

FORMAR UMA ELITE OU EDUCAR UM POVO? Quarenta anos de ensino secundário em democracia

Fátima Antunes

CIEd/Instituto de Educação Universidade do Minho, Braga, Portugal

Resumo Procura-se contribuir para o conhecimento de uma das facetas do ensino secundário em Portugal: a sua lenta democratização, expressa através das taxas reais de escolarização e de conclusão. Com apoio de dados estatísticos e investigação especializada, discutem-se certas relações entre aquele processo e políticas públicas de educação que configuraram o ritmo, o perfil e os resultados dessa dinâmica. Identificam-se três etapas em seis momentos e projetos diversos, desde que o ensino secundário era privilégio de uma reduzida fração (8,1%) de jovens, em 1974/75, ao impulso de democratização na década passada e, nos últimos anos, à conjugação institucional da universalidade (74,3% de jovens em 2013/14), com a *fabricação* de vincadas desigualdades no sistema de educação e formação secundária.

Palavras-chave: ensino secundário, democratização, políticas de educação, desigualdades socioescolares, europeização da educação.

Abstract The main goal undertaken in this paper is to contribute to understand one of the facets of secondary education in Portugal: its slow democratization, expressed through the real rates of enrolment and completion. Certain relationships between that process of democratization and public education policies, that shaped the rhythm, the profile and the results of this dynamic, are discussed with the support of statistical data and specialized research on the theme. The study here presented identifies three stages in six time moments and different projects, since secondary education was the privilege of a small fraction (8.1%) of young people in 1974/75 to the democratization push in the past decade and, in recent years, the institutional combination of universality (74.3% of young people in 2013/14) with the fabrication of pronounced inequalities in secondary education and training system.

Keywords: secondary education, democratization, education policies, socioacademic inequalities, Europeanisation of education.

Résumé On cherche à contribuer à la connaissance de l'une des facettes de l'enseignement secondaire au Portugal: sa démocratisation lente, exprimée à travers les taux réels de scolarisation et de conclusion. On examine certaines relations entre ce processus de démocratisation et les politiques publiques d'éducation, qui ont façonné le rythme, le profil et les résultats de cette dynamique, avec le soutien des données statistiques et de recherche spécialisé dans ce thème. On identifie trois étapes avec six moments et différents projets éducatifs, depuis que l'enseignement secondaire était le privilège d'une petite fraction (8,1%) des jeunes en 1974/75, jusqu'à l'impulsion à la démocratisation dans la dernière décennie et, au cours des dernières années, la combinaison institutionnelle d'universalité (74,3% des jeunes en 2013/14) avec la fabrication d'inégalités prononcées dans le système d'éducation et de formation de niveau secondaire.

Mots-clés: enseignement secondaire, démocratisation, politiques d'éducation, inégalités socio-scolaires, européanisation de l'éducation.

Resumen Se busca contribuir al conocimiento de una de las facetas de la educación secundaria en Portugal: su lenta democratización, expresada a través de las tasas reales de matrícula y finalización. Con el apoyo de datos estadísticos y de investigación especializada, se analizan ciertas relaciones entre ese proceso y las políticas públicas de educación que han modelado al ritmo, el perfil y los resultados de esta dinámica. Se identifican tres etapas en seis momentos y diferentes proyectos, desde que la educación secundaria era el privilegio de una pequeña fracción (8,1%) de los jóvenes en 1974-1975 hasta el impulso a la democratización en la última década y, en los años más recientes, la combinación institucional de universalidad (el 74,3% de los jóvenes en 2013/14) con la fabricación de marcadas desigualdades en el sistema de educación y formación secundaria.

Palabras clave: educación secundaria, democratización, políticas educativas, desigualdades socioescolares, europeización de la educación.

Introdução

Em 1986, num texto sobre opções e prioridades para a educação em Portugal, Steve Stoer interrogava: “Formar uma elite ou educar um povo?” (Stoer, 1986a).¹ Adoto esta questão como mote da discussão que se segue.² Sugiro que, até muito recentemente, não se vislumbram decisões do estado português inequivocamente votadas a universalizar o ensino secundário.³ Os dados oficiais permitem mesmo observar que, durante muito tempo, as aspirações dos jovens (e dos adultos) portugueses à educação secundária se confrontaram com a ausência de resposta efetiva ou adequada. Durante os 40 anos de democracia, o ensino secundário foi quase sempre tratado pelas políticas públicas, prioritariamente como ensino preparatório de elites e/ou para o ensino superior, e só muito residualmente como educação de massas ou para todos. Desde os anos 90, e até 2005, os debates recorrentes sobre as “missões” do ensino secundário foram a expressão do confronto da procura crescente de educação com respostas educativas que bloquearam a realização das aspirações de gerações sucessivas de jovens.

Chegados a 2012 e à concretização da escolaridade obrigatória de 12 anos (Lei N.º 85/2009), o XIX Governo Constitucional pareceu tentar restabelecer certa continuidade com o percurso anterior a 2005 num contexto substancialmente diferente. Nesse sentido, procurou-se definir políticas públicas para conter a formação e realização de aspirações e expectativas em torno sobretudo do prosseguimento de estudos superiores, alterando a organização (estrutura, funcionamento e volume) da oferta educativa de nível secundário. Assim, logo desde 2011, uma fração crescente de jovens, económica e socialmente desfavorecidos e academicamente mais frágeis, tem vindo a ser canalizada para uma via de educação mínima e tendencialmente fora da escola — os cursos de aprendizagem (CA). O aumento exponencial dos inscritos nos cursos de aprendizagem, a contenção de matriculados nas escolas secundárias e em cursos profissionais (CP) e a distribuição dos novos frequentadores, segundo dados oficiais referentes a 2012 e 2013,⁴ indicam os contornos de uma

-
- 1 Quero prestar homenagem a Steve Stoer, cujos trabalhos constituem uma viva interpelação para o conhecimento das realidades educativas portuguesas, com uma aguda atenção ao processo de democratização. Destaco, naturalmente, o estudo seminal clássico no domínio da análise das políticas educativas no nosso país, publicado há exatamente 32 anos, *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980. Uma Década de Transição* (Stoer, 1986b). Deixo também uma palavra de reconhecimento para o incontornável estudo de Sérgio Grácio sobre as políticas educativas nos campos da educação profissional e do ensino secundário em Portugal, *Política Educativa como Tecnologia Social*, igualmente publicado há três décadas (S. Grácio, 1986).
 - 2 A pesquisa que suporta este artigo foi financiada por fundos nacionais da FCT — Fundação para a Ciência e a Tecnologia de Portugal.
 - 3 Sempre que nada for dito em contrário, estarei a referir-me ao ciclo, de três anos, iniciado no 10.º ano de escolaridade e que teve a duração de dois anos até aos anos 80 do século passado (Decreto-Lei N.º 240/80, de 19 de julho).
 - 4 Conferir DGEEC/DSEE/DEEBS — Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência/Direção de Serviços de Estatísticas da Educação/Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário (2015b), *Educação em Números — Portugal 2015*, Lisboa, DGEEC. Doravante, estes três organismos serão referidos através das suas siglas.

política de colocação de diferentes segmentos sociais e académicos de jovens em contextos e processos de educação e formação de nível secundário distintos, alinhados com desiguais percursos futuros. Assim, nestes dias de hoje, a questão colocada por Steve Stoer em 1986 guarda toda a sua pertinência e mesmo nova acuidade para orientar uma discussão em torno destes 40 anos de políticas públicas para o ensino secundário. Ou ainda, nestes 40 anos de intervenção intencional do estado para modelar o ensino secundário, quem acede a que educação, em que condições, com que consequências?

Políticas e projetos para o ensino secundário (1974-2014)

Procuraremos examinar e fundamentar a interpretação de que as opções políticas sobre o ensino secundário desde 1974 tiveram implicações decisivas na produção de desigualdades escolares. Por essa via, o estado português terá condicionado a estrutura e a mudança sociais — como aliás, para outros recortes temporais e sociais, Cortesão (1981) ou S. Grácio (1986) mostraram — através das políticas educativas, em particular aquelas dirigidas à definição das estruturas institucional e curricular da oferta educativa, mas também da avaliação e do currículo das diversas fileiras do ensino secundário. E fê-lo com impacto apreciável, como se observará, mesmo se com evidente (intervenção e) ação dos protagonistas no terreno (jovens e famílias, professores, escolas e outras instituições com valências educativas, agentes económicos).

Os desenhos daquelas diversas componentes do sistema educativo, como adiante demonstramos, estão muito longe de obedecer a critérios racionais de resposta, seja à procura social, seja às alegadas necessidades económicas ou de desenvolvimento, ou a parâmetros científicos ou mesmo pedagógicos. A interpretação das políticas públicas que definem essas dimensões do setor (tendo em conta também o seu impacto no acesso e na taxa de escolarização real) sugere que as medidas elaboradas e promulgadas expressam compromissos (provisórios) de interesses e perspectivas, em que, em particular em certos períodos, como se procura mostrar, saíram vencedores aqueles que pretenderam manter, para boa parte dos novos aspirantes e recém-chegados, o acesso dificultado ao ensino secundário e superior; foram muitas vezes defraudados os interesses e expectativas de muitos jovens, quase sempre de famílias pouco escolarizadas, que acarinhavam esses projetos académicos. De acordo com Lemos (2013: 162), nos 50 anos desde 1960 até 2010, a taxa de reprovação no ensino secundário teve a maior redução (33%) de todos os ciclos de ensino; no início do século XXI, os 40% verificados para esse indicador significavam a ausência de resposta educativa adequada para boa parte de sucessivas gerações de jovens, maciçamente eliminados desse nível de ensino. Como diversos autores têm argumentado, as políticas educativas constroem, impulsionam e gerem mudanças sociopolíticas, económicas e culturais, excluem, resistem e respondem a demandas de audiências particulares (cf. Taylor *et al.*, 1997). Nesse sentido, em cada momento, diversos interesses e projetos sociais e político-educativos disputam a influência sobre as políticas, que podem mesmo evidenciar marcas contraditórias.

