



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

**Ensino Profissional: valorização de competências,
o caminho para o futuro**

Relatório de Atividade Profissional
apresentado à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de mestre em
**Ciências da Educação - Administração e
Organização Escolar.**

Natércia Filipa da Câmara Rodrigues

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

AGOSTO 2019



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

**Ensino Profissional: valorização de competências,
o caminho para o futuro**

Relatório de Atividade Profissional
apresentado à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de mestre em
**Ciências da Educação - Administração e
Organização Escolar.**

Natércia Filipa da Câmara Rodrigues

Sob a Orientação do
Prof. Doutor **Carlos Alberto Vilar Estêvão**

AGRADECIMENTOS

À Many,
pelo incentivo, acompanhamento e auxílio incondicional, sempre!
Ao Bany,
por amparar sempre as minhas decisões e estar sempre presente, mesmo nas
minhas ausências.
Ao Guga e ao Kiki pelos abraços apertadinhos.
Aos meus pais por terem proporcionado os estudos e
à família em geral.

Um agradecimento profundo ao meu orientador, Professor Doutor Carlos Estêvão, pelo tempo e ajuda concedida, pela sua sabedoria, sensibilidade, generosidade e empatia. Pelas preciosas sugestões, orientação, rigor e incentivos para concretizar este relatório.

À Escola Secundária de Francisco Franco, na pessoa do Mestre António Pires, presidente do Conselho Executivo, por me ter dado total abertura para utilizar os dados e documentação necessários.

Às minhas colegas por terem abdicado da minha presença para dedicar-me ao relatório.

À Marlene pelo *Abstract* e à Teresa, ao Jorge e à Genoveva pelo *Resumé*.

Obrigada a todos!

RESUMO

A escolaridade obrigatória levou à escola um número desmedido de adolescentes desorientados, que não viam o ensino como uma meta para atingir objetivos. Desmotivados e incompreendidos, somavam insucessos num sistema cada vez mais exigente e competitivo.

Para fazer face às reprovações constantes, o sistema viu-se obrigado a apresentar alternativas para evitar o abandono precoce e motivar, de alguma forma, esses alunos. Assim, as escolas passaram a dispor de uma série de cursos¹, denominados Cursos Profissionais, que não são mais do que cursos vocacionais, na medida em que vão ao encontro da vocação de cada um, com o intuito de desenvolver competências profissionais e assim preparar os alunos para o mercado de trabalho.

No entanto, o flagelo atual das empresas continua a ser a falta de mão-de-obra especializada, logo, os alunos não saem do 12.º ano profissional preparados para o mercado de trabalho.

Há muito que repensar: os cursos profissionais parecem não estar a formar os jovens para uma profissão. Além disso, parece não estar a ser fomentado devidamente nos jovens o dom da resiliência, tão elementar num bom profissional, independentemente da sua área ou nível de trabalho. Mesmo sendo válida a missão de uma educação para todos com a devida equidade, como garantia da qualificação das massas e conseqüente qualidade de vida das mesmas, é necessário repensar a filosofia em que assenta o ensino profissional e verificar a sua aplicação nas escolas.

Este trabalho propõe-se ser uma reflexão sobre o ensino profissional, verificando o seu grau de exequibilidade nas escolas, e concretamente na escola Secundária de Francisco Franco, e a forma como os parceiros profissionais colaboram na formação profissional de cada jovem. Feita a análise, pretende-se arriscar algumas soluções que poderão potenciar o ensino profissional.

¹ Os cursos aprovados encontram-se no site do ANQ - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP

ABSTRACT

Compulsory school led to a large number of confused adolescents who didn't see school as a means to achieve future goals. Therefore, unmotivated and misunderstood, they kept on facing failure in an increasingly demanding and competitive system.

As an attempt to deal with constant failure, the educational system tried to find new ways to avoid school dropout and motivate these students. Thus, schools have been offered a series of courses¹, called vocational courses, directed to students' abilities, aiming the development of professional competences and skills, which will prepare them for the labour market.

Despite the efforts, these students remain unprepared to face the labour market when they finish secondary school, as companies are currently looking for more and more skilled professionals.

All things considered, vocational education does not seem to be preparing young people for a profession. Besides, it seems not to be promoting major abilities such as resilience, so important regardless the area or level of work. Even though the purpose of education is to give all students an equal opportunity to be successful, we need to consider the basis of vocational education and check on its efficiency concerning its application in schools.

This paper proposes to be a reflection on vocational education by verifying its efficiency in schools and the way professional partners collaborate in the vocational training of each youngster in Escola Secundária Francisco Franco.

Once the analysis is completed, it is intended to suggest some solutions that may enhance vocational education.

¹ The approved courses can be found on the ANQ website - ANQ - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP

RESUMÉ

La scolarité obligatoire a conduit à l'école un nombre excessif d'adolescents désorientés, qui ne voyaient pas l'enseignement comme cible pour atteindre leurs buts. Pas motivés et mal compris, ils additionnaient des échecs dans un système de plus en plus exigeant et compétitif.

Afin de faire face aux échecs successifs, le système était obligé de présenter des alternatives pour éviter l'abandon précoce et motiver, d'une autre manière, ces élèves. Ainsi, les écoles ont disponibilisé une série de cours¹, appelés Cours Professionnels, qui favorisent le développement de compétences professionnelles des lycéens et ainsi les préparer au marché du travail.

Cependant, le fléau actuel des entreprises continue à être le manque de main-d'œuvre qualifiée, par conséquent, les élèves ne terminent pas la terminale professionnelle préparés pour le marché du travail.

Il faut qu'on y réfléchisse: les cours professionnels ne semblent pas former les jeunes à un métier. En outre, il semble que la résilience n'est pas suffisamment encouragée chez les jeunes et celle-ci est élémentaire chez un bon professionnel, indépendamment de son domaine ou son niveau de travail. Même si la mission de l'éducation pour tous est valable avec équité, en tant que garantie de la qualification des masses et de la qualité de vie qui en découle, il est nécessaire donc de repenser la philosophie dans laquelle l'enseignement professionnel s'appuie et de vérifier son application dans les écoles.

Cette étude propose une réflexion sur l'enseignement professionnel, en vérifiant son degré de faisabilité dans les écoles, et plus particulièrement à l'Ecole Secondaire Francisco Franco, et la manière dont les partenaires professionnels collaborent à la formation professionnelle de chaque jeune. Après cette analyse, on propose de lancer quelques solutions susceptibles d'améliorer l'enseignement professionnel.

¹ Les cours se trouvent homologués sur le site ANQ - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
RESUMÉ	iv
ÍNDICE	v
ÍNDICE DAS FIGURAS	vii
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	viii
INTRODUÇÃO	1
SUMÁRIO EXECUTIVO	4
I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
Perspetiva histórica do ensino profissional.....	9
Ensino profissional na RAM	17
Especificidades do ensino profissional	21
Catálogo Nacional de Qualificações	21
Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.	22
Cursos Profissionais	22
Matriz Curricular	25
Prova de Aptidão Profissional	27
Formação em Contexto de Trabalho	28
Certificação.....	28
Enquadramento legal	30
Modelos organizacionais de escola.....	33
Modelo burocrático racional	36
Modelo político	38
II - ANÁLISE CRÍTICA	42
Contextualização.....	42
Organização e funcionamento dos cursos profissionais	55

O papel da escola	63
O papel dos alunos e encarregados de educação	74
O papel dos professores	79
O papel das entidades locais - parceiros estratégicos	82
III - CONCLUSÕES.....	87
Considerações finais	87
Aprendizagens profissionais mais relevantes	89
Limitações	90
O valor do relatório	91
Projeção do conhecimento adquirido sobre a ação profissional	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94

