

Novas instituições e processos educativos: O subsistema de escolas profissionais em Portugal

Fátima Antunes¹

Introdução

A criação do subsistema de Escolas Profissionais em Portugal em 1989 constitui uma medida de política educativa que condensa um conjunto importante de tendências marcantes no terreno da educação. Em outros trabalhos procurei visibilizar que esta inovação se integrou numa fase de intensificação da dinâmica, em curso desde os anos 70, de *europaização* e de construção de um *referencial global europeu* para as políticas educativas nacionais encontrando-se associada a uma modalidade específica de produção desse processo de *europaização* que consistiu na recontextualização de políticas comunitárias. Assim, esta medida de política educativa expressa uma *agenda globalmente estruturada*² para a educação e evidência o modo como a União Europeia se constitui como uma instância supranacional que medeia, veicula e modela, pressões, constrangimentos e orientações de inscrição global (cf., por exemplo, Antunes, 2000, 2001, 2004).

Nesta comunicação, vou discutir outras vertentes daquela inovação também significativamente relacionadas com dinâmicas de *globalização*³. Mais concretamente, vou defender que a intensificação de relações de escala global, que ocorre de modo heterogéneo, arritmico e assimétrico nos domínios económico, político e cultural, tem um impacto assinalável no domínio da educação, nomeadamente através da gestação de um novo *modo de regulação*⁴. Este processo de edificação de articulações e instituições emergentes assume uma expressão particularmente viva ao nível de transformações sofridas pelo Estado, nomeadamente as que se relacionam com *formas de actuação* que se distanciam daquelas que tipicamente caracterizavam

¹ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho

² A perspectiva de uma *agenda globalmente estruturada* para a educação admite, com base em estudos de economia política, que os Estados-nação se confrontam com “um conjunto sistemático de questões”, colocadas quer pelos processos de *globalização* (económicos, políticos, culturais) quer pela situação desses mesmos Estados no contexto internacional que condiciona a sua relação com aqueles processos (cf. Dale, 2000b: 428). O argumento principal da perspectiva de uma *agenda globalmente estruturada* para a educação é sustentado pela análise de que o modo como aqueles problemas se apresentam e a prioridade relativa que lhes é atribuída são crescentemente modelados pelos constrangimentos e pressões de relações globais (sobretudo económico-políticas) dispondo os Estados de um leque diminuído de opções quanto à orientação das suas políticas. Tal não implica que a actuação do Estado seja determinada pelo contexto económico-político global/regional, mas as orientações adoptadas e os processos sociais implementados serão o resultado da interacção complexa entre a percepção/interpretação e formulação daqueles problemas pelos actores do Estado, da sociedade civil e da economia e o leque de respostas e soluções disponibilizáveis através das instituições existentes ou possíveis a partir dos recursos políticos, económicos e culturais mobilizáveis no contexto nacional.

³ O complexo de dinâmicas, instituições, processos e relações sociais que alguns de nós, na senda de Wallerstein, procuraram compreender mobilizando o conceito de moderno *sistema-mundo* capitalista sofre, desde há algumas décadas, transformações dramáticas que têm vindo a ser teorizadas como configurando processos de *globalização*. Estas mudanças são, por alguns autores, referidas como *globalizações*, para sublinhar a heterogeneidade, as assimetrias, contradições e desequilíbrios que marcam as constelações de relações sociais que as corporizam (cf., por exemplo, Giddens, 2000; Santos, 2001); as dinâmicas que enunciámos são hoje vividas na economia, na esfera política ou no universo cultural através de uma combinatória de processos cuja instabilidade não permite ainda apreender qualquer configuração identificável como constituindo um novo *regime de acumulação* (cf., por exemplo, Boyer, 1994).

⁴ Este conceito, desenvolvido pela Escola da *Regulação* francesa, releva que a trama de instituições que favorecem a congruência dos comportamentos individuais e colectivos e medeiam os conflitos sociais chega a produzir as condições para a estabilização (sempre temporária e dinâmica, ainda que prolongada) de um dado *regime de acumulação* (cf. Boyer, 1987: 54-5; 1997: 3; Aglietta, 1997: 412, 429; cf. ainda Antunes, 1998: 30-2).

a forma política do *Estado de Bem-estar*. Na senda de diversos investigadores tenho vindo a codificar estas formas de intervenção estatal sob as designações de *Estado de competição*, *Estado em rede* e *Estado articulador*, procurando dar conta de novas orientações assumidas pelo Estado para a sua acção nos domínios da economia, da partilha de autoridade e soberania em instâncias supranacionais e da coordenação dos interesses sociais ⁵.

