

O DESAFIO DOS CURSOS PROFISSIONALMENTE QUALIFICANTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Luísa Orvalho

Doutoranda em Ciências da Educação, FEP da UCP, Pólo Regional do Porto

luisa.orvalho@dren.min-edu.pt

Rosa Silva

Doutoranda em Ciências da Educação, DDOE da USC, Santiago de Compostela

rosamaria.maia@rai.usc.es

Resumo

Com esta comunicação, pretendemos, em primeiro lugar, partilhar a experiência vivenciada no acompanhamento da implementação dos cursos profissionais e cursos de educação e formação de jovens (CEF), nos anos lectivos 2004-05, 2005-06 e 2006-07, nas escolas secundárias públicas, sob a tutela da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN). Como doutorandas em Ciências da Educação, no ano lectivo 2007/08, pretendemos, em segundo lugar, regressar à reflexão e debate sobre o que pensamos serem os factores críticos do sucesso destas ofertas nas escolas públicas, para equacionar as questões da nossa investigação. Destacamos: Quais são os novos papéis exigidos aos professores dos cursos profissionalmente qualificantes? Quais são os principais constrangimentos às “novas” modalidades de organização pedagógica que desafiam em permanência as “velhas” práticas? Que Estrutura Modular (EM) está a ser (ou não) implementada? Que formação contínua facilitará o exercício profissional docente?

Quatro anos após o início da Reforma do Ensino Secundário, aprovada, pelo Decreto-Lei 74/2004, de 26 de Março¹ com as rectificações da Declaração de Rectificação n.º 44/2004 de 25 de Maio e da criação de uma rede de escolas públicas com cursos profissionais e CEF², decidiram as autoras, ao fazerem o doutoramento, uma em Portugal, na Universidade Católica, e a outra em

¹ Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens referentes ao nível secundário de educação.

² Despacho conjunto nº 453/2004, de 27 de Julho e a Rectificação nº 1673/2004 regulam os cursos de educação e formação

Espanha, na Universidade de Santiago de Compostela, escolher, como campo de investigação, os cursos profissionalmente qualificantes cuja experiência acompanharam, na dupla vertente, a primeira, como Coordenadora da Equipa Multidisciplinar da Formação Qualificante (EMFQ) e a segunda como Representante da DREN no Grupo de Avaliação dos Cursos Profissionais, coordenado pela Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV), durante os três primeiros anos lectivos da sua implementação (2004 a 2007).

Perceber como as escolas se apropriam e lidam com os desafios colocados ao nível das ofertas profissionalmente qualificantes; como respondem, e se organizam, na sequência da ambição que, em 2004/05, abriu às escolas públicas os cursos profissionais de nível III, que desde 1990, apenas funcionavam, com grande sucesso, nas Escolas Profissionais (EP). Compreender os constrangimentos à implementação da Estrutura Modular nos cursos profissionais e como poderão ser ultrapassados para melhoria dos resultados escolares. Verificar como se está a aplicar a EM e a otimizar as suas potencialidades nas escolas secundárias públicas; constatar se a progressão modular diferenciada dos alunos da turma, no plano de estudos, é uma prática corrente ou uma miragem. Conhecer o investimento que as escolas fazem, nomeadamente, nos Cursos de Educação e Formação, para recuperar os jovens em risco de abandono e, ou insucesso escolar, para o sistema educativo. Identificar as dinâmicas internas e externas geradas pelo Programa Novas Oportunidades³ que, ao estabelecer metas muito ambiciosas quanto à qualificação de todos os portugueses até 2010, exige uma nova organização pedagógica e financeira, capaz de estimular a procura, quando em 2007/08, se generalizou os cursos qualificantes a todas as escolas públicas do ensino básico e secundário, na Região Norte.

1. O Contexto

1.1 Estratégia de Lisboa - o contexto político europeu

A nível europeu, importa evocar, em primeiro lugar, a Estratégia de Lisboa, tal como foi adoptada no Conselho Europeu de Lisboa, em Março de 2000. No seguimento da Agenda de Lisboa 2000, o Programa de Trabalho sobre os objectivos comuns para 2010 dos sistemas de educação e formação, o Conselho Europeu de Barcelona (2002), fixou três objectivos estratégicos: melhorar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação; facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e de formação; abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e de formação.

1.2 A sociedade do conhecimento e as novas competências - chave na educação e formação.

³ Novas Oportunidades - Aprender Compensa – Iniciativa no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico – Março 2006

A sociedade do conhecimento baseia-se na elevada qualificação dos recursos humanos, na crescente qualidade do emprego e no acesso generalizado à informação, tendo intrínseco um novo paradigma assente na constante inovação dos métodos, processos e produtos, com uma crescente incorporação de mais-valia intelectual, o que induz responsabilidades acrescidas e diversas ao sistema educativo e formativo, em conjunto com uma nova geração de políticas de formação contínua, que visa alargar a participação de activos em processos de aprendizagem ao longo da vida (ALV).

1.3 O contexto nacional: *Iniciativa Novas Oportunidades*

O Programa Nacional de Acção para o Crescimento e Emprego (PNACE) 2005-2008 é um guia para a concretização de uma estratégia nacional de reformas e modernização, concebida no quadro das referências e prioridades da Estratégia de Lisboa. A Iniciativa Novas Oportunidades, lançada em 2005, define o nível secundário como referência mínima para a qualificação dos Portugueses, fazendo acelerar o crescimento da oferta formativa de cursos de dupla certificação, tanto para jovens como para adultos. Os cursos profissionais nas escolas secundárias públicas entraram em funcionamento em 2004/05, substituindo gradualmente os cursos tecnológicos. No Quadro 1 regista-se a evolução do número de escolas secundárias com cursos profissionais e o número total de turmas nos três primeiros anos da experiência.

Ano lectivo	Nº Escolas Secundárias Públicas com Cursos Profissionais	Nº Total de Turmas de Cursos Profissionais
2004/2005	11	13
2005/2006	20	30
2006/2007	93	261

Quadro 1 – Evolução dos cursos profissionais nas escolas secundárias

No ano 2002, são criados os CEF, através da publicação do Despacho Conjunto nº 279/2002, de 12 de Março, revogando o Despacho nº123/97, de 16 de Junho (9ºano +1) e o Despacho nº 19971/99, de 27 de Setembro (Programa 15-18) e todos os diplomas conexos. Previamente criados para responder às situações de risco de abandono no ensino básico, estes cursos foram reconfigurados para também responderem a idênticas situações no ensino secundário, através da publicação do Despacho Conjunto nº 453/2004 de 27 de Julho. Estes cursos destinam-se a jovens com idade igual, ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar, ou que já abandonaram antes da conclusão de escolaridade de 12 anos, bem como aqueles que, após conclusão dos 12 anos de escolaridade, não possuindo uma qualificação profissional, pretendam adquiri-la para ingresso no mundo do trabalho. No Quadro 2 regista-se a evolução do número de escolas públicas com CEF e o número total de

turmas nos três primeiros anos da experiência (CEF ao abrigo do Despacho Conjunto nº 453/2004).