ÍNDICE DAS FIGURAS

Fig. 1 - Taxa de Escolarização	9
Fig. 2 - Taxa de abandono escolar.....	14
Fig. 3 - Alunos matriculados no ensino secundário	15
Fig. 4 - Alunos matriculados no ensino secundário profissional	16
Fig. 5 - Número de Alunos nos Cursos Profissionais na ESFF.....	20
Fig. 6 – Matriz curricular até 2013/2014.....	25
Fig. 7 – Matriz curricular após 2013/2014	26
Fig. 8 – Matriz curricular após 2018/2019	26
Fig. 9 - Distribuição dos alunos por concelho de residência – ano letivo 2018/2019..	42
Fig. 10 - Alunos matriculados	43
Fig. 11 - Oferta de Educação e Formação - (Variação 2015/2016-2018/2019).....	44
Fig. 12 - Oferta de Educação e Formação	44
Fig. 13 - Distribuição dos alunos por área de formação e educação	45
Fig. 14 - Situação após 3 anos dos alunos que ingressam no ensino profissional	46
Fig. 15 - Alunos Taxa de conclusão dos Cursos Profissionais 2017/2018	46
Fig. 16 - Idade Média dos alunos e oferta de educação e formação – 2017/2018	47
Fig. 17 - Alunos Ensino Superior - Candidaturas/ Colocações 2017/2018	48
Fig. 18 - Docentes Vínculo/Exercício	48
Fig. 19 - Docentes por grupo etário - 2018/2019	49
Fig. 20 - Não Docentes Média de Idade e Escalão Etário 2017/2018	50

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANQ	- Agência Nacional de Qualificações
ANQEP, I.P.	- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
CEF	- Cursos de Educação e Formação
CEFA	- Cursos de Educação e Formação de Adultos
CNQ	- Catálogo Nacional de Qualificações
DGEEC/MEd	- MCTES INE - A Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
	- Ministério da ciência, tecnologia e ensino superior Instituto Nacional de Estatística
DRE	- Direção Regional de Educação
ESFF	- Escola Secundária de Francisco Franco
FCT	- Formação em Contexto de Trabalho
GETAP	- Gabinete para o Ensino Tecnológico Artístico e Profissional
LBSE	- Lei de Bases do Sistema Educativo
NEE	- Necessidades Educativas Especiais
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OERAM	- Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira
PAP	- Prova de Aptidão Profissional
PASEO	- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PE	- Projeto Educativo
PLNM	- Português Língua Não Materna
POT	- Programa de Ocupação Temporária
RAM	- Região Autónoma da Madeira
RI	- Regulamento Interno
TIC	- Tecnologias da Informação e Comunicação
UE	- União Europeia
UFCD	- Unidade de Formação de Curta Duração

INTRODUÇÃO

No momento de decidir o tema do relatório, era claro para mim que tinha de abordar o ensino profissional, não só porque é onde tenho trabalhado nos últimos anos (desde 2012 apenas como docente e a partir de 2016 como coordenadora do curso profissional de Informática de Gestão e coordenadora geral), mas também porque ainda há muita coisa a desmistificar e a melhorar neste tipo de ensino.

O ensino profissional consiste num sistema de ensino modular, de nível secundário com uma estrutura curricular com grande componente prática, direcionado à formação de alunos para o mercado de trabalho. Da matriz curricular fazem parte as disciplinas de componente sociocultural, científica e tecnológica, onde estão contempladas ainda a formação em contexto de trabalho (FCT) e a prova de aptidão final (PAP).

É um facto que a escola é grande e que, apesar de ter o ensino profissional na sua origem (pois até hoje conhecida por escola industrial), tem feito uma grande aposta no ensino regular, fruto das contingências sociais e da avidez pelos *rankings*. Dessa dualidade, resulta uma clara divisão dos recursos (humanos e materiais) pelos diferentes tipos de ensino, sendo o ensino profissional apenas mais um.

Ao longo dos anos, com o contacto direto que tenho tido com os alunos, apercebo-me que ao 10.º ano, para enveredar pela via profissionalizante, chegam alunos com reprovações sucessivas, diferentes percursos escolares e com diferentes ambições, muitos até sem expectativa de enveredar no mercado do trabalho. No terceiro ciclo são dadas erradamente indicações aos alunos, que têm adaptações curriculares ou que apenas querem cumprir a escolaridade obrigatória, que devem seguir o ensino profissional. A meu ver, este ensino deve ser indicado como uma via bastante válida para quem tem perspetivas de empregabilidade, para quem quer usufruir de um tipo de formação mais prática e adequada ao seu ritmo, ou para quem deseja experimentar-se

já numa área de trabalho específica. Faz todo o sentido, por exemplo, um futuro engenheiro informático tirar um curso profissional de informática, pois ganhará mais cedo competências específicas.

Infelizmente, verificamos que o ensino profissional acaba por ser socialmente estigmatizado, dado que é visto por muitos como a alternativa capaz de fazer permanecer os “maus alunos” na escola até aos dezoito anos, já que essa é a exigência do sistema educacional.

É facto que as escolas públicas receberam este tipo de ensino sem qualquer preparação. Não houve uma sensibilização feita aos diretores, aos docentes, aos parceiros socioeconómicos - que desempenham um papel fundamental neste tipo de ensino – aos próprios alunos e às suas famílias. Nem as instalações sofreram qualquer tipo de adaptação/melhoramento. Não houve uma adaptação dos agentes deste tipo de ensino, antes pelo contrário, deu-se precisamente o inverso: desvirtuou-se o ensino profissional.

O sucesso verificado nas escolas profissionais deveu-se a uma preparação e a um trabalho profundo bem como às condições específicas criadas. Os cursos profissionais funcionam por horas de formação, assim como as escolas privadas, pioneiras neste tipo de ensino. Os estabelecimentos públicos trabalham com professores (não formadores) e por ano letivo. Desta feita, a transição não podia ter sido feita de forma tão despreocupada e até leviana, apenas para combater o flagelo do abandono escolar precoce. Cumpriu o objetivo principal, mas será que o caminho traçado não deveria ter sido outro?

Este tipo de ensino não é mais fácil, é apenas mais prático, e tem inclusive uma carga horária elevada, fazendo com que os alunos tenham de permanecer mais tempo na escola, quando comparados com os do ensino regular.

Felizmente esta ideia pejorativa do ensino profissional tem vindo a desaparecer, dado que já chegam aos cursos profissionais alunos do ensino regular, sem qualquer reprovação, mas que têm vocação para uma determinada área. Tem vindo mesmo a

assumir cada vez mais um papel fundamental na formação dos jovens, sendo o número de alunos que escolhe a via profissionalizante cada vez maior, desde 2005, início destes cursos nas escolas públicas. Alguns até ambicionam seguir o ensino superior, dado que este sistema também o permite.

O sucesso do ensino profissional passa pela valorização de competências e que é sem dúvida o caminho para o futuro para aqueles que têm propensão para uma determinada área. Já a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) arguiu que os jovens formados no ensino profissional têm mais probabilidades de encontrar um trabalho, dado que durante a formação tiveram contacto direto com a realidade do mercado de trabalho, enquanto estagiários.

É pois fundamental uma melhoria das condições de ensino/aprendizagem e consequentemente de um melhor clima escolar. É importante conhecer cada aluno, enquanto ser único: as suas necessidades, motivações e expectativas.

SUMÁRIO EXECUTIVO

O primeiro contacto com o ensino deu-se já antes de concluir a licenciatura em Ensino de Informática. A falta de professores da área e a vontade de antecipar a minha autonomia financeira, levaram-me a lecionar no ano letivo de 2002/2003, numa escola rural. Foram-me atribuídas duas turmas de currículos alternativos, uma de 5.º ano e uma de 8.º ano e 3 de 7.º ano, onde lecionava Tecnologias da Informação e Comunicação, e Área de Projeto, respetivamente.

