



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**  
**CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS**

**Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais**  
**Faculdade de Educação e Psicologia**

*OS CURSOS PROFISSIONAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS: O PERFIL DOS ALUNOS E AS  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

*Susete Maria Soares Esteves*

*Orientadora: Professora Doutora Célia dos Prazeres Ribeiro*

Viseu, fevereiro de 2015







**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**  
**CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS**

**Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais**  
**Faculdade de Educação e Psicologia**

*OS CURSOS PROFISSIONAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS: O PERFIL DOS ALUNOS E AS  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

*Susete Maria Soares Esteves*

Trabalho efetuado sob a orientação da  
*Professora Doutora Célia do Prazeres Ribeiro*

**Viseu, fevereiro de 2015**



*Os professores aprendem*

*A escola aprende*

*Os alunos ensinam os professores*

*Os alunos aprendem uns com os outros*

*Os professores aprendem juntos*

*Todos aprendemos uns com os outros.*

*Miguel Santos Guerra (2001)*



## **AGRADECIMENTOS**

À professora Célia Ribeiro por aceitar ser orientadora deste trabalho, pela ajuda, estímulos e inspirações.

Ao professor Afonso Baptista pelos seminários e pelas várias propostas de leitura na área das Ciências da Educação.

Aos docentes e alunos que generosamente aceitaram colaborar no estudo, pois sem eles esta investigação não teria sido possível.

Por fim, agradeço aos meus pais por todo o apoio, compreensão e amor que sempre me deram ao longo da vida e, em particular, por todos os esforços que fizeram para que eu pudesse estudar e realizar este trabalho. Obrigada do fundo do meu coração por serem os melhores pais do mundo.



## RESUMO

A expansão significativa, na última década, dos cursos profissionais como oferta educativa nas escolas públicas tem suscitado algum desconforto. Por um lado, os alunos que frequentam esta modalidade de ensino apresentam, na sua maioria, baixos índices de interesse e motivação pelo estudo. Por outro, os docentes mostram-se resistentes em adequar as práticas pedagógicas a este grupo de jovens.

A investigação desenvolvida teve como objetivo principal analisar o perfil e a trajetória escolar dos alunos, assim como as práticas pedagógicas docentes desenvolvidas em dois contextos escolares geográficos distintos, numa zona rural e num grande centro urbano.

Utilizámos uma metodologia de natureza mista, com questionários aplicados a 117 alunos e entrevistas semiestruturadas efetuadas a 4 docentes.

As conclusões obtidas evidenciam que o perfil dos alunos é influenciado pelo ambiente social onde estão inseridos, nomeadamente pelas características económicas, culturais e sociais da família. As características individuais dos jovens, o grau de empenhamento e interesse, são também fatores passíveis de influenciar as suas atitudes perante a escola. De um modo geral, os alunos que frequentam cursos profissionais descendem de famílias com baixos níveis económicos e culturais, evidenciam um percurso escolar marcado pelo insucesso e mostram-se pouco motivados para o estudo.

Quanto às práticas pedagógicas, constatámos que os docentes ainda desenvolvem um trabalho muito voltado para si próprios. Contudo, reconheceram que um trabalho reflexivo e colaborativo influencia positivamente as práticas docentes.

Para reverter o panorama atual nesta modalidade de ensino, é imperativo a renovação e adequação das práticas pedagógicas ao perfil de cada aluno e, ao mesmo tempo, o incentivo e reforço das suas aptidões, para a obtenção do sucesso escolar.

**Palavras-chave:** cursos profissionais, perfil dos alunos, insucesso escolar, abandono escolar, escola reflexiva, práticas pedagógicas.



## ABSTRACT

The significant expansion, in the last decade, of vocational courses as an educational offer in public schools has caused some discomfort. On the one hand, students who attend this type of education have, for the most part, low levels of interest and motivation for studying. Secondly, teachers show some resistance in adapting pedagogical practices for this group of young people.

The research carried out was aimed to analyze the students' profile and their journey through school as well as teachers pedagogical practices carried out in two distinct geographic school contexts, in a rural area and a large urban centre.

We used a mixed methodology, with questionnaires given to 117 students and semi-structured interviews carried out on 4 teachers.

The conclusions show that the students' profile is influenced by the social environment where they live, including the economic, cultural and social characteristics of the family. The individual characteristics of young people, the degree of commitment and interest, are also factors that can influence their attitudes towards school. In general, the students who attend vocational courses, who come from families with low economic and cultural levels, exhibit a school career marked by failure and little motivation for studying.

As for pedagogical practices, we found that teachers also develop work that is very focused on themselves. However, they recognized that work that is reflective and collaborative positively influence teaching practices.

To reverse the current situation in this type of education, it is imperative that pedagogical practices are renewed and adapted to each students' profile and at the same time, encourage and strengthen their skills, to achieve academic success.

**Keywords:** professional courses, student profile, academic failure, school dropouts, reflective school, teaching practices.



# ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	20
<b>CAPÍTULO 1 – O ENSINO PROFISSIONAL NO SISTEMA EDUCATIVO</b> .....	25
1.1. Contextualização .....	25
1.2. Sistema Educativo Português .....	27
1.2.1. Divisão do Sistema de Ensino não Superior .....	33
1.3. Caracterização do Ensino Profissional em Portugal .....	36
1.4. As Escolas Profissionais .....	38
1.5. Modalidades de Educação e Formação nas Escolas Públicas .....	42
1.5.1. Cursos de Educação e Formação .....	43
1.5.2. Cursos Profissionais .....	45
1.5.3. Cursos Vocacionais .....	47
1.6. Desigualdades Sociais no Ensino Profissional .....	49
1.7. (In)sucesso do Ensino Profissional nas Escolas Públicas .....	53
<b>CAPÍTULO 2 – OS ALUNOS NO ENSINO PROFISSIONAL</b> .....	59
2.1. Caracterização dos Alunos no Nível Secundário .....	59
2.2. A Reprodução Social no Ensino .....	64
2.3. Abordagem ao Insucesso Escolar .....	66
2.3.1. Fatores Sociais do Insucesso Escolar .....	68
2.3.2. Fatores Institucionais Associados ao Insucesso Escolar .....	72
2.3.3. A Desmotivação como Consequência ou Fator Influenciador do Insucesso Escolar .....	77
2.4. O Abandono Escolar .....	80
2.4.1. Programas de Combate ao Abandono e Insucesso Escolar .....	80
<b>CAPÍTULO 3 – A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E DOS PROFESSORES</b> .....	85
3.1. Conceção de Escola .....	85
3.2. A Escola como Organização Aprendizante / Comunidade de Aprendizagem .....	87
3.2.1. Dimensões para o Sucesso de uma Organização Aprendizante .....	90
3.3. A Escola Reflexiva .....	93
3.4. A Eficácia da Escola .....	95
3.4.1. O Contributo da Liderança na Melhoria das Escolas .....	97

3.5. A Função Social do Professor na Escola .....	99
3.5.1. Desenvolvimento Profissional Docente e Processos de Mudança .....	105
3.5.2. Formação Contínua de Professores .....	110
3.5.3. Supervisão Pedagógica .....	112
<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>115</b>
<b>CAPÍTULO 4 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>117</b>
4.1. Problemática e Objetivos .....	117
4.2. Tipo de Investigação .....	118
4.3. Amostras .....	121
4.3.1. Caracterização do Meio .....	122
4.3.2. Alunos.....	123
4.3.3. Docentes.....	129
4.4. Instrumentos de Recolha de Dados .....	130
4.4.1. Questionário.....	131
4.3.2. Guião da Entrevista .....	132
4.4. Procedimentos .....	134
<b>CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>137</b>
5.1. Apresentação dos Dados Recolhidos Através dos Questionários .....	137
5.2. Apresentação dos Dados Recolhidos Através das Entrevistas .....	151
5.3. Discussão dos Resultados .....	162
<b>CONCLUSÕES FINAIS .....</b>	<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>183</b>
ANEXO I – QUESTIONÁRIO .....	185
ANEXO II – GUIÃO DA ENTREVISTA .....	189
ANEXO III – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS .....	195

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Modalidades existentes no ensino secundário de 1989-1992 (Adaptado de Azevedo, 2003) .....	30
Quadro 2 – Principais marcos no ensino secundário a partir de 1974 .....	33
Quadro 3 – Níveis de ensino do sistema educativo português.....	34
Quadro 4 – Comparação das características entre as escolas secundárias e as escolas profissionais (Adaptado de Azevedo, 2003).....	42
Quadro 5 – Tipologia de Cursos e Nível de Qualificação do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) (Adaptado da Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho).....	44
Quadro 6 – Classificação dos cursos profissionais .....	46
Quadro 7 – Plano de estudo de um curso profissional .....	47
Quadro 8 – Alunos que concluíram o 3º ciclo do ensino básico, por sexo e modalidade de ensino .....	60
Quadro 9 – Alunos matriculados no ensino secundário por anos letivos desde 2002/03 até 2011/12 .....	60
Quadro 10 – Alunos matriculados no ensino secundário (%) segundo o sexo, por modalidade de ensino no ano letivo 2011/2012 .....	61
Quadro 11 – Alunos matriculados nos cursos profissionais do ensino secundário, por sexo e ano de escolaridade no ano letivo 2011/2012.....	62
Quadro 12 – Taxa de retenção e desistência (%), segundo o nível de ensino e o ciclo de estudo, por ano letivo de 2002/03 até 2011/12 .....	63
Quadro 13 – Taxa de conclusão no ensino secundário (%), por sexo e modalidade de ensino .....	64
Quadro 14 – Áreas de responsabilidade dos professores na escola.....	104
Quadro 15 – Caracterização da amostra de alunos entrevistados nas Escolas A e B....	124
Quadro 16 – Número de alunos por ano, nível e género nas Escolas A e B .....	125
Quadro 17 – Média de idades por nível de ensino nas Escolas A e B .....	125
Quadro 18 – Idade dos pais (pai e mãe) dos alunos inquiridos nas Escolas A e B .....	126
Quadro 19 – Grau de escolaridade dos pais (pai e mãe) dos alunos inquiridos nas Escolas A e B .....	127
Quadro 20 – Profissões dos pais (pai e mãe) dos alunos inquiridos na Escola A.....	128
Quadro 21 – Profissões dos pais (pai e mãe) dos alunos inquiridos na Escola B.....	128
Quadro 22 – Caracterização da amostra dos docentes entrevistados nas Escolas A e B .....	129
Quadro 23 – Dimensões do questionário “Perfil pessoal / escolar dos alunos” .....	132

Quadro 24 – Número e percentagem de retenções dos alunos da Escola A.....	138
Quadro 25 – Número e percentagem de retenções dos alunos da Escola B.....	138
Quadro 26 – Número e percentagem de retenções no ensino secundário dos alunos das Escolas A e B.....	139
Quadro 27 – Modalidade de ensino frequentada no 3.º ciclo pelos alunos das Escolas A e B.....	139
Quadro 28 – Motivos que levaram os alunos das Escolas A e B a escolher um curso profissional .....	140
Quadro 29 – Motivos que influenciaram os alunos pela área do curso que frequentam nas Escolas A e B.....	141
Quadro 30 – Número e percentagem de alunos que muda de área do curso nas Escolas A e B.....	141
Quadro 31 – Responsáveis pela indicação de um curso profissional aos alunos das Escolas A e B .....	142
Quadro 32 – Número e percentagem das expetativas dos alunos face ao curso profissional que frequentam nas Escola A e B .....	143
Quadro 33 – Expetativas futuras dos alunos nas Escolas A e B depois da conclusão do curso profissional.....	143
Quadro 34 – Opinião dos alunos das instituições escolares A e B sobre a influência da escola no meio escolar e familiar .....	145
Quadro 35 – Influência da escola no percurso de vida dos alunos das instituições Escolares A e B.....	146
Quadro 36 – Relacionamento dos alunos das Escolas A e B perante a comunidade educativa .....	147

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Desenvolvimento das aprendizagens (Adaptado de Vieira, 2014) .....	106
Figura 2 – Modelo implícito no desenvolvimento profissional docente (Adaptado de Vieira, 2014).....	108
Figura 3 – Modelo do processo de mudança dos professores (Guskey & Sparks, 2002) .....	108
Figura 4 – Modelo inter relacional de desenvolvimento profissional (Clarke & Hollingsworth, 2002) .....	109

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Grau de satisfação pelo curso na Escola A (%) .....	148
Gráfico 2 – Grau de organização do curso na Escola A (%) .....	148
Gráfico 3 – Opinião sobre a ajuda prestada pelos docentes na Escola A (%) .....	148
Gráfico 4 – Grau das aprendizagens realizadas na Escola A (%) .....	148
Gráfico 5 – Empenho demonstrado no curso na Escola A (%) .....	149
Gráfico 6 – Grau de satisfação pelo curso na Escola B (%).....	150
Gráfico 7 – Grau de organização do curso na Escola B (%) .....	150
Gráfico 8 – Opinião sobre a ajuda prestada pelos docentes na Escola B (%) .....	150
Gráfico 9 – Grau das aprendizagens realizadas na Escola B (%) .....	150
Gráfico 10 – Empenho demonstrado no curso na Escola B (%) .....	150

## **SIGLÁRIO**

CEF – Cursos de Educação e Formação

CIES – Centro de Investigação e Estudos em Sociologia – Instituto Universitário de Lisboa

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DC – Diretor de Curso

DCA – Diretor de Curso da Escola A

DCB – Diretora de Curso da Escola B

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DT – Diretor de Turma

DTA – Diretora de Turma da Escola A

DTB – Diretora de Turma da Escola B

ECD – Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

EFA – Cursos de Educação e Formação de Adultos

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

POPH – Programa Operacional do Potencial Humano

PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

QNQ – Quadro Nacional de Qualificações

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## **INTRODUÇÃO**

A consecutiva experiência profissional desde o ano letivo 2004/05 no ensino profissional, a cursos tecnológicos, cursos de educação e formação (CEF) e cursos profissionais em escolas públicas, onde os índices de interesse e motivação demonstrados por este grupo de alunos face à escola são muito reduzidos, foram o mote para a realização deste estudo.

Os cursos referidos, cuja natureza e finalidades são evidentemente específicas, constituem para os jovens a partir dos 15 anos de idade, uma alternativa ao percurso escolar regular. Foram criados com o principal objetivo de proporcionarem aos jovens uma oportunidade de formação, que lhes permita uma qualificação profissional para a entrada no mercado de trabalho.

Partindo de uma análise introspectiva e crítica do exercício da nossa atividade docente, verificámos que, frequentemente somos confrontadas com problemas disciplinares na sala de aula e frases proferidas pelos alunos, tais como: “Que seca, só teoria!”, “Não gosto de estudar...”, “Esta matéria não serve para o nosso dia-a-dia.”, “Gostava de frequentar outro curso profissional, mas a escola não tem...”.

O sentimento de impotência em adaptar práticas pedagógicas capazes de responderem aos conflitos disciplinares que temos vivenciado ao longo do exercício da nossa função docente levou-nos a escolher este tema para investigação. Acreditamos que a reflexão sobre o perfil dos alunos que frequentam o ensino profissional e das práticas pedagógicas desenvolvidas, de algum modo, ajudará a lançar pistas para ultrapassarmos a dificuldade que sentimos, e que pensamos ser comuns aos docentes que lecionam esta modalidade de ensino nas escolas públicas.

Perspetivando a evolução do ensino, após a 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial, as políticas de democratização para a igualdade de oportunidades conduziram à universalização da educação para todos os jovens e ao crescimento do ensino secundário como meio de desenvolvimento económico e social de qualquer nação.

Os debates políticos em torno da educação intensificaram-se a partir dos anos sessenta para dar resposta à massificação do ensino que, apesar do aumento da taxa de escolarização, verificou-se uma descida do nível educativo prestado aos jovens.

Através do documento “Estudantes à Entrada do Ensino Secundário – 2010/2011”, podemos constatar que no ano letivo 2010/11, cerca de 60% dos alunos frequentavam cursos científico-humanísticos e os restantes, cursos profissionalmente qualificantes. Nesta última modalidade, destacamos os cursos profissionais, onde estavam matriculados cerca de um terço dos alunos que estudavam na via de ensino profissional.

Sabendo à partida as imensas vertentes que podemos explorar dentro do tema aglutinador – os cursos profissionais nas escolas públicas, decidimos centrar-nos no perfil dos alunos e nas práticas pedagógicas. Assim, o nosso trabalho apresenta dois caminhos que pretendemos cruzar. Por um lado, traçamos as características dos alunos e, por outro lado, analisamos as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino profissional em duas instituições escolares geograficamente distintas.

O presente trabalho encontra-se estruturado em duas partes, num total de cinco capítulos. Na primeira parte, o enquadramento teórico, constituído por três capítulos, procuramos abordar de modo sucinto o quadro teórico de referência que sustenta a investigação. No primeiro capítulo – “O Ensino Profissional no Sistema Educativo”, explicitamos a fundamentação teórica do aparecimento do ensino profissional na Europa após a 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial e, de seguida, fazemos a descrição do sistema educativo português desde a revolução de 25 de abril de 1974 até à atualidade. Ainda no primeiro capítulo, exploramos a reintrodução do ensino profissional entre o final da década de oitenta com a criação das escolas profissionais e o alargamento desta modalidade para as escolas públicas a partir do ano letivo 2004/05.

No seguimento da fundamentação teórica e das questões que nos propusemos investigar, no segundo capítulo – “Os Alunos no Ensino Profissional”, dedicamo-nos à caracterização dos alunos no final do terceiro ciclo e início do ensino secundário. Analisamos os fatores de insucesso e abandono escolar dos jovens e perspetivamos as várias medidas delineadas para combater estes problemas.

O terceiro capítulo – “A Função Social da Escola e dos Professores”, incidiu em aspetos relacionados com a estrutura organizacional da escola enquanto comunidade aprendente. Mostramos as dimensões para o sucesso de uma organização aprendente, onde todos os atores intervêm na busca de uma boa escola. Finalmente, analisamos a importância do papel do professor na instituição escolar e o seu desenvolvimento profissional para garantir o sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

A segunda parte do trabalho é dedicada ao estudo empírico de duas realidades escolares públicas geograficamente distintas, onde são lecionados cursos profissionais. Aqui descrevemos a metodologia e os procedimentos utilizados na recolha de dados durante a investigação, bem como, expomos os resultados obtidos e algumas sugestões de melhoria. Analisamos, mediante a aplicação de questionários aos alunos que ingressam em cursos profissionais e de entrevistas a docentes que ensinam nesta modalidade de ensino, as causas que levam à desmotivação e falta de interesse dos jovens pela escola.

Esta parte do trabalho encontra-se assim dividida em dois capítulos. Seguindo a numeração anterior, no quarto capítulo – “Enquadramento Metodológico”, procedemos à apresentação dos objetivos, dos procedimentos adotados na elaboração e realização da investigação. Identificamos os instrumentos utilizados, os questionários e as entrevistas para a caracterização dos sujeitos objetos de estudo, assim como todo o processo conducente à análise dos resultados. Finalmente, no quinto capítulo – “Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados”, interpretamos os dados resultantes dos questionários e das entrevistas, cruzando essa informação com o enquadramento teórico.

O trabalho termina com as considerações finais dos resultados obtidos na investigação e com sugestões para estudos futuros.



## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## **CAPÍTULO 1 – O ENSINO PROFISSIONAL NO SISTEMA EDUCATIVO**

O presente capítulo integra a evolução do ensino profissional na perspetiva da qualidade e equidade, como oferta educativa nos sistemas educativos europeus e, de um modo mais restrito, no sistema educativo português. Abordamos também a transição desta modalidade de ensino das escolas profissionais (onde surgiu inicialmente) para as escolas secundárias de rede pública. Uma vez que o nosso estudo está concentrado nas instituições escolares públicas, sistematizamos as diversas vertentes do ensino profissional que existem atualmente nessas escolas.

### **1.1. Contextualização**

Após a Segunda Guerra Mundial, os países da Europa colocaram a educação como uma das prioridades dos processos de reconstrução social, política e económica. Deste modo, assistiu-se, para além da massificação escolar, ao aumento da permanência dos jovens no sistema educativo, à medida que a duração da escolaridade obrigatória foi sucessivamente prolongada (Azevedo, 2000).

A educação passou a estar no centro dos debates políticos e, em particular, a diversidade escolar, no que diz respeito à conjugação entre o ensino secundário via tradicional, e a via da formação profissional de preparação dos jovens para o mercado de trabalho, designado por Joaquim Azevedo de ensino diferenciado (Azevedo, 2000).

O ensino secundário técnico e profissional, com o objetivo de qualificar técnicos intermédios necessários para acompanhar a melhoria do desempenho da economia, ganhou força relativamente ao ensino secundário geral, cujo objetivo era servir de mediador ao ensino superior, dirigido a uma minoria dos jovens estudantes (Azevedo, 2000).

No período após a 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial, a par deste ensino secundário diferenciado, defendido por muitos, inclusive agências internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a Organização

das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a expansão escolar gerou também um movimento defensor de um modelo de ensino geral comum a todos os jovens.

O modelo escolar mencionado anteriormente, marcado por uma perspetiva unificadora dos programas escolares e funcionamento idêntico em todas as escolas, prevalece em muitos países europeus, como resposta à democratização social e igualdade de oportunidades, ao invés de uma “escola estratificada e diferenciada” originadora de desigualdades sociais (Azevedo, 2000, p. 189).

De facto, a segunda metade do século XX é marcada por dois movimentos, como aponta Azevedo (2000):

De um lado, vai afirmar-se o movimento em prol de um ensino secundário profissional, capaz de acompanhar e de servir o processo de crescimento económico em curso. Do outro, vai procurar-se estender-se o modelo do ensino primário aos ciclos de ensino seguintes (p. 189).

A crescente procura da oferta educativa nos anos sessenta e setenta, durante a escolaridade obrigatória, e a ideologia da democratização e da igualdade de oportunidades dominante, fez prevalecer o modelo de unificação escolar na generalidade dos países, até ao ensino não secundário. Portanto, a diferenciação escolar passou a estar presente apenas no ensino secundário para jovens com 15-16 anos, no ensino não obrigatório (Azevedo, 2000).

Neste contexto, o crescimento e o prolongamento no ensino por parte dos jovens aumentou, não apenas pela procura social de uma carreira profissional mais ambiciosa, mas também pela crescente diversificação dos percursos, cursos e programas formativos traduzida na profissionalização do ensino secundário (Azevedo, 2000).

Em síntese, para Azevedo (2000), a profissionalização do ensino secundário, no final dos anos setenta, foi marcada, essencialmente, por três orientações políticas:

- I. Programas designados por formação-emprego em que os principais intervenientes eram as empresas de modo a proporcionarem uma integração mais direta dos jovens no mercado de trabalho;

- II. Criação de novas vias profissionalizantes no ensino secundário tradicional e equiparação legal de percursos técnicos e profissionais ao ensino secundário geral;
- III. Integração legal entre diferentes tipos de escolas, vários níveis de ensino e formação, além de uma oferta de formação muito diversificada.

O sistema de ensino e formação continuou como política máxima entre os países da Europa, persistindo a dualidade em relação às vias de ensino adotadas. Enquanto para uns países era fortificada a via de formação geral, para outros era reforçada a via de formação técnica e profissional. Verificou-se, no entanto, que a tendência da maioria dos países da União Europeia recaía na via técnico-profissional no ensino secundário (Azevedo, 2000).

## **1.2. Sistema Educativo Português**

Numa breve retrospectiva sobre o sistema educativo português, balizada pela Revolução de Abril de 1974 e, no seguimento do contexto europeu, podemos dizer que os debates sobre as políticas educativas intensificaram-se durante a década seguinte, resultando na aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

Esses debates foram sustentados pelas propostas de Veiga Simão, Ministro da Educação entre 1970 e 1973, constantes na Lei n.º 5/73, de 5 de julho, que apesar de não terem sido regulamentadas devido à queda do regime salazarista em 1974, resultaram num marco importante nas mudanças do sistema de ensino português.

A ideologia educacional dominante no regime salazarista tentava modelar todas as crianças de igual modo, baseando-se no princípio “Deus, Pátria, Família”. Apesar disso, a educação dos jovens era distinta de acordo com os géneros: enquanto o ensino para os rapazes centrava-se em trabalhos manuais, o das raparigas dedicava-se a atividades domésticas. Neste contexto, não se verificava a igualdade de oportunidades e liberdade no ensino dos jovens (Teodoro, 1982).

A mudança deste paradigma através da Reforma de Veiga Simão baseada no princípio da igualdade de oportunidade para todos, no que se refere à educação para a promoção da formação a todos os portugueses, antecipava a diversificação do sistema de ensino. Assim, o conceito de democratização do ensino passou a estar presente depois das alterações no poder político após a Revolução de Abril (Teodoro, 1982) .

Também para Stoer (1982), esta reforma apontava a educação como o meio principal para o desenvolvimento económico do país, através do planeamento educacional que pudesse responder às necessidades humanas adequadas ao mercado de trabalho.

Das medidas mais significativas, constantes da Reforma de Veiga Simão que influenciaram a consolidação do ensino técnico-profissional, salientamos o alargamento da escolaridade obrigatória e a expansão do ensino preparatório. Quanto ao ensino secundário, tinha como objetivos preparar os jovens para o ingresso em cursos superiores ou para a inserção na vida ativa. Importa referir que o ensino técnico permitia aos alunos o acesso ao ensino superior nas mesmas condições dos alunos do ensino liceal (Teodoro, 1982).

No seguimento das alterações do novo regime político, quanto à conjuntura das estratégias educativas de combate às desigualdades sociais e, na procura de um modelo de escola democrática, dá-se a unificação do ensino secundário com a extinção do ensino técnico, em junho de 1975.

O início dos anos oitenta é marcado pela reintrodução do ensino profissional no nível secundário. Através do Decreto-Lei n.º 240/80, de 19 de julho, surge pela primeira vez o 12.º ano, estruturado em via de ensino e via profissionalizante. Esta última via, enquadrada na satisfação das necessidades e perspetivas de desenvolvimento socioeconómico das regiões, tinha como objetivo preparar os jovens com nível de qualificação profissional para o primeiro contacto com o mercado de trabalho.

Na sequência das medidas de políticas educativas para o ensino secundário foi criada, em 1983, para os jovens que terminavam o 9.º ano de escolaridade, uma via alternativa ao ensino geral, designada por via técnico-profissional. Portanto, como estratégia de diversificação das ofertas educativas é relançado, através do Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de outubro, o ensino técnico-profissional e profissional,

no ensino secundário. Assim, passaram a existir os Cursos Gerais (via de ensino), os Cursos Técnico-Profissionais com a duração de três anos (correspondente aos 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade) e os Cursos Profissionais (um ano, seguido de um estágio de seis meses).

Posteriormente, em 1984, pelo Decreto-Lei n.º 102/84, de 29 de março, surgiu a formação profissional em regime de aprendizagem coordenada pelo Ministério do Trabalho, cuja componente de formação específica era desenvolvida nas empresas. Esta modalidade visava, sobretudo, assegurar mais facilmente a integração socioprofissional dos jovens que abandonavam o sistema de ensino sem qualquer qualificação profissional e, que se repercutia em elevadas taxas de desemprego juvenil.

Num quadro de políticas de emprego do governo, o sistema de formação profissional em regime de alternância, permitia a transição dos jovens do sistema de ensino para o mercado de trabalho. Esta modalidade de ensino distinguia-se do ensino técnico-profissional, uma vez que a aprendizagem da formação profissional específica era realizada fundamentalmente nas empresas.

A partir de 1986, pela LBSE, é consagrado o dever do sistema educativo responder às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos responsáveis e autónomos valorizando a dimensão humana do trabalho.

As escolas profissionais e os Centros de Formação Profissional surgiram no ano de 1989, na sequência do Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro, iniciativa conjunta do Ministério da Educação e do Trabalho, como opção para os jovens que concluíam o 3.º ciclo do ensino básico. Aos jovens que completavam os estudos nestas instituições era-lhes concedida uma certificação de nível III, com equivalência ao 12.º ano da via de ensino geral.

A criação das escolas profissionais teve a iniciativa de instituições locais, tais como, câmaras municipais, empresas, associações empresariais e culturais, entre outras. Estas escolas usufruíam de gestão privada e contratos-programa com o Estado, para o desenvolvimento dos cursos aprovados pelo Ministério da Educação, que as passou a tutelar a partir de 1992.

No Quadro 1 sintetizamos as várias modalidades, entre 1989 e 1992, para os jovens que queriam continuar os estudos após a conclusão do 9.º ano.

Percurso		Componentes da formação (% carga horária)		
		Geral ou Sociocultural	Específica ou Científica	Técnica ou Tecnológica (teórica e prática)
Escolas Secundárias	Cursos gerais	34	45	21
	Cursos Tecnológicos	34	30	36
Escolas Profissionais		25	25	50
Formação em Alternância		19	19	62

**Quadro 1 – Modalidades existentes no ensino secundário de 1989-1992**

**(Adaptado de Azevedo, 2003)**

A frequência dos jovens nas várias modalidades do ensino secundário, em particular dos cursos tecnológicos e profissionais evoluiu ao longo dos anos, destacando-se a constância nos cursos gerais. Além disso, apesar de Portugal apresentar um grande atraso na taxa de escolarização em comparação com os restantes países da Europa, esta taxa aumentou acentuadamente no ensino secundário (Azevedo, 2003).

A Reforma do Ensino Secundário, em 1989, acentuava as políticas educativas num ensino de qualificação profissional de modo a proporcionar o desenvolvimento e modernização do país, que apresentava uma elevada taxa de analfabetismo e falta de mão-de-obra qualificada, para acompanhar o contexto europeu.

Com efeito, o aumento da oferta de formação profissional e profissionalizante advinda desta última reforma no ensino secundário, a expansão do ensino superior politécnico e a criação de escolas profissionais adequadas aos contextos locais, constituíram as medidas estruturais para a modernização do ensino em Portugal. Em consequência destas medidas de políticas nacionais no âmbito educacional, assegurou-se a integração do nosso país na comunidade europeia.

Embora na década de noventa, o Estado Português tenha aumentado em grande escala o seu investimento nas vias profissionalizantes do ensino, foi no ano letivo 2004/05, que o ensino profissional se estendeu às escolas públicas, com a nova Reforma do Ensino Secundário.

Os cursos profissionais apresentavam-se como um percurso escolar alternativo, com uma estrutura curricular modular, entendidos como unidades de aprendizagem autónomas integradas entre si, essencialmente técnica e prática da aprendizagem, preparando os jovens para a entrada no mercado de trabalho. A estrutura dos cursos profissionais organiza-se em três componentes: sociocultural, científica e técnica e ainda por uma formação em contexto de trabalho, tendo em conta a dinâmica e especificidade de cada escola/curso/meio envolvente.

No Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, estão previstos os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens no nível secundário. Para além disso, o referido decreto aponta como justificação da criação dos cursos profissionais nas escolas públicas duas metas: a formação e qualificação de jovens e o combate ao insucesso e abandono escolar.

A introdução desta modalidade de ensino nas escolas públicas permitiu maior abertura entre a instituição escolar e o meio envolvente, estabelecendo pontes entre a escola e empresas a nível local e regional, no sentido da evolução da economia e da sociedade.

Estes cursos tiveram a ajuda externa de financiamento, nomeadamente o Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP)<sup>1</sup>, criado em 2000, no âmbito dos Quadros Comunitários de Apoio, do Fundo Social Europeu e que terminou em 2006, que tinha como objetivo elevar o Nível de Qualificação dos Portugueses, e do Emprego e Promover a Coesão Social. Seguiu-se então o Programa Operacional do Potencial Humano (POPH)<sup>2</sup>, pelo período entre 2007 e 2013, também participado pelo Fundo Social Europeu, que visava estimular o potencial sustentado do crescimento económico e social português.

---

<sup>1</sup> <http://www.gca.pt/pos/prodep.asp>, consultado em 12 de fevereiro de 2014.

<sup>2</sup> <http://www.poph.gren.pt/>, consultado em 12 de fevereiro de 2014.

Um outro programa que proporcionou ofertas profissionalmente qualificantes foi a Iniciativa Novas Oportunidades<sup>3</sup> criando uma imagem positiva deste tipo de ensino. A referida iniciativa foi o investimento de Portugal para ultrapassar o atraso educacional face aos países mais desenvolvidos, quer através da melhoria de condições de escolarização dos jovens, quer através da qualificação da população adulta.

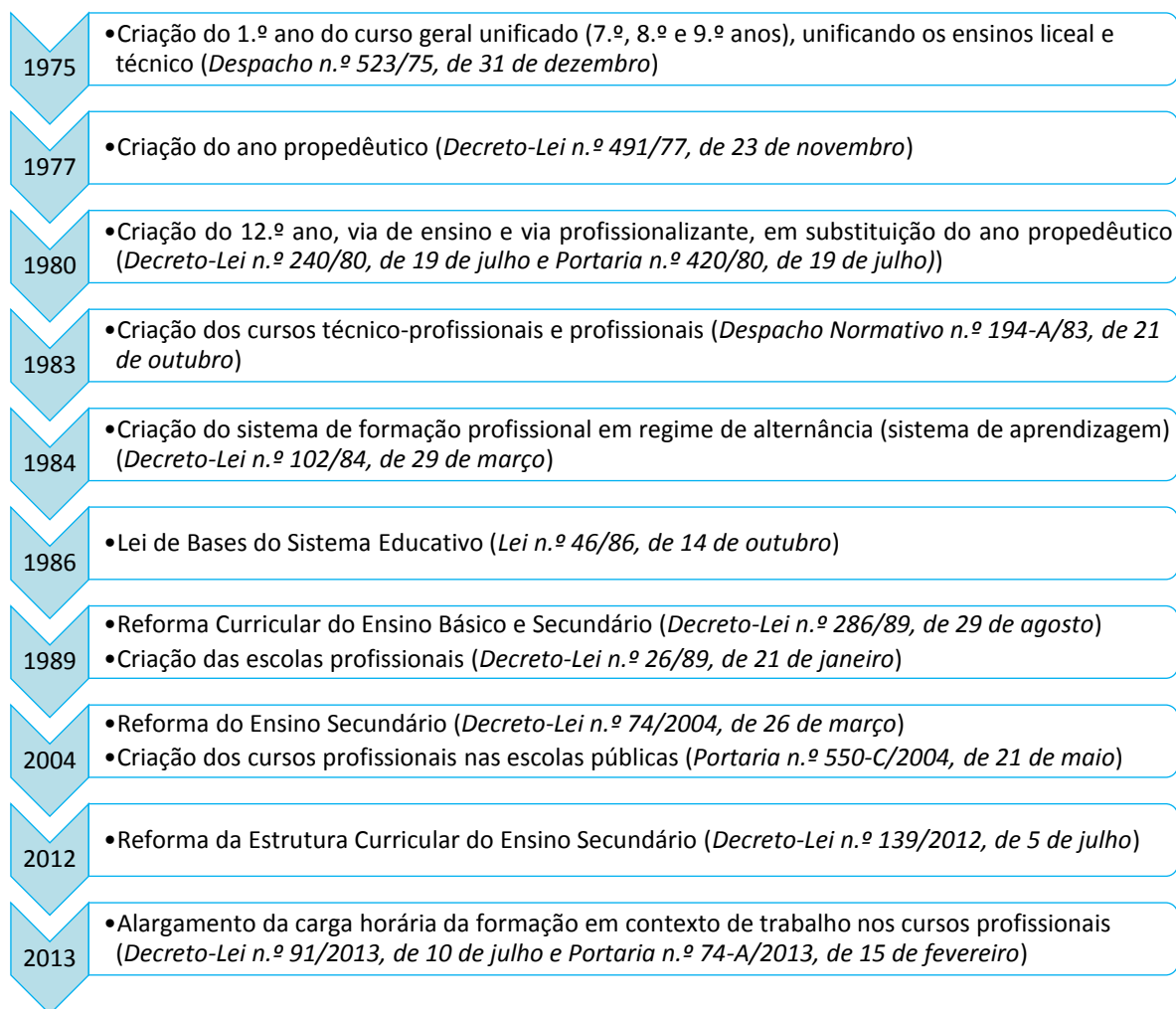
A mais recente alteração no sistema educativo português consta na Revisão da Estrutura Curricular do Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho), através da “definição de princípios que permitem uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas”. Das medidas gerais, constantes neste diploma legal, destacamos o aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo e a maior liberdade das escolas na escolha das ofertas formativas a proporcionarem aos jovens.

Especificamente para os alunos que frequentam os cursos profissionais, este normativo legal traduz alterações na avaliação sumativa externa. Portanto, os alunos dos cursos profissionais que queiram candidatar-se ao ensino superior, passarão a realizar exame nacional na disciplina de Português, numa disciplina bienal e numa disciplina trienal da componente de formação específica, escolhidas dos planos de estudo dos vários cursos científico-humanísticos.

Da consulta da legislação, sistematizamos no Quadro 2, uma breve cronologia dos principais marcos no ensino secundário a partir de 1974.

---

<sup>3</sup> <http://www.gep.msess.gov.pt/planeamento/noportunidades.php>, consultado em 12 de fevereiro de 2014.



**Quadro 2 – Principais marcos no ensino secundário a partir de 1974**

### **1.2.1. Divisão do Sistema de Ensino não Superior**

Nos últimos trinta anos o sistema educativo português tem sofrido sucessivas reformas que nem sempre atingiram os resultados esperados. De modo a acompanhar outros países europeus, a escolaridade obrigatória, pela LBSE, passou para nove anos ou para os quinze anos de idade, organizada por três ciclos de ensino: 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Atualmente, a escolaridade obrigatória em Portugal está nos doze anos de escolaridade ou até os alunos completarem os dezoito anos de idade, incluindo o ensino básico e o ensino secundário (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto).

Os níveis de ensino do sistema educativo português estão estruturados segundo critérios de sequencialidade progressiva: o pré-escolar com a duração de três anos; o ensino básico com a duração de nove anos, dividido por três ciclos e o ensino secundário com a duração de três anos, como mostra o Quadro 3, onde apresentamos também a respetiva idade esperada para cada nível de ensino.

Nível de Ensino		Duração (anos)	Idade expectável dos jovens (anos)
Pré-escolar		3	3 – 5
Ensino Básico	1º ciclo	4	6 – 9
	2º ciclo	2	10 – 11
	3º ciclo	3	12 – 14
Ensino Secundário		3	15 – 17

**Quadro 3 – Níveis de ensino do sistema educativo português**

O 2.º e o 3.º ciclos do ensino básico desenvolvem o currículo organizado em regime de disciplinas e integram várias áreas vocacionais. Estes ciclos oferecem ainda cursos de formação profissional (CEF), equivalentes ao ensino básico regular, para os jovens que demonstram dificuldades de integração no currículo regular ou evidenciam riscos de abandono escolar, permitindo um ensino profissional inicial.

O nível de ensino secundário, também estruturado por disciplinas, apresenta uma variedade de percursos educativos e formativos. Está organizado em cursos direcionados para o prosseguimento de estudos – cursos científicos-humanísticos ou então, direcionados numa vertente profissional: cursos profissionais, cursos artísticos especializados, cursos tecnológicos e cursos vocacionais.

Ao ensino secundário está atribuído um grande peso no percurso educativo dos nossos jovens, possuindo a dupla vertente de preparar os jovens para o prosseguimento de estudos no ensino superior ou para a sua integração na vida profissional. É neste ciclo de ensino que se irá centrar esta investigação.

Para além dos ciclos de ensino referidos, os jovens e adultos com baixos níveis de escolarização, ainda têm ao seu dispor, uma diversidade de cursos de educação e formação que lhes permitem obter dupla certificação escolar e profissional, inseridos no programa Novas Oportunidades.

Em suma, podemos dizer que o crescimento e evolução de um país sustentam-se na educação e formação da população, por isso o principal desafio estratégico nas políticas educativas é a formação e qualificação profissional.

Em Portugal, nas últimas décadas, o poder administrativo tomou consciência desse desafio e, temos assistido à tentativa da qualificação escolar da população, como consta das prioridades definidas pela Estratégia de Lisboa<sup>4</sup>. Neste documento é reconhecida a educação e a formação como fatores indispensáveis para o progresso económico e tecnológico, bem como o desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos.

Das metas delineadas na Estratégia de Lisboa até 2010, no âmbito das políticas educativas, destacamos: a diminuição para 10% da taxa de abandono escolar dos jovens antes dos dezoito anos; a conclusão do ensino secundário pelos jovens com idade inferior a vinte e dois anos em cerca de 85%; e o aumento da formação de adultos para 12,5%.

Findo o período de dez anos para o alcance destas metas, embora se tenha verificado um grande progresso nos objetivos enunciados, os resultados ficaram muito aquém do esperado, principalmente pelos países menos desenvolvidos. O nosso país continua distanciado dos padrões da União Europeia no que diz respeito à formação profissional, apresentando ainda elevadas taxas de insucesso e abandono escolares e défice de qualificação da população ativa (Campos, Azevedo, Santos, Nazaré, & Vargas, 2010).

Portanto, é essencial modificar o contexto político educativo, repensando a escola como o local que qualifica todos os jovens de acordo com as suas características, promovendo a equidade e igualdade de oportunidades (Campos et al., 2010).

Assim, nova estratégia é definida, agora em Bruxelas, por mais dez anos, denominada Estratégia Europa 2020, cujas metas desta vez, focavam-se no crescimento económico e sustentável e na criação de emprego, tendo em conta as

---

<sup>4</sup> No Conselho Europeu de Lisboa, em março de 2000, a União Europeia fixou o objetivo estratégico de constituir, até 2010, a economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de gerar um crescimento económico sustentável com mais e melhores empregos e maior coesão social. O Conselho Europeu da Primavera de 2005, decidiu relançar a Estratégia de Lisboa focalizando-a nos objetivos do crescimento e do emprego, procurando promover a competitividade, a coesão e o desenvolvimento sustentável, através da solidez das contas públicas, da qualificação e da inovação. Consultado em 17 de dezembro de 2013, de <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/Uni%C3%A3o+Europeia/Estrat%C3%A9gia+Europa+2020/Estrategia+Lisboa.htm>

diferenças existentes entre os vinte e sete países da União Europeia. Nas políticas educativas, insiste-se novamente na redução da taxa de abandono escolar para 10% e no aumento para 40% dos alunos que completam um nível superior depois do ensino secundário.

Deste modo, procurarmos perceber o rumo que o ensino profissional está a tomar nas escolas públicas.

### **1.3. Caracterização do Ensino Profissional em Portugal**

O ensino profissional, depois de abolido na sequência da Revolução de Abril de 1974, volta a vigorar na década de oitenta implementado, inicialmente, em algumas escolas do país. Esta oferta formativa surgiu como alternativa ao ensino regular cujo objetivo era o acesso ao ensino superior.

O relançamento do ensino profissional pelo Ministro da Educação Roberto Carneiro fundamentava-se basicamente em dois propósitos. O primeiro estava relacionado com a modernização da educação, oferecendo aos jovens portugueses qualificação profissional para a vida ativa. O outro propósito prendia-se com a necessidade do país formar mão-de-obra qualificada, para acompanhar o contexto europeu no desenvolvimento económico e social.

Na sequência de uma política de emprego para jovens e da necessidade de mão-de-obra qualificada surgiram nos liceus, os cursos técnico-profissionais e cursos profissionais, a ministrar após o 9.º ano de escolaridade. Para Marques (1993), esta sequência é lógica, na medida em que um sistema educativo não pode estar isolado, mas deve interagir com a sociedade onde está inserido, nomeadamente com as empresas que vão receber os jovens que saem do ensino com uma formação e qualificação profissional.

Os referidos cursos foram regulamentados pelo Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de outubro, e entraram em funcionamento no ano letivo 1983/84, no regime experimental em algumas escolas do país.

Os cursos técnico-profissionais, com a duração de três anos tinham um plano de estudos organizado em três componentes: formação geral, formação específica e

formação técnico-profissional. Além disso, podiam incluir estágios profissionais durante ou após o período letivo. Correspondiam ao ensino secundário e conferiam diplomas de formação técnico-profissional para ingresso no mundo do trabalho mas também, diplomas que permitiam o acesso ao ensino superior.

Os cursos profissionais tinham a duração de um ano letivo e ainda um estágio profissional de seis meses. A organização curricular destinava-se à qualificação profissional de trabalhadores e, no final do curso, era concedido um diploma de formação profissional.

Portanto, a formação profissional já prevista na LBSE e considerada como modalidade especial de educação surgiu com o intuito de preparar os jovens para a vida ativa e integrá-los no mundo do trabalho, tendo em vista as necessidades regionais de emprego. Esta modalidade de ensino era dirigida a todos os jovens que concluíam a escolaridade obrigatória ou que atingissem a idade limite dessa escolaridade.

Os Decreto-Lei n.º 401/91, de 16 de outubro e n.º 405/91, de 16 de outubro, distinguem a formação profissional inserida no sistema educativo da formação profissional inserida no mercado de trabalho. No primeiro caso, o suporte institucional é a escola, tutelada pelo Ministério da Educação e direcionada para o ensino recorrente e para a educação extraescolar; no segundo caso, a base institucional é a empresa, tutelada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade, cujo público-alvo é a população ativa empregada ou desempregada e os candidatos ao primeiro emprego.

A formação profissional que nos interessa neste estudo é a formação no sistema educativo. Neste sentido, a organização da formação profissional baseia-se num modelo pedagógico flexível, de modo a integrar todos os alunos, independentemente das suas características diferenciadas ou níveis de formação. O currículo está organizado em módulos de duração variável e ajustáveis entre si. A conclusão de um curso de formação profissional no ensino secundário confere um certificado de qualificação profissional nível quatro.

A vertente mais profissionalizante do ensino profissional até agora descrita, como o meio de qualificar os jovens é, na atualidade, vista pelo poder educativo central através do Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, como medida preventiva para o insucesso e abandono escolares quer para o ensino básico, quer para o ensino

secundário. O normativo anterior esclarece que as equipas de acompanhamento e orientação escolar devem traçar ofertas educativas através do ensino vocacional/profissional adequada ao perfil de cada aluno, através de uma estrutura curricular modular.

Verifica-se assim um aumento e diversificação da oferta formativa profissionalmente qualificante no ensino secundário, quer através de cursos profissionais nas escolas profissionais públicas e privadas, quer através dos cursos profissionais oferecidos há cerca de dez anos nas escolas de rede pública e, desde há dois anos, através dos cursos vocacionais.

Os cursos profissionais têm como objetivo qualificar os jovens para o acesso ao mercado de trabalho local após cumprirem o ensino básico, permitindo ainda a equivalência do ensino secundário e o acesso ao ensino superior, mediante o cumprimento da legislação em vigor.

#### **1.4. As Escolas Profissionais**

Não podemos abordar questões relacionadas com o ensino profissional, sem a referência às escolas profissionais, uma vez que foram o suporte na importação dos cursos profissionais para as escolas secundárias públicas.

As escolas profissionais surgiram em 1989, pelo Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro, como modalidade especial de educação reconhecida na LBSE, alternativa ao sistema regular. O objetivo destas escolas era a oferta de ensino profissionalizante através de uma diversidade de cursos capazes de responder às necessidades de desenvolvimento regional e local do país.

Foram criadas num regime de contratos-programa entre o Estado e promotores locais, gozando de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, cujo organismo responsável era o Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional – uma divisão do Ministério da Educação. Embora pudessem fazer os ajustes necessários ao contexto inicial da sua implementação, as escolas profissionais tinham como referência os programas de formação e as normas adotadas pelas Comunidades Europeias, quanto à definição e estrutura dos níveis de qualificação profissional.

Os cursos profissionais oferecidos nestas escolas destinavam-se aos jovens que, concluindo o 3º ciclo do ensino básico (escolaridade obrigatória na época), procuravam um percurso escolar alternativo, direcionado para o mercado de trabalho.

Passados três anos, o Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de março, promovia a criação, organização e funcionamento das escolas profissionais como modalidade especial de educação escolar, introduzindo algumas alterações ao regime de funcionamento.

Para Marques (1993), as escolas profissionais surgiram “associadas ao princípio de que um desenvolvimento sustentado aos níveis local, regional e nacional exige recursos humanos qualificados” (p. 14).

Assumindo um carácter inovador no âmbito do sistema educativo, estas escolas tinham como objetivo aproximar o sistema de oferta de formação às necessidades de valorização profissional dos recursos humanos (Fonseca, 1999).

No início de 1998, devido a algumas fragilidades detetadas após a avaliação deste subsistema de ensino, nomeadamente na área do financiamento, foi estabelecido um novo regime de funcionamento, pelo Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de janeiro. O diploma reforça a autonomia das escolas profissionais, cuja tutela científica pedagógica e funcional pertence ao Ministério da Educação e financiamento público para os cursos considerados de interesse.

Esta modalidade de ensino organizava-se por módulos de duração variável, segundo níveis de escolaridade e de qualificação profissional progressivamente mais elevados. A estrutura modular prevê uma progressão individualizada e flexível, de acordo com o ritmo das aprendizagens de cada aluno (Alonso & Orvalho, 2009).

O plano de estudos era constituído pelas componentes de formação: científica, sociocultural e técnica, prática e tecnológica ou artística.

Neste formato de ensino modular, o professor assumia o papel de “mediador da aprendizagem do aluno, o mediador entre o sujeito da aprendizagem e o conhecimento”. A estrutura modular, embora seguindo os programas curriculares de cada módulo, pressuponha “uma convergência de dinâmicas sociais propiciadoras do desenvolvimento integral do indivíduo” (Orvalho & Silva, 2008, p. 9).

A ação pedagógica do professor na participação da planificação e desenvolvimento curricular, no processo de ensino-aprendizagem permitem-lhe,

assim, desempenhar um trabalho pedagógico mais adequado às necessidades e realidades de cada contexto (Alonso & Orvalho, 2009).