Quadro 1 Projetos político-educativos suportados pelo estado português para o ensino secundário em democracia (1974-2014)

	Projetos político-educativos para o ensino secundário	Medidas emblemáticas
1974-1980	Responder à demanda social (e democratizar)	1975, unificação do então ciclo inferior do ensino secundário (7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade); 1978, unificação do ciclo superior do ensino secundário (10.º e 11.º anos de escolaridade)
1980-1985	Diversificação e controlo social num sistema de ensino secundário de elites em transição	1980, 12.º ano, via ensino/via profissionalizante; 1983, cursos técnico-profissionais (10.º, 11.º e 12.º anos)
1986-1996	Generalização mitigada, entre ensino secundário preparatório de elites e terminal de massas	(1986, Lei de Bases do Sistema Educativo); 1987, 9 anos de escolaridade básica obrigatória; 1989/1993, reforma curricular do ensino secundário, criação dos cursos e escolas profissionais; 1996, regresso dos exames de conclusão do ensino secundário (primeira geração de jovens que conclui 9 anos de escolaridade obrigatória)
1996-2005	Generalização mitigada entre ensino secundário preparatório de elites e terminal de massas	Conjunção de políticas de oferta, de acesso e de avaliação
2004/5-2011	Universalizar o ensino secundário: democratização quantitativa	2004/2005, integração dos cursos profissionais (CP) no sistema público de ensino secundário; 2006, extinção do exame final para concluir o ensino secundário regular nos cursos tecnológicos; 2009, aprovação da escolaridade obrigatória de 12 anos.
2011-2014	Fabricar a desigualdade num sistema universal: dualizar, desescolarizar, privatizar	2012, entrada em vigor da escolaridade obrigatória de 12 anos; contenção da oferta pública (e privada), de CP; expansão de cursos de aprendizagem (CA); alteração do modelo de avaliação nos CP para acesso ao ensino superior; 2013, alteração do currículo dos CP; criação de cursos vocacionais secundários e cursos superiores técnicos profissionais.

Sugerimos que, ao longo dos 40 anos de democracia, podem ser identificados para o ensino secundário diversos projetos político-educativos dominantes que envolvem o estado português; condensamo-los em cinco expressões distintas e sinalizamos medidas que julgamos emblemáticas e elucidativas de sentidos e horizontes daqueles projetos. No quadro de síntese, de entre os diversos projetos que, em cada momento, coexistem e disputam influência sobre as políticas, enuncia-se aquele que parece ter sido, e hoje aparece como, dominante. Sublinha-se que este esforço de interpretação e sistematização, abrangendo um tempo muito longo, intenso e contraditório, é levado a cabo tendo presente que o exercício é necessariamente seletivo e simplificador, ainda que fundado no objetivo de fazer sentido de um percurso complexo. Procurou-se selecionar como emblemáticas aquelas medidas que:

(i) marcaram estruturalmente o setor (quanto à organização da oferta, currículo, avaliação); (ii) (provavelmente) tiveram implicações também estruturais na composição da população e na sociedade portuguesas, de acordo com os dados estatísticos oficiais disponíveis.

É do acesso a um bem desejado e disputado, tão valioso quanto distintivo, que se trata quando observamos desenvolvimentos marcantes nestes 40 anos como: a unificação, em 1975, do ciclo anterior ao atual secundário (R. Grácio, 1986); a “procura otimista” (S. Grácio, 1986) de educação secundária em toda a segunda metade dos anos 70; (o exame da OCDE) o lançamento do ensino técnico-profissional, em 1983 já em plena crise de emprego dos jovens e a “procura desencantada” de educação (*ibidem*); o regresso dos exames finais nacionais em 1996; a conjunção de políticas de oferta, de acesso e de avaliação entre 1995 e 2005; a expansão de vagas em cursos profissionais no sistema público, entre 2005 e 2011; nos últimos anos, a gestão da oferta de cursos profissionais e cursos de aprendizagem e, desde 2012, a legislação para dificultar o acesso ao ensino superior dos alunos dos cursos profissionais ou, mais recentemente, a criação de cursos superiores técnicos profissionais.

É possível argumentar, a partir de dados estatísticos disponíveis e de estudos empíricos do desenvolvimento e impacto das políticas educativas, que o acesso (a permanência com sucesso) à educação secundária durante estes 40 anos foi veementemente disputado e, para quase metade dos jovens, durante a maior parte do tempo, até há escassos anos, esteve bloqueado:

- Num primeiro momento e até meados dos anos 90, o acesso à educação secundária é *socialmente* travado pela estrutura e composição da sociedade portuguesa, muito pouco escolarizada; por outro lado, esse acesso está também *institucionalmente* pelo menos dificultado pela escolaridade obrigatória de curta duração (cf. Rodrigues *et al.*, 2014: 44-45). Estas condições, a par de uma economia baseada em trabalho pouco qualificado, não alimentaram uma procura social que extravasasse os contornos de classes médias ainda pouco numerosas (S. Grácio, 1986, 1997).⁵
- Seguidamente, e desde meados dos anos 90 — quando a procura social do ensino secundário visivelmente aumenta por efeito da escolaridade obrigatória de nove anos, que acompanha o alargamento das classes médias e a elevação das aspirações das classes populares — o acesso com sucesso à educação secundária é *institucionalmente* bloqueado, por uma combinação do estabelecimento de *numerus clausus*, da reprovação maciça e do filtro dos exames finais. O resultado é a estagnação da *taxa de escolarização real* (e de diplomação) do ensino secundário durante cerca de uma década, entre 1996 e 2005 (GEPE/INE, 2009: 66).

5 Para uma análise recente entre escolarização, mobilidade e desigualdades sociais, pertinente para este argumento, consultar Abrantes (2012).

- O terceiro momento, entre 2005 e 2011, ocorre sob uma forte pressão, derivada das políticas educativas da União Europeia, em torno das taxas de abandono sem conclusão do ensino secundário; observa-se um curto interregno, de progressão do acesso e do sucesso, em que a sociedade portuguesa tomou o ensino secundário como aspiração normal e o poder político decretou até a sua frequência obrigatória (até aos 18 anos).
- Esta muito curta passagem na história dos 40 anos de democracia foi seguida, em 2011, e mais claramente a partir de 2012 e sob o manto da crise e da austeridade, de medidas de contenção do acesso dos novos públicos aspirantes às escolas secundárias para abrir vagas, em cursos de aprendizagem, muitas vezes “externalizados” para instituições não escolares, privadas e/ou lucrativas (DGEEC/DSEE/DEEBS, 2015b; IEFP, 2015).

Se tomarmos como referência a proposta de Trow (1973) para a sistematização de certas dinâmicas de expansão de um dado nível de educação, o ensino secundário recairia já na categoria de uma cobertura de massas desde meados dos anos 80, em que ultrapassou os 15% de taxa real de escolarização e foi sendo atenuado o sentido de se considerar a sua frequência como um privilégio de poucos. No entanto, em nosso entender, essa transição para a escola secundária de massas só pode considerar-se efetivada quando a sua frequência se torna *normal* para os diversos segmentos sociais (tanto no que se refere às expectativas dominantes, como no sentido estatístico), o que, na tipologia de Trow (*ibidem*), corresponderia à categoria de nível de ensino *universal*. Em Portugal, pode dizer-se que apenas na segunda metade da década de 2000 tal vem a acontecer. Paci, que discute as categorias “escola preparatória da elite” e “escola terminal de massas”, tendo em vista o nível secundário e contrastando o sistema educativo e a sociedade americanos e italianos, nota, apoiado em Trow, que, já nos anos 60 do século passado, “a escolarização de massas atinge o nível da escola secundária e da universidade”, com mais de cinquenta por cento dos rapazes e raparigas entre os 18 e os 21 anos a frequentar a universidade (Paci, 1982: 206, 215).