As turmas de currículos alternativos foram o maior desafio. Alunos sedentos de tudo, viam o computador como um “bicho papão”. A maior dificuldade foi fazer com que se aproximassem da mesa e tocassem sem medo. O nome rato já lhes fazia confusão. Dominar um clique, dois cliques foi, para muitos deles, uma grande conquista.

Apesar da resistência em trabalhar com um computador, a minha maior dificuldade foi aceitar que a escola para aqueles miúdos era a única coisa que tinham de bom. Mais do que ensinar, eu tinha de ouvir, abraçar, compreender e ajudar. E perceber que as dificuldades sentidas dentro da sala de aula eram apenas uma gota num oceano cheio de complicações e vazio de afetos. No entanto, valorizavam o mais pequeno ato, por mais insignificante que fosse. Ficaram eternamente agradecidos e eu a eles por me fazerem crescer não só profissionalmente mas essencialmente como ser humano.

Tínhamos reuniões semanais onde ficávamos a par de tudo da vida dos alunos, vidas com uma duração tão curta mas já tão carregadas de obstáculos. A falta de higiene, o vocabulário pobre e inadequado tinham, infelizmente, uma justificação plausível.

O estágio pedagógico teve lugar no ano seguinte, já em uma escola urbana, secundária, onde me mantenho em funções até hoje. Foram-me atribuídas turmas dos já extintos, Cursos Tecnológicos.

Nos anos seguintes e até o ano de 2011/2012, alternei entre a componente técnica e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) dos Cursos Científico-Humanísticos (enquanto TIC era iniciada no 10.º ano e obrigatória).

Constatei que nos Cursos Científico-Humanísticos, onde os alunos trabalham para uma média e, portanto, são muito competitivos, existe uma fervorosa vontade de aprender, onde os alunos “devoravam” fichas de trabalho e quase que me sufocavam com o “já acabei. O que faço agora?” Nos outros cursos, é tudo para “ir fazendo”, dá tempo para tudo. Ritmos e exigências completamente diferentes que temos de aprender a gerir.

Em 2012/2013 iniciei os Cursos Profissionais, apenas como docente, a lecionar a componente técnica. A primeira constatação é que havia muita confusão em torno do funcionamento dos cursos, principalmente porque a plataforma disponibilizada pela Secretaria Regional de Educação, e de utilização obrigatória nas escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM), não estava em pleno funcionamento, no que respeita aos Cursos Profissionais. A título exemplificativo, todos os documentos eram feitos manualmente e muitos da autoria dos coordenadores dos cursos, devido à escassa disponibilização destes por parte das entidades competentes.

Enquanto professora apercebi-me da dificuldade em fazer com que os alunos entendessem que os cursos profissionais são muito exigentes. Não só em termos de carga horária como de conteúdos. É difícil também inculcar-lhes a ideia de que essa exigência só os valoriza, porque acredita nas suas potencialidades e é só com exigência que se preparam bons profissionais. É nessa manutenção de hábitos de pouco trabalho e de desvalorização pessoal, que se foram cristalizando na vida escolar destes alunos que se assentam, infelizmente, os Cursos Profissionais. O desdém pelo saber e por si próprio não favorecem o sucesso escolar.

Além disso, os alunos têm a ideia errada de que as disciplinas de informática são jogos e desenhos. Muitos acabam por desistir nos primeiros dias, outros ao fim do primeiro ano. Por isso digo que o 10.º ano é o ano de seleção: só avançam os que realmente estão preparados para enfrentar o tão competitivo mercado de trabalho. Contam-se ainda pelos dedos aqueles que pretendem enveredar pelo ensino superior mas que escolheram a via profissional, porque têm a perfeita noção de que, a nível da componente técnica, vão mais bem preparados.

Com o passar dos anos, e com a aposta forte nos cursos profissionais, fui convidada e posteriormente nomeada pelo Conselho Executivo para exercer o cargo de coordenadora do curso profissional de Informática de Gestão. Após eleição de entre todos os coordenadores, fui eleita coordenadora geral dos cursos profissionais, cargo com assento no Conselho Pedagógico.

O primeiro obstáculo com que me deparei foi o facto da figura que passaria a representar não estar legalmente contemplada no regulamento interno da Escola, ou seja, não estavam esplanadas as funções do cargo, nem horas de redução de horário, situação contrária ao que se passava com outros cargos semelhantes. No entanto, já havia trabalho que precisava ser feito, segundo o coordenador que iria suceder.

Comecei por traçar objetivos a curto e médio prazo. Indiscutivelmente, um dos primeiros foi fazer com que a figura da coordenadora geral passasse a existir. Muitas foram as reuniões com a equipa do regulamento interno, para colocar no papel as funções que me eram exigidas. Posteriormente, foi apresentada e aprovada a proposta pelo Conselho Pedagógico.

Por forma a criar critérios de uniformização de procedimentos, convoquei reuniões com todos os coordenadores de curso, bem como uma reunião geral inicial, com todos os docentes que lecionam os cursos profissionais (cerca de cem). Mantive ainda reuniões constantes com o Conselho Executivo e com as equipas de autoavaliação.

Criei documentação adequada ao tratamento de dados de todos os cursos profissionais, com o objetivo de agrupar as informações dispersas. De entre esses documentos, destaco uma planificação inicial por ano/curso, onde cada docente deve indicar os módulos que irá lecionar ao longo do ano, a respetiva carga horária e o número de faltas. Esta tem como objetivo permitir ao Diretor de Turma, e consequentemente aos alunos, terem uma visão geral de como se irá desenrolar o curso naquele ano.

Com vista aos relatórios que tenho de apresentar no fim de cada ano letivo no Conselho Pedagógico, criei também um documento para cada docente preencher dados específicos de cada módulo concluído, nomeadamente média, número de negativas e positivas.

Todos os documentos são criados utilizando aplicações do *Google*, onde o processo de partilha e guarda dos documentos é feito de forma automática, tornando o processo bastante fácil e intuitivo, até para os leigos em novas tecnologias.

Uniformizei os procedimentos a adotar nas reuniões intercalares e de avaliação, criando nomeadamente modelos de atas. Além disso, reuni com os Diretores de Turma dos cursos profissionais antes de cada reunião de avaliação para preparação das mesmas.

A escola oferece épocas de exames aos cursos profissionais, como medida de recuperação de avaliações. Para agilizar todo o processo, criei um sistema de inscrição *online* para esses mesmos exames, para as diferentes épocas, cujo tratamento de dados ficou a meu cargo. O objetivo foi informatizar toda a informação dos exames, tornando o processo mais célere, na comunicação dos dados aos delegados de grupo e coordenadores, bem como aos serviços administrativos.

Realizei balanços trimestrais para apresentar no Conselho Pedagógico. Prestei esclarecimentos, sempre que solicitados pelos colegas, sobre as especificações dos cursos profissionais bem como medidas a adotar.

Enquanto coordenadora do curso de Informática de Gestão, sou responsável por organizar e coordenar as atividades a desenvolver ao longo do curso, nomeadamente conferências.

Asseguro a articulação entre a escola e as entidades de acolhimento da formação em contexto de trabalho (FCT), identificando-as e selecionando-as, de acordo com a sua área de atividade e perfil do curso.

Relativamente ao projeto de aptidão profissional (PAP), acompanho e oriento os alunos no desenvolvimento da mesma. Além disso, presido ao júri aquando da sua apresentação pública.

