de menor qualidade ou de segunda linha, Azevedo (1996) apresenta o investimento de forma adequada nos respectivos elementos, englobando suas dimensões, como fator fundamental e importante para colocar o ensino profissional como alternativa significativa para os que recorrem a ela e, dessa forma, desvincular-se dos estigmas do passado.

Nesse sentido, como “risco que pode vir a correr no futuro é o de deixar de investir em alguns desses fatores-chave da redignificação histórica do ensino profissional, para o qual as escolas profissionais tanto têm contribuído” (AZEVEDO, 1996, p.3).

Ao considerar a evolução da sociedade e da economia portuguesa, Azevedo (1996, p, 3) explica que “o futuro das escolas profissionais não é linear nem de imediata percepção” por duas razões, primeiro, por acreditar que as escolas profissionais não devem subordinar o seu futuro exclusivamente a imperativos socioeconômicos, e porque essa evolução está carregada de incerteza.

Em relação à formação e ao emprego, Azevedo (1996) aponta que após “cinquenta anos de investimento em educação” a serviço da economia, os sistemas escolares reconhecem que “nunca se conseguirá alcançar a



correspondência desejada entre formação e emprego, bem como se conscientizar que é inevitável a necessidade de maior ampliação do leque de objetivos e meios educacionais.

O autor acredita que as escolas profissionais não devem ignorar essa segmentação do mercado de trabalho, mas sim deveriam construir estratégias face a essa demanda que recai sobre a educação. Daí a importância de não ficar alheio a esse processo, mas sim refletir sobre o tipo de formação deve ser privilegiada e qual o público pretende servir. Nesse aspecto, e considerando ainda a mutação ocorrida “no mundo das profissões e no mercado do primeiro emprego”, Azevedo (1996, p.4) faz uma síntese em relação a uma série de fatores presentes na dinâmica de mudanças, em um ritmo bem diferente das gerações que precederam a atual geração. Descreve que são “itinerários imprevisíveis, com tempos de trabalho e tempos sem trabalho, com mutações de setor, de atividade, de tipo de contexto, de equipas de trabalho”, trazendo consequências para a dinâmica do processo de formação, devido às alterações ocorridas no mundo do trabalho.

Refletir e encontrar respostas para essas e outras questões referentes ao projeto de formação das escolas profissionais, além de ser um desafio, possibilita compreender que não se trata de um projeto pronto e acabado, pois periodicamente dependerá de novas adaptações, face às “exigências da inserção profissional dos jovens, numa sociedade e numa economia em tão acelerada mudança” (AZEVEDO, 1996, p.4).

Ao analisar o futuro das escolas profissionais e seu projeto de formação, com base na evolução da sociedade e da economia portuguesa, o autor, ao destacar que as inúmeras perguntas deixam o futuro aberto, aponta como risco o fechamento das escolas sobre si mesmas e sobre requisitos do passado. Conclui afirmando que a “abertura contínua à realidade envolvente e a atenção permanente aos sinais que ela emite para o mundo da formação são atitudes decisivas para escolas profissionais com futuro”. (AZEVEDO, 1996, p.4).

Para Azevedo (1996, p.4), analisar o futuro das escolas profissionais com base na evolução das Políticas de Educação e de Formação não é muito fácil, pois, primeiramente, é preciso identificar “qual a evolução dessas políticas mais gerais” e também “quanto elas estão condicionadas pelo poder político instituído, pela evolução da economia e da própria sociedade, em geral”.



Segundo Azevedo (1996, p.4), “é preciso dotar este subsistema de um estatuto claro no conjunto da oferta de educação e formação pós-obrigatória (...)”, o qual deve ser construído com base no diálogo envolvendo os parceiros sociais, as escolas e a administração. Por isso, Azevedo (1996, p5) apresenta algumas ideias que podem servir na promoção desse diálogo, entre elas destaca-se: as escolas profissionais se constituem, juntamente com as escolas secundárias, alternativas para a formação dos jovens pós-escolarização obrigatória, com missões diferenciadas de acordo com suas especificidades, porém com a mesma qualidade e não devem sofrer nenhuma discriminação no que se refere ao processo de revisão das formas de continuidade de estudos, em especial, ao ensino superior.

Dessa forma, como exposto anteriormente, o projeto de formação das escolas profissionais nunca estará pronto e acabado. Azevedo (1996, p.5) acredita que as escolas profissionais constituem estruturas fundamentais para o desenvolvimento do sistema educativo português, principalmente, no que se refere ao fator de inovação educativa e como ferramenta de renovação do sistema, que necessita de se reinventar.