Deste modo, a organização curricular modular, oferecida nas escolas profissionais, respondia aos objetivos de criação das escolas profissionais, que passavam por proporcionar aos alunos um ensino diferenciado de acordo com os diferentes níveis e características de formação, mas também uma avaliação essencialmente formativa. A estrutura modular adotada nas escolas profissionais foi

uma pedrada no charco na vertente pedagógica de ensino e formação, em Portugal, e constituiu-se como uma frente pioneira durante anos, traduzida em elevadas taxas de sucesso e de empregabilidade dos diplomados por estas escolas, quando comparados com os dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos, em desenvolvimento nas escolas secundárias (Alonso & Orvalho, 2009, p. 2998).

O sistema de avaliação nesta modalidade de ensino baseava-se, essencialmente, numa avaliação formativa, incluindo a realização de uma prova final de aptidão profissional. Os cursos conferiam um certificado de qualificação profissional equivalente aos certificados do sistema de ensino regular, permitindo o acesso ao ensino superior, nas condições e termos definidos na lei aplicável.

Na globalidade, às escolas profissionais está associado um conjunto de características que fazem com que elas apresentem bons resultados escolares. De entre essas características destacamos o facto de serem pequenas, facilitando um acompanhamento diferenciado dos alunos; a organização pedagógica modular como favorecimento do sucesso nas aprendizagens e, acima de tudo, porque as escolas são pedagogicamente autónomas podendo assim estabelecer canais diretos com comunidades locais e as empresas (Fonseca, 1999).

Estas instituições oferecem uma grande variedade de áreas formativas atribuindo um diploma de qualificação profissional, a equivalência ao 12.º ano de escolaridade e, podendo os alunos candidatarem-se ao ensino superior. A estrutura curricular modular proporciona aos jovens a realização das aprendizagens gradualmente, garantindo o sucesso e o progresso de cada aluno. Estes cursos, com a duração de três anos, dividem-se em três componentes de formação: sociocultural, científica e técnica, prática e tecnológica incluindo formação real em contexto de trabalho. Os alunos deverão realizar uma Prova de Aptidão Profissional (PAP), distribuída em três fases, a conceção, o desenvolvimento e a avaliação, que integre os

diferentes saberes e competências adquiridos ao longo do curso. Podem candidatar-se a estes cursos os alunos que tenham completado o 3.º ciclo do ensino básico.

Para Azevedo (2010 a), as escolas profissionais apresentaram aspetos marcantes para inovação social, a saber:

- a. Mobilização do Estado e sociedade civil em cooperação com instituições locais, através de contratos-programa para formar a população;
- b. Confiança do Estado na gestão autónoma e privada das escolas profissionais como entidades de oferta educativa;
- c. Evolução das “competências de empreendimento” e de colaboração das várias instituições como suporte para o estímulo do ensino profissional;
- d. Oportunidade educativa para a população jovem realizar percursos escolares mais práticos e articulados com os contextos de vida.

Na generalidade, as escolas profissionais cresceram rapidamente pela procura dos jovens por esta modalidade de ensino e, apresentaram bons resultados escolares, assim como uma elevada taxa de empregabilidade. Azevedo (2010 a) refere que estas instituições escolares foram o pilar e o incentivo para o desenvolvimento social da população, são “escolas abertas ao mundo” que acompanham os seus alunos um a um na progressão dos estudos (p. 27).

No Quadro 4, baseando-nos em Azevedo (2003) analisamos comparativamente as características das escolas profissionais e das escolas secundárias.

<b>Tipos de escolas</b> <b>Parâmetros</b>	<b>Escolas Secundárias</b>	<b>Escolas Profissionais</b>
Promotores das escolas	Estado	Instituições da sociedade civil e privados
Modelo de administração e gestão	Direta do Estado	Autónoma
Administração do currículo	Centralizada	Descentralizada
Tipologias curriculares	Uniformes	Diversificadas
Componente curricular predominante	Geral e académica	50% Geral e científica 50% Técnica e tecnológica
Sistema de progressão anual	Por disciplinas	Por unidades/módulos

Contratação de docentes	Administração Central	Escola a escola
Financiamento	Estatal e direto	Estatal e Fundo Social Europeu (mediante candidatura)

**Quadro 4 – Comparação das características entre as escolas secundárias e as escolas profissionais (Adaptado de Azevedo, 2003)**

O sucesso das escolas profissionais pode resumir-se, segundo Azevedo (2010 a), em cinco características fundamentais:

1. Acompanhamento dos alunos, através da prática de “diferenciação pedagógica”, apoiando-os na sua progressão escolar, desenvolvimento humano e integração no mercado de trabalho;
2. Estrutura curricular organizada por módulos e por ciclos de aprendizagem permitindo uma progressão sequencial e contínua;
3. Cooperação com a comunidade local para articulação com o contexto social e económico integrando os alunos em estágios. A PAP realizada por cada aluno permite a construção de projetos úteis para a sociedade;
4. O regime de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, corresponde a uma maior responsabilização e exigência em termos de prestação de contas;
5. A certificação com um diploma técnico, equivalência ao 12.º ano de escolaridade e ainda a possibilidade de prosseguimento de estudos.

### **1.5. Modalidades de Educação e Formação nas Escolas Públicas**

Pela especificidade própria do Ensino Artístico Especializado e pela reduzida relevância na nossa investigação, não iremos abordar esta modalidade de formação. Apenas caracterizamos os CEF, os cursos profissionais e os cursos vocacionais.

### **1.5.1. Cursos de Educação e Formação**

Os CEF surgem, a par de outras modalidades, como medida de combate simultâneo, ao elevado número de jovens em situação de abandono escolar, sem qualificação escolar para a vida ativa, e às elevadas taxas de insucesso escolar. Apresentam-se como resposta aos objetivos definidos na Estratégia de Lisboa e no Plano Nacional de Emprego. Estão sob a alçada conjunta do Ministério da Educação e da Ciência e do Ministério da Economia e do Emprego e funcionam em escolas de rede pública e Institutos de Emprego e Formação Profissional.

Esta oferta formativa está regulamentada pelo Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho, que vai ao encontro das indicações do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar de 2004.

Presentemente, tendo como horizonte a escolaridade obrigatória para os doze anos, estes cursos destinam-se, preferencialmente, a jovens com idade igual ou superior a quinze anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram os estudos. Enquanto potenciadora de diferentes graus de escolaridade e qualificação profissional, esta formação assume-se como uma medida estratégica para potenciar as condições de empregabilidade e de transição para a vida ativa dos jovens.

Os CEF apresentam uma estrutura curricular, marcadamente profissionalizante, que integra quatro componentes de formação: sociocultural, científica, tecnológica e prática em contexto de trabalho. Cada curso corresponde a uma etapa de formação, como mostra o Quadro 5 (desde o Tipo 1 ao Tipo 7), cujo acesso está relacionado com o nível de habilitação escolar e profissional já adquirida pelo jovem.

A frequência destes cursos com aproveitamento garante a obtenção de uma qualificação de nível 1, 2 ou 4, associada a uma progressão escolar, com equivalência ao 6.º, 9.º ou 12.º anos de escolaridade, respetivamente. No final de cada etapa o aluno obterá uma certificação escolar e profissional em função do percurso efetuado (cf. Quadro 5).

<b>Tipologia / Duração</b>	<b>Habilitações de acesso</b>	<b>Equivalência escolar</b>	<b>Qualificação (Nível)</b>
<b>Tipo 1</b> (até 2 anos)	Inferiores ao 6º ano de escolaridade, com duas ou mais retenções	2º Ciclo do ensino básico	1
<b>Tipo 2</b> (2 anos)	Com frequência no 7º ou 8º ano	3º Ciclo do ensino básico	2
<b>Tipo 3</b> (1 ano)	Com frequência no 8º ano	3º Ciclo do ensino básico	2
<b>Tipo 4</b> (1 ano)	9º ano de escolaridade ou frequência do ensino secundário	3º Ciclo do ensino básico	2
<b>Formação Complementar</b> (1 ano)	Titulares de um curso de tipo 2 ou 3 ou de um curso de qualificação inicial de nível 2	Confere requisitos necessários para integrar os cursos de tipo 5	
<b>Tipo 5</b> (2 anos)	Titulares de um curso de tipo 4 ou de um curso do 10º ano profissionalizante ou com aproveitamento no 10º ano de escolaridade ou com frequência sem aproveitamento do 11º ano de escolaridade	12º ano de escolaridade	4
<b>Tipo 6</b> (1 ano)	Titulares com o 11º ano de escolaridade com aproveitamento ou frequência do 12º ano de escolaridade sem aproveitamento	12º ano de escolaridade	4
<b>Tipo 7</b> (1 ano)	Titular do 12º ano de um curso científico-humanístico ou equivalente do nível secundário de educação que pertença à mesma ou a área de formação afim	12º ano de escolaridade	4

**Quadro 5 – Tipologia de Cursos e Nível de Qualificação do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ)<sup>5</sup> (Adaptado da Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho)**

Para a população adulta, com idade igual ou superior a dezoito anos, que possuam baixos níveis de escolaridade e de qualificação profissional, existem os Cursos

<sup>5</sup> O QNQ foi concebido no âmbito do processo de reforma da formação profissional e da criação do Sistema Nacional de Qualificações (Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro), tendo por base a necessidade de integrar e articular as qualificações obtidas no âmbito dos diferentes subsistemas de educação e formação (educação, formação profissional, ensino superior), num quadro único. Encontra-se estruturado em 8 níveis de qualificação caracterizados em função de 3 domínios para a definição dos resultados de aprendizagem: conhecimento, atitudes e aptidões. Entrou em vigor em 1 de outubro de 2010.

O QNQ está de acordo com a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de abril de 2008, relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida.

de Educação e Formação de Adultos (EFA) que proporcionam dupla certificação escolar e profissional (Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro). A estrutura curricular dos cursos EFA obedece a um sistema modular que inclui componentes integradas de formação de base e de formação profissionalizante. Os módulos são organizados por competências e subdivididos por unidades de formação.

A Portaria n.º 230/2008, de 7 de março, regulamenta as formações modulares inseridas no Catálogo Nacional de Qualificações, no quadro da formação contínua, como outra modalidade de formação para a população adulta.

### **1.5.2. Cursos Profissionais**

Os cursos profissionais foram implementados nas escolas públicas portuguesas no ano letivo 2004/05, através da Reforma do Ensino Secundário, pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março.

Esta reforma apresentou-se como uma medida inovadora quanto à diversidade da oferta educativa, adaptada quer às motivações e expectativas dos alunos, quer às necessidades de desenvolvimento do país, promovendo uma maior igualdade de oportunidades. O ensino profissional deixa de ser assim, uma modalidade especial de educação, para fazer parte integrante da diversidade de ofertas do ensino secundário (Alonso, Azevedo, & Orvalho, 2009).

De acordo com o artigo 4º, alínea d) do decreto referido anteriormente, e quanto à oferta formativa, os cursos profissionais estão “vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos”.

Os cursos profissionais, como podemos observar no Quadro 6, destinam-se a alunos que pretendam obter uma qualificação profissional que lhes facilite o ingresso no mercado de trabalho e, simultaneamente, uma habilitação escolar que lhes permita o prosseguimento de estudos.

Habilitações de acesso	Duração	Certificação
9º ano de escolaridade	3 anos letivos, correspondentes aos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade	Certificado de conclusão do ensino secundário e diploma Certificado profissional de nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações

**Quadro 6 – Classificação dos cursos profissionais**

A generalização do ensino profissional em 2006/07, por todas as escolas públicas baseou-se, essencialmente, em duas medidas: uma delas, como meio de formação e qualificação dos jovens para a promoção do desenvolvimento pessoal e social e, a outra medida, como forma de combate ao insucesso e abandono escolares apresentados nesta modalidade de ensino, como consta do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março.

No ano 2013, o Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, produz alterações nos cursos profissionais, alargando a carga horária da formação em contexto de trabalho, para que assim, os alunos possam aplicar os conhecimentos adquiridos e, deste modo, desenvolvam novas aptidões que facilitem a sua integração quer no mercado de trabalho quer no prosseguimento de estudos.

A implementação desta modalidade de ensino nas escolas públicas apoiou-se na metodologia curricular experimentada e desenvolvida nas escolas profissionais (Orvalho & Silva, 2008).

Quanto à organização dos cursos profissionais nas escolas secundárias, encontra-se na Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro, que estabelece os princípios orientadores do funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais.

À semelhança do que acontece nas escolas profissionais, os cursos profissionais nas escolas de rede pública também apresentam uma estrutura curricular organizada por módulos, permitindo maior flexibilidade e respeito pelos ritmos de aprendizagem dos alunos.

Um curso profissional tem a duração de três anos letivos e o plano de estudos, como consta do Quadro 7, inclui três componentes de formação: sociocultural (1000 horas), científica (500 horas) e técnica (pode variar entre 1700 e 1940 horas). Inclui ainda a realização de uma PAP na qual o aluno demonstrará as competências e saberes que adquiriu ao longo da sua formação (Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro).

<b>Componentes</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Total de horas</b>
Sociocultural	Português	320
	Língua Estrangeira I, II ou III	220
	Área de Integração	220
	Tecnologias da Informação e Comunicação	100
	Educação Física	140
Científica	Duas a três disciplinas dependendo da área do curso	500
Técnica	Três a quatro disciplinas dependendo da área do curso	1100
	Formação em contexto de trabalho	600 a 840
<b>Total</b>		<b>3200 a 3440</b>

**Quadro 7 – Plano de estudo de um curso profissional**

A conclusão de um curso profissional com aproveitamento confere aos jovens, atualmente, uma certificação de qualificação profissional de nível 4, regulamentado na Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho, e permite o acesso ao ensino superior, mediante o cumprimento dos requisitos previstos no regulamento de acesso ao ensino superior.

### **1.5.3. Cursos Vocacionais**

Os cursos vocacionais surgiram através da Revisão da Estrutura Curricular, legislada pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Esta revisão curricular tinha como objetivo “melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende”, com base em princípios que permitissem maior flexibilidade na organização das atividades letivas. Deste modo, as escolas teriam maior autonomia na gestão do currículo e na escolha das ofertas formativas, para assim proporcionarem um acompanhamento

eficaz aos alunos, quer na deteção mais rápida de dificuldades, quer no processo de avaliação. Os professores, também passariam a usufruir de maior autonomia nas práticas pedagógicas individuais e colaborativas, baseadas na experiência profissional.

Assim, as necessidades e expectativas dos alunos que optam por esta via de ensino devem ser conjugadas com os projetos educativos da escola e com as características socioeconómicas onde a escola está inserida.

Do diploma referido anteriormente, constam ofertas educativas adequadas e diversificadas aos estudantes do ensino básico e secundário, para que possam optar tanto por um percurso de prosseguimento de estudos, como por um percurso de qualificação profissional, tendo presente a formação integral do indivíduo, bem como a sua inserção no mercado de trabalho.

A lecionação dos cursos vocacionais no ensino básico, sob a forma de experiência-piloto em algumas escolas do país é aprovada pela Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro, cujo público-alvo são os alunos a partir dos treze anos de idade que tiveram duas retenções no mesmo ciclo ou três retenções no percurso escolar regular. O encaminhamento dos alunos para estes cursos deve ser feito por psicólogos nas escolas e exige o acordo dos encarregados de educação.

Este modelo de ensino privilegia não apenas a aquisição de conhecimentos em disciplinas estruturantes, como o português, a matemática e o inglês, mas também o primeiro contacto com diferentes atividades vocacionais e, para além disso, permite o prosseguimento de estudos no ensino secundário. Portanto, distingue-se do ensino profissional dado que apresenta “uma componente técnica com maior ligação às empresas” (correspondente a 46% do total de cada curso). A duração dos cursos vocacionais é variável e adaptável ao perfil de conhecimentos de cada grupo reunido em cada modalidade deste ensino. Com base na portaria referida, os cursos vocacionais visam

desenvolver a escolarização básica, promovendo a participação nas atividades escolares, a assimilação de regras de trabalho de equipa, o espírito de iniciativa e o sentido de responsabilidade dos alunos, levando os jovens a adquirir conhecimentos e a desenvolver capacidades e práticas que facilitem futuramente a sua integração no mundo do trabalho (Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro, 2012).

O plano de estudos destes cursos com uma estrutura modular, já existentes nos cursos profissionais, integra três componentes: geral, complementar, vocacional e uma prática simulada em empresas com a duração não superior a 210 horas.

## **1.6. Desigualdades Sociais no Ensino Profissional**

O aumento da escolaridade obrigatória tem sido uma política educativa e social de todos os países da União Europeia, no sentido de promover a escolarização universal dos cidadãos.

Sabemos que os jovens provenientes de estratos sociais mais desfavorecidos são aqueles que mais cedo abandonam a escola e, que esta falta de escolarização tem consequências pessoais e sociais no seu futuro. Por isso, a democratização do ensino passou a ser o eixo fundamental para a qualidade e coesão social da população (Azevedo, 2007).

Apesar do período da obrigatoriedade de frequência escolar pelos países da Europa divergir, em Portugal, esse período é um dos maiores<sup>6</sup>, situando-se entre os três e os dezoito anos de idade, até à conclusão do ensino secundário (doze anos de ensino). A questão que se coloca é: Será que o nosso país consegue responder com eficácia e qualidade educativa a este aumento?

Azevedo (2007) apresenta a Noruega como exemplo de um sistema de ensino universal e não numa perspetiva de obrigatoriedade. O Parlamento norueguês determinou que as escolas, autarquias e centros de formação teriam de criar as condições para universalizar o acesso de todos os jovens, a uma formação de qualidade. O Estado e a sociedade, em consonância, e não apenas por uma imposição do Estado, deviam criar as condições em cada município, para que a cada jovem seja permitido continuar a sua formação independente do percurso que pretenda realizar.

Com base nos objetivos definidos na Estratégia de Lisboa em 2000, todos os países da União Europeia foram chamados a traçar caminhos e metas no campo da educação, investindo no prolongamento da educação e formação dos jovens, para

---

<sup>6</sup> De acordo com os dados da EACEA - *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*.

assim, em união, garantirem o verdadeiro crescimento económico e maior coesão social. No esforço para o alcance destas medidas, o acesso generalizado de todos os jovens no sistema de ensino originou uma população escolar bastante heterogénea e uma “inequívoca seletividade escolar” (Azevedo, 2007, p. 12).

Importa, então, analisar que medidas foram tomadas para garantir este aumento de escolarização da população e se foram garantidos os princípios da equidade e igualdade na prestação dos percursos de educação aos jovens.

A questão crucial na obrigatoriedade do ensino passa pela uniformização de um currículo comum para todos os jovens, quando sabemos que estes são tão diferentes.

Na opinião de Azevedo (2007), é muito natural que o prolongamento da escolaridade obrigatória no ensino secundário, também tenha de ser acompanhado por uma grande variedade institucional de percursos, de escolas e centros de formação, para que assim seja garantida a qualidade e equidade no ensino.

Neste contexto, observamos as políticas educativas utilizadas para responder à desigualdade presente nas escolas, que à partida já é desigualdade social e pessoal, uma vez que todos os seres humanos são diferentes, mas merecem o mesmo tratamento pela sociedade.

Uma das políticas adotadas no contexto europeu consiste em criar, para os jovens, dois tipos de oportunidades: “curriculares e institucionais”, em função do sucesso ou insucesso obtidos nas escolas e, onde pouco intervêm as famílias. Esta diversificação pode passar tanto pela criação de turmas com currículos alternativos ou cursos profissionais (Verdasca & Cruz, 2006, citados em Azevedo, 2007).

A diversificação institucional consiste no encaminhamento para percursos escolares em outras instituições (escolas profissionais), mais ou menos participado pelos alunos e pelas suas famílias e onde a matriz não seja a via de ensino geral (Azevedo, 2000).

Como refere Azevedo (2007), a diversificação no ensino secundário é muito distinta por toda a Europa, quer a nível de respostas institucionais, quer nos níveis etários em que é principiada. No entanto, a maioria dos países europeus promove a diversificação institucional para os jovens a partir dos quinze anos de idade, isto é, quando iniciam o ensino secundário.

O autor citado levanta a hipótese da diferenciação institucional ou curricular ser promotora de desigualdades sociais. Os alunos podem sentir-se e, serem de facto discriminados, por frequentarem um ensino estruturado modularmente e mais individualizado enquanto frequentam a escola, misturados com os alunos do ensino geral. Indo mais longe, refere que essa discriminação também pode existir aquando da sua inserção como cidadãos participativos na sociedade.

Azevedo (2007) menciona que a nível europeu, a diferenciação existente no ensino secundário não se repercute em diferenças significativas, entre os países a nível de políticas educacionais, quer no sucesso escolar, quer nas taxas de escolarização dos alunos. Deixa apenas no ar, sem fundamentação, que a diferenciação pode influenciar a “qualidade do sucesso e a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos sociais” (p. 15).

Portanto, a diversificação precoce ou tardia pode ser considerada como seletiva e promotora de desigualdades sociais, refletindo-se em insucesso escolar. A divisão dos jovens por várias escolas, como uma alternativa no ensino secundário, pode acentuar as diferenças sociais entre os alunos com níveis de instrução mais baixos, com dificuldades económicas, contribuindo para a falta de qualidade de ensino.

O sucesso escolar de cada aluno, não fica comprometido pela diversidade de percursos escolares frequentados (via geral ou via profissional) mas antes, pela qualidade do ensino e do profissionalismo e pedagogia dos docentes. Um destes exemplos, citado por Azevedo (2007), é o sucesso dos cursos profissionais nas escolas profissionais que, acolhendo os jovens pertencentes a contextos sociais mais baixos do que os que frequentam o ensino geral nas escolas secundárias, obtiveram bons resultados, tanto a nível do sucesso educativo, como a nível das elevadas taxas de empregabilidade.

Equidade não significa a aplicação de políticas educacionais iguais, “para todos os cidadãos como se todos fossem um só” (Azevedo, 2007, p. 20). Igualdade em educação escolar requer que as escolas sejam apoiadas pelas comunidades onde se inserem e pelas famílias, contando com o envolvimento dos docentes, políticas educacionais, gestão escolar e todos os intervenientes da ação educativa.

De facto, as políticas educativas de equidade só surtirão resultados se forem ao encontro dos interesses, aptidões e expectativas de cada um dos jovens. A

normalização de modelos iguais, para todas as instituições escolares e para todos os alunos, traduzem-se em desmotivação e insucesso escolar e, até mesmo, frustração de professores e diretores escolares (Azevedo, 2007).

Quanto à qualidade na educação, deve sobrepor-se sempre, seja qual for o percurso de ensino e formação no nível secundário de cada aluno. Deve prevalecer a qualidade dos docentes, das práticas pedagógicas, a flexibilidade curricular e ainda, a possibilidade de transição de alunos entre a via de ensino geral e a profissional.

Joaquim Azevedo (2007), usando como exemplo as escolas profissionais, mostrou que a qualidade da educação, medida pelos resultados escolares, não depende da “diversificação escolar precoce ou tardia” nem das “vias de ensino e formação que os jovens optarem no ensino secundário” (p. 23). Pelo contrário, a equidade e a qualidade da educação fundamentam-se nas condições de acesso, no acompanhamento individualizado aos alunos, na qualificação dos docentes, nas metodologias de ensino e de aprendizagem, nos modelos de avaliação que se praticam e no envolvimento das famílias e da comunidade.

Em síntese, a qualidade da educação escolar diz respeito à capacidade do poder estatal, e, numa dimensão mais restrita, a escola, responder à heterogeneidade social de cada jovem em particular. Ou seja, a qualidade da educação fundamenta-se nas políticas educacionais adotadas, e não, na organização técnica administrativa de percursos escolares diferenciados, previamente estabelecidos sem o conhecimento da realidade de cada aluno. Reforçando a ideia apresentada, Azevedo (2007) menciona que:

se queremos prosseguir esse esforço de proporcionar a cada cidadão uma educação com qualidade (como direito universal e dever de cada um), então teremos de construir percursos capazes de desencadear aprendizagens significativas para cada um, autonomia e liberdade, capacidade de participação cidadã (p.26).

Portanto, a diversificação só fará sentido, se apresentar propostas educativas de qualidade e capazes de responder a uma pedagogia diferenciada que vá de encontro às necessidades de cada aluno.

## **1.7. (In)sucesso do Ensino Profissional nas Escolas Públicas**

Como já referido, o ensino profissional surgiu pela necessidade de preparar e qualificar os jovens para o exercício de profissões técnicas e, em seguida, integrá-los no mercado de trabalho.

Em Portugal, esta modalidade de ensino, como alternativa à via de ensino regular nas escolas públicas, tem evoluído acentuadamente. As escolas, cada vez mais, funcionam como elo de ligação entre as empresas e os alunos, através da preparação na aquisição de conhecimentos e capacidades destes, de modo a serem rentabilizadas no mercado de trabalho.

No entanto, a par da valorização do ensino profissional, muitas questões sobre o seu funcionamento e qualidade têm sido levantadas, tais como:

- Estes cursos servem para a integração dos jovens no mercado de trabalho ou funcionam como alternativa para os alunos com insucesso escolar?
- Os alunos são devidamente encaminhados para os cursos profissionais?
- Qual a idade ideal para que os jovens possam optar por esta via de ensino?
- Esta modalidade de ensino promove a discriminação social?

Então, embora reconheçamos que os objetivos para a criação do ensino profissional são bem sustentados, a realidade nos estabelecimentos de ensino mostra-nos que aos cursos profissionais estão associados alunos com retenções repetidas, em risco de abandono escolar, desmotivados e provenientes de grupos sociais desfavorecidos originando desigualdades escolares.

Deste modo, talvez seja de esperar os alunos do ensino profissional com um conjunto de características comuns, bem diferentes dos alunos que frequentam a via de ensino regular com os quais os docentes mostram alguma resistência em trabalhar.

Se esta modalidade de ensino teve sucesso nas escolas profissionais, o alargamento para as escolas secundárias deveria ter igualmente sucesso, mas a realidade não tem mostrado isso.

O precursor do ensino profissional em Portugal nas escolas profissionais, Joaquim Azevedo, aponta algumas críticas negativas ao modo de transposição do ensino profissional para as escolas públicas.

Num debate *online*<sup>7</sup> sobre o ensino profissional, realizado em finais de 2013, Joaquim Azevedo, embora considere uma boa medida o incremento desta segunda via de ensino nas escolas públicas, condena a forma “atabalhoadada” do seu crescimento levando ao “descrédito” do ensino profissional. Um dos motivos apontados está na rapidez com que o Governo fez essa transposição, sem garantir que estavam asseguradas as condições do sucesso deste ensino nas escolas profissionais.

Outro dos motivos está na mobilização deste ensino nas escolas secundárias (nos liceus mais tradicionais) como meio de canalizar os jovens que concluíram o 9.º ano de escolaridade com dificuldades na aquisição de conhecimentos, sem bases suficientes para prosseguirem os estudos.

Ao invés do verdadeiro papel que os cursos profissionais assumiram na sua origem, o de qualificar profissionalmente os jovens para o mercado de trabalho, estão a funcionar em grande parte dos estabelecimentos de ensino público, como um “caixote de lixo” para onde são “empurrados” os alunos em situação de abandono e insucesso escolar.

Nesse debate *online*, Azevedo (2013) considera que esta situação urge ser revertida, na medida em que atualmente a escolaridade obrigatória situada nos dezoito anos de idade abrange os jovens de todas as classes sociais e, por isso, uma grande heterogeneidade de alunos, não sendo possível oferecer a mesma modalidade de ensino (ensino geral) a todos. Refere ainda que

o ensino profissional será tanto mais para os pobres quanto mais nós fizermos com que o tenha de ser: má qualidade da oferta, cursos profissionais em escolas que os detestam ou apenas desconhecem ou desconsideram, ausência de ligação ao tecido social e económico local, falta de saídas profissionais, etc.

Com efeito, ao aumento do ensino obrigatório para os doze anos de escolaridade está associada uma enorme diversidade de jovens, deste modo, exigir a “escolaridade universal de 12 anos” sem que para isso estejam reunidas as condições para que cada um dos jovens adquira um percurso escolar de qualidade, é estar a contribuir para o descrédito do nosso sistema de ensino.

---

<sup>7</sup> Realizado pela Fundação Francisco Manuel dos Santos intitulado “Ensino Profissional: Melhor integração no mercado de trabalho ou uma alternativa para alunos mais fracos?”, no dia 15 de novembro de 2013, em <http://www.ffms.pt/debate/687/ensino-profissional-melhor-integracao-no-mercado-de-trabalho-ou-uma-alternativa-para-alunos-mais-fracos>, consultado em 25 de março de 2014.

Do ponto de vista do referido autor, será importante analisar os mecanismos que cada escola adota para responder ao aumento da heterogeneidade do público estudantil que acolhe, pois:

cada escola, cada corpo de docentes, em diálogo com os pais, deve decidir com os alunos os melhores tipos de combinações de disciplinas, de tipo de estudos (mais práticos, mais oficinais, mais artísticos) para tornar verdadeiramente significativo, em termos de desenvolvimento humano e de aprendizagem escolar, o percurso escolar do "secundário".

Na opinião de Alonso e Orvalho (2009), as graves lacunas da generalização dos cursos profissionais são devidas à falta de acompanhamento, de apoio e de proximidade, aos diversos intervenientes no processo aquando da importação destes cursos para as escolas públicas.

Continuando as críticas, o autor menciona como impeditivos à qualidade do ensino profissional, a falta de autonomia e liberdade dos estabelecimentos de ensino em poderem gerir os recursos, em função do seu projeto educativo e meio envolvente. Esta proclamada autonomia fará com que cada grupo profissional docente realize um trabalho personalizado com cada aluno, definindo o melhor trajeto escolar. E, como refere Azevedo, se assim não for, "a educação escolar é uma farsa", apenas resultará para um grupo restrito de alunos de elite.

Competirá a cada escola com ensino secundário, mediante as diretrizes gerais do Ministério da Educação, mas com "autonomia, liberdade e responsabilidade", definir o melhor currículo para cada um dos seus alunos, para que estes adquiram as aprendizagens essenciais que lhes permitam uma verdadeira integração no mercado de trabalho e, na sociedade em geral.

Claro que neste conjunto de profissionais existe um subconjunto, bem menor, que luta por "dinâmicas educativas inovadoras", em função da qualidade das aprendizagens de cada um dos alunos, motivando-os através da compreensão e experimentação sobre aquilo que os rodeia.

Como remate, Joaquim Azevedo sintetiza duas mudanças para que o ensino profissional atinja a qualidade: a primeira seria rever e avaliar toda a rede de cursos profissionais para lhes atribuir "credibilidade pública" e persistirem apenas os cursos que funcionem com qualidade; a segunda mudança, passaria por atualizar o ensino politécnico ligando-o ao ensino secundário profissional.

O Governo português assinou, no dia 5 de novembro de 2012, um memorando com a Alemanha para a cooperação e desenvolvimento do sistema de ensino dual em Portugal de modo a responder às necessidades dos jovens, da economia e do mercado de trabalho. Os referidos países reconheceram no ensino e formação profissional um meio de progresso económico e, a partir daí, pretendem desenvolver ações que contribuam para um conhecimento recíproco sobre as estruturas do ensino profissional, em particular sobre o envolvimento do tecido empresarial de cada país.

Para o Governo, o nosso sistema de ensino profissional e vocacional só terá a beneficiar com o conhecimento da experiência do ensino dual alemão, claro com as devidas adaptações à realidade portuguesa. Contudo, será mantida a possibilidade dos jovens no ensino secundário profissional permutarem entre o ensino científico-humanísticos e vice-versa<sup>8</sup>.

A propósito deste memorando sobre as futuras tendências do ensino profissional, idêntico ao sistema dual alemão, Joaquim Azevedo também expressa uma opinião pouco favorável. Considera que Portugal já mantém um sistema dual de ensino desde 1984 e não pode ser comparado ao da Alemanha, uma vez que este já existe desde a Idade Média e foi-se preservando e desenvolvendo ao longo do tempo, através de relações estreitas entre a escola e o tecido empresarial. Importa, também, referir que o sistema produtivo, profissional e laboral dos dois países é completamente distinto. O nosso país não tem o tecido empresarial da Alemanha e, deste modo, é impraticável o sistema de ensino dual alemão.

É um facto adquirido que o progresso de uma sociedade está sustentado na educação. Ora, quanto maior for o nível de escolarização e a qualidade de ensino prestada à população, mais garantido estará o sucesso de uma sociedade.

No entanto, o aumento da escolaridade obrigatória dos jovens até aos dezoito anos de idade, apenas fará sentido se as ofertas educativas forem inclusivas e respondam aos interesses de cada jovem. Caso contrário, “obrigar” um jovem a frequentar a escola sem que lhe seja delineado um percurso formativo que vá ao

---

<sup>8</sup> Informação retirada da página do Governo de Portugal, de <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20130416-mec-visita-alemanha-sistema-formacao-dual.aspx>, consultado em 25 de março de 2014.

encontro dos seus reais interesses, só contribuirá para a desmotivação deste aluno pela escola.

É aqui, que os cursos profissionais podem ser uma solução, desde que cada escola invista, tanto nas áreas adequadas aos contextos e necessidades do tecido empresarial da região onde está inserida, como nos reais interesses dos alunos, tendo sempre no horizonte um ensino sério e de qualidade.

O ensino profissional poderá ser uma solução viável para ultrapassar a crise que vivemos atualmente. Contudo, é necessário rever a implementação desta modalidade nas escolas secundárias, apostando em cursos profissionais de qualidade para dar resposta às necessidades empresariais, e assim estes cursos deixem de ser catalogados como um recurso de encaminhamento para os alunos mais fracos.

É então importante o ajustamento do ensino às necessidades do país, tendo em consideração as ofertas educativas com base nas necessidades regionais e potenciando o empreendedorismo.

A escolha da via de ensino profissional deve realizar-se através do perfil de aprendizagem de cada aluno e não pelos resultados escolares mais fracos apresentados por estes. Os jovens e os encarregados de educação devem estar verdadeiramente informados sobre as oportunidades e aprendizagens desta modalidade de ensino, para poderem optar livremente por um determinado curso profissional. Só assim conseguimos salvaguardar a qualidade de ensino nos cursos profissionais.

A importação do modelo dos cursos profissionais em funcionamento nas escolas profissionais não foi devidamente ajustado às realidades dos liceus públicos, por isso não correspondeu às expectativas. A via de formação profissional como forma de prolongar a escolaridade dos jovens com rendimento escolar mais fraco, em cursos profissionais descontextualizados ao meio que envolve a escola, não foi uma boa política educativa. Para além da desvalorização do ensino profissional está associada a desvalorização social e cultural da escola.

Num artigo sobre as escolas profissionais, Azevedo (2010 a) tece alguns comentários sobre a importação deste modelo de ensino para as escolas secundárias. O fundador das escolas profissionais em Portugal é de opinião que os cursos profissionais nas escolas públicas funcionam como vias alternativas de formação

orientadas, essencialmente, para os alunos com insucesso escolar. Aponta alguns aspetos menos positivos dos cursos profissionais nas escolas secundárias, a saber:

- O lançamento destes cursos não teve preparação prévia, sobretudo no que diz respeito às escolas secundárias como organizações, nesta nova modalidade de ensino;
- Falhas a nível de formação dos docentes nesta modalidade de ensino, equipamentos para realização da componente técnica dos cursos, ligação ao meio socioeconómico;
- Alternativa para os alunos em risco de abandono e insucesso escolares e a única alternativa para os alunos provenientes de cursos CEF;
- A ação dos Serviços de Psicologia e Orientação é pouco eficaz;
- Alternativa para resolver simultaneamente o problema da progressiva falta de alunos e de excesso de professores no sistema de ensino, minorando o verdadeiro objetivo destes cursos.

A imposição, por parte da administração central, para a abertura dos cursos profissionais nas escolas públicas, que não estavam preparadas para os receber e, muitas delas, nem os queriam, poderá levar à perda de identidade do ensino profissional e do sucesso reconhecido desta modalidade, trazido pelas escolas profissionais (Azevedo, 2010 a). Será então necessário avaliar o funcionamento dos cursos profissionais nas escolas secundárias e atuar rapidamente para reverter a atual “reputação negativa” que lhes está associada, como a saída para os alunos mais fracos das escolas.

Azevedo (2010 a) põe ainda em causa a criação de cursos profissionais em todas as escolas públicas. Deste modo, o mercado de trabalho poderá começar a criar distinção entre os alunos certificados pelas escolas profissionais e pelas escolas secundárias, agravando a procura desta modalidade de ensino e aumentar o insucesso. Será, portanto, necessário definir uma rede de ensino profissional organizada em cada localidade, para evitar a repetição das ofertas de formação em instituições escolares vizinhas (escolas secundárias e escolas profissionais).

## **CAPÍTULO 2 – OS ALUNOS NO ENSINO PROFISSIONAL**

A heterogeneidade existente atualmente no nível secundário e a conseqüente diversidade da oferta formativa faz-nos refletir sobre as características do público que opta pelo ensino profissionalmente qualificante.

Neste capítulo esboçamos os traços mais significativos dos alunos no ensino secundário, em particular, no ensino profissional. Para além de estudarmos as características dos jovens em termos sociais e escolares, analisamos o seu desempenho na conclusão do 9.º ano, bem como, as razões pelas quais escolheram a via profissionalizante.

Atendendo à vertente do ensino profissional como medida de combate ao insucesso e abandono escolar, exploramos as principais variáveis e os fatores que produzem esses efeitos. Particularmente, analisamos desde o final da década de oitenta os programas mais relevantes de combate ao abandono e insucesso escolar.

### **2.1. Caraterização dos Alunos no Nível Secundário**

O perfil dos alunos no ensino secundário que aqui traçamos tem por base dois documentos recentes do Ministério da Educação: “Estudantes à Entrada do Secundário – 2010/2011”, realizado em 2011, pelo Centro de Investigação e Estudos em Sociologia – Instituto Universitário de Lisboa (CIES) e “Perfil do aluno 2011/12”, elaborado em 2013, pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).

Analisando o perfil dos jovens no ano letivo 2011/2012 que terminaram o 3.º ciclo do ensino básico, de acordo com o Quadro 8, existe uma taxa considerável de jovens (26,3%) que concluiu este nível numa via de ensino que não a regular e, grande parte desses jovens era do sexo masculino. Significa isto que, para os jovens terem frequentado o ensino não regular neste ciclo de ensino já tinham ultrapassado a idade expectável (12-14 anos). A maioria dos jovens (73,7%) concluiu o 3.º ciclo através do ensino regular (DGEEC, 2013).

Cursos	Feminino	Masculino	Total
Ensino regular	43 466	39 369	82 835 (73,7%)
Ensino não regular (Ensino artístico especializado + Cursos CEF (tipo 2 e 3) + Cursos profissionais + Percursos curriculares alternativos)	10 506	18 958	29 464 (26,3%)
<b>Total</b>	<b>53 972</b>	<b>58 327</b>	<b>112 299</b>

**Quadro 8 – Alunos que concluíram o 3º ciclo do ensino básico, por sexo e modalidade de ensino**

Portanto, somos levados a concluir que uma parte dos jovens que optam por cursos profissionais no ensino secundário são todos aqueles que, ainda enquadrados na escolaridade obrigatória, já frequentaram a via profissional no ensino básico, pois não têm outra opção de escolha.

Quanto aos resultados escolares obtidos no final do 3.º ciclo do ensino básico, verificou-se que no ano letivo 2010/11, as classificações finais dos alunos foram bastante positivas. As principais dificuldades sentidas neste ciclo foram na disciplina de Matemática e, mais de um terço dos alunos, reprovou pelo menos uma vez ao longo do seu trajeto escolar (CIES, 2011).

Fazendo a transição para o nível de ensino secundário, podemos verificar através do Quadro 9, que o número de alunos matriculados no ensino secundário desde o ano letivo 2002/03 até 2011/12 aumentou ao longo dos anos. Os jovens cada vez mais optam por percursos escolares longos com o intuito de obtenção de carreiras profissionais mais qualificadas (CIES, 2011).

Ano letivo	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
Nº de alunos	287 609	286 323	287 955	263 919	276 391	284 760	310 738	322 541	325 472	329 114

**Quadro 9 – Alunos matriculados no ensino secundário por anos letivos desde 2002/03 até 2011/12**

O alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos e a consequente disparidade da população escolar a frequentar o ensino secundário fez com que a oferta educativa acompanhasse essa disparidade. Deste modo, o Quadro 10 traduz por valores as várias modalidades de ensino já abordadas no primeiro capítulo. No ano

letivo 2011/12, constatamos que existia uma frequência bastante significativa de jovens a frequentar o ensino numa via profissionalizante, cerca de 40%, comparativamente com a taxa de frequência do ensino regular de 59,3%. Verificamos ainda que, dentro da via profissionalizante, os cursos profissionais foram os que obtiveram maior frequência (33,2%) e, sendo mais significativo nos jovens do sexo masculino (DGEEC, 2013).

<b>Cursos</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
Ensino Regular	65,0	53,7	59,3
Cursos Profissionais	28,4	38,0	33,2
Ensino Artístico Especializado	0,9	0,5	0,7
Cursos de Aprendizagem	5,1	7,4	6,3
Cursos CEF	0,6	0,4	0,5

**Quadro 10 – Alunos matriculados no ensino secundário (%) segundo o sexo, por modalidade de ensino no ano letivo 2011/2012**

Quanto às características sociais, no documento “Estudantes à Entrada do Secundário – 2010/2011”, verificamos que os alunos oriundos de contextos socioeconómicos menos favorecidos e com piores resultados escolares, têm maior incidência nos cursos profissionalmente qualificantes do que nos cursos científico-humanísticos. Também ficou demonstrado que os contextos socioeconómicos dos alunos condicionam fortemente o seu desempenho escolar, pois os alunos de estratos sociais inferiores apresentavam um desempenho escolar mais fraco. Os jovens do sexo masculino, para além de estarem matriculados em maior número nos cursos de ensino profissional relativamente aos alunos do sexo feminino, também exibiam pior desempenho escolar.

No Quadro 11, confirma-se a diferença significativa entre o número de alunos do sexo masculino relativamente ao sexo feminino. No ano letivo 2011/2012, no total dos três anos dos cursos profissionais, existiam cerca de mais de 10 000 alunos do sexo masculino do que do sexo feminino (DGEEC, 2013).

	<b>Ano</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
<b>Cursos profissionais</b>	1º (10º ano)	11 078	17 489	28 567
	2º (11º ano)	8 165	10 762	18 927
	3º (12º ano)	8 185	10 716	18 901
<b>Total</b>		<b>27 428</b>	<b>38 967</b>	<b>66 395</b>

**Quadro 11 – Alunos matriculados nos cursos profissionais do ensino secundário, por sexo e ano de escolaridade no ano letivo 2011/2012**

No que concerne às opções escolares, os alunos que frequentam os cursos científico-humanísticos pretendem, à partida, ingressar no ensino superior. Os jovens matriculados nos cursos profissionalmente qualificantes preferem mais rapidamente uma oportunidade de emprego (CIES, 2011).

Um aspeto curioso no estudo referido diz respeito à dependência existente entre a avaliação que os alunos fizeram da escola (sobre aspetos como as infraestruturas, os equipamentos, relação entre alunos, professores, funcionários), as modalidades de ensino frequentadas e o desempenho escolar. Os alunos com piores resultados escolares e maior número de retenções avaliaram mais negativamente os diversos aspetos relacionados com a instituição escolar. Será talvez, “uma expressão indireta, de alguma insatisfação com a escola, devida justamente a esse percurso mal sucedido” (CIES, 2011, p. 123).

Outro dado importante reside no facto de que apesar da taxa de mudança de curso a pedido dos alunos ser baixa, quando existia, era feita pelos jovens com piores resultados escolares. Na generalidade, eram os jovens que frequentavam os cursos científico-humanísticos e mudavam para cursos profissionais, essencialmente, pelo elevado grau de dificuldade ou pelo facto de serem muito teóricos (CIES, 2011).

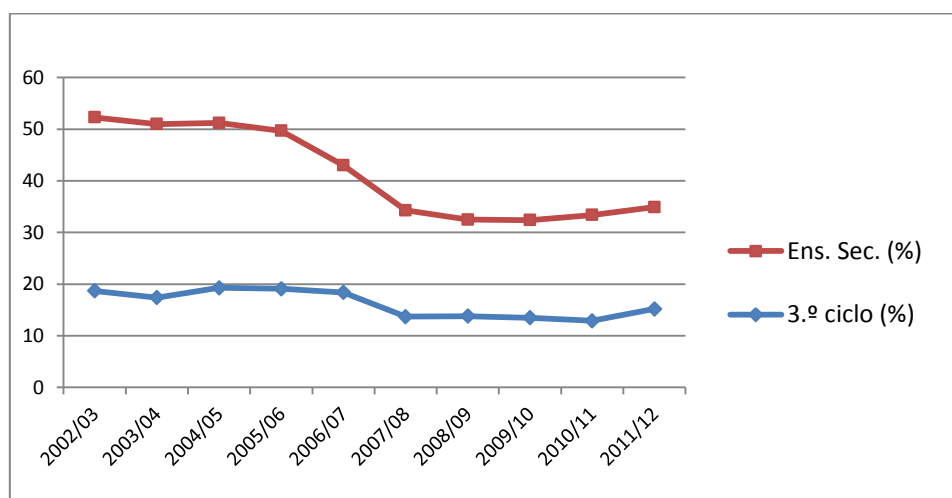
A taxa de retenção e desistência dos alunos também nos permite tirar algumas conclusões sobre o perfil dos alunos. Na comparação dessa taxa entre o 3.º ciclo e o ensino secundário, sintetizada no Quadro 12, notamos que é ainda significativa, com cerca de 15,2%, no 3.º ciclo do ensino básico, portanto, ainda superior à taxa estabelecida pela União Europeia. Podemos acrescentar que essa taxa ao longo da década referida tem apresentado oscilações, mas nunca atingindo os 10%.

Enquanto a taxa de retenção e desistência no 3.º ciclo do ensino básico se tem mantido, no ensino secundário tem havido ao longo dos anos um decréscimo dessa taxa, dispendo-se ainda próxima dos 20% (DGEEC, 2013).

Ano letivo	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
3.º ciclo (%)	18,7	17,4	19,3	19,1	18,4	13,7	13,8	13,5	12,9	15,2
Ens. Sec. (%)	33,6	33,6	31,9	30,6	24,6	20,6	18,7	18,9	20,5	19,7

**Quadro 12 – Taxa de retenção e desistência (%), segundo o nível de ensino e o ciclo de estudo, por ano letivo de 2002/03 até 2011/12**

Através do Gráfico 1, conseguimos perceber de forma mais clara a diminuição da taxa de retenção e desistência nos níveis de ensino básico e secundário (DGEEC, 2013).



**Gráfico 1 – Taxa de retenção e desistência (%), segundo o nível de ensino e o ciclo de estudo, por ano letivo de 2002/03 até 2011/12**

No que diz respeito à taxa de conclusão do ensino secundário, através do Quadro 13, constatamos que é superior nos cursos profissionais comparativamente com o ensino regular (DGEEC, 2013).

<b>Cursos</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
Ensino regular	68,5	61,2	65,2
Cursos Profissionais	76,7	62,1	68,6
Ensino artístico especializado	76,3	71,4	74,7
Cursos CEF (tipos 5 e 6)	95,1	88,6	91,8

**Quadro 13 – Taxa de conclusão no ensino secundário (%), por sexo e modalidade de ensino**

Em suma, na literatura sobre o tema, a escola é considerada uma instituição reprodutora das estruturas sociais. Como exemplo desta reprodução social temos o ensino profissional cujos alunos que o frequentam estão normalmente associados a realidades sociais mais desfavorecidas.

## **2.2. A Reprodução Social no Ensino**

A principal preocupação do poder político após a democratização do ensino foi garantir o acesso à educação obrigatória, adotando medidas para um ensino formatado, onde os jovens tinham as mesmas condições escolares, com um currículo uniformizado para todos.

No Estatuto do Aluno e Ética Escolar, pela Lei n.º 52, de 5 de setembro de 2012, é reforçado o direito a uma educação de qualidade e iguais condições no acesso de todos os jovens.

Por um lado, a democratização do sistema educativo proporcionou a massificação da educação de todos os estratos sociais, reduzindo assim as diferenças à entrada dos grupos mais desfavorecidos. Por outro, essas diferenças ampliavam-se dentro do próprio sistema de ensino devido à heterogeneidade da população estudantil.

A reprodução social na escola é um assunto pouco consensual sobre o qual vários investigadores se têm debruçado. Os autores de referência sobre esta temática são Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, com uma obra publicada na década de setenta, intitulada “Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino”.

Na obra citada, os autores relacionam os resultados escolares dos alunos com a sua origem social. Significa isto que as desigualdades escolares podem ser justificadas quer através de fatores internos à escola quer através de fatores familiares.

Neste contexto, a escola em vez amenizar as desigualdades dos alunos provindos dos meios sociais mais pobres, acaba por intensificá-las. A instituição escolar surge como o prolongamento das características que os jovens possuem à partida dentro do seu meio social.

Os mesmos autores consideram que a instituição escolar tende a valorizar a cultura homogénea em prejuízo da cultura individualizada. Enquanto para os alunos filhos de operários, o insucesso escolar é mais acentuado, dadas as diferenças culturais entre o grupo social onde estão inseridos e a escola, os alunos dos grupos sociais mais privilegiados encontram na escola a continuação da cultura vivenciada diariamente.

Parece-nos que o perfil anteriormente traçado dos alunos que frequentam os cursos profissionais pode ser fundamentado nesta teoria. Naturalmente, para o ensino profissional são “empurrados” os jovens cujo meio socioeconómico e cultural é mais desfavorecido. Será então de esperar que estes alunos apresentem piores resultados escolares e baixos índices de motivação quando comparados com os alunos do ensino regular.

Portanto, as desigualdades dentro do meio social onde o aluno está inserido tendem a ser reproduzidas dentro do contexto escolar. Aos alunos dos estratos sociais mais baixos, são acrescidas as dificuldades de integração cultural nas escolas e, conseqüentemente, as elevadas taxas de insucesso escolar. Os filhos de pais com profissões pertencentes aos quadros médios/superiores vivem a escola como a continuação do ambiente familiar e, por isso, apresentam logo de início uma capital cultural superior, o que se torna numa vantagem para o sucesso escolar (Bourdieu & Passeron, 2008).

