

Políticas de educação profissional em Portugal e no Brasil

Professional education policies in Portugal and in Brazil

Políticas de educación profesional en Portugal y Brasil

EDILENE ROCHA GUIMARÃES

JOSÉ AUGUSTO PACHECO

FILIPA SEABRA

Resumo: O trabalho aborda as políticas de educação profissional decididas em Portugal e no Brasil na última década. Com base numa metodologia qualitativa, utiliza-se a análise documental para analisar a dimensão social da educação e formação e verificar de que modo os dois sistemas educativos implementam estratégias diversificadas para a valorização da educação profissional. Conclui-se que as questões em análise permitem uma discussão curricular da educação profissional e sobretudo das suas modalidades, que interagem como processos interligados de uma aprendizagem ao longo da vida.

Palavras chave: educação profissional; aprendizagem ao longo da vida; modalidades de formação.

Abstract: The paper discusses the professional education policies approved in Portugal and in Brazil in the last decade. Based on a qualitative methodology, documents were analyzed with a focus on the social dimension of education and training, also aiming to evaluate how the two educational systems implement diversified strategies for valuing professional education. The text concludes that the issues under analysis yield a discussion of the professional education curriculum, in particular of its modalities, which interact as interconnected processes of lifelong learning.

Keywords: professional education; lifelong learning; training modalities.

Resumen: El trabajo aborda las políticas de educación profesional determinadas en Portugal y en Brasil en la última década. Basado en una metodología cualitativa, se utiliza del análisis de documentos para evaluar la dimensión social de la educación y la formación y averiguar cómo los dos sistemas educativos implementan diversas estrategias para la valorización de la educación profesional. Se concluye que las cuestiones en análisis permiten una discusión del currículum de la educación profesional y, especialmente, de las modalidades, que interactúan como procesos interconectados de aprendizaje a lo largo de la vida.

Palabras clave: educación profesional; aprendizaje a lo largo de la vida; modalidades de formación.

INTRODUÇÃO

Com o advento e legitimação das políticas de accountability (SEABRA; MORGADO; PACHECO, 2012), a questão central do currículo *O que conta como conhecimento?* (DENG; LUKE, 2008) - ou *Qual é o conhecimento mais valioso?* (PINAR, 2007) - adquire mais pertinência e traz de volta discussões ideológicas sobre a função da escola (YOUNG, 2007), sobretudo quando são considerados percursos escolares definidos através da conceptualização do conhecimento. Dentre as diversas classificações que têm sido propostas (PACHECO, 2006; DENG; LUKE, 2008; CHARLOT, 2009; YOUNG, 2010) destacamos a do conhecimento como: i) uma concepção acadêmica e teórica; ii) uma concepção prática e procedimental e iii) uma concepção experiencial, sustentando que jamais podem existir formas de diversificação curricular que sejam unicamente direcionadas para uma das concepções, pois conhecer é aprender em contextos diferenciados. Partindo da premissa de “que existe uma correlação estatística entre os resultados escolares das crianças e a categoria socioprofissional dos pais”, Charlot (2009, p. 13) estuda empiricamente a relação dos alunos, oriundos dos meios populares, com o saber, realçando que o universo do saber destes jovens centra-se mais em “aprendizagens relacionais e afetivas, ou ligadas ao desenvolvimento profissional”, do que a “aprendizagens intelectuais ou escolares”, a “aprendizagens profissionais” e a “aprendizagens ligadas à vida quotidiana” (*idem*, p. 26).

Entendido o ensino profissional como uma forma expressa de diversificação e diferenciação curriculares (GUIMARÃES; SILVA; PACHECO, 2011), necessariamente perspectivada quer pelo conceito de aprendizagem ao longo da vida (LIMA; GUIMARÃES, 2011) e pelas estratégias de empregabilidade (ALVES, 2011; FRIGOTTO, 2011), quer pelas políticas de regulação transnacional (TEODORO, 2008; BARROSO; AFONSO, 2011) e pelas políticas de educação e formação de jovens e adultos (CAVACO, 2009), a seleção e organização do conhecimento numa determinada forma escolar reflete uma identidade curricular, que necessita de ser discutida pelos parâmetros internacionais que globalizam e institucionalizam determinadas concepções de conhecimento e de opções escolares.

Como refere Anderson-Levitt (2008, p. 356), a globalização origina um diálogo comum sobre as reformas, “tornando, aparentemente, mais uniforme o currículo a nível mundial”, através de consensos em torno dos mesmos conteúdos. Um dos consensos é o da exploração do conhecimento como competência ou como um saber-fazer procedimental, ligado ao mundo do trabalho, originando a ressignificação do currículo; isto é, valorizando a conexão do aprendente aos seus contextos de ação e relação (PACHECO, 2011a, 2011b; SCALLON, 2009).