Ano lectivo	Nº Escolas com Oferta de CEF	Nº Total de Turmas CEF
2004/2005	11	184
2005/2006	168	414
2006/2007	229	595

Quadro 2 – Evolução do número de CEF nas EB2,3 e ES/3 e ES

2. A Oportunidade - a reforma do ensino secundário de 2004

O diploma da Reforma do Ensino Secundário enuncia no seu preâmbulo que “a reforma, ao nível do secundário, constitui componente estratégica nuclear no âmbito de uma política de educação determinada em obter resultados, efectivos e sustentados, na formação e qualificação dos jovens portugueses para os desafios da contemporaneidade e para as exigências do desenvolvimento pessoal e social”. Os objectivos de combate ao insucesso e abandono escolares, fundamentalmente o abandono escolar desqualificado, a par de uma resposta ao desafio da sociedade da informação e do conhecimento, o favorecimento da aprendizagem ao longo da vida e a articulação mais apurada e progressiva entre as políticas de educação e formação são igualmente identificados para justificar a aposta na diversidade da oferta educativa, acentuando a sua especificidade consoante a natureza dos cursos de nível básico e secundário.

2.1. Os cursos profissionais - parte integrante do nível secundário de educação

Os cursos de nível secundário de educação que passam a ser oferecidos em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo são: os *cursos científico-humanistas*, orientados para o prosseguimento de estudos; os *cursos tecnológicos e cursos artísticos especializados*, orientados na dupla perspectiva da inserção na vida activa e do prosseguimento de estudos; os *cursos profissionais*, privilegiando a integração na própria dinâmica do mundo do trabalho, vocacionados para a qualificação profissional inicial através do desempenho profissional específico, permitindo o prosseguimento de estudos; os *percursos de educação - formação*, profissionalmente qualificantes, asseguram as competências para a inserção no mercado de trabalho, de acordo com as orientações dos 2 Ministérios (ME e MSST); os *cursos do ensino recorrente*, visando proporcionar uma segunda oportunidade de formação, conciliam a frequência de estudos com uma actividade profissional, podem ser: científico-humanistas, tecnológicos e artísticos especializados, organizados em módulos capitalizáveis (em vez de unidades capitalizáveis). Estes cursos estão a ser substituídos por cursos

Educação de Formação de Adultos (EFA). Destaca-se, assim, a permeabilidade entre os cursos do ensino secundário, a consagração da obrigatoriedade em todos os percursos, e de forma explícita no plano curricular, a inclusão das TIC, as aprendizagens em contexto de trabalho real e a garantia da certificação escolar e profissional para os cursos de natureza vocacional e profissional.

A Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio, veio regulamentar o Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio, alterado pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro. Com a publicação da Portaria n.º 798/2006, de 10 de Agosto e Despacho n.º 14758/2004 (2ª série), de 23 de Julho consolida-se a possibilidade da oferta de cursos profissionais nas escolas públicas e do ensino particular e cooperativo que ofereçam nível secundário de educação, até então, só oferecidos por escolas profissionais privadas e públicas. O ensino profissional deixa de ser, assim, uma modalidade especial de educação, para fazer parte integrante da diversidade de ofertas do ensino secundário.

2.2 Os cursos de educação e formação - a reformulação do modelo

As alterações introduzidas nos CEF configuraram uma das mais importantes inovações decorrentes da articulação entre as políticas de emprego, formação e educação. No Despacho - Conjunto n.º 453/2004 de 27 de Julho, do ME e MSST, concretizam-se algumas das medidas identificadas como urgentes no Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar⁴. Estes cursos não devem ser perspectivados como alternativa, face às restantes ofertas de ensino secundário existentes, mas como uma via para reintegrar os alunos com um percurso marcado por repetências e, ou, com a necessidade de adquirir uma qualificação após a frequência de um curso de carácter geral, no sistema educativo.

3. Os Pressupostos

3.1 Sistema modular nos cursos profissionais

A promoção do ensino profissional no contexto escolar, surge em 1989, em Portugal, nas Escolas Profissionais, com a criação do serviço central do Ministério da Educação, o Gabinete de Educação, Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP). As razões da aposta modular para as Escolas Profissionais deriva basicamente dos seguintes normativos enquadradores da reforma educativa e das políticas de formação profissional de então:

A Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, determina no art.º 19.º, ponto 3: «A formação profissional estrutura-se segundo um modelo institucional e pedagógico suficientemente flexível que permita integrar os alunos com níveis de formação e características diferenciados»; e no ponto 5 «A organização dos cursos de formação profissional deve adequar-se às necessidades conjunturais nacionais e regionais de emprego, podendo integrar módulos de duração variável e combináveis entre si com

⁴ “*Eu Não Desisto*”, Relatório de Março de 2004, ME e MSST

vista à obtenção de níveis profissionais sucessivamente mais elevados».

O Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 Janeiro, que criou as Escolas Profissionais, no art.º 9.º, ponto 1, determina: «Os cursos ministrados pelas Escolas Profissionais serão organizados, de preferência, em módulos de duração variável, combináveis entre si, segundo níveis de escolaridade e de qualificação profissional progressivamente mais elevados»;

O Decreto-Lei n.º 401/91 de 16 de Outubro, que estabelece o enquadramento legal da formação profissional inserida no sistema educativo e no mercado de emprego, determina no seu art.º 5.º, ponto 1: «A formação profissional deve, na medida do possível, favorecer a polivalência, estruturar-se em módulos e funcionar em ligação com os actuais contextos de trabalho e sua evolução».

Deste quadro normativo pode concluir-se que a formação profissional oferecida pelas EP se deve organizar-se através de um processo de modularização (NACEM, 1992, p.11)

O Decreto-Lei n.º 4/98 de, 8 de Janeiro, estabelece o regime de criação, organização e funcionamento de escolas e cursos profissionais, no âmbito do ensino não superior, mantendo o sistema de organização e avaliação modular.