A criação e desenvolvimento do subsistema de Escolas Profissionais em Portugal representou a edificação de novas instituições e processos educativos que envolveram a conjugação das formas de actuação como *Estado de competição* e *Estado-articulador* e que se traduzem quer por uma redefinição dos serviços educativos (e de bem-estar) e do papel do Estado na sua *governança*, quer pela emergência de novas configurações e/ou dimensões da participação da educação na *regulação* social

1. A criação do subsistema de escolas profissionais em Portugal

1.1. Uma breve contextualização

Um estudo de caso incidente sobre o subsistema de Escolas Profissionais criado em Portugal em 1989 permite sinalizar algumas daquelas alterações e propor interpretações acerca do seu significado. A análise daquela inovação torna possível enunciar alguns vectores do que designamos como a *agenda política nacional para a educação* elaborada e promulgada num período que entendemos compreendido entre 1988 e 1993. Assumimos, como acima defendemos, que este conjunto de problemas, soluções e expectativas é estruturado por processos globais cujas recepção e interpretação são específicas num dado contexto nacional. A reacção àquelas dinâmicas depende, assim, quer dos constrangimentos, quer dos recursos sócio-institucionais que, numa dada conjuntura, se afirmam como efectivamente actuantes. A *crise e consolidação* do Estado de Bem-estar e *da escola de massas* (cf. Santos, 1990; Stoer & Araújo, 1992), o processo de Reforma do Sistema Educativo levado a cabo através de um conjunto de medidas de política educativa integrantes da orientação de *neoliberalismo educacional mitigado* que marcou a acção governativa na época em questão (cf. Afonso, 1998) constituem dinâmicas sócio-políticas que definem o contexto em que têm lugar os processos que analisamos.

2. O Estado de competição e a expansão dos serviços educativos

A criação do subsistema de Escolas Profissionais em 1989 é promovida no contexto da Reforma do Sistema Educativo ⁶ como uma modalidade alternativa de escolarização de nível secundário, essencialmente votada à aproximação dos jovens face aos contextos de trabalho e às realidades produtivas. Pretende-se criar formações terminais, de “espectro largo”, local ou

⁵ Com base no trabalho de vários investigadores condensamos este vasto leque de modalidades de intervenção pública sob as noções de *Estado de competição*, *Estado-em-rede* e *Estado-articulador* que, embora de modo imperfeito e insatisfatório, pretendem dar conta de formas específicas de acção estatal que podem surgir singularizadas ou combinadas em determinadas áreas da vida social. O Estado parece assim envolvido em transformações que apontam para três configurações ou formas de actuação parciais fundamentais: o *Estado de competição* (*competition state*) cujas prioridades se orientam para a actuação em instâncias supranacionais e para a intervenção no nível nacional de modo a promover a competitividade da sua economia e a expandir as oportunidades de acumulação (cf. Cerny, 1990: 53, 205, 220 e ss.); o *Estado em rede* (*the network state*) enquanto articulação de segmentos de Estados que asseguram a intervenção em áreas da vida social cujo controlo escapa às fronteiras da soberania nacional (cf. Castells, 1997: 266-9, 1998: 331, 350-2, 366-7, 375); e o *Estado-articulador* voltado para a criação de condições de mediação dos interesses sociais, sob novas fórmulas e arranjos institucionais de que não é o único nem o principal protagonista (cf. Santos, 1998: 59-69; 1999: 38-9). Para uma discussão mais aprofundada desta problemática consultar Antunes (2004: 81-88); Afonso (2001) analisa algumas importantes implicações da redefinição do papel do Estado para as políticas educativas.

⁶ Para uma mais ampla compreensão deste processo consultar Afonso (1998) que desenvolve a análise mais abrangente e aprofundada que conhecemos sobre a Reforma do Sistema Educativo Português nos anos 80 em Portugal. O estudo apresentado por Lima (1998) sobre “a administração do sistema educativo e das escolas” constitui igualmente uma referência nesta área.

sectorialmente relevantes e integradas, proporcionando a qualificação de técnicos e trabalhadores polivalentes e favorecendo a *empregabilidade* dos jovens.