Neste caso, pela força dos organismos transnacionais e supranacionais, as políticas de educação e formação dos distintos países instauram, nos sistemas educativos nacionais, um certo grau de uniformidade não coerciva (WALDOW, 2012), de acordo com padrões moldados, por exemplo, pela União Europeia (EU), Banco Mundial (BM) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ora, o ensino profissional tem sido, de fato, um bom exemplo desta estandardização no ensino secundário, tal como o processo de Bolonha o tem sido no ensino superior. A emergência de estruturas internacionais tem configurado identidades nacionais cada vez mais similares em termos curriculares, com a difusão de lógicas de intervenção que são presentemente legitimadas pelas políticas de partilha de conhecimento e pelas denominadas reformas viajantes (STEINER-KHAMASI & WALDOW, 2012; DALE; ROBERTSON, 2012). Esta convergência conceptual não tem sido impeditiva de opções diferenciadas ao nível das políticas nacionais, com aspectos, ao mesmo tempo, comuns e diferentes, seja no contexto das políticas de formação profissional decididas em Portugal ou no Brasil, que serão objeto de análise nos pontos seguintes.

Destaca-se que a perspectiva assumida neste texto, quer relativamente ao contexto português, quer relativamente ao contexto brasileiro, incide prioritariamente sobre o ensino profissional, que decorre no contexto de escolas públicas e no ensino secundário/médio.

O ENSINO PROFISSIONAL NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PORTUGUESA

Uma das funções do Ministério da Educação e Ciência é a de definir, coordenar, executar e avaliar “as políticas nacionais dirigidas aos sistemas educativo e científico e tecnológico, articulando-as com as políticas de qualificação e formação profissional”¹, o que acontece num quadro centralista e nacional, com escassa ou nula autonomia curricular das escolas. Daí que exista, no sistema educativo português, um forte controle do currículo, começando com os planos curriculares e terminando na avaliação, sendo as ofertas curriculares decididas pela Administração Central.

Normativamente, o ensino básico compreende, por um lado, uma formação geral ao nível do ensino básico geral, de cursos de ensino artístico especializado, de cursos de ensino vocacional e de cursos de ensino recorrente e, por outro, ofertas curriculares específicas, caso dos percursos curriculares alternativos, do programa integrado de formação e educação, de cursos de

¹ Cf. Art. 1º, Decreto-lei n.125/2011, de 29 de dezembro

educação e formação e de cursos de educação e formação de adultos².

Por sua vez, e na base dos pontos 1 e 2 do art. 6º do mesmo normativo, o ensino secundário é diversificado curricularmente em: a) cursos científico-humanísticos, vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior; b) cursos com planos próprios; c) cursos artísticos especializados; d) cursos profissionais; e) cursos de ensino recorrente; f) cursos de ensino vocacional.

Os cursos vocacionais orientados para a formação inicial dos alunos incluídos nesta oferta privilegiam tanto a aquisição de conhecimentos em disciplinas estruturantes, como o português, a matemática e o inglês, como o primeiro contacto com diferentes atividades vocacionais e permitem o prosseguimento de estudos no ensino secundário³.

No ano letivo em curso, encontra-se em prática uma experiência-piloto de aplicação destes cursos ao nível do ensino básico, a qual integra cerca de 200 alunos de escolas públicas e privadas, com 13 ou mais anos de idade e que tenham tido duas retenções no mesmo ciclo de ensino ou três em dois ciclos de ensino. Ao terminar estes cursos, os estudantes têm a possibilidade de seguir cursos profissionais ou vocacionais no ensino secundário; no entanto, para ascenderem aos cursos científico-humanísticos daquele nível de ensino necessitam obter aprovação em provas finais de 6º e 9º ano. A componente vocacional da formação é obtida através da prática simulada em contexto empresarial. Esta viragem na formação profissional, cuja aplicação prática está ainda no início sugere, desde já, duas alterações relevantes: por um lado, um aumento do peso da formação em contexto do trabalho, mais à semelhança dos atuais cursos CEF do que dos cursos profissionais, com um maior afastamento entre a via profissional e a via destinada ao prosseguimento de estudos e, por outro, uma antecipação da escolha da via profissional, na medida em que se permite o início da formação vocacional aos 13 anos (ao invés dos 15 anos de idade considerados mínimos para o ingresso num CEF). Destaca-se, ainda, que o fato de a inclusão no piloto ser possibilitada apenas àqueles alunos que tenham duas ou mais retenções indicia uma secundarização da formação vocacional, sinalizada como uma segunda escolha, e não como uma opção de igual dignidade.