Nesse aspecto, conclui dizendo que o melhor modo de se reinventar é “ir-se reinventando”, porém o risco que se corre nesse processo “é o de reintroduzir fatores de discriminação negativa das escolas profissionais”, mesmo que seja com o pretexto de definir com mais rigor e consistência seu estatuto.

Para Azevedo (1996, p.7), analisar o futuro das escolas profissionais do ponto de vista da inserção profissional dos jovens “também não é fácil vislumbrar um cenário claro para o futuro das escolas profissionais”, pois existe uma relação entre o sucesso das escolas profissionais e a inserção profissional dos jovens. Desse modo, conforme afirma o autor, o sucesso da inserção profissional é em grande parte responsável pelo sucesso das escolas profissionais e pela manutenção da procura social motivada e elevada.

No entanto, devido a diversos fatores no que se refere ao mercado do primeiro emprego, para Azevedo (1996, p, 6), “a problemática da inserção socioprofissional dos jovens diplomados pelas escolas profissionais representa uma trave mestra no futuro das escolas profissionais”. Mesmo que as escolas estejam se movimentando, desagarrando-se de modelos do passado e de soluções



antigas, inadequadas e desajustadas ao tempo, o autor evidencia que, certamente, é possível fazer melhor, ou seja, a melhoria deve ser a busca constante.

Nesse sentido, Azevedo (1996, p, 6) acredita no reforço de uma série de atividades complementares, a fim de “habilitar os jovens a rasgarem seus processos pessoais de inserção” de acordo com suas expectativas.

Fica evidente na proposta do autor que para o processo de reconversão desse jovem é preciso fazer o acompanhamento pela escola profissional do egresso dos diplomados de seus cursos, isto é, observar sua trajetória, apoiá-lo nas horas mais difíceis, oferecendo oportunidades de atualizações de saberes e competências.

Assim, considerando o fato de que existe forte relação entre o sucesso das escolas profissionais e a inserção profissional dos jovens, conforme exposto, vale destacar que em relação à inserção profissional dos jovens, Azevedo (1996) destaca em sua análise que entre todas as missões das escolas profissionais, quem sabe, sua maior missão seja “a manutenção do contacto pessoal, da porta aberta, da palavra amiga e exigente, seja o melhor”. Desse modo, é o que fazer deve feito para ajudá-los a enfrentar as barreiras relacionadas à entrada na vida ativa. Como alerta, enfatiza que “o maior risco que se pode correr, [...] é o de as escolas profissionais se tornarem máquinas bem oleadas de fabricação de diplomados, ignorando o seu ‘dia seguinte’ (AZEVEDO, 1996, p.6).

Ao analisar o futuro das escolas profissionais no que se refere à evolução da procura social, Azevedo (1996, p.6) avalia que as escolas profissionais têm um futuro aberto. Fazer escolhas que para além de favorecer a inserção socio-profissional futura se adequem aos projetos pessoais de vida é, sem dúvida, um desafio para muitos adolescentes e suas famílias.

Para Azevedo (1996, p,7), fatores como a “realização de um curso profissional e a obtenção de uma qualificação profissional, publicamente reconhecida”, bem como a possibilidade do prosseguimento dos estudos, mediante a equivalência escolar, são fatores que compõem um cenário atraente, que do ponto de vista das famílias, permitem realizar um investimento mais seguro para o futuro profissional dos seus filhos. Outros, como a priorização de uma primeira experiência profissional, antes do prosseguimento dos estudos e a compreensão de que a formação se trata de uma preocupação ao longo da vida profissional, são fundamentais para que as “escolas profissionais mantenham uma boa



configuração nas representações sociais acerca das oportunidades que conferem” (AZEVEDO, 1996, p,7).

Ao analisar a reflexão do autor sobre o futuro das escolas profissionais no que se refere à evolução da procura social, ficou evidente a importância de não se quebrar esse ciclo favorável. Por isso, adverte que é preciso, de um lado, que as escolas invistam na divulgação de seus projetos, visando ganhar credibilidade local e regional e, de outro, que a administração e o governo não contínuem a lançar qualquer sinal de desmobilização da procura social, como, por exemplo, ‘vão fechar as escolas profissionais’. Isso porque tais afirmações, sem nada de concreto, servem de ameaça ao descrédito de “um subsistema que não o merece e que tanto está a fazer pelo desenvolvimento pessoal e social dos jovens e pelo desenvolvimento global do país” (AZEVEDO, 1996, p.6).

Em relação ao risco que se corre, Azevedo (1996, p, 6) aponta o perigo de ‘confundir a procura social, sobretudo pela incapacidade política da sociedade portuguesa em tomar o ensino profissional como uma conquista face à qual não deve haver recuo (o que não quer dizer reestruturação e reorientação, em diálogo social).”