Em Portugal, as transformações globais que conduziram à forma de actuação como *Estado de competição* convergiram com dinâmicas sócio-políticas que tornaram imperativa a expansão dos serviços educativos, exigida, disputada e submetida a pressões contraditórias por parte de distintos grupos e sectores sociais ⁷. O subsistema de Escolas Profissionais, como inovação sócio-política particularmente ilustrativa neste domínio, caracteriza-se por essa duplicidade. Estava-se perante uma situação atravessada por dilemas e tensões cuja gestão foi tentada através de medidas que concorreram simultaneamente para a *ampliação e fragilização da cidadania educativa*. A ampliação da cidadania é promovida porque o acesso a percursos de escolarização prolongada e à certificação de nível secundário é alargado através da criação do subsistema de Escolas Profissionais (e do Sistema de Aprendizagem, nível III). A fragilização do usufruto desse direito por uma significativa parte da população decorre do carácter *particularista* daquelas políticas que, longe de concorrer para a generalização de um dado nível de bens e serviços de valor social e educativo equivalente, posicionam e estratificam os seus beneficiários. A fragilização da cidadania resulta ainda da segmentação institucional que corporizou a provisão de tais serviços e do carácter privado assumido pelo subsistema de Escolas Profissionais. Isto porque, neste caso, não só não é fornecido um serviço educativo com valor social equivalente, como não é usufruído em condições de paridade com os beneficiários do ensino regular.

3. Novas modalidades de provisão de serviços educativos

As Escolas Profissionais constituíram uma inovação que entrou em ruptura com o modo como a educação escolar fora proporcionada em Portugal até ao momento, no que toca a qualquer das actividades – financiamento, fornecimento e regulação – cuja análise Roger Dale considera incontornável para compreender a *governança* («governance») da educação (cf. Dale, 1994: 2-6, 1997) ⁸. Assim, o seu *financiamento* é fundamentalmente público e estatal (incluindo aquele que provém dos Fundos Estruturais da União Europeia) contemplando também a participação das entidades promotoras e dos estudantes, através de propinas, entre outras modalidades; dessa forma, embora fortemente sustentado pelo Estado apresenta ainda assim um carácter misto que não deve ser ignorado.

O *fornecimento* do serviço educativo foi assumido pelas Escolas Profissionais, instituições dotadas de autonomia, com base num contrato-programa com o Estado que especificava responsabilidades, competências e âmbitos de actuação.

A *regulação* do serviço educativo é protagonizada basicamente por duas entidades: a administração do sistema educativo e as escolas ⁹. A primeira entidade

⁷ Deve ser salientado que, nesta época, em Portugal, de uma forma não verificável em outros países europeus e ocidentalizados, convergiram múltiplas pressões para a expansão dos serviços educativos em *todos* os níveis do sistema, desde a educação de infância ao ensino superior (cf. Vilarinho, 2000; Afonso, 1998; Seixas, 2003).

⁸ Esta análise do(s) modelo(s) de *governança* do subsistema de Escolas Profissionais incidirá mais demoradamente no período compreendido entre 1989 e 1998. Na sequência de perturbações e instabilidades diversas, no que respeita ao financiamento dessas escolas, foi realizada, em 1996, uma avaliação do sistema de Escolas Profissionais (cf. Silva, Silva & Fonseca, 1997) e posteriormente estabelecido um novo “regime de criação, organização e funcionamento de escolas e cursos profissionais no âmbito do ensino não-superior” através do decreto-lei 4/98 de 8 de Janeiro. Este diploma introduziu alterações diversas cujo significado e consequências não poderemos neste momento explorar. Para uma análise mais detalhada dos desenvolvimentos, aqui brevemente sumariados, verificados na *governança* do subsistema de Escolas Profissionais ao longo destes anos, consultar Antunes (2000, 2001, 2003).

⁹ Para Roger Dale, *regulação* designa, neste contexto, as actividades de controlo, isto é, de definição do enquadramento para o fornecimento dos serviços educativos que o Estado assume através de políticas e sanções legais (cf. Dale, 1997: 277). Parecendo consistir numa atribuição última daquele, é possível, no entanto, admitir que outras instâncias ou entidades desempenhem igualmente aqui um papel em áreas definidas pelo, e porventura por delegação do, Estado.

mencionada assume a definição das normas e critérios genéricos e essenciais relativos à oferta de cursos (que necessitam de aprovação prévia para poderem funcionar), aos currículos e planos de estudos, à avaliação e à gestão das escolas. As próprias escolas (leia-se, os seus órgãos de direcção) concebem e propõem para aprovação os seus projectos de ensino ficando a gestão curricular e pedagógica, financeira e administrativa como competências do seu foro próprio.