Na obra já citada de Bourdieu e Passeron (2008), encontram-se assinalados alguns aspetos que marcam a reprodução no sistema de ensino. Um deles passa pelo domínio da linguagem que tem origem na classe de onde os alunos são oriundos. Ao contrário dos alunos de classes mais favorecidas, os alunos com origens sociais baixas terão maior dificuldade em adquirir as competências linguísticas essenciais para a aquisição dos conteúdos escolares. Conseqüentemente, o nível de cultura geral desses

alunos também é inferior. No entanto, os mesmos autores afirmam que esta tendência é atenuada no ensino superior, pois os alunos socialmente mais desfavorecidos foram selecionados e apenas os mais bem adaptados conseguem atingir este nível de ensino.

Outro aspeto focado pelos autores já citados, passa pela diferença entre os resultados escolares dos alunos que provêm de cidades e da província. Os alunos da província mostram-se mais resistentes à escola e com piores resultados (Bourdieu & Passeron, 2008).

Em suma, há uma relação direta entre os resultados escolares e o estrato social dos alunos em todos os níveis de ensino, uma vez que a escola tende a reproduzir as hierarquias sociais. Os alunos das classes mais baixas desvalorizam-se a si próprios e evidenciam comportamentos de resignação ao insucesso e à exclusão. Assim, a escola assume o papel penalizador destas classes mais baixas em vez de esbater as desigualdades sociais, acaba por acentuá-las (Bourdieu & Passeron, 2008).

Embora a instituição escolar esteja demarcada pelo contexto social onde está inserida, isso não deverá ser impeditivo para a implementação de mecanismos capazes de amenizar o papel assumido da escola como reprodutora de desigualdades sociais.

É então importante que se apliquem técnicas diferenciadas para responderem às exigências escolares e se consiga alcançar o sucesso escolar adaptado a cada aluno.

### **2.3. Abordagem ao Insucesso Escolar**

No primeiro capítulo apontámos a criação dos cursos profissionais nas escolas secundárias, como uma medida das políticas educativas do governo português de combate ao insucesso escolar e, simultaneamente, ao abandono escolar precoce dos jovens. Deste modo, considerando que há uma relação “causa-efeito” nestas características, isto é, que o insucesso escolar promove o abandono escolar, analisamos os principais motivos que promovem o insucesso escolar nos jovens, uma vez que são estes os potenciais alunos a ingressar em cursos profissionais.

O insucesso escolar surge associado à incapacidade do sistema de ensino responder eficazmente às necessidades de todos os alunos em escolaridade obrigatória. Esta incapacidade tanto pode estar associada à oferta formativa

insuficiente ou inadequada aos jovens, como às características individuais, sociais e económicas dos alunos e que funcionam como uma barreira impeditiva ao sucesso.

De facto, o alargamento do conceito de insucesso escolar veio na sequência do aumento do número de alunos no sistema e a conseqüente falta de estruturas de funcionamento que permitissem garantir um ensino de qualidade a todos os jovens.

A dificuldade em formar jovens qualificados que pudessem contribuir para a produção e desenvolvimento de um país, como resultado do insucesso escolar, fez com que esta problemática seja, até aos dias de hoje, um assunto presente nas agendas das políticas educativas.

A temática do insucesso escolar começou a ser falada e investigada em Portugal no final da década de oitenta, como resultado da massificação do ensino, pela heterogeneidade de alunos, unificação dos ciclos e alargamento da escolaridade obrigatória. É, por isso, considerado um problema social que afeta os alunos, pais professores e a própria escola (Benavente, 1990; Roldão, 2004).

Dado o grande destaque que a problemática do insucesso escolar tem atingido nas últimas décadas, inúmeros estudos têm analisado as variáveis causais que contribuem para o insucesso escolar do aluno. De um modo geral, essa contribuição provém de três frentes: o aluno, o meio social e o estabelecimento de ensino.

Benavente (1990), na conceção de insucesso escolar associou-lhe um conjunto de termos, tais como: reprovação, abandono, desinteresse, desmotivação, fracasso; e as expressões: mau aproveitamento, mau rendimento escolar.

Embora a definição de insucesso escolar possa ter vários significados, também segundo Formosinho (1991), o sucesso escolar do aluno representa-se pela certificação escolar e, logicamente, o insucesso escolar representar-se-á pela não obtenção de certificação escolar.

Para Fernandes (1991), o insucesso escolar resulta na reprovação do aluno no final do ano letivo referente à estrutura de avaliação do próprio sistema de ensino. Esta é a designação utilizada pelas várias entidades ligadas ao sistema de ensino (professores, responsáveis pelas políticas educativas) para caracterizar as elevadas taxas de reprovações no final do ano letivo.

A literatura existente sobre o insucesso escolar aponta para a subjetividade e diversidade de fatores que o caracterizam. A definição cultural de insucesso, a forma

como é explicado e como se reage, pode variar quer de aluno para aluno, de grupo para grupo e até mesmo de cultura para cultura. Significa isto que, o “risco de insucesso devido a características individuais ou pertença a um grupo social pode variar também de sociedade para sociedade” (Robinson & Tayler, 1986, p. 106).

### **2.3.1. Fatores Sociais do Insucesso Escolar**

A problemática do insucesso escolar é um fenómeno complexo que deriva de vários fatores. Numa das suas investigações, Formosinho (1987 a) aponta os fatores sociais associados aos alunos como determinantes para o seu (in)sucesso escolar. Dentro desses fatores, destaca os económicos, os regionais e os culturais.

Relativamente aos fatores económicos, o baixo rendimento económico familiar condiciona o acesso a bens básicos e culturais, favoráveis ao sucesso escolar, além de influenciar as condições da zona residencial e o ambiente de acesso ao estudo. Quanto aos fatores regionais, os meios urbanos possibilitam uma cultura mais semelhante à cultura de escola do que os meios rurais. Finalmente, os fatores culturais que dizem respeito às heranças familiares, como a linguagem utilizada, a valorização do conhecimento, o acompanhamento diário nas atividades escolares, refletem-se no sucesso escolar dos alunos (Formosinho, 1987 a).

O mesmo autor, num outro estudo com a mesma temática, concluiu que existe uma grande barreira entre os estratos sociais mais altos e os estratos sociais mais baixos e que a diferenciação social origina a diferenciação escolar. Isto é, o meio familiar é o principal agente educativo do aluno e, como tal, esse meio pode dificultar ou facilitar as aprendizagens escolares (Formosinho, 1987 b).

A escola privilegia os saberes académicos e abstratos em detrimento dos conhecimentos práticos. Os alunos de classes sociais médias e altas utilizam códigos linguísticos semelhantes aos saberes privilegiados pela escola, o mesmo não acontece com os alunos oriundos das classes sociais mais baixas. A incapacidade por parte deste grupo de alunos na descodificação da linguagem predominante na escola acaba por condicionar a aprendizagem e o sucesso dos resultados escolares, obtendo retenções, que se vão repetindo ao longo do percurso escolar (Formosinho & Fernandes, 1987).

Neste contexto, as estratégias de aprendizagem são competências que o aluno utiliza para organizar o seu pensamento e comportamento. Podemos dizer que existe uma relação direta entre as estratégias de aprendizagem e o sucesso escolar, uma vez que permite aos alunos maior consciencialização dos objetivos que pretende alcançar (Ribeiro & Alves, 2011).

Formosinho (1991) acrescenta uma nova causa para o insucesso escolar: a estrutura escolar. Deste modo, o autor agrupa os fatores responsáveis pelo insucesso segundo três perspetivas distintas: o aluno como ser individual, a estrutura escolar e a estrutura social.

A análise sobre a responsabilidade do aluno no próprio insucesso escolar pode derivar de fatores biológicos, cognitivos ou então, basear-se no nível sociocultural e económico familiar do aluno, provocando logo à partida, desigualdades na entrada para a escola e que condicionam o sucesso escolar ao longo de todo o seu percurso. O insucesso baseado na estrutura escolar contempla variáveis escolares como por exemplo a falta de flexibilidade do currículo, a normalização da estrutura e métodos de avaliação, as práticas pedagógicas rígidas do professor, etc.. Nesta perspetiva são valorizados os melhores alunos em prejuízo dos outros. A última perspetiva apresenta uma estrutura social estratificada que, embora minoritária, é a cultura dominante sobre todas as hierarquias inferiores. Neste caso, a escola preocupa-se apenas em garantir a reprodução da estratificação social que se reflete na seleção escolar através do insucesso e abandono escolar precoce dos alunos oriundos de estratos sociais mais baixos (Formosinho, 1991).

Gomes (1987) refere que a taxa de insucesso escolar encontra-se mais acentuada nas classes e grupos sociais desfavorecidos como a classe de operários, famílias camponesas, zonas de subúrbios ou isolamentos rurais.

Portanto, os fatores sociais constituem uma das teorias explicativas para o insucesso escolar dos alunos. Por um lado, os jovens pertencentes a classes sociais mais carentes têm baixas expectativas escolares, por outro, as relações pedagógicas entre docentes e alunos podem levar ao insucesso escolar (Gomes, 1987).

A reprodução social, como vimos no ponto anterior, pelo efeito que produz na escola ao selecionar os alunos consoante o estrato social ao qual pertencem, em detrimento das suas capacidades cognitivas, é outra teoria explicativa do insucesso

escolar dos jovens. Deste modo, os alunos cujo ambiente familiar concebe competências culturais próximas do meio escolar terão melhor desempenho escolar em relação aos alunos cujo capital cultural é muito reduzido (Araújo, 1987).

Outra teoria passível de justificar o insucesso escolar proferida pelo autor anteriormente citado, fundamenta-se nas relações humanas e pedagógicas estabelecidas entre professores e alunos. Significa que as reações dos professores face às origens e condições socioculturais dos alunos, podem contribuir para a criação do estereótipo do bom ou mau aluno e, a partir daí, instituírem-se níveis de rendimento escolar diferenciados. Dentro desta fundamentação, o autor refere também que a escola apenas dá ênfase ao currículo com saberes académicos e abstratos, excluindo os saberes adquiridos pela cultura popular dos estratos mais desfavorecidos (Araújo, 1987).

Também para Benavente (1990), o insucesso escolar tem um carácter massivo, é detetado cedo e vai-se acumulando ao longo do percurso escolar do aluno. Da diversidade de fatores que contribuem para o insucesso escolar destaca os padrões culturais, o meio sociofamiliar e cultural onde o aluno pertence e o grau de afastamento do aluno em relação aos padrões exigidos pela escola que frequenta.

A mesma autora relata que o sucesso ou insucesso escolar é fundamentado na maior ou menor bagagem cultural que os alunos dispõem à entrada da escola. E a relação existente entre a origem social dos alunos e os resultados escolares envolve muitos mecanismos para o sucesso ou insucesso e, por isso, não pode ser atribuída apenas a características psicológicas individuais (Benavente, 1990).

Benavente (1990) expõe ainda três abordagens para o insucesso escolar. Na primeira, aponta a “Teoria dos dotes” fundamentada em explicações psicológicas individuais dos alunos. É através das maiores ou menores capacidades e inteligência naturais de cada aluno que resulta o seu sucesso/insucesso escolar (p. 716).

Outra abordagem passa pela teoria do “*handicap* sociocultural” com explicações de natureza sociológica. Significa isto que o meio social e familiar do aluno influencia a maior ou menor base cultural que este dispõe à entrada na escola. Deste modo, acentua-se o papel reprodutor da escola, uma vez que as desigualdades sociais originam desigualdades escolares (Benavente, 1990, p. 716).

A última abordagem situa-se dentro do espaço escola, questionando o seu funcionamento e as práticas pedagógicas, indo mais além da teoria do *handicap* sociocultural que não questiona a escola (Benavente, 1990).

Novamente a realidade sociocultural da família dos alunos é apontada por Miranda, Almeida, Boruchovitch, Almeida e Abreu (2012), como um fator influenciador do rendimento escolar. Os pais com níveis sociais e escolares mais elevados envolvem-se mais na educação e nas tarefas escolares dos seus educandos, estimulando-os ao estudo; em contrapartida, as famílias de estratos sociais mais baixos tendem a minorar o acompanhamento escolar aos seus filhos.

Dentro das variáveis familiares, Formosinho (1991) é da opinião que o rendimento escolar dos alunos é mais influenciado pela escolaridade dos pais do que pelo nível socioeconómico.

Portanto, o nível sociocultural familiar dos alunos associado à organização da escola, nomeadamente por um currículo académico uniforme, constituem as causas mais significativas do insucesso escolar das classes mais desfavorecidas.

Formosinho e Fernandes (1987) consideram que a escola impõe um currículo uniformizado para todos os alunos e, além disso, valoriza em demasia as aprendizagens adquiridas nas disciplinas que constituem um maior grau de abstração (currículo académico). Deste modo, os alunos que obtêm sucesso apenas nas disciplinas de domínio mais técnico e prático, podem ser impedidos de prosseguirem estudos, pois a escola valoriza essencialmente o currículo académico.

Fatores intrínsecos aos alunos, aos professores, às interações entre professores e alunos e às estruturas organizacionais das escolas afetam igualmente os resultados escolares dos alunos. A título de exemplo temos a motivação, as capacidades intelectuais, as atitudes em relação à escola e aprendizagens que são variáveis pessoais dos alunos; das variáveis pessoais dos professores destacamos a competência científica e pedagógica; no relacionamento interpessoal entre professores e alunos, salientamos os métodos de ensino e de avaliação, na gestão da disciplina dentro da sala de aula; num ambiente mais abrangente, a liderança, a dinâmica e o trabalho de equipa que podem influenciar o rendimento escolar do aluno (Almeida et al., 2005).

### **2.3.2. Fatores Institucionais Associados ao Insucesso Escolar**

Mais recentemente, para Azevedo (2010 b), o insucesso escolar dos jovens não é mais do que o reflexo da incapacidade de uma instituição escolar agir perante a heterogeneidade dos alunos que recebe, seja pelos diferentes contextos familiares e sociais, ou pelo diferente ritmo de desenvolvimento humano.

O insucesso escolar pode também estar relacionado com as dinâmicas de cada escola, como por exemplo o currículo, os métodos de avaliação, a ação dos docentes, os equipamentos escolares (Formosinho & Fernandes, 1987)

Roldão (2004) não coloca a responsabilidade do insucesso escolar apenas dos alunos, mas em grande parte, na escola que por variadas razões não está a cumprir a sua missão social de fazer com que os alunos adquiram as competências e os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento pessoal.

A uniformização da escola levou à introdução de currículos universais, privilegiando o saber académico e um determinado perfil de aluno que conseguia acompanhar os saberes mais clássicos. Ora, a massificação do ensino tornou a população estudantil bastante heterogénea, mas usufruindo todos os alunos de currículos escolares e pedagogias iguais, assim como das mesmas exigências nos resultados escolares (Roldão, 2004).

De facto, a escola tem sentido dificuldade em responder a esta heterogeneidade da população estudantil que, no ponto de vista de Roldão (2004), se deve ao modelo organizativo de trabalho escolar. Embora a escola de hoje seja uma instituição organizada curricular e metodologicamente, utiliza ainda “padrões que são exatamente idênticos aos do século XX e mesmo aos do século XIX, quando a escola foi criada”. Acrescenta ainda que

a organização turma não se modificou, a própria gestão da passagem do conhecimento não se modificou, continua a ser eminentemente uma passagem inerte versus uma passagem que se deseja atuante para o aprendiz (p. 222).

Para Roazzi e Almeida (1988) o problema do insucesso escolar (visto na ótica das retenções e abandono escolar) não está centrado apenas nos défices do aluno ou do seu meio envolvente e, por isso, analisam esta problemática na vertente das políticas educativas e sociais. A conceção tradicional de escola é preparar os alunos

para se tornarem futuros cidadãos participativos na sociedade. Mais recentemente, a escola é caracterizada como fator de mobilidade social, aberta a todos os jovens e respeitando todos os alunos na sua individualidade (Roazzi & Almeida, 1988).

Os mesmos autores apresentam duas perspetivas diferentes sobre a função da escola. Por um lado, numa atitude mais positivista, a escola garante a igualdade de acesso à educação de todos os jovens e proporciona conhecimento e competências, independentemente do nível social e cultural ao qual pertencem os alunos. Contrariamente, numa atitude negativista, a escola acentua as diferenças sociais, reproduzindo as classes dominantes e é concebida como instituição do Estado que assegura valores normativos, rígidos, inalteráveis e submissos (Roazzi & Almeida, 1988).

Embora a primeira atitude face à escola seja a mais defendida, a realidade é que continua a ser um meio de conservação e reprodução das classes sociais, agravando as diferenças sociais. Deste modo, o sucesso ou insucesso escolar relacionado com a origem social dos alunos, dita a posição que estes irão ocupar futuramente na sociedade.

O aluno à chegada da escola numa posição social e culturalmente desvantajosa, irá reforçar e manter o seu insucesso ao longo do seu percurso escolar e, por isso, cedo se associa o insucesso ao fracasso social que a escola alimenta. A falácia da universalidade da escola e da igualdade de oportunidades atribui as responsabilidades ao aluno pelo seu insucesso escolar através da falta de motivação ou défice cognitivo.

Portanto, Roazzi e Almeida (1988) relacionam o insucesso do aluno com o insucesso do sistema educativo através de dois fatores: a “cultura de escola” e os “critérios de sucesso fixados” (p. 56). A cultura de escola, traduzida pelas ações dos professores e do próprio sistema educativo, penaliza os jovens oriundos de meios socialmente desfavorecidos. Prevalece na escola uma cultura identificada a uma classe dominante que se torna universalizada a todos os alunos. Se os professores conhecedores do contexto social e familiar dos alunos não adaptam as suas práticas letivas a essas situações, o processo de ensino e aprendizagem não surte resultados positivos. O sucesso escolar seria efetivado se o processo de aprendizagem fosse baseado na cultura extraescolar do aluno. Quanto ao outro fator, os critérios de

sucesso fixados, não podemos omitir que a taxa de reprovações incide, essencialmente, nos alunos pertencentes às classes sociais desfavorecidas.

Ora, consideram os autores referidos, se a escola adota critérios padronizados para todos os alunos, apenas servirá para penalizar aqueles em que a aprendizagem dentro da sala de aula é mais fraca e o resultado será a retenção. Esta medida sancionatória apenas obriga o aluno a repetir os mesmos conteúdos, por vezes, com o mesmo professor, o mesmo método de ensino e numa turma com um grande número de casos semelhantes. A reprovação não significa que o aluno adquira os conhecimentos que não adquiriu e que provocaram a sua retenção, acaba muitas vezes por ser levar à desmotivação e abandono escolar. Deste modo, os critérios de sucesso definidos pelo sistema educativo favorecem a desigualdade e, para que isso não aconteça, é necessário que

a escola amplie o seu espectro de atuação promovendo condições de uma capacitação a vários níveis e atendendo às experiências, às potencialidades e às motivações do aluno (Roazzi & Almeida, 1988, p. 58).

Como já referido, a escola tem como objetivo responder às necessidades de todos os alunos e de cada um, proporcionando-lhes um percurso escolar de qualidade, formando cidadãos participativos, críticos e livres, para que consigam alcançar o sucesso e enfrentarem a sociedade atual. Portanto, é imperativo que a escola se mantenha em atualização permanente para orientar em conjunto com os alunos o percurso escolar mais adequado, aquando da transição do ensino básico para o nível secundário.

Uma investigação realizada por Azevedo e Martins (2008), sobre as “Expectativas Escolares e Profissionais dos jovens do 9º ano”, mostrou que o género e o anterior trajeto educativo dos alunos, assim como a qualificação dos pais, influenciam os projetos escolares e profissionais dos alunos.

Para Gonçalves (1997, citado em Azevedo & Martins, 2008), um indicador de sucesso profissional na construção dos projetos vocacionais dos jovens é o estatuto socioeconómico dos pais. Na sequência, aos jovens com pais pertencentes a estratos sociais mais elevados são inculcados valores de competitividade, independência e segurança de modo a alcançarem projetos formativos e profissionais de sucesso. Em

contraste, aos jovens com pais pertencentes a classes sociais mais desfavorecidas, são inculcados valores de conformismo e de obediência, diminuindo as oportunidades de sucesso na formação pessoal (Azevedo & Martins, 2009).

O contexto socioeconómico é outro indicador que tem efeito significativo na escolha das ofertas educativas e futuras ambições profissionais dos jovens entre os 14 e os 17 anos. Os jovens cujos pais têm um nível socioeconómico, cultural e profissional mais baixo, optam pelas vias de ensino profissional. Contudo, os alunos com pais mais escolarizados e profissões de quadros técnicos superiores têm maiores expectativas e optam pela via de prosseguimento de estudos (Azevedo & Martins, 2009).

É ainda de salientar que o género influencia as expectativas futuras dos alunos, sendo assim, os alunos do sexo feminino têm percursos escolares de maior sucesso e, por isso, a ambição de prosseguimento de estudos. Quando o resultado escolar dos alunos é fraco e se vai acumulando ao longo do percurso escolar dos alunos, a opção pelo prosseguimento de estudos vai deixando de fazer sentido para estes jovens, optando pela via de ensino profissional. Os autores anteriormente citados salientaram o facto de existir uma quantidade significativa de jovens que frequentam o 9º ano de escolaridade e não sabem qual a via de ensino que irão optar no nível secundário (Azevedo & Martins, 2009).

Um último aspeto tido em consideração no estudo supracitado, sobre quem influencia as opções para o ensino secundário dos alunos, a maioria refere que não foi influenciado. No entanto, Azevedo e Martins (2008) chamam a atenção para a tenacidade dos alunos inquiridos com dificuldade em perceber as influências recebidas. Apesar disto, dos alunos influenciados, os mais novos foram pela família enquanto os mais velhos foram pelos amigos e pela escola.

Como síntese dos fatores que a este nível influenciam o insucesso escolar podemos enumerar os seguintes (Machado & Alves, 2013):

- Fatores curriculares (cursos oferecidos, programas prescritos e estruturas e métodos de avaliação);
- Fatores pedagógicos (organização da sala de aula, gestão dos espaços e dos tempos, atividades propostas, relação pedagógica);

- Fatores organizacionais (formas de agrupamentos dos alunos, sistema de aprovação e retenção dos alunos, preparação científica e pedagógica dos professores).

Sabemos que o objetivo da escola enquanto organização é prestar um serviço de educação de qualidade para cada um dos seus alunos de acordo com o contexto sociocultural onde está inserida (Azevedo, 2010 b). Assim, a diferenciação pedagógica não pode ser usada como uma estratégia de remediação, mas como uma estratégia de prevenção que deve ser pensada antes de aplicada para produzir bons resultados (Azevedo, 2010 b).

A escola deve estar atenta e preparada para, logo de início, agir na diversificação de oportunidades de aprendizagem aos diferentes alunos para que desenvolvam as suas capacidades e realizem as aprendizagens motivados com o apoio de toda a comunidade local (Azevedo, 2010 b).

Do que foi sendo descrito neste capítulo estamos conscientes que encaminhar os estudantes com dificuldades de aprendizagem para o ensino profissional, só porque é a via mais fácil, sem que para isso tenham sido ouvidos na definição do melhor percurso escolar, não tem surtido bons resultados. Por isso, é necessário repensar a escola, as ofertas educativas que estas proporcionam e o modo como é traçado o percurso escolar de cada aluno que apresenta dificuldades.

Azevedo (2010 b) apresenta alguns passos para alcançarmos o sucesso escolar:

- a. Trabalho “honesto, contínuo e persistente” a longo prazo, apoiado, se necessário, nas estruturas externas à escola;
- b. Administração escolar renovada, baseada na verdadeira autonomia das escolas, pois são estas que têm o exato conhecimento do contexto local e, assim possam construir percursos escolares de qualidade para cada aluno. A autonomia efetiva terá que ser sustentada na “confiança recíproca entre Estado, a escola e as famílias”. Da Administração Estatal renovada, esperam-se: apoios para a melhoria contínua das escolas, avaliação do desempenho das escolas, definição de metas e níveis de resultado,

- correção de assimetrias existentes entre as escolas do país, controlar os contratos de autonomia celebrados com as escolas;
- c. Contratualização da Administração Estatal com Planos de Melhoria de cada escola, isto é, definição de objetivos sociais e locais entre todos os agentes da ação educativa (pais, escola, empresas locais) que contribuam para a gradual melhoria da educação;
  - d. Trabalho cooperativo, formação contínua e partilha de experiências e materiais entre os docentes e a escola, com vista a melhorarem o seu desempenho;
  - e. Comprometimento de toda a sociedade portuguesa na educação, para que sejam detetadas precocemente dificuldades de aprendizagem ou situações de risco, para que se possa atuar tanto no plano escolar como familiar ou sociocomunitário;
  - f. Combate ao insucesso escolar, promovendo e incentivando a melhoria contínua da qualidade da educação.

### **2.3.3. A Desmotivação como Consequência ou Fator Influenciador do Insucesso Escolar**

A indisciplina e a desmotivação refletem-se diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, originando o insucesso escolar. Para a análise da indisciplina dos jovens em contexto escolar é necessário percebermos as suas características pessoais, o contexto sociofamiliar e o contexto socio-organizacional da escola e da sala de aula. Concordamos, por isso, que a problemática do insucesso escolar está instalada na escola. Então, será na escola que devem ser procuradas soluções no que diz respeito à sua “organização pedagógica e às lideranças, aos processos e aos resultados educativos”. Contudo, existem aspetos estruturais e organizacionais advindos de políticas educativas hierarquicamente superiores que condicionam essas soluções (Machado & Alves, 2013, p. 14).

Para melhor compreendermos o que se entende por desmotivação e que fatores lhe estão associados, começamos por apontar uma definição de motivação.

Ao olhar de Veríssimo (2013), a motivação é essencial no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que influencia a postura do aluno na escola, permitindo-lhe envolver-se mais empenhadamente no desenvolvimento da sua aprendizagem. Portanto, “a motivação dos alunos depende e varia das suas cognições motivacionais”, isto é, a motivação depende daquilo que o aluno pensa sobre si e sobre as suas capacidades académicas (p. 81). Em contrapartida, a desmotivação é uma consequência da dificuldade de aprender e do insucesso do aluno. Estas consequências são geradoras de características negativas como a frustração, o fracasso e a tristeza.

Na desmotivação em sala de aula, Veríssimo (2013) aponta três fatores. O primeiro diz respeito à dificuldade do aluno em aprender uma vez que, frequentemente, é confrontado com o insucesso, condutor de baixas expectativas. O estudante deixa de acreditar nas suas capacidades cognitivas gerando sentimentos de incompetência e, por conseguinte, dificuldades em atingir resultados positivos.

Outro fator de desmotivação em sala de aula está relacionado com a desvalorização de aprender. O aluno considera que os conteúdos programáticos e as tarefas escolares não têm aplicabilidade no dia-a-dia, nem interesse pessoal e, por isso, tende a desmotivar-se. Por último, o aluno acha que não é agradável aprender porque as tarefas escolares são aborrecidas, maçadoras e pouco estimulantes. O estudante perde o interesse pela aula resultando no défice de atenção e comportamentos desadequados (Veríssimo, 2013).

As Investigações dos últimos tempos dizem-nos que a aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos são influenciados pelas características motivacionais. Deste modo, as teorias cognitivo-motivacionais ou socio cognitivistas defendem que a motivação do aluno no desempenho das tarefas traduz-se em “sentimentos de autoeficácia atribuições causais, expectativas ou metas” (Miranda et al., 2012, p.6).

Na perspetiva de Robinson (1975, citado em Robinson & Tayler, 1986), as expectativas do insucesso conduzem ao desinteresse do aluno e atuam para manter ou aumentar o insucesso escolar. Deste modo, a autoestima em relação aos valores escolares tende a ser baixa.

Através de estudos efetuados, Robinson e Tayler (1986) apontam uma vasta diversidade de variáveis que contribuem para o desinteresse escolar dos alunos, podendo situar-se dentro dos próprios alunos, nos professores ou mesmo no ambiente familiar. Mostram-nos uma representação esquemática do ciclo de desinteresse dos alunos, resultante de um sistema educativo rígido baseado na referência normativa de sucesso e insucesso. A leitura deste ciclo levanta muitas questões sobre as causas da desmotivação e do insucesso escolar dos alunos. Em alguns destes jovens reina um estado de apatia e, outros há, em que a falta de interesse pelas atividades escolares é contraposta com o interesse por outras atividades diferentes do meio escolar.

Um estudo mais recente procura relacionar as atribuições causais (esforço, capacidades do aluno) e o nível educativo familiar com o desempenho escolar dos alunos do ensino básico e secundário nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática em escolas públicas portuguesas. A variável atribuições causais refere-se a “crenças importantes que operam no fim da sequência motivacional e que influenciam as expectativas de sucesso futuro dos indivíduos” ” (Miranda et al., 2012, p.12).

Nessa investigação, os autores Miranda et al. (2012) indicam que as atribuições causais, como a capacidade de estudo e a falta de empenho e organização do estudo, embora suscetíveis de modificações e, podendo ser controladas pelo aluno, servem de justificação tanto para o bom como para o fraco resultado escolar. Significa isto que, ao bom rendimento escolar está associado a maior capacidade e esforço do aluno; pelo contrário, ao fraco rendimento escolar capacidade associa-se a menor capacidade e esforço do aluno. Além disso, com o avanço na escolaridade os alunos tendem a responsabilizarem-se pelo seu sucesso escolar.

Verificou-se também que o nível escolar dos pais tem repercussões no rendimento escolar dos alunos, no entanto, a relevância das atribuições causais prevalece sobre o grau de escolarização dos pais nos resultados escolares dos alunos (Miranda et al., 2012).

## **2.4. O Abandono Escolar**

Se o alargamento da escolaridade obrigatória fez elevar o insucesso escolar, também é verdade que aumentou o abandono escolar. No início deste capítulo destacámos a diminuição da taxa de abandono escolar ao longo dos anos porém, ainda se encontra distante dos 10% estabelecidos pela União Europeia para atingir até 2020.

De acordo com o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNAPAE), elaborado no ano de 2004, um jovem está em situação de abandono escolar quando, com a idade inferior a 25 anos, desintegrou os sistemas de educação e formação sem a obtenção de uma certificação de nível secundário. A idade aqui considerada tem em conta a escolaridade obrigatória de 12 anos para os jovens portugueses e refere-se à formação profissional, uma vez que, para o ensino regular, de acordo com a LBSE a idade máxima de frequência dos jovens é de 21 anos.

Castro (2008) alerta para o facto de que, não sendo considerado como abandono escolar a saída dos jovens do sistema educativo que atingem a idade legalmente estabelecida por lei é, no entanto, uma saída da escola sem qualificações tanto a nível escolar como profissional. Estamos então perante um problema de ordem social, com jovens que legalmente não são casos de abandono escolar, mas com uma saída desqualificada do sistema de ensino.

De facto, o abandono precoce do sistema de ensino tem um enorme impacto na sociedade, sendo considerado como um indício potenciador de reprodução de desigualdades sociais, chegando mesmo a originar situações de exclusão social. Por isso mesmo, este tema tem merecido grande destaque por parte de vários governos, através da criação de programas para combate ao abandono escolar.

### **2.4.1. Programas de Combate ao Abandono e Insucesso Escolar**

As políticas educativas implementadas para combate ao abandono e insucesso escolar, que a seguir enunciaremos, têm clara incidência nos jovens com baixas taxas de escolarização e estão intimamente relacionadas com o insucesso escolar. Essas

políticas enquadram-se na LBSE, onde ficou determinado o ensino universal gratuito e obrigatório a todas as crianças.

Neste sentido, podemos ler na Recomendação n.º 1/98 do Conselho Nacional de Educação<sup>9</sup> que o abandono precoce durante a escolaridade obrigatória traduz e reproduz desigualdades sociais. O abandono tem uma ligação estreita com o insucesso escolar e reflete o fracasso do sistema de ensino. Para reverter esta situação, será fundamental um investimento estratégico na educação, através da adoção de estratégias e recursos de diferenciação durante o processo educativo centrado em cada aluno, para que todos alcancem as competências básicas de vida.

Fazendo, então, um retrato dos principais programas de combate ao abandono e insucesso escolar, começamos em 1987, pelo Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE)<sup>10</sup>. Este programa tinha como principal objetivo combater o insucesso escolar nas zonas rurais e meios sociais mais desfavorecidos.

A entrada em vigor da autonomia pedagógica das escolas públicas<sup>11</sup>, em 1989, permitiu o desenvolvimento e gestão de currículos próprios de acompanhamento mais individualizado aos alunos. Neste mesmo ano, reaparece o ensino profissional como modalidade alternativa ao sistema formal de ensino para aproximação da escola ao mundo do trabalho.

Em substituição do PIPSE, surgiu em 1991, o Programa de Educação Para Todos (PEPT)<sup>12</sup> com o objetivo de universalizar o acesso à escolaridade básica de nove anos e, ao mesmo tempo, desenvolver políticas de igualdade de oportunidades no acesso à educação. Nesse mesmo ano foi fundado o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO)<sup>13</sup> para apoio psicológico e de orientação escolar e profissional aos jovens.

Os Sistemas de Incentivo à Qualidade da Educação<sup>14</sup>, que apareceram em 1993, tinham como finalidade apoiar as escolas mais carenciadas através de projetos educativos e pedagógicos para garantirem a igualdade de oportunidades.

Seguiram-se os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)<sup>15</sup> implementados em 1996, como meio de integração social e educativa de crianças de

---

<sup>9</sup> Publicado no Diário da República, II Série, n.º180, de 6 de agosto de 1998.

<sup>10</sup> Publicado no Diário da República, II Série, de 21 de janeiro de 1988.

<sup>11</sup> Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro.

<sup>12</sup> Publicado no Diário da República, I Série-B, n.º 128, de 9 de agosto de 1991.

<sup>13</sup> Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio.

<sup>14</sup> Despacho n.º 113/ME/93, de 1 de junho.

meios desfavorecidos e apelando à ligação da escola com a comunidade. Ainda em 1996, foram criados os Currículos Alternativos<sup>16</sup> para alunos do ensino básico em risco de abandono escolar, com elevada taxa de absentismo e também com insucesso escolar repetido. Este programa visava, sobretudo, adaptar o currículo através de pedagogias diferenciadas às capacidades cognitivas dos estudantes.

O Programa de Integração de Jovens na Vida Ativa (PIJVA)<sup>17</sup> surgiu em 1997 para intervir em três áreas: a orientação profissional, a oferta educativa profissional e ainda a inserção no mercado de trabalho dos jovens.

No ano seguinte, o Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI)<sup>18</sup> apareceu como medida de combate ao trabalho infantil, ao abandono escolar e à inserção precoce no mercado de trabalho.

Em 1999 foram implementados dois novos programas de combate ao abandono escolar. O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)<sup>19</sup> para certificar os alunos dos 2.º e 3.º ciclos, em risco de trabalho infantil ou abandono escolar. E o Programa 15-18<sup>20</sup>, como medida para o cumprimento da escolaridade obrigatória dos jovens e aquisição de competências para o acesso a uma profissão e a percursos de educação e formação, numa perspetiva de educação ao longo da vida.

Posteriormente, em 2001, foi criado o Sistema Nacional de Reconhecimento de Validação e Certificação Competências (RVCC)<sup>21</sup>, direcionado para a população portuguesa com idade igual ou superior a dezoito anos. Este programa pretendia certificar e qualificar a população que já evidenciava competências e conhecimentos numa determinada profissão.

Um dos programas mais marcantes e que surgiu em 2004, o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNAPAE)<sup>22</sup>, resultou da imposição da União Europeia para redução da elevada taxa de abandono escolar existente em Portugal.

---

<sup>15</sup> Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto.

<sup>16</sup> Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de abril, publicado no Diário da República, II Série, n.º 140, de 19 de junho de 1996.

<sup>17</sup> Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/97, de 21 de março.

<sup>18</sup> Resolução do Conselho de Ministros n.º 75/98, de 2 de julho.

<sup>19</sup> Criado pelo Despacho Conjunto n.º 882/99, do Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade.

<sup>20</sup> Despacho n.º 19971/99, de 20 de outubro.

<sup>21</sup> Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de setembro.

<sup>22</sup> Despacho Conjunto 201/2004, de 30 de dezembro.

No seguimento deste plano, criaram-se para a população mais jovem, a partir dos quinze anos de idade, os CEF<sup>23</sup>. Como já referido, estes cursos dirigiam-se não apenas aos jovens em risco de abandono escolar, mas também àqueles que abandonaram o ensino antes de completarem o ensino secundário. Os CEF resultaram da articulação entre o Ministério da Educação e Ministério da Segurança Social e do Trabalho eram ainda uma opção para os estudantes que quisessem adquirir uma qualificação profissional depois de concluírem o ensino secundário. Os cursos profissionais criados em 2004 e dirigidos para os estudantes do ensino secundário, entre outros, também se integram na medida de combate ao abandono e insucesso escolar.

Os contratos de autonomia das escolas<sup>24</sup>, que apareceram em 2007, também visavam o combate ao abandono escolar. Permitiam aos estabelecimentos de ensino, em função do projeto educativo, definirem uma gestão autónoma do Ministério da Educação, com vista à formação plena dos alunos.

Posteriormente, em 2009, o Programa Mais Sucesso Escolar<sup>25</sup> surgiu para apoiar outros projetos a nível de escola, para prevenção e combate ao insucesso escolar no ensino básico.

No ano seguinte, o Programa Educação 2015<sup>26</sup> apresentava-se com os seguintes objetivos: elevar as competências básicas dos alunos, assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos e reforçar o papel das escolas. Este programa surgiu como intermediário ao programa de dimensão internacional, definido pela União Europeia, o Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação (EF 2020), cuja meta é a melhoria dos sistemas de educação e formação em todo o espaço Europeu. O nosso país encontra-se ainda envolvido, no âmbito da Organização dos Estados Ibero-americanos, no Projeto Metas Educativas 2021, com o objetivo central na melhoria da educação nos países ibero-americanos.

---

<sup>23</sup> Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho.

<sup>24</sup> Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro.

<sup>25</sup> Despacho n.º 100/2010, de 5 de janeiro.

<sup>26</sup> Aprovado no Conselho Nacional de Educação, em reunião plenária, de 14 de dezembro de 2010.



## **CAPÍTULO 3 – A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E DOS PROFESSORES**

As constantes alterações na educação ao nível do currículo e da evolução tecnológica necessitam de professores capazes, que se desenvolvam profissionalmente no acompanhamento de todas estas mudanças. Relatórios internacionais da OCDE, nomeadamente “Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores Eficazes” (2005) ou “Teacher Evaluation in Portugal” (2009) têm centrado a sua investigação na importância dos professores sobre a aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, a escola como lugar privilegiado para a transmissão de conhecimentos, assume na educação dos alunos um papel de destaque.

Neste capítulo começamos por mostrar a analogia entre o conceito de organização e a instituição escolar. Numa definição mais clássica, o termo organização associa-se a um conjunto de pessoas que interagem e trabalham de forma planeada numa estrutura hierarquizada e com objetivos comuns. Num conceito mais atual, uma organização é um sistema aberto, sujeito às mudanças das inovações tecnológicas. Queremos também perceber se a escola atual, enquanto organização aprendente, privilegia e promove a autonomia dos seus intervenientes. Neste sentido, analisamos o papel dos professores na escola e como é feito o seu desenvolvimento profissional.

### **3.1. Conceção de Escola**

Ao pensarmos numa definição de escola percebemos que é um conceito bastante abrangente.

Segundo Roldão (2004), a escola é o lugar onde são transmitidos saberes para que todos sejam capazes de os utilizar convenientemente ao longo da vida. Acrescenta que a instituição escolar, como entidade social, deve basear-se em dois princípios fundamentais: garantir o direito de equidade a todos os alunos e constituir um meio de desenvolvimento para as sociedades. Para isso, não basta aumentar a escolaridade obrigatória, é necessário perceber a forma como os conhecimentos são transmitidos e

também adquiridos. A escola deve assumir uma postura mais ativa e promover uma ação pedagógica de modo a responder à sociedade competitiva atual.

Na sua conceção de escola, Azevedo (2007) salienta a necessidade desta instituição estabelecer pontes entre as famílias dos alunos, os profissionais da escola (professores, auxiliares, psicólogos, etc.) e a comunidade local (centros de saúde, associações culturais e recreativas e outras instituições sociais locais).

Na opinião de Alves (2014), o conceito de escola é complexo e denso, no entanto, o autor atribui-lhe a função de educar crianças e jovens nos distintos contextos sociais, onde os vários atores (alunos, professores, funcionários, etc.) podem ter conceções educativas diferentes. A par disso, a escola deve também garantir o sucesso escolar de todos os alunos, estabelecendo parcerias externas que proporcionem saídas profissionais adequadas aos jovens.

Portanto, a instituição escolar é um conjunto de pessoas que interagem com vontade de aprender e de ensinar, utilizando diversificados recursos e tecnologias para alcançar objetivos específicos, num determinado contexto. Dessa interação coletiva, correspondente a uma movimentação numa direção comum dos vários intervenientes no processo educativo, resultará a vontade de construir uma escola com mais qualidade, mais aprendente, capaz de responder ao desenvolvimento social e económico onde está inserida (Alves, 2014).

O autor frisado anteriormente, aponta três fatores que contribuem para a movimentação numa direção comum dos vários intervenientes da comunidade educativa: autonomia individual e organizacional dos docentes, a delegação de poderes de decisão às lideranças na escola e a vontade de definir e atingir metas que promovam com sucesso as aprendizagens dos alunos. Nesta perspetiva, é preciso que as pessoas envolvidas na escola tenham confiança e determinação no seu modo de agir, vontade individual e coletiva, e autonomia com vista a uma escola de qualidade (Alves, 2014).

Dentro desta linha, acrescenta Roldão (2001), que as escolas necessitam de um quadro de profissionais competentes e dedicados que trabalhem no mesmo sentido da melhoria das aprendizagens dos alunos. As soluções pedagógicas para cada aluno serão encontradas pela autonomia e liberdade de um trabalho reflexivo e em equipa dos profissionais escolares.

### **3.2. A Escola como Organização Aprendizante / Comunidade de Aprendizagem**

O ser humano possui uma forte necessidade de interagir com outros indivíduos, de viver socialmente através da partilha de experiências em grupos. Esses grupos ou comunidades podem tomar a forma de organizações de trabalho, onde existe uma liderança capaz de fomentar valores de cooperação, diálogo e reflexão entre todos os membros, com o objetivo de obter um rendimento final eficaz.

A evolução da sociedade impôs o desenvolvimento das organizações levando-as a tornarem-se mais competitivas e a desenvolverem o seu trabalho num processo de aprendizagem contínua. Hoje em dia existe uma grande diversidade de comunidades, entre as quais se incluem as comunidades de aprendizagem e comunidades virtuais.

Tradicionalmente, uma comunidade encontrava-se associada à partilha de um espaço geográfico comum e uma identidade coletiva, com interações sociais presenciais. No entanto, no atual contexto de globalização, do desenvolvimento e da sociedade do conhecimento e, a emergência das novas tecnologias da informação e comunicação fez crescer as comunidades virtuais, onde não existe uma interação presencial (Afonso, 2009).

Para Afonso (2009), o conceito clássico de comunidade enquanto união de uma “família ou pequena unidade, intrinsecamente ligado a um espaço físico” foi sendo substituído por considerar-se que a proximidade física não é o mais importante para o desenvolvimento de uma comunidade (p. 52).

A evolução das novas tecnologias e a *World Wide Web* proporcionaram a criação de comunidades virtuais caracterizadas por “novas formas e estruturas de sociabilidade” e também “múltiplas comunidades de aprendizagem fragmentadas e descentralizadas que partilham o mesmo espaço imaginado transnacional” (Afonso, 2009, p. 55).

As comunidades de prática e de aprendizagem são constituídas por pessoas com o objetivo de partilharem experiências e que estimulam a construção do conhecimento. A identidade do indivíduo, o conhecimento e as crenças são

influenciadas pela comunidade da qual fazem parte. Desta forma, “os indivíduos aprendem quando integrados em comunidades nas quais o conhecimento é construído através do discurso, da ação e da negociação” (Afonso, 2009, p. 69).

Afonso (2009) refere ainda que as comunidades virtuais, como opção aos contextos de aprendizagem tradicionais apresentam-se como uma mais-valia para a concretização das aprendizagens, promovendo a “interação, a colaboração e o desenvolvimento de um sentido de pertença nos seus membros” (p. 69). Além disso, as atividades colaborativas inspiradas em práticas reflexivas favorecem diversificadas formas de aprender, uma vez que facilitam a interação na construção social do conhecimento pela comunidade.

Seja qual for o paradigma de comunidade ao qual nos referimos, existem aspetos que são comuns e que caracterizam qualquer comunidade, nomeadamente, “as potencialidades educativas do conceito e das relações e práticas do tipo comunitário, tenham elas lugar na escola, no trabalho, no bairro ou noutros espaços de sociabilidade” (Ferreira & Flores, 2012, p. 209).

Para Canavarro (2000), as organizações possuem a dupla capacidade de autonomamente se organizarem e aprenderem. As organizações aprendentes facilitam simultaneamente a aprendizagem dos seus membros e a sua transformação. Este mesmo autor acrescenta que uma organização “estimula a ação por parte de todos aqueles que pertencem à organização – pensar e agir fazem parte das competências e das responsabilidades de todo o trabalhador” (Canavarro, 2000, p. 93).

Na conceção de Ferreira e Flores (2012), uma comunidade é uma “realidade social e culturalmente construída, ou seja, passível de ser teorizada e estudada empiricamente”. Esta noção de comunidade dentro do contexto educativo encontra-se associada a “comunidade educativa, comunidade de aprendizagem, comunidade profissional, comunidade de práticas” que, se não for encarada como um fenómeno teórico e de investigação, pode banalizar-se e tornar-se numa mera perspetiva instrumental (p. 201).

Na opinião dos autores referenciados anteriormente, a construção democrática de comunidades de aprendizagem traduzida na mudança de práticas curriculares, pedagógicas e organizacionais é realizada pela ação quotidiana e em contextos e situações concretas. Dito de outro modo, é através das relações e interações sociais e

da autonomia profissional e organizacional, que permitem a construção de “comunidades democráticas de aprendizagem” apoiadas numa “lógica reflexiva, crítica e emancipatória” (Ferreira & Flores, 2012, p. 241).

O sucesso das comunidades de aprendizagem baseia-se na intervenção de todos os membros através de um trabalho colaborativo, de “amizades críticas” nas práticas pedagógicas dentro da sala de aula. Essas “amizades críticas” permitirão o “aconselhamento, no planeamento, na observação mútua das práticas de ensino, no diálogo sobre o ensino e a aprendizagem, na partilha de saberes e da experiência acumulada e refletida” (Ferreira & Flores, 2012, p. 234).

Nesta linha de pensamento, as comunidades de aprendizagem afirmam-se numa lógica de “conceção comunitária do trabalho, da formação e do desenvolvimento profissional dos professores, que é indissociável da aprendizagem e do bem-estar dos alunos” (Ferreira & Flores, 2012, p. 235).

Em contrapartida, uma administração escolar baseada num sistema centralizado e burocratizado não se coaduna com a conceção de escola como uma “comunidade educativa ou uma comunidade de aprendizagem”, visto a escola ser uma “construção social e cultural” (Ferreira & Flores, 2012, p. 222).

Para Santos Guerra (2001), o clima vivido numa organização é uma mistura de culturas propícia à reflexão e ao diálogo aberto, que se transforma numa plataforma de aprendizagem. Esse clima gera variados sentimentos e emoções que influenciam o comportamento de cada indivíduo na organização. Neste sentido, as organizações para vingarem terão que estabelecer uma comunicação bidirecional com o meio envolvente e, acima de tudo, serem organizações de pessoas aprendentes.

O mesmo autor acrescenta que uma comunidade de aprendizagem deve desenvolver vários tipos de inteligência. Um grupo que aprende baseia-se na interação reflexiva e construtiva de todos os elementos (Santos Guerra, 2001).

Uma organização é, então, uma instituição onde as pessoas continuamente usam a sua capacidade de pensar para alcançar os resultados que desejam, ou seja, é o lugar onde aprendem coletivamente (Senge, 2005). Esta definição de organização adapta-se perfeitamente ao sentido de uma escola enquanto comunidade de aprendizagem.

Assim, podemos constatar que uma organização aprendente tem o mesmo sentido que uma comunidade de aprendizagem onde todos os intervenientes interagem de modo contínuo colaborando uns com os outros.

Senge (2005) considera que as organizações aprendentes permitem às pessoas estimularem e expandirem os seus conhecimentos. São, pois, lugares onde os indivíduos aprendem em conjunto num trabalho coletivo que produz uma aprendizagem continuada.

Do exposto, sobre os conceitos de organização e organização aprendente, podemos facilmente identificar a escola como uma organização aprendente. A instituição escolar dada a sua missão social, precisa seguir uma linha de aprendizagem e formar cidadãos críticos e responsáveis para intervirem de forma eficaz na sociedade (Santos Guerra, 2001).

Em síntese, a escola enquanto organização é uma instituição mas, ao mesmo tempo, também deve ser uma organização que aprende. Para que isso aconteça é imprescindível a mudança nos seus membros, nos processos internos, nos meios utilizados e, acima de tudo, vontade de querer aprender e melhorar sempre (Canavarro, 2000).

Uma escola aprendente é uma organização reflexiva, fundamentada numa missão essencialmente social e que proporciona aos seus elementos um verdadeiro ambiente de aprendizagem e aperfeiçoamento. Esta aprendizagem é construída de modo sistemático e contínuo através da constante reformulação dos objetivos definidos no projeto educativo, aceitando a diversidade do público e agindo com responsabilidade e profissionalismo, onde o modelo de organização está disponível à mudança educativa.