Preparo os protocolos assinados entre a escola, alunos e entidades externas. Procedo ainda à distribuição dos alunos pelas entidades e coordeno o acompanhamento dos mesmos, em estreita relação com o professor orientador e o tutor, responsáveis pelo acompanhamento dos alunos.

Coordeno ainda o acompanhamento e a avaliação do curso, fazendo a sua candidatura anual para aprovação pela Secretaria Regional de Educação.

Desempenhei o cargo de diretora de turma de 10.º ano em 2015/2016 e 2017/2018. Fui uma experiência enriquecedora mas que interfere muito com as nossas emoções. Ao sermos o elo de ligação entre a escola e a casa, trabalhamos com diferentes interlocutores, com diferentes personalidades e com diferentes pontos de vista. O racional confunde-se com o emocional. É um cargo muito abrangente e de muita responsabilidade, que exige de nós várias valências, para as quais não temos mais do que a nossa vivência e convivência, sem formação específica.

Apesar de ser um cargo de extrema importância é pouco valorizado.

Cumpri ainda as funções de diretora de instalações nos anos de 2004/2005, 2013/2014, 2014/2015 e 2016/2017. É um cargo que tem como objetivo a manutenção das salas de Informática.

Desde 2017 que desempenho também o papel de delegada de grupo disciplinar. Uma das funções é representar o grupo de Informática nas reuniões do Departamento de Ciências Exatas e Tecnologias. São realizadas reuniões quinzenais com o grupo para elaboração de materiais. Como grupo, participamos na semana das tecnologias, entre outras atividades, que visam promover e dar a conhecer muitos dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos.

I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Perspetiva histórica do ensino profissional

Nesta perspetiva história, irei focar-me nos últimos anos, em termos gerais e no caso particular da Região Autónoma da Madeira (RAM), mais concretamente na Escola Secundária de Francisco Franco, Funchal.

Um dos momentos mais marcantes foi em 1970, com a proposta de Veiga Simão de uma reforma profunda no ensino: ensino obrigatório de oito anos, seguido de um ciclo secundário com cursos gerais. Num nível mais elevado, uma formação profissional que permitia o acesso ao ensino superior.

Nesse início da década de setenta, a taxa de escolarização em Portugal era de 3,7%. Apesar de ter subido para valores a rondar os 12% no início da década de 80, eram ainda valores muito díspares em relação à OCDE, fruto da fraca aposta na educação dos sucessivos governantes portugueses.

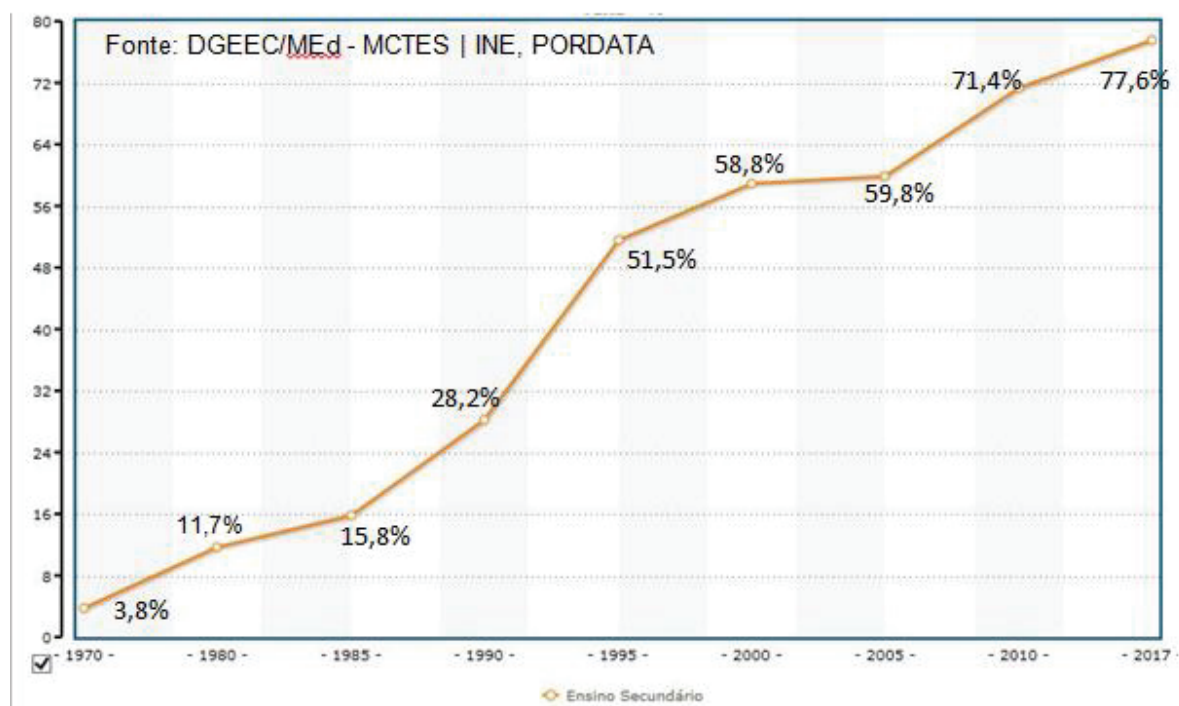


Fig. 1 - Taxa de Escolarização

Em 1990 os valores ultrapassam ligeiramente os 50% mas as discrepâncias mantêm-se até hoje, quando analisamos outros países da Europa.

Segundo Azevedo (2014:4), em 1977 foi abolido o ensino técnico, devido à pressão de dois movimentos políticos:

- i. um sobretudo relacionado com o facto de o ensino técnico ter sido destinado às classes desfavorecidas e a níveis etários muito pouco habilitados a realizar positivamente este tipo de escolhas vocacionais, o que conduziu à sua estigmatização;
- ii. outro na sequência de alterações no sistema de ensino, oriundas do período ditatorial: aplicação do novo Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, que unificou os dois ciclos preparatórios então existentes (preparatórios ao ensino liceal e ao ensino técnico) que estabeleceu, após o ensino primário, um ciclo geral de outros quatro anos, que integraria e prolongaria o “ciclo preparatório” já em curso (de 2 anos), acrescentando dois novos anos de “ensino unificado”.

Com a Revolução de 1974 seguiu-se foi a unificação do ensino secundário e a extinção do ensino técnico diurno, mantendo-se o noturno.

Em 1978 todas as escolas passaram a chamar-se escolas secundárias, independentemente da sua história, recursos e património educacional (Decreto-Lei 80/1978, de 27 de abril).

Em 1983, recomeçaram as tentativas de reintroduzir o ensino profissional (denominado técnico-profissional), criando duas vias profissionalizantes: uma de apenas um ano, após o 11.º ano, que permitia o acesso aos institutos superiores politécnicos (a fraca procura transformou esta opção num verdadeiro fracasso); uma outra de três anos. Esta segunda opção teve alguma aceitação. No entanto, o facto do ensino regular ser o mais prestigiado, colocou logo à partida, entraves. Aos problemas de mentalidade juntaram-se os problemas económicos, tornando o processo muito complicado e sem apresentar os resultados esperados. Posteriormente, estes cursos foram “reformulados no reordenamento curricular geral de 1989, como “cursos tecnológicos” do ensino secundário, que entraram em vigor desde 1993/1994, a par

dos novos cursos profissionais que foram criados de novo e em novas escolas: as escolas profissionais.” (Azevedo, 2014:6)

Muitos debates antecederam a aprovação da Lei de Bases da Educação na Assembleia da República em 1986. A profunda reforma educacional deu-se a diferentes níveis, nomeadamente na formação profissional. Em 1984 foi criada “uma nova modalidade de formação profissional em alternância, com base no célebre modelo dual de formação, presente sobretudo na Alemanha, Áustria, Luxemburgo e em parte da Suíça.” (Azevedo, 2014:2)