A agenda reformista corporizada pela criação do subsistema de Escolas Profissionais aparece como um exemplo emblemático de algumas das transformações sofridas pelo *Estado de Bem-estar* nas últimas décadas. O ensaio de novos arranjos institucionais contribuiu para diluir o carácter estatal e público da educação, redistribuindo responsabilidades na gestão da sua provisão e redefinindo o conjunto de actores e entidades que legitimamente participam na sua produção e os respectivos papéis no conjunto do processo. Os promotores, o contrato-programa e o partenariado foram os instrumentos que permitiram a edificação desta combinação institucional em que o financiamento, fornecimento e a regulação dos serviços prestados são coordenados segundo formas relevando do Estado, do Mercado e do *Terceiro Sector*. Consideramos, por isso, que esta iniciativa política configura uma forma de actuação como *Estado-articulador* favorável não só à emergência de outros actores e interesses sociais como à procura novas regras para o seu confronto e mediação. Notoriamente, e numa iniciativa sem precedentes, o Estado dinamizou e envolveu-se activamente na criação de todo um subsistema de ensino que é, em regra, privado. A invenção de *novas modalidades de provisão de serviços* sociais – que permitissem redefinir campos de acção, protagonistas e responsabilidades, a natureza dos bens e serviços, do contrato social que os suporta e a relação preconizada com os seus beneficiários bem como o estatuto destes – foi o projecto lançado, e em boa medida concretizado, através desta medida de política educativa.

Assim, os problemas confrontados pelo Estado português – em que a prioridade à competitividade nacional e ao processo de *acumulação* se conjugou com pressões sociais contraditórias relacionadas com a expansão dos serviços educativos – criaram as condições para a gestação de uma inovação política em que se combinam, de modo específico, as formas de actuação como *Estado de competição* e como *Estado-articulador*. A modalidade de provisão de bem-estar assim estabelecida é marcada pela tendência para ampliar o domínio do *privado como locus de promoção do bem comum*; neste processo é o próprio modelo de provisão de serviços educativos que é alterado. A dinâmica gerada é, no entanto, suficientemente heterogénea e ambivalente para sugerir que formas inovadoras de promoção da coesão com justiça social podem também ter sido experimentadas.

4. Novos processos educativos: a participação da educação na regulação social

A análise de orientações e práticas desenvolvidas em duas Escolas Profissionais permitiu esclarecer e aprofundar algumas das tendências que, na actualidade, marcam a esfera educativa em Portugal ou surgem como realidades ainda singulares que podem ensaiar ou prenunciar desenvolvimentos futuros de mais vasto alcance ¹⁰.

¹⁰ A pesquisa de terreno em que se baseia a análise a seguir apresentada desenvolveu-se, entre Junho de 1999 e Julho de 2000, como um estudo de caso incidente em duas unidades de observação – a Escola

Profissional Valdéon e a Escola Profissional Tresviso; a recolha de informação assentou na realização de vinte e uma entrevistas semiestruturadas a responsáveis da direcção, da gestão pedagógica, docentes, estudantes; realizámos também a observação de várias horas de aulas e de sessões de organização e acompanhamentos de estágios curriculares. A discussão que vamos iniciar está, dados os objectivos deste texto, forçosamente amputada de elementos importantes para a documentação e sustentação das interpretações propostas; estas encontram-se mais detalhadamente enunciadas e sublinhadas pela apresentação de dados empíricos em Antunes (2004, 2002a, 2002b).

4.1. Escolas diferentes?

Encontramos, no estudo desenvolvido, *Escolas diferentes* que definimos, com base em Bernstein, como *estratificadas/terapêuticas*¹¹ e em que a vinculação ao mundo do trabalho surge como uma fonte importante de valores e normas constituintes da ordem moral. Sugerimos que no contexto destas instituições se busca proporcionar a experiência fortalecida de coesão interna e a orientação subjectivamente vincada para assumir uma identidade antecipada por referência ao mundo do trabalho; do nosso ponto de vista, estas orientações e as práticas que as corporizam são susceptíveis de constituir recursos importantes através dos quais se procura responder, ao nível da socialização de determinados contingentes de jovens, quer à *individualização* das trajetórias e das biografias (cf. Beck, 1992), quer à instabilização dos vínculos sociais (no emprego como em certas comunidades de sentido). Por outro lado, as práticas e orientações que definimos como uma *pedagogia preocupada com resultados*, parecem revelar-se como componentes de uma política orientada para uma gestão mais eficaz das desigualdades (face à escola, traduzidas por desigualdades) de resultados escolares e dos fluxos de alunos; assim o acesso à escolarização e ao diploma de nível secundário terá sido ampliado.