### **3.2.1. Dimensões para o Sucesso de uma Organização Aprendente**

Uma organização que aprende permite que as pessoas sejam continuamente criativas, pensadoras, livres para alcançarem os objetivos e onde aprendem em grupo (Senge, 2005).

Para o sucesso de uma organização aprendente, Senge (2005) apresenta cinco disciplinas (teoria e técnica) fundamentais a serem colocadas em prática e de modo articulado: domínio pessoal, no saber articular a sua visão pessoal com a realidade; visão partilhada, que estabelece comprometimento de objetivos em grupo; modelos mentais, que valorizam a reflexão e o diálogo na tomada de decisões; aprendizagem em equipa, que requer envolvimento do grupo em diálogo para alcançar os objetivos; e pensamento sistémico, na procura da visão pela globalidade da organização.

- Domínio pessoal – manifesta-se na aprendizagem individual de cada pessoa. Este domínio realça continuamente aquilo que é importante para o indivíduo e aquilo que cada um quer. Ao mesmo tempo, salienta o modo como a aprendizagem da realidade atual é vista, sem ignorar os constrangimentos que rodeiam e afetam a organização. O domínio pessoal centra-se na capacidade de cada pessoa gerir a pressão entre o pensamento próprio e a realidade existente em busca da excelência. Na organização escolar este domínio é muito importante, pois o Ministério da Educação dita os normativos e cabe ao professor ser um mero aplicador ou, em contrapartida, questionar a aplicação das normas impostas.
- Visão partilhada – neste domínio é indispensável a confiança no grupo de trabalho para uma visão em conjunto. A visão pessoal corresponde ao ponto de vista individual de cada pessoa. A visão partilhada é formada pelo grupo e estimula o desenvolvimento. A pessoa só começa a empenhar-se em grupo quando descobre qual é o seu papel no grupo para atingir os objetivos propostos. Por isso, o desenvolvimento das inteligências e competências coletivas é maior do que as inteligências e competências individuais.
- Modelos mentais – são imagens, valores que cada indivíduo traz consigo e que influenciam a forma como cada um vê o mundo. Este modelo exige reflexão, esclarecimentos e melhorias continuadas, ao mesmo tempo que, precisa determinar o impacto nas ações e decisões. A melhoria dos

modelos mentais através da investigação e reflexão ao longo do tempo, permite explorar ideias e crenças que se refletem em mais informação.

- Aprendizagem em equipa – esta disciplina representa a soma dos talentos e pensamentos individuais de cada elemento do grupo que complementam o esforço de todos. As pessoas trabalham sozinhas, mas tendo consciência do trabalho desenvolvido pelos outros, que fazem parte da equipa. Numa organização aprendente se a equipa não tiver vontade de aprender, a organização também não terá.

Esta aprendizagem em equipa pode ser fomentada numa instituição escolar, dentro da sala de aula, entre professores, entre membros da comunidade educativa em busca do sucesso da organização escolar.

- Pensamento sistémico – esta disciplina une todas as outras já enunciadas de forma coerente com a teoria e a prática. Permite reunir sistematicamente o maior número de pontos de vista para retirar conclusões. O pensamento sistémico representa a capacidade para entender as interações dos sistemas dinâmicos. Ou seja, este pensamento dá informações sobre os membros de um sistema, permitindo o crescimento ou declínio da organização na sua totalidade.

Numa organização escolar, esta disciplina permite adotar ações estratégicas de acordo com o meio social envolvente.

Considerando que cada organização é o espelho da forma como os seus membros pensam e atuam, ela deve ter duas perspetivas distintas. Uma perspetiva vista do seu interior, pelos seus membros, analisando a forma como é construído o conhecimento e alcançados os objetivos. A outra perspetiva, vista pelo meio exterior, na procura de novas ideias e inovações, utilizando diferentes visões sobre formas de agir e pensar e interligando-as à comunidade exterior e à organização (Senge, 2005).

A estrutura de uma organização aprendente deve propiciar aos seus membros um clima de confiança para que todos possam usar o seu conhecimento individual, a criatividade e a inovação para o crescimento da organização. Além disso, deve ser

flexível para que todos os indivíduos possam partilhar os valores organizacionais, colaborar nas decisões e adaptarem-se às mudanças. Cada organização é o resultado da forma como os seus membros pensam e agem (Senge, 2005).

### **3.3. A Escola Reflexiva**

Segundo Alarcão (2009), uma escola reflexiva é aquela que tem a capacidade de se pensar a si própria como uma organização que analisa os seus resultados. A escola define uma missão e, a partir daí, organiza-se de modo a concretizar essa missão, através de processos de monitorização que incluam a supervisão e a avaliação, desenvolvidos por todas as pessoas que constituem a escola. Isto é, terá que existir a comparação entre a realidade e aquilo que a escola está a desenvolver. Podemos então dizer que esta comparação

envolve um processo heurístico, e esse processo heurístico, que é desenvolvido, não pelas paredes da escola, mas pelas pessoas que a constituem, é um processo que é, simultaneamente, avaliativo do funcionamento da escola e formativo das pessoas que nele estão envolvidas e que, em princípio, devem ser todas (Alarcão, 2009, p. 124).

A mesma autora relata-nos o caso de uma escola reflexiva com o enfoque num processo superviso através da sua experiência, no início da Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda (ESTGA), integrada na Universidade de Aveiro, enquanto vice-reitora. Após a caracterização dos primeiros alunos que integraram esse ensino politécnico, os professores acharam completamente desajustado o método de ensino expositivo a aplicar aos jovens que iriam frequentar a área da engenharia. Eram alunos desmotivados, sem hábitos de estudo, muito dependentes dos professores. Por isso, sentiram necessidade de traçar um plano que pudesse responder às necessidades dos jovens. O plano passou pela elaboração de questões por um pequeno grupo de docentes portugueses, às quais procuraram respostas numa visita à Universidade de Aalborg, na Dinamarca, onde os cursos eram “estruturados: numa lógica de aprendizagem à base de projetos” (Alarcão, 2009, p. 125). O início deste projeto é apontado pela autora como um trabalho de equipa supervisionado por si própria.

A implementação desta inovação curricular foi morosa, pois não devia ser considerada como uma imposição hierárquica, mas antes, como um desenvolvimento ao nível institucional, que necessitava do envolvimento de todos os docentes. A formação de professores, através de *workshops* sobre o tema “A aprendizagem à base de projetos”, foi uma das primeiras etapas desta fase de implementação. Como refere Alarcão (2009, p. 126), “começou assim a criar-se uma comunidade de aprendizagem, num espírito de aprendizagem realmente colaborativa entre os docentes todos”.

Sistematizando este projeto, a autora destaca o facto de ter sido implementado por um sistema de “supervisão muito discreta”, designando-a também por “supervisão hierárquica humanizada”, não vista como atitude de superioridade, mas ao mesmo nível de todos, desempenhada pela reitoria. Foi, portanto, um processo permanentemente monitorizado através de um ambiente institucional reflexivo à qual se pode atribuir o conceito de escola reflexiva e onde esteve sempre presente a partilha de ideias para o desenvolvimento de uma cultura comum (Alarcão, 2009, p. 127).

A “supervisão colaborativa” evidenciou-se no processo de criação de contextos de aprendizagem no contacto com a Universidade de Aalborg através da articulação entre a ação e a formação, através de comunidades de aprendizagem entre docentes, e através de uma atitude de “auto supervisão” (Alarcão, 2009, p. 128).

Para Alarcão (2009), a supervisão praticada na ESTGA traduziu-se de forma muito democrática, num espírito de confiança, com desafios e apoios, reinando uma cultura partilhada e de interação entre todos os envolvidos no processo.

Podemos então afirmar que uma escola reflexiva sustenta-se num modelo organizacional democratizado onde todos (professores, administrativos, órgãos da escola, pais, alunos), mesmo que com ideias e experiências diferentes são chamados a participar na tomada de decisões.

Resumindo, a gestão de uma escola reflexiva deve mobilizar os seus atores para o desenvolvimento de um projeto educativo próprio, construído de acordo com o contexto social onde a instituição escolar está inserida. Sempre que necessário, deve ajustar o currículo nacional em função da realidade dos jovens que acolhe. Também o pensamento e as ações dos atores devem canalizar-se em interesses sociais com fins globais e não por caminhos individualistas ou meramente burocráticos (Alarcão, 2009).

### **3.4. A Eficácia da Escola**

No Capítulo 2 constatámos que o insucesso escolar pode derivar de vários fatores, entre os quais da própria instituição escolar pela dificuldade em satisfazer as necessidades do público-alvo que recebe. Será então importante percebermos em que medida a escola contribui para o sucesso/insucesso escolar dos alunos.

Da literatura consultada, entendemos por escola eficaz o lugar onde os alunos progredem mais do que o previsto, dadas as características de entrada na instituição escolar (Lima, 2008).

Os autores Sammons, Hillman e Mortimore (1995, citados em Lima, 2008) falam da escola eficaz como aquela que acrescenta um valor extra aos resultados dos alunos. O critério para medir a eficácia representa o valor que a escola adiciona aos alunos quando ingressam nesta instituição.

Do capítulo anterior sabemos que os alunos trazem à entrada da escola características que influenciam as competências e conhecimentos. Por isso, não podemos partir do princípio que as escolas mais eficazes e com o ensino de melhor qualidade são aquelas que apresentam melhores resultados. Esta conclusão só fará sentido se tivermos em conta o valor que a escola acrescentou aos alunos durante o seu percurso escolar (Lima, 2008).

Em Portugal, a falta de dados sobre o valor acrescentado pela escola a cada aluno leva as instituições a manipularem informação e a valorizarem os melhores alunos em detrimento da qualidade educativa para, com isso, ocuparem posições destacadas nas estatísticas, quando se comparam as escolas apenas pelos resultados dos alunos.

Segundo Sammons, Hillman e Mortimore (1995, citados em Lima, 2008), o conceito de escolas eficazes surge associado a organizações aprendentes e os elementos que constituem a escola fazem parte de um processo coletivo de permanente aprendizagem e atualização.

Esses mesmos autores afirmam que a eficácia de uma escola não resulta de um único fator, mas de um conjunto de fatores interligados. Dentro desses fatores destacam aqueles que englobam toda a escola, como a liderança e gestão, e os que afetam a sala de aula, como por exemplo, as estratégias pedagógicas.

Deste modo, a análise da eficácia de uma escola exige que os dados sejam recolhidos durante um período relativamente longo para evitar conclusões precipitadas, uma vez que a escola é uma instituição em constante mutação (Lima, 2008).

Bolívar (2012) considera que a eficácia da escola é baseada num processo continuado onde os todos os atores envolvidos têm voz ativa através de um compromisso partilhado com vista à qualidade da educação. Refere também que para a melhoria dos processos e resultados escolares é fundamental mexer nas estruturas organizativas onde são efetuadas as práticas docentes. Alerta, no entanto, para a necessidade de equilíbrio nas negociações ao lidar com pressões, conflitos e resistências sejam elas mais individualizadas, institucionais ou até mesmo políticas resultantes das alterações educativas.

Portanto, a organização e o funcionamento da instituição escolar estão profundamente relacionadas com a eficácia e melhoria da escola, que se reflete no sucesso dos alunos. Partilha desta opinião Bolívar (2012), ao referir que o desenvolvimento profissional dos docentes e a organização escolar são os fios condutores para a eficácia das escolas.

Hoje em dia, a qualidade das instituições escolares é um aspeto importante na agenda das políticas educativas. Embora a sociedade deseje a melhoria das escolas, é necessário definir os critérios para a concretização de uma boa escola. O movimento das escolas eficazes tem produzido impacto em três vertentes: na prioridade das políticas educativas, na autoavaliação e melhoria dos estabelecimentos de ensino e na sua avaliação externa.

A avaliação externa apareceu pela primeira vez referenciada na LBSE, contudo, só em 2006 foi colocada em prática, estabelecendo a ligação entre processos de autoavaliação da escola e a avaliação externa.

Esta modalidade de avaliação tem por objetivo promover a qualidade do sistema de ensino não superior no que diz respeito à eficácia, responsabilização, participação e exigência das instituições escolares. O sistema de avaliação externa das escolas é da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação e da Ciência e foi aprovado pela Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro.

Dado o carácter de continuidade que um processo de avaliação merece, bem como a necessidade de reflexão sobre a sua eficácia e respetivos aperfeiçoamentos, após um primeiro ciclo de avaliação das escolas que decorreu entre 2006 e 2011, estamos neste momento no segundo ciclo. O quadro de referência 2013-2014<sup>27</sup> deste sistema avaliativo encontra-se estruturado em três domínios: resultados, prestação do serviço educativo e liderança e gestão. No domínio resultados constam os resultados académicos e sociais e o reconhecimento da comunidade pela escola; no domínio prestação do serviço educativo constam aspetos relativos ao planeamento e articulação do currículo, as práticas de ensino e a monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens; no último domínio à liderança e gestão acrescenta-se a autoavaliação com a articulação de planos de melhoria.

### **3.4.1. O Contributo da Liderança na Melhoria das Escolas**

Numa organização escolar os indivíduos interagem entre si para a concretização dos objetivos estabelecidos no Projeto Educativo. A liderança deverá ser adotada por todos os membros da organização e não apenas por uma única pessoa que assume o papel de líder. Deste modo, na instituição escolar, deixa de fazer sentido a designação de líder como algo unipessoal para passarmos a adotar o termo liderança, assumida como uma função partilhada e distribuída pelo grupo. Bolívar (2012) diz que a liderança é “um processo social que se amplia a um conjunto de indivíduos, através de uma série de tarefas que se realizam de forma coletiva, *in situ*, configurando-se como uma qualidade do grupo ou comunidade (Bolívar, 2012, p. 73).

Uma organização procura a satisfação de todos aqueles que nela trabalham e, acima de tudo, de todos os que dela fazem uso. Para que isso aconteça, é preciso que a organização invista no aumento da qualidade e dos resultados ao longo do tempo. A liderança numa escola deve assentar num estilo democrático, num debate contínuo

---

<sup>27</sup> Retirado de [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2013\\_2014/AEE\\_13\\_14\\_\(1\)\\_Quadro\\_Referencia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013_2014/AEE_13_14_(1)_Quadro_Referencia.pdf), consultado em 23 de junho de 2014

propício às mudanças, ao desenvolvimento e aos ajustes constantes que respondam às dinâmicas da escola (Bolívar, 2012).

Contudo, para que a escola possa adaptar-se aos novos desafios e contextos na melhoria contínua, é necessária a incorporação e envolvimento de todos os indivíduos nos processos de decisão. A liderança numa escola deve partir do princípio da distribuição e partilha de decisões entre todos os membros para que no trabalho dinamizado na instituição escolar prevaleça, acima de tudo, o espírito de equipa (Bolívar, 2012).

Face às atuais exigências da sociedade, a liderança escolar deve estimular valores de cooperação e desenvolver uma cultura de escola mais coesa, onde os projetos são desenvolvidos coletivamente partindo sempre de uma aprendizagem contínua. Como diz Bolívar (2012), “transformar a escola é um esforço coletivo logo, as pessoas fazem-no de um modo mais eficaz quando há interajuda” (p. 77). Uma liderança ao serviço da melhoria educativa deve ser impulsionadora de mudanças dentro da organização escolar e, para isso, é necessário usar o potencial de cada indivíduo na concretização dos projetos.

As mudanças não podem ser concretizadas num espaço isolado e fechado, elas exigem uma abertura da instituição escolar ao meio exterior, poder de colaboração e partilha entre a liderança e os seus membros na procura do sucesso escolar dos alunos.

Segundo Bolívar (2012), o primeiro passo para mudar a escola é a elaboração e execução do seu Projeto Educativo. Este não pode resumir-se a um documento burocrático que fica guardado numa gaveta, mas deve ser colocado em prática, pela criação de trabalho conjunto e da experiência de cada membro, que permita reajustar os processos em curso. O Projeto Educativo deve ser concebido em função das necessidades atuais e do contexto que envolve a escola e, a partir daí, colocado em prática por todos os que constituem a organização escolar, de modo colaborativo e ajustado para suprimir problemas que forem surgindo.

Portanto, à Direção da escola compete caminhar em busca do sucesso, sendo necessário flexibilidade e criatividade para uma resposta mais rápida e eficaz à diversidade de contextos e aos obstáculos. O resultado traduzir-se-á no crescimento da organização escolar como comunidade de aprendizagem contínua, onde os todos

os seus membros refletem sobre as práticas e experiências, onde existe interação e partilha de conhecimento (Bolívar, 2012).

Assim, um processo de melhoria numa instituição escolar deve começar pela fase de diagnóstico para deteção dos problemas e, a partir daí, baseada num processo dinâmico com todos os elementos da instituição, seja capaz de elaborar estratégias que permitam a superação e correção de problemas, para evoluir continuamente. A liderança deve fomentar o desenvolvimento do espírito de iniciativa, de análise e discussão que sirvam de estímulo à aprendizagem coletiva entre os membros da organização escolar (Bolívar, 2012).

Contrariando a ideia de que a escola não consegue reverter as desigualdades sociais desde que os alunos entram na instituição escolar, Bolívar (2012) considera que a cultura própria de cada escola é o caminho para a sua melhoria.

De facto, é hoje claro que a melhoria da eficácia escolar parte de dentro da escola enquanto organização e não de influências externas. As investigações mostram que a vontade de mudança e inovação da escola produzirá efeitos no desenvolvimento profissional de todos os membros da organização e, em particular, nas aprendizagens dos alunos (Bolívar, 2012).

Reforçando o que vem sendo dito, a melhoria de cada instituição escolar passa pelo desenvolvimento de uma cultura de escola baseada num Projeto Educativo, elaborado de acordo com as necessidades específicas de cada escola, através da liderança partilhada e distribuída por todos os intervenientes como comunidades de aprendizagem.

### **3.5. A Função Social do Professor na Escola**

A função do professor é essencial na sociedade do conhecimento e, em particular, na instituição escolar como meio de promoção do sucesso e de melhoria das aprendizagens dos alunos.

No processo de ensino e aprendizagem, onde os alunos assumem o papel principal, não podemos descurar o enorme peso do professor. Ao docente, enquanto responsável pela orientação do percurso escolar do aluno, compete adotar medidas

pedagógicas que incentivem a aprendizagem num ambiente de ordem e disciplina dentro e fora da sala de aula (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. Estatuto do Aluno e Ética Escolar).

Contudo, o professor também é, na opinião de muitos estudantes, um dos responsáveis pelo seu afastamento do ensino. De certo modo, o professor pode incentivar o prolongamento dos jovens em risco de abandono no sistema de ensino, através da adequada orientação do percurso escolar ou então, desmotivá-los de modo a deixarem precocemente a escola (Guerreiro, Cantante, & Barroso, 2009).

Como já referido ao longo deste trabalho, a melhoria das condições sociais e económicas de um país depende da qualidade da educação que é prestada aos cidadãos, ou seja, da eficácia da escola. Portanto, espera-se que as escolas sejam eficazes na promoção da tolerância e coesão social, que sejam eficazes na resposta aos estudantes carentes, com dificuldades de aprendizagem ou até mesmo de comportamento e que sejam eficazes no respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem para dar respostas capazes de integrar todos os alunos em sociedade.

Sendo a escola o recurso que mais contribui para a evolução da sociedade, o desempenho dos professores é de extrema importância como forma de melhorar a eficácia e a igualdade na educação, para que todos os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade. Ao professor compete preparar os jovens para uma sociedade em crescimento, inculcando-lhes valores de cidadania e motivando-os para a aprendizagem ao longo da vida.

No entanto, a qualidade do ensino não é responsabilidade exclusiva do professor depende, também, do contexto e condições onde a atividade profissional é desenvolvida.

Em 2005, a OCDE elaborou um relatório que envolveu a participação de vinte e cinco estados membros (Portugal não participou), fundamentado nos objetivos de aprendizagem e partilha entre países e, também, no desenvolvimento de políticas educativas que dificilmente seriam colocadas em debates internacionais. As nações envolvidas investiram recursos e assumiram o risco de expor as suas medidas educativas ao debate público entre os anos 2002 e 2004. Ao mesmo tempo, esta abordagem colaborativa entre países permitiu a dilatação de conhecimentos através de evidências internacionais contando com a participação de professores, pais,

estudantes, empresas, equipas de acompanhamento externo e conferências (OCDE, 2005).

A organização referida define o professor com sendo uma pessoa cuja atividade profissional envolve a transmissão de conhecimentos e atitudes para estudantes num dado nível de ensino. A qualidade do professor e a forma como ensinam são fatores que influenciam significativamente a aprendizagem dos alunos (OCDE, 2005).

O referido relatório destaca a necessidade de profundas modificações na profissão docente de modo a torná-la mais atraente, sob pena de se reduzir significativamente a eficácia da escola quanto à qualidade do ensino. Por um lado, existem professores pertencentes aos quadros, desde as décadas sessenta e setenta, que se aproximam da reforma com largos anos de experiência de ensino, mas com muitas resistências na utilização de novas e diversificadas práticas pedagógicas, bem como algum desagrado quanto às condições atuais de trabalho. Por outro lado, uma nova geração de docentes ingressou na carreira que, apesar da menor experiência e das precárias condições de trabalho, surge com novas ideias e práticas pedagógicas atualizadas e com vontade de renovar a escola (OCDE, 2005).

Apesar das diferenças evidentes entre os países referenciados no estudo citado, existem algumas preocupações comuns, nomeadamente: cerca de 50% desses países têm dificuldade em manter um corpo docente de qualidade, em particular, nas disciplinas nucleares dos vários níveis de ensino; a falta de formação docente para o desenvolvimento profissional e necessidades reais das escolas; os professores sentem que o seu trabalho não é devidamente valorizado e reclamam excesso de trabalho, condições de trabalho inadequadas e o salário que tem vindo a reduzir ao longo dos anos; as escolas têm pouca autonomia na seleção do quadro docente; alguns países têm um grande excedente de professores qualificados (OCDE, 2005).

Outros países, não tendo escassez de professores mostraram preocupações quanto à eficácia dos mesmos para responderem à diversidade da população estudantil e desempenharem um trabalho de parceria com os elementos da comunidade educativa e outras organizações. Para a qualidade do desempenho do trabalho docente é necessário garantir que a seleção inicial obedeça a critérios rigorosos, os professores recebam os recursos e o apoio indispensáveis e que se implemente uma avaliação contínua ao longo de toda a carreira docente (OCDE, 2005).

O “perfil de competências do professor” deve englobar um amplo conhecimento da(s) disciplina(s) que leciona, competências pedagógicas, espírito de trabalho em equipa com outros professores, alunos e restante comunidade educativa e, acima de tudo, o professor deve ter a capacidade de se manter em permanente atualização. Ou seja, o perfil do docente deve fundamentar-se em objetivos orientados exclusivamente para a valorização e aprendizagem dos alunos (OCDE, 2005, p. 13).

No encontro realizado no ano de 2004, em Dublin, os vários países da OCDE participantes, assumiram o compromisso de melhorar a educação. De entre as várias iniciativas de políticas educativas debatidas, ficou claro que a qualidade dos professores e do seu trabalho eram fundamentais para o sucesso das aprendizagens dos alunos e para a melhoria dos sistemas de ensino. De um modo geral, a importância do papel dos professores para a melhoria da educação constou sempre nos trabalhos desenvolvidos pela OCDE. Em suma, a qualidade das escolas cairá em declínio se a carreira docente não se tornar suficientemente atraente e respeitada pela sociedade, e se o ensino não for sujeito a modificações profundas (OCDE, 2005).

Como constatámos no capítulo anterior, as aprendizagens dos alunos são fortemente influenciáveis pelo contexto familiar e pelo meio onde estes se encontram inseridos. Se os fatores familiares dos alunos pouco ou nada são afetados por medidas políticas, o mesmo não acontece com a qualidade dos docentes. Medidas que envolvem professores e o ensino produzem efeitos importantes sobre a escolarização dos estudantes (OCDE, 2005).

Ainda sobre as aprendizagens dos alunos, a investigação efetuada pela OCDE sobre o desempenho dos docentes, mostra que existe uma relação positiva entre medidas de desempenho dos professores, nomeadamente as classificações e a experiência docente. Além do saber e especificidade de cada disciplina e dos conhecimentos gerais de pedagogia, a formação inicial de professor deve desenvolver capacidades de práticas reflexivas para o desenvolvimento pleno das suas funções e correspondendo a uma estrutura de aprendizagem ao longo da vida (OCDE, 2005).

O perfil do professor deve refletir os objetivos de aprendizagem dos alunos definidos pela escola e incluir uma visão alargada sobre a compreensão do desenvolvimento continuado da função docente. Portanto, para que o desenvolvimento profissional docente seja eficaz, deve ser continuado e incluir

práticas reflexivas, partilhadas e supervisionadas, caminhando na evolução da escola como uma organização de aprendizagem colaborativa. É necessário que os professores tenham motivação para serem ativos na criação de conhecimento profissional e na partilha desse conhecimento com os seus colegas, bem como na atualização permanente para o desenvolvimento do seu trabalho.

De acordo com o Relatório da OCDE (2005), a formação inicial de professores deve ser realizada de forma sistemática, mais interligada entre pares de modo a criar experiências mais coerentes de aprendizagem para o desenvolvimento dos docentes. Nesse documento, constam as áreas onde os professores assumem uma forte responsabilidade, como sejam, no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, na gestão dos processos de aprendizagem em sala de aula, no desenvolvimento pleno de cada escola como comunidade de aprendizagem e nas relações com toda a comunidade educativa e comunidade exterior onde a escola se encontra inserida. O Quadro 1, traduz uma síntese da justificação para cada uma das áreas citadas anteriormente.

<b>Área de responsabilidade</b>	<b>Justificação</b>
Ao nível do estudante	▫ <u>Gestão do processo de aprendizagem</u> – para além de ensinar, o professor deve estimular o aluno a assumir um papel mais ativo e de responsabilidade na sua própria aprendizagem.
	▫ <u>Resposta eficaz às necessidades do aluno</u> – o professor deve fazer um acompanhamento mais individualizado ao aluno, melhorando os pontos fracos e explorando os pontos fortes.
	▫ <u>Diversificação na avaliação</u> – o professor deve diversificar as avaliações realizadas. Primeiramente, recorrendo à avaliação formativa para diagnosticar eventuais dificuldades e assim poder adotar estratégias que possibilitem o sucesso das aprendizagens.
Ao nível da sala de aula	▫ <u>Adoção de estratégias diversificadas</u> – perante uma população estudantil bastante heterogénea o professor deve promover valores que permitam a coesão social e a integração de todos os alunos.
	▫ <u>Implementação de áreas transdisciplinares</u> – o professor deve trabalhar a educação para a cidadania despertando nos alunos a responsabilidade social e moral.
	▫ <u>Integração de alunos com necessidades educativas especiais</u> – o professor deve desenvolver formações na área da educação especial que lhe permitam gerir da melhor forma o processo de aprendizagem destes alunos.

Ao nível da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <u>Trabalho colaborativo</u> – o professor deve cooperar e trabalhar em equipa, e não apenas com os seus pares, mas também com os outros elementos da comunidade educativa.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <u>Avaliação externa</u> – as escolas devem investir em processos de autoavaliação e de avaliações externas para trabalharem em função dos resultados obtidos com vista à melhoria do ensino.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <u>Utilização das novas tecnologias da informação</u> – os professores devem manter-se atualizados fazendo uso de novas aplicações através das tecnologias da informação nas práticas pedagógicas.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <u>Desenvolvimento de projetos</u> – o professor deve possuir capacidades organizacionais e de liderança que permitam trabalhar e comunicar-se em diversos ambientes externos à escola.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <u>Liderança partilhada</u> – espera-se que os professores estejam envolvidos e colaborem na tomada de decisões organizacionais da escola.</li> </ul>
Ao nível da comunidade educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <u>Aconselhamento aos pais</u> – os professores devem manter um canal de comunicação direto com os pais, informando-os regularmente da situação escolar dos seus educandos.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ <u>Parcerias com o meio envolvente</u> – os professores devem possuir competências para estabelecerem e manterem parcerias com organizações sociais e empresas em contextos de aprendizagem.</li> </ul>

**Quadro 14 – Áreas de responsabilidade dos professores na escola**

No seguimento do que vem sendo escrito, o trabalho dos professores ao nível da escola deve ser responsável e colaborativo, em equipa entre colegas de profissão e com toda a comunidade educativa, para que deste modo definam metas e os respetivos percursos para a sua concretização.

O Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD) surge como um instrumento de valorização do trabalho docente e organização das escolas ao serviço das aprendizagens. Além disso, proporciona orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, num quadro de reconhecimento de mérito e excelência (art.º 40.º Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro). Ainda no mesmo número do referido decreto, podemos ler que os objetivos da avaliação de desempenho docente passam por valorizar e premiar o trabalho docente, promover o trabalho colaborativo entre docentes tendo em vista os resultados escolares e, acima de tudo, proporcionar a excelência e a qualidade dos serviços educativos prestados à comunidade.

O documento referido, após a aprovação pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril e de ter sofrido ao longo dos anos várias alterações, rege-se na atualidade pelo Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro. As finalidades reais da avaliação de desempenho docente passam pela mobilização e motivação dos professores como forma de promoverem o desenvolvimento profissional e a aquisição de competências que se reflitam no sucesso das aprendizagens dos alunos.

### **3.5.1. Desenvolvimento Profissional Docente e Processos de Mudança**

A instituição escolar enquanto espaço de interações sociais, de desenvolvimento de uma cultura de cidadania, de autonomia e de equidade, promove a identidade do profissional docente.

No seio de uma comunidade reflexiva, o professor assume uma postura de colaborador no processo educativo através da reflexão constante da sua prática pedagógica, traduzida na atualização permanente e na partilha de experiências com os seus pares.

O professor reflexivo, segundo Alarcão (2007), é aquele que se compromete com a sua profissão, é autónomo, pensa no que faz e é capaz de emitir opiniões e tomar decisões. Portanto, o papel do docente numa escola centra-se num trabalho mais reflexivo e crítico sobre as suas práticas pedagógicas. A autonomia do professor e a flexibilidade das práticas são características que garantem a confiança profissional e a consequente melhoria da escola enquanto organização e, claro, do sucesso escolar.

As constantes mudanças na educação, nomeadamente na diversidade da oferta educativa e o desafio da qualidade do ensino, refletido nos resultados da aprendizagem e na melhoria de qualificação dos nossos jovens, impõem um corpo docente cada vez mais preparado, capaz de responder aos desafios da sociedade moderna (Vieira, 2014).

Segundo Vieira (2014), o desenvolvimento profissional docente, as culturas colaborativas e a supervisão são temas que interligados visam a qualidade da prática docente e o consequente sucesso das aprendizagens dos alunos, como podemos

observar pela Figura 1. Dentro destes temas, ainda se inclui a formação contínua que contribui para docentes dinamizadores do paradigma de uma escola eficaz.



**Figura 1 – Desenvolvimento das aprendizagens**  
(Adaptado de Vieira, 2014)

O desenvolvimento profissional docente caracteriza-se por um processo simultaneamente individual e coletivo. No processo individualizado, através da experiência e análise da sua própria prática pedagógica, o professor melhora a capacidade em controlar as condições de trabalho em sala de aula. O crescimento profissional coletivo é o reflexo da acumulação de experiências vivenciadas e partilhadas com os intervenientes no processo de aprendizagem (Vieira, 2014).

As culturas colaborativas promovem comunidades de aprendizagem com objetivos claros de adaptação à diversidade da escola atual e consequente sucesso escolar dos alunos. A adoção de uma cultura colaborativa ao serviço da educação implica a intervenção de todos os agentes educativos e a cooperação entre professores e escola para, concertadamente atingirem os mesmos objetivos. Os docentes e a liderança caminham numa única direção em prol dos bons resultados dos alunos. A supervisão implica que o professor esteja disposto a aprender e a renovar as suas práticas pedagógicas (Vieira, 2014).

A conceção de cultura colaborativa para Vieira (2014) corresponde a uma cultura de escola, onde todos os intervenientes trabalham numa única direção e em função de objetivos comuns. Os docentes refletem sobre as suas práticas pedagógicas de modo sistemático. As lideranças e os professores planificam as atividades em conjunto para que, simultaneamente, possam aprender e ensinar.

Pelo exposto, percebemos que é indiscutível a importância do professor na aprendizagem dos estudantes. Embora as condições económicas e sociais tenham uma forte influência, o efeito do professor contribui para os reais progressos escolares dos alunos ajudando-os a adquirir competências pedagógicas e sociais.

O desenvolvimento profissional docente tem como objetivo melhorar as competências do professor em função do sucesso escolar dos alunos, uma vez que melhoria das condições de trabalho influencia a qualidade do ensino prestado dentro da sala de aula. Este processo resulta de práticas reflexivas e da análise da experiência profissional que o docente vai adquirindo ao longo da sua carreira. Embora a experiência seja de extrema importância, não é suficiente para responder a todas as questões decorrentes da prática. Por isso, ao desenvolvimento profissional está associada a atualização e o aprofundamento de conhecimentos e competências capazes de ajudar o professor a ultrapassar as barreiras profissionais (Vieira, 2014).

Assumindo-se, simultaneamente, como um processo individual e social, as implicações do desenvolvimento profissional direcionam-se para uma cultura singular de acordo com o contexto escolar em que cada professor atua. Neste sentido, o trabalho do docente orienta-se numa perspetiva de cooperação e colaboração coletiva para a resolução de problemas através da valorização do contexto e da organização escolar. Cabe ao professor, numa perceção mais pessoal ou coletiva, definir a trajetória do seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional (Vieira, 2014).

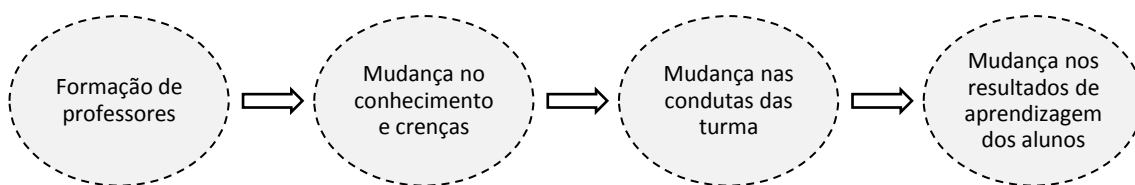
Da revisão de literatura analisada percebemos que as crenças influenciam tanto a forma como os professores aprendem, como os processos de mudança iniciados pelos mesmos, ou seja, que se refletem sobre o ensino.

Assim, no processo de ensino e aprendizagem, os professores utilizam experiências pessoais que incluem a sua visão sobre si e sobre os outros, sobre a escola e sociedade. Também o conhecimento formal, entendido como os conhecimentos científicos sobre conteúdos específicos, influencia a postura dos docentes na escola. Por fim, a experiência escolar enquanto estudante, permite estruturar uma ideia sobre o trabalho do professor e como ensinar.

Deste modo, as experiências que os professores trazem à partida, afetam diretamente a interpretação que os professores fazem das suas experiências de formação de professores.

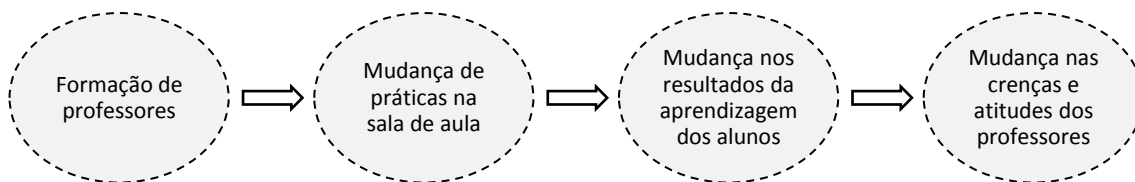
Verificámos que os fenómenos crença e conhecimento têm significados distintos. A crença é estática e está associada a valores emocionais, influenciando a forma como o conhecimento é utilizado. As crenças não têm impacto real na mudança das práticas de ensino e na aprendizagem dos alunos. Ao contrário, o conhecimento é dinâmico, sem influências emocionais e aumenta com a experiência.

O modelo implícito em grande parte dos programas de desenvolvimento profissional docente é linear como se encontra reproduzido na Figura 2. Através do desenvolvimento profissional ocorrem mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores que, por sua vez, alteram as práticas docentes em aula e, naturalmente, a melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos (Vieira, 2014).



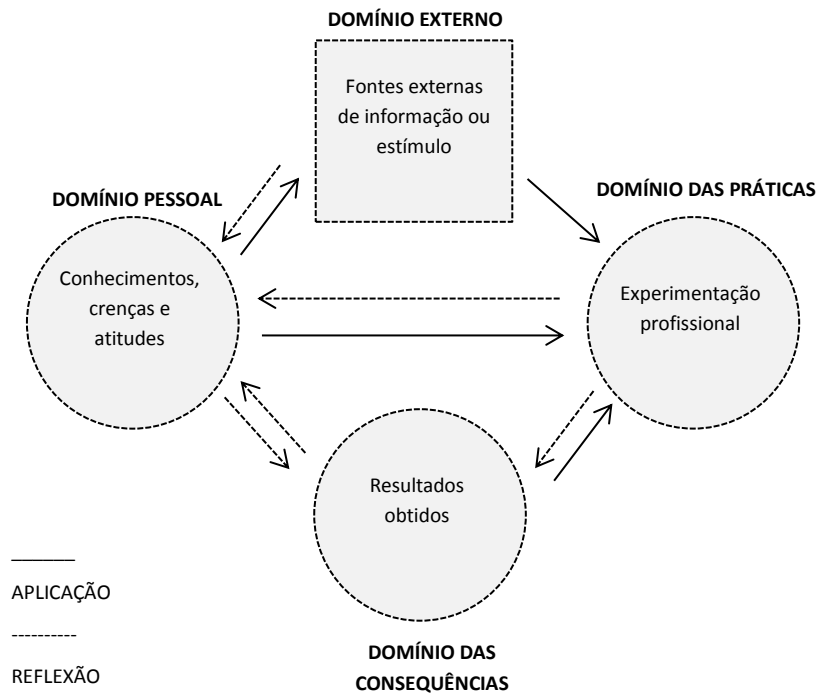
**Figura 2 – Modelo implícito no desenvolvimento profissional docente (Adaptado de Vieira, 2014)**

Na opinião de Guskey e Sparks (2002), o modelo continua linear, no entanto, a alteração das crenças nos docentes resulta da utilidade e viabilidade de novas práticas a desenvolver, e não numa consequência da participação em atividades de formação profissional, como podemos observar na Figura 3. A alteração de crenças é um processo lento e a introdução de novas práticas pedagógicas deve preservar os aspetos mais importantes no ensino.



**Figura 3 – Modelo do processo de mudança dos professores (Guskey & Sparks, 2002)**

O modelo sugerido por Clarke e Hollinsworth (2002), representado na Figura 4, passa a ser interrelacionado, uma vez que estes autores defendem que o desenvolvimento profissional se traduz pela reflexão e aplicação de novos procedimentos. A mudança é traduzida em quatro domínios: domínio pessoal, domínio das práticas de ensino, domínio das consequências na aprendizagem dos alunos e o domínio externo.



**Figura 4 – Modelo inter relacional de desenvolvimento profissional  
(Clarke & Hollingsworth, 2002)**

Dentro da diversidade de modelos cabe às escolas e docentes, depois de avaliarem globalmente as necessidades sentidas, escolherem qual o modelo de desenvolvimento profissional mais eficaz para colocarem em prática (Vieira, 2014).

Como vimos, na promoção de processos de desenvolvimento profissional assenta a formação docente, servindo como ferramenta de pesquisa e intervenção, numa perspetiva construtiva e colaborativa que contribui para a aprendizagem continuada do docente. Aos processos de formação continuados estão associadas as vivências de cada professor através da partilha de experiências com os seus pares e perante uma perspetiva de trabalho colaborativo.

Segundo Alarcão e Sá-Chaves (2007), no desenvolvimento profissional o professor precisa de recolher dados de forma sistemática através da observação crítica, refletir sobre os dados recolhidos também com base na sua experiência profissional e, deste modo, assumir uma postura assente na ação-reflexão.

O trabalho colaborativo e de partilha constituem fatores indispensáveis para o desenvolvimento do trabalho docente (Alarcão & Roldão, 2009).

Portanto, o processo de desenvolvimento profissional dos professores visa desenvolver competências profissionais e pessoais através de experiências e reflexividades das suas práticas pedagógicas. Este processo desenvolve-se a longo prazo e está associado aos processos de aprender e ensinar dentro de uma escola para promover o crescimento do professor (Vieira, 2014).

Sintetizando, o desenvolvimento profissional docente deverá resultar de um processo dinâmico, da procura de novas metodologias e da adaptação a novos contextos. É importante que exista uma cultura de escola que permita aos professores realizarem um trabalho de cooperação, de troca de experiências e materiais.

### **3.5.2. Formação Contínua de Professores**

A evolução da sociedade e a diversidade cultural existente hoje em dia no sistema de ensino, requer agentes educativos preparados para acompanharem essa evolução e, por isso, a formação de professores é uma aposta no quadro das políticas educativas.

Uma vez que os professores são os agentes que mais diretamente contribuem para o desenvolvimento integral das crianças e jovens será imprescindível que se mantenham em constante atualização, no sentido de renovar as práticas pedagógicas e as estratégias a aplicar em sala de aula.

A autonomia das escolas pressupõe a concretização de um projeto educativo que envolva toda a comunidade escolar permanentemente atualizada. Esta atualização é adquirida à custa de formações cujos participantes são os agentes educativos.

Segundo Nóvoa (1992), um ensino de qualidade com a implementação de novas práticas pedagógicas exige a formação de professores, que se traduz não apenas

no desenvolvimento profissional docente, mas também na melhoria das práticas em sala de aula.

A formação contínua, no seguimento do desenvolvimento profissional docente, aparece enquadrada em termos legais na LBSE, como um direito de todos os educadores e professores. Esta formação, pelo artigo 35.º, pretendia ser suficientemente diversificada para servir de aprofundamento e atualização de conhecimentos e competências profissionais (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986).

Decorridos dois anos após a LBSE, o Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, veio reforçar a importância da formação contínua e definir o perfil profissional dos professores nos domínios da competência científica e pedagógica, constituindo também uma condição de progressão na carreira.

A publicação do ECD, pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, intensificou, através do artigo 6.º, do capítulo 2, o direito à formação e informação para o exercício da função docente. Este normativo distinguiu três modalidades de formação: inicial, especializada e contínua. Embora para o desenvolvimento profissional docente seja necessário o encadeamento das três modalidades referidas, dada a pertinência no contexto desta investigação, apenas desenvolvemos a modalidade de formação contínua. Relativamente à formação contínua, apenas reproduzia o estipulado no normativo enunciado anteriormente quanto aos objetivos e às iniciativas de formação.

Em 1992, o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, estabelecia o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, definindo as finalidades de formação, com destaque para a melhoria da qualidade do ensino baseado no aprofundamento de conhecimentos teóricos e práticos. As ações no âmbito da formação contínua, uma vez que contribuíam para a progressão na carreira docente passaram a ser creditadas.

Podemos então afirmar que, a garantia de condições para um ensino de qualidade pressupõe a valorização das práticas docentes através do reforço das modalidades de formação contínua centradas na escola e nos projetos aí desenvolvidos. Deste modo, o Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, contribuiu para o desenvolvimento da formação contínua, com especial destaque para a valorização pessoal e profissional do professor, articulado com o trabalho que desenvolve no seu estabelecimento de ensino. Realçava, mais uma vez, a formação

como aspeto fundamental para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, bem como, estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas.

No Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, do decreto anteriormente enunciado, constam os objetivos fundamentais e as áreas desta modalidade de formação. Dessas áreas fazem parte as ciências da educação, as práticas de investigação pedagógica e didática, as ciências de especialidade curricular e a formação pessoal, deontológica e sociocultural.

Mais tarde, no Despacho n.º 16794/2005, de 3 de agosto, ficou estabelecido que sendo a formação um direito e um dever do professor, deve ir ao encontro quer das necessidades do projeto educativo da escola, quer das necessidades relativas à lecionação das disciplinas atribuídas. E, neste sentido, impôs-se a obrigatoriedade de metade das ações de formação serem realizadas no âmbito da área científica do grupo disciplinar do docente. De facto, a formação contínua está desde sempre presente no ECD como forma de transformar uma cultura de individualismo numa cultura colaborativa.

### **3.5.3. Supervisão Pedagógica**

O processo de supervisão pedagógica não é consensual e tem gerado ao longo do tempo algum mau estar dentro da classe docente.

Inicialmente, ao conceito de supervisão em contexto escolar estavam associados sentimentos de controlo e fiscalização por parte dos docentes que exerciam a função de orientadores de estágios. A partir da década noventa, esta noção alterou-se, assumindo-se como uma atividade em que o objetivo do supervisor era acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento do docente supervisionado. Ao supervisor passou a ser atribuída a tarefa de ajudar o professor a desenvolver-se como profissional que, por sua vez, terá repercussões positivas nas aprendizagens dos alunos. Alarcão (2009) define o supervisor como

facilitador, criador e dinamizador de contextos da aprendizagem e confiante, em que os professores têm potencialidades para aprender, para se desenvolverem, para continuarem a sua qualificação, precisando para isso apenas de contextos favoráveis, de apoios e desafios (p. 128).

Compete ao supervisor promover e estimular a reflexividade e profissionalidade do docente supervisionado, tendo como objetivo a melhoria e qualidade da educação.

Na atualidade, a conceção de supervisão pedagógica está mais abrangente, uma vez que se estende à escola. Deste modo, a supervisão não se ocupa apenas dos professores em formação inicial, mas de todos os elementos que constituem a escola, tendo a função de dinamizar e acompanhar o desenvolvimento da instituição escolar.

Para Alarcão (2002), o essencial da atividade supervisiva é a qualidade do ensino prestado e, por isso, a supervisão pedagógica deve ultrapassar a sala de aula dando lugar ao espaço escola, onde todos aprendem com todos (crianças, professores, funcionários). A escola passa a assumir-se como uma organização qualificante que aprende e se desenvolve.

Segundo Vieira (2011), a supervisão fundamenta-se numa visão pedagógica, capaz de melhorar a ação educativa, em que o professor auto supervisionando-se conscientemente, assume uma atitude crítica do seu trabalho que se reflete no crescimento profissional.

Alarcão (2009), numa perspetiva de evolução do conceito de supervisão, relaciona o alargamento da área de influência desta noção com o desenvolvimento profissional. Este desenvolvimento profissional não é relativo apenas à formação inicial de docentes, mas sobretudo, à evolução profissional dos docentes que se encontram em formação contínua no contexto de trabalho, numa “orientação colaborativa e menos hierárquica” (p. 120).

De facto, a supervisão é baseada numa lógica colaborativa entre docentes, em práticas reflexivas, em decisões participadas com o objetivo de desenvolver profissionais autónomos. O supervisor, “professor mais experiente”, proporciona as condições para que os docentes possam desenvolver o seu trabalho de forma colaborativa, apoiando e despertando o espírito crítico e de investigação (Alarcão, 2009, p. 123).

O supervisor assume-se como o pilar do supervisionado na clarificação do processo reflexivo melhorando a sua profissionalidade perante os alunos e a escola. A reflexão permite a reformulação das práticas pedagógicas e, de seguida, adaptá-las a cada contexto escolar. A supervisão baseia-se num diagnóstico de observação, reflexão

e análise, capaz de promover a aprendizagem conjunta entre o docente supervisor e o supervisionado (Alarcão & Roldão, 2009).

Dentro da escola, também a liderança deve fomentar programas de supervisão através do incentivo ao trabalho em conjunto com colegas, numa atitude inovadora, que promova a melhoria do ensino e da aprendizagem. A esta liderança, Alarcão (2009) atribui a designação de supervisores institucionais. Embora um processo de supervisão numa instituição escolar inclua todos os elementos da escola para se entreajudarem e contribuírem para a qualidade da educação, existem elementos que se destacam como líderes de pensamento, dinâmicas, e com capacidades de apoio e incentivo. Estes elementos apresentam determinadas características que se adequam ao espírito de liderança e estão, geralmente, ao nível das Direções que assumem a responsabilidade de supervisão das escolas (Alarcão, 2009).

Em suma, as práticas de supervisão pedagógicas são essenciais numa escola, pois permitem o desenvolvimento de práticas colaborativas que resultam na definição clara da identidade profissional docente.

A supervisão pedagógica não deve ser entendida pelo professor como um processo meramente avaliativo, que formula juízos de valor sobre as suas competências, mas como uma ação que visa promover e melhorar o desenvolvimento profissional do docente.

O atual conceito de supervisão fundamenta-se numa conceção de reflexão e aprendizagem colaborativa que possibilite a autoaprendizagem e a partilha de conhecimentos para o crescimento profissional do professor. O docente assume o papel de auto supervisor das próprias práticas pedagógicas na medida em que reflete continuamente sobre o trabalho desenvolvido (Alarcão & Roldão, 2009).

As mesmas autoras salientam que a supervisão só produzirá resultados se partir do objetivo de trabalhar coletivamente entre docentes, facilitando a troca de experiências na promoção do sucesso educativo dos alunos, no caso específico, dos alunos do ensino profissional.

Deste modo, na segunda parte do nosso trabalho realizamos um estudo empírico em duas escolas públicas situadas em zonas geográficas distintas onde funcionam cursos profissionais, para analisarmos o perfil dos alunos e as práticas pedagógicas nesta modalidade de ensino.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**



## **CAPÍTULO 4 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

A contextualização teórica efetuada nos capítulos anteriores constituiu a base de suporte para iniciarmos o estudo empírico e a correta compreensão dos resultados.

O ensino profissional nas escolas públicas abrange um leque bastante heterogéneo de alunos que, conseqüentemente é gerador de situações problemáticas com que a escola (professores, direção e funcionários) se depara diariamente.

Através do presente estudo empírico analisamos o perfil dos alunos que frequentam cursos profissionais nas escolas secundárias públicas e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes que lecionam nesta modalidade de ensino.

