Uma breve contextualização

O sistema educativo português apresentava-se, no final dos anos 80, como um serviço público com marcadas características de subdesenvolvimento, dados os níveis de cobertura da população que é capaz de proporcionar quer dos pontos de vista quantitativo (taxa de frequência) quer qualitativo (taxa de sucesso nas aprendizagens e de distribuição de diplomas).

O diagnóstico elaborado pela administração central, como base da proposta à União Europeia (então Comunidade Económica Europeia) do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (1990-1993) (PRODEP I), é, a esse título, elucidativo: “a taxa de escolarização da população portuguesa no primeiro nível (90%) é comparável com a dos outros países, mas a do segundo nível já é cerca de metade da média dos outros membros da comunidade e a do terceiro nível ou do ensino superior é ainda menos de metade da média desses países” (com base em dados de 1987). Assim, em 1987/88, verificam-se
as seguintes taxas de escolarização: educaçao pré-escolar, 30%; ensino básico (1º ciclo, 100%; 2º ciclo, 90%); ensino secundário, 40%; ensino superior, 11% (cf. Gabinete de Estudos e Planeamento/Ministério de Educação, 1990: 28, 37)².

Alguns dos mais relevantes estudos realizados têm defendido que, a partir da década de oitenta, a realidade educativa portuguesa pode ser caracterizada, em algumas das suas mais importantes facetas, como um processo de simultânea crise e consolidação da escola de massas (Stoer; Araújo, 1992).

Outros investigadores, aprofundando alguns vectores daquele processo, apontam no sentido de, até meados dos anos noventa, se poder falar “na melhor das hipóteses (...) (n)a manutenção do semi-Estado-providência” na área da educação (Afonso, 1997, p. 152).

Para o Estado tratava-se de gerir e lidar em simultâneo com pressões e tensões múltiplas, originadas dentro e fora do sistema educativo, na sociedade portuguesa como na arena internacional (cf. Stoer; Stoleroff; Correia, 1990, p. 20, 31).

Neste contexto, a criação das Escolas Profissionais em 1989 configura-se como uma medida a vários títulos singular: é elaborada e implementada no âmbito de uma Reforma Educativa, destacando-se, dado que foi a primeira medida incluída nos estudos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo a ser generalizadamente concretizada e autonomizando-se simultaneamente pelo recurso a procedimentos únicos na sua realização.

Sendo possível estabelecer um laço temporal com as outras medidas adoptadas para o ensino/formaçao de nível secundário, e que conjuntamente vêm a reestruturar este sector de ensino, as Escolas Profissionais aparecem, no entanto, com a particularidade de ser a medida mais inovadora a vários títulos e que mais rápida e completamente é implementada.³

A sua criação em 1989, incorpora e condensa alguns dos principais problemas, dilemas e soluções experimentados nas políticas educativas (e sociais) nos últimos anos em Portugal: aparecem como instituições impulsionadas pelo Estado, mas apresentadas como uma aposta na iniciativa da sociedade civil, sob a forma de partenariados locais ou sectoriais; pretendem cumprir um programa de diversificação da educação que permita a escolha entre modalidades de formação, sendo orientadas para um público escolar definido; integram modalidades de aproximação aos contextos de trabalho e dispositivos de transição profissional; por último, surgem geralmente com o estatuto de escolas privadas, quase totalmente financiadas através de recursos públicos e desenvolvidas, em grande parte dos casos, com base em, ou com a participação de, organismos públicos da administração local e central (Câmaras Municipais, por exemplo) e de organizações referenciáveis ao terceiro sector (instituições de solidariedade social e associações).