«A aposta na estrutura modular representa um dos elementos matriciais do projecto formativo das Escolas Profissionais» (AZEVEDO, J., 1991, cit. in NACEM, 1992, p.15). Segundo o mesmo autor,

(...) trata-se de uma forma de centrar a aprendizagem sobre a pessoa do aluno; cada módulo identifica objectivos, meios e tarefas e propõe a avaliação; não há alunos deixados "por conta" mas a todos se criam condições de progressão de um módulo a outro reforçando-se de imediato eventuais lacunas; respeita-se a diversidade de ritmos e de situações de ensino - aprendizagem de cada educando; rendibilizam-se todas as aquisições feitas pelo aluno, consagrando tudo o que ele já sabe; desenvolve-se muito o sentido de responsabilidade individual e até a cooperação inter-alunos; perante as tarefas a realizar o aluno sabe o que fazer e torna-se claro que lhe cabe o principal papel na consecução da aprendizagem. Não sendo propriamente uma panaceia...

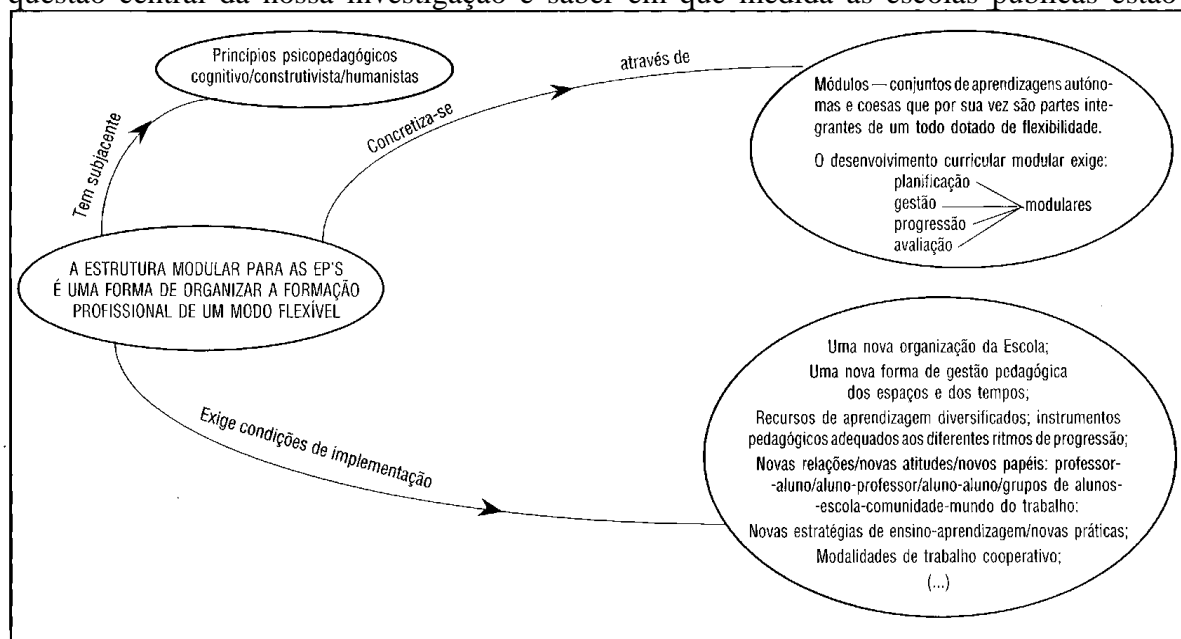
“O estudo coordenado por Joaquim Azevedo, para a ANESPO⁵, sobre o ensino profissional proporcionou um diagnóstico extremamente rico e rigoroso do que tinha sido o desenvolvimento deste subsistema. Com uma década de crescimento, o ensino profissional reunia condições para uma consolidação da sua identidade, estruturada, em grande parte, à revelia do ensino regular” (Justino, D., Fernandes, E., Almeida, J., Raposo, M., 2006, pp.35-36). A procura crescente destes cursos (50% da procura não satisfeita) a sua valorização social, as altas taxas de sucesso, 63% face ao 45% dos cursos científico-humanistas e 28% dos cursos tecnológicos (Fundação Manuel Leão, Março, 2003) aliada a grande taxa de empregabilidade e empregabilidade na área de formação, colocou um enorme problema a uma oferta que estava, e está ainda, limitada pelo financiamento público, “ quando não se acautelou o “phasing out” do financiamento nem a sua continuidade no quadro comunitário de apoio (QCA III)”(...) Consagrou-se o reforço da estrutura modular, entendida como unidades de

⁵ Fundação Manuel Leão (2003). O Ensino Profissional em Portugal. Contributos para a Formulação de uma Estratégia para o seu Desenvolvimento. Porto.

aprendizagens autónomas, integradas num todo coerente (Justino, D. et al., 2006, p.36). Continuando com a citação dos mesmos autores o ponto 4, do artº 14º, da Portaria nº 550-C/2004, que regula a avaliação dos cursos profissionais, estipula “ a avaliação de cada módulo exprime a conjugação da auto e hetero-avaliação dos alunos e da avaliação realizada pelo professor, em função da qual este e os alunos ajustam as estratégias de ensino/aprendizagem e acordam novos processos e tempos para a avaliação do módulo”. Este enunciado aponta claramente para a efectivação de uma progressão diversa, individualizada e flexível, determinada pelos ritmos, estilos de aprendizagem, níveis de interesses, ..., dos alunos e para um reforço imediato, ditado pelas necessidades concretas de cada aluno, fazendo com que, no final do ano lectivo, eventualmente, nem todos os alunos tenham ainda concluído os módulos programados para esse ano. O ponto 5, do mesmo artigo estipula “ o aluno pode requerer, no início de cada ano lectivo e em condições a fixar pelos órgãos competentes, a avaliação dos módulos não realizados no ano lectivo anterior”. O enunciado deste artigo, não tendo uma redacção inequívoca, tem-se prestado a uma dupla interpretação e tem servido de justificação, a todos quantos, desconhecendo os princípios subjacentes à EM adoptada, para deixar para trás os alunos que não realizam com sucesso as aprendizagens do(s) módulo(s), no tempo estipulado pelo professor, continuando, assim, a assistir e a realizar tarefas e as actividades dos módulos subsequentes, submetendo-se ao ritmo imposto por uma progressão normativa. É fácil de clarificar o princípio, bastando para o efeito, escrever no ponto 4, que “o aluno não passa ao módulo seguinte sem realizar o anterior”. Esta “tecnologia” tem que ser compreendida e assumida pelos professores levando os alunos a aperceberem-se das vantagens que daí resultam.