Neste capítulo descrevemos e contextualizamos o processo metodológico utilizado no decorrer do estudo empírico da investigação. Deste modo, começamos por delinear os objetivos decorrentes da problemática enunciada para, a partir daí, fundamentarmos os métodos e as técnicas que utilizámos na recolha de dados e tratamento da informação. Expomos, ainda, o paradigma do estudo, os contextos em que se realizou e os vários participantes que forneceram os dados para análise que nos permitirá tecer considerações baseadas nos resultados.

### **4.1. Problemática e Objetivos**

O aumento vertiginoso dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas e a especificidade curricular dos mesmos implicam desafios diários no desempenho da classe docente, quer seja pelos intervenientes envolvidos quer pelos próprios contextos de aprendizagem.

Uma vez que pertencemos a um grupo disciplinar onde o trabalho desenvolvido é maioritariamente direcionado para os alunos que frequentam cursos profissionais e a incapacidade de lidar com situações problemáticas geradas pelos mesmos, levou-nos a refletir sobre as características destes jovens. Ao mesmo tempo, sabendo que os

docentes são o elo fundamental entre a escola e estudantes, procurámos analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas nesta modalidade de ensino.

Os problemas levantados pelos jovens que frequentam o ensino profissional não são apenas oriundos do espaço escolar, mas também, das várias estruturas que sustentam o crescimento do aluno, como por exemplo, o meio familiar onde está inserido.

Para darmos início à nossa investigação delineámos dois objetivos:

- Compreender o perfil dos alunos que optam pelos cursos profissionais;
- Conhecer como é desenvolvido o trabalho dos docentes que lecionam no ensino profissional.

Deste modo, quisemos auscultar a opinião de alunos e professores, como intervenientes diretos no processo de ensino e aprendizagem, sobre o funcionamento dos cursos profissionais em duas instituições escolares públicas, uma delas, situada num meio rural e a outra, num grande centro urbano.

Portanto, esta investigação focou-se no pensamento e vivências dos alunos e professores que se desenvolvem em torno dos cursos profissionais nas escolas públicas. Pois, como nos dizem Bogdan e Biklen (1994), um investigador num contexto escolar deve compreender detalhadamente como é que os professores e estudantes desenvolvem os seus quadros de referência.

## **4.2. Tipo de Investigação**

A investigação na área das Ciências da Educação, em particular, nas práticas e contextos profissionais envolvendo todos os agentes da ação educativa, permite-nos para além da autoformação, uma postura mais crítica e reflexiva sobre o impacto desta área na sociedade (Natércio, 2005).

Com efeito, de um processo de investigação resulta o conhecimento científico que, segundo o autor mencionado, é apresentado através de um discurso descritivo de situações concretas, articulado numa lógica argumentativa de caráter dedutivo e/ou

indutivo que sustenta uma interpretação dessas situações organizada em conceitos e estruturas conceituais (p. 15).

Para Fortin (2009), o método de investigação permite ser corrigido à medida que a investigação vai evoluindo, portanto, através da investigação científica somos capazes de realizar um processo sistemático que permite estudar acontecimentos para a obtenção de respostas.

No entender de Natércio (2005), a investigação no campo das Ciências da Educação possui um carácter subjetivo pela constante renovação dos intervenientes. O investigador para além de implicado no processo, constrói e reconstrói permanentemente o seu estudo.

Para irmos ao encontro da problemática do estudo, tivemos necessidade de escutar os intervenientes diretamente envolvidos nesta modalidade de ensino, nomeadamente: alunos e professores com os cargos de diretores de turma e diretores de curso, sobre o trabalho desenvolvido até ao momento nos cursos profissionais, dentro das escolas públicas.

De acordo com o nosso problema e a dimensão que pretendemos alcançar, verificámos que o nosso estudo possui uma validade interna, uma vez que “o seu resultado está em função do programa ou abordagem a testar” (Tuckman, 2000, p. 8). Esta validade interna, ao contrário da validade externa, envolve a construção de todo o processo de investigação, constituindo um critério intrínseco da verdade científica.

Conscientes da complexidade associada ao processo de ensino e aprendizagem e, dadas as condições de realização deste trabalho de investigação, não será possível analisar exaustivamente todas as variáveis que implicam a aglomeração de alunos desmotivados e desinteressados que frequentam cursos profissionais. Por essa razão optámos por isolar algumas variáveis que nos parecem mais pertinentes aos contextos locais onde incide o nosso estudo.

Sabemos à partida que uma investigação na área das Ciências da Educação tem uma especificidade própria e os contextos onde se desenvolvem os fenómenos são de extrema importância. Por isso, privilegiámos a investigação mista (quantitativa e qualitativa) de forma contextualizada para a descrição e compreensão dos fenómenos em estudo.

Um vez que esta investigação não se propicia a generalizações, procurámos analisar duas escolas com realidades locais bem distintas, para tentar perceber os pontos convergentes e também os divergentes. Por isso, propusemo-nos desenvolver um estudo comparativo, cujo objetivo geral é compreender os significados dos fenómenos observados através de uma descrição qualitativa a fim de explicar pontos comuns e díspares em duas realidades particulares.

De acordo com Vilelas (2009), o método comparativo permite estabelecer semelhanças e diferenças baseadas na comparação de grupos ou fenómenos sociais.

O referido método, segundo Marconi e Lakatos (2003), aplica-se em estudos descritivos, qualitativos ou quantitativos e “é usado tanto para comparações de grupos no presente, no passado, ou entre os existentes e os do passado...” (p. 107), com o objetivo de encontrar similaridades e apontar pontos divergentes.

É desta forma que enquadrámos a nossa investigação, uma vez que queremos estudar um fenómeno em contextos específicos, ou seja, queremos ouvir e conhecer a opinião de professores e alunos em duas escolas públicas sobre os cursos profissionais.

Perante o exposto, sentimos necessidade de dar uma maior abertura à abordagem metodológica optando por relacionar variáveis (alunos e professores) a partir das quais pudéssemos identificar características e retirar conclusões.

Das metodologias analisadas e, como já referimos, optámos pela utilização da abordagem mista (quantitativa e qualitativa). A abordagem quantitativa baseia-se na recolha de informação, por exemplo, através de questionários aplicados à população ou amostra em estudo. No entanto, esta metodologia apresenta alguma subjetividade, na medida em que a realidade escolar é um fenómeno subjetivo (Natércio, 2005).

Quanto à abordagem qualitativa, segundo o mesmo autor, é dotada de um carácter descritivo e explicativo dos factos e permite-nos a observação, descrição e análise do fenómeno tal como ele se apresenta, isto é, a compreensão na totalidade do fenómeno em estudo. Também as abordagens qualitativas são acompanhadas de um certo grau de subjetividade, uma vez que se concentram em “contextos singulares” e nas “perspetivas dos atores individuais” (Natércio, 2005, p. 14).

Deste modo, a análise qualitativa baseia-se na “recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos

empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (Natércio, 2005, p. 14).

A seleção dos métodos referidos fundamentou-se na facilidade que possuímos para a observação e obtenção de respostas como investigadores inseridos no processo de investigação e no contexto onde se enquadram os objetos do estudo.

Depois de selecionados os métodos passamos à identificação das variáveis e delimitação da sua influência no estudo. Para Fortin (2009), associada à investigação científica temos o conceito de variável, podendo esta ser dependente ou independente. Assim, a uma variável estão associadas “qualidades, propriedades ou características de objetos, de pessoas ou situações que são estudadas numa investigação” (p. 36).

Para a autora citada, uma variável é independente quando, num determinado estudo, é manipulada para medir o seu efeito na variável dependente. Assim, a variável dependente, é o resultado observado do efeito da variável independente. No que diz respeito à variável independente é aquela que “o investigador manipula num estudo experimental para medir o seu efeito na variável dependente” (Fortin, 2009, p. 37).

Reportando os conceitos de variável dependente e independente para o nosso estudo, temos como variáveis dependentes a desmotivação e desinteresse, expectativas sobre escola, expectativas profissionais; e como variáveis independentes, a oferta educativa da escola. Para traçarmos o perfil das características dos alunos em estudo, utilizamos as variáveis atributos: idade, sexo, situação económica e cultural da família, a natureza da escola, profissão dos pais (Fortin, 2009).

### **4.3. Amostras**

Depois de explicada a problemática do estudo e o tipo de investigação a utilizar, passamos à caracterização das amostras. A dimensão da amostra depende dos objetivos que se pretendem atingir numa investigação.

Nesta secção definimos sumariamente as amostras envolvidas no estudo e caracterizamos o meio físico e social que as envolve.

### **4.3.1. Caraterização do Meio**

Conscientes da limitação do tempo para a realização deste estudo e, de acordo com a problemática que lhe deu origem, restringimos o nosso espaço amostral a 2 escolas.

A justificação para a escolha das escolas envolvidas na investigação prendeu-se não só com a facilidade e disponibilidade para contactos burocráticos na recolha dos dados, mas também para o enriquecimento do estudo, pela heterogeneidade das duas realidades escolares.

Sobre as escolas onde os dados foram recolhidos podemos dizer que uma delas situa-se no interior do país, numa zona rural, que designámos por Escola A e a outra, encontra-se num grande centro urbano, que designámos por escola B.

Para a caraterização de cada instituição escolar e região circundante, apoiámo-nos nos respetivos Projetos Educativos de Escola.

O concelho ao qual pertence a Escola A é constituído por cerca de 11 000 habitantes, caracterizado por baixos níveis de habilitações literárias da população, onde grande parte dos ativos se encontra inserido no setor primário da economia. Portanto, é uma zona marcadamente agrícola onde, do ponto de vista socioeconómico e cultural, predominam as classes sociais média e baixa.

A Escola A é uma escola secundária com 3.º ciclo e sede do agrupamento, constituído por três centros escolares (com alunos do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico) e por uma escola que acolhe os alunos do 2.º ciclo do ensino básico. Neste ano letivo, para além das turmas do ensino regular, funcionam 3 turmas de cursos profissionais, de 3 áreas diferentes, com qualificação nível IV e 2 turmas CEF de nível básico. Cada turma de ensino profissional tem um diretor de turma, mas existe apenas um diretor de curso para as 3 turmas.

Esta escola recebe crianças e jovens pertencentes a agregados familiares de baixos rendimentos e, por isso, grande parte usufrui de apoio social. Como única escola de nível secundário no concelho, a oferta educativa abrange cerca de 700 alunos distribuídos pelo 3.º ciclo e o secundário. O número de alunos que frequenta o ensino profissional ronda os 90, dos quais 33 frequentam CEFs no 3.º ciclo. Os baixos níveis de habilitações literárias da população e o baixo rendimento económico dos

agregados familiares, cujos filhos usufruem de ajuda social, afetam a integração dos alunos na comunidade e o seu percurso escolar. As aulas nesta escola têm início a partir das 9 horas, uma vez que a maior parte dos alunos viaja de autocarro que percorre as várias localidades isoladas.

A segunda escola, Escola B, encontra-se edificada num grande centro urbano e é uma de entre várias existentes no concelho, com uma população próxima dos 175 000 habitantes. A oferta educativa nesta escola é apenas de nível secundário, com cerca de 900 alunos no ensino diurno e desses, cerca de 400 frequentam o ensino profissional distribuídos por 20 turmas de 6 áreas diferentes. Nesta instituição, cada turma do ensino profissional possui um diretor de turma e um diretor de curso, em alguns casos, um docente acumula os dois cargos. Existe, também, um docente coordenador de diretores de turma e um coordenador de diretores de curso, exclusivamente para o ensino profissional.

Podemos acrescentar que a Escola B está situada a uma distância considerável de bairros sociais, no entanto, muitas famílias dos alunos são desestruturadas ou com outras situações problemáticas. Os jovens que frequentam esta escola são provenientes de uma clara mistura social, apresentam muitos e variados problemas que afetam a sua integração na comunidade e o seu sucesso escolar.

### **4.3.2. Alunos**

Quanto à amostra de alunos selecionada para responder aos questionários, considerámos conveniente inquirir em cada escola o mesmo número de turmas em níveis diferentes (10.º, 11.º e 12.º anos) para a comparação ser mais equilibrada. Neste caso, optámos por 3 turmas de cada escola, visto ser o número máximo de turmas existentes na Escola A.

Assim, a amostra é constituída por um total de 117 alunos, que frequentam cursos profissionais em duas escolas públicas para obtenção de qualificação nível IV. Desses alunos, 57 pertencem à Escola A e os restantes 60, estudam na Escola B.

Na Escola A as áreas que estes alunos cursam variam entre Restauração e Bar, Informática e Marketing. Os inquiridos da Escola B frequentam cursos profissionais nas

áreas de formação de Informática, Gestão e Design gráfico, como podemos confirmar pelo Quadro 15.

Escola	Ano	Designação do curso	Feminino	Masculino	Total
Escola A	10º	Restauração e Bar	9	20	29
	11º	Gestão e Programação de Sistemas Informáticos	1	18	19
	12º	Marketing	4	5	9
	<b>Total</b>		14	43	57
Escola B	10º	Gestão e Programação de Sistemas Informáticos	6	25	31
	11º	Informática de Gestão	0	17	17
	12º	Design Gráfico	4	8	12
	<b>Total</b>		10	50	60

**Quadro 15 – Caracterização da amostra de alunos entrevistados nas Escolas A e B**

Da totalidade dos alunos inquiridos nas duas escolas, a grande maioria, cerca de 80% (90), é do sexo masculino. Na Escola A, 75% (43) dos alunos são do sexo masculino e, na Escola B, aproximadamente 83% (50). É ainda de destacar uma turma na Escola B sem qualquer elemento feminino, como podemos comprovar pelo Quadro 16.

Outro aspeto que merece destaque diz respeito à frequência do número de alunos por turma em cada nível de ensino. Os dados esquematizados no Quadro 2 evidenciam para o 10.º ano, em cada escola, um número de alunos muito superior, comparativamente com o número frequentado no 12.º ano. Temos para o 10.º ano nas Escola A e Escola B, respetivamente, 29 e 31 alunos por turma. Em contrapartida, esse número é muito inferior quando analisamos as turmas do 12.º ano em ambas as escolas com 9 alunos na Escola A e 12 alunos na Escola B.

Portanto, constata-se que à medida que o nível de ensino aumenta, diminui a frequência do número de alunos por turma.

Escola A				Escola B			
Ano	Feminino	Masculino	Total	Ano	Feminino	Masculino	Total
10 <sup>o</sup>	9	20	29	10 <sup>o</sup>	6	25	31
11 <sup>o</sup>	1	18	19	11 <sup>o</sup>	0	17	17
12 <sup>o</sup>	4	5	9	12 <sup>o</sup>	4	8	12
<b>Total (%)</b>	14 (25%)	43 (75%)	57 (100%)	<b>Total (%)</b>	10 (17%)	50 (83%)	60 (100%)

Quadro 16 – Número de alunos por ano, nível e género nas Escolas A e B

Quanto à faixa etária da amostragem de alunos, situa-se entre os 15 e os 21 anos distribuídos pelos 3 níveis do secundário. Verificamos, através do Quadro 17, que a média das idades dos alunos em cada ano escolar encontra-se em valores muito próximos em ambas as escolas. Na Escola B, nos 10.<sup>o</sup> e 11.<sup>o</sup> anos, a média das idades é ligeiramente inferior à média na Escola A. No 12.<sup>o</sup> ano existe uma diferença mínima entre a média das idades dos alunos das 2 escolas, com um valor mais baixo para a Escola A.

Escola A		Escola B	
Ano	Média Idades	Ano	Média Idades
10 <sup>o</sup>	16,6	10 <sup>o</sup>	16,3
11 <sup>o</sup>	17,1	11 <sup>o</sup>	16,9
12 <sup>o</sup>	19,2	12 <sup>o</sup>	19,3
<b>Média Total</b>	17,6	<b>Média Total</b>	17,5

Quadro 17 – Média de idades por nível de ensino nas Escolas A e B

### **Contexto familiar**

Ao analisarmos a idade dos pais (pai e mãe) através do Quadro 18, notamos que não existem discrepâncias na comparação entre as duas escolas. A idade da maioria dos pais situa-se entre os 40 e os 49 anos. Há ainda a salientar 28 pais (pai e mãe) com idade inferior a 40 anos.

Escola A			Escola B		
	Idade	Nº de pais		Idade	Nº de pais
Pai	30-39	4	Pai	30-39	7
	40-49	39		40-49	40
	50-59	10		50-59	8
	Outros/faleceu	4		Outros/faleceu	5
	<b>Total</b>	<b>57</b>		<b>Total</b>	<b>60</b>
Mãe	30-39	7	Mãe	30-39	10
	40-49	39		40-49	46
	50-59	8		50-59	2
	Outros/faleceu	3		Outros/faleceu	2
	<b>Total</b>	<b>57</b>		<b>Total</b>	<b>60</b>

Quadro 18 – Idade dos pais (pai e mãe) dos alunos inquiridos nas Escolas A e B

Nas habilitações literárias e nas profissões dos pais, aí sim, podemos apontar ligeiras diferenças. Quando analisamos o Quadro 19, que sintetiza o grau de escolarização, comprovamos que, na generalidade, os pais dos alunos da Escola B têm mais estudos do que os da Escola A. As mães, em ambas as escolas, são mais escolarizadas que os pais. A Escola B não tem qualquer mãe com habilitações equivalentes ao 1.º ciclo, todas elas têm habilitações superiores, duas dessas mães possuem o grau de licenciatura. Na Escola B, 19% (11) das mães possuem o 2.º ciclo, 54% (31) o 3.º ciclo, 24% (14) o ensino secundário e, apenas 2 (3%) com licenciatura. Em contrapartida, na Escola A, 11% (6) das mães possuem apenas o 1.º ciclo, cerca de 30% (16) o 2.º ciclo, 46% (25) o 3.º ciclo e 13% (7) o ensino secundário.

Para os pais, enquanto na Escola A, 55% (29) completou apenas o 2.º ciclo de escolaridade, 21% (11) o 3.º ciclo e apenas 9% (5) o ensino secundário. Na Escola B, 36% (20) dos pais concluiu o 2.º ciclo, 40% (22) o 3.º ciclo e, ainda, 18% (10) dos pais completaram o ensino secundário.

Escola A				Escola B			
	Grau	Número	%		Gau	Número	%
Pai	1.º ciclo	8	15%	Pai	1.º ciclo	3	6%
	2.º ciclo	29	55%		2.º ciclo	20	36%
	3.º ciclo	11	21%		3.º ciclo	22	40%
	Ensino secundário	5	9%		Ensino secundário	10	18%
	Licenciatura	0	0%		Licenciatura	0	0%
	<b>Total</b>	<b>53</b>			<b>Total</b>	<b>55</b>	
Mãe	1.º ciclo	6	11%	Mãe	1.º ciclo	0	0%
	2.º ciclo	16	30%		2.º ciclo	11	19%
	3.º ciclo	25	46%		3.º ciclo	31	54%
	Ensino secundário	7	13%		Ensino secundário	14	24%
	Licenciatura	0	0%		Licenciatura	2	3%
	<b>Total</b>	<b>54</b>			<b>Total</b>	<b>58</b>	

Quadro 19 – Grau de escolaridade dos pais (pai e mãe) dos alunos inquiridos nas Escolas A e B

Nos Quadros 20 e 21 encontramos esquematizadas as estatísticas que relacionam as profissões dos pais de ambas as escolas. Os dados indicam-nos que as ocupações dos pais diferem entre as duas escolas e são influenciadas pela localização geográfica. Na Escola A, situada no interior do país, existe uma percentagem significativa de pais ativos cuja atividade profissional é dedicada à agricultura, cerca de 17% (9) e 26% (14) dos pais são operários fabris. Os restantes pais são empresários da construção civil 8% (4), trabalhadores do comércio 6% (3) e trabalhadores dos serviços 6% (3).

Na Escola B, a maioria dos pais encontra-se empregada na área do comércio, cerca de 25% (14). Uma percentagem muito próxima, 20% (11) dos pais trabalha no setor dos serviços e 15% (8) são empresários.

Há ainda a salientar uma percentagem considerável de pais desempregados nas duas escolas, com 23% (12) na Escola A e 33% (18) na Escola B. Destacamos também alguns pais, 15% (8) na Escola A e 7% (4) na Escola B que exercem atividades remuneradas fora do nosso país.

Relativamente à profissão exercida pelas mães, observamos na Escola B um número significativo, 40% (23), de empregadas de limpeza. As restantes mães trabalham no comércio 10% (11), no setor dos serviços 12% (7) e apenas 3% (2) em quadros superiores de empresas.

Na escola A, a atividade profissional da figura materna é variável entre o setor agrícola e fabril, mas com uma percentagem significativa de mães que não exercem uma profissão remunerada 24% (11). Das mães com atividades remuneradas destacamos as operárias fabris 17% (9), trabalhadoras agrícolas 11% (6), empregadas no comércio 7% (4) e apenas 6% (3) de trabalhadoras no setor dos serviços.

No grupo das mães, a percentagem de desemprego é também acentuada, com 22% (14) de desempregadas na Escola A e a mesma, 22% (13), na Escola B. Igualmente ao que acontecia no grupo dos pais, algumas mães exercem atividades remuneradas fora do país, cerca de 13% (7) na Escola A e apenas 3% (2) na Escola B.

Escola A					
Profissão do pai	Número	%	Profissão da mãe	Número	%
Trabalhador agrícola	9	17%	Trabalhadora agrícola	6	11%
Operário fabril	14	26%	Operária fabril	9	17%
Trabalhador no comércio	3	6%	Trabalhadora no comércio	4	7%
Empresário construção civil	4	8%	Doméstica	11	24%
Pessoal dos serviços	3	6%	Pessoal dos serviços	3	6%
Desempregado	12	23%	Desempregada	14	22%
Emigrante	8	15%	Emigrante	7	13%
<b>Total</b>	<b>53</b>		<b>Total</b>	<b>54</b>	

**Quadro 20 – Profissões dos pais (pai e mãe) dos alunos inquiridos na Escola A**

Escola B					
Profissão do pai	Número	%	Profissão da mãe	Número	%
Trabalhador no comércio	14	25%	Trabalhadora no comércio	11	19%
Empresário	8	15%	Empregada de limpeza	23	40%
Pessoal dos serviços	11	20%	Pessoal dos serviços	7	12%
Quadro superior	0	0%	Quadro superior	2	3%
Desempregado	18	33%	Desempregada	13	22%
Emigrante	4	7%	Emigrante	2	3%
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>

**Quadro 21 – Profissões dos pais (pai e mãe) dos alunos inquiridos na Escola B**

### 4.3.3. Docentes

A amostra de docentes entrevistados é constituída por 1 diretor de turma (DT) e 1 diretor de curso (DC) de cada escola, num total de 4. A escolha é fundamentada pelo objetivo de auscultarmos a perspetiva dos professores sobre os alunos e o funcionamento dos cursos profissionais nas escolas onde lecionam e, serão estes que, à partida, estão mais informados.

No Quadro 22, verificamos que dos 4 docentes entrevistados, 3 são do sexo feminino e 1 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 40 e os 56 anos, todos eles pertencentes ao quadro de escola e com largos anos de experiência no ensino.

Escola	Entrevistado / Cargo	Tempo serviço	Sexo	Idade	Grupo disciplinar	Situação profissional
Escola A	DTA (Diretora de turma)	21 anos	Feminino	51	500 - Matemática	Quadro de escola
	DCA (Diretor de curso)	23 anos	Masculino	56	410 - Filosofia	Quadro de escola
Escola B	DTB (Diretora de turma)	20 anos	Feminino	53	300 - Português	Quadro de escola
	DCB (Diretora de Curso)	15 anos	Feminino	40	550 - Informática	Quadro de escola

Quadro 22 – Caracterização da amostra dos docentes entrevistados nas Escolas A e B

A diretora de turma da Escola A (DTA) tem 51 anos e é docente há cerca de 21. Leciona a disciplina de Matemática e exerce este cargo na turma do 10.º ano do Curso Profissional de Técnico de Restauração e Bar, que respondeu ao questionário. Ao longo do seu percurso profissional, embora tenha lecionado 2 anos a disciplina de Matemática a alunos dos cursos profissionais e CEFs, é a primeira vez que exerce o cargo de DT nestes cursos.

A diretora de turma da Escola B (DTB) tem 53 anos e leciona a disciplina de Português há praticamente 20 anos. Tem 5 anos de experiência docente no ensino profissional e 4 anos como DT nesta modalidade de ensino. No presente ano letivo ensina Português às turmas do 10.º ano do Curso Profissional de Técnico de Marketing

e Publicidade, da qual é DT, e ao 12.º ano do Curso Profissional de Técnico de Design Gráfico.

O diretor de curso da Escola A (DCA) tem 56 anos e ensina Filosofia há 23 anos. Tem 5 anos de experiência no ensino profissional e nos cargos de DT e DC. Este ano leciona à turma do 11.º ano do Curso Profissional de Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos a disciplina de Área de Integração, na qual é DT e DC.

Por último, a diretora de curso da Escola B (DCB) tem 40 anos de idade e é professora do grupo de Informática há 15 anos. Leciona desde 2004 várias disciplinas da componente técnica na área da Informática em cursos profissionais, acumulando sempre com o cargo de DT ou DC, por vezes em simultâneo. Este ano letivo leciona à turma do 11.º ano do Curso Profissional de Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos três disciplinas da componente técnica e à turma do 12.º ano do Curso Profissional de Técnico de Informática de Gestão uma disciplina da componente técnica. Acumula os cargos de DT e DC nesta última turma.

#### **4.4. Instrumentos de Recolha de Dados**

A seleção dos instrumentos de recolha de dados depende dos objetivos que queremos alcançar com a investigação. Além disso, há que ter em atenção quer no tipo de informação que pretendemos reunir, quer a melhor forma de obter essa informação.

Das técnicas científicas utilizadas para trabalhos de investigação e, de acordo com a natureza do nosso estudo misto – quantitativo e qualitativo, selecionámos aquelas que mais se adequam, ou seja, o questionário para inquirir os alunos e a entrevista semiestruturada para aplicar aos docentes.

Como nos diz Tuckman (2000), o inquérito por questionário e o guião da entrevista quando construídos adequadamente e aplicados numa investigação com uma estrutura correta, poderão tornar-se bastante vantajosos. Estas duas técnicas, não recorrendo à observação, permitem obter dados sobre as pessoas ou recolher amostras do seu comportamento.

#### **4.4.1. Questionário**

Ao querermos recolher dados diretamente dos alunos, pensámos que a técnica do questionário, de natureza quantitativa, seria a mais adequada para garantir um maior número de participantes, facilitar a recolha e tratamento de dados e, ao mesmo tempo, ser mais objetivo.

Além disso, pelo facto de os alunos terem um vocabulário muito reduzido, conjugado com alguma inibição, pareceu-nos ser o instrumento mais adequado.

A construção de raiz do questionário (Anexo 1) destinou-se à recolha dos dados proferidos por alunos, que permitissem quantificar a sua situação escolar, familiar e socioeconómica. Esses dados tinham como finalidade traçar o perfil dos jovens nesta modalidade de ensino, de modo a percebermos o seu comportamento manifestado na escola.

O questionário “Perfil pessoal / escolar dos alunos” foi elaborado utilizando uma linguagem simples e clara, adequada à faixa etária e cuja maioria das questões tinha tipologia de escolha múltipla para evitar omissões de respostas por parte dos alunos. Encontra-se estruturado segundo dimensões, sistematizadas no Quadro 23, que envolvem o percurso escolar, o contexto familiar, a relação com a escola e com o curso profissional que frequentam.

Organizamos o documento em 5 grupos para mais fácil leitura por parte dos inquiridos e melhor sistematização da recolha dos dados. Assim, do primeiro grupo constam questões sobre os elementos de identificação pessoal do aluno, incluindo a designação do curso frequentado. As questões do segundo grupo permitem recolher dados para a caracterização dos progenitores dos jovens. No grupo seguinte, a temática diz respeito ao percurso escolar do aluno, nomeadamente ao número de retenções e níveis onde sucederam, aos motivos que os levaram a optar por cursos profissionais e, por fim, às expectativas futuras. No quarto grupo, os alunos são questionados sobre a sua relação com o estudo em contexto escolar e familiar. Além disso, são confrontados com perguntas sobre a indisciplina e discriminação pela comunidade educativa relativamente aos cursos profissionais. Finalmente, no último grupo de questões, os alunos manifestam a opinião sobre a estrutura, organização e conteúdos do curso que frequentam.

<b>Dimensões</b>	<b>Indicadores</b>
Caraterização do aluno	Sexo Idade Ano de frequência Área do curso
Contexto Familiar	Idade do pai/mãe Escolaridade do pai/mãe Profissão do pai/mãe
Percurso escolar	Número de retenções Curso frequentado no 3.º ciclo Razões/influência da escolha do ensino profissional e área Expetativas em relação ao curso Desejo de acesso ao ensino superior
Relação com a escola	Expetativas sobre a escola/estudo Acompanhamento dos pais no estudo Condições de estudo em casa Avaliação do comportamento dos alunos que frequentam cursos profissionais na escola/sala de aula Perceção dos cursos profissionais pela comunidade educativa
Relação com o curso	Avaliação do funcionamento/currículo do curso

**Quadro 23 – Dimensões do questionário “Perfil pessoal / escolar dos alunos”**

#### **4.3.2. Guião da Entrevista**

A técnica da entrevista correspondente à parte do estudo de cariz qualitativo, permitiu-nos recolher respostas às questões formuladas na investigação e, simultaneamente, complementar os dados recolhidos através dos questionários.

A propósito, Bogdan e Biklen (1999) dizem-nos que a técnica de recolha de dados através da entrevista, pode ser utilizada de duas formas, constituindo uma “estratégia dominante para a recolha de dados” ou “ser utilizada em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (p.134).

Para Tuckman (2000), a entrevista permite aceder ao conhecimento e ao pensamento do entrevistado sobre o que gosta e não gosta, sobre valores e experiências.

Quanto ao tipo de entrevista, optámos pela semiestruturada, embora seguindo um guião, às questões pode-se-lhe trocar a ordem ou explorar significados das respostas dadas pelos entrevistados (Bogdan & Biklen, 1999).

Uma entrevista semiestruturada obedece a um guião organizado por questões relacionadas com objetivos específicos, dentro de grande amplitude de temas para possíveis adaptações às questões iniciais ou para reforçar ideias através de táticas. Das táticas, referidas por Afonso (2005), indicamos a repetição daquilo que o entrevistado disse para assim clarificar por outras palavras a opinião do entrevistado; os pedidos de exemplos, esclarecimentos de contradições, etc..

A utilização da entrevista semiestruturada possibilita que o entrevistado desenvolva temas que estejam de acordo com os objetivos da entrevista, por isso, embora tenha uma estrutura base, não há um caráter rigoroso na sua aplicação (Estrela, 1994). O mesmo autor refere também que o entrevistado deve sentir-se à vontade para expressar as suas opiniões e não deve ser influenciado pelo investigador.

As perguntas que formavam o guião das entrevistas eram suficientemente abertas para que o entrevistado expressasse livremente as suas opiniões. Essas perguntas foram construídas de modo a poderem ser adaptadas aos docentes com o cargo de diretor de turma e com o cargo de diretor de curso.

O documento referido centrava-se em dois grandes objetivos: o primeiro consistia em traçar o percurso escolar e a relação familiar dos alunos, bem como, conhecer os motivos que os levam a optar por cursos profissionais; o segundo, pretendia compreender o funcionamento desta modalidade de ensino em cada escola, quer em termos burocráticos, quer na implementação das práticas pedagógicas por parte dos docentes.

Encontra-se estruturado em 5 grupos (Anexo 2). No primeiro grupo garantimos a legitimação e contextualização da entrevista através do percurso profissional do docente. O segundo grupo de perguntas visava uma conceção sobre o perfil dos alunos do ensino profissional. Através das questões do terceiro grupo, queríamos conhecer o desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes nos cursos profissionais. O grupo seguinte tinha como objetivo descodificar as funções do Diretor de turma/diretor de curso. Por fim, o último grupo pretendia levar os docentes a realizarem um balanço

sobre o trabalho colaborativo e reflexivo das práticas pedagógicas, efetuado no ensino profissional.

#### **4.4. Procedimentos**

Após o contacto e autorização presencial da Direção de cada escola, a seleção das turmas de alunos envolvidas no estudo foi aleatória na Escola B, respeitando apenas uma turma por nível de ensino de modo a permitir uma comparação mais coerente dos dados. Enquanto na Escola A, como já referimos, participaram as 3 turmas de ensino profissional existentes nesse estabelecimento de ensino.

A nosso pedido, antes do preenchimento dos questionários, os alunos foram sensibilizados pelos respetivos diretores de turma à aderência e seriedade no preenchimento dos mesmos.

Este instrumento de pesquisa foi difundido através da aplicação Google Docs e, os alunos tiveram a oportunidade de o preencherem numa aula do diretor(a) de turma ou diretor(a) de curso no mês de abril. Após a recolha de informação de natureza quantificável, obtida pela aplicação dos questionários, esta foi alvo de tratamento estatístico por intermédio do programa Microsoft Office Excel 2010.

Os resultados serão apresentados, sempre que oportuno, sob a forma de tabelas e gráficos expressos em valores reais e percentuais para mais fácil interpretação da informação. A opção de apresentar o questionário neste formato prende-se com a facilidade de recolha de respostas, bem como com a simplificação do tratamento das mesmas.

No processo de inquirição, em que se partia de um universo de 117 alunos, podemos dizer que a taxa de respostas foi de 100%, pois todos os alunos responderam ao questionário.

As entrevistas constituíram o momento em que a amostra de professores envolvida expressou as suas ideias, opiniões e reflexões sobre o tema em estudo. Foram agendadas previamente por telefone e posteriormente, realizadas individualmente, por ordem arbitrária, na última semana do mês de maio.

Na qualidade de investigadores, optámos por realizar as entrevistas num lugar de conforto sugerido por alguns dos entrevistados, a biblioteca da escola. Cada entrevista teve a duração de cerca de uma hora.

Do leque possível de entrevistados contactados, foram escolhidos aqueles que mostraram maior disponibilidade e assumiam, em cada escola, os cargos de diretor de turma ou diretor de curso.

Os dados recolhidos pelas entrevistas são, segundo Bogdan e Biklen (1994), ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas e locais. Esses dados foram organizados em categorias e sintetizados para permitir uma melhor compreensão da informação e, ao mesmo tempo, a extração dos aspetos mais relevantes que influenciam a desmotivação dos alunos do ensino profissional nas escolas públicas.

Na execução das entrevistas tivemos o cuidado, enquanto entrevistadores, de seguirmos os conselhos de Bogdan e Biklen (1999), mantendo a isenção nos comentários e evitando formular juízos de valor perante o entrevistado.

Dois dos entrevistados não se sentiram confortáveis para gravarmos os seus testemunhos e preferiram que anotássemos as respostas. Apesar de dificultar o nosso trabalho, por uma questão de uniformidade, decidimos aplicar o mesmo método com todos os docentes.

As entrevistas foram novamente transcritas onde houve necessidade de alguns ajustamentos e correções gramaticais, nunca alterando o sentido das ideias dos entrevistados. Depois disso, foram enviadas por correio eletrónico aos entrevistados para que estes pudessem, mais calmamente, analisar as respostas e, caso sentissem necessidade de alterar ou acrescentar algo, o poderiam fazer, informando das alterações. As respostas de cada docente podem ser consultadas no Anexo 3.

Na análise do conteúdo das entrevistas baseámo-nos nas orientações de Bardin (2009) e Esteves (2006) de modo a encontrarmos um fio condutor com significado de cada tema e as informações recolhidas fossem comparáveis entre si (Bardin, 2009).

A elaboração de uma matriz estruturada em categorias de conteúdos permitiu-nos organizar e sistematizar os dados para identificarmos as informações pertinentes e ficarmos com uma noção da perspetiva dos entrevistados, de acordo com os temas do guião (Esteves, 2006).



## **CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Este capítulo contém a exposição dos resultados obtidos pela aplicação dos questionários aos alunos e das entrevistas aos docentes. Optámos por apresentar separadamente os dados recolhidos por estes dois instrumentos, apenas por uma questão de organização e leitura simplificada das conclusões finais.

Para a narração dos dados recolhidos pelos questionários, recorreremos a quadros e gráficos com a descrição dos dados mais relevantes, procurando sistematizar e realçar a informação de maior significado relacionada com os objetivos da pesquisa. Através da matriz que elaborámos para sistematizar o conteúdo das entrevistas, expomos e comparamos as opiniões e pontos de vista dos quatro docentes entrevistados. O capítulo termina com uma análise e discussão em função dos dados recolhidos e a redação das conclusões obtidas.

### **5.1. Apresentação dos Dados Recolhidos Através dos Questionários**

Os resultados apresentados a seguir espelham a leitura estatística dos questionários aplicados aos 117 alunos que frequentam cursos profissionais em 2 escolas públicas, uma situada numa zona rural e a outra, situada num grande centro urbano.

Considerando que a escolha de um curso profissional está associada a jovens com percursos escolares marcados pelo insucesso, será importante analisar o número de retenções dos alunos em cada escola.

Os Quadros 24 e 25 confirmam-nos que os jovens que optam por cursos profissionais apresentam resultados escolares fracos. A grande maioria dos alunos tem no seu percurso escolar uma ou mais retenções, sendo esses valores mais elevados na Escola A, com cerca de 96% (55), comparativamente com os 88% (53) da Escola B.

No Quadro 24 observamos que não existem jovens do sexo feminino sem qualquer retenção, enquanto no grupo do sexo masculino, embora pouco significativo,

2% (4) dos jovens, não obtiveram qualquer reprovação durante o percurso escolar. De um modo geral, podemos afirmar que em ambos os sexos, na Escola A, a maioria dos alunos teve duas retenções 63% (36), com 71% (10) no sexo feminino e 60% (26) no masculino. Com três ou mais retenções temos 22% (3) e 21% (9) de jovens do sexo feminino e masculino, respetivamente.

Apesar do elevado número de retenções no ensino profissional os resultados do Quadro 25 mostram-nos que na Escola B, cerca de 14% (7) dos alunos do sexo masculino não apresentam qualquer retenção no seu percurso escolar e 24% (12) teve apenas uma retenção. Contudo, não há qualquer aluno do sexo feminino sem retenções ou com apenas uma. Também nesta escola, a maioria dos jovens teve duas retenções no seu percurso escolar 60% (36), com 80% (8) do sexo feminino e 56% (28) do sexo masculino. Finalmente, com três ou mais retenções temos 20% (2) de alunos do sexo feminino e 6% (3) do sexo masculino.

Escola A					
Retenções \ Sexo	0	1	2	>=3	Total de retenções
Feminino (%)	0 (0%)	1 (7%)	10 (71%)	3 (22%)	14 (100%)
Masculino (%)	2 (5%)	6 (14%)	26 (60%)	9 (21%)	41 (95%)
<b>Total (%)</b>	<b>2 (4%)</b>	<b>7 (12%)</b>	<b>36 (63%)</b>	<b>12 (21%)</b>	<b>55 (96%)</b>

**Quadro 24 – Número e percentagem de retenções dos alunos da Escola A**

Escola B					
Retenções \ Sexo	0	1	2	>=3	Total de retenções
Feminino (%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (80%)	2 (20%)	10 (100%)
Masculino (%)	7 (14%)	12 (24%)	28 (56%)	3 (6%)	43 (86%)
<b>Total (%)</b>	<b>7 (12%)</b>	<b>12 (20%)</b>	<b>36 (60%)</b>	<b>5 (8%)</b>	<b>53 (88%)</b>

**Quadro 25 – Número e percentagem de retenções dos alunos da Escola B**

Quanto ao número de retenções importa também percebermos em que ciclo de ensino estas sucederam. Como existe uma percentagem bastante elevada de alunos com retenções em mais do que um ciclo de ensino, sintetizamos apenas os dados relativamente às retenções no ensino secundário.

O Quadro 26 mostra-nos que a percentagem de retenções no ensino secundário é relativamente próxima nas duas escolas, com 9% (5) na Escola A e 13% (7) na Escola B. No total da amostra, ou seja, dos 117 alunos, apenas 12 (22%) reprovaram no ensino secundário, por isso, o elevado número de retenções incide, essencialmente, nos ciclos de ensino que antecedem o ensino secundário.

Escola A		Escola B		Total de alunos (%)
Ensino Secundário		Ensino Secundário		
N.º de alunos (%)	5 (9%)	N.º de alunos (%)	7 (13%)	12 (22%)

**Quadro 26 – Número e percentagem de retenções no ensino secundário dos alunos das Escolas A e B**

Um outro dado que nos permite analisar a trajetória escolar dos alunos fundamenta-se na modalidade de ensino que frequentou no 3.º ciclo do ensino básico. Quando questionados sobre esse assunto, pelo Quadro 27, apurámos que um elevado número de alunos provém de um CEF, cerca de 74% (86), daí a opção de um curso profissional no ensino secundário. Mais uma vez, a escola do interior obtém uma percentagem superior com 84% (48) de alunos que frequentaram CEF, comparativamente com a escola da zona urbana com 63% (38).

Escola A				Escola B			
Sexo \ Ensino	Regular	CEF	Total	Sexo \ Ensino	Regular	CEF	Total
Feminino	2	12	14	Feminino	4	6	10
Masculino	7	36	43	Masculino	18	32	50
Total (%)	9 (16%)	48 (84%)	57 (100%)	Total (%)	22 (37%)	38 (63%)	60 (100%)

**Quadro 27 – Modalidade de ensino frequentada no 3.º ciclo pelos alunos das Escolas A e B**

Os motivos apontados pelos alunos quando optaram por um curso profissional no ensino secundário são variados e apresentam algumas divergências nas duas escolas. Pela análise ao Quadro 28, averiguamos que a razão mais invocada foi “Os cursos profissionais são mais fáceis para concluir o 12º ano” com 73% (85) da amostra, sendo 44 da Escola A e 41 da Escola B.

Outra razão bastante apontada deve-se ao facto destes cursos atribuírem um certificado de qualificação profissional que pode facilitar a procura do primeiro emprego com 67% (78). Ainda com uma percentagem significativa salienta-se a eleição do curso pela área, com 52% (61). Muito próximo destes valores está o motivo “É uma formação que tem um carácter mais prático” com 51% (59).

No entanto, do número de alunos que escolheu este motivo, 35 foram da Escola A e apenas 24 da Escola B. A razão menos selecionada, “Permite a ligação da escola ao mercado de trabalho (estágios)”, de apenas 38% (45), o número mais significativo incidu na Escola A com mais de metade dos alunos dessa escola, 31, contrariamente à Escola B, com apenas 14 alunos a selecionarem esta opção.

Qual(ais) o(s) motivo(s) que te levaram a optar por um curso profissional?	Escola A	Escola B	Total
Os cursos profissionais são mais fáceis para concluir o 12º ano	44 (77%)	41 (68%)	85 (73%)
É mais fácil encontrar emprego (certificado de qualificação profissional)	41 (72%)	37 (45%)	78 (67%)
Gosto da área do curso	36 (63%)	25 (42%)	61 (52%)
Permite a ligação da escola ao mercado de trabalho (Estágios)	31 (54%)	14 (23%)	45 (38%)
É uma formação que tem um carácter mais prático.	35 (61%)	24 (40%)	59 (51%)
Outra. Qual?	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Não respondeu	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

**Quadro 28 – Motivos que levaram os alunos das Escolas A e B a escolher um curso profissional**

A observância ao Quadro 29 indica-nos que a preferência dos alunos pela área do curso profissional que frequentam apresenta justificações ligeiramente diferentes

nas duas escolas. Na Escola A, a maioria dos alunos, 77% (44), respondeu: “Penso que tem mais saídas profissionais”, enquanto na Escola B, o motivo mais apontado, com cerca de 85% (51), foi “É a área que mais gosto”. Há ainda a salientar que, da totalidade da amostra inquirida, 14% (16) dos alunos, apenas da Escola A, frequenta aquela área por não existirem outras opções nessa escola.

<b>A opção pela área do curso deveu-se a:</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Total</b>
É a área que mais gosto	32 (56%)	51 (85%)	83 (71%)
Penso que tem mais saídas profissionais	44 (77%)	19 (32%)	63 (54%)
Não existiam outras opções na escola	16 (28%)	0 (0%)	16 (14%)
Outra. Qual?	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Não respondeu	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

**Quadro 29 – Motivos que influenciaram os alunos pela área do curso que frequentam nas Escolas A e B**

As diferenças são também visíveis na questão colocada aos alunos “Se na escola houvesse mais ofertas de cursos, terias escolhido outro?”. Através do Quadro 30, cerca de 35% (19) dos alunos da escola situada no interior afirma que escolhia outro curso. Em contrapartida, na escola urbana todos os alunos que responderam a esta questão (57), estão satisfeitos com a área do curso que frequentam e, por isso, não mudariam para outra área.

<b>Se na escola houvesse mais ofertas de cursos, teria escolhido outro?</b>	<b>Resposta</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Total</b>
	Sim	19 (35%)	0 (0%)	19 (17%)
	Não	36 (65%)	57 (100%)	93 (83%)
	Não respondeu	2 (4%)	3 (5%)	5 (4%)

**Quadro 30 – Número e percentagem de alunos que muda de área do curso nas Escolas A e B**

Quanto à orientação dos alunos para a escolha de um curso profissional tivemos duas posições distintas, como podemos observar no Quadro 31. Na Escola A, a percentagem mais significativa, 69% (37), indicou a psicóloga da escola como responsável no aconselhamento pelo ensino profissional, apenas 5% (9) dos alunos da Escola A respondeu que a sua escolha foi influenciada por amigos e/ou pesquisa individual.

Na Escola B, a percentagem mais expressiva, 47% (27), apontou os amigos e/ou pesquisa individual. Contudo, próxima desta percentagem, encontra-se também a orientação vocacional com a psicóloga da escola com 37% (21).

<b>Quem influenciou a tua escolha por um curso profissional?</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Total</b>
Orientação vocacional com a psicóloga da escola	37 (69%)	21 (37%)	58 (52%)
Através do diretor de turma	12 (22%)	9 (16%)	21 (19%)
Através de amigos e/ou pesquisa individual	5 (9%)	27 (47%)	32 (29%)
Outra. Qual?	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Não respondeu	3 (5%)	3 (5%)	6 (5%)

**Quadro 31 – Responsáveis pela indicação de um curso profissional aos alunos das Escolas A e B**

Na questão “O curso está a corresponder às tuas expetativas?”, pelo Quadro 32, a maioria dos alunos respondeu positivamente, 59% (30) na Escola A e 76% (42) na Escola B. Contudo, destaca-se a Escola A com uma percentagem elevada de alunos insatisfeitos com o curso que frequentam, 41% (21).

Dos 34 alunos da totalidade da amostra inquirida que responderam à questão “O curso está a corresponder às tuas expetativas?”, apenas 12 apontaram motivos, a saber: “As disciplinas são muito teóricas” (9) e “A escola não tem condições para este curso funcionar” (6).

	Resposta	Escola A	Escola B	Total
<b>O curso está a corresponder às tuas expetativas?</b>	Sim	30 (59%)	42 (76%)	72 (68%)
	Não	21 (41%)	13 (24%)	34 (32%)
	Não respondeu	6 (11%)	5 (8%)	11 (9%)

**Quadro 32 – Número e percentagem das expetativas dos alunos face ao curso profissional que frequentam nas Escola A e B**

Quanto às expetativas futuras, através do Quadro 33, averiguamos que a maioria dos alunos inquiridos não pretende seguir para o ensino superior depois de concluir o curso profissional. No entanto, 21% (24) da amostra, ainda não se decidiu. Ao analisarmos os dados separadamente, na Escola A, uma elevada percentagem de alunos, 67% (38), não ambiciona o acesso à universidade, apenas 16% (9) pretende o prosseguimento de estudos e há uma percentagem de 14% (10) de indecisos.

Em contrapartida, na Escola B temos percentagens muito próximas de alunos que pretendem prosseguir estudos, 37% (22) e de alunos, 40% (24), que não têm esse objetivo. Também nesta escola há uma percentagem significativa de alunos indecisos, 23% (14), em relação ao futuro após a conclusão do curso profissional.

	Resposta	Escola A	Escola B	Total
<b>Depois de concluíres o curso pretendes ir para a universidade?</b>	Sim	9 (16%)	22 (37%)	31 (26%)
	Não	38 (67%)	24 (40%)	62 (53%)
	Ainda não sei	10 (14%)	14 (23%)	24 (21%)
	Não respondeu	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

**Quadro 33 – Expetativas futuras dos alunos nas Escolas A e B depois da conclusão do curso profissional**

### **Relação com a escola**

Na relação com o espaço escolar, o Quadro 34 indica-nos que a maioria, cerca de 62% (72) dos inquiridos gosta da instituição escolar que frequenta. Contudo, os alunos da escola situada no interior do país têm uma visão mais pessimista, uma vez que 47% (27) afirmou não gostar da escola. Na escola do meio urbano essa percentagem é significativamente inferior, rondando os 30% (18).

Quando interrogados sobre o incentivo ao estudo pelo meio familiar, verificámos que, apesar de valores muito próximos, a maioria dos alunos, 52% (60), não é estimulado pelos pais a estudar. No entanto, ao compararmos os resultados das duas escolas, constatamos que essa maioria permanece apenas na Escola A, com 58% (33). Na Escola B, 45% (27) dos alunos não é incentivado a estudar pelos pais.

A esmagadora maioria de alunos investigados, 81% (96), afirmou que no seio familiar usufrui de condições propícias ao estudo. No entanto, constatamos que na Escola A, há uma percentagem considerável de alunos, 21% (11), que considera não reunir em casa as condições favoráveis ao estudo. Na Escola B, a mesma opinião é partilhada apenas por apenas de 7% (4) dos alunos.

Na análise sobre o comportamento padrão dos jovens que frequentam cursos profissionais, notamos que a opinião é consensual nas duas escolas. A generalidade dos alunos, 71% (83) indica que nesta modalidade de ensino há mais indisciplina. Na Escola A, essa percentagem é ligeiramente inferior, 67% (38), relativamente à Escola B, de 75% (45).