Em Portugal, e considerando-se a história do ensino profissional, ou vocacional, sendo esta última a expressão com mais uso nas atuais políticas nacionais, têm existido diversos modelos de referência, com predomínio, até a atualidade, do modelo escolar, ainda que o modelo não-formal tenha ganhado visibilidade no período de 2005 a 2011, no âmbito do Programa Novas

² Cf. Pontos 1 e 2, art. 5º, Decreto-lei n. 139/2012, de 5 de julho.

³ Cf. Portaria nº 292-A/2012, de 26 de Setembro

Oportunidades⁴. Falando desta iniciativa governamental, Santos (2008, p. 316) afirma não se tratar

apenas de uma questão de política educativa e curricular. É também uma questão de qualificação de recursos humanos para o crescimento econômico”, ao mesmo tempo que a educação e formação de adultos, desde sempre remetida para a margem do sistema educativo, confronta-se com uma diversidade de atuação que, podendo ser de grande proficuidade, continua a ser um disperso conjunto de ações educativas e formativas sem definição e harmonização concreta de estratégias (*idem*, p. 299).

Por isto, o ensino profissional tem estado bastante associado ao ensino secundário, sendo possível que os alunos comecem este percurso no 7º ano de escolaridade, ou no início do 3º ciclo do ensino básico, ou seja, por volta dos 12/13 anos, nas escolas profissionais, geralmente ligadas às autarquias e associações profissionais. Em ambos os casos, o ensino profissional tem sido pautado pela integração curricular das componentes de formação geral e de formação técnica (PACHECO, 2011c). Porém, a orientação atual do governo português está mais voltada para o modelo dual, sendo esta a “forma mais antiga de combinar formação e trabalho [...] em alternância escola-empresa” [...em que esta] é o elemento central do processo formativo” (AZEVEDO, 2000, p. 32). Sobre este modelo, Charlot (2009) esclarece que escola e empresa são dois lugares distintos de formação, com lógicas diferentes, muitas vezes articulados em torno da relação teoria/prática. De um modo mais concreto, o autor enumera alguns argumentos que sobressaem dos discursos dos alunos: a) “a teoria que se aprende na escola não é necessária na empresa. Esta última funciona numa lógica de experiência, da rotina e não numa lógica do saber”; b) “de qualquer forma, mesmo quando poderíamos pôr em prática o que aprendemos na escola, não temos tempo” (*idem*, p. 159); c) “numa fase em que o desemprego aumenta, é preciso estar muito atento àquilo que as empresas exigem” (*idem*, p. 161).

Tais modelos incluem concepções diferentes em torno da formação, sendo entendidos no seguimento de uma educação geral e teórica ou de uma educação profissional, em que a qualificação profissional é discutida tanto nos seus conteúdos, quanto nos lugares da sua realização. É de reconhecer que a discussão, em Portugal, não tem sido suficientemente abrangente sendo, por vezes, mais associada a questões de produtividade do que propriamente à qualidade e pertinência da formação. Num debate realizado pelo Conselho Nacional, Carneiro

⁴ No relatório *Educação e Formação em Portugal*, o Ministério da Educação, em 2007, apresenta a formação profissional como um dos principais vetores da mudança educativa. É de registar a valorização desta formação no contexto da educação de jovens e adultos, com uma diversidade de planos ao nível da oferta educativa, dentro e fora da organização escolar.

(2004, p. 48), afirmou que seria

necessário elevar o nível de saber-fazer em Portugal – temos um sistema de ensino demasiado teórico – elevar o nível de experimentação do sistema educativo, da aplicação dos saberes, melhorar aquilo a que hoje se chama capital estrutural da economia portuguesa em geral, isto é, capital de gestão.

De forma mais concreta, as modalidades de formação profissional existentes, e numa parceria entre ministérios diferentes nos Centros de Formação Profissional⁵, têm incluído cursos de aprendizagem, cursos de educação e formação para jovens, cursos de especialização tecnológica, cursos de educação e formação de adultos, formações modulares certificadas, modalidade de intervenção na vida ativa e reconhecimento, validação e certificação de competências. Um olhar bem positivo sobre alguns destes percursos encontra-se no relatório do Conselho Nacional de Educação “Estado da Educação 2011. A qualificação dos portugueses”, em que são apresentados seis casos de inovação e sucesso da formação profissional e onde se procura “desmitificar algumas representações negativas que continuam a existir sobre estes cursos, bem como a encontrar pistas para que nos ajudem a compreender este sucesso e, desta forma, contribuir para a construção de outros projetos formativos” (PORTUGAL, 2001, p. 267).