A *pedagogia para alunos diferentes* que analisámos surge como potencialmente capaz de (re) mobilizar para a escola e para a aprendizagem sectores importantes dos estudantes acolhidos por este subsistema. No entanto, as práticas e orientações que a corporizam parecem ficar ainda longe de lograr favorecer a construção, por parte daqueles jovens, de sentidos para, e relações com, o saber e o aprender que conduzam ao domínio dos conhecimentos e da cultura cuja difusão parece hoje constituir-se uma condição incontornável para o usufruto da cidadania e a sustentação de sociedades democráticas.

Assim, a institucionalização de escolas diferentes com o concurso de uma pedagogia preocupada com resultados e para alunos diferentes constituem-se como instrumentos através dos quais se efectiva a *ampliação e fragilização da cidadania educativa*. Esta representa uma orientação axial geradora da *escola de geometria variável* que parece ter-se constituído como modelo privilegiado para o sistema educativo, pelo menos ao nível do ensino secundário. Uma escola que tende a expandir o acesso à educação e aos diplomas de forma (mais) alargada prevenindo e restringindo, no entanto, a promoção de uma democratização cultural com alcance equivalente.

4.2. Confrontar o futuro: (re) conhecer e jogar as regras do jogo

Os estudantes que entrevistámos evidenciam percepções díspares em relação ao mundo do trabalho e ao mercado de emprego que ora nos surgem como um mundo acessível e fiável, de concorrência, cooperação e risco ou exigente e implacável. Estes jovens produzem também depoimentos em que assumem a escolha do curso e da profissão como decisão individual em resultado da avaliação das alternativas e da ponderação das consequências. No entanto, não estão ausentes desses testemunhos a percepção dos constrangimentos (decorrentes da pertença de classe, de género ou da organização do mercado de emprego) que concorrem para a

¹¹ As Escolas Profissionais estudadas parecem, apresentar-se como instituições cuja ordem moral assenta, por um lado, numa definição estrita das relações de poder, das hierarquias, dos estatutos e papéis, nos níveis e nos domínios relativos à tomada de decisões quanto à organização e funcionamento dos grupos e indivíduos que a habitam, e, simultaneamente, por outro lado, no recurso à combinação de uma forma de controlo social *posicional* e de ritualização da *ordem expressiva*, com a prática de modalidades *terapêuticas* nas interações quotidianas e permanentes entre alunos e professores. Talvez se pudesse, com base nos trabalhos de Bernstein, falar das Escolas Profissionais Tresviso e Valdéon como Escolas *estratificadas/terapêuticas* quanto à estrutura que as caracteriza e às formas de controlo social que actualizam. Isto porque, no que toca ao que é codificado como *ordem expressiva* e *discurso regulador*, assumem relevo as orientações e práticas vinculadas à celebração da hierarquia e das divisões sociais – no interior como no exterior da instituição – mobilizando formas de controlo social que permitem quer a definição de relações e identidades sociais baseadas em estatutos e papéis colectivamente prescritos quer a adesão a, e interiorização individualizada de, uma tal ordem (cf. Bernstein, 1998: 124-7, 62, 1996: 258-61; Domingos, Barradas, Rainha & Neves, 1986: 117-34).

disponibilidade que, de múltiplas e distintas formas, evidenciam para *(re) conhecer o mundo do trabalho e o mercado de emprego e jogar activamente as regras do jogo*.

Favorecer a construção de disposições, atitudes e comportamentos pelos estudantes congruentes com aquelas perspectivas parece constituir uma das preocupações que inspira um conjunto de práticas e orientações desenvolvidas nas Escolas Profissionais Valdéon e Tresviso e corporizadas quer em experiências de aprendizagem quer em versões do mundo produtivo, do trabalho e do emprego proporcionadas aos alunos.

Parece, ainda assim, ser possível sinalizar a produção de orientações e práticas nas Escolas Profissionais Valdéon e Tresviso que são inspiradas pela preocupação de proporcionar aos jovens perspectivas e aprendizagens atitudinais e comportamentais congruentes com as novas condições previsíveis de trabalho e emprego. *(Re) conhecer o mundo do trabalho e o mercado de emprego e jogar activamente as regras do jogo* condensa o sentido que, do nosso ponto de vista, assume uma vertente da acção socializadora perseguida no contexto daquelas Escolas. Por outro lado, sugerimos que fragmentos de identidades (sócio-profissionais) – as percepções e projectos face ao trabalho e ao emprego testemunhados pelos estudantes – parecem ser atravessados por sentidos coincidentes com esse que enunciamos.