Estando na agenda sociopolítica, o ensino profissional despertou interesse não só de diferentes forças políticas mas também dos empresários. Entusiastas do ensino profissionalizante defendiam uma maior aposta e investimento neste tipo de ensino, capaz de dotar os jovens com qualificações profissionais, prontos para o mercado de trabalho. “O atraso estrutural português na democratização da educação, que correspondeu a décadas de desinvestimento em educação e formação, fez com que Portugal, no início dos anos noventa, ainda apresentasse disparidades gritantes nas taxas de escolarização, quando comparamos este país com a situação europeia.” (*Ibidem*)

Em 1985/1986, a taxa real de escolarização no nível secundário era de 17,6%, contra taxas médias dos países da OCDE superiores a 60%. Apesar de uma rápida recuperação realizada nos anos oitenta, noventa e dois mil (em 1991/1992, a taxa já era de 40,3%; em 1995/1996, era de 59,2%; em 1998/1999 era de 62,5%; em 2004/2005 era de 59,8% e em 2010/2011 alcançava os 72,5%), nunca a escolarização a este nível, em Portugal, deixou de estar muito afastada da média europeia e dos países mais desenvolvidos. (Azevedo, 2014:2)

Era pretensão do poder político que todos os jovens, independentemente do género ou origem socioeconómica, tivessem as mesmas condições para o ingresso à universidade (acabando com as vias de ensino diferenciadas e discriminatórias).

Em 1986, com a entrada de Portugal na União Europeia e o acesso a financiamento para a formação através do Fundo Social Europeu, o ensino profissional com novos princípios e objetivos ambiciosos, ganhou força. A aprovação da Lei de

Bases do Sistema Educativo (LBSE - Lei 46/86 de 14 outubro), que alarga a escolaridade obrigatória para os nove anos e reintroduz o ensino técnico profissional, serviu também de alavanca para a grande aposta neste tipo de ensino. A juntar a tudo isto, “o exame à política educativa de Portugal promovido pela OCDE, em 1987, continha como uma das recomendações centrais, o investimento na qualificação profissional inicial dos jovens.” (Azevedo, 2014:4)

No relatório apresentado pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE - 1986-1988), coordenada por Joaquim Azevedo, constavam propostas assentes na LBSE, onde a defesa por uma educação tecnológica e profissional era bem patente: adequar a escola às necessidades das empresas; capaz de contribuir “para a formação pessoal, societal e profissional do indivíduo [...] como um valor intrinsecamente educativo” e não meramente “sobredeterminada pela lógica produtiva e económica” (Alves, 1996b:34, citado por Azevedo, 2014:5).

O Relatório Nacional de Portugal, elaborado para a 41ª Sessão da Conferência Internacional da UNESCO, no mesmo ano de 1988, apontava, nas suas recomendações finais, para um ensino secundário que, além de “aproximar os jovens da vida ativa e do mundo do trabalho”, fosse capaz de “contribuir para o desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa e membro da coletividade” (UNESCO, 1988:131, citado por Azevedo, 2014:5).

Desenvolver este novo tipo de educação constituía por si só um grande desafio político. A educação de então tinha como foco o acesso ao ensino superior, sinónimo de sucesso social e profissional. O ensino profissional vem deitar por terra este tipo de estigma, defendendo novas oportunidades sociais e profissionais em um nível não superior, como forma de combater o insucesso escolar e o abandono precoce.

Para reestruturar o ensino profissional, e após analisado exaustivamente o relatório da CRSE em 1988, o Ministério da Educação cria o Gabinete para o Ensino Tecnológico Artístico e Profissional (GETAP), cujo diretor é Joaquim Azevedo.

O Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro é uma consequência das propostas do GETAP, no qual é contemplada a criação das escolas profissionais no âmbito do ensino não superior, essencialmente privadas, de iniciativa local, mas com o apoio do Estado, já que:

O Governo defende como um dos vetores de modernização da educação portuguesa a multiplicação acelerada da oferta de formação profissional e profissionalizante, pelo apoio à implementação de uma rede de escolas profissionais, de iniciativa eminentemente local, com aproveitamento articulado dos recursos disponíveis nos vários departamentos do Estado. Por outro lado, no contexto da integração europeia e do desafio do desenvolvimento económico e social que urge promover, a elevação da qualificação dos recursos humanos do País constitui um imperativo e investimento inadiável. Neste quadro se inserem o relançamento do ensino profissional e o reforço das diversas modalidades de formação profissional [...]. (Decreto-Lei nº 26/89)

O aparecimento das escolas profissionais foi “a luz ao fundo do túnel” para muitos jovens e suas famílias. Incompreendidos por um sistema que não está preparado para lidar com o insucesso dos seus alunos, que marginaliza quem está desmotivado, os jovens abandonam o ensino, sem qualquer perspetiva social e profissional. Azevedo vai mais longe e afirma que saem do sistema de ensino com

Uma autoestima destroçada por uma instituição social tão poderosa que lhes dizia, dia após dia: tu não és capaz! [...] famílias que estavam atónitas e muito preocupadas, não sabendo que orientação dar aos seus filhos, a braços com a sua recusa da escola, com a recusa das escolas em os acolher devidamente e com sua a falta de ferramentas sólidas de inserção socioprofissional, num contexto social de desemprego crescente entre os jovens. (Azevedo, 2014:6)

As escolas profissionais assentavam em uma renovação dos modelos existentes, próximas dos alunos, cujo objetivo principal era promover o sucesso dos alunos. Escolas dirigidas ao “trabalho escolar e não ao consumo [...] escolas locais-de-trabalho, escolas onde se aprendesse ativa e permanentemente e onde ninguém pudesse ser deixado para trás [...]. (*Ibidem*:7)

Estas novas escolas foram criadas e pensadas com o intuito de incutir nos seus alunos o gosto pelo estudo e conseqüentemente pelo trabalho, pilares fundamentais para o sucesso escolar.

O currículo foi estruturado não como uma resposta prática e técnica do sistema educativo para jovens oriundos de grupos sociais desfavorecidos ou com

“dificuldades de aprendizagem”, mas como uma unidade educativa capaz de integrar teoria e prática, organização por disciplinas e por projeto, formação geral e formação profissional, escola e comunidade envolvente. (*Ibidem*:15)

O nível de abandono escolar era muito alto, rondando os 50% em 1992. Era urgente tomar medidas que revertissem toda esta situação: mudanças estruturais, de raiz que dotassem as escolas de capacidades técnicas e financeiras.