O Quadro de Inteligibilidade da Estrutura Modular para as Escolas Profissionais (NACEM, 1992) resultou dum processo de acção - reflexão interactivo, realizado durante os 3 primeiros anos de experiência do funcionamento das EP, com o contributo, a mobilização de esforços e reflexões de todos quantos nele se sentiram envolvidos. Este quadro representa uma nervura principal a partir da qual cada escola desenvolveu os seus próprios caminhos, métodos e soluções para os problemas decorrentes da acção pedagógica, depois de um sistemático e regular trabalho de (in) formação sobre a EM realizado pelo NACEM. A EM foi aprofundada por muitas escolas profissionais, nas diferentes tentativas para a sua concretização, tendo permitido reunir numa publicação/vídeo, Estrutura Modular nas Escolas Profissionais (NACEM, 1993), a teoria e a prática, com ilustração de testemunhos vivenciados pelas escolas. As questões que importa formular para se compreender a abordagem da EM construída para as EP são: O que é a estrutura modular? O que são módulos? Qual é a conceptualização modular que foi feita para as EP? Que implicações? (...). De uma forma sintética, podemos responder a estas questões com o diagrama da Figura. 1

A questão central da nossa investigação é saber em que medida as escolas públicas estão hoje a



NACEM
GETAP/1991

Fig. 1 — Abordagem integradora da EM para as EP's

seguir, ou não, esta abordagem.

3.2 Princípios psicopedagógicos estruturantes na abordagem modular do currículo

“Uma das propriedades da estrutura modular é a sua flexibilidade. Ela potencia uma grande adaptabilidade dos módulos, visível, por exemplo, no modo diversificado como os defensores de diferentes teorias pedagógicas os abordam: enquanto os adeptos dos modelos behavioristas do processo da aprendizagem dão mais ênfase às progressões muito graduais, à cuidadosa sequencialidade, à recompensa dos sucessos através dos créditos, os defensores de abordagens da aprendizagem inseridas em correntes cognitivo/construtivistas/humanistas olham os módulos mais como «um meio de salvar a criatividade da tirania dos horários» (Warwick,1987). Conforme este mesmo autor salienta, “cada um, de certo modo, pode desenvolver uma concepção modular fazendo salientar os aspectos que melhor se adaptem ao trabalho que quer desenvolver”, (NACEM, 1992, p.15). A teoria cognitivista encara a inteligência como um conjunto de processos cognitivos treináveis e cujo treino pode ser controlado experimentalmente (Almeida, 1988). Nesta abordagem, o papel do professor deve ser o de mediador da aprendizagem do aluno, o mediador entre o sujeito da aprendizagem e o conhecimento. Os princípios psicopedagógicos cognitivo/construtivista/humanistas da aprendizagem podem favorecer a qualidade educativa da formação profissional pelo que a sua adoção foi preconizada, como princípios estruturantes da Estrutura Modular para as EP. Esta visão não esquece que a aprendizagem deve ser orientada por objectivos gerais, que devem ser

explicitamente enunciados no currículo, nos programas e, em particular, em cada módulo. O sistema modular não deve ser confundido com uma atomização de processos ou conteúdos, nem com um individualismo competitivo. Antes supõe que, em cada módulo, se efectue uma convergência de dinâmicas sociais propiciadoras do desenvolvimento integral do indivíduo.

4. A implementação dos cursos profissionais e CEF nas escolas da DREN

O desafio da diversificação da oferta de dupla certificação foi proposto como um dos desígnios da Reforma do Ensino Secundário, constituindo uma forte aposta dos serviços centrais e regionais do ME. A partir de 2004/05 os cursos são oferecidos nas escolas secundárias públicas, em regime de experiência, mas apenas nas famílias profissionais de Mecânica e Química.

4.1. O processo da construção da oferta dos cursos profissionais e sua evolução

Na Região Norte, a definição da rede dos cursos profissionais foi feita num diálogo entre os serviços regionais e os conselhos executivos das escolas, respeitando as orientações definidas pelos serviços centrais do ME. Só as candidaturas das escolas com oferta de cursos tecnológicos de Mecânica e Química, em funcionamento no ano lectivo anterior, com ofertas qualificantes nestas áreas ou outras áreas afins (CEF, CET, 10ºano profissionalizante), com protocolos com empresas e que dispunham, ainda, de recursos humanos e equipamentos adequados aos novos perfis de formação, foram aceites. Como o número de escolas candidatas aos cursos profissionais foi superior ao fixado, houve lugar a uma selecção/hierarquização, por parte do Gabinete da Rede, Divisão de Equipamentos Educativos, da DREN, baseada no conhecimento da realidade concreta de cada escola. O número de cursos que entrou em funcionamento no ano lectivo 2004/05 foi menor que o inicialmente proposto em sede de rede, 17 escolas (incluindo 2 da Rede EDUTECH)⁶ mas, mesmo assim, ainda superior ao inicialmente definido a nível central. Neste aspecto, as escolas da Região Norte contrariaram a tendência registada a nível nacional, na medida em que “ esta (...) via ter sido pouco explorada pela escola públicas nos primeiros dois anos lectivos após o seu lançamento” (GAAIRES, 2007, p.36).

No primeiro ano da experiência foram envolvidas 11 escolas: 2 escolas no distrito de Aveiro, a ES/3 Soares de Bastos e a ES/3 de Vale de Cambra, com uma turma cada do curso T. de Mecânica/Manutenção Industrial; 2 escolas no distrito de Braga, a ES/3 Alcides de Faria e a ES/3 Carlos Amarante, com uma turma cada de T. de Mecânica/Manutenção Industrial; no distrito do Porto, a ES/3 da Maia, a ES/3 Abel Salazar, a ES/3 Fontes Pereira de Melo, a ES/3 Infante D. Henrique e a ES/3 Tomás Pelayo, com uma turma de T. de Mecânica/Manutenção Industrial, uma

⁶ Escolas da Rede EDUTECH na DREN – ES Infante D. Henrique, ES Fontes Pereira de Melo e ES Oliveira Martins

turma de T. Análise Laboratorial, uma turma de T. de Frio e Climatização e duas turmas, uma de T. de Análise Laboratorial e outra de T. de Mecânica/Manutenção Industrial e uma turma de T. de Mecânica/Manutenção Industrial, respectivamente; 2 escolas no distrito de Viana do Castelo, a ES/3 de Ponte de Lima e a ES/3 de Monserrate, com uma turma de T. de Mecânica/Manutenção Industrial e duas turmas, uma de T. de Manutenção Industrial e outra de T. Análise Laboratorial, respectivamente, num total de 13 turmas. No Quadro 3 registam-se os cursos profissionais em funcionamento, no ano lectivo 2004/005, nas escolas secundárias públicas, da DREN.