Do nosso ponto de vista, as Escolas Profissionais apresentam dois traços singulares que contribuem para estabelecer o sentido essencial de tal medida e o modo como, conjuntamente com outras, reconfigurou o nível de ensino secundário e marcou o terreno da educação: o mandato e a governação preconizados para esse subsistema de ensino¹.
A CRIAÇÃO DE UMA TERCEIRA VIA ALTERNATIVA AO ENSINO REGULAR

A análise do mandato para o sistema educativo expresso através da criação das Escolas Profissionais permite identificar algumas das principais prioridades selecionadas como alvo para essa medida política bem como alterações e continuidades nas orientações que modelam a intervenção do Estado no campo da educação.

O normativo que as funda define-as como devendo

“proporcionar (...) a preparação adequada para a vida activa (...) fortalecer (...) os mecanismos de approximação entre a escola e o mundo do trabalho; facultar aos jovens contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional” 5.

e ainda

“dotar o país dos recursos humanos de que necessita, numa perspectiva de desenvolvimento nacional, regional e local” 6

Nesse sentido, o Estado terá apresentado a criação das Escolas Profissionais como uma forma de prosseguir uma “política educativa de emprego para os jovens” iniciada com a Reforma de 1983 (Stoer, 1991, p. 65).

A sua vocação como modalidade de escolarização alternativa é enfatizada pelos seus principais concepores e protagonistas 7:

“Escasso é o número daqueles que, acabada a longa formação de base, procuram um curso tecnológico ou profissional. Com o alargamento da escolaridade obrigatória de seis para nove anos é possível que, a breve prazo, aumente a heterogeneidade dos jovens que concluem a formação básica, o que se traduzirá, provavelmente, por um aumento da percentagem dos que, entre esses, desejam ingressar imediatamente num percurso curto de formação pós-obrigatória”

(Azevedo, 1991, p. 79) 8

“Também sabemos que os jovens desejam, na sua maioria, prosseguir estudos numa escola secundária e, se possível, continuar estudos no ensino superior. A escola secundária tem sido um locus cultural e social que fomenta ainda uma elevada expectativa de ascensão social pela via que abre para a obtenção de um diploma de um curso superior (ainda mais após a criação das escolas profissionais). (...) estas escolas (...) deveriam acolher preferentemente uma população juvenil mais desejeira de obter uma qualificação profissional e, pelo menos nesta fase, abandonar de imediato o sistema de ensino e ingressar no mercado de emprego”


“Os cursos Tecnológicos têm uma função diferente e, se quiser, visto numa forma muito simplista, os cursos Tecnológicos destinam-se a alunos que querem fazer o Politécnico, os cursos das Escolas Profissionais destinam-se prioritariamente a alunos que querem ir para o mercado de trabalho, se quisermos tipificar nesta lógica de diversidade, independentemente dos direitos que cada um tem, os Cursos Secundários Orientados para o Prosseguimento de Estudos tal como o nome indica,
é para o prosseguimento de estudos. Os cursos Tecnológicos são fundamentalmente para o ensino Politécnico, as Escolas Profissionais para o mercado de trabalho como a Aprendizagem para o mercado de trabalho, portanto há aqui de facto destinatários muito bem definidos..." 

(Margarida Marques, em entrevista concedida à autora, no âmbito desta pesquisa, a 29 de Julho de 1997) 9.

Esta iniciativa política parece assim corresponder também a orientações (e pressões?) no sentido de manter o ensino secundário regular como reserva de um tipo de percurso, currículo e clientela escolares, o que a expansão (já realizada mas sobretudo previsível) da sua população tenderia a contrariar.

Deste modo, poder-se-ia afirma que a fundação deste novo subsistema evidencia uma orientação para reforçar a posicionaRidade no interior do ensino de nível secundário pela expansão da oferta de novas vias de formação e de acesso ao diploma — destinadas a um público com características particulares (em termos de origem, trajecto escolar e projecto escolar, profissional e social) — cujo valor social permanece diminuído face ao currículo de referência e que dessa forma posiciona e classifica os seus destinatários 10.