Ainda sobre o mesmo assunto, uma percentagem significativa de jovens, 67% (74), considera que dentro da sala de aula a turma não proporciona um clima favorável à realização das aprendizagens. Este resultado é muito próximo nas duas instituições, de 64% (37) na escola do interior e na escola urbana de 66% (37).

No seguimento, quando questionados individualmente, 24% (33) dos jovens que constituíam a amostra reconheceu não ter um comportamento adequado na escola. Para a Escola A esse valor é 23% (15), ligeiramente superior na Escola B, que atinge os 32% (18).

Embora a maioria dos alunos tenha admitido que a indisciplina é mais frequente nos cursos profissionais, não foram apontadas razões que justifiquem essas atitudes.

Questão	Resposta	Escola A	Escola B	Total
<b>Gostas desta escola?</b>	Sim	30 (53%)	42 (70%)	72 (62%)
	Não	27 (47%)	18 (30%)	45 (38%)
	Não respondeu	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
<b>Em casa és incentivado pelos teus pais a estudar?</b>	Sim	24 (42%)	33 (55%)	57 (48%)
	Não	33 (58%)	27 (45%)	60 (52%)
	Não respondeu	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
<b>Achas que em casa tens o ambiente necessário para estudares?</b>	Sim	42 (72%)	54 (90%)	96 (81%)
	Não	11 (21%)	4 (7%)	15 (14%)
	Não respondeu	4 (7%)	2 (3%)	6 (5%)
<b>Achas que os alunos que frequentam os cursos profissionais são mais indisciplinados?</b>	Sim	38 (67%)	45 (75%)	83 (71%)
	Não	19 (33%)	15 (25%)	34 (29%)
	Não respondeu	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
<b>Achas que a turma tem uma atitude que proporciona um clima de aprendizagem em sala de aula?</b>	Sim	17 (31%)	19 (27%)	36 (26%)
	Não	37 (64%)	37 (66%)	74 (67%)
	Não respondeu	3 (5%)	4 (7%)	7 (6%)
<b>Achas que tens um comportamento adequado na escola?</b>	Sim	39 (72%)	38 (68%)	77 (70%)
	Não	15 (23%)	18 (32%)	33 (24%)
	Não respondeu	3 (5%)	4 (7%)	7 (6%)

**Quadro 34 – Opinião dos alunos das instituições escolares A e B sobre a influência da escola no meio escolar e familiar**

Os alunos do ensino profissional têm uma ligação distante com a escola enquanto comunidade, apresentando várias justificações. Pela leitura do Quadro 35, a maioria dos jovens, cerca de 71% (83), respondeu que não gosta de estudar. Na Escola A, essa percentagem é ligeiramente superior, com 77% (44), decaindo na Escola B para

65% (39). Um outro motivo indicado por aproximadamente 45% (53) dos alunos foi a falta de utilidade no dia-a-dia dos conteúdos apreendidos na escola, com 49% (28) na Escola A e 41% (25) na Escola B. Uma percentagem pouco expressiva de alunos, 20% (23), manifestou o seu agrado pelo estudo, sendo na Escola A de apenas 14% (8) e na Escola B de 25% (15).

Qual a tua relação com a escola?	Escola A	Escola B	Total
Gosto de estudar	8 (14%)	15 (25%)	23 (20%)
Não gosto de estudar	44 (77%)	39 (65%)	83 (71%)
Tenho dificuldades de aprendizagem	7 (12%)	0 (0%)	7 (6%)
O que aprendo na escola não tem qualquer utilidade	28 (49%)	25 (41%)	53 (45%)
Outra. Qual?	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Não respondeu	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

**Quadro 35 – Influência da escola no percurso de vida dos alunos das instituições Escolares A e B**

No Quadro 36, verificamos que o relacionamento destes jovens com os elementos da comunidade educativa não é pacífico, uma vez que uma elevada percentagem, 77% (90), sente que é discriminado na escola pelo facto de frequentar um curso profissional. Temos na Escola A, 75% (43) dos estudantes que partilham a opinião de que não são tratados do mesmo modo que os alunos do ensino regular, pelos professores 29% (51), funcionários 25% (14) e alunos do ensino regular 26% (15). Na escola B uma percentagem próxima, 78% (47), partilha da mesma opinião, no entanto, indica como responsáveis dessa diferenciação todos os elementos da comunidade educativa, professores 62% (37), funcionários 18% (11), direção 13% (8) e alunos do ensino regular 32% (19).

Achas que na escola és tratado da mesma forma que os alunos que não frequentam o ensino profissional?	Resposta	Escola A	Escola B	Total
	Sim	14 (25%)	13 (22%)	27 (23%)
	Não	43 (75%)	47 (78%)	90 (77%)
	Não respondeu	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Por:	Escola A	Escola B	Total	
Professores	29 (51%)	37 (62%)	66 (56%)	
Funcionários	14 (25%)	11 (18%)	25 (21%)	
Direção da escola	0 (0%)	8 (13%)	8 (7%)	
Outros alunos	15 (26%)	19 (32%)	34 (29%)	
Outra. Qual?	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	
Não respondeu	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	

Quadro 36 – Relacionamento dos alunos das Escolas A e B perante a comunidade educativa

### Relação com o curso

Em ambas as escolas, a maioria dos estudantes gosta do curso que frequenta, apesar da percentagem de alunos ser mais significativa na Escola B.

Na escala de satisfação sobre o curso profissional escolhido, os alunos inquiridos manifestaram a sua opinião e, com base na leitura dos Gráficos 1, 2, 3, 4 e 5 para a Escola A e os Gráficos 6, 7, 8, 9 e 10 para a escola B, explicitamos de seguida os dados recolhidos.

Começando pela Escola A, relativamente à pergunta “Gostas do curso que frequentas?”, 61% (35) dos alunos respondeu que gostava mais ou menos do curso e 11% (6) indicou que não gostava nada do curso. Sobre a organização do curso, 47% (27) considerou-o mais ou menos organizado e 14% (8) referiu que não está organizado.

Cerca de 33% (38) dos alunos afirmou que os professores quase sempre prestam ajuda quando necessário, 39% (19) considerou que só algumas vezes sentem essa ajuda dos docentes e 19% (11) indicou que os professores raramente estão disponíveis para apoiar os alunos.

Quanto às aprendizagens realizadas pelos alunos, 53% (30) é da opinião que tem aprendido mais ou menos e 30% (17) respondeu que aprendeu pouco. Finalmente, 54% (31) dos alunos reconheceu que algumas vezes fazem o melhor no curso e apenas 9% (5) respondeu que quase sempre é empenhado.

A questão de resposta aberta, que pretendia auscultar sugestões de mudanças no curso profissional que frequentam, não obteve qualquer resposta pelos alunos da Escola A.

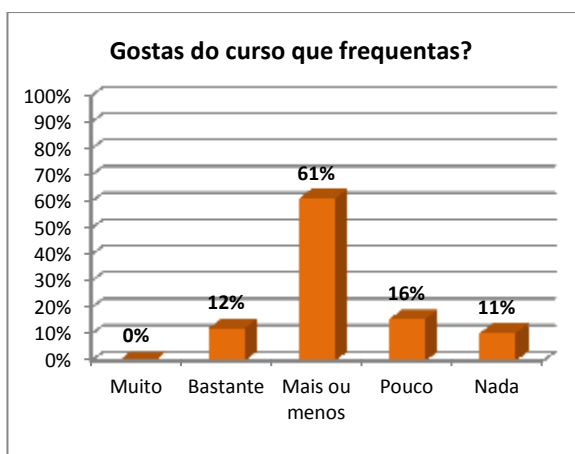


Gráfico 1 – Grau de satisfação pelo curso na Escola A (%)

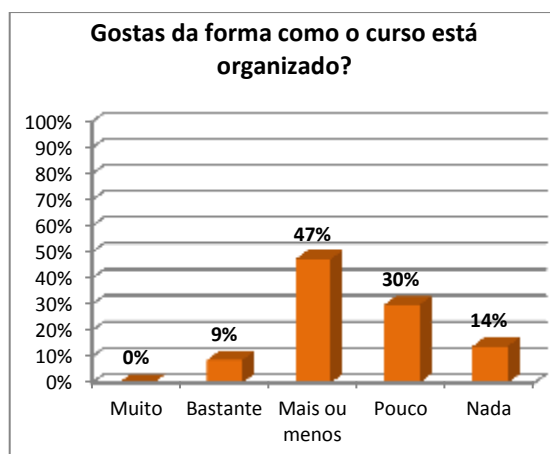


Gráfico 2 – Grau de organização do curso na Escola A (%)

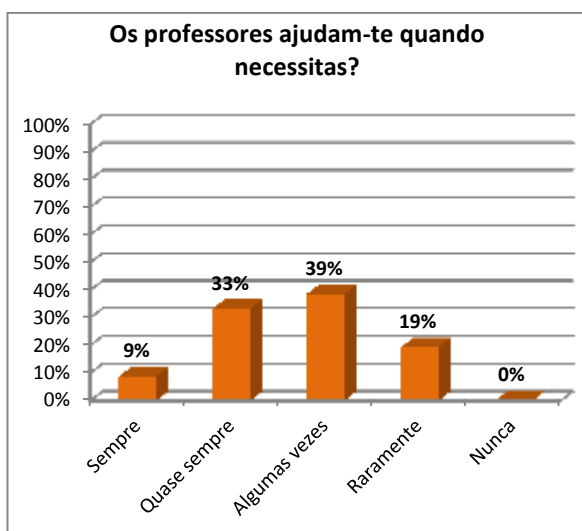


Gráfico 3 – Opinião sobre a ajuda prestada pelos docentes na Escola A (%)

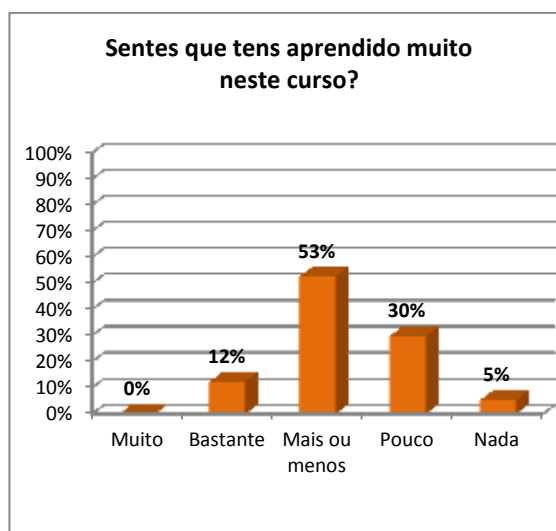


Gráfico 4 – Grau das aprendizagens realizadas na Escola A (%)

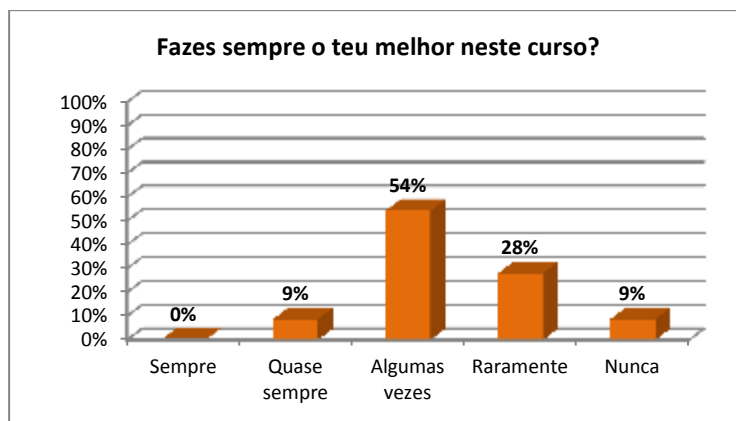


Gráfico 5 – Empenho demonstrado no curso na Escola A (%)

A observação das respostas obtidas pelos alunos da Escola B permitiu-nos constatar que estes demonstram uma atitude mais positiva na relação com o curso profissional que frequentam, comparativamente com os alunos da Escola A. Uma elevada percentagem de jovens, cerca de 42% (25), revelou que gosta bastante do curso que está a frequentar, enquanto 25% (15) gosta muito do curso. A mesma percentagem revelou que gosta mais ou menos do curso e apenas 8% (5) respondeu que gosta pouco do curso.

A maioria dos estudantes considerou o curso mais ou menos organizado, 55% (33), e 17% (10) mencionou que o curso não está organizado.

Quando confrontados com a questão sobre a ajuda disponibilizada dos professores aos alunos, uma elevada percentagem, 47% (28), reconheceu que é sempre apoiado pelos professores e 35% (21) afirmou que quase sempre é ajudado.

Novamente uma elevada percentagem, 45% (27), sente que aprendeu muito no curso que frequenta e apenas 12% (7) respondeu que aprendeu pouco ao longo do curso.

Na última questão, cerca de 22% (13) dos estudantes reconheceu que raramente dá o seu melhor no trabalho que desenvolve no curso mas, uma percentagem ligeiramente superior, 35% (21), considera que quase sempre faz o seu melhor.

Nesta escola, 26% (15) dos alunos responderam à questão de resposta aberta, que pressupunha recolher sugestões de mudanças para o curso profissional frequentado. Os dois motivos mais apontados para mudanças no curso foram “reduzir a carga horária” (5) e “aumentar a componente prática nas aulas” (12).

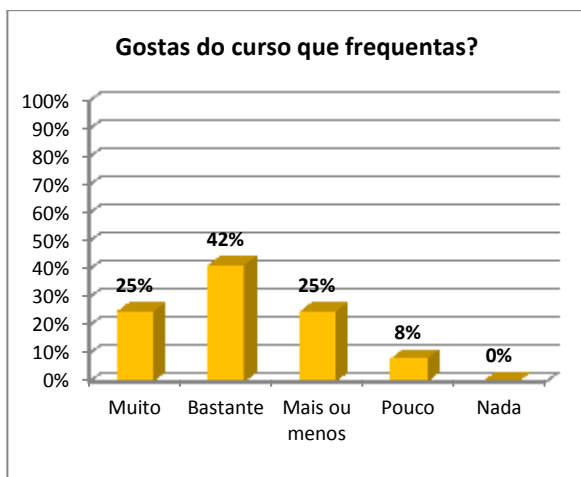


Gráfico 6 – Grau de satisfação pelo curso na Escola B (%)

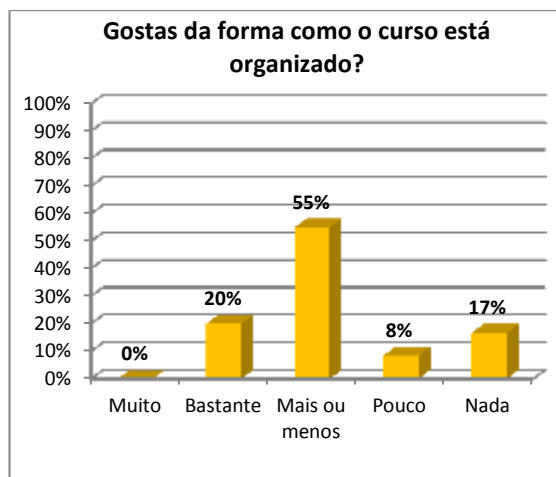


Gráfico 7 – Grau de organização do curso na Escola B (%)



Gráfico 8 – Opinião sobre a ajuda prestada pelos docentes na Escola B (%)

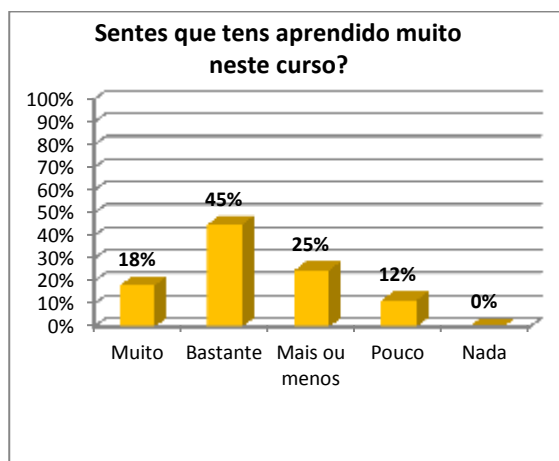


Gráfico 9 – Grau das aprendizagens realizadas na Escola B (%)

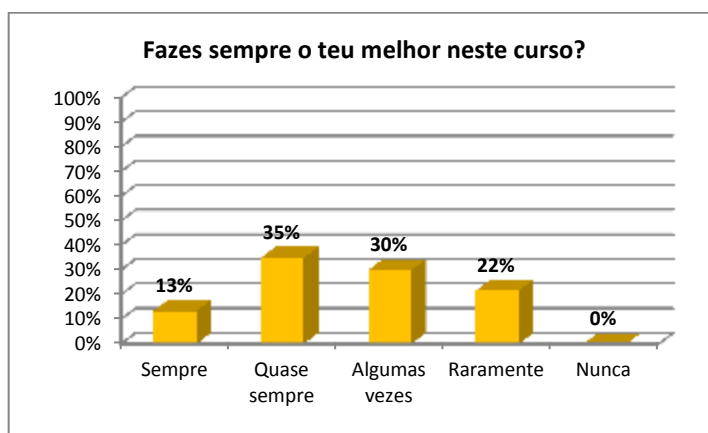


Gráfico 10 – Empenho demonstrado no curso na Escola B (%)

## **5.2. Apresentação dos Dados Recolhidos Através das Entrevistas**

As entrevistas realizadas aos docentes ajudaram não apenas a complementar os dados recolhidos pelos questionários mas, também, na sistematização das principais ideias sobre o funcionamento dos cursos profissionais e das práticas pedagógicas docentes nas duas escolas. Entendemos que a opinião dos professores quer sobre os cursos profissionais nas escolas públicas quer sobre o perfil dos alunos é importante, na medida em que são estes que mais diretamente lidam com os jovens e com toda a organização escolar.

Como já referimos, o conteúdo das entrevistas enquadra-se em cinco temas: A – Caraterização do entrevistado; B) – Caraterização do perfil dos alunos; C- Práticas pedagógicas nos cursos profissionais; D – Funções do diretor de turma/curso; E – Trabalho colaborativo, reflexivo e supervisão pedagógica.

### **A – Caraterização dos entrevistados**

A caraterização dos entrevistados foi efetuada no Capítulo 4, na secção da caraterização das amostras envolvidas no estudo.

### **B – Caraterização do perfil dos alunos**

Através da caraterização dos alunos que optam pelos cursos profissionais à entrada do ensino secundário, realizada pelos DT e DC entrevistados, conseguimos estabelecer alguns aspetos comuns nas duas escolas.

Os docentes com a função de DT e DC são as pessoas que à partida, na instituição escolar, terão um conhecimento mais profundo sobre o meio familiar e o percurso escolar de cada aluno. São eles que, num contato mais próximo com os encarregados de educação dos estudantes estabelecem a ponte entre a escola e a família.

Neste sentido, na Escola A, foi-nos dito pelos docentes entrevistados que a maioria dos alunos das suas turmas de ensino profissional não se encaixa na idade padrão para o respetivo ano escolar que frequenta. É, portanto, um indicador de que os alunos têm no seu percurso escolar reprovações. A condição social, cultural e económica familiar dos alunos foi considerada baixa, assim como o grau de

escolarização dos pais. Acrescentaram ainda que existe uma percentagem expressiva de pais sem ocupação profissional devido à falta de emprego na cidade e, por isso, muitos desses alunos beneficiam de apoio social escolar. Como se trata de uma região do interior, algumas famílias vivem da agricultura.

Embora situada numa zona geográfica bem distinta da Escola A, pudemos constatar pelos entrevistados da Escola B que os seus jovens estudantes apresentam características semelhantes. Os alunos dos cursos profissionais na Escola B têm igualmente, o seu percurso escolar marcado por várias retenções e são oriundos de famílias com poucos recursos económicos e com baixas habilitações escolares. O desemprego é outro aspeto comum que atinge muitos pais destes alunos.

Todos os professores afirmaram que a grande maioria dos alunos no ensino profissional é do sexo masculino, com a particularidade de existirem turmas apenas com jovens do sexo masculino.

Os entrevistados partilham da opinião que os alunos do ensino profissional são pouco motivados para o estudo, são desconcentrados e apresentam grandes lacunas nas disciplinas da componente sociocultural, como por exemplo, Português, Língua Estrangeira ou Matemática. O DCA acrescenta que “Estes alunos têm um grande défice ao nível da cultura geral, nomeadamente sobre marcos importantes da história do nosso país... estão completamente desligados da linguagem da escola”.

É ainda mencionado pelas DT de ambas as escolas que um número significativo de alunos completou o ensino básico através de um CEF, fundamentadas na caracterização realizada no início do ano letivo para as respetivas direções de turma. Afirmaram que esse facto é indicador de dificuldades de integração na escola e também na realização de um percurso escolar regular, concretamente nas disciplinas com uma componente mais teórica e distante do seu meio cultural.

De facto, é unânime a opinião dos quatro docentes quanto ao elevado número de estudantes do ensino profissional com um trajeto escolar marcado por várias retenções, uma vez que não se encaixam na idade padrão para o nível de ensino que frequentam. Acrescentaram que o absentismo escolar por este grupo de jovens é bastante considerável. A DTA frisou que “tenho vários alunos da minha DT que raramente vêm à escola. Quando os ameaço fazer participação para a CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens), uma vez que ainda são menores, apenas

respondem que assim que completarem os 18 anos abandonam a escola”. A mesma ideia foi partilhada pela DTB, aditando que muitos pais desconhecem a falta de assiduidade dos alunos, até lhes ser comunicada essa informação. Referiu que “o primeiro bloco de aulas da manhã é o mais sacrificado, uma vez que muitos pais saem cedo para o trabalho e os estudantes estão por conta própria, não conseguindo acordar para chegarem atempadamente à escola”.

A indisciplina e os comportamentos incorretos adotados por muitos destes alunos na sala de aula e, até mesmo, dentro do recinto escolar, foram aspetos também apontados por estes docentes, mais destacados pelos professores da Escola B. A DTB enunciou vários exemplos da indisciplina que o conselho de turma se defrontou ao longo deste ano letivo. Referiu que dos 31 alunos que constituíam a turma, 9 foram alvo de faltas disciplinares e a 4 desses estudantes, foi-lhes aplicada a medida corretiva de suspensão da escola por um período de 3 dias. Apesar de alguma experiência no ensino profissional, revelou que as turmas do 10.º ano, por norma, são as mais complicadas em termos de indisciplina, opinião partilhada pelos restantes docentes entrevistados.

Contudo, a opinião destes professores muda radicalmente quando se pronunciam sobre as turmas que estão no último ano dos cursos profissionais. A DCB menciona que “é muito agradável trabalhar com os alunos que frequentam o 12.º ano nesta modalidade de ensino”, fundamentando-se na maturidade dos alunos e no gosto do curso à medida que este se vai desenvolvendo. Ou ainda, como refere o DCA, “o número reduzido de alunos por turma no 12.º ano favorece um relacionamento de proximidade entre professor e aluno”. Acrescenta que “apenas chegam ao 12.º ano os alunos que realmente ambicionam concluir o curso profissional é, portanto, natural que sejam os mais empenhados e interessados”.

Quanto à indisciplina na Escola A, os docentes salientaram que os incidentes graves são muito pontuais. De um modo geral, os alunos que pretendem desistir de estudar assim que completam os 18 anos de idade, são aqueles que promovem um ambiente menos favorável à concretização das aprendizagens na escola, daí as turmas dos 11.º e 12.º ano não levantarem problemas comportamentais.

O DCA mencionou também que,

o grande problema destes cursos centra-se nos programas de conteúdos a cumprir, são demasiadamente teóricos e desajustados à modalidade de ensino e ao meio exterior à escola, uma vez que a componente prática é o incentivo que permite aos alunos recuperarem o gosto pela escola e pelo estudo.

Sintetizando, podemos dizer que é unânime a opinião dos 4 docentes sobre as características dos alunos que frequentam cursos profissionais nas escolas públicas. Globalmente, os estudantes não possuem hábitos e métodos de trabalho, são pouco concentrados, são desmotivados e têm dificuldade em cumprir as regras estabelecidas pela instituição escolar.

A escolha da via profissionalizante por parte dos alunos é, na conceção dos docentes da Escola A, o meio para a obtenção de uma qualificação profissional e mais rápida inserção no mercado de trabalho. Os professores da Escola B sentem que os jovens escolhem o ensino profissional como o meio mais fácil para concluírem o ensino secundário. Os alunos optam pelo ensino profissional pois não conseguem alcançar sucesso no ensino secundário regular devido aos conteúdos muito teóricos e com elevado grau de complexidade.

No relacionamento da comunidade educativa com os alunos que estudam nos cursos profissionais, ficou claro por todos os docentes que existe alguma marginalização por parte dos alunos que estudam no ensino regular. Para a DCB, muitos professores que sempre se mostraram resistentes na passagem do ensino profissional para as escolas públicas, quando pela primeira vez, se veem obrigados a trabalhar com esses alunos têm também atitudes discriminatórias. A diminuição da taxa de natalidade no país e, conseqüentemente, no sistema de ensino, “obrigou” muitas escolas a abrir cursos profissionais como forma de garantirem alunos. Os problemas e confrontos entre docentes com bastante experiência e alunos do ensino profissional evidenciaram-se nesta escola.

Pela análise das respostas às questões deste tema, pudemos constatar que as características mencionadas tanto pelo DT como pelo DC de cada escola estavam em sintonia. Além disso, constatámos que os dados recolhidos pelas entrevistas sobre o perfil dos alunos são coincidentes com os resultados dos questionários aplicados aos alunos.

### **C – Práticas pedagógicas nos cursos profissionais**

O tema seguinte do guião da entrevista incidiu na conceção sobre as práticas pedagógicas docentes nos cursos profissionais, uma vez que têm uma estrutura e um funcionamento diferentes do ensino regular. As questões deste grupo foram criadas para percebermos de que forma os professores estavam preparados para encarar esta nova modalidade de ensino.

Os entrevistados demonstraram neste assunto opiniões divergentes. A DTA refere que nunca usufruiu de formação nesta área, nem se considera com perfil para trabalhar com alunos do ensino profissional. Relatou experiências pouco positivas nos 2 últimos anos em que lecionou nestes cursos. É da opinião que “os alunos não trabalham e não estudam porque não foram habituados a isso. A escola está demasiadamente permissiva e a privilegiar o facilitismo”. Acrescenta que “os alunos têm consciência que trabalhando muito ou não trabalhando, acabam por obter aprovação de ano”. No que diz respeito à organização modular, foi implementada sem qualquer formação, o que dificulta a integração e o desenvolvimento do trabalho nesta modalidade de ensino. Acrescenta que o programa curricular da disciplina está completamente desajustado a estes alunos, não apenas pelo elevado grau de exigência, mas também pela falta de interligação com o contexto real.

A DTB, numa abordagem próxima da DTA, sente que não tem perfil para lecionar nesta modalidade de ensino. Disse-nos que os cursos profissionais deviam manter-se apenas nas escolas profissionais onde, possivelmente, existem condições físicas e recursos humanos mais bem preparados para lidarem com esta realidade.

Contrastando com as opiniões anteriores, o DCA, apesar de considerar que os alunos no ensino profissional têm menos vontade e empenho no trabalho que desenvolvem, diz que é possível estabelecer relações de proximidade com estes alunos. Os 5 anos na leção a cursos profissionais foram um grande desafio e tornaram-se muito profícuos. O primeiro ano foi complicado na medida em que teve que perceber o funcionamento desta modalidade de ensino, simplificando-se com o decorrer dos anos. Como nos disse, “um professor que leciona no ensino profissional precisa ganhar a confiança dos alunos e estabelecer ligações próximas de afeto”. Acrescenta que “a motivação diária e a diversificação de estratégias nas práticas

pedagógicas é a forma de despertar e cativar o interesse dos alunos”. O gosto pela inovação, pelos desafios e pela vontade de aprender diariamente, faz com que este docente considere que tem perfil para lecionar no ensino profissional.

Por último, a DCB, pela inerência da sua área disciplinar centrada na componente técnica dos cursos profissionais, acumulada com a larga experiência nesta modalidade de ensino nas escolas públicas, considera que tem os requisitos essenciais para desempenhar as funções docentes. Em primeiro lugar, é da opinião que os cursos profissionais são o caminho mais indicado para os jovens que se encontram no sistema de ensino e não pretendem seguir os estudos no ensino superior. Por conseguinte, os docentes terão que adaptar e centrar as práticas pedagógicas nesse sentido, dando as ferramentas base para que os alunos se tornem cidadãos ativos e participativos na sociedade. Isto requer um trabalho mais próximo junto dos estudantes e do meio exterior à escola, através dos estágios pedagógicos. Refere ainda, que esse trabalho produzirá melhores resultados se prevalecer a continuidade pedagógica das turmas, pois, apenas chegam ao 12.º ano os alunos que realmente querem concluir o curso.

Os problemas mais destacados por todos os entrevistados no trabalho com alunos dos cursos profissionais foram a falta de hábitos e métodos de estudo destes jovens e o desajustamento dos conteúdos programáticos para a modalidade de ensino. Como refere a DTB, “analisar obras de autores como Fernando Pessoa, Eça de Queirós e até poesia com estes alunos não faz qualquer sentido para eles”.

Outro problema exposto pela DCB centrou-se na falta de condições físicas e materiais propícias ao desenvolvimento de aulas mais práticas na maioria das escolas. Acrescentou que as instituições escolares abrem cursos mas sem salas devidamente equipadas para as aulas da componente técnica, o que dificulta o seu trabalho, convertendo a maioria das vezes, aulas que deviam ser práticas, meramente em aulas expositivas. A DCB menciona também que os professores com mais anos de serviço mostram alguma resistência em trabalharem com os alunos que frequentam cursos profissionais, não apenas pelos problemas de indisciplina, mas pela dificuldade em adaptarem novas práticas pedagógicas a esta realidade de estudantes.

Todos os docentes entrevistados atestam que a matriz curricular dos cursos profissionais nas escolas públicas tem uma índole muito teórica o que contradiz os objetivos de criação destes cursos. Por último, é também consensual que os docentes

do ensino profissional deviam receber formação para se inteirarem da estrutura e funcionamento dos cursos.

Quanto ao trabalho colaborativo, notou-se que na Escola B, pela experiência na oferta formativa de vários anos no ensino profissional, caminha nesse sentido. Existem reuniões regulares de conselhos de turma de cursos profissionais com os objetivos principais de um acompanhamento estreito aos alunos e de articulação entre as várias disciplinas, principalmente, nas disciplinas da componente técnica.

Na Escola A foi referido pelos entrevistados que o trabalho colaborativo não é visível no ensino profissional, talvez por ser uma modalidade de ensino em minoria na escola.

Nos aspetos positivos do ensino profissional destacamos os estágios, que assumem um papel cativo para os alunos. Como declarou o DCA, “a importância dos estágios está no reforço entre a formação teórica e a prática, traduzida num ambiente de trabalho concreto e real”. Ao contrário da Escola B, onde o estágio é realizado apenas no último ano do curso, na Escola A, o estágio é repartido pelos 11.º e 12.º ano. O DCA afirmou que a organização do estágio em dois períodos tem surtido efeitos muito positivos na postura e atitude dos alunos quando regressam à escola. O tempo de estágio é enriquecedor para os jovens, não só porque complementam os conhecimentos teóricos com os saberes práticos, mas também como um espaço de socialização entre os alunos e os funcionários da empresa. Em contrapartida, as empresas valorizam estes jovens, na medida em que descobrem as capacidades e competências dos alunos sem a pressão de lhes atribuir um contrato e um vencimento. Deste modo, têm assim a possibilidade de se inteirar sobre a formação profissional prestada nas escolas e até de selecionar dentro dos estagiários futuros trabalhadores da empresa.

Um outro aspeto positivo referenciado por todos os docentes entrevistados recai na estrutura modular das disciplinas dos cursos profissionais. Esta organização modular centra a aprendizagem no aluno para que cada módulo seja realizado de acordo com o ritmo de cada um. A avaliação modular desenvolve no aluno o sentido de responsabilidade e autonomia uma vez que é este que decide quando se sente apto para realizar os módulos.

Ainda como uma mais-valia destes cursos, os docentes salientaram a relação de proximidade adquirida com as turmas dos 11.º e 12.º anos, permitida pelo facto de serem turmas com um número mais reduzido de alunos. Assim, os professores conseguem estar mais atentos às características dos alunos para um apoio individualizado mais eficaz. As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação também permitem ligações mais fortes e personalizadas entre alunos e professores, nomeadamente pelo correio eletrónico, considerado o meio de comunicação privilegiado para o envio de trabalhos e esclarecimentos de dúvidas à distância.

#### **D – Funções do diretor de turma/curso**

Como já mencionamos anteriormente, existem diferenças na organização e funcionamento dos cursos profissionais nas duas escolas. Essas diferenças têm por base, na Escola B, um longo historial na oferta formativa de ensino profissional e, na Escola A, uma versão muito reduzida, quer em número de turmas, quer na implementação recente desta modalidade.

Sobre as funções do diretor de turma/curso, a maioria dos docentes entrevistados mostrou alguma experiência nesta modalidade de ensino. A análise das respostas obtidas aponta para uma seleção cuidadosa por parte do órgão de gestão da Escola B, na atribuição de serviço aos docentes de turmas de cursos profissionais, no início de cada ano letivo. Essa ideia é, ainda mais vincada, na distribuição dos cargos de DT e DC, como apurámos pelas palavras da DTB ao dizer que,

a direção da escola reconhece que os cursos profissionais devem ter docentes com um determinado perfil e, por norma, são escolhidos mediante a experiência nesta modalidade de ensino, assim como no desempenho dos cargos de DT e DC. Aqui na escola, há um grupo de docentes nestes cursos que se tem mantido ao longo destes anos.

Na Escola A, a distribuição de serviço docente para o ensino profissional não é tão criteriosa, talvez pelo facto de existir maior rotatividade do quadro docente e/ou pela falta de experiência nesta modalidade de ensino, visto existir um número muito reduzido de turmas, justifica a DTA.

A função do diretor de curso é atribuída de uma forma mais prudente em ambas as escolas, devido à importância que o cargo ocupa no desenrolar do curso. Ao

docente com estas funções compete a parte mais burocrática da ligação da escola ao meio exterior através dos estágios pedagógicos. As grandes diferenças passam por, na Escola B, cada diretor de curso ser responsável pela elaboração dos contratos entre a escola e o aluno, pelo registo de termos e pela organização do processo individual de cada aluno e pela articulação com as 3 componentes do curso. Enquanto na Escola A, a parte burocrática é da responsabilidade da secretaria da instituição escolar. Nesta última escola, o docente que assume o cargo de diretor de curso é o responsável pelas 3 turmas dos cursos profissionais existentes na escola.

Os DC entrevistados concordaram que a atribuição do cargo baseou-se na confiança da Direção da escola e no perfil adequado ao seu desempenho com sucesso.

As funções do DT são muito semelhantes àquelas atribuídas ao mesmo cargo no ensino regular. Compete ao DT a supervisão pedagógica e estabelecer contactos com os encarregados de educação sobre a situação escolar dos seus educandos. Além disso, na Escola B, ao diretor de turma compete a tarefa de registo de notas dos módulos de cada disciplina. Na Escola A esta tarefa é desempenhada pela secretaria da escola.

Dos aspetos observados pelas entrevistas verificámos que a participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos é muito reduzida. Quando os alunos completam os 18 anos e passam a ser os próprios Encarregados de Educação, os pais deixam de ter qualquer relação com a escola e de acompanhar os seus educandos. A dificuldade em conciliar horários entre diretor de turma e encarregados de educação é um dos problemas apontados pelos DT entrevistados. A participação dos pais nas atividades das duas escolas resume-se, para a maioria das famílias, nas reuniões de final de período para tomarem conhecimento da avaliação dos seus educandos.

Relativamente à oferta educativa das áreas dos cursos profissionais existentes nas duas escolas, esta foi criada, na opinião dos docentes, não apenas de acordo com as necessidades da região, mas como forma de gestão de recursos humanos (professores em risco de ficarem sem componente letiva) na escola.

Constatamos, através dos relatos dos docentes, que a distribuição dos alunos pelas várias áreas dos cursos profissionais teve presente nas duas escolas as opções dos discentes, sabendo de antemão as ofertas educativas existentes. Houve, no

entanto, alguns alunos, principalmente na Escola A, que preferiam outras áreas não oferecidas pela escola, como também pode ser atestado pelos inquéritos realizados aos alunos. A restrita diversidade de áreas nos cursos profissionais e o descontentamento na escolha pelos alunos na Escola A deve-se ao número reduzido de alunos que optam por esta modalidade de ensino. Na Escola B, esse descontentamento é menor, uma vez que o aluno pode procurar numa escola próxima a área que mais lhe agrada.

Finalmente, sobre a opinião da implementação dos cursos profissionais nas escolas públicas, reunimos duas posições, mediante os cargos desempenhados. Os DT consideram que os cursos profissionais não foram devidamente implementados para as escolas públicas e, por isso, não passam de meros repositórios para alunos com dificuldades de aprendizagem e integração na escola.

Em oposição, os DC embora refiram que a transição desta modalidade de ensino das escolas profissionais para as escolas públicas foi feita de modo abrupto, e com muitas falhas, consideram que os cursos profissionais são uma mais-valia para jovens que não pretendem prosseguir estudos superiores, apenas procuram um emprego. A combinação entre a teoria, a prática e a ligação ao meio exterior através dos estágios, prepara os alunos para o ingresso no mercado de trabalho com uma qualificação profissional e um diploma de nível IV.

### **E – Trabalho colaborativo, reflexivo e supervisão pedagógica**

A conceção sobre a prática pedagógica docente nos cursos profissionais, nomeadamente no trabalho colaborativo e reflexivo, parece-nos que está a dar os primeiros passos nas duas escolas onde incidiu o estudo.

Através da análise às respostas dadas pelos docentes neste tema da entrevista, pudemos atestar um ligeiro desconforto sobre a definição e implementação destes conceitos. Notou-se uma evolução na mentalidade dos docentes mais novos e melhor adaptação a esta modalidade de ensino. Dos 4 docentes entrevistados, pareceu-nos que a DCB é aquela que se encontra mais desperta aos conceitos de colaboração e reflexão entre professores, como se pode observar pelas seguintes passagens da entrevista:

Procuro refletir sobre o trabalho que desenvolvo com todos os meus alunos numa procura incessante da melhoria contínua...

É necessário modificar constantemente as estratégias aplicadas em sala de aula de forma a conseguirmos motivar e captar a atenção destes alunos.

O trabalho colaborativo, vejo-o como uma troca de experiências, pois todos temos muito para ensinar, mas também muito para aprender...

Todos os docentes consideraram a formação contínua indispensável para o desenvolvimento e atualização permanente das suas funções, quer na área científica de formação, quer no funcionamento e objetivos de um curso profissional.

A DTA considera de extrema importância o trabalho colaborativo em qualquer modalidade de ensino, no entanto, a falta de tempo comum entre docentes do mesmo grupo e nível no ensino profissional tem dificultado a implementação.

Todos os professores referiram que a reflexão faz parte das suas práticas pedagógicas pois, como diz o DCA, “só refletindo sobre o nosso trabalho, podemos melhorá-lo”.

A DCB, por outro lado, alerta para o trabalho colaborativo não apenas entre grupos disciplinares, mas também dentro dos conselhos de turma. Acrescenta que um curso profissional funcionará melhor se os elementos do conselho de turma funcionarem como um todo, na partilha de experiências e na interajuda.

Na Escola B foi implementado o sistema de coadjuvâncias em sala de aula para todas as turmas do ensino regular e profissional. Segundo as docentes, este facto tem permitido a partilha de saberes e reflexão das práticas pedagógicas essenciais no ensino regular e, em particular, no ensino profissional, onde as experiências se traduzem não apenas no desenvolvimento profissional, mas também na qualidade da educação. A referida medida foi bastante profícua tanto para os docentes como para os alunos pois, enquanto os docentes partilham experiências entre si, os alunos usufruem de um ensino mais individualizado com dois professores na sala.

A DTB, docente da disciplina de Português, referiu ainda que o ensino nos últimos anos tem sofrido mudanças abruptas e, por isso, teve que reciclar quase todas as práticas pedagógicas adquiridas na formação inicial pois,

o primeiro impacto, principalmente no 10.º ano dos cursos profissionais é assustador. Mas, reconheço que nos anos seguintes criam-se laços profundos com estes alunos e a vontade em querer ajudá-los para que obtenham sucesso é tão forte que o trabalho colaborativo, a flexibilização das práticas pedagógicas e a diversificação no processo de avaliação são uma constante.

Os docentes reconheceram que é preciso um trabalho conjunto da comunidade educativa para que se consiga o sucesso escolar de todos os alunos. É indispensável para qualquer docente a reflexão sobre as práticas para que possam refletir-se em alterações de metodologias e estratégias conducentes à qualidade do ensino.

Cada vez mais a escola precisa adaptar-se às constantes mudanças na sociedade e não o contrário. No geral, e apesar do clima de instabilidade vivido entre professores e Administração Central, constatámos pelo discurso dos entrevistados o gosto pelo exercício da profissão docente e motivação para a adaptação às diferentes vias de ensino. Verificamos, particularmente, nos testemunhos das docentes da Escola B um esforço global na diversificação das práticas pedagógicas e no trabalho colaborativo interdisciplinar. Esta docente referiu que a escola possui uma relação estreita com o tecido empresarial da zona. As empresas mostram-se bastante recetivas aos jovens que acolhem nos estágios e, por várias vezes, alguns alunos tiveram a oportunidade de no final do estágio ficarem a trabalhar na empresa.

Na Escola A, devido à abertura de cursos profissionais de áreas pouco adequadas à zona geográfica onde a instituição escolar está inserida e à escassez de tecido empresarial na zona, existe dificuldade em encontrar lugares para os alunos da escola realizarem estágios. É necessária a deslocação para fora da cidade o que implica uma grande logística em termos de transportes e horários para todos os estudantes. Este facto também se torna uma barreira para os jovens na procura do primeiro emprego.

### **5.3. Discussão dos Resultados**

Cada indivíduo possui um nível próprio de desenvolvimento pessoal num espaço comum, neste caso, a escola. Dado que o desenvolvimento pode ser influenciável por condições exteriores que condicionam o processo educativo do aluno, os resultados encontrados não são suficientemente amplos para permitir generalizações. Porém, esperamos que as soluções encontradas possam, de alguma forma, modificar a opinião menos positiva que circula em torno do ensino profissional nas escolas secundárias públicas.

Contrariamente ao esperado, os resultados desta investigação mostram-nos que as assimetrias entre os alunos que frequentam cursos profissionais numa escola situada no interior do país e outra, situada num grande centro urbano são muito ténues.

Os dados recolhidos quer pelos questionários, quer pelas entrevistas, confirmam um elevado número de alunos do género masculino nos cursos profissionais, reforçando a informação contida no documento “Perfil do aluno 2011/12”, analisado no capítulo 2 (DGEEC, 2013).

O género é um fator que influi na escolha das áreas para esta modalidade de ensino, pois os rapazes tendem a escolher áreas ligadas à Informática, enquanto as raparigas optam por áreas administrativas ou humanísticas.

Outro aspeto predominante nos cursos profissionais é o número excessivo de alunos com retenções no percurso escolar, por isso, a média de idades ultrapassa a idade padrão para cada nível de ensino. A grande maioria dessas retenções sucedeu antes da entrada dos alunos no ensino secundário. Além disso, um grupo significativo de estudantes concluiu o ensino básico através de um CEF, mostrando que os alunos já apresentavam dificuldades de aprendizagem ou resistência à escola quando ingressaram no curso profissional.

De facto, o documento “Estudantes à Entrada do Secundário – 2010/2011” atesta que, a maioria dos alunos que opta pelo ensino profissional já reprovou pelo menos uma vez (CIES, 2011). As retenções escolares no final de cada ano letivo estão, segundo Fernandes (1991), associadas ao insucesso escolar.

Há, contudo, a destacar na Escola B, um pequeno grupo de estudantes que não tem no seu percurso escolar qualquer retenção. Este aspeto poderá ser indicador de que o ensino profissional não é visto como uma oferta reservada exclusivamente para os alunos com insucesso escolar.

Atestámos que o número de alunos por turma, nas duas escolas, diminui à medida que aumenta o nível de ensino. Na Escola A, essa diminuição deve-se, essencialmente, ao facto dos alunos completarem os 18 anos de idade e assim, abandonarem a escola sem penalizações. Na Escola B, o número reduzido de alunos que atinge o 12.º ano de escolaridade justifica-se não apenas por atingirem a maioridade, mas também, pelas reprovações devidas à falta de assiduidade. De acordo

com a DT entrevistada nesta última escola, os alunos, a partir do momento que se assumem como encarregados de educação, deixam de ser supervisionados pelos pais nas atividades letivas e a abstenção às aulas é recorrente.

Quanto à caracterização do meio familiar e social dos alunos, verificámos que os pais apresentam baixos níveis de escolarização e, na maioria dos casos, possuem apenas o 2.º ou o 3.º ciclo do ensino básico. O meio socioeconómico e a escolarização dos pais é ligeiramente inferior no seio familiar dos alunos que estudam na Escola A, comparativamente com os alunos da Escola B. Esta diferença pode ser explicada pelas maiores dificuldades económicas do grupo de estudantes pertencentes à escola situada no interior. Portanto, o desempenho escolar dos estudantes é condicionado pelo contexto socioeconómico onde estão inseridos (CIES, 2011). Também Bourdieu e Passeron (2008) salientam que os estudantes em escolas da província detêm piores resultados escolares comparativamente com os estudantes em escolas da cidade.

O baixo nível socioeconómico na Escola A leva muitos alunos a abandonarem os estudos para ajudar os pais no rendimento do agregado familiar. Segundo Azevedo (2007), essa falta de escolarização irá repercutir-se no futuro de cada jovem e, deste modo, os jovens deixam a escola sem qualquer certificação escolar (Formosinho, 1991).

As opções escolares dos jovens dependem dos contextos sociais onde estão inseridos. Se uma família tem capitais económicos baixos, os filhos tendem a optar por um ensino mais rápido que permita a inserção no mundo do trabalho. Também o grau de escolarização dos pais influencia nos resultados escolares dos alunos, nomeadamente nas retenções. Portanto, a não existência de retenções no percurso escolar dos jovens é superior nas famílias com um nível mais elevado de escolaridade, neste caso, na Escola B.

Os alunos sem retenções ao longo do percurso escolar ambicionam frequentar o ensino superior. Em contrapartida, os estudantes com mais retenções são aqueles com expectativas futuras mais baixas, tendo no horizonte apenas terminar o 12.º ano ou então, abandonar o ensino, assim que completarem os 18 anos de idade.

Verificámos ainda que, os alunos filhos de pais com habilitações literárias mais elevadas têm no horizonte o ensino superior; os alunos cujos pais são operários ou agricultores pensam em terminar o 12.º ano e procurar logo de seguida emprego,

numa área relacionada com o curso profissional que frequentam. Segundo Formosinho (1991), a escolaridade dos pais é um fator mais influenciador no rendimento escolar dos estudantes do que as condições socioeconómicas.

Os jovens que cursam no ensino profissional têm como preocupação as saídas de emprego e a realização de formação que seja mais útil para a integração na sociedade e no mercado de trabalho. Outro motivo que incentivou os alunos na decisão por estes cursos, foi a componente prática conjugada com um estágio profissional. A escolha dos alunos pela vertente de ensino profissional não se fundamenta exclusivamente no pensamento de um ensino mais facilitado. Assim, sai reforçada a relação entre o ensino profissional e o mercado de trabalho, pela atribuição de um certificado de qualificação profissional aos jovens.

De facto, os resultados comprovam a reprodução social na escola proferida por Bourdieu e Passeron (2008), isto é, os alunos cujo meio socioeconómico é mais desfavorecido e com capital cultural mais baixo, também apresentam resultados escolares mais fracos.

Também Benavente (1990), Formosinho (1987 a) e Gomes (1987) partilham da opinião que as condições económicas familiares baixas e os meios rurais dificultam o acesso a bens culturais propícios ao sucesso escolar dos alunos. Os estudantes oriundos de classes sociais desfavorecidas vivem num ambiente familiar que não incentiva o estudo e não utiliza uma linguagem próxima da escola, o que condiciona a aprendizagem.

Para Azevedo e Martins (2008), os alunos pertencentes a ambientes sociais favorecidos são incentivados ao estudo e a percursos escolares de sucesso a nível superior. Em ambientes de estratos sociais baixos, os alunos adotam uma postura mais conformista e menos ambiciosa, terminando apenas o curso profissional para ingressarem no mercado de trabalho.

Na opinião dos docentes entrevistados, os jovens que enveredam por cursos profissionais não demonstram interesse nem motivação pela escola, não têm uma boa estrutura familiar que incentive ao estudo e à importância da sua formação. Salientaram que a justificação para estes factos advém do contexto social e familiar de origem dos alunos. Portanto, as variáveis familiares influenciam fortemente o

comportamento e o rendimento escolar dos estudantes, indo ao encontro da fundamentação teórica desta investigação.

Teoricamente, os resultados obtidos confirmam os objetivos e vantagens da criação do ensino profissional pelo Ministério da Educação, através do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, pois um elevado número de inquiridos considera muito importante a ligação da escola ao mercado de trabalho. Essa conjugação é estabelecida através dos estágios que promovem espaços de socialização e relações interpessoais e que permitem melhor integração após a conclusão do curso profissional no mercado de trabalho.

Todavia, há um contraste aquando da opção pela via de ensino profissional dos estudantes entre a Escola A e a Escola B. Os alunos da Escola A têm claramente definido no seu pensamento o objetivo de ingressarem no mercado de trabalho e, por isso, um curso profissional na área de formação que mais gostam será o caminho que lhes garante a preparação mais adequada ao exercício de uma profissão. A opinião dos estudantes da Escola B oscila entre a vontade de prosseguirem para o ensino superior e concluírem apenas o 12.º ano.