Quadro 3 - As escolas secundárias públicas pioneiras nos cursos profissionais, ano lectivo 2004/05

Distrito	Concelho	Escolas Secundárias Públicas	Área de Formação	Curso
Aveiro	Oliveira de Azeméis	ES/3 Soares de Basto	521- Metalurgia e Metalomecânica	Técnico Mecânica/Manutenção Industrial
Aveiro	Vale de Cambra	ES/3 de Vale de Cambra	521- Metalurgia e Metalomecânica	Técnico Mecânica/Manutenção Industrial
Braga	Barcelos	ES/3 Alcaides Faria	521- Metalurgia e Metalomecânica	Técnico Mecânica/Manutenção Industrial
Braga	Braga	ES/3 Carlos Amarante	521- Metalurgia e Metalomecânica	Técnico Mecânica/Manutenção Industrial
Porto	Maia	ES/3 da Maia	521- Metalurgia e Metalomecânica	Técnico Mecânica/Manutenção Industrial
Porto	Matosinhos	ES/3 Abel Salazar	524- Engenharia Química	Técnico Análise Laboratorial
Porto	Porto	ES/3 Infante D. Henrique	521- Metalurgia e Metalomecânica	Técnico Mecânica/Manutenção Industrial
Porto	Porto	ES/3 Infante D. Henrique	524- Engenharia Química	Técnico Análise Laboratorial
Porto	Porto	ES/3 Fontes Pereira de Melo	522- Electricidade e Energia	Técnico Frio e Climatização
Porto	Santo Tirso	ES/3 Tomaz Pelayo	521- Metalurgia e Metalomecânica	Técnico Mecânica/Manutenção Industrial
Viana do Castelo	Ponte de Lima	ES/3 de Ponte de Lima	521- Metalurgia e Metalomecânica	Técnico Mecânica/Manutenção Industrial
Viana do Castelo	Viana do Castelo	ES/3 de Monserrate	521- Metalurgia e Metalomecânica	Técnico Mecânica/Manutenção Industrial
Viana do Castelo	Viana do Castelo	ES/3 de Monserrate	524- Engenharia Química	Técnico Análise Laboratorial

A revisão curricular dos cursos profissionais e dos programas modulares foi conduzida pela DGFV em colaboração com as escolas profissionais, trabalhando em rede de cooperação, por áreas de formação, fazendo a sua adaptação à nova matriz curricular de 3100 horas. A programação da revisão curricular dos cursos, agrupados pelas famílias profissionais, regista-se no Quadro 4.

Famílias Profissionais dos cursos profissionais		
01- Artes do Espectáculo	08- Mecânica	15- Construção Civil
02- Tecnologias Artísticas	09- Electricidade e Electrónica	16- Tecnologias da Saúde
03- Comunicação e Imagem	10- Química	17- Serviços Sociais
04- Informação, Documentação e Património	11- Transformação de Materiais	18- Hotelaria e restauração
05- Comércio	12- Têxtil, Vestuário e Calçado	19- Turismo
06- Administração	13- Actividades Agrícolas e Agro - Alimentares	20- Ambiente
07- Informática	14- Cartografia e Informação Geográfica	21- Serviços de Protecção e Segurança

Quadro 4 - As 21 famílias profissionais implementadas nos três anos da revisão curricular

No ano lectivo 2005/06, a proposta inicial de rede não contemplava a abertura de novas turmas, dos cursos nas saídas profissionais de 08-Mecânica e 10-Química, nas escolas onde essa oferta tinha sido iniciada em 2004/05. Contudo, a procura e a dinâmica demonstrada pela comunidade educativa e os agentes locais, justificou a excepção a esta regra, nas Escolas Secundárias de Ponte de Lima, Soares de Basto e de Vale de Cambra. Neste segundo ano de experiência, foram envolvidas mais 9 novas escolas (ES Serafim Leite, EB2,3/S Santos Simões, ES/3 Francisco de Holanda, ES/3 Vieira do Minho, ES/3 Abade Baçal, ES/3 Mirandela, ES/3 Penafiel, ES/3 Rocha Peixoto e ES/3 Dr. Bento da Cruz) num total de 20 escolas secundárias públicas, com 30 turmas (17+13) dos (10^o+11^o) anos e 9 novos cursos em 6 novas áreas de formação. No ano lectivo 2006/07, o processo de definição, construção e articulação da oferta educativa e formativa foi generalizado na Região Norte, com base na experiência positiva que foi ensaiada em 2005/06, para os CEF. A definição da rede teve duas componentes, uma primeira, resultante das directrizes, critérios e orientações definidas a nível central e apoiada num estudo do GIASE⁷, com uma proposta de distribuição regional das famílias profissionais e a identificação dos cursos a disponibilizar e cursos condicionados. Num segundo momento, os serviços regionais apresentaram a proposta de rede, para homologação ministerial, que resultou do ajustamento deste estudo, às condições reais das escolas, à vontade expressa por estas, numa primeira fase de candidatura, e o resultado da avaliação feita pelos serviços regionais, do funcionamento dos cursos profissionais em experiência, desde 2004/05 e da existência de cursos tecnológicos. Sob a égide das autarquias e apoiadas pela EMFQ e pelas Coordenações da Área Educativa (CAE), realizaram-se reuniões de trabalho concelhias, envolvendo os diferentes parceiros sociais, (escolas, centros de formação profissional, empresas, associações comerciais e empresariais, sindicatos, centros de emprego, centros de inovação, ...) que, ao nível dos territórios, actuam na oferta e na procura de qualificações. Para sensibilizar as escolas e as autarquias, quanto às

⁷ GIASE – Gabinete de Informação e Avaliação dos Sistema Educativo

necessidades emergentes do mercado de trabalho, foi elaborado um documento orientador de apoio à reflexão e que foi disponibilizado na página da Internet da DREN⁸. Este documento, melhorado e adaptado aos novos planos estratégicos de desenvolvimento regional, foi divulgado através da página da Internet da DREN, em Fevereiro de 2007⁹. A oferta deixa de estar condicionada pela existência, nas escolas secundárias, de recursos humanos e físicos, à data da candidatura. Às escolas é dada a possibilidade de fazerem parcerias e protocolos com outras entidades para o desenvolvimento de cursos inovadores. Estes protocolos permitem a partilha de formadores ligados ao mundo do trabalho e com experiência pedagógica (esta possibilidade veio a ser regulada no Decreto-Lei nº35/2007, de 15 de Fevereiro, que permite o recrutamento, a nível da escola, para necessidades residuais), para rendibilização dos espaços e equipamentos, existentes a nível local, nomeadamente, em escolas profissionais, centros de formação profissional e/ou empresas privadas. A título de exemplo referem-se os protocolos celebrados, para o curso T. de Energias Renováveis, entre a EP CIOR e a ES/3 D. Sancho I, e para o curso T. de Termalismo, entre a ES/3 de Resende e as Termas de Caldas de Aregos).