De acordo com a análise proposta, o mandato atribuído às Escolas Profissionais parece privilegiar por um lado, a gestão da inserção profissional dos jovens (e a sua socialização e mobilização para o trabalho) através da institucionalização de dispositivos de transição (particularmente estágios e outras modalidades de aproximação a interlocutores e contextos relevantes no mercado de emprego) e, por outro lado, a integração e retenção de novos públicos proporcionando percurso de escolarização prolongada alternativos ao ensino regular — preservando a homogeneidade social dos seus destinatários e também a raridade relativa dos seus diplomas e percursos subsequentes.

Fica evidenciada uma agenda política cujas prioridades se inscrevem na pretensão de reforçar o contributo da educação para a coesão e o controlo sociais, promovendo, ainda, a legitimação do sistema de ensino com base na sua expansão — a restrição de oportunidades de emprego, particularmente acentuada para os jovens, e a tensão entre a manutenção da exclusividade cultural e social do ensino secundário e a tendencial generalização da frequência desse nível de escolarização, constituem condições fundadoras da inovação constituída pelo subsistema de Escolas Profissionais.

**ENTRE O PARTENARIADO SÓCIO-EDUCATIVO E O QUASE-MERCADO EM EDUCAÇÃO**

**A governação das escolas profissionais**

A definição das Escolas Profissionais como modalidade alternativa de escolarização de nível secundário decorre não apenas do tipo de bens e serviços que pretendem proporcionar (currículo, pedagogia, avaliação e certificação) mas também do modelo institucional adoptado para a coordenação do seu fornecimento 11.
A análise da governação preconizada para o subsistema de Escolas Profissionais, fundadas com base em modalidades partenariais, apelando à mobilização de actores sociais oriundos quer do mercado quer do terceiro sector, permite caracterizar a combinação institucional («institutional mix») implementada.

Seguindo Roger Dale, iremos considerar que as actividades de financiamento, fornecimento e regulação da educação podem ter lugar através do Estado, do mercado ou do comummente designado terceiro sector ou ainda de modalidades que conjugam várias destas formas institucionais (cf. Dale, 1994b, p. 2-6, 1997).

Assim, o financiamento das Escolas Profissionais 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.

O fornecimento do serviço educativo é assumido pelas escolas, instituições dotadas de autonomia, com base num contrato-programa com o Estado que especifica 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.

A administração do sistema educativo 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.

Obtemos assim um quadro (inspirado em Dale, 1994b, p. 5, 1997) que orienta a análise no sentido de que a criação das Escolas Profissionais constituiu uma política ambígua, híbrida e compósita que não conduziu nem à diminuição do papel do Estado na governação dos serviços educativos proporcionados e muito menos à assunção
destas actividades por qualquer das outras formas institucionais de coordenação social. Pelo contrário, o Estado surge ainda como principal financiador e regulador, com os mecanismos de mercado e as instituições e modalidades de organização e actuação eventualmente referenciáveis ao terceiro sector participando também dessas áreas de governação.

**Na senda de um quase-mercado?**

A interpretação dos dados apresentados sugere a hipótese de que a configuração deste subsistema cria condições para a constituição de um quase-mercado (cf. Le Grand; Bartlett, 1993).

Os quase-mercados de bem-estar caracterizam-se, segundo os autores mencionados, pela retirada do Estado da área do fornecimento de serviços, e a sua substituição por entidades independentes (lucrativas ou não) que competem por clientes e/ou por contratos públicos; o Estado torna-se (ou cria) geralmente a agência que adquire os serviços em representação dos beneficiários (1993, p. 3, 10).

A separação e alocação das diversas actividades de governação, verificadas no caso das Escolas Profissionais, parecem sugerir que a combinação institucional que as caracteriza é congruente com (ou potencia) aquela modalidade de organização da provisão de bem-estar social.