Considerando o acesso e a taxa de escolarização real no ensino secundário em Portugal, podem ser apreendidas três etapas: (i) entre 1974 e 1985 (um *sistema de elites*), quer as condições socioeconómicas do país, quer a curta escolaridade obrigatória estiveram associados a um crescimento contínuo da procura social e das taxas de escolarização real, que entretanto se mantiveram firmemente limitadas a patamares compatíveis com um sistema frequentado apenas por uma estreita fração da população relevante; (ii) numa segunda etapa (de transição para um *sistema de massas*), a elevação da escolaridade obrigatória para nove anos em 1987 impulsionou, na década seguinte, um significativo aumento da taxa real de escolarização do ensino secundário, aproximando-se em 1996/97 dos 60%, a que se seguiu um período de estagnação durante cerca de uma década, até 2006; (iii) uma terceira etapa (de transição para um sistema *universal*), desde 2006, com a expansão muito rápida da taxa de escolarização, a declaração (em 2009) da obrigatoriedade legal, com início em 2012, de 12 anos de escolaridade e, mais recentemente, a fabricação político-institucional da desigualdade no ensino secundário universal

(através da oferta, da avaliação, do currículo, das condições de prosseguimento de estudos).⁶

Percursos do ensino secundário (1974-2014)

I etapa: 1974/1985 — Ensino secundário: de privilégio a aspiração desencantada

1.^a fase: 1974/1980 — Da escola comum com Educação Cívica Politécnica ao ensaio de diversificação: um crescimento efetivo num sistema de elite

Nesta primeira fase, e até à segunda metade dos anos 80, verifica-se a desconexão entre uma escola comum prolongada de nove anos, a exemplo do que se tornava regra na generalidade dos países europeus, e uma curta escolaridade obrigatória de seis anos, expressão da difícil e tardia modernização das elites e da sociedade portuguesas (Sebastião e Correia, 2007; Rodrigues *et al.*, 2014: 40-45). Se observarmos as taxas reais de escolarização, verificamos que, até 1984/85, muito próximo da adoção da Lei de Bases do Sistema Educativo, a expansão da frequência foi constante, mas bastante lenta (com exceção do ano de 1974 em que cresceu visivelmente). Para esta contenção da procura terão contribuído quer fatores exógenos ao sistema educativo — como a estrutura da sociedade portuguesa, com classes médias de modesta dimensão, ou a economia, constituída por setores de atividade baseados no trabalho pouco qualificado — quer fatores internos ao próprio sistema educativo, com uma escolaridade obrigatória curta e durante largo tempo insuficientemente cumprida. Chegamos, assim, a meados dos anos 80 com um *ensino secundário de elite*, se por analogia adotássemos uma categorização comumente aplicada ao ensino superior, já que apenas em 1984 atingiu e excedeu os 15% da população relevante (cf. Trow, 1973). E, embora a declaração da educação básica obrigatória de nove anos tenha sido acompanhada pela aceleração do crescimento da procura, apenas em meados dos anos 90 metade dos jovens abrangidos frequentavam o ensino secundário.

Analisemos agora alguns desenvolvimentos registados nesta curta primeira fase em que houve lugar à unificação curricular, com *licealização*, num sistema de elite, cuja frequência configurava, como se observa, um privilégio de muito poucos.

Na análise do quadro 3 o primeiro destaque vai para a unificação do ensino secundário, iniciada em 1975 no 7.^o ano, a que se seguiu a extinção, em 1976, da disciplina de Educação Cívica Politécnica do chamado ciclo inferior (7.^o, 8.^o e 9.^o anos); esta e outras medidas de alteração curricular terão, no entender de Rui Grácio,

6 No trabalho já referido, Rodrigues *et al.*, a partir de outros critérios, consideram uma periodização para as políticas de educação em Portugal nos últimos 60 anos, desde 1955 a 2014, que, não sendo coincidente, é genericamente compatível com a que propomos: 1955-1974, os antecedentes da democratização; 1974-1985, a rutura e a institucionalização de novas regras; 1986-2014, o desenvolvimento do sistema democrático de ensino (cf. Rodrigues *et al.*, 2014: 38 e ss.).

Quadro 2 Taxa real de escolarização

Ano	Taxa real escolarização* (TRE) ensino secundário (%)
1960/61	1,3
1970/71	4,3
1973/74	4,9
1974/75	8,1
1976/77	10,2
1979/80	11,7
1980/81	12,4
1984/85	15,8
1987/88	23,7
1990/91	31
1991/92	40,1
1994/95	51,5
1995/96	58,8
2000/2001	62,5

* A taxa real de escolarização é a "relação percentual entre o número de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos, em idade normal de frequência desse ciclo, e a população residente dos mesmos níveis etários" (GEPE/INE, 2009).

Fonte: elaboração própria, cf. GEPE/INE (2009: 65).

Quadro 3 Políticas educativas e procura social de educação (1974-1980)

Ano	Medidas de política educativa	Procura do ensino secundário (10.º, 11.º)
1975	Unificação e escola comum com Educação Cívica e Politécnica (ECP)	Muito baixa (TRE: 8,1%), ainda que em crescimento
1976	Extinção da ECP e consumação da licealização da escola comum	Muito baixa (TRE: 9,2%)
1978	Unificação do ciclo superior do ensino secundário	Muito baixa (TRE: 8,9%)

consumado o que veio a ficar conhecido como a *licealização* deste ciclo de ensino, excluindo do currículo comum as componentes de educação técnica e tecnológica e as pontes entre educação formal e não formal, integradas nos estudos das realidades sociais e materiais portuguesas (R. Grácio, 1986).

2.ª fase: 1980/1985 — Ensaio de diversificação num ensino secundário de elite em transição: procura desencantada e desemprego juvenil ⁷

Digna de nota é também a criação da via profissionalizante no 12.º ano, pelo seu carácter voluntarista, dada a baixíssima frequência do ensino secundário,

7 Como é conhecido, Sérgio Grácio discute a criação dos cursos técnico-profissionais em 1983 em articulação com o aumento do desemprego juvenil e a conseqüente "procura desencantada" de educação em Portugal (cf. S. Grácio, 1986).

Quadro 4 Políticas educativas e procura social de educação (1980-1985)

Ano	Medidas de política educativa	Procura de ensino secundário*
1980	Criação da via profissionalizante do 12.º ano	As vagas não são preenchidas; procura insuficiente do ensino secundário; taxa real de escolarização (TRE): 12,4%
1983	Criação dos cursos técnico-profissionais	As vagas não são preenchidas; procura insuficiente do ensino secundário; TRE: 14,1%

* Os dados relativos à taxa real de escolarização são oficiais e, até 2008, são retirados da publicação do GEPE/INE (2009).

maioritariamente constituída por públicos animados por projetos académicos de continuação para o ensino superior e muito pouco orientados para projetos de profissionalização imediata (S. Grácio, 1986). A mesma nota é válida para a criação, três anos mais tarde, dos cursos técnico-profissionais, quando a procura do ensino secundário não tinha ainda atingido sequer os 15% que, em certas tipologias de análise do ensino superior, são, como se viu, considerados o limiar de classificação dos sistemas de elite (cf. Trow, 1973). Nessa altura, se a analogia tiver alguma pertinência, o ensino secundário é, em Portugal, um nível de escolarização cuja procura se limita em regra às categorias sociais favorecidas, muito pouco suscetíveis de aderir a projetos de educação profissional tendencialmente terminal.

II etapa: 1986/2005 — Ensino secundário: expansão e estagnação, de direito disputado à procura insatisfeita

3.ª fase: 1986/1996 — Uma procura social crescente, uma expansão continuada

A reforma curricular do ensino secundário e a criação do subsistema de escolas profissionais ocorre quando a procura havia já duplicado a taxa real de escolarização (para 28,2%), numa trajetória clara de expansão da frequência.⁸ Por sua vez, o regresso dos exames finais do ensino secundário, cerca de 20 anos após a sua extinção, tem lugar no mesmo ano (1995/96) em que a escolaridade obrigatória de nove anos é concluída pela primeira geração de jovens, que iniciou a sua frequência em 1987. Ao mesmo tempo, observa-se a generalização da frequência do ensino secundário, que fica na primeira metade dos anos 90 claramente situada acima dos 50% da população relevante.

O fecho deste primeiro ciclo de generalização da reforma e da estrutura curricular do ensino secundário, com o restabelecimento dos exames nacionais em 1996, abre também uma longa fase de estagnação da frequência e de negação do acesso com sucesso à educação e ao diploma de nível secundário a um contingente crescentemente alargado de jovens que por eles demandam.

8 Para uma discussão detalhada do projeto e do processo de criação do subsistema de escolas profissionais por um dos seus principais protagonistas, consultar Azevedo (2014).

Quadro 5 Políticas educativas e procura social de educação (1986-1997)

Ano	Medidas de política educativa	Procura de ensino secundário
1986	Lei de Bases do Sistema Educativo; escolaridade obrigatória de 9 anos (1987); Reforma do Sistema Educativo (adesão à CEE)	Baixa, ainda que com acentuado crescimento de efetivos (taxa real de escolarização: 19,5%)
1989	Criação do subsistema de escolas profissionais	Taxa real de escolarização: 28,2%
1990/93	Ciclo experimental da reforma curricular do ensino secundário (quatro percursos equivalentes de nível secundário; três percursos com dupla certificação-dualização curricular e institucional)	Taxa real de escolarização: 31%; 40,1%; 43,7%
1993/94	Generalização da reforma curricular do ensino secundário	Taxa real de escolarização: 49,1%
1995/96	Regresso dos exames finais de ensino secundário	Taxa real de escolarização: 58,8%
1996/97		Chega ao 10.º ano a 1.ª geração de jovens abrangida pela escolaridade obrigatória de 9 anos. Taxa real de escolarização: 59,4%

Recorde-se que a estrutura de educação geral e profissional de nível secundário para jovens em vigor neste período fora criada no âmbito da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) que instituiu a escolaridade obrigatória de nove anos e da Reforma do Sistema de Ensino, que incluiu a reforma curricular do ensino secundário (cf. Afonso, 1998; Azevedo, 2000, 2014; Antunes, 2004). Era muito previsível a expansão da procura de educação secundária e eventualmente o consequente aumento de efetivos, como vinha a acontecer desde abril de 1974, em resultado sobretudo do prolongamento da escolarização por parte das classes populares.