No terceiro ano da experiência, foram envolvidas mais 73 novas escolas, num total de 93 escolas secundárias públicas, com 261 turmas (231+17+13) nos (10º+11º+12º) anos. A evolução do crescimento desta oferta nos anos lectivos 2004/05, 2005/06 e 2006/07 é evidenciada no Gráfico 1.

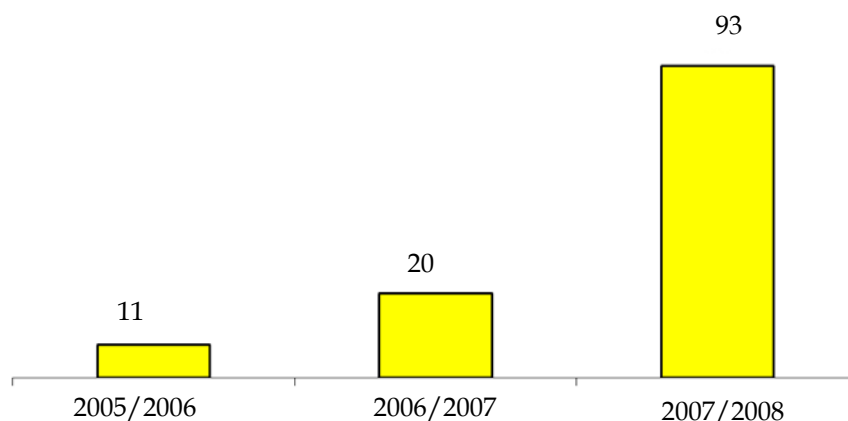


Gráfico 1 - Crescimento da oferta de cursos profissionais

4.2 O processo de construção da oferta dos CEF e sua evolução

O processo de definição da rede nos CEF é substancialmente diferente face aos objectivos desta oferta. Uma das estratégias passa, pelo levantamento dos alunos que têm um percurso escolar

⁸ Ofício – Circular 06/06 de 26 de Janeiro

⁹ Ofício -Circular 15/07, de 13 de Fevereiro e respectivo anexo

marcado pelo insucesso, ou que abandonaram a escola e se encontram no mercado de emprego sem qualquer qualificação e pela manifestação da intenção de candidatura, à DREN, de cursos adequados à integração desses alunos. Outra estratégia dominante, nas escolas secundárias, foi oferecer CEF nas áreas afins dos cursos profissionais em funcionamento, de modo a rendibilizar os recursos humanos e materiais. Nestes casos, os alunos das escolas EB2,3 foram encaminhados para as escolas ES/3, garantindo-lhe, assim, o prosseguimento de estudos. A evolução do crescimento desta oferta nos anos lectivos 2004/05, 2005/06 e 2006/07 é registada no Gráfico 2.

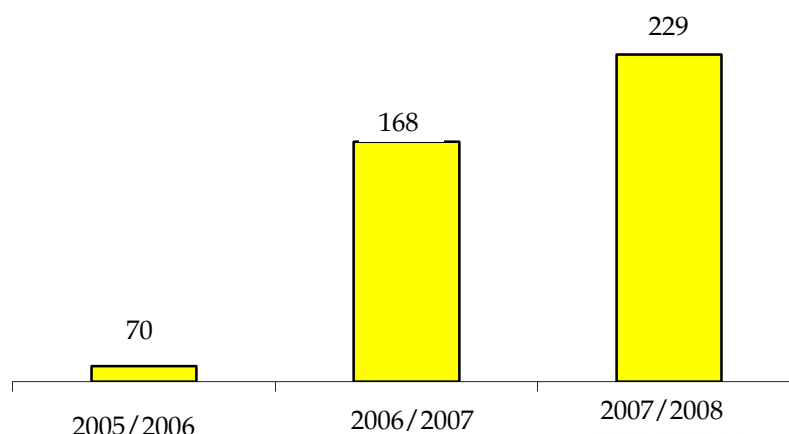


Gráfico 2 - Crescimento da oferta de CEF

Para apoiar as candidaturas pedagógicas e financeiras aos CEF foram feitas reuniões envolvendo as Autarquias, as Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ), as Escolas e os Serviços Regionais do ME. A falta de espaços adequados e de recursos humanos, em áreas específicas, como por exemplo, Hotelaria e Turismo e Mecânica, obrigaram algumas escolas a celebrarem protocolos com outras entidades (a EB2,3 General Serpa Pinto, de Cinfães, para os CEF de Empregado(a) de Mesa e Mecânico(a) de Veículos Ligeiros). Para garantir o Certificado de Aptidão Profissional (CAP), aos alunos, no final da formação, as escolas elaboraram, em conjunto com as entidades certificadoras, as matrizes das Provas de Avaliação Final (PAF) e os Júris da PAF foram presididos pelos representantes dessas entidades certificadoras, por exemplo o INFTUR¹⁰ e o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) (na ES João Gonçalves Zarco, em Matosinhos, para o CEF Empregado de Mesa, o presidente do Júri foi um representante da Escola de Hotelaria do Porto e na ES Tomaz Pelayo, em S. Tirso, para o CEF de Serralheiro Mecânico, o presidente do Júri foi o representante do Centro de Formação Profissional de Mazagão).

¹⁰ INFTUR – Instituto de Formação Turística

4.3 Os desafios da expansão da oferta profissionalmente qualificante

A abertura ao exterior, a diversificação das ofertas formativas e consequente alargamento e a liderança interna foram três dos desafios que se colocaram às escolas secundárias nestes anos de construção e expansão da oferta qualificante.