Muito recentemente⁶ foi divulgada a proposta de Portaria conjunta dos Ministérios da Economia e do Emprego, da Educação e Ciência e da Solidariedade e da Segurança Social, referente à criação dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), os quais irão, a partir de finais de março de 2013, substituir os Centros Novas Oportunidades. Esta proposta reitera a prioridade estratégica conferida à formação profissional de jovens e adultos, sublinhada a importância de que os CQEP venham a facilitar a articulação e coordenação entre as diferentes entidades envolvidas no processo de formação profissional em Portugal, bem como rentabilizar recursos. Ficou ainda confirmada a possibilidade de os CQEP, à semelhança dos seus antecessores, serem promovidos por escolas públicas.

⁵ Cf. <http://www.iefp.pt/formacao/ModalidadesFormacao/Paginas/ModalidadesdeFormacao.aspx>. Acesso a 20 de janeiro de 2013.

⁶ Disponível em: <http://www.agenda.anqep.gov.pt/np4/2689.html>. Acesso em 31 de janeiro de 2013.

O ENSINO PROFISSIONAL NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR BRASILEIRA

No Brasil, no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, “ocorreram mudanças substantivas na vida nacional, dependentes ou articuladas com o cenário internacional sob a expansão e dominação intensas do sistema capitalista” (CIAVATTA, 2011, p. 27), que se expressaram nas políticas neoliberais e na modernização conservadora. “Segundo a tradição brasileira, a educação continuou a ser subsumida às exigências da preparação para o mercado, acrescida da ideologia da eficiência, da eficácia, da produtividade e da competitividade” (*idem*, p. 27).

Dentro desse contexto, o Ministério da Educação (MEC), no Brasil, é responsável por organizar o sistema de ensino no país e definir as políticas e diretrizes educacionais nacionais. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁷, a educação básica é formada pela educação infantil (creche - 0 a 3 anos; pré-escola - 4 a 5 anos), pelo ensino fundamental (1º ao 9º ano - 6 a 14 anos) e pelo ensino médio (1ª, 2ª e 3ª séries - 15 a 17 anos), tendo por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. A educação profissional e a educação de jovens e adultos são consideradas como modalidades de ensino, com ênfase na diversificação e diferenciação curricular (GUIMARÃES; SILVA; PACHECO, 2011).

É neste sentido que, salvaguardada a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o ensino médio (secundário) pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por integração com a educação profissional e tecnológica, através de currículos alternativos⁸. Destaca-se que a componente profissional, no percurso de escolarização do aluno, acontece a partir da 1ª série do ensino médio, quando o aluno tem 15 anos.

A educação profissional e tecnológica abrange os cursos de: I - formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - educação profissional técnica de nível médio; III - educação profissional tecnológica, de graduação e pós-graduação. A educação profissional técnica de nível médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao ensino médio, podendo, a primeira, ser integrada ou concomitante a esta etapa da educação básica. Os cursos, desenvolvidos de forma articulada integrada ou concomitante com projetos pedagógicos unificados, devem responder quer aos objetivos da educação básica e, especificamente, do ensino médio, quer aos objetivos da educação profissional e

⁷ Cf. Art. 21 e 22 da LDB - Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro.

⁸ Cf. Art. 14, da Resolução CNE/CEB nº 2/2012, de 30 de janeiro.

tecnológica. Estes cursos devem atender às diretrizes e normas nacionais definidas para a modalidade específica, tais como educação de jovens e adultos, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação de pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, educação especial e educação a distância⁹.

De modo a garantir essa diversificação e diferenciação curriculares, compete à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política da educação profissional e tecnológica. Em 2012, a SETEC/MEC desenvolvia os seguintes Programas (Quadro 1)¹⁰:

Quadro 1 - Programas de Educação Profissional – SETEC/MEC

PROGRAMA	OBJETIVO
Programa Mulheres Mil	Oferecer a formação profissional e tecnológica articulada com elevação de escolaridade a mulheres em situação de vulnerabilidade social. Instituído pela Portaria MEC nº 1.015/2011, de 21 de julho.
Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC)	Ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Instituído pela Lei nº 12.513/2011, de 26 de Outubro.
Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC	Certificar os saberes adquiridos ao longo da vida, com atendimento aos trabalhadores, jovens e adultos que busquem a formação e/ou a avaliação, reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais ou não formais de ensino. Instituído pela Portaria Interministerial MEC/MTE nº. 1.087/2009, de 20 de novembro.

⁹ Cf. Arts.2º, 3º e 8º, da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, de 20 de setembro.