Esboça-se, assim, de forma algo hesitante uma das dimensões da participação da educação na *regulação* social acometida ao subsistema de Escolas Profissionais através da recontextualização da educação face ao mundo e às instituições produtivas e de trabalho: o contributo para a construção pelos jovens de identidades (sócio-profissionais) que os tornem capazes de lidar com as novas condições de trabalho e emprego num contexto de *individualização* das biografias e da reprodução social. *(Re) conhecer e jogar activamente as regras do jogo* parece ser a fórmula que condensa quer o sentido que docentes e responsáveis das Escolas pretendem imprimir às suas práticas e orientações naqueles domínios quer a perspectiva que, pelo menos alguns jovens e de diferentes formas, adoptam para confrontar o futuro quanto à profissão e ao emprego.

4.3. Formação e exercício profissional: A refundação das bases da qualificação

O *mandato* (cf. Dale, 1989) de qualificação de recursos humanos é um dos mais evocados designios atribuídos às Escolas Profissionais. Neste domínio, parece-nos ser de salientar três principais processos que concorrem para um eventualmente diferente posicionamento emergente da educação na produção de um novo *modo de regulação*. Em primeiro lugar, chamamos a atenção para o facto de que uma boa parte daqueles que exercem a docência no subsistema em questão são profissionais de outras áreas e contextos; nesse sentido, argumentamos que a erosão, ainda que limitada, de um dos pilares que historicamente sustentou a constituição do sistema educativo como esfera autónoma – o estabelecimento de um corpo de profissionais específico – sugere o despontar de alterações nos contornos e/ou modalidades estabilizados de *autonomia relativa* da instituição educativa. Em que direcções evoluirá e se se consolidará este processo são interrogações ainda sem resposta.

Em segundo lugar, um tal processo tende a encontrar eco numa interpretação da natureza das formações a proporcionar em que fica esbatido o carácter multidimensional das mesmas; a tendência que sobressai é para reforçar a centralidade dos saberes, práticas e desempenhos vistos como mais relevantes em termos de realização do trabalho e de exercício profissional, frequentemente traduzidos segundo versões predominantemente tecnicistas.

Este processo é ainda sublinhado pelo movimento de racionalização, formalização e correspondência da formação e das actividades profissionais desenvolvidas em torno de dispositivos metodológicos que confluem para a definição do designado *perfil profissional*. Argumentamos que este movimento opera uma dupla redução: das actividades profissionais a um conjunto de desempenhos identificáveis e codificáveis e da formação à capacitação individual para a produção dos mesmos desempenhos verificáveis e classificáveis. Na senda de Marcelle Stroobants (1998) e Lucie Tanguy (1999) argumentamos que a conexão assim estabelecida entre actividades profissionais, desempenhos profissionais, competências e formação de tais competências envolve a possibilidade de classificação dos indivíduos na formação como no trabalho. E, sugerimos, na medida em que a qualificação constitui um dos

componentes do uso da força de trabalho o processo que analisamos participa da definição da *relação salarial*.

4.4. A mediação da transição profissional dos jovens

A organização de estágios curriculares (e, em alguns casos, profissionais), a recepção e encaminhamento de ofertas e pedidos de emprego, a participação de representantes de entidades empregadoras nos júris de avaliação das Provas de Aptidão Profissional dos alunos bem como outras formas mais difusas de promoção da formação proporcionada junto daquelas instituições constituem algumas das práticas desenvolvidas pelas Escolas Profissionais Valdéron e Tresviso direccionadas para a colocação dos seus estudantes em trabalho. A análise daquelas práticas permitiu elucidar algumas das formas de actuação desenvolvidas pelas Escolas que levam a cabo uma selecção individualizada e personalizada dos candidatos aos postos de trabalho; deste modo, contribuem também para a constituição de um contingente sempre renovado de aspirantes a trabalhadores alocáveis a determinados segmentos do mercado de emprego (e desemprego). Nessa medida, as Escolas actuam como um auxiliar externo das funções de recrutamento das empresas participando da categorização da mão-de-obra e da efectivação de uma gestão individualizada da força de trabalho em termos de formação, remuneração e progressão na carreira. Assim, aquelas instituições educativas adoptam orientações e práticas que concretizam um compromisso entre o que é visto como as solicitações das entidades empregadoras e leituras específicas dos interesses da Escola e dos jovens estudantes.

Mas, outras práticas se desenvolvem que recaem nesta dimensão de actuação para mediar a *transição profissional* dos jovens: a inclusão no processo formativo de aprendizagens imediatamente integráveis no desempenho de funções na cadeia produtiva de determinadas empresas locais.