Foi assim criado um modelo que, para além da via dita de “prolongamento de estudos”, os cursos gerais, estabelecia um segmento de educação profissional inicial de nível secundário com três fileiras, de diferente natureza institucional: os cursos tecnológicos, uma modalidade escolar integrada no sistema de ensino regular; os cursos profissionais, também de natureza escolar no âmbito do subsistema de escolas profissionais; e os cursos de aprendizagem, uma modalidade não escolar, desenvolvida pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional desde 1984. As quatro modalidades partilhavam uma matriz curricular comum que fundamentava a equivalência à conclusão do ensino secundário e a dupla certificação, no caso das vias profissionais. Este modelo, em traços gerais inscrito no que alguns autores designam *neoprofissionalismo*,⁹ pela adoção de uma matriz curricular comum para as quatro fileiras do ensino secundário, atribui um peso significativo à chamada formação geral e científica nas vias de educação profissional. Esta escolha aparece consonante com a orientação para a *desespecialização* e *integração* curricular e institucional, prosseguidas nas reformas do ensino secundário dos anos 90 por um conjunto alargado de países europeus e em outras latitudes (Azevedo, 2000: cap. 5, 327-487).

Em Portugal, na transição para os anos 90, esta estrutura corresponde, como veremos, a uma opção política de fundo, não isenta de contradições, para a educação profissional e o ensino secundário: este mantém a sua vocação primordial como nível preparatório para o ensino superior e voltado para a formação de elites (em particular, profissionais); aquela constitui-se principalmente como escola terminal de âmbito condicionado para as classes populares. Enquanto a dupla certificação, escolar e profissional, e a equivalência formal dos diplomas integram as aspirações de valorização da educação profissional em favor da democratização cultural e social, a dupla dualização institucional e curricular estabelece os limites da resposta a essas aspirações. Desse modo, a valorização e a paridade de estima da educação profissional são em boa medida formais e a poderosa estrutura social portuguesa mitiga fortemente o desafio ao ensino secundário regular que mantém muito vincada a vocação de patamar preparatório da formação de elites. A constituição de quatro vias de nível secundário, de permeabilidade efetivamente dificultada, quando permitida, mesmo entre as três modalidades de educação profissional, traduz a opção por uma estrutura institucional estratificada e dirigida a segmentos de públicos com propriedades, percursos e destinos sociais e académicos distintos.

4.^a fase: 1996/2005 — Educação secundária: o acesso bloqueado com exclusão institucional

No quadro 6, a primeira observação surpreendente é que chegamos a 2005/2006 com uma taxa de escolarização no ensino secundário significativamente mais baixa (54,2%) do que aquela verificada dez anos antes (58,8%).

Como mostram os dados disponíveis, a taxa de transição no ensino secundário caiu 14%, entre 1994 e 1997, e cerca de 11% no decénio entre 1994/95 e 2004/05, enquanto a taxa de conclusão se reduziu em 20% no mesmo período (cf. CNE, 2007: 104-106). Em 1996/97, as taxas de reprovação e desistência no 12.^o ano, com exames

9 O conceito de *neoprofissionalismo* é discutido por Joaquim Azevedo num debate explícito com a análise desenvolvida em Stoer, Stoleroff e Correia (1990); neste estudo, certos aspetos da reforma curricular e institucional do ensino secundário em Portugal na transição dos anos 90 são perspetivados como uma expressão do *novo vocacionalismo*, entendido como “uma integração ‘ocupacionalista’ entre o sistema educativo e o sistema ocupacional”, “um ‘novo’ instrumentalismo ou um ‘novo’ economicismo na tutela do Estado face à relação entre sistema educativo e o mercado de trabalho” (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990: 20, 21). O *neoprofissionalismo*, por sua vez, remetia para esse “movimento mais recente das políticas educativas europeias que abarca um conjunto de medidas configuradoras de um novo profissionalismo”, envolvendo as acima referidas reformas e medidas de desespecialização e integração curricular e institucional no ensino secundário (cf. Azevedo, 2000: 77, 80). A crença nas potencialidades da flexibilização curricular, mas também uma orientação “funcionalista” e “ocupacionalista”, nas relações entre sistema educativo e sistema de emprego, são atribuídas pelo autor à designada “ideologia neoprofissionalista”, argumentando que “o movimento neoprofissionalista [...] dificilmente terá conseguido romper as lógicas de seletividade e de reprodução social que caracterizam o sistema educativo e o seu tradicional ordenamento diversificado” (cf. *ibidem*: 80, 81, 559).

Quadro 6 Taxa real de escolarização no ensino secundário

Ano	Taxa real escolarização no ensino secundário (%)
1995/96	58,8
1996/97	59,4
1997/98	59,1
1998/99	58,6
1999/00	58,8
2000/01	62,5
2001/02	59,7
2002/03	58,9
2003/04	58,0
2004/05	59,8
2005/06	54,2
2006/07	60,0
2010/11	72,5

Fonte: elaboração própria, cf. GEPE/INE (2009: 66); DGEEC/DSEE/DEEBS (2015b: 23).

finais nacionais, aumentam mais de 11 p.p. (para 48,9%), chegam aos 52,5% em 2001/2002 (57,4% nos cursos tecnológicos), durante uma década nunca descem abaixo dos 45% (ficando quase sempre acima de 55% nos cursos tecnológicos) e só em 2006/2007 descem abaixo dos 40% e se aproximam dos valores de 1995/96 (cf. GEPE/INE, 2009: 360). Como sublinha Domingos Fernandes, “A partir de 1995/1996 o panorama da educação em Portugal não mais deixou de ser profundamente marcado pelos exames do ensino secundário [...]” (Fernandes, 2014: 256).

Durante mais de uma década milhares de jovens que procuraram o ensino secundário confrontaram a reprovação ou a exclusão maciças. Entende-se por acesso, nesta discussão, não apenas a disponibilização de vagas suficientes, mas a permanência e o sucesso do estudante nas aprendizagens, isto é, a existência de uma resposta educativa à altura de ser aproveitada pelo público que a procura. Por exclusão institucional entende-se o conjunto de processos formal e informalmente gerados e alimentados no interior do sistema educativo (das regras de acesso aos processos e procedimentos de avaliação, passando pelas práticas de ensino e outras componentes da ação pedagógica) que fabrica(ra)m (no sentido proposto por Perrenoud, s/d) o insucesso e o abandono dos públicos que procura(va)m o ensino secundário.

A esta distância, a generalização do ensino secundário prometida pela dupla certificação escolar e profissional e pela matriz curricular comum mostra-se bem mais cerceada do que parecia, mesmo se assumindo a forma de uma “escola de geometria variável”, consistente com a dupla dualização institucional, reconhecidamente apostando mais na relativa democratização social dos diplomas sem democratização cultural (Antunes, 2004). Todas as orientações expostas foram afinal condicionadas durante mais de uma década por limites muito estritos e efetivos, decorrentes da conjugação das políticas de acesso, de avaliação e de gestão da oferta das diversas modalidades de educação profissional (e geral) de nível secundário. E foi essa escolha política articulada que gerou o malogro maciço das aspirações das classes populares à educação secundária e o sucesso dos interesses

apostados em manter a raridade relativa e muito apreciável do diploma de educação secundária a par do alargamento controlado e lento da sua distribuição também através da educação profissional.

A fórmula estabelecida foi simples: no sistema de ensino regular, onde havia vagas, estavam criados exames nacionais de final de ciclo (Despacho Normativo N.º 338/93); no sistema de escolas profissionais e no sistema de aprendizagem, onde não havia exames, o acesso era condicionado.¹⁰ Durante uma década e até 2005, muitos dos jovens das classes populares que procuraram educação secundária confrontaram-se com a retenção repetida seguida da desistência, no sistema regular, ou com a exclusão, pela via da limitação de vagas no sistema não regular de educação profissional. Temos por isso uma história recente de mais de uma década de inexistência de uma resposta educativa bem-sucedida a sucessivos contingentes de jovens das classes populares em busca de educação secundária.

A história destes anos (Duarte, 2014) é também a da opção política por uma estrutura do ensino secundário comprometida quer com uma vocação de ensino preparatório de elites, quer com uma evolução cerceada para um patamar, mesmo que terminal, de educação para todos. Enquanto isso e até 2005, a *escola de massas* e universal em Portugal permaneceu firmemente ancorada no nível básico de educação, quer do ponto de vista das representações dos atores sociais em geral, incluindo os professores (Antunes, 2009), quer do ponto de vista das políticas públicas.

É assim que o sistema educativo português apresenta, em termos de cobertura da população, em meados da década passada (2005/2006), uma estrutura elucidativa e singular no panorama europeu (cf. Martins, 2005):

- uma *taxa real de escolarização* no ensino básico que vai dos 100% no 1.º ciclo a uma descida consistente no 2.º ciclo (durante sete anos consecutivos, de 1999 a 2005) e no 3.º ciclo para, respetivamente, cerca de 85% e 84%;¹¹
- uma *taxa real de escolarização* no ensino secundário estagnada desde 1996 um pouco abaixo dos 60%;
- uma *taxa de escolarização* entre os 15 e os 17 anos que vai dos 91,2% aos 15 anos a cerca de 73,1% aos 17 anos (GEPE/INE, 2009: 65 e ss.);
- uma *taxa real de escolarização* no ensino superior que vai dos 19,8% aos 18 anos a 31,7% aos 21 anos (CNE, s/d: 73).