¹⁰ Cf. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12496&Itemid=800

Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional	Oferecer cursos de formação inicial e continuada, técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas e programas de pós-graduação, através da expansão da Rede Federal. Instituído pela Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro.
Programa Brasil Profissionalizado	Modernizar e expandir o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional, no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais. Instituído pelo Decreto nº 6.302/2007, de 12 de dezembro.
Rede e-Tec Brasil	Desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita. Instituído pelo Decreto nº 7.589/2011, de 26 de Outubro.
Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)	Integrar a educação profissional à educação básica na modalidade de jovens e adultos (EJA), buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Instituído pelo Decreto nº 5.478/2005, de 24 de junho, substituído pelo Decreto nº 5.840/2006, de 13 de julho, que amplia a abrangência para a Rede Federal, estados e municípios e inclui o público do ensino fundamental e ensino médio da EJA.
Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Profucionário)	Formar os funcionários de escola pública, em efetivo exercício, em habilitação compatível com a atividade que exerce, proporcionando a valorização do trabalho desses profissionais da educação, através do oferecimento dos cursos de formação inicial em nível técnico. Instituído pelo Decreto nº 7.415/2010, de 30 de dezembro.

Perante esta oferta curricularmente diversificada, a Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010 – definiu que a expansão de uma educação pública profissional de qualidade, entendida na perspectiva do trabalho como princípio educativo (GRAMSCI, 1991), deveria garantir o financiamento público permanente, respondendo às demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacionais, em consonância com a sustentabilidade socioambiental e com a inclusão social. “Parte desse esforço nacional deve concentrar-se na oferta de nível médio integrado ao profissional, bem como na oferta de cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas” (BRASIL, 2010, p. 70).

Com este objetivo, os Programas da SETEC/MEC, listados na Fig.1, são, na sua maioria, financiados com recursos públicos, mas apenas para as redes de ensino federal, distrital, estaduais e municipais, tais como: a) Programa Mulheres Mil; b) Rede Certific; c) Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional; d) Programa Brasil Profissionalizado; e) Rede e-Tec Brasil; f) Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. No entanto, destaca-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC)¹¹, por priorizar o financiamento com recursos públicos às entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, vinculadas ao sistema sindical (“*Sistema S*”)¹², através de ações como: a) Rede e-Tec Brasil; b) Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem; c) FIES Técnico e Empresa; e) Bolsa-Formação¹³. Já anteriormente se defendia, quando da realização da 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (CONFETEC), que envolvia o “*Sistema S*” e o financiamento da educação profissional e tecnológica, que “o *Sistema S* deveria aumentar o número de vagas gratuitas e que dos recursos do *Sistema S* deveria ser tirada uma parcela para a rede pública” (GUIMARÃES, 2008, p. 300).

Com financiamento de recursos públicos também ao “Sistema S”, o Programa de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), tem como proposta a qualificação profissional e a inserção no mercado de trabalho de jovens, através da aprendizagem¹⁴. A legislação vigente, em início de 2013, estabelece, para as empresas de médio e grande porte, a obrigação de contratar jovens entre 14 e 24 anos, que tenham concluído o ensino fundamental e estejam matriculados e frequentando o ensino médio e cursos de

¹¹ Ver: <http://pronatec.mec.gov.br/institucional/objetivos-e-iniciativas>

¹² O “Sistema S” é composto pelas seguintes entidades: SENAC; SENAI; SENAR; SENAT; SESC; SESI; SEST; SEBRAE.

¹³ Cf. Lei nº 12.513/2011, de 26 de Outubro.

¹⁴ A Aprendizagem é estabelecida pela Lei nº. 10.097/2000, regulamentada pelo Decreto nº. 5.598/2005.

aprendizagem, fixando cotas de 5% a 15% para contratação de aprendizes de ofício, conforme a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), em contrato especial de trabalho, por tempo máximo de dois anos, com tempo pedagógico distribuído à vivência das práticas do trabalho na empresa e ao aprendizado de conteúdos teóricos na escola. Assim, a aprendizagem, no sistema educativo brasileiro, tem sido configurada como uma “formação em alternância escola-empresa”, na qual a parte teórica é fixada com o mínimo de 30% da carga horária total e a “empresa é o elemento central do processo formativo” (AZEVEDO, 2000, p. 32).

Nos seus estudos sobre esta temática, Charlot (1985) e Tanguy (1986) reconhecem, por um lado, que a vivência das práticas na empresa assegura condições do exercício do trabalho, no sentido de um maior domínio de novas técnicas e de conhecimentos mais elevados e, por outro, que as situações de aprendizagem se encontram quase sempre direcionadas para a submissão e aceitação das hierarquias da empresa e das condições de trabalho existentes. Neste caso, “sem corresponder, portanto, a uma verdadeira articulação formação-trabalho, as relações estabelecidas encerram em si uma lógica pedagógica que se mostra muito mais como um estrangulamento dos laços entre a teoria e a prática” (SILVA, 2001, p. 5). Coutinho e Borges (2012, p. 115) corroboram do entendimento de que a articulação formação-trabalho “ocorre de modo geral, registrando uma antecipação no ingresso laboral na vida dos jovens, por vezes, em prejuízo de uma adequada continuidade da vida escolar”.

O Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁵, em fase de aprovação pelo Congresso Nacional, define que a União deverá promover a realização de pelo menos duas conferências nacionais de educação até o final do decênio, precedidas de conferências municipais e estaduais, articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação, instituído no âmbito do Ministério da Educação. A construção das políticas educativas, especificamente as políticas de educação profissional e tecnológica, já vem acontecendo nesses processos democráticos das conferências nacionais, com a participação das entidades representativas da sociedade civil organizada (GUIMARÃES, 2008), permitindo que grupos minoritários se articulem na busca da aprovação de currículos diversificados, que considerem a diversidade e diferença e que valorizem as aprendizagens comprometidas com uma prática cidadã e inclusiva, de forma a contribuir com a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável local da sociedade.

¹⁵ Projeto de Lei nº 8.035-B de 2010. Texto Aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania – Câmara dos Deputados. - Redação Final: 16/10/2012.

PARA UMA VALORIZAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL EM CONTEXTOS ESCOLARES

Sendo múltiplos os seus lugares e espaços e se verificando que, tanto no Brasil como em Portugal, apesar da crescente valorização da educação não formal e informal (CAVACO, 2009), a educação profissional está, ainda, associada a uma forte componente escolar, caracterizando-se por temporalidades mercadorizadas, isto é, por uma formação que inclui, por um lado, a educação no sentido da inclusão social e, por outro, a empregabilidade no mundo do trabalho. Cabe, assim, questionar por que razão a educação profissional é, cada vez mais, pautada por quadros de referência de qualificação para a aprendizagem ao longo da vida e por catálogos nacionais de qualificação, de modo a responder a padrões de competitividade definidos pela sociedade do conhecimento.

Mesmo assim, e não deixando de acentuar que toda a educação é uma etapa da aprendizagem ao longo da vida, a formação profissional completa-se nas diversas modalidades que a caracterizam, de acordo com os públicos a que serve e com os objetivos a que responde. Dentro do princípio gramsciano do trabalho como princípio educativo, a que estão associadas perspetivas pragmáticas de Dewey e James¹⁶, a discussão dos dias de hoje centra-se na escola como dispositivo social que é um espaço de integração de saberes, independentemente da sua natureza geral e vocacional.

Porque valorizamos a educação profissional como componente da educação formal, para além de outras componentes igualmente válidas, sustentamos, neste texto, que a consolidação de uma formação integrada passa pelo reconhecimento da diversidade de saberes, não sendo possível a secundarização da noção de “base”, proposta por Charlot (2009, p. 163):

a noção de base permite articular um princípio de heterogeneidade e um princípio de continuidade. Um princípio de heterogeneidade: não se aprende realmente o ofício quando se aprendem as bases. Um princípio de continuidade: aprender um ofício significa ainda assim, em primeiro lugar, aprender as bases.

Neste caso, é possível conciliar, em termos de organização da educação profissional em contexto escolar, o “mundo da teoria, do ensino geral (ou do campo da linguagem, das palavras, dos cadernos)” (*idem*, p. 163) com o mundo da prática, ou, o que Goodson (2001, p. 228) refere ser, respetivamente, o “currículo para o cérebro” e o “currículo para as mãos”, sabendo-se que ambos estão ligados

¹⁶ De John Dewey cita-se o livro *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*, publicado, em 2002, pela editora Relógio D'Água, e de William James a obra *Pragmatismo*, editada pela Martin Claret, em 2005.

a distintas tradições (acadêmica e utilitária) e que um deles tem socialmente um “status baixo” (*idem*, p. 180).

Dentro do que tem sido a sedução de modalidades de formação pelas temporalidades mercadorizadas, em que a lógica de mercado origina a reformatação da escola pelos critérios de empregabilidade e pela introdução de ofertas educativas que simplificam o conhecimento ligado ao domínio de capacidades cognitivas, a educação profissional pode estar a contribuir para a “persistência das políticas de estratificação” (WELNER; OAKES, 2008, p. 94), em que a escolarização dos alunos é, sobretudo, marcada pelos seus resultados escolares e pela sua origem socioeconômica, pois, como sustenta Lipovetsky (2012, p. 38), “o sucesso escolar e a seleção das elites continuam amplamente determinados pelo meio social de origem”.

Por conseguinte, a lógica de mercado está inscrita na escola de diversos modos (BARROSO; VISEU, 2003; TAUBMAN, 2009) e uma análise crítica da realidade em torno da educação profissional permite vislumbrar que o ensino dual não pode tornar-se a forma curricular privilegiada do ensino profissional, mais ainda quando existe uma elevada percentagem de desemprego, o que transformaria a escola num mercado de mão de obra barata e descartável. Por outro lado, a escola da tradição acadêmica não se afirma curricularmente válida, pela desvalorização da cultura de trabalho, pelo que

uma política consistente de profissionalização no ensino médio (secundário) dadas as outras razões e condicionada à concepção de integração entre trabalho, ciência e cultura, pode ser uma mediação importante para a organização da educação brasileira e do projeto da escola unitária, tendo o trabalho como princípio educativo (RAMOS, 2011, p. 88).