Segundo Azevedo e Martins (2008), os projetos futuros dos alunos são influenciados pelo género, pelo percurso escolar e pelas qualificações dos pais.

A decisão sobre a modalidade de ensino escolhida para o nível secundário, pelos alunos da Escola A recai no DT, pois é através dele que anualmente tratam do processo de renovação de matrícula desde que ingressam no agrupamento. O DT, conhecedor do percurso escolar e familiar de cada aluno, no ato das matrículas, procura mostrar-lhes o trajeto educativo mais adequado. Na Escola B, onde funciona apenas o nível secundário, são os próprios alunos com a ajuda de amigos que procuram a oferta educativa e a escola.

A maioria dos alunos frequenta o curso profissional na área que mais lhe agrada. O descontentamento pela área do curso é mais evidente na Escola A, dado que no centro urbano os alunos têm maior diversidade de escolas e de cursos, daí que sejam estes últimos os mais satisfeitos com as áreas de ensino onde estudam.

Ficou claro, nas duas escolas, o desagrado dos alunos e a concordância deste desagrado pelos docentes entrevistados, sobre os conteúdos excessivamente teóricos das várias disciplinas e a falta de articulação com o contexto real. Este facto, associado

ao meio social e familiar dos alunos do ensino profissional, implicam o distanciamento e a desmotivação pela escola.

De acordo com Formosinho e Fernandes (1987), os alunos são penalizados quando a escola atribui maior protagonismo ao ensino teórico, valorizando o currículo académico, em detrimento de conteúdos técnicos e práticos, de agrado do aluno. Para Veríssimo (2013), os conteúdos devem ter aplicação prática no mundo real para estimularem a motivação dos alunos pela escola.

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho concede maior autonomia às escolas de forma a ajustarem a oferta formativa e os currículos às características dos jovens que recebem.

De facto, o insucesso escolar não advém apenas do meio social, económico e regional dos alunos. A escola enquanto organização, bem como os seus professores, condicionam o sucesso das aprendizagens dos estudantes (Almeida et al., 2005). Azevedo (2010 b) e Roldão (2004) também apontam a instituição escolar como responsável pelo fracasso escolar dos alunos, uma vez que não satisfaz a heterogeneidade de alunos que acolhe, aplicando currículos uniformes e práticas pedagógicas iguais para todos.

O funcionamento dos cursos profissionais nas escolas envolvidas no estudo difere em alguns aspetos. Essas diferenças estão relacionadas com a dimensão que os cursos têm em cada estabelecimento de ensino. Na Escola B, existe um grande número de turmas no ensino profissional em comparação com a Escola A, o que envolve uma organização mais complexa.

A generalidade dos docentes tem alguma experiência quer na lecionação, quer no desempenho dos cargos de DT e DC no ensino profissional. Há uma professora, por sinal a mais jovem, que leciona cursos profissionais desde a sua implementação nas escolas públicas. O grupo de docência ao qual pertence justifica o percurso profissional pois, se num curso profissional é valorizada a componente técnica, à partida, serão esses docentes os mais aptos a assumirem cargos que estabeleçam a ponte entre a escola e o mercado empresarial.

Um aspeto significativo que nos permitiu tirar ilações sobre o verdadeiro sentido de um curso profissional foi a opinião dos estudantes que frequentavam o 12.º ano. Apesar de constatarmos quer pelos questionários, quer pelas entrevistas, em

ambas as escolas, que o número de alunos que chega ao último ano de um curso profissional é muito reduzido, o contentamento desses estudantes é evidente.

Estamos em crer, ainda que muitos jovens sejam canalizados para o ensino profissional, simultaneamente, pelos percursos escolares de insucesso e obrigatoriedade de estudar até aos 18 anos ou pelo pensamento de um ensino mais simplificado, muitos desses jovens abandonam os estudos sem concluírem o ensino secundário.

Para Azevedo (2013), os cursos profissionais são considerados os “caixotes de lixo” que recebem os piores alunos seja pelo insucesso ou abandono escolar. Este é um aspeto que merece ser trabalhado, pois não basta enviar todos os alunos com trajetórias escolares de insucesso para o ensino profissional, é necessário cativá-los durante esse percurso.

O professor tem um papel muito significativo no desempenho escolar do aluno (OCDE, 2005) e, pelo Estatuto do Aluno, ao professor compete incentivar as aprendizagens do aluno. A qualidade das práticas pedagógicas reflete-se no sucesso escolar dos alunos. Essa qualidade advém da atualização permanente, da formação contínua (Nóvoa, 1992), da capacidade de práticas reflexivas e do espírito de equipa (OCDE, 2005).

Também para Azevedo (2007; 2013), os docentes estão convictos de que o sucesso educativo é fomentado pelas políticas educativas do país e o sucesso dos cursos profissionais depende da qualidade dos profissionais envolvidos nesta modalidade de ensino.

O aumento da escolaridade obrigatória não é por si só uma medida profícua para os estudantes. Segundo Roldão (2004), Roldão (2007) e Alves (2014), a escola deve promover a equidade e o sucesso escolar, ajustando os conteúdos e as práticas pedagógicas à população estudantil que recebe. Deve estabelecer a comunicação com toda a comunidade envolvente, incluindo pais, professores, funcionários, associações, preparando os jovens para integrarem a sociedade e contribuírem para o desenvolvimento do país.

É então perceptível que a escola, a classe docente e os restantes envolvidos na instituição escolar deverão unir esforços no sentido de garantirem o sucesso das aprendizagens de todos os alunos (Alves, 2014; Roldão, 2001).

As escolas enquanto organizações aprendentes, segundo Canavarro (2000), Santos Guerra (2001) e Senge (2005), têm a capacidade de ensinar os jovens e, ao mesmo tempo, de todos os seus membros aprenderem entre si. Essas aprendizagens traduzem-se no desenvolvimento profissional docente (Ferreira & Flores, 2012).

Também Bolívar (2012) nos diz que para a eficácia da escola é necessário trabalhar as estruturas organizativas no sentido de todos os seus membros terem voz ativa para melhorar o processo de ensino e aprendizagem e que se reflete no sucesso escolar dos alunos. Este mesmo autor é da opinião que a instituição deve manter uma liderança partilhada pelos vários grupos que a constituem na conquista da qualidade do ensino.

Para Vieira (2014), as comunidades de aprendizagem através de culturas colaborativas trabalham para os mesmos objetivos e procuram adaptar as práticas pedagógicas à heterogeneidade da escola para atingir o sucesso dos alunos.

Embora a maioria dos professores entrevistados demonstre abertura a esta modalidade de ensino e ao trabalho colaborativo, muitas barreiras precisam ser ultrapassadas. É imperativo sensibilizar todos os docentes sobre os verdadeiros objetivos destes cursos, para não serem vistos como um “depósito” para estudantes fracos e incapazes de frequentarem o ensino regular. Mas antes, como um percurso alternativo que permite preparar e qualificar jovens em áreas diversificadas, aptos a entrarem no mercado de trabalho. A partir daí, encarando de forma séria esta modalidade de ensino e, através da implementação do trabalho colaborativo e reflexivo entre docentes, conseguimos que os alunos realizem percursos escolares de sucesso.

Os entrevistados corroboram a opinião de Azevedo (2013), afirmando que os cursos profissionais são muitas vezes criados sem qualquer atenção às necessidades do meio envolvente, do mercado de trabalho e, por conseguinte, sem qualquer atenção aos interesses dos alunos. Este facto pode ser comprovado pela opinião do DCA, quando aponta a dificuldade em encontrar estágios para os alunos dentro da localidade que rodeia a escola. Será fácil concluir que os mesmos jovens terão essa mesma dificuldade em encontrar emprego na zona geográfica onde se qualificaram, após a conclusão do curso. Portanto, irão existir alunos qualificados em áreas para as quais não existe oferta de emprego na localidade onde vivem.

Ficou ainda claro que as escolas secundárias públicas não estavam preparadas em termos de organização, de espaços físicos e de profissionais com formação capazes de conseguirem o mesmo sucesso que os cursos profissionais tiveram nas escolas profissionais (Azevedo, 2010 a).

O Estatuto do Aluno diz-nos que a escola deve inculcar nos jovens uma atitude positiva e proporcionar o acompanhamento e melhoria gradual do seu projeto de vida. Para isso é necessário começarmos a identificar as situações-problema de indisciplina, supervisionar o comportamento dos alunos, aumentando a responsabilidade individual e social de cada um para despertarmos nos alunos a motivação para estudar e criar expectativas.

O estigma dos cursos profissionais que leva a resistências na sua aceitação persiste nas escolas públicas. Corroboram este facto 2 professores ao referirem que na altura de distribuição de serviço por parte dos docentes, os cursos profissionais ficam para os colegas que não têm hipótese de escolha, por norma, os mais novos.

De facto, o aumento da escolaridade obrigatória traduziu-se numa população escolar bastante heterogénea. Contudo, a implementação de modelos educativos idênticos para todas as regiões do país e todas as escolas, traduziram-se na desmotivação de toda a comunidade educativa (Azevedo, 2007; Azevedo, 2013).

## **CONCLUSÕES FINAIS**

Na fase final do nosso trabalho, parece-nos pertinente tecer algumas considerações acerca dos contributos e condicionalismos que envolveram a investigação.

É notório o crescimento do ensino profissional nas escolas públicas em Portugal como meio de qualificação dos jovens. No entanto, os resultados deste modelo de ensino importado das escolas profissionais estão aquém dos esperados. Atualmente, assistimos ao descrédito dos cursos profissionais nas escolas públicas, que funcionam como a última opção para alunos em risco de abandono ou insucesso escolar, contrariando o princípio da igualdade de oportunidades e acentuando as diferenças sociais.

Recordamos que a análise do perfil dos alunos que frequentam cursos profissionais e das práticas pedagógicas baseou-se num estudo comparativo entre duas escolas situadas em contextos geográficos distintos. Para a recolha dos dados, recorreremos a dois grupos chave nesta modalidade de ensino em escolas públicas: professores e alunos. Uma vez que cada contexto escolar tem especificidades próprias e a investigação abrange uma amostra de reduzida dimensão, não procurámos explicações e conclusões generalizáveis.

Portanto, quisemos apenas refletir sobre o tema como forma de melhorar o nosso desempenho profissional na lecionação em cursos profissionais. Acreditamos, também, que este estudo poderá contribuir no despertar da consciência dos participantes envolvidos para que se reflita em mudanças de atitudes. Mudanças nos alunos, para que se compreendam melhor a si próprios e, mudanças nos docentes, no modo como veem os cursos profissionais, no seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal e na conceção das aprendizagens proporcionadas aos alunos.

O conjunto dos resultados obtidos mostra que a razão que mais influencia o aluno no seu percurso escolar é o contexto familiar. Apesar das duas escolas envolvidas no estudo situarem-se em espaços regionais desiguais, os alunos apresentam características semelhantes. As diferenças residem nos contextos familiares

socioeconómicos mais desfavorecidos na zona do interior e cujos progenitores têm mais baixa escolarização. Os alunos são menos ambiciosos pois apenas pretendem concluir o curso profissional e entrar no mercado de trabalho. Portanto, ainda prevalece na escola a reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra.

Em ambientes escolares mais desfavorecidos, a escola ainda faz alguma distinção na medida em que os espaços físicos, os recursos materiais e, acima de tudo, a oferta educativa em menor quantidade implicam alunos descontentes com as áreas de formação que frequentam. Os alunos da escola urbana apresentam-se mais indisciplinados, mas demonstram-se mais ambiciosos em ingressar no ensino superior.

Atestámos que os cursos profissionais são vistos quase exclusivamente como medida de combate ao abandono e insucesso escolar. Os jovens são encaminhados para estes cursos porque têm um percurso escolar marcado pelo insucesso e, a sua opinião, muitas vezes não é tida em consideração.

Os estudantes apresentam na generalidade um historial educativo de insucesso repetido e alguma aversão ao ensino tradicional meramente expositivo, por isso optam por um ensino profissional pelo atrativo da relação entre o mercado de trabalho e a escola. Estes jovens têm na sua maioria baixa autoestima, défice de atenção, ausência de hábitos e métodos de trabalho e dificuldades mais acentuadas nas disciplinas da formação sociocultural e científica, pelo facto das aulas serem bastante expositivas e com conteúdos desfasados do contexto real.

Embora os fatores externos à escola, de natureza social, económica ou cultural possuam um forte impacto na aprendizagem dos alunos, o papel da instituição escolar e dos seus professores não é menos importante na promoção do sucesso educativo dos jovens. Do lado dos docentes ainda há um longo caminho a percorrer no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Embora tenham presentes os conceitos de trabalho colaborativo e reflexão sobre as práticas pedagógicas e supervisão, a verdade é que permanece alguma resistência à efetiva implementação dos referidos conceitos. A par disso, mantendo um ensino tradicional e fechado, os cursos profissionais devido às suas especificidades de funcionamento e de caráter essencialmente prático, tornam-se uma modalidade de ensino difícil de acompanhar pelos docentes mais resistentes à mudança.

Outro aspeto conclusivo reside na falta de formação e informação dos docentes que ensinam pela primeira vez nesta modalidade de ensino. É necessário que os professores interiorizem o funcionamento de estrutura modular desta modalidade e que ajustem os planos dos cursos e dos perfis dos jovens à realidade das empresas da região. As empresas locais devem encontrar na escola respostas para colmatar dificuldades de mão-de-obra qualificada, ou seja, a escola deve contribuir para o desenvolvimento da região.

No decorrer do curso, os estudantes vão tomando consciência da importância do seu futuro e vão adequando a postura e atitudes. Nota-se um aumento da autoestima e muitos descobrem aptidões e características que desconheciam, tornando-se em jovens mais motivados, com perspetivas de futuro e confiantes nas suas capacidades. Contudo, o número de alunos ao longo dos três anos de duração dos cursos profissionais diminui drasticamente, essencialmente devido ao abandono da escola após completarem os 18 anos de idade.

Salientamos a importância da relação entre professor-aluno nos cursos profissionais como um fator que pode ser determinante para o sucesso ou insucesso dos alunos. Os jovens já se encontram descontentes e desmotivados com o sistema educativo e com a escola quando entram no ensino profissional. Se os professores não forem capazes de compreender o pensamento dos alunos e dialogar com eles reforçando as suas qualidades e o incentivo a um percurso escolar de sucesso, os alunos não se envolverão no curso e acabarão por desistir da escola.

A relação entre professor-aluno nos cursos profissionais é determinante para a transformação da maioria destes jovens, que em tempos remotos se incompatibilizaram com a escola. Compete ao professor valorizar os alunos e encorajá-los na construção do conhecimento promovendo a sua autonomia na aprendizagem.

De facto, existem muitos aspetos a mudar e a melhorar no ensino profissional das escolas públicas, particularizado nos docentes e na forma como encaram esta modalidade de ensino. Compete ao professor moldar as práticas pedagógicas da forma mais adequada ao contexto da escola e dos alunos onde exerce funções. O aluno deve estar no centro de todo o processo educativo e todos os esforços da comunidade educativa deve centrar-se na qualidade da formação proporcionada aos jovens. A liderança terá que ser partilhada por todos os intervenientes no processo educativo, os

professores devem desenvolver o seu trabalho em colaboração com os colegas, na partilha e trabalho reflexivo em busca do sucesso dos alunos.

A escola tem como função dotar os jovens de saberes, atitudes e valores pela ação dos professores e gestão escolar. Deve ensinar e fazer com que cada aluno desenvolva as suas capacidades, criando competências para o desempenho de uma plena cidadania. Assim, torna-se necessário que a escola trabalhe em função do aluno, sejam quais forem as suas características intelectuais e sociais, proporcionando uma educação de qualidade.

Portanto, é necessário que se combatam os preconceitos existentes no ensino profissional, a apatia e a passividade instalada de modo a tornar esta modalidade mais credível. As mudanças terão que envolver a escola e a sociedade unindo-se pela exigência, rigor e determinação, para um único propósito de ensino de formação de qualidade a todos os jovens e para que possam realizar a entrada no mercado de trabalho e na sociedade com sucesso.

Na nossa opinião, uma melhor orientação dos jovens no delinear de um percurso escolar na transição para o nível secundário, a implementação de um ensino mais prático e com uma carga horária mais desenvolvida em empresas são aspetos que podem mudar a atitude dos alunos que frequentam cursos profissionais. Acreditamos, também, que a valorização das capacidades intelectuais desses jovens, pela elevação da autoestima e pelo diálogo, conduzirão à descoberta das várias potencialidades dos próprios.

Assim, o recrutamento de jovens num curso profissional deveria antever uma informação detalhada aos mesmos e respetivos encarregados de educação sobre a estrutura curricular do curso, o modo de funcionamento e as respetivas saídas para o mercado de trabalho. Além disso, a seleção dos futuros alunos deveria sustentar-se em critérios rigorosos e adequados a cada área representada por um curso. Quanto à lecionação deveria existir uma estreita relação entre a teoria e a prática, acentuando esta última modalidade.

Embora domine nos docentes uma certa aversão aos cursos profissionais nas escolas públicas e alguma revolta, sentindo-se desrespeitados e desautorizados face às características particulares destes alunos, acreditamos que são os jovens que mais

sofrem com as consequências do seu comportamento. As atitudes menos próprias por parte destes jovens são o reflexo do meio social onde o aluno está inserido.

Há, portanto, um longo caminho a percorrer, particularmente na mudança de mentalidade nas práticas pedagógicas docentes, aplicadas aos cursos profissionais das escolas públicas. O papel nuclear do professor na sociedade impõe uma capacidade de adaptação ao ensino profissional que contribua verdadeiramente para uma efetiva qualidade da educação e que responda às necessidades de cada aluno e da própria sociedade.

Não restam dúvidas que os alunos matriculados nos cursos profissionais possuem características muito específicas, assim como a estrutura modular e a sua lecionação é bem distinta do ensino regular, por isso consideramos que os docentes a quem são atribuídas essas turmas deveriam ter um perfil bem definido. Os docentes devem partir do conhecimento sobre as características dos seus alunos e, a partir daí, adotarem estratégias personalizadas aos diferentes problemas dos diferentes alunos que permitam superar problemas sociais e de insucesso escolar. Ao professor, enquanto orientador das aprendizagens, compete aplicar técnicas de diferenciação em sala de aula para despertar o interesse, responder às necessidades dos estudantes e assim contribuir para o sucesso e qualidade dos cursos profissionais.

Para que os cursos profissionais deixem de ser conotados negativamente pela sociedade, é importante sensibilizar a comunidade onde as escolas estão inseridas para a importância da formação de profissionais nestas áreas e níveis. É imperativo desmistificar a ideia de facilitismo associada a esta modalidade de ensino e utilizar incentivos para criar nos jovens hábitos de trabalho, autonomia e valorizar as qualidades pessoais.

Apesar do clima de instabilidade que vivemos atualmente, acreditamos que o desenvolvimento do país passa pela qualidade da educação proporcionada aos jovens, em particular, investindo na qualificação de jovens nas áreas mais carenciadas. Assim, consideramos que os cursos profissionais são uma mais-valia para a evolução do nosso país, investindo em mão de obra qualificada, desde que este ensino seja proporcionado de uma forma séria e com qualidade.

Por fim, podemos afirmar que a realização do estudo contribuiu para o nosso enriquecimento pessoal, profissional e nas relações interpessoais. Pessoalmente,

permitiu-nos um conhecimento mais profundo quer em termos legislativos, quer em termos dos estudos já efetuados sobre o tema, fazendo-nos repensar as nossas atitudes e o modo como vemos os alunos do ensino profissional. Por outro lado, contribuiu para uma melhor compreensão dos processos de reflexão utilizados no contexto colaborativo com toda a comunidade educativa.

Deste modo, ajudou na melhoria da qualidade do trabalho que desenvolvemos atualmente e, certamente, naquele que iremos desenvolver no futuro. Além disso, abriu novos horizontes de conhecimento e de caminhos a explorar, centrados no perfil de competências do professor reflexivo permitindo o desenvolvimento profissional direcionado na qualidade do ensino. É fundamental repensarmos a nossa prática docente de modo a adaptá-la às mudanças constantes da escola e às exigências da evolução da sociedade. Percebemos que sendo a escola inclusiva, não deve excluir os alunos que causam distúrbios ou têm piores resultados.

A escola tem o dever de combater as desigualdades sociais, propiciar um ensino de qualidade ao encontro das capacidades de cada jovem. O diálogo sincero com estes jovens, baseado na esperança e incentivo para um futuro promissor mostramos alunos afáveis capazes de escutar e seguir os conselhos.

Constituíram fatores limitativos na realização desta investigação aspetos relacionados com a disponibilidade de tempo e a abundância de informação disponível sobre o tema. Além disso, apesar do cuidado de isenção e ética na análise e tratamento de dados das observações, o facto de o estudo ter sido desenvolvido em contextos para nós conhecidos, trouxe como limitação o envolvimento emocional com os participantes envolvidos. Uma outra limitação prende-se com a questão de se tratar de um estudo com amostras de reduzidas dimensões, não permitindo uma generalização alargada das conclusões.

Como tema atual, e que pensamos continuar a ser nos próximos tempos, ainda muito há para investigar, por isso, gostaríamos de deixar algumas sugestões para futuros trabalhos, como por exemplo, o alargamento da amostra para o estudo, nomeadamente em diferentes zonas do país; a comparação entre escolas na implementação dos cursos profissionais nas escolas públicas; a análise das expectativas e aspirações da família face aos cursos profissionais dos seus jovens; ou então, o percurso futuro dos jovens após a conclusão do curso profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. P. (2009). *A gestão das comunidades de aprendizagem enquanto geradoras de contextos de aprendizagem. Tese de Doutoramento*. Coimbra: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In J. O. Formosinho, *Supervisão na Formação de Professores* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.º 8, Jan/Abr, 119-128.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2009). *Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (2007). Supervisão de Professores e Desenvolvimento Humano: uma Perspetiva Ecológica. In I. Sá-Chaves, *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Almeida, L. S., Gomes, C., Ribeiro, I. S., Dantas, J., Sampaio, M., & Rocha, A. (2005). Sucesso e Insucesso no Ensino Básico: Relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5.º ano. *Actas do VIII Congresso Galego Português de PsicoPedagogia* (pp. 3629-3642). Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L., & Orvalho, L. (2009). Estrutura modular nos cursos profissionais das escolas públicas: investigação colaborativa sobre mudança curricular. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2996-3017). Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L., Azevedo, J., & Orvalho, L. (2009). *Estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas como trampolim para o sucesso: dos princípios de enquadramento curricular e pedagógico às práticas na sala de aula e trabalho colaborativo*. Consultado em 27 de dezembro de 2013, de <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/3009>.
- Alves, J. M. (2014). As lideranças e a arte das possibilidades. *Desenvolvimento dos Professores e das Escolas: estratégias de ação*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa Centro Regional das Beiras.
- Alves, J. M., & Azevedo, J. (1999). Imagens do Ensino Secundário. In J. Azevedo, *Conselho Nacional de Educação: O Ensino Secundário em Portugal* (pp. 19-58). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- Araújo, H. (1987). Algumas teorias explicativas do insucesso escolar. In *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação* (pp. 77-80). Braga: Universidade do Minho.
- Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa - o neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial*. Lisboa: Asa.
- Azevedo, J. (2003). Rendimento escolar nas escolas secundárias e nas escolas profissionais: resultados de uma amostragem. *Revista Portuguesa Investigação Educacional*, 2, 5-32.
- Azevedo, J. (2007). Diversificação, equidade e qualidade no ensino secundário na União Europeia. *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de política educativa - Seminario IIFE-UNESCO*. Buenos aires.
- Azevedo, J. (2010 a). Escolas Profissionais: uma história de sucesso escrita por todos. *Revista Formar*, nº 72, 25-29.
- Azevedo, J. (2010 b). Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor? In *Projecto Fénix - mais sucesso para todos: memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar* (pp. 13-29). Porto: Faculdade Educação Psicologia Universidade Católica Portuguesa.
- Azevedo, J. (2011 a). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. *Seminário: Promoção do Sucesso escolar*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Azevedo, J. (2011 b). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social de educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J., & Martins, L. M. (2009). Expectativas Escolares e Profissionais dos jovens do 9.º ano. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* (nº 8), pp. 77-101.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2003). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português - abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, vol. XXV, 108-109, (pp. 715-733).
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos - o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2008). *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Brasil: Vozes.
- Campos, B. P., Azevedo, J., Santos, M. B., Nazaré, M. H., & Vargas, R. (2010). *Estado da Educação 2010. Percursos Escolares. Conselho Nacional da Educação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- Canavarro, J. M. (2000). *Teorias e paradigmas organizacionais*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Castro, B. E. (2008). *O director de turma e o abandono escolar : contributos para o concelho de Paredes*. Lordelo: Fundação A Lord.
- CIES. (2011). *Estudantes à Entrada do Secundário – 2010/2011*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. In *Teaching and Teacher Education* 18 (pp. 947–967).
- DGEEC. (2013). *Perfil do Aluno 2011/2012*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima, & J. A. Pacheco, *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. S. (1991). O Insucesso Escolar. In *A Construção Social da Educação Escolar* (pp. 187-232). Rio Tinto: Edições Asa.
- Ferreira, F. I., & Flores, M. A. (2012). Repensar o sentido de comunidade de aprendizagem: contributos para uma concepção democrática emancipatória. In F. I. Ferreira, & M. A. Flores, *Currículo e Comunidades de Aprendizagem: Desafios e Perspetivas* (pp. 201-248). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Fonseca, A. M. (1999). A inserção socioprofissional dos jovens diplomados com o 12º ano. In J. Azevedo, *Conselho Nacional de Educação: O Ensino Secundário em Portugal* (pp. 85-115). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (1987 a). A Influência dos Factores Sociais. In *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação* (pp. 23-27). Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1987 b). A Educação Informal da Família. In *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação* (pp. 17-22). Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1991). A igualdade em educação. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, & E. L. Pires, *A Construção Social da Educação Escolar* (pp. 169-186). Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto: Edições Asa.
- Formosinho, J., & Fernandes, A. S. (1987). A Influência dos Factores Escolares. In *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação* (pp. 29-34). Braga: Universidade do Minho.

- Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusodidacta.
- Gomes, C. A. (1987). A interacção selectiva na escola de massas. *Sociologia, problemas e práticas*, n.º 3 (pp. 35-49). Braga: Universidade do Minho.
- Guerreiro, M. D., Cantante, F., & Barroso, M. (2009). *Trajectórias escolares e profissionais de jovens com baixas qualificações*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Guskey, T., & Sparks, D. (2002). *Linking Professional Development to Improvements in Student Learning. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association*.
- Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Machado, J., & Alves, J. M. (2013). *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME).
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica - 5ª Edição*. São Paulo: Editora Atlas SA.
- Marques, M. (1993). *O Modelo Educativo das Escolas Profissionais: Um Campo Potencial de Inovação*. Lisboa: EDUCA - Associação Nacional de Escolas Profissionais.
- Miranda, L. C., Almeida, L. S., Boruchovitch, E., Almeida, A. R., & Abreu, S. A. (2012). Atribuições causais e nível educativo familiar na compreensão do desempenho escolar em alunos portugueses. *Psico-USF*, 17 (1), 1-9. Obtido de Psico-USF, 17(1), 1-9.
- Natércio, A. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Asa.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- OCDE. (2005). *Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. Paris.
- Orvalho, L., & Silva, R. (2008). *O desafio dos cursos profissionalmente qualificantes nas escolas públicas*. Consultado em 27 de dezembro de 2013, de <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/3766>.
- Ribeiro, C., & Alves, P. (2011). (In) sucesso Escolar: A influência das estratégias de estudo e aprendizagem. *Máthesis* 20, 45-54.

- Roazzi, A., & Almeida, L. S. (1988). Insucesso Escolar: Insucesso do Aluno ou Insucesso do Sistema Escolar? *Revista Portuguesa de Educação, 1* (2), 53-60.
- Robinson, W. P., & Tayler, C. A. (1986). Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da escola secundária. *Instituto Superior de Psicologia. Análise Psicológica 5* (1), 105-113.
- Roldão, M. C. (2004). Escolaridade Obrigatória, Insucesso e Abandono Escolar: Obrigatoriedade Porquê? E Insucesso de Quem? *As bases da educação* (pp. 213-225). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Santiago, P., Roseveare, D., Amelsvoort, G., Manzi, J., & Matthews, P. (2009). *Teacher Evaluation in Portugal*. Paris: OCDE.
- Santos Guerra, M. (2001). *A Escola que Aprende*. Porto: Asa.
- Senge, P. (2005). *Escolas que aprendem: um Guia da Quinta Disciplina para Educadores, Pais e Todos que se Interessam por Educação*. Porto alegre: Artmed.
- Stoer, S. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Teodoro, A. (1982). *O Sistema Educativo Português – situação e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 73-90). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa / CEDH & SAME.
- Vieira, I. (2014). Desenvolvimento profissional, culturas colaborativas e supervisão. *Seminário "Desenvolvimento dos Professores e das Escolas: estratégias de ação"*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional das Beiras.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

## LEGISLAÇÃO

- Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de outubro. (1983). *Diário da República n.º 243 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). *Diário da República, n.º 237 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro. (1989). *Diário da República n.º 18 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro. (1989). *Diário da República n.º 234 - I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. (1990). *Diário da República n.º 98 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro. (1992). *Diário da República n.º 259 - I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de março. (1993). *Diário da República n.º 58 - I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro. (1996). *Diário da República n.º 254 - I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março. (2004). *Diário da República n.º 73 - I Série-A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de maio. (2004). *Diário da República n.º 119 - I Série B*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. (2012). *Diário da República n.º 129, I - Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. Estatuto do Aluno e Ética Escolar. (2012). *Diário da República n.º 172 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro. (2012). *Diário da República n.º 187 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.

## **ANEXOS**



## **ANEXO I – QUESTIONÁRIO**



## QUESTIONÁRIO: PERFIL PESSOAL / ESCOLAR DOS ALUNOS

O presente questionário insere-se num estudo de investigação em curso, e destina-se à recolha de dados, por forma a conhecer as condições pessoais dos alunos dos cursos profissionais.

O questionário é de resposta anónima, pelo que não deve ser indicado o nome de quem responde. As tuas respostas são confidenciais e apenas servem os objetivos do estudo.

É importante que respondas a todas as questões.

### 1. ELEMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Sexo:	<input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Masculino
Idade:		Data de nascimento:
Ano:		
Curso:		

### 2. ELEMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS PAIS

Pai		Mãe	
Idade:		Idade:	
Habilitações literárias:	<input type="checkbox"/> 1º ciclo do ensino básico <input type="checkbox"/> 2º ciclo do ensino básico <input type="checkbox"/> 3º ciclo do ensino básico <input type="checkbox"/> Ensino secundário <input type="checkbox"/> Ensino superior	Habilitações literárias:	<input type="checkbox"/> 1º ciclo do ensino básico <input type="checkbox"/> 2º ciclo do ensino básico <input type="checkbox"/> 3º ciclo do ensino básico <input type="checkbox"/> Ensino secundário <input type="checkbox"/> Ensino superior
Profissão:		Profissão:	

### 3. PERCURSO ESCOLAR DO ALUNO

Nº de retenções:		Ano(s) em que foste sujeito a retenção(ões):	
Curso frequentado no 9º ano:	<input type="checkbox"/> CEF	<input type="checkbox"/> Via geral	
Qual(ais) o(s) motivo(s) que te levaram a optar por um curso profissional?	<input type="checkbox"/> Os cursos profissionais são mais fáceis para concluir o 12º ano <input type="checkbox"/> É mais fácil encontrar emprego (certificado de qualificação profissional) <input type="checkbox"/> Gosto da área do curso <input type="checkbox"/> Permite a ligação da escola ao mercado de trabalho através dos estágios <input type="checkbox"/> É uma formação que tem um carácter mais prático <input type="checkbox"/> Outro. Qual?		

A opção pela área deste curso foi porque:	<input type="checkbox"/> É a área que mais gosto <input type="checkbox"/> Penso que tem mais saídas profissionais <input type="checkbox"/> Não existiam outras opções na escola <input type="checkbox"/> Outra. Qual?	
Se na escola houvesse mais ofertas de cursos, teria escolhido outro?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Quem influenciou a tua escolha por um curso profissional?	<input type="checkbox"/> Orientação vocacional com a psicóloga da escola <input type="checkbox"/> Através do diretor de turma <input type="checkbox"/> Através de amigos e/ou pesquisa individual <input type="checkbox"/> Outra. Qual?	
O curso está a corresponder às tuas expetativas?	<input type="checkbox"/> Sim	
	<input type="checkbox"/> Não	Escolhe um ou vários motivos: <input type="checkbox"/> O curso é mais difícil do que aquilo que eu imaginava <input type="checkbox"/> As disciplinas são muito teóricas <input type="checkbox"/> Os conteúdos não têm qualquer interesse <input type="checkbox"/> A escola não tem condições para este curso funcionar <input type="checkbox"/> O curso tem uma carga horária excessiva <input type="checkbox"/> Acho desnecessárias as disciplinas da componente sociocultural e científica <input type="checkbox"/> Outro. Qual?
Depois de concluíres o curso pretendes ir para a universidade?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
		<input type="checkbox"/> Ainda não sei

#### 4. RELAÇÃO COM A ESCOLA / NA SALA DE AULA

Gostas desta escola?	<input type="checkbox"/> Sim	
	<input type="checkbox"/> Não	Porquê?
Qual a tua relação com a escola?	<input type="checkbox"/> Gosto de estudar <input type="checkbox"/> Não gosto de estudar <input type="checkbox"/> Tenho dificuldades de aprendizagem <input type="checkbox"/> O que aprendo na escola não tem qualquer utilidade <input type="checkbox"/> Outra. Qual?	
Em casa és incentivado pelos teus pais a estudar?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Achas que em casa tens o ambiente necessário para estudares?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não

Achas que na escola és tratado da mesma forma que os alunos que não frequentam o ensino profissional?	<input type="checkbox"/> Sim	
	<input type="checkbox"/> Não	Por quem? <input type="checkbox"/> Professores <input type="checkbox"/> Funcionários <input type="checkbox"/> Direção da escola <input type="checkbox"/> Outros alunos <input type="checkbox"/> Outro. Qual?
Achas que os alunos que frequentam os cursos profissionais são mais indisciplinados?	<input type="checkbox"/> Sim	Consegues apontar alguma justificação para essa indisciplina?
	<input type="checkbox"/> Não	
Achas que a turma tem uma atitude que proporciona um clima de aprendizagem em sala de aula?	<input type="checkbox"/> Sim	
	<input type="checkbox"/> Não	Porquê?
Achas que tens um comportamento adequado na escola?	<input type="checkbox"/> Sim	
	<input type="checkbox"/> Não	Porquê?

### 5. RELAÇÃO COM O CURSO QUE FREQUENTA

Achas que os conteúdos das disciplinas são muito teóricos?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Os conteúdos das disciplinas da componente técnica estão adequados?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não

<b>Escala de satisfação sobre o curso</b>				
<b>a) Gostas do curso que frequentas?</b>				
<input type="checkbox"/> Muito	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mais ou menos	<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Nada
<b>b) Gostas da forma como o curso está organizado?</b>				
<input type="checkbox"/> Muito	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mais ou menos	<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Nada
<b>c) Os professores ajudam-te quando necessitas?</b>				
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Quase sempre	<input type="checkbox"/> Algumas vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca
<b>d) Sentes que tens aprendido muito neste curso?</b>				
<input type="checkbox"/> Muito	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Mais ou menos	<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Nada
<b>e) Fazes sempre o teu melhor neste curso?</b>				
<input type="checkbox"/> Sempre	<input type="checkbox"/> Quase sempre	<input type="checkbox"/> Algumas vezes	<input type="checkbox"/> Raramente	<input type="checkbox"/> Nunca
O que gostarias de modificar neste curso?				

*Muito obrigada pela tua colaboração! 😊*



## **ANEXO II – GUIÃO DA ENTREVISTA**



## GUIÃO DA ENTREVISTA (DIRETOR DE TURMA / DIRETOR DE CURSO)

### TEMA DE INVESTIGAÇÃO - O ENSINO PROFISSIONAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS: PERFIL DOS ALUNOS

Esta entrevista insere-se num estudo de investigação em curso, e destina-se à recolha de informação sobre o funcionamento dos cursos profissionais nas escolas públicas e sobre o perfil desses alunos.

A investigação decorre do Mestrado em Ciências da Educação, na área da Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, pela Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional das Beiras.

Os dados recolhidos destinam-se exclusivamente a serem utilizados no âmbito desta investigação.

É assegurada o carácter confidencial das informações prestadas na entrevista.

#### A. CARATERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO

Sexo:	<input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Masculino	
Idade:			
Habilitações literárias:	<input type="checkbox"/> Licenciatura	<input type="checkbox"/> Mestrado	<input type="checkbox"/> Doutoramento
Grupo disciplinar:			
Situação profissional:	<input type="checkbox"/> Professor do quadro	<input type="checkbox"/> Contratado	<input type="checkbox"/> Outro
Tempo de serviço:			
Há quantos anos leciona no ensino profissional?	<input type="checkbox"/> <= 2 anos <input type="checkbox"/> entre 3 e 6 anos <input type="checkbox"/> entre 7 e 10 anos <input type="checkbox"/> > 10 anos		

#### B. CARATERIZAÇÃO DO PERFIL DOS ALUNOS

1. Consegue fazer uma breve caracterização dos alunos da(s) sua(s) turma(s) de cursos profissionais quanto ao sexo, faixa etária, nível cultural, socioeconómico, ...?
2. Como caracteriza o interesse/postura pela escola dos alunos que frequentam os cursos profissionais? Quais as características mais marcantes?
3. Quais as razões que levam os alunos a escolher este modelo de formação?
4. Como é o seu relacionamento com os seus alunos dos cursos profissionais?
5. Considera que os alunos dos cursos profissionais têm um tratamento diferenciado dos restantes alunos por parte dos professores, funcionários, liderança? Porquê?
6. Considera que existem diferenças no comportamento/postura entre os alunos que frequentam o ensino profissional e os alunos que frequentam a via geral de ensino?

**C. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS CURSOS PROFISSIONAIS**

1. Considera que tem perfil para lecionar aos alunos dos cursos profissionais? Quais as características e competências que um professor deve ter para lecionar nestes cursos?
2. Que problemas sente na sua atividade profissional docente relativamente aos cursos profissionais? (Como tenta resolver esses problemas?)
3. Considera que o programa da(s) sua(s) disciplina(s) para os cursos profissionais está adequado? Porquê?
4. Como é planificada e desenvolvida a sua atividade profissional? Existe trabalho colaborativo, interpares e interdisciplinar? Existem reuniões periódicas? Como são operacionalizadas essas reuniões?

**D. FUNÇÕES DO DIRETOR DE TURMA / DIRETOR DE CURSO**

1. Já alguma vez tinha exercido a função de DT/DC num curso profissional? (Quantos anos?) Quais são as funções de um DT/DC num curso profissional?
2. Como é desenvolvido trabalho do DT/DC com a equipa pedagógica das turmas dos cursos profissionais? Há articulação entre as 3 componentes do curso e com o meio exterior à escola (mercado de trabalho)? Com que periodicidade?
3. Considera que as áreas dos cursos profissionais oferecidas na sua escola estão adequadas à população estudantil que acolhe, aos espaços físicos e aos equipamentos que dispõe?
4. Qual é a sua opinião sobre os cursos profissionais? (Quais os objetivos reais destes cursos? Acha que estes cursos estão a corresponder às expectativas da sua criação?)

**E. TRABALHO COLABORATIVO, REFLEXIVO E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

1. Considera-se um professor reflexivo nas suas práticas pedagógicas? Porquê?
2. Refira a importância que tem para si o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica na leção aos alunos dos cursos profissionais.
3. Considera que os professores que lecionam aos alunos dos cursos profissionais deviam ter formação específica sobre o funcionamento dos cursos, quanto à implementação da estrutura modular, avaliação, etc.? Porquê? E a formação contínua, qual é a sua opinião?

## **ANEXO III – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS**



## DIRETOR DE CURSO – ESCOLA A

## A. CARATERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO

Sexo:	<input type="checkbox"/> Feminino	<input checked="" type="checkbox"/> Masculino
Idade:	56 anos	
Habilitações literárias:	<input checked="" type="checkbox"/> Licenciatura	<input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento
Grupo disciplinar:	410 - Filosofia	
Situação profissional:	<input checked="" type="checkbox"/> Professor do quadro	<input type="checkbox"/> Contratado <input type="checkbox"/> Outro
Tempo de serviço:	23 anos	
Quantos anos já lecionou a alunos de cursos profissionais?	<input type="checkbox"/> <= 2 anos <input checked="" type="checkbox"/> entre 3 e 6 anos <input type="checkbox"/> entre 7 e 10 anos <input type="checkbox"/> > 10 anos	

## B. CARATERIZAÇÃO DO PERFIL DOS ALUNOS

1. *Consegue fazer uma breve caraterização dos alunos da(s) sua(s) turma(s) de cursos profissionais quanto ao sexo, faixa etária, nível socioeconómico, ...?*

Sim, claro. Na escola funcionam apenas 3 turmas de cursos profissionais no ensino secundário. Eu tenho 2 dessas turmas. Sou o DC de todos os cursos profissionais e o DT de uma das turmas.

Uma turma é da área da Informática, Curso Profissional de Técnico Gestão e Programação de Sistemas Informáticos - 11º ano, constituída por 19 alunos, dos quais 18 alunos são do sexo masculino e apenas 1 do sexo feminino. A média de idades penso que ronda os 17 anos. O nível socioeconómico familiar é baixo, existindo alguns alunos que têm grandes dificuldades económicas, porque os pais estão ambos desempregados. A maioria destes alunos beneficia da ação social escolar.

A outra turma, do 12.º ano, na área da multimédia da qual sou o DT é constituída por apenas 9 alunos, 5 do sexo masculino e 4 do sexo feminino. A média de idades ronda os 19 anos. O nível socioeconómico é muito idêntico ao da outra turma. A cidade é muito pequena e há muita falta de emprego. Muitos dos pais dedicam-se à agricultura.

2. *Como carateriza o interesse/postura pela escola dos alunos que frequentam os cursos profissionais? Quais as caraterísticas mais marcantes?*

Como sabes, pertenço ao grupo disciplinar de Filosofia e leciono às duas turmas AI (Área de Integração), onde abordamos conteúdos de cultura geral e desenvolvemos competências de escrita. Estes alunos têm um grande défice ao nível da cultura geral, nomeadamente sobre marcos importantes da história do nosso país... estão completamente desligados da linguagem da escola. Não têm qualquer motivação pela escola, não gostam de estudar, têm imensa falta de pré-requisitos no que diz respeito à redação de textos, não têm hábitos de leitura. Enfim... É muito complicado fazer com quem eles escrevam dois ou três parágrafos. Em sala de aula não são concentrados, não gostam dos temas que abordamos, não querem trabalhar.

No 10.º ano tivemos alguns problemas de indisciplina, 3 ou 4 alunos levantaram problemas disciplinares, mas neste momento estas duas turmas são relativamente calmas. Como sou o DC de todos os cursos, têm-me chegado várias queixas sobre o comportamento e falta de assiduidade dos alunos que estão este ano letivo pela primeira vez no 10º ano.

Quanto ao percurso escolar, quase todos os alunos que frequentam os cursos profissionais concluíram o 9.º ano através de um CEF, logo apresentam grandes lacunas nas disciplinas base, o Português, a Matemática e a língua estrangeira...

**3. *Quais as razões que levam os alunos a escolher este modelo de formação?***

Sinceramente, como estes alunos não gostam de estudar e nem querem ir para a universidade, penso que os cursos profissionais são a formação mais adequada para concluírem o 12.º ano. A grande maioria destes alunos tem retenções repetidas ao longo do seu percurso escolar, por isso, apenas querem concluir o 12.º ano e, claro, se for numa área mais prática e com uma qualificação profissional, melhor para eles. O estágio é também para os alunos um grande atrativo. A importância dos estágios está no reforço entre a formação teórica e a prática, traduzida num ambiente de trabalho concreto e real.

**4. *Como é o relacionamento com os seus alunos dos cursos profissionais?***

Não posso dizer que tenho um mau relacionamento com estas duas turmas, pelo contrário. Não são mal-educados, apenas não gostam de trabalhar. Como conheço os alunos das duas turmas desde o 10.º ano, sei como “lidar” com eles. Acho que eles também me veem como um amigo, sabem que podem contar comigo. Claro que estamos a falar de turmas onde os alunos já foram “triados”. Qualquer uma das turmas, no 10.º ano, era constituída com mais de 30 alunos e levantaram vários problemas disciplinares. O curso profissional do 12.º ano tem apenas 9 alunos. Os alunos que não tinham vontade de terminar o curso ficaram pelo caminho, pois apenas chegam ao 12.º ano os alunos que realmente ambicionam concluir o curso profissional é, portanto natural que sejam os mais empenhados e interessados. Por isso, o número reduzido de alunos por turma no 12.º ano favorece um relacionamento de proximidade entre professor e aluno. Nesta turma, da qual eu sou o DT, todo o conselho de turma está muito atento às necessidades dos alunos e procuram ajudá-los em tudo. Continuam pouco trabalhadores mas, sem dúvida, adquiriram valores, estão mais “maduros” e melhores pessoas.

**5. *Considera que os alunos dos cursos profissionais têm um tratamento diferenciado dos restantes alunos por parte dos professores, funcionários, liderança? Porquê?***

Pois... Os alunos que frequentam os cursos profissionais são diferentes. Por exemplo, como já leciono há alguns anos nestes cursos já adaptei as minhas práticas pedagógicas de forma a ir ao encontro das motivações destes alunos. Penso que os colegas professores que têm dificuldade de saírem do registo de ensino tradicional e “pegam” numa turma de um curso pela primeira vez, terão muita dificuldade em trabalharem com estes alunos. Da parte dos funcionários e Direção não vejo qualquer tipo de tratamento diferenciado em relação aos alunos.

Já assisti e ouvi comentários desagradáveis por parte de alunos do ensino geral em relação aos alunos de cursos profissionais, nomeadamente sobre dificuldades de aprendizagem.

**6. *Considera que existem diferenças no comportamento/postura entre os alunos que frequentam o ensino profissional e os alunos que frequentam a via geral de ensino?***

Se pensarmos que são percursos escolares bem distintos, logicamente que os alunos terão comportamentos e posturas diferentes. Posso dizer que têm objetivos de vida diferentes...

### **C. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS CURSOS PROFISSIONAIS**

1. *Considera que tem perfil para lecionar aos alunos dos cursos profissionais? Quais as características e competências que um professor deve ter para lecionar nestes cursos?*  
Apesar dos obstáculos que cada vez mais se impõem na nossa profissão, posso dizer-te que ainda sinto o ensino como uma vocação. Gosto imenso de estar em sala de aula com os alunos, de conversar, de perceber os seus anseios, de os ajudar...  
Como já referi, penso que consigo estabelecer uma relação de amizade com eles, sempre com exigência. Um professor que leciona no ensino profissional precisa ganhar a confiança dos alunos e estabelecer ligações próximas de afeto. Mas claro que isto não é possível com todas as turmas. Trabalhar com alunos dos cursos profissionais não é mais do que adaptarmos as nossas práticas letivas aos alunos que temos à nossa frente. A motivação diária e a diversificação de estratégias nas práticas pedagógicas é a forma de despertar e cativar o interesse dos alunos. Penso que é um grande desafio às novas realidades. Acima de tudo, penso que para lecionar a cursos profissionais é gostar da nossa profissão e, a partir daí, desenvolver um trabalho que permita que os alunos desenvolvam as suas aprendizagens.
2. *Que problemas sente na sua atividade profissional docente relativamente aos cursos profissionais? (Como tenta resolver esses problemas?)*  
Já tive um ou outro caso pontual de indisciplina mais grave. Acho que a partilha de experiências com a equipa pedagógica e com outros colegas nos permitem, por vezes, resolver problemas, quer sejam de indisciplina, quer sejam na forma de expor os conteúdos.  
Não será um problema, mas trabalhar com alunos do ensino profissional requer uma constante diversificação nas metodologias adotadas e implementadas em sala de aula. Diariamente procuro usar estratégias e atividades diversificadas que captem a motivação destes alunos.
3. *Considera que o programa da sua disciplina para os cursos profissionais está adequado? Porquê?*  
Sinceramente acho que os conteúdos são importantes para estes alunos. O programa refere muitos temas atuais que permitem aos alunos enriquecerem a sua cultura geral e desenvolverem o espírito crítico. Os módulos da disciplina fomentam o debate possibilitando deste modo, que os alunos treinem o seu discurso oral e escrito. Além disso, os temas também permitem que os alunos comecem a perceber como enfrentar o mercado de trabalho.
4. *Como é planificada e desenvolvida a sua atividade profissional? Existe trabalho colaborativo, interpares e interdisciplinar? Existem reuniões periódicas? Como são operacionalizadas essas reuniões?*  
Como sou o único professor que leciona estes níveis de ensino, não existem reuniões formais de pares. No entanto, e como o grupo disciplinar é constituído por apenas 3 elementos, partilhamos informalmente troca de experiências, troca de materiais, entre outras coisas... Sempre que os conteúdos permitem, gosto de realizar trabalhos interdisciplinares, sejam dentro ou fora da sala de aula.

#### **D. FUNÇÕES DO DIRETOR DE CURSO**

1. *Já alguma vez tinha exercido a função de DC num curso profissional? (Quantos anos?) Quais são as funções de um DC num curso profissional?*

Sim, é o 3.º ano que exerço este cargo. Ainda não tenho muita experiência. As minhas funções como DC passam por estar informado sobre a legislação em vigor sobre o funcionamento dos cursos profissionais, em produzir documentos que permitam orientar as reuniões dos DT dos cursos profissionais e ajudar a Direção a estabelecer contactos com empresas para colocar os alunos em estágio.