Há, no entanto, fundamentos para acuutelar a conclusão de que estamos perante a concretização de um quase-mercado em educação, sobretudo no que toca a uma condição essencial: o estabelecimento de concorrência, entre as entidades que produzem o serviço educativo, quer para atraír consumidores, quer para aceder a contratos públicos de fornecimento do mesmo. Ainda que, no caso em estudo, seja visível a ocorrência de tais processos, a sua intensidade não chega a marcar de forma decisiva a configuração e o funcionamento do subsistema: o desenvolvimento daquelas dinâmicas terá sido inhibido, até um período muito recente, pela profunda implicação e compromisso do Estado com a fundação de cada Escola Profissional e com a sustentação deste sector de ensino (é de referir, por exemplo, que as regras e critérios que enquadraram o financiamento público não parecem de molde a favorecer, de modo particular, a concorrência entre instituições; consultar, entre outros, Marques (1993, 1994), Silva, Silva e Fonseca (1997)).

**O partenariado sócio-educativo na encruzilhada de múltiplos projectos?**

O lançamento das Escolas Profissionais foi realizado através da institucionalização de três figuras que conjuntamente exprimem e viabilizam as alterações introduzidas e potenciadas ao nível da governação dos serviços educativos: o contrato-programa, os promotores, o parceiro.

Definindo a política e o modelo institucional, financiando a maior parte dos custos de funcionamento, regulando a distribuição geográfica e por áreas de formação, prescrevendo a estrutura curricular e fixando os parâmetros de variação da mesma, indicando as modalidades de criação e o tipo de gestão (privada) das escolas, o Estado, como se procurou mostrar, capacitou e encorajou a emergência de uma nova combinação institucional que estabelece a possibilidade de, através de contratos-programa, proporcionar serviços educativos cuja
produção poderá ficar a cargo das mais diversas entidades públicas e privadas.

Do ponto de vista formal-legal, os promotores são as entidades que, como segundo outorgante, celebram com o Estado um contrato de criação de uma Escola Profissional.

Do ponto de vista político, serão aquelas que obtêm do Estado um estatuto jurídico e social que lhes permite patrocinar a oferta de serviços educativos, assumindo, directa ou indirectamente, as responsabilidades e actividades inerentes à sua concretização.

É a ambiguidade do estatuto dos promotores (nem exclusiva, nem principalmente proprietários, financiadores ou titulares das Escolas mas participando de todas essas qualidades) que permite que o Estado possa ser parte instituinte de uma escola privada e os, assim designados, promotores se constituam como os suportes locais de um projecto estatal de institucionalização nacional de uma rede de provisão de serviços educativos.

Trata-se de abrir a responsabilidade directa do fornecimento de educação a um vasto leque de entidades, genericamente mandatadas pelo Estado para organizar, dirigir e gerir instituições educativas, segundo modelos de administração privada.

A promoção de modalidades de organizações de intervenção colectiva sob a égide do partenariado ganhou expressão, a nível internacional, nos anos oitenta (cf., entre outros, Zay ; Gonin-Bolo, 1995, Landry ; Mazalon, 1997).

Encontram-se registadas na literatura referências a partenariados em vários campos da vida social com particular relevo para o domínio das políticas sociais e da organização de serviços de bem-estar (cf. Landry ; Mazalon, 1997, p. 39).

Estas novas fórmulas de intervenção no domínio social com base na associação de múltiplas entidades ou protagonistas, com diferentes pertenças institucionais e/ou oriundos de distintas esferas da vida social, têm sido objecto de investigação e reflexão em diversas áreas das Ciências Sociais, aparecendo, no entanto, focadas e discutidas a partir de pontos de vista muito distintos 18.

A fórmula institucional promovida pelo Estado para a criação e funcionamento das Escolas Profissionais acabou por ficar globalmente conhecida e definida como corporizando uma modalidade de partenariado sócio-educativo, ou simplesmente de partenariado, e incorpora um conjunto de vectores referenciais a diferentes projectos que, desde o início, enquadraram o lançamento deste subsistema e parecem manifestar-se de forma desigual — uns assumindo progressivamente maior protagonismo, outros sofrendo erosões até quase se desvanecerem — ao longo do seu processo de implementação e desenvolvimento 19,20.