Segundo Azevedo (1996, p. 7), o futuro das escolas profissionais considerando “a evolução das práticas da administração educacional, é bastante indefinido”, salientando que se trata de uma relação marcada pela tensão.

O autor aponta que, de um lado, o “Estado debate-se entre práticas centralistas e autoritárias e práticas reguladoras, incentivadoras e fomentadoras da autonomia.” E, de outro, as “escolas debatem-se entre a consolidação das práticas autonômicas e criativas e a fuga para mecanismos de dependência fácil do poder do Estado”. Portanto, o conflito existe entre ambas as instâncias e dentro delas, porém é considerado inevitável e salutar, de acordo com o autor.

Diante dessa realidade, Azevedo (1996, p.7), acredita que caberá às escolas, no futuro, reforçar sua capacidade autonômica.

Como ponto de atenção para este caso, o autor aponta como risco que se corre em relação ao futuro das escolas profissionais, no tocante à evolução das práticas da administração educacional, evitar os conflitos entre as instâncias e dentro delas, já mencionado anteriormente.

Na análise do futuro das escolas profissionais na perspectiva da história recente das escolas, para Azevedo (1996, p. 8), “as escolas profissionais



constituem um subsistema do sistema escolar que tem ainda uma vida curta”. Embora “criadas em 1989, já são mais de 160 (...) um resultado de um esforço tenaz, persistente, muitas vezes incompreendido, de mais de três centenas de instituições da sociedade civil portuguesa”.

Em relação ao sonho de que se tem “algo de novo, útil e muito educativo a proporcionar aos jovens portugueses e ao tecido económico nacional”, Azevedo (1996, p.8), menciona o apoio do Estado, mas ressalta a iniciativa e a dedicação de tantas centenas de concidadãos.

Azevedo (1996, p.8), ao afirmar que “faltam anos de sedimentação, de pesquisa, de reorientação, de contínua avaliação, de correção de trajectórias”, conclui que “o tempo é o maior aliado, mas ao mesmo tempo o maior inimigo”, pois segundo ele “é preciso dar-lhe tempo - ao tempo - para que, uma vez passado, nos credite valores, resultados e balanços merecedores de mais futuro e de melhor futuro” (AZEVEDO, 1996, p.8),

Na análise do futuro das escolas profissionais baseado no querer dos responsáveis, Azevedo (1996, p. 9) destaca que o querer dos responsáveis é o que mais há de influenciar o futuro das escolas profissionais, mesmo já imaginando “o cepticismo ou até a recusa deste axioma”, que passa na cabeça de cada um. Destaca que “o querer dos responsáveis é mais vasto, vê mais longe, tem outros horizontes e contém uma enorme pujança”.

Como explicação para esse fato, Azevedo (1996) menciona o quanto é possível prejudicar um projecto educativo de uma escola profissional, ao desenvolvê-lo em clima de instabilidade, de sujeição ou de asfixia financeira.

Devido aos muitos exemplos a esse respeito, enfatiza que somente tem “a louvar a persistência, a paciência e a tenacidade dos responsáveis pelas escolas profissionais e de uma boa parte da administração educacional”.

Quanto ao futuro das escolas profissionais à luz do querer dos responsáveis pelas escolas profissionais, destacamos as palavras de Azevedo (1996, p. 9), de que a experiência acumulada, a força, a coragem e a qualidade da actuação de cada responsável por esse processo, bem como a motivação dos alunos e das respectivas famílias e a existência de organismo de representação das escolas, entre outros, são fatores de muita força e esperança em relação às potencialidades do querer das escolas profissionais.



Contudo, passados aproximadamente duas décadas após Azevedo (1996) ter analisado o futuro das escolas profissionais, considerando o contexto histórico, a evolução da sociedade e da economia portuguesa, a evolução das políticas de educação e de formação, a inserção profissional dos jovens, a evolução da procura social, das práticas da administração educacional, a história recente das escolas profissionais e o querer dos responsáveis pelas escolas profissionais, como citado anteriormente, outros desafios foram apontados pelo autor.

Ao afirmar que estamos vivendo em “tempos de transição cultural profunda”, Azevedo (2017, p.1) ressalta que “ou ouvimos, interrogamos criticamente, compreendemos e transformamos ou deixarão o ser humano reduzido à sua expressão mínima, certamente desumana”. Nessa proposta, fica evidente a necessidade da tomada de decisão referente à valorização do ser humano em sua totalidade, por isso, apresenta como crucial “uma refundação institucional das instituições escolares” (AZEVEDO, 2017, p.1).