Mas esta não era nem nunca viria a ser uma questão pacífica. O modo, ou melhor, as vias ou os modos mais humanos, democráticos, pertinentes, eficazes e eficientes, a percorrer por todos os jovens portugueses, em percursos de qualidade, continuavam a ser objeto de fortes divergências ideológicas.” (Azevedo, 2014:3)

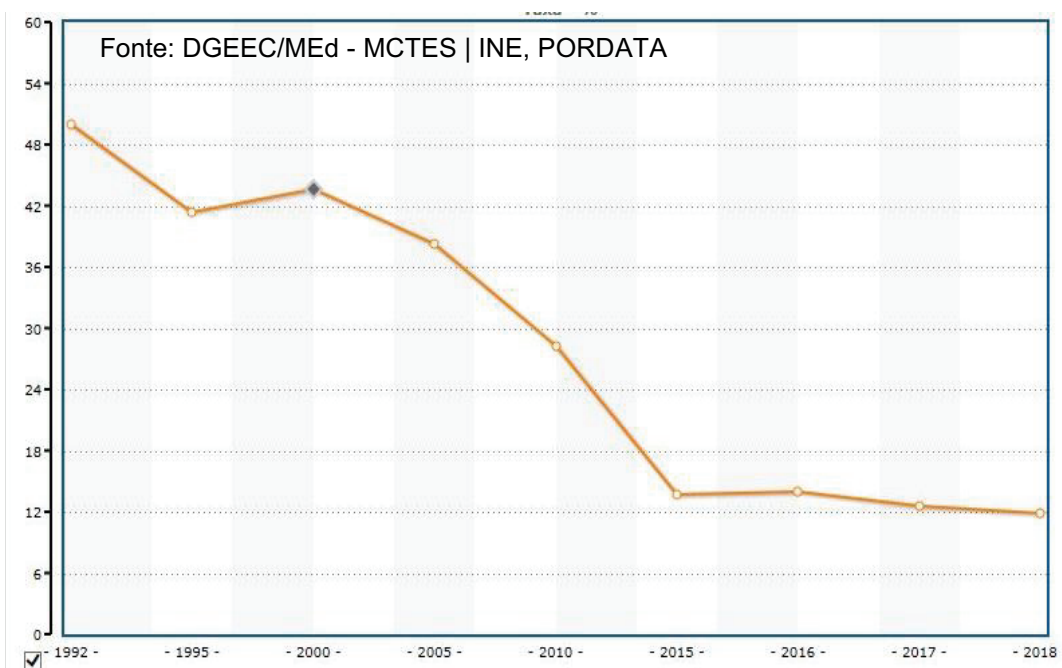


Fig. 2 - Taxa de abandono escolar

Nas últimas décadas do século 20, o ensino profissional sofreu uma evolução excecional, graças às reformas políticas e incentivos por parte da União Europeia (UE). A prova disso é o número significativo de alunos que atualmente frequenta a via profissionalizante.

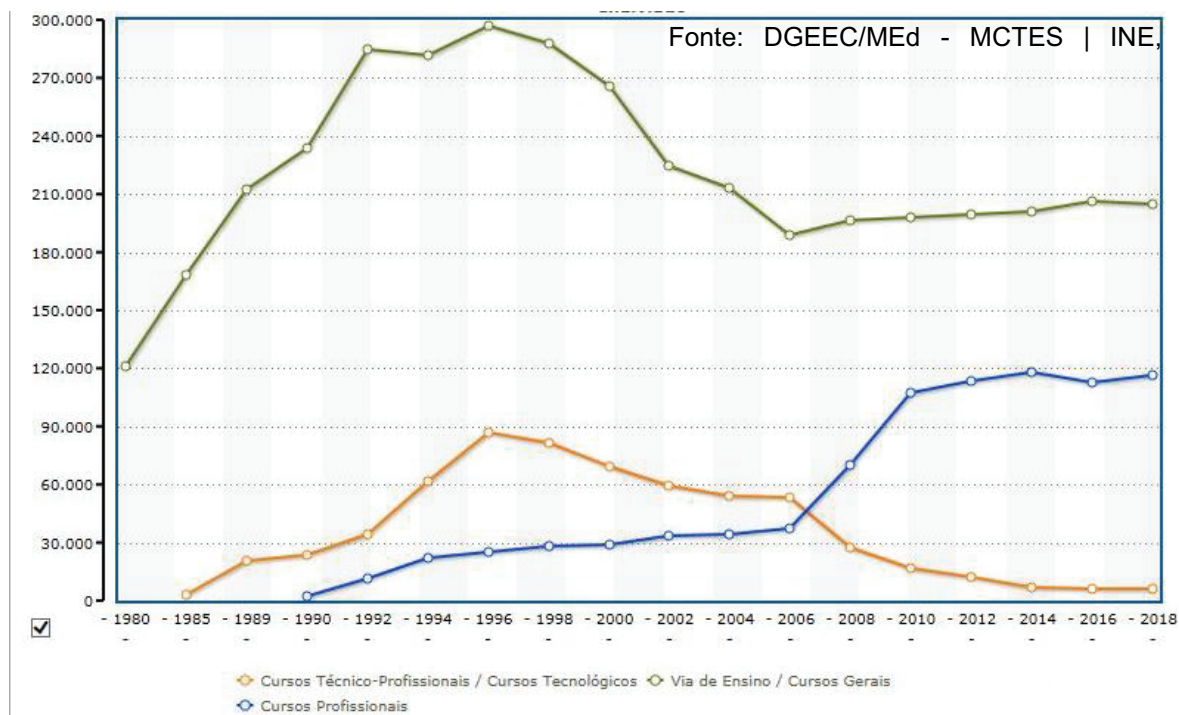


Fig. 3 - Alunos matriculados no ensino secundário

No final dos anos 80 do século XX, numa época em que a população ativa portuguesa se traduz por “um fraco índice de estudos, numa mão-de-obra profundamente desqualificada, numa taxa de analfabetismo sem paralelo na Europa, em sérios estrangulamentos no acesso à educação, na deficiente qualidade dos serviços educativos, a todos os níveis, e no grave índice de insucesso escolar, particularmente no âmbito do ensino básico” (Programa do XI Governo, 1987), o Governo define uma série de iniciativas que enformaram a reforma do sistema educativo a implementar nesta altura. (Cerqueira & Martins, 2011:136, citada por Santos, 2016:15)

Em 1994, os cursos técnico-profissionais são convertidos em cursos tecnológicos, com uma matriz curricular semelhante à dos cursos gerais. Esta aproximação permitia a mobilidade entre os cursos.

Entre 1994 e 2005, existe uma desaceleração no desenvolvimento deste modelo de escolas e de ensino, devido a problemas de apoio técnico e financeiro. “Neste período, o poder central criava novos “dispositivos reguladores” como os Catálogos Nacionais e os “Referenciais de Profissão e de Formação” (CNE, 2004) e reduzia, por uma via administrativa, a margem de liberdade e autonomia pedagógica das escolas profissionais.” (Azevedo, 2014:19)

Em 2004/2005, o ensino profissional passa a constituir novamente uma prioridade política e vai expandir-se. Com o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, dá-se a reforma do ensino secundário e profissionalizante, nomeadamente, ao alterar os currículos dos cursos profissionais e a possibilitar a introdução de cursos profissionais nas escolas secundárias públicas. Esta última alteração é bastante significativa, visto que alargou a oferta de cursos profissionais a todas as regiões do país, tendo aumentado significativamente o número de jovens inscritos nestes cursos.

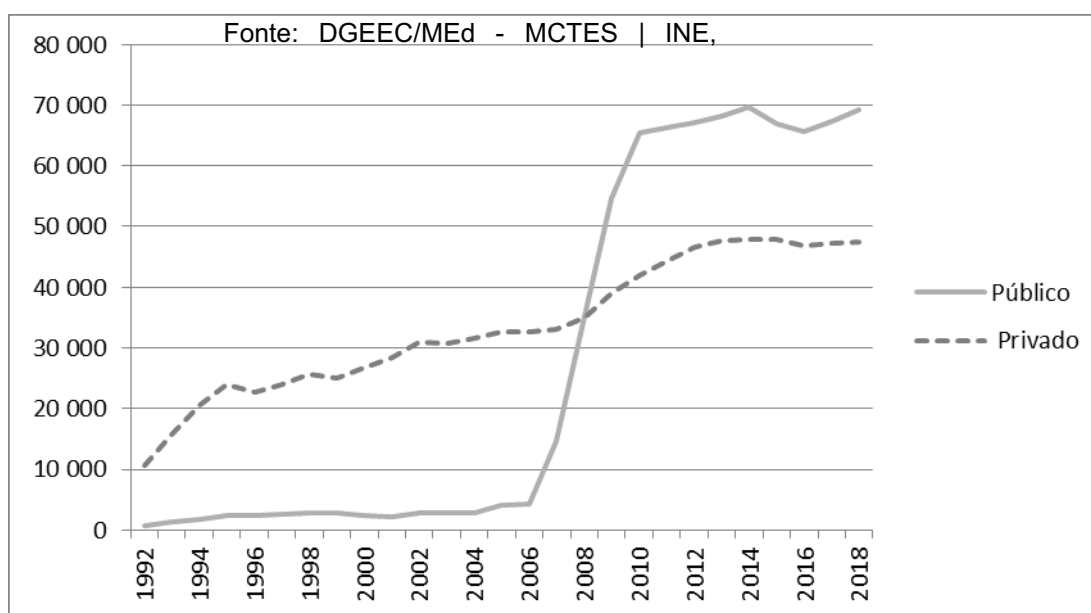


Fig. 4 - Alunos matriculados no ensino secundário profissional

A esta nova política chamou o Governo “Iniciativa Novas Oportunidades”.