Penso que este cargo me foi atribuído porque a Direção conhece o meu trabalho e confia em mim. Como o número de turmas do ensino profissional é muito reduzido, existe apenas 1 DC, que sou eu. No entanto, cada uma dessas turmas tem um DT.

Também sou responsável por estabelecer contacto com as empresas para colocar os alunos em estágio. Aqui na escola dividimos o estágio pelos 2 últimos anos do curso e realizam-se nos últimos meses do final de cada ano letivo. O contacto dos alunos do 11.º ano pela primeira vez com o mercado de trabalho, traz resultados muito positivos quando os alunos iniciam o 12.º ano. Mostram-se mais responsáveis, uma vez que podem colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos e, ao mesmo tempo, convivem com os trabalhadores das empresas enriquecendo-se pessoal e profissionalmente.

2. *Como é desenvolvido o trabalho do DC com a equipa pedagógica das turmas dos cursos profissionais? Há articulação entre as 3 componentes do curso e com o meio exterior à escola (mercado de trabalho)? Com que periodicidade?*

De acordo com a legislação, a equipa pedagógica de cada turma deve reunir pelo menos 2 vezes por período. Aqui na escola cumprimos essas 2 reuniões periódicas, no entanto, caso se justifique, reunimos mais vezes. A preparação das reuniões é feita com o vice-diretor da escola, responsável pelos cursos profissionais e compete-me transmitir as orientações aos DTs.

Relativamente à articulação entre as componentes sociocultural, científica é planificada nestas reuniões mas, a maioria dos docentes não estabelece qualquer articulação. Quanto à articulação com o meio exterior à escola, nomeadamente as empresas da região é realizada atempadamente para estabelecer parcerias onde os alunos possam realizar os estágios.

3. *Considera que as áreas dos cursos profissionais oferecidas na sua escola estão adequadas à população estudantil que acolhe, aos espaços físicos e aos equipamentos que dispõe?*

Pois... nem sempre a escola coloca os interesses dos alunos como primeira preocupação, para não ter que dispensar docentes. Reconheço que aqui na região tenho tido alguns problemas em encontrar estágios para alunos de alguns cursos. O tecido empresarial é muito reduzido para colocar alunos na área da Informática.

Apesar destes cursos profissionais serem financiados pelo programa POPH (Programa Operacional Potencial Humano), as verbas chegam muito tarde. Num dos cursos, os equipamentos para equipar o laboratório para poderem ser realizadas aulas práticas, só chegaram no início do segundo período. Os alunos estiveram um período em disciplinas práticas a lecionar conteúdos exclusivamente teóricos.

Estas decisões acabam por dificultar o meu trabalho de DC na procura de empresas que queiram receber estagiários. Se as áreas dos cursos não vão de encontro às necessidades da região, terei muita dificuldade em encontrar estágios para os alunos.

4. *Qual é a sua opinião sobre os cursos profissionais? (Quais os objetivos reais destes cursos? Acha que estão a corresponder às expectativas da sua criação?)*

Penso que mais do que proporcionarem a qualificação adequada aos jovens e a sua integração na sociedade e no mercado de trabalho, estes cursos servem como medida de

combate ao abandono e insucesso escolar. Não é que eu esteja contra estes propósitos, no entanto, não acho que seja positivo obrigar os alunos a frequentarem a escola até aos 18 anos. Estes alunos, só contribuem para destabilizarem os alunos que realmente querem aprender. Numa das turmas temos alguns casos desses alunos, que devido à elevada taxa de absentismo já foram referenciados para a CPCJ e estão obrigados na escola. Recusam-se a trabalhar perturbando o normal funcionamento das aulas.

Estes alunos gostam de disciplinas mais práticas, porque têm dificuldade de concentração. Se os cursos profissionais conferem um diploma de qualificação profissional, penso que a componente técnica dos cursos, para além do estágio profissional, deveria ser efetivamente mais prática dentro da escola. Considero também que deveria existir maior articulação entre as componentes sociocultural e científica com a componente prática.

O grande problema destes cursos centra-se nos programas de conteúdos a cumprir, são demasiadamente teóricos e desajustados à modalidade de ensino e ao meio exterior à escola, uma vez que a componente prática é o incentivo que permite aos alunos recuperarem o gosto pela escola e pelo estudo.

#### **E. TRABALHO COLABORATIVO, REFLEXIVO E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

**1. *Considera-se um professor reflexivo nas suas práticas pedagógicas? Porquê?***

Sim, considero. Procuo refletir sobre o trabalho que desenvolvo com todos os meus alunos numa procura incessante da melhoria contínua, só refletindo sobre o nosso trabalho, podemos melhorá-lo. Claro que o excesso de trabalho, de burocracias que a escola atual impõe aos professores não deixa grande margem para que isso aconteça. Mas tenho consciência que acomodar-me a um trabalho docente rotineiro, a minha profissão deixará de fazer qualquer sentido.

**2. *Refira a importância que tem para si o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica na lecionação aos alunos dos cursos profissionais.***

Embora o trabalho colaborativo ainda não esteja muito enraizado nesta escola, em particular nestas turmas, penso que seria uma mais-valia para os alunos assimilarem mais facilmente conhecimentos. Seria uma forma de motivação e de despertar o interesse nas possíveis articulações de conceitos entre as 3 componentes e, claro, com o meio exterior à escola, como as empresas.

Quanto à supervisão pedagógica, vejo-a como uma troca de experiências, pois todos temos muito para ensinar, mas também muito para aprender e isso acontece se não tivermos receio de mostrar as nossas fragilidades e anseios, para que possamos ultrapassá-las.

**3. *Considera que os professores que lecionam aos alunos dos cursos profissionais deviam ter formação específica sobre o funcionamento dos cursos, quanto à implementação da estrutura modular, avaliação, etc.? Porquê? E a formação contínua, qual é a sua opinião?***

Sim. Recordo-me das imensas dificuldades que surgiram no 1º ano em que lecionei a uma turma de um curso profissional. O funcionamento é completamente distinto do ensino tradicional, a estrutura modular, a avaliação por módulos, os conteúdos de cada módulo, enfim... muitas novidades de uma só vez, sem qualquer preparação para esta mudança.

Sou completamente a favor da formação contínua. Um professor só pode desempenhar adequadamente as suas funções se estiver em atualização permanente, caso contrário, não consegue acompanhar os jovens dos nossos dias. É necessário modificar constantemente as estratégias aplicadas em sala de aula de forma a conseguirmos motivar e captar a atenção destes alunos.

## DIRETORA DE TURMA – ESCOLA A

## A. CARATERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO

Sexo:	<input checked="" type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Masculino	
Idade:	51		
Habilitações literárias:	<input checked="" type="checkbox"/> Licenciatura	<input type="checkbox"/> Mestrado	<input type="checkbox"/> Doutoramento
Grupo disciplinar:	500 - Matemática		
Situação profissional:	<input checked="" type="checkbox"/> Professor do quadro	<input type="checkbox"/> Contratado	<input type="checkbox"/> Outro
Tempo de serviço:	21 anos		
Há quantos anos leciona no ensino profissional?	<input checked="" type="checkbox"/> <= 2 anos <input type="checkbox"/> entre 3 e 6 anos <input type="checkbox"/> entre 7 e 10 anos <input type="checkbox"/> > 10 anos		

## B. CARATERIZAÇÃO DO PERFIL DOS ALUNOS

1. *Consegue fazer uma breve caracterização dos alunos da(s) sua(s) turma(s) de cursos profissionais quanto ao sexo, faixa etária, nível socioeconómico, ...?*

Eu tenho pouca experiência na lecionação ao ensino profissional. Tenho tido sorte de não ficar com turmas de CEFs ou cursos profissionais. Apenas aconteceu no ano letivo anterior e este.

Posso-te fazer uma breve descrição dos alunos da minha DT do 10.º ano do Curso Profissional de Técnico de Restauração e Bar. É a primeira vez que exerço este cargo nesta modalidade de ensino. Os alunos são muito pouco trabalhadores, bastante desinteressados e com uma grave falta de pré-requisitos essenciais para a disciplina. Muitos deles têm várias retenções no percurso escolar e são todos provenientes de CEFs no 3.º ciclo. A maioria desses alunos são rapazes e apresentam problemas de comportamento e postura dentro da escola. E não é apenas dentro da sala de aula, também são indisciplinados no recinto escolar.

Estes alunos pertencem a famílias de estratos sociais baixos, com situações económicas precárias e com baixa escolarização. Muitos pais estão desempregados, outros são emigrantes ou trabalham na agricultura e construção civil.

2. *Como caracteriza o interesse/postura pela escola dos alunos que frequentam os cursos profissionais? Quais as características mais marcantes?*

Acho que já respondi na questão anterior. São pouco trabalhadores, não gostam de estudar e são muito indisciplinados. Têm dificuldade em estar sentados 90 min. seguidos.

A maioria dos alunos teve todas as oportunidades para ter sucesso no ensino regular. Fazemos planos de recuperação, testes adaptados, estratégias de remediação, apoios, conselhos de turma que passam horas a discutir as suas dificuldades e eles acabam por não aproveitar. Os alunos estão convencidos de que têm sucesso escolar sem trabalho.

Outra característica destes alunos é a falta de assiduidade. Eu tenho vários alunos da minha DT que raramente vêm à escola. Quando os ameaço fazer participação para a CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens), uma vez que ainda são menores, apenas respondem que assim que completarem os 18 anos abandonam a escola. E isso dá imenso trabalho. A minha hora para trabalhar em assuntos relacionados com a turma não é suficiente para inserir as faltas no sistema informático. Depois são as cartas que envio semanalmente para os EE a informá-los da falta de assiduidade dos seus educandos.

Alguns desses pais, também não sabem como incentivar os alunos a estudar. Pedem-me sugestões...

3. *Quais as razões que levam os alunos a escolher este modelo de formação?*  
É claro que escolhem um curso profissional com a ideia de que os conteúdos são mais fáceis. As disciplinas têm uma componente mais prática e é uma forma de obterem qualificação numa determinada área que lhes dê acesso ao mercado de trabalho. O problema é que têm também as disciplinas de Matemática, Português e Inglês, com conteúdos que não lhes interessam.
4. *Como é o relacionamento com os seus alunos dos cursos profissionais?*  
Neste momento está mais calmo, mas no início do ano foi muito turbulento. Estão na turma 4 ou 5 alunos que fazem disparates em quase todas as disciplinas. Tenho várias participações disciplinares. Até eu, que sou a DT deles, já fiz de um desses alunos. Quando os pais são informados, não vejo melhoras. Também acho que a Direção não atua eficazmente com estes problemas...
5. *Considera que os alunos dos cursos profissionais têm um tratamento diferenciado dos restantes alunos por parte dos professores, funcionários, liderança? Porquê?*  
Sim. Há discriminação por parte dos alunos do ensino regular sobre os alunos do ensino profissional. Consideram-nos menos inteligentes. Como docente também tenho um tratamento diferente para com estes alunos. Não é possível tratá-los como os alunos do regular, pois recusam-se a trabalhar. Os funcionários têm um controlo redobrado sobre os alunos dos CP, pois até nos intervalos são indisciplinados.
6. *Considera que existem diferenças no comportamento/postura entre os alunos que frequentam o ensino profissional e os alunos que frequentam a via geral de ensino?*  
No ensino secundário, os alunos do regular têm objetivos definidos de acesso ao ensino superior; nos CP, os alunos não querem estudar. Não sabem estar dentro de uma sala, não se sentam. Apenas querem obter o 12.º ano ou então completar os 18 anos de idade.

#### **C. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS CURSOS PROFISSIONAIS**

1. *Considera que tem perfil para lecionar aos alunos dos cursos profissionais? Quais as características e competências que um professor deve ter para lecionar nestes cursos?*  
Sinceramente, não tenho perfil para trabalhar com estes alunos. Os alunos não gostam de trabalhar nem têm vontade de aprender. Estão habituados ao facilitismo. A especificidade da disciplina e o programa elaborado pelo ME também não ajudam.  
A disciplina por si só, já tem uma conotação muito negativa, depois os conteúdos não se ajustam a este perfil de alunos.  
Também acho que nós, docentes, devíamos ter formação para trabalharmos nesta modalidade de ensino. É uma organização muito diferente do ensino regular.
2. *Que problemas sente na sua atividade profissional docente relativamente aos cursos profissionais? (Como tenta resolver esses problemas?)*  
Os problemas começam logo pela postura dos alunos, mais indisciplinados, sem vontade de trabalhar e aprender. É o facilitismo como já referi. A estrutura organizativa modular também é praticamente uma novidade para mim. Torna-se muito trabalhoso estar constantemente a fazer testes de recuperação de módulos. Os alunos têm 2 oportunidades para cada módulo. Outro problema bem grave que eu sinto na minha disciplina é a falta de pré-requisitos que trazem de anos anteriores. São necessários muitos conhecimentos dos anos anteriores. Estes alunos não conseguem realizar os cálculos mais simples. Depois torna-se complicado introduzir um conteúdo novo. O

número excessivo de alunos nas turmas, pelo menos, no 10.º ano é outro entrave ao sucesso escolar desta disciplina.

As disciplinas dos cursos profissionais funcionam por horas e, por vezes, há necessidade de darmos aulas nas interrupções letivas. Para além de considerar que é desgastante para mim, uma vez que os colegas (doentes) que não têm estes cursos não necessitam, é também um problema para conseguir que os alunos venham à escola nesses períodos. Achem que se os colegas (alunos) do ensino regular não têm aulas, eles também não deveriam ter. É complicado fazer com que eles percebam que o funcionamento do curso é diferente.

A acumular a isto, a DT é uma dor de cabeça. Tem imensas burocracias, dá muito trabalho porque alguns alunos são indisciplinados, têm muitas participações disciplinares por parte dos professores e até funcionários; faltam frequentemente; e necessário controlar os módulos das disciplinas que têm em atraso. É preciso contactar com regularidade os encarregados de educação, que também não se mostram muito disponíveis para vir à escola. A DT de uma turma no ensino regular secundário não dá praticamente trabalho.

3. *Considera que o programa da(s) sua(s) disciplina(s) para os cursos profissionais está adequado? Porquê?*

Sim, acho que já respondi a essa questão. Os conteúdos estão completamente desajustados a este tipo de alunos. Eles não conseguem ver qualquer utilidade nos assuntos que abordamos. Os cursos profissionais têm um número de horas excessivo nas disciplinas da componente sociocultural e científica. Os conteúdos deviam estar mais relacionados com as disciplinas da componente prática. Reconheço que também não há uma grande preocupação na articulação com os colegas (docentes) da componente técnica. São técnicos e não têm formação de ensino.

O programa curricular da minha disciplina está completamente desajustado a estes alunos, não apenas pelo elevado grau de exigência, mas também pela falta de interligação com o contexto real.

4. *Como é planificada e desenvolvida a sua atividade profissional? Existe trabalho colaborativo, interpares e interdisciplinar? Existem reuniões periódicas? Como são operacionalizadas essas reuniões?*

O trabalho colaborativo é pouco frequente, porque sou a única docente que ensina estes níveis. No entanto, partilho experiências com outros colegas do ensino profissional. O excesso de níveis diferentes não permite um trabalho mais próximo dos colegas de grupo e do conselho de turma. Eu tenho 5 níveis diferentes

#### **D. FUNÇÕES DO DIRETOR DE TURMA**

1. *Já alguma vez tinha exercido a função de DT num curso profissional? (Quantos anos?) Quais são as funções de um DT num curso profissional?*

Não, num curso profissional é a primeira vez. O cargo de DT nestes cursos dá imenso trabalho, nomeadamente no controlo de faltas. Estes alunos faltam mais do que no ensino regular e, como só podem dar 10% de faltas, é necessário um trabalho quase diário. A nível interno, as faltas são marcadas a lápis e o aluno pode compensar a falta à aula através da realização de uma atividade proposta pelo professor, deste modo, a falta é retirada. Outro problema são as participações disciplinares aos alunos. É preciso preparar documentos para processos disciplinares que têm prazos muito curtos. Muitos contactos regulares com os EE sobre problemas com os educandos na escola. Preciso manter a situação escolar dos alunos atualizada, fazendo o levantamento dos módulos em atraso com frequência...

2. *Como é desenvolvido o trabalho do DT com a equipa pedagógica das turmas dos cursos profissionais? Há articulação entre as 3 componentes do curso e com o meio exterior à escola (mercado de trabalho)? Com que periodicidade?*  
O trabalho entre o DT e DC, nesta escola é muito isolado. Apenas se realizam 2 reuniões por período. Não existe articulação com as componentes do curso, nem com o meio exterior.
3. *Considera que as áreas dos cursos profissionais oferecidas na sua escola estão adequadas à população estudantil que acolhe, aos espaços físicos e aos equipamentos que dispõe?*  
Alguns cursos são criados mediante as condições da escola, nomeadamente de acordo com os docentes que existem no quadro e não de acordo com as necessidades da região onde a escola está inserida. Por exemplo, nesta região do interior um curso de informática não faz grande sentido, no entanto temos um a funcionar...
4. *Qual é a sua opinião sobre os cursos profissionais? (Quais os objetivos reais destes cursos? Acha que estes cursos estão a corresponder às expectativas da sua criação?)*  
Os CP são uma boa opção para alunos que pretendem uma qualificação profissional, no entanto, todos os alunos que não querem estudar são colocados nestes cursos, provocando desordem e indisciplina geral nas turmas.  
Sou da opinião que os alunos não trabalham e não estudam porque não foram habituados a isso. A escola está demasiadamente permissiva e a privilegiar o facilitismo. Os alunos têm consciência que trabalhando muito ou não trabalhando, acabam por obter aprovação de ano.  
No que diz respeito à organização modular, foi implementada sem qualquer formação, o que dificulta a integração e o desenvolvimento do trabalho nesta modalidade de ensino.

#### **E. TRABALHO COLABORATIVO, REFLEXIVO E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

1. *Considera-se uma professora reflexiva nas suas práticas pedagógicas? Porquê?*  
Sim. Aproveito as viagens que faço diariamente, cerca de 100 km, de casa à escola, para refletir sobre o trabalho que desenvolvi na escola. Não consigo desligar o “botão”. Reflito em estratégias capazes de melhorar as atitudes em sala de aula destes alunos e em práticas letivas capazes de motivarem os alunos para os conteúdos da disciplina. Como temos um sistema de boleias, é inevitável que surjam conversas sobre o tema escola e acabamos por trocar opiniões.
2. *Refira a importância que tem para si o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica na leção aos alunos dos cursos profissionais.*  
Acho de extrema importância o trabalho colaborativo em qualquer modalidade de ensino. No entanto, a falta de tempo comum entre docentes do mesmo grupo e nível no ensino profissional tem dificultado a implementação. O trabalho colaborativo no grupo disciplinar relativamente aos CP é muito individualizado uma vez que apenas 1 ou 2 docentes lecionam estes cursos e em níveis diferentes. Seria importante formação para aplicar o programa do ME de forma diferente e mais motivadora a estes alunos, pois estão completamente desajustados.
3. *Considera que os professores que lecionam aos alunos dos cursos profissionais deviam ter formação específica sobre o funcionamento dos cursos, quanto à implementação da estrutura modular, avaliação, etc.? Porquê? E a formação contínua, qual é a sua opinião?*  
Devia existir uma formação sobre o funcionamento e finalidades dos cursos profissionais. Foram atribuídas estas turmas e cargo sem qualquer explicação sobre o modo de funcionamento dos cursos. Seja sobre a estrutura modular, sobre o perfil dos alunos, sobre o cargo de DT, etc....

Nunca usufruí de formação para lecionar nesta modalidade de ensino. No entanto, acho que a formação contínua é muito importante para renovar e partilhar experiências quer na exposição de conteúdos quer no trabalho mais prático com os alunos dentro de sala de aula, em particular com estes alunos que não gostam da disciplina.

## DIRETORA DE CURSO – ESCOLA B

### A. CARATERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO

Sexo:	<input checked="" type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Masculino	
Idade:	40 anos		
Habilitações literárias:	<input checked="" type="checkbox"/> Licenciatura	<input type="checkbox"/> Mestrado	<input type="checkbox"/> Doutoramento
Grupo disciplinar:	550 - Informática		
Situação profissional:	<input checked="" type="checkbox"/> Professor do quadro	<input type="checkbox"/> Contratado	<input type="checkbox"/> Outro
Tempo de serviço:	15 anos		
Quantos anos já lecionou a alunos de cursos profissionais?	<input type="checkbox"/> <= 2 anos <input type="checkbox"/> entre 3 e 6 anos <input type="checkbox"/> entre 7 e 10 anos <input checked="" type="checkbox"/> > 10 anos		

A DCB leciona desde 2004 várias disciplinas da componente técnica na área da Informática em cursos profissionais, acumulando sempre com o cargo de DT ou DC, por vezes em simultâneo. Este ano letivo leciona à turma do 10.º ano do Curso Profissional de Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos três disciplinas da componente técnica e à turma do 12.º ano do Curso Profissional de Técnico de Informática de Gestão uma disciplina da componente técnica. Acumula os cargos de DT e DC nesta última turma.

### B. CARATERIZAÇÃO DO PERFIL DOS ALUNOS

1. *Consegue fazer uma breve caracterização dos alunos da(s) sua(s) turma(s) de cursos profissionais quanto ao sexo, faixa etária, nível socioeconómico, ...?*

O meu horário de trabalho é composto na totalidade por turmas de cursos profissionais, uma vez que leciono disciplinas da componente técnica. Tenho 3 turmas constituídas apenas por alunos do sexo masculino, mas não sei precisar a média de idades de cada turma. No entanto, posso dizer-te que cerca de 90% dos alunos frequentou um curso CEF para concluir o 9.º ano, por isso, a maioria dos alunos já teve retenções repetidas no 3º ciclo do ensino básico.

O nível socioeconómico destes alunos é baixo. Tenho vários alunos da minha direção de curso que diariamente fazem as refeições (pequeno-almoço e almoço) aqui na escola, gratuitamente. Muitos alunos têm ambientes familiares desestruturados e com baixos recursos financeiros, onde o desemprego é bastante significativo.

Quanto ao comportamento, são alunos bastante indisciplinados, principalmente os 10.º anos. As turmas são muito grandes e os alunos que não sabem estar em sala de aula, chegando à falta de educação e respeito aos professores. São recorrentes as faltas disciplinares e consequentes processos disciplinares aplicados aos alunos. Muitos destes alunos não chegam ao 11.º ano, uns porque excedem o limite de faltas a várias disciplinas e outros, porque não gostam de estudar e após completarem os 18 anos abandonam os

estudos. A turma do 11.º ano está reduzida apenas a 14 alunos não existindo problemas de comportamento, apenas falta de trabalho e estudo.

De um modo geral, o aproveitamento é muito fraco. Estes alunos não estudam, porque nunca foram habituados a isso. Qualquer tarefa proposta, mesmo que seja prática, acaba por ser sempre contestada pelos alunos.

Contudo, nas turmas do 12.º ano, os alunos mostram-se mais responsáveis e cumpridores. Também há uma relação mais próxima entre o professor e o aluno. Este facto deve-se, essencialmente, ao número reduzido de estudantes nessas turmas. Muitos alunos desistem no decorrer do curso, seja por reprovação por excesso de faltas, seja por abandono da escola após completarem os 18 anos. Ficam apenas os alunos que ambicionam concluir o curso e, por isso, é muito agradável trabalhar com os alunos que frequentam o 12.º ano nesta modalidade de ensino.

**2. *Como caracteriza o interesse/postura pela escola dos alunos que frequentam os cursos profissionais? Quais as características mais marcantes?***

São alunos com falta de hábitos e métodos de trabalho. Não foram habituados a pensar, a estudar... São alunos pouco motivados para a escola e a falta de concentração resulta em indisciplina dentro da sala de aula e, claro com várias retenções. Ressalvo os alunos do 12.º ano que contrariam os aspetos que descrevi. No decorrer de qualquer curso profissional, muitos jovens “ficam pelo caminho”, apenas chegam à final uma reduzida minoria que pretende concluir o curso para entrar no mercado de trabalho.

**3. *Quais as razões que levam os alunos a escolher este modelo de formação?***

Para mim, a grande mais-valia dos cursos profissionais é estabelecerem a ponte entre a escola e o mercado de trabalho, proporcionando aos alunos uma certificação profissional de nível IV. Os alunos escolhem um curso profissional preferem um ensino mais prático e também procuram um ensino mais fácil do que o regular.

**4. *Como é o seu relacionamento com os seus alunos dos cursos profissionais?***

As turmas do 10.º ano são sempre complicadas em termos de indisciplina e do excessivo número de alunos por turma. Neste momento está mais calmo, após alguns alunos terem abandonado o curso e terem sido aplicadas medidas sancionatórias por comportamentos desadequados dentro de uma escola.

Tenho uma relação muito boa, de amizade com a turma do 12.º ano. Como sou a DT e DC desta turma desde o 10.º ano, já os conheço muito bem. Eles sabem que podem contar sempre comigo.

**5. *Considera que os alunos dos cursos profissionais têm um tratamento diferenciado dos restantes alunos por parte dos professores, funcionários, liderança? Porquê?***

Eles também fazem por isso. A indisciplina nestas turmas é uma constante, dentro e fora das salas de aula. Claro que não são todos os alunos. Tenho alunos muito bons nos cursos profissionais, no entanto, existe uma parte significativa que dá má imagem a estes cursos. Se formos a analisar, são os alunos que nunca chegam a concluir o curso, mas durante o tempo que andam na escola, causam estragos no clima de um bom ambiente para as aprendizagens em sala de aula.

Reconheço que há também um certo preconceito por parte de toda a escola em relação a estes jovens.

Há um grupo de docentes, aqueles com mais experiência profissional, que se mostram resistentes a esta modalidade de ensino, em adaptarem as práticas pedagógicas a estes alunos e, por isso, não aceitam muito bem o funcionamento destes cursos nas escolas públicas.

6. *Considera que existem diferenças no comportamento/postura entre os alunos que frequentam o ensino profissional e os alunos que frequentam a via geral de ensino?*  
Este ano não tenho turmas do ensino regular. Mas, pela experiência dos anos anteriores, os alunos do ensino regular no secundário têm como objetivo o ensino superior portanto, adotam uma postura de acordo com esse objetivo. Os alunos dos cursos profissionais não gostam de conteúdos teóricos. As minhas aulas têm que ser essencialmente práticas. Quando necessito introduzir algum conceito teórico, é muito difícil mantê-los atentos.

### **C. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS CURSOS PROFISSIONAIS**

1. *Considera que tem perfil para lecionar aos alunos dos cursos profissionais? Quais as características e competências que um professor deve ter para lecionar nestes cursos?*  
Acho que sim... para trabalhar com os alunos dos cursos profissionais é preciso estar em constante renovação das práticas pedagógicas, utilizar diversidade de estratégias em sala de aula para tentar motivar e cativar estes alunos. Os cursos profissionais são o caminho mais viável para os alunos que não pretendem ingressar no ensino superior, têm um ensino mais prático e possibilitam a realização de um estágio.  
O facto de grande parte do meu trabalho estar voltado para o ensino profissional, com a de disciplinas essencialmente de carácter prático, tem-me permitido adquirir alguma experiência para trabalhar com estes alunos.  
A minha experiência diz-me que a continuidade pedagógica nas turmas ajuda bastante. O professor estabelece relações de proximidade com os alunos e incentiva-os na progressão e motivação pela escola.
2. *Que problemas sente na sua atividade profissional docente relativamente aos cursos profissionais? (Como tenta resolver esses problemas?)*  
Os problemas centram-se na falta de material e condições físicas da escola para a concretização de aulas práticas na componente técnica. Já estive em escolas onde salas pequenas foram improvisadas em laboratórios de informática de um momento para o outro. Quase que nem cabíamos na sala, quanto mais desenvolver atividades práticas com máquinas completamente ultrapassadas...  
No desempenho dos meus cargos, também sinto algumas barreiras de colegas (docentes) mais velhos que se mostram muito desagradados com estas turmas e, por isso, dificultam o bom funcionamento das reuniões da equipa pedagógica e no trabalho com os alunos. Tento diariamente diversificar as tarefas que realizo em sala de aula, investir apenas em atividades práticas...
3. *Considera que o programa da(s) sua(s) disciplina(s) para os cursos profissionais está adequado? Porquê?*  
Não. Estamos a utilizar programas elaborados pelo ME em 2004 e, desde essa data, que não sofreram quaisquer alterações, o que é impensável quando as novas tecnologias estão em constante evolução. Para além disso, os conteúdos não são adequados ao perfil destes alunos. São conteúdos muito teóricos e os programas necessários para desenvolver a parte prática não existem na escola, os computadores existentes não possuem condições para trabalhar com esses programas, nem a escola tem verbas para adquiri-los.
4. *Como é planificada e desenvolvida a sua atividade profissional? Existe trabalho colaborativo, interpares e interdisciplinar? Existem reuniões periódicas? Como são operacionalizadas essas reuniões?*  
O meu trabalho é muito solitário. O grupo disciplinar ao qual pertença abrange um grande número de disciplinas, e todos temos disciplinas diferentes. Não é possível planificarmos em conjunto, por isso o trabalho colaborativo interpares é praticamente inexistente.

No entanto, nas reuniões de conselho de turma procuro sempre que possível, articular conteúdos com outras disciplinas que normalmente é realizado durante o decorrer dos períodos.

#### **D. FUNÇÕES DO DIRETOR DE CURSO**

1. *Já alguma vez tinha exercido a função de DC num curso profissional? (Quantos anos?) Quais são as funções de um DT/DC num curso profissional?*

Sim, este ano é o 8.º ano que tenho o cargo de DC. Também acumulo quase todos os anos o cargo de DT de turmas de cursos profissionais. Posso dizer que tenho alguma experiência sobre o funcionamento destes cursos. Aqui na escola, um DC tem várias funções: no 1º ano redige os contratos que são celebrados entre a escola e os alunos; é responsável pelo controlo do livro de termos, onde são registadas todas as notas de todos os módulos que os alunos obtiveram aprovação; é responsável organizar e orientar os estágios e as PAP.

2. *Como é desenvolvido o trabalho do DT/DC com a equipa pedagógica das turmas dos cursos profissionais? Há articulação entre as 3 componentes do curso e com o meio exterior à escola (mercado de trabalho)? Com que periodicidade?*

Realizamos 2 reuniões de conselho de turma com carácter obrigatório por período escolar e, pontualmente, reuniões extraordinárias por assuntos que necessitem de decisões de todo o conselho de turma. Quanto ao trabalho de articulação entre o DT e o DC existe, reunimos informalmente para conversar essencialmente sobre o comportamento dos alunos.

As coordenadoras dos DT e dos DC dos cursos profissionais são muito organizadas e mantêm-nos constantemente atualizadas em relação à legislação e a procedimentos burocráticos que devemos cumprir.

3. *Considera que as áreas dos cursos profissionais oferecidas na sua escola estão adequadas à população estudantil que acolhe, aos espaços físicos e aos equipamentos que dispõe?*

Sim, penso que a maioria dos cursos que a escola tem como oferta educativa, são adequados aos jovens que procuram a escola, no entanto, não eram exatamente estes que o ME considerou prioritários para esta zona. Considero que existe apenas 1 curso que se mantém por conveniência de lugares no quadro da escola de alguns professores. Quanto aos espaços físicos têm falta de equipamentos adequados para os alunos trabalharem na componente técnica.

4. *Qual é a sua opinião sobre os cursos profissionais? (Quais os objetivos reais destes cursos? Acha que estes cursos estão a corresponder às expectativas da sua criação?)*

Os cursos profissionais foram criados para qualificar os jovens que não pretendem seguir o ensino superior e, ao mesmo tempo, para combater o abandono e insucesso escolar que aumentou devido ao prolongamento da escolaridade obrigatória.

Por isso, considero que os cursos profissionais são extremamente importantes para o crescimento da sociedade.

Reconheço, no entanto, que ainda existe algum desagrado dos docentes, principalmente os mais “antigos”, em relação à passagem destes cursos para a escola pública.

#### **E. TRABALHO COLABORATIVO, REFLEXIVO E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

1. *Considera-se um professor reflexivo nas suas práticas pedagógicas? Porquê?*

Procuro sê-lo. Procuro refletir sobre o trabalho que desenvolvo com todos os meus alunos numa procura incessante da melhoria contínua...

É necessário modificar constantemente as estratégias aplicadas em sala de aula de forma a conseguirmos motivar e captar a atenção destes alunos.

Acho que é importante analisarmos o nosso trabalho para podermos melhorar as nossas práticas pedagógicas.

**2.** *Refira a importância que tem para si o trabalho colaborativo e a supervisão pedagógica na leção aos alunos dos cursos profissionais.*

As escolas precisam de mais autonomia por parte do ME para que possam rapidamente resolver problemas. Penso também que a supervisão pedagógica é de extrema importância para melhorar as nossas práticas, não com o sentido penalizador de “avaliar” e apontar os defeitos, mas no sentido de uma melhoria contínua para o sucesso dos alunos.

O trabalho colaborativo, vejo-o como uma troca de experiências, pois todos temos muito para ensinar, mas também muito para aprender...

E não me refiro apenas ao trabalho colaborativo em cada grupo disciplinar. Deve ser fomentado por todos os docentes e em todas as circunstâncias. Acho importantíssimo o trabalho colaborativo em cada conselho de turma para conseguirmos o sucesso de todos os alunos de cada turma.

**3.** *Considera que os professores que lecionam aos alunos dos cursos profissionais deviam ter formação específica sobre o funcionamento dos cursos, quanto à implementação da estrutura modular, avaliação, etc.? Porquê? E a formação contínua, qual é a sua opinião?*

Sim, claro. Os cursos profissionais têm uma organização e um funcionamento muito específicos. Depois de mais de 9 anos no ensino profissional, considero que tenho alguma experiência nesta área, que não foi fácil de início. Agora tento manter-me atualizada mais a nível de legislação que vai saindo.

Reconheço que o funcionamento destes cursos é muito diferente do funcionamento do ensino regular por isso, qualquer docente que inicie a sua atividade com estas turmas terá que se inteirar da organização e estrutura modular, cuja avaliação é atribuída no final de cada módulo.

Penso que devia existir mais formação, nomeadamente para as disciplinas da componente técnica. A enorme variedade de disciplinas não permite que haja uma preparação consistente dos conteúdos. Por vezes troco opiniões sobre como abordar determinados conteúdos com uma colega, mão não é um trabalho regular nem formal. O tempo que passamos em reuniões na escola, também não permite que exista disponibilidade horária para um trabalho reflexivo mais sistemático. Este trabalho acontece 1 vez por período em reunião de grupo para fazermos o balanço do período anterior.

Contudo, este ano foi implementado aqui na escola o sistema de coadjuvâncias em sala de aula para todas as turmas do ensino regular e profissional, isso tem favorecido a reflexão e a partilha de experiências.

## DIRETORA DE TURMA – ESCOLA B

## A. CARATERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO

Sexo:	<input checked="" type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Masculino	
Idade:	53 anos		
Habilitações literárias:	<input type="checkbox"/> Licenciatura	<input checked="" type="checkbox"/> Mestrado	<input type="checkbox"/> Doutoramento
Grupo disciplinar:	300 – Português		
Situação profissional:	<input checked="" type="checkbox"/> Professor do quadro	<input type="checkbox"/> Contratado	<input type="checkbox"/> Outro
Tempo de serviço:	20 anos		
Há quantos anos leciona no ensino profissional?	<input type="checkbox"/> <= 2 anos <input checked="" type="checkbox"/> entre 3 e 6 anos <input type="checkbox"/> entre 7 e 10 anos <input type="checkbox"/> > 10 anos		

## B. CARATERIZAÇÃO DO PERFIL DOS ALUNOS

1. *Consegue fazer uma breve caraterização dos alunos da(s) sua(s) turma(s) de cursos profissionais quanto ao sexo, faixa etária, nível cultural, socioeconómico, ...?*

Para começar, tenho duas turmas de cursos profissionais. Uma turma do 10.º ano, do curso Profissional de Técnico de Marketing e Publicidade, da qual sou a diretora de turma, e a turma do 12.º ano do Curso Profissional de Técnico de Design Gráfico.

No geral, são alunos pouco trabalhadores, indisciplinados, desinteressados pela escola e com uma enorme falta de pré-requisitos.

Já acompanho a turma do 12.º ano desde o 1.º ano (10.ºano) e, apesar de continuarem pouco trabalhadores, noto algumas melhoras, nomeadamente no saber-estar.

Quanto aos 10.ºs anos, aqui na escola são catastróficos em termos de indisciplina. É preciso uma postura muito firme e rígida para com estes alunos. A minha direção de turma tem levantado imensos problemas dentro e fora da sala de aula. Para teres uma ideia, dos 31 alunos que constituíam a turma, 9 foram alvo de faltas disciplinares e a 4 desses estudantes, foi-lhes aplicada a medida corretiva de suspensão da escola por um período de 3 dias.

Fazendo-te uma caraterização dos alunos, a maioria é do sexo masculino e com reprovações ao longo do percurso escolar. Por exemplo, não há um único aluno na minha turma do 12.º ano que nunca tenha reprovado. O agregado familiar, em muitos casos é destruído e com dificuldades económicas, portanto o nível cultural destes alunos é muito baixo. Não conseguem escrever meia dúzia de linhas sobre qualquer assunto...

2. *Como caracteriza o interesse/postura pela escola dos alunos que frequentam os cursos profissionais? Quais as características mais marcantes?*

Estes alunos estão completamente desmotivados pela escola. É uma tortura para eles estudarem Fernando Pessoa ou Saramago. Os conteúdos da disciplina estão desajustados a este perfil de alunos. Não me parece que poesia seja um conteúdo adequado. Os alunos não gostam. E não sou apenas eu que partilho desta opinião. Os colegas do conselho de turmas partilham desta mesma opinião. Devíamos trabalhar conteúdos que os alunos vissem uma utilidade mais imediata.

As turmas do 1.º ano (10.º ano) aqui na escola têm um elevado grau de indisciplina, há sempre cerca de meia dúzia de alunos nas turmas que acabam por perturbar o normal

funcionamento das aulas. Da minha experiência em cursos profissionais, verifico que as turmas iniciam com mais de 30 alunos e apenas concluem entre 10/15.

O absentismo também é uma característica dos alunos que frequentam estes cursos. Então o primeiro bloco de aulas da manhã é o mais sacrificado, uma vez que muitos pais saem cedo para o trabalho e os estudantes estão por conta própria, não conseguindo acordar para chegarem atempadamente à escola. Tenho alunos da minha direção de turma que estão próximos do limite de faltas em algumas disciplinas. Ora se as faltas acumulam ao longo dos 3 anos, alguns deles vão reprovar por faltas.

**3. *Quais as razões que levam os alunos a escolher este modelo de ensino?***

Será pelo facto de verem uma possibilidade de concluírem o 12.º ano, o que seria muito mais complicado no ensino regular. No decorrer do curso, aqueles que “sobrevivem” vão tomando consciência que um certificado de qualificação também será uma mais-valia para a procura do primeiro emprego.

**4. *Como é o seu relacionamento com os seus alunos dos cursos profissionais?***

Com os alunos da minha direção de turma tem sido uma luta diária para incutir valores como o saber-estar e o respeito dentro de uma sala de aula. Com os alunos do 12.º ano tenho uma relação bastante agradável, no entanto, continuam com pouca vontade de trabalhar e estudar. Agora que estão no último ano, demonstram ainda menos vontade de trabalhar. O comportamento tem vindo a melhorar, mas o estudo foi sempre muito pouco. Estão ansiosos por irem para estágio e terminarem o curso.

**5. *Considera que os alunos dos cursos profissionais têm um tratamento diferenciado dos restantes alunos por parte dos professores, funcionários, liderança? Porquê?***

Ora bem, não acho que sejam discriminados. Mas existe algum preconceito pelos próprios colegas do ensino regular. Como a escola tem apenas o nível secundário e os alunos do ensino regular têm como objetivo o ensino superior, pensam que os colegas (alunos) dos cursos profissionais não são tão inteligentes como eles.

Também denoto da parte dos docentes uma certa resistência a estes cursos. Na verdade, todos tentam fugir a estas turmas na hora distribuição de serviço. Até eu própria, reconheço... Não têm hábitos e métodos de trabalho, falta de pré-requisitos, indisciplina e assim é muito complicado trabalhar com eles.

**6. *Considera que existem diferenças no comportamento/postura entre os alunos que frequentam o ensino profissional e os alunos que frequentam a via geral de ensino?***

Sim. Não digo que haja apenas indisciplina e falta de vontade em trabalhar nos alunos dos cursos profissionais, no ensino regular também existe. No entanto, as turmas dos profissionais têm essas características mais acentuadas. Eles já trazem um percurso escolar muito facilitado, porque muitos deles frequentaram CEFs no ensino básico. Eu até lhes reconheço capacidades intelectuais, mas o problema está na falta de motivação para o estudo.

## **C. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS CURSOS PROFISSIONAIS**

**1. *Considera que tem perfil para lecionar aos alunos dos cursos profissionais? Quais as características e competências que um professor deve ter para lecionar nestes cursos?***

Não acho tenho esse perfil. Acho que é um trabalho do qual não vemos resultados, nem mesmo a longo prazo. Reconheço que são alunos desmotivados e com estruturas familiares muito deficientes. Mas isto não é motivo para não delinear objetivos de vida. A maioria dos alunos entra no 1.º ano do curso com 17 anos. Muitos deles terminam com 20 anos. Já deveriam mostrar-se mais empenhados. Foram muito habituados ao facilitismo. Identifico-me mais com o trabalho desenvolvido no ensino regular.

Não te sei indicar características... Sei apenas que devemos adotar uma postura firme. Na verdade estes miúdos precisam de atenção, de algum reforço e incentivo e um trabalho mais individualizado com cada um deles, mas com turmas de 30 alunos é impossível.

2. *Que problemas sente na sua atividade profissional docente relativamente aos cursos profissionais? (Como tenta resolver esses problemas?)*

No 1.º ano o problema está na dimensão das turmas. Também vejo alunos desmotivados e com problemas familiares que precisam de uma psicóloga para um acompanhamento frequente. A seleção dos alunos também devia ser mais criteriosa.

Muitos dos problemas que sentia no início quando comecei nos profissionais, já não sinto. A estrutura modular, testes de recuperação frequentes, avaliação, organização burocrática de faltas...

A nível de sala de aula, é a batalha diária na produção de textos escritos e incentivo à leitura. É preciso estar constantemente a adotar novas e diversificadas estratégias. Não é possível seguir o programa definido pelo ME.

3. *Considera que o programa da(s) sua(s) disciplina(s) para os cursos profissionais está adequado? Porquê?*

Não. Acho que deve ser incentivada a leitura mas, Saramago, Pessoa, são escritores que não se enquadram nas características destes cursos. Analisar obras de autores como Fernando Pessoa, José Saramago e até poesia com estes alunos não faz qualquer sentido para eles. Precisam aprender a redigir cartas, currículos, interpretar textos, ...

4. *Como é planificada e desenvolvida a sua atividade profissional? Existe trabalho colaborativo, inter pares e interdisciplinar? Existem reuniões periódicas? Como são operacionalizadas essas reuniões?*

Sim, aqui na escola, em teoria tentamos que exista esse trabalho colaborativo. Existe a indicação para semanalmente reunirmos por nível de ensino para preparar as aulas em grupos de trabalho. No entanto, o trabalho tem que ser previamente elaborado em casa. As reuniões são praticamente fictícias porque não temos uma mancha horária coincidente que permita uma reunião presencial. Preparamos o trabalho individualmente e trocamos ideias por *e-mail*.

Este ano, pela primeira vez, também temos o sistema de coadjuvâncias que está a resultar bem. É possível refletirmos e dialogarmos sobre as nossas práticas pedagógicas com os colegas. O problema reside no facto de essas coadjuvâncias não serem entre colegas do mesmo nível de ensino. Por exemplo, uma colega de grupo vai coadjuvar à minha turma do 11º ano do ensino regular. A turma é relativamente tranquila e trabalham muito bem. Seria mais vantajoso que essa coadjuvação fosse na minha turma do 10º ano do profissional para os alunos terem um acompanhamento mais individualizado. Não é possível, porque este sistema não foi pensado aquando da elaboração dos horários e, por isso, não há professores disponíveis nesse horário.

Ainda falham as reuniões de conselhos de turma nestes cursos, apenas 2 por período. Penso que deveriam ser mais regulares e com maior articulação entre as diferentes disciplinas. Devia existir maior articulação entre as disciplinas teóricas e práticas.

#### **D. FUNÇÕES DO DIRETOR DE TURMA**

1. *Já alguma vez tinha exercido a função de DT num curso profissional? (Quantos anos?) Quais são as funções de um DT num curso profissional?*

Sim, já tenho algum traquejo nesta função, 4 anos. Uma DT num curso profissional é muito trabalhosa. É um cargo inglório e indesejado pelos colegas.

Existem mais burocracias, os alunos faltam frequentemente mas têm um limite de 10% de faltas ao longo dos 3 anos. É preciso estar constantemente a chamar a atenção, porque as

faltas acumulam ao longo dos anos. É necessário lançar as notas por módulo de cada disciplina no Prodesis e cada professor faz os termos dos módulos da sua disciplina. Também temos mais participações disciplinares que necessitam da aplicação de medidas sancionatórias, processos disciplinares, que passam pela mão da DT. Os contactos regulares com os EE por telefone ou correspondência devido aos problemas incorretos dos alunos são uma constante. Os 45 min semanais que tenho disponíveis para este cargo, não são suficiente só para fazer o levantamento de faltas. Todo o restante trabalho é desenvolvido fora do meu horário letivo.

2. *Como é desenvolvido o trabalho do DT com a equipa pedagógica das turmas dos cursos profissionais? Há articulação entre as 3 componentes do curso e com o meio exterior à escola (mercado de trabalho)? Com que periodicidade?*

As reuniões da equipa pedagógica realizam-se normalmente 2 vezes por período. No entanto, a DT e DC mantêm um contacto muito regular para, em conjunto, resolverem os problemas da turma.

3. *Considera que as áreas dos cursos profissionais oferecidas na sua escola estão adequadas à população estudantil que acolhe, aos espaços físicos e aos equipamentos que dispõe?*

Não sei bem... Há falta de emprego em todas as áreas. Talvez cursos de áreas mais relacionados com a prestação de serviços.

As áreas dos cursos aqui da escola, como acho que acontece nas outras, vão ao encontro de áreas de acordo ao quadro docente de cada escola. A diretora teve dificuldade em abrir um curso pelo facto do ME não considerar uma área prioritária na zona.

Quanto às infraestruturas e equipamentos, não consigo manifestar opinião. A minha disciplina é apenas teórica. Mas ouço os alunos manifestarem frequentemente o desagrado relativamente à falta de equipamentos para trabalharem nas disciplinas técnicas.

4. *Qual é a sua opinião sobre os cursos profissionais? (Quais os objetivos reais destes cursos? Acha que estes cursos estão a corresponder às expectativas da sua criação?)*

Os CP têm uma boa estrutura, a implementação nas escolas públicas é deficiente, possivelmente pela falta de experiência da escola que cria os cursos sem perspetivar uma verdadeira organização.

Penso que as escolas profissionais terão melhores condições físicas e recursos humanos para lidarem com esta realidade.

#### **E. TRABALHO COLABORATIVO, REFLEXIVO E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

1. *Considera-se uma professora reflexiva nas suas práticas pedagógicas? Porquê?*

R: Apesar do que já referi, começo a ver estes cursos como um enorme desafio, por exemplo, na diversificação de práticas pedagógicas a implementar que procurem ir ao encontro do perfil destes alunos.

As constantes mudanças no ensino obrigam-nos a reciclar quase todas as práticas pedagógicas adquiridas na formação inicial pois, o primeiro impacto, principalmente no 10.º ano dos cursos profissionais é assustador. Mas, reconheço que nos anos seguintes criam-se laços profundos com estes alunos e a vontade em querer ajudá-los para que obtenham sucesso é tão forte que o trabalho colaborativo, a flexibilização das práticas pedagógicas e a diversificação no processo de avaliação são uma constante.

2. *Refira a importância que tem para si o trabalho colaborativo nas práticas pedagógicas com os alunos dos cursos profissionais.*

O trabalho colaborativo permite-nos a partilha de conhecimentos e experiências que se refletem na melhoria das práticas pedagógicas em sala de aula e consequente sucesso escolar dos alunos.

3. *Considera que os professores que lecionam em cursos profissionais deviam ter formação específica sobre o funcionamento dos cursos, quanto à implementação da estrutura modular, avaliação, etc.? Porquê? E a formação contínua, qual é a sua opinião?*

Sim. É uma modalidade de ensino muito diferente daquilo que nós estamos habituados, ou seja, do ensino regular. O primeiro impacto é sempre complicado, se não há um conhecimento prévio da estrutura e organização destes cursos, o desagrado é ainda maior. Hoje em dia, acho que estamos a aceitar melhor estes cursos. A frase que mais se houve pelas estruturas dirigente é: “são estes alunos que nos dão emprego”. Isto diz muito. Embora aqui na escola ainda exista um grupo de docentes muito resistente a este ensino, muitos outros docentes têm reconhecido que é preciso dar respostas educativas a todos os alunos, no qual eu me incluo.

Uma ação de sensibilização inicial sobre os principais objetivos destes cursos seria muito vantajosa para os docentes.

A formação é essencial, porque o funcionamento difere muito do ensino tradicional, nomeadamente a estrutura modular e respetiva avaliação, o regime de faltas, o relacionamento com alunos que optaram por um ensino mais prático, etc. O programa do Ministério da Educação deveria ser reformulado para ir de encontro ao perfil destes alunos. As obras indicadas pelo Ministério da Educação não são as mais adequadas a estes alunos. Precisam de trabalhar conteúdos que vão mais de encontro às áreas dos cursos que frequentam.

Procuo refletir sempre que algo correu menos bem para melhorar. O diálogo com os alunos é muito importante para modificar atitudes de acordo com os gostos e objetivos dos alunos. O trabalho colaborativo é muito importante na partilha de experiências e materiais.