A desproporção da oferta educativa e formativa verificada nas escolas secundárias públicas, entre os cursos científico - humanísticos e os cursos profissionalmente qualificantes, nos 3 primeiros anos é indiciadora da prevalência de um modelo organizativo e pedagógico, que apresenta como objectivo hegemónico a preparação dos alunos para o prosseguimento de estudos de nível superior, em detrimento de um modelo compatível com a estrutura modular definida para os cursos profissionais. O quarto relatório do Grupo de Avaliação e Acompanhamento da Reforma do Ensino Secundário (GAAIRES, 2007), evidenciou esta mesma desproporção na amostra de 16 escolas, seleccionada para observar, no terreno, as dinâmicas implicadas no processo e da qual faziam parte três escolas secundárias públicas do Norte, situadas nos distritos do Porto e Braga.

Uma segunda assimetria é detectável no interior da oferta profissionalmente qualificante, de cada escola secundária pública, entre a oferta de cursos profissionais e de CEF, nível II e nível III. As Escolas do Ensino Básico não têm recursos humanos, nem espaços para oferecerem a grande maioria dos cursos de educação e formação, devido às exigências dos itinerários de qualificação profissional. “Hoje, o nosso principal problema com os recursos educativos de uma comunidade já não é a sua quantidade, é a sua articulação, intercomunicação e convergência em dinâmicas precisas, concretas, úteis às pessoas concretas” (Azevedo, J, 2007).

A criação de uma plataforma electrónica única, para as candidaturas pedagógicas da oferta de jovens e adultos, o Sistema de Informação e Gestão da Oferta Formativa, SIGO, permitiu ter, pela primeira vez, uma visão integrada das ofertas a nível nacional, oferecidas por todos os ministérios. Esta plataforma facilitou, não só o trabalho de análise, apreciação e decisão, como também, o reajustamento da oferta, assim como, o apoio às escolas no completamento e fundamentação das suas candidaturas. O SIGO responde actualmente às necessidades de informação das Escolas, dos Centros de Formação, dos Centros Novas Oportunidades (CNO), da Direcção-Geral de Recursos Humanos da Educação, das Direcções Regionais de Educação, da Agência Nacional para a Qualificação, do Instituto de Portugal e o IEFP que, sendo instituições com missões diferentes, utilizam também o sistema de informação para necessidades associadas à sua missão específica. O Conselho de Gestão do SIGO foi criado pelo Despacho nº14019/2007, de 3 de Julho.

5. Principais constrangimentos e propostas de solução para “novas” modalidades de organização educativa e trabalho docente nos cursos qualificantes

Os principais constrangimentos identificados pelos professores envolvidos nos cursos profissionais foram:

(...) corpo docente resistente à mudança; escolas fechadas em si mesmas; falta de dinâmica de grupo e de trabalho de equipa; ausência de mentalidade curricular que facilite a aquisição de competências; directores de curso que não são da área afim e que leccionam todas as disciplinas da componente de formação técnica; inexistência de planificações articuladas entre todos os professores do curso; desconhecimento dos normativos que regem os cursos profissionais e o perfil de desempenho à saída de cada curso; distribuição das 3100 horas por anos lectivos sem preocupação com as disciplinas sujeitas a exame nacional; horários que não facilitam a reunião de coordenação; inexistência de protocolos com as empresas e distribuição inadequada da formação em contexto real de trabalho; não aplicação de uma pedagogia diferenciada : ensino centrado no professor; elementos de registo muito diversificados e pouco inteligíveis – pautas modulares, pautas trimestrais e pautas finais; inexistência de regulamentos específicos para a formação em contexto real de trabalho (FCT) e a prova de aptidão profissional (PAP) que devem integrar o Regulamento Interno da Escola; avaliação essencialmente sumativa e pouca diversidade de técnicas e instrumentos de avaliação; formação específica de professores não ajustada às exigências da formação qualificante; organização das Escolas não compatível com a estrutura modular.

5.1. Trabalho docente e o novo perfil de competências exigido ao professor dos cursos profissionalmente qualificante

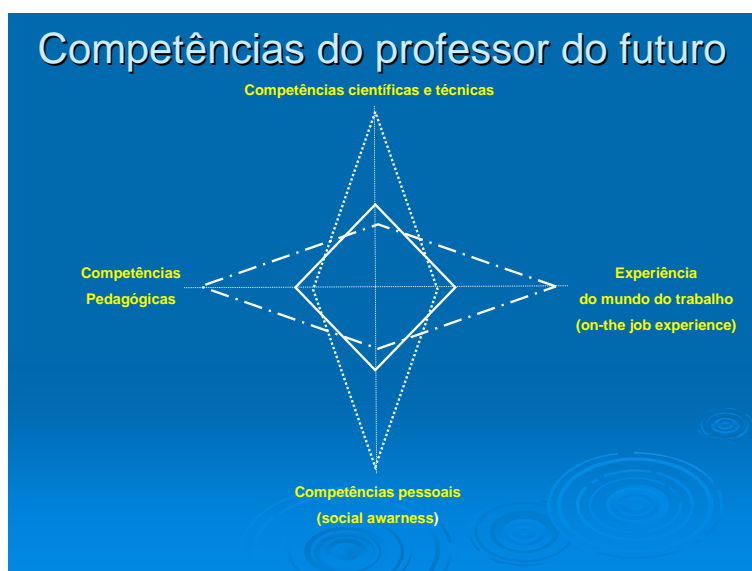


Fig 2 - O perfil de competências do professor do futuro
(Adaptado do livro O Professor Aprendiz, 1995)

5.2. Que estrutura modular está a ser implementada nas escolas secundárias públicas?

Esta é uma das questões que queremos responder com o projecto de pesquisa, uma investigação - acção, num processo de observação directa e participante, num trabalho de campo que se vai desenvolver durante dois anos, centrado em duas escolas secundárias públicas, envolvendo dois professores de uma disciplina de cursos profissionais, sujeitos a formação prévia.

5.3 Propostas de solução para alguns dos principais constrangimentos “sentidos” pelos professores das escolas nas reuniões de acompanhamento e nas entrevistas exploratórias.