Em 2012, os cursos tecnológicos e técnico-profissionais são extintos, ficando unicamente os cursos profissionais, ministrados nas escolas secundárias públicas desde 2004.

Atualmente os cursos profissionais são uma oportunidade para muitos jovens encontrarem o seu rumo num percurso escolar alternativo e de qualidade, que os prepara para a vida ativa, sem impossibilitar a prossecução de estudos a nível superior.

Contudo, com a escolaridade obrigatória até aos 18 anos, assiste-se um aumento descontrolado do número de alunos nos cursos profissionais. Já em 2007, Azevedo receava - que o curso profissional na escola secundária pública se tornasse “a resposta

fácil para os alunos que tinham pior aproveitamento no 3º ciclo, não promovendo uma cultura positiva deste tipo de ensino.” (citado por Santos, 2016:18)

Ensino profissional na RAM

A primeira manifestação de vontade do Liberalismo no sentido de concretizar, com realismo e com carácter oficial, um sistema de ensino de formação profissional, com vista a fornecer aos empresários a mão-de-obra qualificada de que estes necessitam para dar corpo às suas iniciativas comerciais e industriais, é desencadeada pela legislação de Passos Manuel, nos anos 1836 a 1838 (Loja, 2000: s/p)

Porém só a 10 de Janeiro de 1889, a Madeira é beneficiada com a fundação de uma escola técnica, com o nome de escola de Desenho Industrial Josefa de Óbidos, com o propósito de ministrar o ensino do desenho, com aplicação à indústria ou indústrias predominantes na localidade.

1891, ano decisivo para a remodelação do ensino técnico em Portugal, traz também uma mudança profunda no panorama educativo da Madeira. O mesmo decreto que, em 8 de Outubro desse ano remodela todo o ensino industrial português, dá à escola do Funchal o nome oficial de Escola de Desenho Industrial António Augusto de Aguiar, fixando no quadro de estudos da Escola as disciplinas de Desenho Elementar (classe preparatória e complementar), Desenho Arquitectónico (desenho artístico, modelação e desenho técnico) e Desenho Ornamental (desenho de ornato, modelação e composição ornamental) (*Ibidem*)

A escola ficava localizada perto de oficinas de marcenaria, cujos proprietários facilmente poderiam inscrever na escola os seus aprendizes.

Em 1893, a escola passou a designar-se Escola Industrial António Augusto de Aguiar. Outra grande mudança foram as alterações nos conteúdos programáticos, divididos agora em:

Cursos Gerais de nível elementar e Cursos Industriais de Bordadeira, Costureira, Serralheiro Civil, Marceneiro e Carpinteiro Civil. A Escola é dotada de oficinas de Marcenaria, de Carpintaria e de Lavoros Femininos, estes de novo obviamente destinados à preparação de operários da indústria de bordados, que continua a crescer a bom ritmo. (Loja, 2000: s/p)

A crescente oferta de mais cursos obrigou ao Diretor da escola a mudar várias vezes de instalações, para poder dar resposta à grande procura por parte dos alunos. Além disso, era cada vez maior a exigência de comerciantes e industriais na seleção dos seus empregados (a quem eram pedidas, cada vez mais, habilitações adequadas às novas funções a que são chamados a desempenhar nas empresas).

E também, cada vez mais, são estas que, em contacto com a Escola, procuram seleccionar os melhores alunos para os seus colaboradores, frequentemente mesmo antes de estes terminarem os seus cursos comerciais ou industriais, o que atesta a qualidade do ensino ministrado e dá nota da carência de quadros médios que esta procura se torna evidente. (Loja, 2000: s/p)

Por volta de 1900, o programa de ensino da Escola é novamente enriquecido, com a criação de aulas de Língua Portuguesa, Aritmética e Geometria e Princípios de Física e Química.

Em 1911 é convertida em Escola Industrial e Comercial, que se denominaria Escola Industrial e Comercial de António Augusto Aguiar, única na Madeira. Contudo, já em 1951 deixa de usar o nome de patrono, para usar a designação mais simplificada de Escola Industrial e Comercial do Funchal.

A par disso, o ensino da Madeira sofre várias alterações:

- A unificação dos Ensinos técnico-profissional e liceal aconteceu por volta de 1976, com as alterações que se seguem à Revolução de Abril;
- A partir 1978, as escolas industriais e os liceus, de orientações diversas, passam à tipologia única de "Escolas Secundárias".

Nesta sequência, o Governo da República determina, que, tal como no continente, nas ilhas, as suas designações sejam fixadas pelos respetivos governos.

O Governo da Região Autónoma da Madeira, em 11 de Janeiro de 1979, decide que, para esse fim, deveriam ser usados nomes de vultos madeirenses, deixando a decisão da escolha do patrono a cada comunidade escolar. Esta escola escolheu para seu patrono o escultor modernista madeirense Francisco Franco.

Na década de 80, as escolas secundárias Francisco Franco e a Jaime Moniz eram, ainda, as que recebiam os alunos de toda a ilha, por inexistência deste tipo de equipamento nos outros concelhos.

A massificação do ensino verificada desde o final dos anos 80 pressionou a construção de novas escolas, vindo, por isso, a verificar-se nos últimos anos uma baixa significativa do número de alunos em relação aos que a ESFF suportara no início da década de 90.

Devido à exigência do mercado laboral, o lançamento dos cursos profissionais na Escola Secundária de Francisco Franco, deu-se no ano letivo de 2011/2012 com 3 turmas do Curso Profissional de Informática de Gestão, com um total de 50 alunos.

No ano letivo 2012/2013, devido à intensa procura no mercado e à matriz tradicional da ESFF, no ensino industrial, tecnológico e profissional, foram lançados 4 novos cursos profissionais (o de Contabilidade, Auxiliar de Saúde, Eletrotécnica e o de Multimédia) que, adicionados ao de Informática de Gestão já existente, perfizeram 7 turmas no 10.º ano. Sendo assim, nesse ano, a escola contou com 9 turmas do profissional.

A adesão dos alunos da região a esta oferta formativa da nossa escola tem sido visível ao longo dos últimos anos:

- Em 2013/2014, um total de 15 Turmas (8 turmas do 10.º ano, 5 do 11.º ano e 2 do 12.º ano);
- Em 2014/2015, um total de 19 Turmas (8 do 10.º ano, 6 do 11.º ano e 5 do 12.º ano);

Neste ano abriu um novo curso de Gestão de Equipamentos Informáticos, com uma turma, mantendo-se todos os outros cursos.