Nesse sentido, Azevedo (2017, p.1) propõe para todas as escolas “um caminho de autonomia e de liberdade”, fundamentado “em projetos educativos consistentes e sociocomunitários, devidamente atualizados para responder aos desafios do momento presente e contratualizados com a sociedade, as famílias e o Estado”.

Pelo exposto, pode-se inferir que a proposta de uma “refundação” para as instituições escolares abrangendo suas dimensões, face aos desafios impostos pela sociedade do momento atual, é sem dúvida primordial, mas também desafiadora. Isso porque não é uma tarefa fácil romper com o “atual modelo escolar dominante” (Azevedo, 2017, p.4) visando construir um modelo baseado em “projetos educativos consistentes e sociocomunitários”, elaborado de forma participativa, envolvendo a sociedade, as famílias e o Estado. E também que possibilite a todas as escolas trilharem pelo caminho da autonomia e liberdade, pois as “escolas públicas portuguesas não têm autonomia nem liberdade, estão profundamente controladas pelo poder político, pela administração e, algumas, por pequenos grupos de professores que as dirigem, tantas vezes de modo burocrático e seguidista” (AZEVEDO 2017, p.11).

De acordo com Azevedo (2017, p.4), alguns princípios e fatores são fundamentais para a escola do presente: a escola deve ser “aberta a todos, seja ao



mesmo tempo a escola que acolhe e promove cada um”; deve impedir retrocesso na conquista da escola democrática, nos últimos 40 anos; promover a “igualdade salvaguardando a justiça e a autenticidade pessoal, o que se eleva a um imperativo em instituições de desenvolvimento humano”; prosseguir no “esforço para acolher e educar todos os cidadãos, imersos hoje num mundo tecnológico que os desafia e lhes abre imensas oportunidades, mas também os atola na desconcentração e na desorientação”. Nesse contexto, afirma que somente “uma profunda capacidade de atenção, concentração e contemplação permite a cada um perceber o mundo em que vive e descobrir-se a si e aos outros, para ser capaz de viver bem, em comum e em paz” (AZEVEDO 2017, p.4).

Azevedo (2017, p.4) questiona: “como pode hoje a escola responder a este repto?” E, categoricamente, responde que um “modelo pedagógico apenas centrado sobre a preparação de alunos para testes e exames é muito pobre e liofilizado e dificilmente justifica o tanto que o sistema educativo custa ao país, ou seja, a todos nós”. Além de aumentar o custo para o sistema de ensino, o resultado não comprova melhoria da qualidade requerida na atualidade para os cidadãos do presente e muito menos para o futuro.

No que se refere ao professor e ao exercício da docência Azevedo (2017, 6), que ao longo dos anos vem acompanhando escolas e professores, tem observado muita dedicação à profissão docente, quase ilimitada, mas, no entanto, fato relevante em relação a essa dedicação, é que hoje “muita é ingloria, ineficaz, isolada, triste e perdida”. Acrescenta que não deve existir profissão como esta, “tão dependente da ética individual e a ser tão despojada da sua alma”. Para o autor, a aceleração e a histeria como parte das escolas realizam o trabalho, igualmente é a intensidade da falta de sentido de muito do que se faz, bem como da “espessura do despojamento de sentido do exercício profissional docente”.

No que se refere ao modelo curricular, Azevedo (2017, p.7) destaca que pelo trabalho que vem desenvolvendo ao longo dos anos constatou, empiricamente, a existência de um percentual elevado de alunos que não suporta esse modelo “rígido e monolítico, repetitivo e meramente disciplinador”, impondo-lhes que permaneçam sentados e passivos, que pouco contribui para o estímulo da curiosidade, da atenção e da concentração. E também pouco incita o estudo e a pesquisa, tampouco, ou seja, raramente desenvolve o pensamento crítico,



considerado imprescindível “no mundo em que vivemos”, principalmente, “no mundo que queremos.”

Azevedo (2017, p.8) afirma que “recusa o caminho da culpabilização” e, segundo o autor, apesar de ser o mais usado, é também o mais errado, pois segundo ele “só nos amarra mais os pés!” Recusa, ainda, a organização escolar e a rigidez curricular, que tem deixado para trás mais de 30% dos alunos, bem como “modelos organizacionais e pedagógicos”, os quais ocasionam “isolamento profissional dos professores”, e escolas reprodutoras de informação, salas de aulas com alunos sentados enfileirados, de costas para os outros, como meros espectadores passivos.