Assim, o estabelecimento de um dispositivo de gestão escolar da inserção profissional dos jovens, através da construção de interfaces institucionais (local ou sectorialmente fundados) e da difusão social do trabalho de formação, é uma das dimensões mais incisivas e generalizadamente enfatizada que nas intervenções dos responsáveis políticos e outros actores envolvidos quer nos documentos oficiais e estudos realizados.

O normativo que regula a criação e funcionamento das escolas reflecte, como
foi já referido, tais questões no enunciado das suas finalidades 22.

Uma segunda tendência a destacar na configuração das Escolas Profissionais é a afirmação de novas modalidades de administração do sistema educativo alterando a divisão de responsabilidades entre a periferia e o centro.

As múltiplas referências à “base local” das escolas, à

“redistribuição do poder tradicional do Estado por um vasto conjunto de operadores sociais de nível intermédio”

através de

“um modelo de interpenetração entre o Estado e a sociedade civil (em que) se combina sinergicamente a iniciativa autónoma das organizações sociais (...) com a existência de um conjunto de regras comuns que consubstanciam um projeto com características nacionais” (...) “para a concretização autónoma de um modelo cujas linhas mestras o Estado havia definido”

(cf. Azevedo, 1991, p. 74, 73, 70)

parecem constituir a autonomia (de organização, de gestão financeira, curricular e pedagógica) das Escolas Profissionais, legitimada com base na sua vinculação a iniciativas da sociedade civil, como esboço ou experimentação de outras possibilidades para a administração do sistema educativo.

Esta busca de novos modelos, que assumem a forma de redistribuição de competências e responsabilidades entre o centro e a periferia do sistema, muitas vezes com base em graus e tipos diversos de autonomia institucional, tem sido analisa-

Um outro projecto que visivelmente orientou a fundação das Escolas Profissionais consistiu na tentativa de criação de espaços de acção para o investimento privado e o incentivo ao desenvolvimento de lógicas de liberalização (e mercado-dorização) da educação. Esta foi a tendência integrante do modelo das Escolas Profissionais considerada como mais agressiva face à realidade portuguesa, a que críticas mais duras inspirou, mas também aquela que mais riscos comportava da parte do Estado e mais rapidamente parece ter sofrido a erosão trazida pelo desenvolvimento do processo.


Por outras palavras, se os temas da concorrência, da escola-empresa, do investimento privado estão presentes no início do processo de criação das Escolas Pro-
fissionais, vão, no entanto, rareando e sendo substituídas pelas chamadas de atenção para a necessidade de as Escolas se auto-financiarem independentemente do erário público. Pouco tempo volvido, os responsáveis políticos parecem ter sido convencidos, pela realidade das Escolas criadas, de que: as entidades privadas, nomeadamente os empresários e empresas, não se mostravam suficientemente interessados em responsabilizar-se pelo ensino profissional, muito menos em investir nele; por outro lado, as respostas mais expressivas pareciam chegar quer de entidades associáveis ao terceiro sector quer da administração local pouco capacitadas para (e possivelmente também não interessadas em) sustentar financeiramente as instituições.

Assim, este vector do projecto e do modelo acabou por obter uma expressão (quase) residual gerando uma situação paradoxal de um subsistema de ensino promovido pelo Estado, publicamente financiado a quase cem por cento e cuja administração é atribuída a entidades privadas, na sua maioria esmagadora, constituídas por órgãos da administração local e por instituições associáveis a, ou funcionando como, organizações do designado terceiro sector.

A “mobilização social em torno da educação” constitui um outro vector a sublinhar na concepção e desenvolvimento das Escolas Profissionais. A dinamização de centenas de entidades em torno de um projecto tutelado pelo Estado e a criação de condições para a sua institucionalização, envolvendo e integrando a diversidade de motivações e orientações dos participantes, parecem corresponder a uma acção bem sucedida da parte da administração central implicando uma pluralidade de instâncias e actores aparentemente em torno de objectivos políticos definidos como de interesse geral.