O que estes dados nos dizem, entre outras ilações possíveis, é que a estagnação do ensino secundário durante cerca de uma década se deve sobretudo ao insucesso e à

10 Assim, por exemplo, segundo Azevedo *et al.* (2003: 48), 53% dos alunos pré-inscritos não se puderam matricular nas escolas profissionais, em 2002/03.

11 As taxas reais de escolarização nos 2.º e 3.º ciclos aumentam consistentemente até 1996/97 (89,1%) e 2000/2001 (86,8%), respetivamente, após o que a tendência de diminuição da cobertura perdura até 2006/2007 (GEPE/INE, 2009: 65 e ss.). Em 2010/2011, observaram-se os seguintes valores: 95,4% (2.º ciclo) e 92,1% (3.º ciclo), verificando-se nova tendência de baixa de cobertura para 90,9% (2.º ciclo) e 86,3% (3.º ciclo) em 2013/2014 (DGEEC/DSEE/DEEBS, 2015b: 23).

reprovação mais do que ao abandono.¹² Isto é, os jovens frequentavam a escola até aos 17 anos em muito maior número do que aqueles que concluíam o ensino secundário: havia procura social de educação secundária, mas não havia respostas educativas, em particular para os recém-chegados, isto é, a primeira geração das classes populares a frequentar o ensino secundário. O prolongamento desta situação no nosso país terá contribuído para que Portugal continue a revelar reiteradamente características associadas aos “sistemas educativos com dificuldades de generalização ou de alargamento tardio” (Martins, 2012, *apud* Martins *et al.*, 2014: 854-855) com desigualdades educativas particularmente marcadas no contexto da União Europeia (*ibidem*).

III etapa: 2005/2014 — As políticas europeias e as opções nacionais para o ensino secundário

5.^a fase: 2005/2011 — A (segunda) expansão do ensino secundário: uma democratização (quantitativa) limitada

A sociedade portuguesa conviveu até 2005 com as elevadas taxas de reprovação e de saída antecipada e as modestas percentagens de conclusão, em particular nos cursos tecnológicos, a fileira de educação profissional no ensino secundário regular.¹³ E aceitou, não sem controvérsia, o modelo que continuamente se gera durante uma década. Essa estrutura do ensino secundário só viu alteradas as suas componentes fundamentais, de estagnação, em termos de população abrangida e de respostas educativas, em 2004/2005, sob a pressão das políticas europeias de educação e formação (cf. Comissão Europeia, 2002).

Como diversos estudos têm sublinhado, Portugal integra um conjunto de países europeus em que a prática da reprovação se encontra institucionalmente sedimentada (cf. Martins, 2016), mesmo se têm vindo a registar-se alterações, com oscilações associadas a ciclos políticos, quer nas opções de política educativa, quer nas orientações e recursos pedagógicos disponibilizados nos contextos de ação educativa.

Que medidas foram tomadas quando se tornaram inaceitáveis, à luz das prioridades e face à monitorização estreita pelas autoridades europeias, as taxas de insucesso e de saída antecipada do ensino secundário, em particular dos cursos tecnológicos? Por um lado, os cursos profissionais (até aí oferecidos com limitação de vagas apenas no subsistema de escolas profissionais, quase sempre privadas) passaram a ser

12 Os dados documentam que a saída da escola se dá, já nessa altura, para a quase totalidade dos jovens, após a idade correspondente ao início da frequência do ensino secundário, aos 15 anos. Sem as pesadas taxas de reprovação que se verificam entre nós, uma apreciável maioria de jovens (73,1%), que cumpria já os 12 anos de escolaridade em meados da década passada, poderia concluir o ensino secundário.

13 As taxas de transição/conclusão no ensino secundário estavam em 78,7% em 1994/95; após a introdução do exame nacional no 12.^o ano, em 1995/96, aquele valor caiu mais de 11 p.p. para 66,9%, continuando a baixar nos cinco anos seguintes até 60,6% em 2000/2001, subindo novamente para 67,9% em 2004/2005. De notar que, neste período, como foi já assinalado, a taxa de escolarização baixava também cerca de 5% (cf. GEPE/INE, 2009: 65 e ss.).

oferecidos também nas escolas públicas, sem limitação de vagas (Neves *et al.*, 2010), “o que permitiu o acesso a um maior número de alunos, alargando o leque de oportunidades e diversificando os públicos do ensino secundário” (Duarte, 2014: 152); por outro lado, o exame nacional deixou de ser exigido para a conclusão do ensino secundário, também na fileira de educação profissional do ensino regular (Decreto-Lei N.º 24/2006, de 6 de fevereiro).

Nos anos subsequentes alterou-se muito significativamente o panorama do insucesso e da saída antecipada na educação profissional regular, e no ensino secundário no seu conjunto, de tal modo que, em 2010/2011, a taxa de transição/conclusão nas fileiras de educação profissional era de 81,6%, cifrando-se, no conjunto do ensino secundário, nos 79,2%¹⁴ (cf. INE, 2012: 95), enquanto a taxa de retenção/desistência no ensino secundário havia passado de 31,9% em 2004/2005 para 20,5% em 2010/2011 (cf. DGEEC/DSEE/DEEBS, 2015c: 34).¹⁵

São de destacar ainda dados que relevam um dos vetores estruturais do nosso sistema de ensino: em 2013/2014, haveria 97% dos jovens de 17 anos, e 100% daqueles com 15 e 16, envolvidos em modalidades de educação e formação, mas apenas 74,3% da população entre 15 e 17 anos frequentava o ensino secundário (cf. CNE, 2015a: 72).

Nesse sentido, como tem vindo a ser por alguns recorrentemente sublinhado (Lemos, 2013; CNE, 2015b), o conhecimento estatístico disponível e a leitura exploratória de alguns dados de um estudo sobre uma escola do Norte do país convergem para sublinhar que a reprovação é um facto maior do sistema de ensino português: (i) atente-se na sua natureza estrutural, dados os estreitos vínculos verificados com clivagens sociais duráveis da sociedade portuguesa; (ii) observe-se a sua filiação institucional, como experiência transversal aos diversos públicos e níveis do sistema escolar; (iii) examine-se o seu carácter polifacetado, com o desenvolvimento de distintas consequências (*e.g.*, a orientação para as fileiras e cursos do ensino secundário) em função de condições e recursos materiais e simbólicos disponíveis para diversos segmentos de públicos; (iv) explorem-se as conexões com projetos sociais inspiradores de políticas educativas, como sugerem as frequências de reprovações, articuladas de modos inesperados com as propriedades académicas de públicos diferenciados (veja-se a inversão da concentração de retenções entre os níveis básico e secundário e os cursos de ciências e tecnologias e cursos profissionais) (cf. Antunes e Sá, 2013).

É assim que a democratização *quantitativa* apresenta hoje efeitos mais visíveis do que a democratização *qualitativa* (Prost, 1999; Merle, 2000), já que esta implica, para além do acesso generalizado a um dado nível de ensino, com aumento do nível médio

-
- 14 Este valor aproxima-se, no final de mais de 15 anos, daquela que era a taxa de transição/conclusão no ensino secundário em 1994/1995, antes da obrigatoriedade da submissão ao exame nacional no 12.º ano. De notar, no entanto, que, em 2010/2011, o ensino secundário havia alargado a sua cobertura da população jovem de 51,5% (em 1994/1995) para 72,5% (cf. GEPE/INE, 2009: 65 e ss.).
- 15 Este valor é relativo ao Continente, não incluindo, portanto, as Regiões Autónomas de Madeira e Açores. No entanto, atendendo ao valor da taxa de transição/conclusão, pode inferir-se que, para Portugal, a taxa de retenção/desistência deveria atingir os 20,8% (cf. documentos referenciados).

de educação da população, a atenuação de desigualdades sociais e a diluição das segmentações sociais entre vias de estudos. Em todo o caso, passos muito significativos foram dados que representam oportunidades institucionais de formação e oportunidades de vida que a educação secundária oferece aos jovens. Destacam-se apenas dois aspetos que remetem para muito do que temos a perder, neste campo:

- a oportunidade — limitada, mas efetivamente experimentada e, porventura, em anos recentes ameaçada —, de jovens, professores e escolas apropriarem e construírem a educação profissional como “uma outra educação” (Sá e Antunes, 2012); desse modo, em certas condições, é constituída como um “desvio institucional” de “remobilização para a aprendizagem” (Charlot, 1999), promoção escolar e acesso ao ensino superior, mesmo se apenas para alguns (já significativos) segmentos de públicos com melhor desempenho académico (cf. DGEEC, 2015);¹⁶ pode argumentar-se que a opção de tornar potencialmente intransponíveis as pontes da educação profissional de nível secundário com outras vias, de impedir o seu reconhecimento académico (cf. CNE, 2013b), ameaça cavar mais fundo o fosso em torno de jovens a quem será atribuído um certificado que oficialmente os desqualifica;
- o ensino secundário como parte das respostas, desenvolvidas através do sistema público, à procura de educação pela população portuguesa: as intervenções em anos recentes, voltadas para a redução brutal de recursos, devasta(ra)m a capacidade de proporcionar uma educação pública de confiança e provoca(ra)m a turbulência dos quotidianos e das expectativas, com gravosas implicações para todos os envolvidos (alunos, famílias, professores, diretores).