Desta forma, foi possível surpreender a emergência de uma modalidade de relação, entre (sectores de) os sistemas educativo e produtivo, que releva da imbricação e da interpenetração (no tempo, no espaço, nos conteúdos) entre os momentos de formação e de utilização da mão-de-obra. Aquela relação constitui-se, no caso em análise, com base na acção dos poderes públicos na criação deste subsistema preconizando a actuação das Escolas Profissionais como entidades mediadoras da *transição profissional* dos jovens.

Nessa medida, as alterações à *relação salarial fordista* parecem suscitar a emergência de uma nova dimensão da participação da educação na *regulação social*: o envolvimento na *organização da transição profissional*, mediante processos que combinam a formação, a alocação e a utilização da força de trabalho.

5. O modo de regulação em gestação: Novas instituições e processos educativos

Salientamos alguns dos fenómenos que, do nosso ponto de vista, apontam para uma reconfiguração e reposicionamento do campo da educação no contexto dos processos de *globalização* e de gestação de um novo *modo de regulação*. Os efeitos mais significativos destas dinâmicas desenvolvem-se através da constituição de uma *agenda globalmente estruturada* para a educação; procuramos apreender os contornos desta agenda, em Portugal e no período entre 1987-1993, analisando algumas vertentes do processo de criação e desenvolvimento do subsistema de Escolas Profissionais. Sublinhamos, assim, certos vectores que relacionamos com um novo *modo de regulação* em formação: a ampliação e fragilização da cidadania educativa; a invenção de novas modalidades de provisão da educação e a recontextualização da educação face ao mundo e às instituições produtivas e de trabalho.

Defendemos que a inovação que estudamos corporiza a emergência de novas instituições e processos educativos que concretizam estas orientações.

A constituição de uma escola de geometria variável, a construção de identidades sócio-profissionais em que ganha relevo a disponibilidade para (re) conhecer e jogar as regras do jogo, a instabilização dos contornos da modalidade de autonomia relativa estabelecida entre os sistemas educativo e produtivo, a formalização do perfil profissional como base da formação, a mediação da transição profissional eis alguns dos desenvolvimentos que interpretamos como

apontando para novas configurações da participação da educação no *modo de regulação* em gestação.

Referências bibliográficas

- AFONSO, Almerindo J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho.
- AFONSO, Almerindo J. (2001). A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. *Sociologia. Problemas e Práticas*, nº 37, pp. 33-48.
- AGLIETTA, Michel (1997). *Régulation et Crises du Capitalisme*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- ANTUNES, Fátima (1998). *Políticas Educativas para Portugal, Anos 80/90. O Debate acerca do Ensino Profissional na Escola Pública*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ANTUNES, Fátima (2000). Novas instituições e processos educativos. A reforma portuguesa do ensino secundário no contexto comunitário (1988-1996). In J. A. Pacheco (org.), *Políticas Educativas. O Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 109-134.
- ANTUNES, Fátima (2001). Os locais das escolas profissionais: novos papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas. In S. R. Stoer; L. Cortesão & J. A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à “Educação” da Crise*. Porto: Afrontamento, pp. 163-208.
- ANTUNES, Fátima (2002a). Identidades em construção em Escolas Profissionais – testemunhos e interpretação. Actas do V Colóquio sobre Questões Curriculares (Colóquio Luso-Brasileiro), *Currículo e Produção de Identidades*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, pp. 224-234 (edição em CD-ROM).
- ANTUNES, Fátima (2002b). Apertando laços entre a educação, a produção e o emprego? As Escolas Profissionais e a gestão da inserção profissional dos jovens. Actas do II Congresso Luso-Brasileiro — *Política e Administração da Educação. Investigação, Formação e Práticas*. Braga: Centro de Investigação em Educação/IEP/Universidade do Minho, pp. 671-682 (edição em CD-ROM).
- ANTUNES, Fátima (2003). *Novas modalidades de provisão da educação: o subsistema de escolas profissionais em Portugal*. Comunicação apresentada ao II Congresso do Forum Português de Administração Educacional “A escola entre o Estado e o mercado: o público e o privado na regulação da educação”. Lisboa, 15-17 de Maio de 2003 (texto policopiado).
- ANTUNES, Fátima (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos. O Subsistema de Escolas Profissionais em Portugal (1987-1998)*. Braga: Universidade do Minho.
- BECK, Ulrich (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity*. Londres: Sage.
- BERNSTEIN, Basil (1996). *A Estruturação do Discurso Pedagógico. Classe, Códigos e Controle*. Petrópolis: Vozes.
- BERNSTEIN, Basil (1998). *Pedagogia, Control Simbólico e Identidad*. Madrid: Morata/Paideia.
- BOYER, Robert (1987). *La Théorie de la Régulation: une Analyse Critique*. Paris: La Découverte.
- BOYER, Robert (1994). As alternativas ao fordismo dos anos 80 ao século XXI. In G. Benko & A. Lipietz (orgs), *As Regiões Ganhadoras. Distritos e Redes, os Novos Paradigmas da Geografia Económica*. Oeiras: Celta, pp. 121-142.