Algumas das soluções apresentadas pelos professores e formadores, no processo de acompanhamento das escolas secundárias públicas, foram:

(...) Combater a resistência à mudança; abrir a Escola ao meio exterior; criar redes de cooperação por áreas de formação; reforçar as ligações com o mundo do trabalho, a investigação e a sociedade em geral; incrementar a mobilidade e os intercâmbios; privilegiar o trabalho de equipa; criar ambientes abertos de aprendizagem; planificar o ano lectivo e as actividades em articulação com todos os professores do curso; directores de curso preferencialmente escolhidos entre os professores da área técnica; distribuição da componente de formação técnica por vários professores que facilite o acompanhamento de vários grupos de alunos em formação em contexto real de trabalho (FCT); Repensar a organização da Escola para o século XXI; sensibilizar alunos, pais, professores, empregadores... para os novos papéis nos cursos profissionais; no início do ano lectivo, introduzir um módulo de integração dos alunos à estrutura modular; novas relações escola / meio; novas formas de gestão pedagógica dos espaços e tempos; recursos de aprendizagem diversificados; práticas pedagógicas activas; trabalho em equipa; uma nova profissionalidade docente; novos papéis para os professores e formadores exigidos por um currículo de competências; novas formas de avaliar.

Transcrevem-se algumas das dificuldades e propostas de solução retiradas das entrevistas exploratórias realizadas, em 2008, a Presidentes do Conselho Executivo e uma Coordenadora de curso profissional:

(...) a inovação tem-se feito essencialmente na parte técnica. Há experiências muito positivas, com as equipas pedagógicas a fazerem trabalho de cooperação com as empresas, a realizarem entrevistas prévias aos alunos antes de os enquadrarem nos cursos, estágios a desenvolverem-se no estrangeiro. Ao nível da prática pedagógica e na implementação da EM há dificuldades. Contrariamente ao previsível a contratação de técnicos especialistas no mercado de trabalho, para a componente técnica dos cursos, não se tem revelado a melhor solução, quer pela precariedade na sua contratação, o reduzido número de horas fá-los dispersar por muitas escolas e perdendo-se a qualidade, aliada depois à pouca disponibilidade para trabalho de equipa (turbo - técnicos). O sucesso dos cursos profissionais não se pode medir só pelo número de alunos que os frequentam. Tem que haver qualidade, critérios de exigência e rigor, espaços e equipamentos modernos, financiamento adequado.

O crescimento explosivo dos cursos originou outro problema, a selecção dos professores, dentro da escola. Quando a oferta dos cursos qualificantes passa a ser igual ou superior a 50%, não é possível seleccionar os professores motivados (com experiência de leccionação nas EP, por usarem metodologias activas, vontade e condições para se adaptarem à mudança). Os novos professores estão contrariados e apresentam muita resistência. Aponta-se para que a rede de cursos profissionais seja feita ao nível da NUTIII e não do concelho, distinguindo aquelas escolas que estão disponíveis para estes cursos. Há disciplinas em que os problemas são recorrentes e idênticos aos dos cursos gerais (Língua Estrangeira (LE), Matemática, Físico-Química). Na LE já se fazem turmas de nível, por exemplo, para colmatar as dificuldades. Uma solução para a engenharia do currículo poderá passar pelo seguinte: em cada uma das disciplinas, cada professor dar um módulo e os alunos frequentarem as salas conforme o módulo em que se encontram na sua progressão. Isto exige uma nova organização de espaços e uma gestão pedagógica.

Os espaços têm sido uma condicionante. Os centros de formação de associação das escolas não têm tido um papel relevante no apoio à formação contínua de professores para os cursos qualificantes, pelo facto das verbas terem sido escassas no final do QCA III, e as prioridades, definidas a nível central, não serem coincidentes com as necessidades nesta área. O POPH pode trazer uma nova oportunidade, mas exigirá de cada escola e associação de escolas um trabalho de equipa apurado quanto à definição do plano de formação centrado no plano de actividades e no Projecto Educativo de cada uma das escolas envolvidas. Esperemos, também pelas alterações em curso quanto aos centros de formação de escolas.

Conclusão

Depois da apresentação do contexto, da oportunidade, do quadro teórico e da implementação dos cursos profissionais e CEF, nas escolas secundárias da DREN, enunciámos alguns dos principais constrangimentos e propostas de superação, percebidas pelos actores no terreno, às “novas” modalidades de organização educativa e trabalho docente.

Durante 3 anos trabalhamos com os responsáveis mais directos destes cursos, nas Escolas Secundárias e EB2,3 Públicas (e Escolas do EPC e Profissionais), no sentido de os transformar em agentes de mudança e de inovação quer, através da realização de oficinas de trabalho, seminários, palestras, reuniões com as equipas pedagógicas, quer, através da produção de documentos orientadores e de apoio personalizado on-line. O trabalho de reflexão - acção que iniciámos com as escolas está agora ser a perspectivado numa outra vertente, a investigativa e de produção de novo conhecimento, ao nível do doutoramento, esperando que o resultado da nossa pesquisa venha a contribuir para a compreensão do problema equacionado e da melhoria da prática pedagógica do ensino profissional em Portugal.

Bibliografia

- Almeida, L.(1988). *Teorias da Inteligência*. (2ª Edição). Porto: Edições “Jornal de Psicologia”
- Azevedo, J. (1991). *Educação Tecnológica, Anos 90*. Porto: Edições Asa
- Azevedo, J.(2007). A Vida Toda para Aprender - Oportunidades e Desafios. In Actas do VIII Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal /Galiza, 12 e 13 de Outubro de 2006 (Eds). *Orientar Qualificar, Certificar. Os desafios das Novas Oportunidades de Aprendizagem ao Longo da Vida*. Porto: IEFP, Delegação Regional do Norte
- Equipa Internacional de Países Participantes do Programa PETRA II, Acção II (1995). *O Professor Aprendiz - criar o futuro*. Porto: DES
- GAAIRES (2007). *Estudo de Avaliação e Acompanhamento da Reforma do Ensino Secundário. Quarto Relatório*. Lisboa.
- Justino, D., Fernandes, E., Almeida, J., Raposo, M. (2004). *A Reforma do Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora
- NACEM- Orvalho, L. (Coordenadora), Graça, M., Leite, E., Marçal, C., Silva, A. e Teixeira, A.(1992). *A Estrutura Modular nas Escolas Profissionais. Quadro de Inteligibilidade*. Porto: GETAP.ME
- NACEM- Orvalho, L. (Coordenadora), Graça, M., Leite, E., Marçal, C., Silva, A. e Teixeira, A.(1993). *A Estrutura Modular nas Escolas Profissionais*. (2ª Edição) Porto: GETAP. ME
- Warwick, D.(1987). *The Modular Curriculum*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.

Artigo publicado nas actas do Simpósio (pp. 385 – 402) e nos resumos (p.15)