6.^a fase: 2011/2014 — Fabricar a desigualdade num sistema universal: dualizar, desescolarizar, privatizar

Mesmo se o conhecimento, o debate e os dados estatísticos divulgados se mostram insuficientemente elucidativos ou contraditórios, é possível colocar a hipótese de que o ano letivo de 2011/12 iniciou uma trajetória de canalização, para fora da escola, de jovens academicamente mais frágeis e/ou socioeconomicamente desfavorecidos, com consequências expectáveis de segregação social e académica de instituições e dos percursos escolares.

Ainda em linha com políticas europeias — mas agora do chamado “ajustamento estrutural” na sequência do pedido de resgate financeiro de abril de 2011 e da

16 Os dados apresentados neste estudo indicam que, de entre os jovens diplomados pelos cursos profissionais, inquiridos no pós-secundário, a soma dos respondentes que afirmaram ser estudante/estudante e trabalhador passou, entre 2010 e 2013, de 40,3% para cerca de 33%, com uma diminuição de mais de 7% em três anos, ao mesmo tempo que aumentou a percentagem dos que “não estudam, procuram emprego” (de 18,6% para 31,2%). O mesmo estudo refere que, no caso dos diplomados pelos cursos científico-humanísticos, a soma das percentagens de estudante/estudante e trabalhador diminuiu também, ainda que bastante menos: 1,5% (2010: 92,3%; 2013: 90,8%) (cf. DGEEC, 2015: 36).

assinatura do Memorando de Entendimento (ME) de maio seguinte, no quadro do que alguns cientistas sociais designam como “a economia política do retrocesso” (Reis, 2014) — o governo português assumiu uma política de cortes orçamentais em educação que, logo a partir de 2011 e no ensino secundário, se traduziu pela contenção de abertura de cursos profissionais nas escolas públicas, mas também nas escolas profissionais privadas, e pela ampliação das vagas no sistema de aprendizagem (SA).

Os dados que a esse respeito se conhecem são aqueles divulgados mensalmente pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), acerca da execução física e financeira das políticas e em que se regista, por exemplo, que, para um total de 31.860 inscritos em cursos de aprendizagem (CA), 19.586 (61,5%) seriam desenvolvidos por entidades externas (IEFP, 2014). Ainda segundo notícias divulgadas pela ATEC/Associação de Formação para a Indústria e pelo IEFP, teriam celebrado um contrato de meio milhão (500.000) de euros relativo ao desenvolvimento pela primeira de CA durante 2014-2015.¹⁷ Estes dados reforçam a sugestão veiculada por testemunhos orais de responsáveis e professores de escolas públicas e de escolas profissionais privadas — mesmo que não seja possível a sua confirmação estatística direta — de que vários milhares de jovens após a conclusão do ensino básico têm vindo a ser canalizados, através da política pública de oferta de educação secundária, para um contexto institucional exterior à escola pública (e mesmo à escola como instituição), que deixou de ser responsável pela sua educação.

Assim, o SA cresceu 58,5%, entre 2012 e 2013, de 21.056 para 33.366 inscritos, uma evolução sem paralelo em qualquer outra modalidade de nível secundário: dos 13.398 novos frequentadores do nível de educação secundária em 2013, 91,8% correspondem ao crescimento do sistema de aprendizagem, cerca de 5,8 vezes mais do que o aumento do número de inscritos nos CP, que mostram a segunda maior progressão com 2136 alunos mais do que em 2012. Mais surpreendente ainda é, de acordo com os dados oficiais, o facto de em 2013 terem concluído o ensino secundário, através da modalidade de cursos de aprendizagem, 26.958 jovens, um número que ultrapassa em muito o dos diplomados pelos CP (21.466) e acima da soma dos diplomados pelos CA nos quatro anos anteriores.

E se analisarmos o período entre 2010/2011 e 2013/2014, observamos que o SA cresceu de 18.669 para 35.400 inscritos e multiplicou por 15 o número de diplomados anuais, passando de 1875 jovens que concluem o curso, no primeiro ano referido, para 28.830 certificados com o ensino secundário no último ano letivo mencionado; no mesmo período, o ensino secundário aumentou 18.624 efetivos, dos quais os cursos profissionais acolheram mais 7.237 jovens,¹⁸ enquanto os

17 Cf. <http://www.jornaldasoficinas.com/pt/mercado/item/1664-iefp-e-atec-reforcam-parceria-para-o-sistema-dual> ou <https://www.atec.pt/en/academia-formacao-atec/quem-somos.html> (consultados a 6 de outubro de 2014). Segundo a última página eletrónica, a ATEC tem como promotores a Volkswagen Autoeuropa, a Siemens, a Bosch e a C.C.I.L.A. (ou AHK — Câmara de Comércio e Indústria Luso-Alemã).

18 Por outro lado, segundo Peliz (s/d: 8): “Os dados mostram uma diminuição do crescimento de 0,9 pontos percentuais na rede pública [de cursos profissionais] de 2011 para 2012, ou seja, enquanto esta rede neste período ganhou 715 alunos, a rede de escolas [profissionais] privadas ganhou 2164 alunos o que significa um aumento de 0,5 pontos percentuais”.

curso científico-humanísticos registaram mais cerca de 3.000 novos frequentadores. Estes dados não permitem compreender cabalmente a natureza e a dimensão dos processos em curso, mas sinalizam o facto de que, nos últimos três anos para que hoje (outubro de 2015) existe informação estatística oficial, o crescimento dos inscritos nos CA (16.731) quase corresponde ao aumento global de matriculados no ensino secundário (18.624) e que o número de certificados na mesma fileira disparou nesse período (cf. DGEEC/DSEE/DEEBS, 2015a, 2015b).

Neste quadro, estas opções do governo português promove(ra)m: (i) uma política de educação mínima de públicos socioeconomicamente desfavorecidos e academicamente mais frágeis: as respostas educativas que lhes são votadas são em regra bem demarcadas nos domínios escolar e institucional, são muitas vezes assumidas por instituições não escolares e, ainda que possam ser tão ou mais longas do que as suas congéneres, o tempo de formação que ocorre para lá do contexto de trabalho tende a ser encurtado; (ii) o controlo social das aspirações desses jovens, baseado na socialização para o trabalho em contexto de desemprego; (iii) a contração do financiamento do estado e/ou a privatização da educação. Não é claro se há ou haverá, por esta via, uma redução do financiamento público, tendo em conta os fundos estruturais europeus para a educação e formação — mesmo que possa haver uma diminuição da responsabilidade orçamental do estado português, já que deixa de pagar professores e outros recursos que, nas escolas, seriam necessários para a educação destes jovens. Pode ocorrer antes a deslocação e concentração de financiamento público em operadores privados do sistema de formação. Ou ambos os processos são possíveis, dependendo dos modos como se constitua a governação do sistema.

Esta orientação inscreve-se ainda na nova prioridade da política educativa europeia de promoção da modalidade de aprendizagem dual, segundo o modelo alemão, expressa pela criação da Aliança Europeia para a Aprendizagem em julho de 2013. Este movimento lançado pela Comissão Europeia em novembro de 2012, através da Comunicação *Repensar a Educação*, foi acompanhado pela reunião de sete ministros da Educação europeus, organizada pela ministra alemã responsável pela Educação, em Berlim, no mês seguinte, em que esteve presente o ministro português Nuno Crato e de onde saiu um memorando de cooperação e de compromisso político com a promoção da aprendizagem dual nos respetivos países e na União Europeia (cf. AA.VV., 2012).

De acordo com o Plano Nacional de Reforma, apresentado pelo governo português à Comissão Europeia em abril de 2014, a meta seria ter 100.000 inscritos em cursos de aprendizagem em 2020, bem como substituir as atuais modalidades (CP, CA, cursos tecnológicos, cursos de educação e formação, cursos vocacionais) por um “sistema dual como única modalidade de educação e formação de dupla certificação” (Portugal, 2014: 36-39).

Assim, as medidas sucederam-se e é possível apreender o seu sentido, se as descrevermos sistematicamente. Em 2012, para além da contenção de inscrições nos CP, em escolas públicas e privadas, foram agravadas as condições de acesso ao ensino superior, para os diplomados dos CP (e CA), com a multiplicação de exames obrigatórios em programas dos cursos científico-humanísticos não lecionados nos

seus cursos (Decreto-Lei N.º 139/2012, de 5 de julho, hoje alterado pela Portaria N.º 165-B/2015, de 3 de junho). Em 2013, procedeu-se à alteração dos currículos dos CP, aumentando o número de horas de formação em contexto de trabalho (Decreto-Lei N.º 91/2013, de 10 de julho).

O governo português planeava aproximar, ou mesmo fundir, os atuais percursos de educação profissional de nível secundário, a fim de torná-los mais conformes com o modelo de aprendizagem dual alemão. Os dados conhecidos mostram que os jovens certificados pelo SA, em comparação com os diplomados pelos cursos científico-humanísticos e profissionais, são os que: em maior percentagem estavam à procura de emprego, sem sucesso; percentualmente, menos gostariam de continuar a estudar no ensino superior e alimentariam em maior proporção as fileiras dos jovens que não se encontram empregados, nem em educação e formação (NEET — *not employed neither in education or training* — ver Figueiredo *et al.*, 2013: 42 e ss.). Mas o governo e o ministro da Educação insistiram em expandir a frequência desta modalidade (sistema de aprendizagem), apesar dos avisos de precaução enunciados por vários parceiros sociais (Figueiredo *et al.*, 2013: 88). A nosso ver, esta opção é consistente com perspetivas e interesses que pretendem ver restaurados quer o valor posicional do diploma (científico-humanístico) do ensino secundário, quer do nível graduado de ensino superior, apertando o filtro de conclusão do primeiro e do acesso ao segundo.