Tal dinâmica, se bem que fortemente estruturada por parte do Estado, revelou potencialidades — apreciáveis, no cômputo geral, ainda que difusas quanto ao seu conteúdo, solidez, orientações e abertura ou selectividade — de intervenção social e local no campo educativo, assumindo o carácter de uma quase experimentação social.

No entanto — em virtude do conhecimento incompleto e fragmentado de que dispomos em relação a algumas dimensões deste processo, sugerindo, a partir dos (poucos) dados e estudos a que podemos recorrer, a existência de uma elevadíssima heterogeneidade de situações (e combinação de situações) — difícil se torna apreender características e resultados relevantes da “mobilização social” associada às Escolas Profissionais que esclareçam mais detalhadamente quais os seus sentidos e consequências sociais e educativas, ao nível nacional e local.

Em suma, o partenariado, que até uma época muito recente integrou o desenvolvimento deste subsistema, afigura-se ter constituído um arranjo institucional com potencial para acomodar múltiplas orientações envolvidas com a reconstituição do papel (e do poder) do Estado, bem como com a reconfiguração do serviço educativo (e do direito à educação) e com a determinação de que instâncias, entidades e actores podem protagonizar, e em que condições, a definição política da educação.
CONCLUSÃO

Sugerimos que a criação e desenvolvimento das Escolas Profissionais foram marcados por dilemas e ambiguidades decorrentes de condições, tensões e projectos que atravessam o sistema educativo português ao longo das últimas décadas.

O alargamento do acesso ao ensino de nível secundário (e ao direito à educação), com expansão da oferta e do investimento educativos, foi concretizado através do estabelecimento de uma terceira via de escolarização, alternativa ao ensino regular, vocacionada para a gestão da inserção e para a socialização profissional dos jovens, que favorece a segmentação (e estratificação) da provisão de serviços educativos.

A nova modalidade de governação implementada é congruente com a constituição de um quase-mercado em educação e com o desenvolvimento de partenariados sócio-educativos que associam a redistribuição de responsabilidades e competências à mobilização de actores, entidades e instituições, associáveis ao terceiro sector como ao mercado, (aparentemente) em torno de objectivos políticos definidos pelo Estado como de interesse geral.

O estudo desta inovação de política educativa sugere que alguns dos seus vectores estruturantes — a diferenciação do sistema educativo em função dos seus públicos e finalidades e a invenção de novas combinações institucionais — parecem inscrever-se num processo complexo e desigual de gestão de novos papéis para o Estado e de novas dimensões da participação da educação na regulação social em Portugal.

NOTAS

1 Este texto apresenta alguns elementos, ainda provisórios, de uma pesquisa incluída no projecto “A sociedade portuguesa perante os desafios da globalização: modernização económica, social e cultural”, desenvolvido no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e financiado pelo programa Praxis XXI; a investigação que desenvolveu é igualmente apoiada pelo Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

2 Nesta data o ensino básico obrigatório compreendia apenas seis anos e o ensino secundário abrangia os dois ciclos seguintes. A Reforma do Sistema Educativo traduziu-se, neste domínio, pelo prolongamento da escolaridade obrigatória para nove anos e a circunscrição do ensino secundário aos 10º, 11º e 12º anos.