CONCLUSÃO

Com a análise comparativa da educação profissional em duas realidades educacionais distintas, a que se poderiam juntar outros sistemas educativos, como é o caso do sistema inglês (ESTEVES; PACHECO, 2012), conclui-se que as ofertas educativas são dominadas por políticas educativas quase idênticas, no quadro de padrões definidos pela globalização, e que em torno da educação profissional, enquanto percurso da aprendizagem ao longo da vida, há diversas interrogações que necessitam ser colocadas, pois a educação não pode unicamente originar uma *cidadania produtiva* (GIDDENS, 2007), em que os princípios de ação educativa ficam subordinados a uma lógica de mercado, em que o estigma das mãos se sobrepõe ao do cérebro (RODRIGUES, 2011). Como não há uma única resposta possível delineou-se, ao longo do texto, uma formação profissional com diversas

modalidades, mas que acentuam uma formação integrada, mesmo que algumas sejam marcadamente técnicas. Uma outra questão é a da ligação escola/empresa, cuja interação necessita ser pautada, acima de tudo, por critérios de formação. Por último, defende-se que, por mais importância que seja atribuída à educação profissional, há uma formação geral que, em primeiro lugar, deve constar do percurso de escolarização dos alunos, abrangendo no mínimo seis anos¹⁷, de modo que não seja possível ter na escola, e de forma precoce, as crianças e os jovens no mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Por que está a escola incumbida de promover a inclusão e a empregabilidade? In: CANÁRIO, R.; RUMMERT, S. M. (Orgs.). **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: Educa, 2011, p. 45-60.

ANDERSON-LEVITT, K. Globalization and curriculum. In: CONNELLY, F. M. (Ed.), **The sage handbook of curriculum and instruction** Los Angeles: Sage, 2008, p. 349-368.

AZEVEDO, J. **O ensino secundário na Europa**. Porto: Edições Asa, 2000.

BARROSO, J.; AFONSO, N. (Orgs.). **Políticas educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação**. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2011.

BARROSO, J.; VISEU, S. A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. **Educação & Sociedade**, 24 (84), 897-921, 2003.

BRASIL. **CONAE 2010. Conferência Nacional de Educação. Construindo o Sistema Articulado de Educação**: Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília: MEC, 2010.

CARNEIRO, R. Os desafios da produtividade: pessoas, qualificações e inovação. In: Conselho Nacional de Educação (Org). **Educação e produtividade 2004**. Lisboa: CNE, 2004, p. 33-52.

CAVACO, H. **Adultos pouco escolarizados**. Políticas e práticas de formação. Lisboa: Educação, 2009.

¹⁷ Seis anos porque correspondem, na realidade portuguesa, ao fim do 2º ciclo do ensino básico; na realidade brasileira, o ensino fundamental abrange nove anos. Para além da idade, que será sempre uma questão fundamental, há a seguinte interrogação, que merece alguma discussão: em que ano de escolaridade deve ser iniciada a diversificação curricular em termos do reconhecimento de percursos escolares diferentes?

CHARLOT, B. **A relação com o saber nos meios populares. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio.** Porto: CIEE/Lipvsic, 2009.

CHARLOT, B. L'Alternance: Pour quoi, Pour qui? **Société Française**, nº 16, 1985.

CIAVATTA, M. A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada – ensino médio e EJA. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Trabalho e educação de jovens e adultos.** Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

COUTINHO, M. C.; BORGES, R. C. P. Emprego juvenil: os sentidos do trabalho para jovens aprendizes. In: SILVA, M. M.; QUARTIERO, E. M.; EVANGELISTA, O. (Orgs.). **Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 111-141.

ESTEVES, M.; PACHECO, J. A. A organização curricular portuguesa nos sistemas educativos português e inglês. Uma análise comparativa. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 46 (1), p. 7-36, 2012.

DALE, R.; ROBERTSON, S. Towards a critical grammar of education policy movements. In: STEINER-KHAMASI, G.; WALDOW, F. (Eds.), **World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education.** London: Routledge, 2012, p. 21-40.

DENG, Z.; LUKE, A. Subject matter. Defining and theorizing school subjects. In: CONNELLY, F. M. (Ed.). **The sage handbook of curriculum and instruction** Los Angeles: Sage, 2008, p. 66-87.

FRIGOTTO, G. Educação para a “inclusão” e a “empregabilidade”: promessas que obscurecem a realidade. In: CANÁRIO, R.; RUMMERT, S. M. (Orgs.). **Mundos do trabalho e aprendizagem.** Lisboa: Educa, 2011, p. 61-78.