Nota final. Do ensino secundário de elites à fabricação de desigualdades num sistema universal: projetos, políticas, percursos e atores

Completámos, em 25 de abril de 2015, 41 anos de democracia em Portugal. Em julho concluiu o ensino secundário a primeira geração de jovens que obrigatoriamente frequentou 12 anos de escolaridade. Desde os 4,9% de jovens matriculados no ensino secundário em 1973/74 foi percorrido um longo caminho, com um ritmo muito desigual e largos períodos de estagnação, para que os “portões” do ensino secundário se abrissem aos 74,3% de estudantes entre os 15 e 17 anos inscritos em 2013/14 (DGEEC/DSEE/DEEBS, 2015b: 23). Indiscutivelmente, destas quatro décadas avulta o traço forte da universalização do ensino secundário, que envolve processos de democratização do acesso, do sucesso na educação, das oportunidades de vida — que articulam também a construção de uma escola de geometria variável (Antunes, 2004). Outras mudanças sociais e escolares ampliaram, neutralizaram ou mesmo contraditaram aqueles desenvolvimentos socioescolares que alargaram o universo de públicos beneficiários das recompensas e dos efeitos associados ao diploma do ensino secundário.

As políticas educativas do estado desempenharam neste percurso um papel complexo e controverso, que bem pode evocar a interrogação de que partimos: educação secundária para formar uma elite ou educar um povo? Diversos projetos político-pedagógicos ter-se-ão sucedido, desde o anseio de democratização inicial dum nível de educação severamente elitizado aos ensaios de diversificação num sistema

em expansão e transição, à generalização mitigada e institucionalmente bloqueada da frequência ou, mais recentemente, à universalização pela democratização quantitativa e, nos últimos anos, à opção pela conjugação institucional da universalidade com a “fabricação” de vincadas desigualdades no sistema de educação e formação secundária.

Numa primeira etapa, entre 1974 e 1986, a procura e a frequência do ensino secundário cresceram de forma continuada e geralmente intensa. Após um ensaio inicial, cedo gorado, de construir um currículo comum, não necessariamente licealizado e elitizado, desde 1980 várias tentativas foram lançadas de diversificação da estrutura curricular, contemplando cursos voltados para prosseguir estudos ao lado de outros orientados para a profissionalização e inserção no mercado de trabalho.

A etapa seguinte, com um primeiro momento de expansão da frequência, até meados da década de 90, envolveu políticas educativas até hoje decisivas como a Lei de Bases do Sistema Educativo ou a reforma curricular do ensino secundário. Foi, assim, construída uma estrutura de respostas educativas, orientada para modelar percursos, aspirações e expectativas, contraditoriamente compatível com a universalização da educação básica, seguida de uma educação secundária preparatória de elites para o ensino superior em alguns cursos, e terminal de massas em outras fileiras. A fase de estagnação, que configurou mesmo um recuo da frequência durante a década entre 1995 e 2005, representou o bloqueamento institucional daquela promessa e dos projetos de muitos jovens aspirantes recém-chegados ao ensino secundário. Para este resultado terão contribuído, entre outros fatores, como se procurou argumentar, a conjugação de políticas curriculares, de avaliação e de construção da oferta educativa em vigor.

Mesmo se o ensino secundário testemunha desde os últimos anos da década de 80 a relevância dos processos de “europeização” da educação (Antunes, 2004), a última etapa, em curso desde 2005, é decisivamente marcada pelas políticas europeias. Por um lado, a vigorosa expansão da frequência inicialmente desencadeada (2005-2011) resulta de políticas educativas enquadradas em programas e metas europeias (por exemplo, no âmbito da Estratégia de Lisboa (2000-2010) e do Programa Educação e Formação 2010); por outro lado, as designadas políticas de “austeridade” e de “ajustamento estrutural” impostas ao país, bem como a adesão e a promoção dos modelos de aprendizagem dual, em particular o alemão, no quadro da União Europeia, fomentaram e legitimaram recentes opções de políticas educativas nacionais. Como se procurou argumentar, estas fabricam, impulsionam e aprofundam a desigualdade no ensino (básico e) secundário universal, prosseguida pelas vias da dualização, da desescolarização e da privatização.

Neste sentido, sugere-se que o estado pode ser visto como um dos principais atores na regulação de “lutas concorrenciais” (Bourdieu, 1979) em torno da educação de nível secundário (cf. Antunes, 2004), intervindo e definindo o contexto em que ocorrem (Lenhardt e Offe, 1984), através de políticas educativas, cujas “fontes” residirão também na sociedade civil e/ou na economia (Dale, 1986). Nesse quadro, admite-se que tem protagonizado e favorecido interesses mais convergentes ou mais divergentes com os de diversos segmentos da população portuguesa, às vezes

mais amplos ou mais reduzidos, mais vulneráveis ou mais poderosos. Também por isso a educação secundária foi e é uma arena de conflitos e de enfrentamentos, de alianças e de compromissos entre atores diversos (e heterogêneos, qualquer que seja a categoria, das famílias às escolas ou aos jovens) (Antunes e Sá, 2010), que podem ser mapeados e compreendidos tendo em consideração os projetos, as políticas e os percursos aqui discutidos.

Referências bibliográficas

- AA.VV. (2012), *Memorandum on Cooperation in Vocational Education and Training in Europe*, disponível em: <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20121212-mec-ensino-profissional.aspx> (consultado em 4 de abril 2013).
- Abrantes, Pedro (2012), “A Escola como motor de uma modernidade dual”, *Sociologia on Line*, 5, disponível em: <https://revista.aps.pt/pt/a-escola-como-motor-de-uma-modernidade-dual-o-caso-portugues-no-contexto-europeu/> (última consulta em outubro de 2018).
- Afonso, Almerindo J. (1998), *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para Uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)*, Braga, Universidade do Minho.
- 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.
- Antunes, Fátima (2009), “Facetas da democratização: uma escola exigente”, *Educação em Revista*, 25 (2), pp. 73-106.
- Antunes, Fátima, e Virgínio Sá (2010), *Públicos Escolares e Regulação da Educação. Lutas Concorrenciais na Arena Educativa*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Antunes, Fátima, e Virgínio Sá (2013), “Perfis sociológicos e trajetórias escolares nas fileiras do ensino secundário”, em Bento Silva, Leandro Almeida, Alfonso Barca, Amanda Franco e Rita Monginho (orgs.), *Atas do XIII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga. CIEed/UM (ISBN: 978-989-8525-22-2), pp. 747-762.
- Azevedo, Joaquim (2000), *O Ensino Secundário na Europa. O Neoprofissionalismo e o Sistema Educativo Mundial*, Porto, Edições Asa.
- Azevedo, Joaquim (2014), “Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: viagem da periferia para o centro das políticas educativas”, em M.ª de Lurdes Rodrigues (org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal*, vol. I: *A Construção do Sistema Democrático de Ensino*, Coimbra, Almedina, pp. 411-468.
- Azevedo, Joaquim (coord.), António Fonseca, Francisco Jacinto, e Jorge Pinto (2003), *O Ensino Profissional em Portugal. Contributos para a Formulação de Uma Estratégia para o seu Desenvolvimento*, Porto: ANESPO/Fundação Manuel Leão.
- Bourdieu, Pierre (1979), *La Distinction. Critique Sociale du Jugement*, Paris, Minuit.
- Charlot, Bernard (1999), *Le Rapport au Savoir en Milieu Populaire. Une Recherche dans les Lycées Professionnels de Banlieue*, Paris, Anthropos.
- CNE — Conselho Nacional de Educação (2007), *INSISTE, Indicadores do Sistema Educativo, 1986-2006* (Rui Santos e Paulo Coelho Dias), Lisboa, CNE.