3 São contemporâneas da implementação de um subsistema de Escolas Profissionais, em 1989, as seguintes medidas: abertura de cursos de Aprendizagem em alternância, concedendo um certificado de qualificação profissional de nível III com equivalência ao 12º ano (criados em 1988, entram em funcionamento apenas em 1991); a reforma curricular do ensino secundário regular, em 1989, com entrada em vigor a partir de 1990/91, instaurando Cursos Predominantemente Orientados para o Prosseguimento de Estudos (Cursos Gerais) e Cursos Predominantemente Orientados para o Ingresso na Vida Activa (Cursos Tecnológicos). Deste modo, o ensi-
4 Dale e Ozga propõem um conjunto de dimensões a considerar para a explicação das políticas educativas: a fonte (ou conjunto estruturado de relações, instituições e processos sociais onde podem ser localizadas as principais forças impulsionadoras de uma dada medida ou conjunto de medidas); o âmbito ou alcance (isto é, as concepções predominantes acerca do que é desejável alcançar — o mandato —, do que é possível conseguir — a capacidade — através do sistema educativo e de como deve ser coordenado e quais os arranjos institucionais que devem ser prosseguidos — a governação) e finalmente o padrão (ou os modos de funcionamento predominantes e característicos ao nível das práticas educativas) (cf. 1991).  
5 Cf. Decreto-Lei nº 26/89 de 21 de Janeiro que cria as Escolas Profissionais, artigo 3º (Atribuições), alíneas a) b) c) e e) respectivamente.  
6 Cf. nota anterior.  
7 Alternativa deve entender-se aqui, do nosso ponto de vista, como referindo uma modalidade de escolarização paralela àquele que é o percurso escolar de referência (o ensino secundário regular) com finalidades e uma população-alvo específicas. Implícita na definição de tal alternativa está uma orientação que faz corresponder características da modalidade de escolarização institucionalizada à supostas propriedades físicas e escolares do público-alvo (quer em termos de origem, trajecto ou projecto).  
8 Joaquim Azevedo foi, entre 1988 e 1992, o primeiro Director do Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP), organismo equiparado a Direcção-Geral que tutelou e coordenou o lançamento do sistema de Escolas Profissionais.  
9 Margarida Marques foi sub-directora do GETAP.  
10 Apropriamos este conceito adoptado por Dale e Ozga para a análise das políticas quanto à relação que promovem entre os cidadãos e os bens e serviços proporcionados ou as instituições que os fornecem. A noção constituída pelo par direito a/fornecimento de («entitlement» / «provision») pretende esclarecer quando é que uma dada política é orientada para favorecer a universalidade de direito a bens e serviços de igual valor ou promove antes a posicionalidade social pelo fornecimento de serviços e bens cujo valor social depende da sua relação com outros congéneres e cuja posse classifica e estratifica os seus destinatários (cf. Dale ; Ozga, 1993, p. 76-79, Dale, 1994a, p. 125-126).  
Dale e Ozga retiram tal noção de Dahrendorf e definem ter direito a («entitlement») como “essencialmente tendo a ver com a distribuição de bens e serviços e quais os indivíduos e grupos que a eles têm direito («are entitled»); por outro lado, fornecimento («provision») está relacionada com a “disponibilidade de bens e serviços” (1993, p. 76).  
12 A expressão combinação institucional é proposta por Roger Dale para designar o modo como são concretizadas e articuladas as actividades de financiamento, fornecimento e regulação de serviços ou áreas das políticas públicas e sociais (cf. Dale, 1994b, p. 2-6, 1997). Como ficará claro nas páginas que se seguem, a proposta interpretativa deste sociólogo apresenta um carácter exploratório, provisório e inacabado. Tendo em conta estas limitações, consideramos
que as possibilidades heurísticas que contém, permitindo detalhar e refinar a investigação de algumas das alterações em curso no campo da educação, superam quaisquer outras análises que conhecemos. É com o mesmo propósito de ensalhar perspetivas, ainda que provisórias, que contribuam para aprofundar a compreensão destas novas configurações institucionais que desenvolvemos esta secção do trabalho.