GIDDENS, A. **A Europa na era global.** Lisboa: Editorial Presença, 2007.

GOODSON, I. **O currículo em mudança.** Porto: Porto Editora, 2001.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

GUIMARÃES, E. R. **Política de ensino médio e educação profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares.** 464f. Tese (doutorado) – Centro Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2008.

GUIMARÃES, E. R.; SILVA, L. B. da; PACHECO, J. A. Curriculum Differentiation in the Education of youth and adults in Portugal and Brazil. **International Journal of Curriculum and Instruction Studies**, v. 1, n. 2, p. 11-25, 2011

LIMA, L.; GUIMARÃES, P. *critical European strategies in lifelong learning. A introduction*. Leverkusen Opladen: Barbara Budrich Publishers, 2011.

LIPOVETSKY, G. **A sociedade da decepção**. Lisboa: Edições 70, 2012.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e prática**. 3ª ed. Porto: Porto Editora, 2006.

PACHECO, J. A. Currículo, aprendizagem e avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. **Revista Lusófona de Educação**, 17, p. 65-74, 2011a.

PACHECO, J. A. **Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação**. Porto: Porto Editora, 2011b.

PACHECO, J. A. Formação geral e formação técnica: uma integração possível? In: COSTA, M. A. et al (Orgs.). **Currículo integrado. Concepções, perspectivas e experiências**. Belo Horizonte: CEFET/MG, 2011c, p. 21-32.

PINAR, W. **O que é a teoria do currículo?** Porto: Porto Editora, 2007.

PORTUGAL. Conselho Nacional de Educação. **Estado da Educação 2011. A qualificação dos portugueses**. Lisboa: CNE, 2011.

RAMOS, M. Trabalho e formação integrada: categorias de análise de projetos educacionais em disputa no Brasil. In: SOUSA JÚNIOR, H. P., Laudares, J. B. (Orgs.). **Diálogos conceituais sobre trabalho e educação**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011, p. 81-193.

RODRIGUES, L. **O estigma das mãos mais do que o cérebro**. Mangualde: Pedago, 2011.

SANTOS, M. do C. Ensino recorrente, educação e formação de adultos. In: PACHECO, J. A. (Org.). **Organização curricular portuguesa**. Porto: Porto Editora, 2008, p. 283-334.

SCALLON, G. **L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences**. Bruxelles: De Boeck, 2009.

SEABRA, F.; MORGADO, J. C.; PACHECO, J. A. Policies of accountability in Portugal. **International Journal of Curriculum and Instruction Studies**, 2 (4), p. 41-51, 2012.

SILVA, L. H. A Relação Escola-Família no Universo das Experiências Brasileiras de Formação em Alternância. In: **XXIV Reunião Anual da ANPEd. Intelectuais, Conhecimento e Espaço Público**, 2001. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/T2053527576349.doc. Acesso em: 20 jan. 2012.

STEINER-KHAMASI, G.; WALDOW, F. (Eds.). **World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education**. London: Routledge, 2012.

TANGUY, L. (Dir). **L'introuvable relation formation/emploi. Un état de recherches in France**. Paris: La Documentation Française, 1986.

TAUBMAN, P. **Teaching by numbers**. New York: Routledge, 2009.

TEODORO, A. **Tempos e andamentos nas políticas educativas**. Estudos ibero-americanos. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

WALDOW, C. Towards post-bureaucratic modes of governance. An European perspective. In: STEINER-KHAMASI, G.; WALDOW, F. (Eds.). **World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education**. London: Routledge, 2012, p. 72-93.

WELNER, K. G.; OAKES, J. Structuring curriculum. Technical, normative, and political considerations. In: CONNELLY, F. M. (Ed.). **The sage handbook of curriculum and instruction**. Los Angeles: Sage, 2008, p. 91-112.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, n.101, p. 1287-1302, 2007.

YOUNG, M. **Conhecimento e currículo**. Porto: Porto Editora, 2010.

EDILENE ROCHA GUIMARÃES é doutora em educação pela Universidade Federal de Pernambuco com estágio de pós-doutoramento na Universidade do Minho, Portugal. Atua como professora pesquisadora no Instituto Federal de Pernambuco. E-mail: edilene.guimaraes@reitoria.ifpe.edu.br

JOSÉ AUGUSTO PACHECO é professor catedrático da Universidade do Minho – Portugal e Presidente do Instituto de Educação (IE) E-mail: jpacheco@ie.uminho.pt

FILIPA SEABRA é professora e pesquisadora da Universidade Aberta, LE@D, CIEd - Portugal .E-mail: fseabra@uab.pt

*Recebido em agosto de 2013
Aprovado em setembro de 2013*