- CNE – Conselho Nacional de Educação (2013a), *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*, Lisboa, CNE.
- CNE – Conselho Nacional de Educação (2013b), “Parecer sobre o projeto de Decreto-Lei que procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho” (Parecer n.º 4/2013), *Diário da República*, 2.ª série – n.º 133 – 12 de julho de 2013, pp. 21920-21921.
- CNE – Conselho Nacional de Educação (2014), “Parecer sobre o projeto de diploma que aprova o regime jurídico do Ensino e Formação Profissional Dual” (Parecer n.º 5/2014), *Diário da República*, 2.ª série – n.º 119 – 24 de junho de 2014.
- CNE – Conselho Nacional de Educação (2015a), *Estado da Educação 2014*, Lisboa, CNE.
- CNE – Conselho Nacional de Educação (2015b), “Recomendação sobre retenção escolar nos ensinos Básico e Secundário” (Recomendação n.º 2/2015), *Diário da República*, 2.ª série – n.º 59 – 25 de março de 2015, pp. 7384-7387.
- CNE – Conselho Nacional de Educação (s/d), *Estado da Educação 2010. Percursos Escolares*, Lisboa, CNE.
- Comissão Europeia (2002), *Educação e Formação na Europa. Sistemas Diferentes, Objectivos Comuns para 2010*, Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Cortesão, Luiza (1981), *Escola – Sociedade. Que Relação?*, Porto, Edições Afrontamento.
- Dale, Roger (1986), “Perspectives on policy-making”, em Module 1 of E333, *Policy Making in Education*, Milton Keynes, The Open University.
- DGEEC/DSEE/DEEBS – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência/Direção de Serviços de Estatísticas da Educação/Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário (2015a), *Estatísticas da Educação 2013/2014 – Jovens*, Lisboa, DGEEC.
- DGEEC/DSEE/DEEBS – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência/Direção de Serviços de Estatísticas da Educação/Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário (2015b), *Educação em Números – Portugal 2015*, Lisboa, DGEEC.
- DGEEC/DSEE/DEEBS – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência/Direção de Serviços de Estatísticas da Educação/Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário (2015c), *Regiões em Números 2013/2014 – Norte*, vol. I, Lisboa, DGEEC.
- DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2015), *Observatório de Trajetos de Estudantes do Ensino Secundário/OTES*, disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/> (consultado em 26 de novembro de 2015).
- Duarte, Alexandra (2014), “O ensino profissional nas políticas públicas: análise do agendamento da medida entre 1986 e 2009”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 75, pp. 151-179, disponível em: <http://spp.revues.org/1607> (consultado em 29 junho 2014).
- Fernandes, Domingos (2014), “Avaliação das aprendizagens e políticas educativas: o difícil percurso da inclusão e da melhoria”, em M.ª de Lurdes Rodrigues (org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal*, vol. I: *A Construção do Sistema Democrático de Ensino*, Coimbra, Almedina, pp. 231-268.
- Figueiredo, António M. (coord.), Paulo Feliciano, Ana C. Valente, Ana Simões, Filipa Santos, M.ª de Lurdes Cunha, e Sónia Trindade (2013), *Estudo de Avaliação do Contributo do QREN para a Redução do Abandono Escolar Precoce – Relatório Final*, Lisboa, IESE/Quatenaire Portugal.
- GEPE/INE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação/Instituto Nacional de Estatística (2009), *50 Anos de Estatísticas da Educação*, vol. I, Lisboa, GEPE/INE.

- Grácio, Rui (1986), “A educação, dez anos depois”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 18-19-20, pp. 153-182.
- Grácio, Sérgio (1986), *Política Educativa como Tecnologia Social*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Grácio, Sérgio (1997), *Dinâmicas de Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa, Educa.
- IEFP — Instituto de Emprego e Formação Profissional (2014), *Relatório Mensal. Execução Física e Financeira. Valores Acumulados a 30 de Setembro de 2014*, disponível em: <https://www.iefp.pt/estatisticas> (consultado em 27 de novembro de 2014).
- IEFP — Instituto de Emprego e Formação Profissional (2015), *Relatório Mensal. Execução Física e Financeira. Valores Acumulados a 31 de Dezembro de 2014*, disponível em: <https://www.iefp.pt/estatisticas> (consultado em 24 de setembro de 2015).
- INE — Instituto Nacional de Estatística (2012), *Anuário Estatístico da Região Norte 2011*, Lisboa, INE.
- Lemos, Válder (2013), “Políticas públicas de educação: equidade e sucesso escolar”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 73, pp. 151-169. DOI: 10.7458/SPP2013732812.
- Lenhardt, Gero, e Claus Offe (1984), “Teoria do estado e política social”, em Claus Offe (org.), *Problemas Estruturais do Estado Capitalista*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, pp. 10-53.
- Martins, Susana da Cruz (2005), “Portugal, um lugar de fronteira na Europa: uma leitura de indicadores socioeducacionais”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, pp. 141-161.
- Martins, Susana da Cruz (2012), *Escolas e Estudantes da Europa. Estruturas, Recursos e Políticas de Educação*, Lisboa, Editora Mundos Sociais.
- Martins, Susana Cruz (2016), “Performance, inequality and the organisation of educational systems: an international comparison of the dynamics of schooling”, *Proceedings of ADVED 2016, 2.nd International Conference on Advances in Education and Social Sciences*, 10-12 de outubro de 2016, Istambul, Turquia, pp. 448-456, disponível em: researchgate.net (consultado em 12 de janeiro de 2017).
- Martins, Susana Cruz, Nuno Nunes, Rosário Mauritti, e António Firmino da Costa (2014), “O que nos dizem as desigualdades educacionais sobre as outras desigualdades? Uma perspetiva comparada à escala europeia”, em Benedita P. Melo, Ana Diogo, Manuela Ferreira, João T. Lopes e Elias E. Gomes (orgs.), *Entre Crise e Euforia. Práticas e Políticas Educativas no Brasil e em Portugal*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 845-868.
- Merle, Philippe (2000), “Le concept de démocratisation de l’institution scolaire: une typologie et sa mise à l’épreuve”, *Population*, 55 (1), pp. 15-50.
- Neves, António O. das (coord.), Catarina Pereira, Filipa Santos, Rui Godinho, e Tiago Pereira (2010), *Avaliação Externa do Impacto da Expansão dos Cursos Profissionais no Sistema Nacional de Qualificações*, Lisboa, ANQ/IESE, disponível em: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx?access=1&f=1&&cn=6224AAAAAAAAAAAA> (consultado em 13 de agosto de 2013).
- Paci, Massimo (1982), “A educação e o mercado de trabalho capitalista”, em Sérgio Grácio, Sacuntala de Miranda e Stephen R. Stoer, *Sociologia da Educação I — Funções da Escola e Reprodução Social*, Lisboa, Livros Horizonte, pp. 193-217.
- Peliz, Marina (s/d), *Ensino Profissional. Contextos e Condicionantes do Planeamento da Oferta Formativa, 2013*, disponível em: <http://educa.cm-amadora.pt/intervencao-educativa/52-intervencao-educativa/358-re-de-escxel> (consultado em 1 de julho de 2015).

- Perrenoud, Philippe (s/d), *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Ação*, Porto Alegre, Artmed Editora.
- Portugal (2014), *Estratégia Europa 2020. Ponto de Situação das Metas em Portugal*, disponível em: <https://infoeuropa.euroid.pt/registo/000059187/> (consultado em 7 de julho 2014).
- Prost, Antoine (1999), “L’enseignement s’est-il démocratisé?”, em *Mille Ans d’Ecole. Les Collections de l’Histoire*, 6, p. 76, disponível em: <http://www.histoire.presse.fr/collections/mille-ans-d-ecole/l-enseignement-s-est-il-d-émocratise-07-10-1999-9648> (consultado a 20 de outubro de 2015).
- Reis, José (coord.) (2014), *A Economia Política do Retrocesso. Crise, Causas e Objectivos*, Coimbra, Almedina/CES.
- Rodrigues, M.^a de Lurdes, João Sebastião, João T. Mata, Luís Capucha, Luísa Araújo, Mariana V. Silva, e Válder Lemos (2014), “A construção do sistema democrático de ensino”, em M.^a de Lurdes Rodrigues (org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal*, vol. I: *A Construção do Sistema Democrático de Ensino*, Coimbra, Almedina, pp. 35-88.
- Sá, Virgínio, e Fátima Antunes (2012), “Uma outra educação? Um lugar de exclusão? Sobre os Cursos de Educação e Formação na voz de alunos e professores”, em Nilson Thomé e Maria de Lourdes P. de Almeida (orgs.), *Educação. História e Política. Uma Discussão sobre Processos Formativos e Socioculturais*. Campinas, SP, Mercado de Letras, pp. 57-99.
- Sebastião, João, e Sónia Correia (2007), “A democratização do ensino em Portugal”, em José Manuel Leite Viegas, Helena Carreiras e Andrés Malamud (orgs.), *Instituições e Política*, vol. I de: *Portugal no Contexto Europeu*, Lisboa, CIES/ISCTE e Celta Editora, pp. 107-136.
- Stoer, Stephen (1986a), “Formar uma elite ou educar um povo?”, *Jornal da Educação*, 91, p. 22.
- Stoer, Stephen (1986b), *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980. Uma Década de Transição*, Porto, Edições Afrontamento.
- Stoer, Stephen R., Alan Stoleroff, e José Alberto Correia (1990). “O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, pp. 11-53.
- Taylor, Sandra, Fazal Rizvi, Bob Lingard, e Miriam Henry (1997), *Educational Policy and the Politics of Change*, Londres, Routledge.
- Trow, Martin (1973), *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*, Berkeley, CA, Carnegie Commission on Higher Education, disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=ED091983> (consultado em 12 de abril de 2014).

Legislação referenciada

- Decreto-Lei N.º 240/80, de 19 de julho, *Diário da República*, 1.ª série, n.º 165, 19 de julho de 1980.
- Decreto-Lei N.º 24/2006, de 6 de fevereiro, *Diário da República*, 1.ª série-A, n.º 26, 6 de fevereiro de 2006.
- Decreto-Lei N.º 139/2012, de 5 de julho, *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129, 5 de julho de 2012.

Decreto-Lei N.º 91/2013, de 10 de julho, *Diário da República*, 1.ª série, n.º 131, 10 de julho de 2013.

Despacho Normativo N.º 338/93, de 21 de outubro, *Diário da República*, 1.ª série, n.º 247, 21 de outubro de 1993.

Lei N.º 85/2009, de 27 de agosto, *Diário da República*, 1.ª série, n.º 166, 27 de agosto de 2009.

Portaria N.º 165-B/2015, de 3 de junho, *Diário da República*, 1.ª série, n.º 107, 3 de junho de 2015.

Fátima Antunes. professora Associada, CIEd/Instituto de Educação Universidade do Minho. *E-mail*: fantunes@ie.uminho.pt

Data de receção: 29 de fevereiro de 2016 Data de aprovação: 02 de junho de 2017