- CASTELLS, Manuel (1997). *The Information Age: Economy, Society and Culture, vol.II, The Power of Identity*. Oxford: Blackwell Publishers.
- CASTELLS, Manuel (1998). *The Information Age: Economy, Society and Culture, vol.III, End of Millennium*. Oxford: Blackwell Publishers.
- CERNY, Philip G. (1990). *The Changing Architecture of Politics. Structure, Agency and the Future of the State*. Londres: Sage.
- DALE, Roger (1989) *The State and Education Policy*. Milton Keynes: The Open University Press.
- DALE, Roger (1994). Locating 'The family and education' in the year of the family, Keynote address to Australia and New Zealand Comparative Education Society Conference. Melbourne, Dezembro de 1994 (texto policopiado).
- DALE, Roger (1997). The State and the governance of education: an analysis of the restructuring of the State-education relationship. In A. H. Halsey; H. Lauder; Ph. Brown & A. S. Wells (orgs), *Education — Culture, Economy and Society*. Nova Iorque: Oxford University Press, pp. 273-282.
- DALE, Roger (2000a). Globalization: a new world for comparative education? In J. Schriewer (ed.), *Discourse Formation in Comparative Education*. Berlin: Peter Lang, pp. 87-109.
- DALE, Roger (2000b). Globalization and education: demonstrating a 'common world educational culture' or locating a 'globally structured educational agenda'? *Educational Theory*, 50 (4), pp. 427-448.
- DALE, Roger & OZGA, Jenny (1991). Introducing education policy: principles and perspectives, *E333 Policy Making in Education: a Third Level Course*. Milton Keynes: The Open University [1986].
- DALE, Roger & ROBERTSON, Susan (2000). *Regional Organizations as a Medium of Globalization of Education*. Comunicação apresentada ao workshop sobre: Reflecting Globalization Effects on National Education Policy: the Perspective from East Asia. City University of Hong Kong, Setembro de 2000 (texto policopiado).
- DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena & NEVES, Isabel P. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GIDDENS, Anthony (2000). *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa: Presença.
- HALSEY, A. H.; LAUDER, Hugh; BROWN, Phillip & WELLS, Anne S. (orgs.) (1997). *Education, Culture, Economy and Society*. Oxford University Press.
- LIMA, Licínio C. (1998). A administração do sistema educativo e das escolas (1986/1996). In AAVV, *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento, pp. 15-96.
- PACHECO, José A.(org.) (2000). *Políticas Educativas. O Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, Boaventura de S. (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura de S. (1998). *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Fundação Mário Soares/ Gradiva.
- SANTOS, Boaventura de S. (1999). *A Reinvenção Solidária e Participativa do Estado*. Oficina do CES nº 134. Coimbra: Centro de Estudos Sociais.
- SANTOS, Boaventura de S. (2001). Os processos de globalização. In B. S. Santos (org.), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Afrontamento, pp. 31-106.

- SANTOS, Boaventura de S. (org.) (2001). *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Afrontamento.
- SILVA, Júlio M.; SILVA, Augusto S. & FONSECA, José M. P. da (1997). *Avaliação do Sistema de Escolas Profissionais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SEIXAS, Ana M. (2001). Políticas educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In S. R. Stoer; L. Cortesão & J. A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à “Educação” da Crise*. Porto: Afrontamento, pp. 209-238.
- STOER, Stephen R. & ARAÚJO, Helena (1992). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)Periferia Europeia*. Lisboa: Escher.
- STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza & CORREIA, José A. (2001) (orgs.). *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à “Educação” da Crise*. Porto: Afrontamento.
- STROOBANTS, Marcelle (1998). La production flexible des aptitudes. *Éducation Permanente*, n.º 135, pp. 11-21.
- TANGUY, Lucie (1999). Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal? *Educação & Sociedade*, n.º 67, pp. 48-69.
- VILARINHO, Maria Emília (2000). *Políticas de Educação Pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.