Por fim, afirma que “Recuso a secura antropológica e axiológica da educação e das escolas, pois quanto mais ela cresce, mais define toda a capacidade humana para nos pensarmos a nós mesmos e ao mundo que criamos’, uma vez que sua opção é pela formação de boas pessoas, “competentes e eticamente fortalecidas”, “comprometidas com o bem comum”. Sendo assim, destaca que deseja “uma escola em que os alunos contêm não como objetos de aprendizagem, mas como sujeitos de conhecimento e de desenvolvimento, de participação ativa na escola, com voz, com autonomia e com responsabilidade” (AZEVEDO, 2017, p.8).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, destacamos, segundo Azevedo (2000, p.602), que é preciso promover mudanças nas escolas, de modo que sejam caracterizadas como lugar (em) que (se) ensina, mas sobretudo onde se se aprende; reúne vários esforços para se fazer aprender; desencadeia a participação de cada individualidade; pesquisa fontes de informação; ouve, se lê, se comunica, se escreve; adquire hábitos e métodos de estudo e se aprende a realizar projetos baseados em trabalho de equipe; trabalha para alcançar o gosto por aprender e se rejubila com a descoberta intelectual; arrisca, onde se aprende a avaliar o que se fez; aprende a corrigir os erros e a reconstruir projetos; ofereça diversos tipos de atividades letivas e escolares, em ambientes de expressão física, artística, ética e estética, tanto em atividades internas à escola como de ligação à comunidade envolvente para que tudo isso aconteça.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, J. **Escolas Profissionais, que Futuro?** Conferência da ANESPO. Fátima, Portugal. 1996. Acedido: <http://www.josquimazevedo.com/martigos>

AZEVEDO, J. **A crise do modelo moderno de educação escolar e a necessidade de uma reinstitucionalização educativa.** Porto. 1999. Acedido: http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibText/JA_A_CRISE_DO_MODELO_MODERNO_DA_EDUCACAO_1999.pdf

AZEVEDO, J. **A educação a formação profissional: o futuro de uma insustentável dicotomia.** 2000. Acedido: <http://www.joaquimazevedo.com>

AZEVEDO, J. Continuidade e Rupturas no Ensino Secundário na Europa. In C. Braslavsky (Org.), **A Educação Secundária: mudança ou imutabilidade.** Brasília. UNESCO. ? p. 61-93, 2000. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000019.pdf>

AZEVEDO, J. **Programa de Trabalho sobre educação e a formação na Europa: que pontes para o mundo do Trabalho?** Comunicação ao Seminário Regional “Programa de trabalho sobre o seguimento dos objetivos estratégicos comuns dos sistemas de educação e formação na Europa. Vila Real. 2003. <http://www.joaquimazevedo.com/martigos>

AZEVEDO, J. Em tempos de transição cultural profunda, o totalitarismo na educação não serve a educação dos portugueses. In A.T. Matos, G.Oliveira Martins, & P. Hanenberg (Eds.), **O Futuro ao Nosso Alcance - Homenagem a Roberto Carneiro.** Lisboa: Universidade Católica Editora. 2017.

CANÁRIO, R. A aprendizagem ao longo da vida. Análise crítica de um conceito e de uma política. In R. Canário (org.). **Formação e situações de trabalho.** Porto: Porto Editora. p.191-207, 2003.

GIDDENS, A. **O mundo na Era da Globalização.** Lisboa: Editorial Presença. 2000.

KRESS, G. O ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração. In R.L. Garcia: A.F. Moreira (org.), **Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios.** São Paulo: Cortez. p. 114-138, 2003.

MENDES, M. Os sete pecados da governação global. Paulo Freire e a reinvenção das possibilidades de uma pedagogia democrática e emancipatória da educação. **Revista Lusófona de Educação**, 14(14). 2009.

PACHECO, J.A.; PEREIRA, N. Globalização e identidades educativas. Rupturas e incertezas. Portugal. **Revista Lusófona de Educação**, 8, p. 13-28, 2006.



RUMMERT, S. M, & ALVES, N. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. **Revista Brasileira de Educação**, Vol.15, n.45, p.511-528, 2010.

SILVA, L. R. Unesco: Os quatro pilares da “educação pós-moderna. **Revista Inter Ação**, 33(2), p. 359-378, 2008.

TEODORO, A. Políticas Educativas ou a transdisciplinar idade de um campo de estudo. *In Tello, C. Epistemologia de Política Educativa. Posicionamentos, perspectivas Y enfoques*. Campinas: Campo das Letras p. 485-494, 2013.

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

UNESCO. Educação, um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre Educação para o século XXI**. Porto:Asa. 1996.