13 A adopção daquela designação para referir instituições e modos de coordenação de serviços de bem-estar social irreduzíveis ao Estado ou ao mercado mas constituindo um terceiro sector, não estatal e não-lucrativo, é, neste momento, uma opção algo arriscada. A expressão, como Dale enfatiza, é vaga e carrega uma conotação residual. Não parece adequado levar muito longe a investigação sobre a questão dado que o objectivo é chamar a atenção para o facto de que a Escola Profissional se constitui, como uma instituição não-estatal e não-lucrativa e, portanto, genericamente enquadrável no designado terceiro sector; por outro lado, também uma boa parte das entidades promotoras das Escolas Profissionais parecem aproximar-se de tal categoria.

14 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 (1997, p. 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.

15 A alocação das entidades promotoras e das Escolas aos domínios do mercado como do terceiro sector deriva da conjugação de duas condições explícitas no modelo de criação e funcionamento das Escolas Profissionais: (i) por um lado, podiam ser promotores um conjunto de entidades públicas e privadas (autarquias, cooperativas, empresas, sindicatos, associações, fundações, instituições de solidariedade social, organismos públicos) cuja vocação (e modos de operação característicos) remetem, na maior parte dos casos, para o domínio do terceiro sector, mas também para a esfera do mercado; (ii) por outro lado, o financiamento previsto pelas entidades promotoras, beneficiários, receitas públicas, prestação de serviços, etc.) tornava hipoteticamente possível a emergência de qualquer combinação institucional conducente à definição das Escolas Profissionais como entidades situadas no domínio do terceiro sector ou do mercado dada, por um lado, a sua finalidade não-lucrativa e, por outro lado, o papel dos mecanismos de mercado para o seu funcionamento (cf. Decreto-Lei 26/89 de 21 de Janeiro, em particular artº 5º promotores; 16º gestão; 17º receitas; 20º bolsas).


17 Cf. nota 11.


19 Os estudos ou referências que utilizam o qualificativo ‘sócio - educativo’ parecem não pretender mais que especificar a área ou objecto sobre os quais se constitui a cooperação institucional (cf. Marques, 1994).
A pesquisa que sustenta a discussão a seguir apresentada incide sobre: (i) intervenções escritas e publicadas por responsáveis políticos e técnicos da educação e do GETAP, actuando nessa qualidade; (ii) livros, artigos e outras intervenções de responsáveis políticos e técnicos do GETAP, actuando em nome pessoal, após o exercício daquelas funções; (iii) trabalhos produzidos no contexto de provas académicas por responsáveis políticos e técnicos do GETAP, após o exercício dessas funções, dos quais alguns se encontram publicados; (iv) estudos produzidos no contexto de provas e outros trabalhos de natureza académica, alguns dos quais publicados; (v) relatórios, estudos e documentos produzidos para e por órgãos da administração do sistema educativo; (vi) entrevistas concedidas à autora no contexto desta pesquisa entre Junho e Julho de 1997.

Glasman sugere, relativamente aos partenariados estabelecidos nas zonas de educação prioritàrias em França, que o seu objecto parece oscilar entre “uma gestão escolar das dificuldades de inserção social” e “uma gestão social do insucesso escolar” (cf. 1992, p. 54, itálicos no original). Barbier refere como vector presente nos partenariados em educação e formação “o investimento do local e a difusão da função formação” (cf. 1995, p. 49 e ss.).

22 Cf. Decreto-lei n.º 26/89 de 21 de Janeiro, artigo 3º (atribuições), alíneas a) b) e c) f) e g).


Este conceito, desenvolvido pela Escola da Regulação francesa, releva a trama de instituições que favorecem a congruência dos comportamentos individuais e colectivos e mediem os conflitos sociais chegando 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).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

— PORTUGAL. Decreto-Lei nº 397/88, de 8 de novembro. Diário da República, n. 258. 1 série
— PORTUGAL. Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro. Diário da República, n. 18. 1 série.
— PORTUGAL. Decreto-Lei nº 70/93, de 10 de março. Diário da República, n. 58. 1 série - A
— PORTUGAL. Decreto-Lei nº 4/98, de 8 de janeiro. Diário da República, n. 6. 1 série - A