- Em 2015/2016, um total de 21 Turmas (9 do 10.º ano, 6 do 11.º ano e 6 do 12.º ano). Voltou o curso de Contabilidade e abriu o de Manutenção Industrial, com vertente de Eletromecânica e o de Técnico de Turismo Ambiental e Rural;
- Em 2016/2017, um total de 22 Turmas (7 do 10.º ano, 9 do 11.º ano e 6 do 12.º ano);
- Em 2017/2018, um total de 23 Turmas (7 do 10.º ano, 7 do 11.º ano e 9 do 12.º ano);
- Em 2018/2019, um total de 22 Turmas (8 do 10.º ano, 7 do 11.º ano e 7 do 12.º ano). Voltou o curso de Técnico de Turismo Ambiental e Rural e surge um novo curso de Eletrónica, Automação e Comando [Robótica].

Para o não letivo de 2019/2020 estão previstas 23 turmas (8 do 10.º ano, 8 do 11.º ano e 7 do 12.º ano).

Realce-se que no ensino profissional desta escola, podemos encontrar alunos dos vários concelhos da ilha, desde Machico, Porto Moniz, passando pela Calheta e Ribeira Brava.

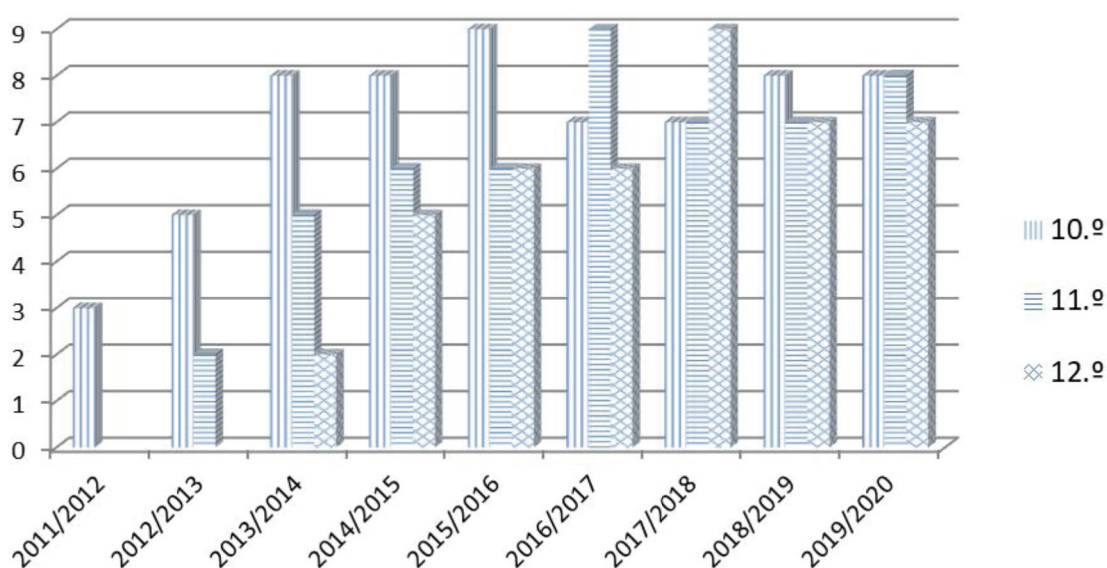


Fig. 5 - Número de Alunos nos Cursos Profissionais na ESFF

Especificidades do ensino profissional

O ensino profissional “configura um paradigma inovador de educação e formação, que se rege por uma nova relação” (Azevedo, 2014:17) entre o Estado, as escolas e as empresas locais. Para que essa relação seja salutar, tem de ser baseada na cooperação e confiança entre todos os intervenientes. É uma aposta

numa pedagogia de promoção efetiva do sucesso real de todos os jovens, construído sobre trabalho árduo e diário e com esperança no futuro e que ultrapassa a antiga e asfixiante hegemonia do modelo “liceal e académico” que impera no nível secundário e, finalmente, um tipo de escola que se aproxima de cada contexto e de cada aluno, como pessoa em pleno e progressivo desenvolvimento. (*Ibidem*)

Catálogo Nacional de Qualificações

Os cursos profissionais aprovados e, portanto, passíveis de serem lecionados, encontram-se explanados no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ). A organização é feita por áreas de educação e formação, definindo para cada qualificação os respetivos referenciais:

- Perfil Profissional,
- Referencial de Formação,
- Referencial de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (componente de base e tecnológica).

O Catálogo tem como objetivo promover e facilitar o acesso à qualificação de dupla certificação e é um instrumento gerido pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP,I.P.).

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.

A ANQEP,I.P. é um instituto público integrado na administração indireta do Estado, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica no prosseguimento das suas atribuições, sob a superintendência e tutela conjunta dos Ministérios da Educação, e do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, em coordenação com o Ministério da Economia.

Este instituto tem por missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Cursos Profissionais

Os Cursos Profissionais são um dos percursos do nível secundário de educação, caracterizado por uma forte ligação com o mundo profissional. Tendo em conta o seu perfil específico, a aprendizagem realizada nestes cursos valoriza o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão.

É indicado para os alunos que concluem o 9.º ano de escolaridade ou formação equivalente. Tem um ensino mais prático e voltado para o mundo do trabalho. Contudo, não exclui a hipótese de prosseguir estudos universitários.

Sendo assim, os Cursos Profissionais são percursos que cumprem vários objetivos, nomeadamente:

- contribuem para o desenvolvimentos de competências pessoais e profissionais para o exercício de uma profissão;
- privilegiam as ofertas formativas que correspondem às necessidades de trabalho locais e regionais;

Estes cursos têm uma estrutura curricular organizada por módulos que juntos completam a carga horária do curso. Segundo Azevedo, a adoção do sistema modular surgiu como resposta à adequação dos ritmos de ensino e de aprendizagem às características e capacidades dos diferentes alunos. Só desta forma é possível desenvolver percursos individuais diversificados, de modo a criar condições para que

todos, no final, possam obter níveis de desenvolvimento e de qualificação equivalentes e elevados: o real sucesso escolar.

Na opinião de Orvalho (2003, citado por Azevedo 2014:16), o sistema modular é, portanto, uma aposta educativa, alicerçada numa perspetiva humanista e construtivista, na medida em que pretende:

- i. responsabilizar mais os alunos pelo desenvolvimento dos seus itinerários de aprendizagem e favorecer a aquisição de mais confiança e autonomia pessoal;
- ii. inovar pedagogicamente, pois amplia-se imenso o campo de construção criativa de soluções flexíveis e adequadas a cada escola e curso, e a cada caso individual, mobilizando todos os recursos disponíveis, na escola e na comunidade envolvente;
- iii. potenciar o sucesso educativo, pois a avaliação e a progressão escolar sustentam-se na clareza das tarefas e na verificação da sua consecução, implicam saberes e competências efetivamente adquiridos, incrementam a recuperação de quaisquer “atrasos” e evitam o arrastamento do insucesso;
- iv. desenvolver nas escolas competências e ambientes pedagógicos fundamentados, autónomos, flexíveis e criativos.

A organização modular representa um dos elementos matriciais do projeto educativo das escolas profissionais, sendo que é

forma de centrar a aprendizagem sobre a pessoa do aluno; cada módulo identifica objetivos, 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. (GETAP, 1992:15, citado por Azevedo, 2014:16).

A classificação de cada módulo/UFCD (unidade de formação de curta duração), a atribuir a cada aluno, é proposta pelo professor ou formador ao conselho de turma de avaliação, para deliberação, sendo os momentos de realização da avaliação, no final de cada módulo e UFCD, acordados entre o professor ou formador e o aluno ou grupo de alunos, tendo em conta as realizações e os ritmos de aprendizagem dos alunos. (Portaria n.º 235-A/2018 de 23 de agosto)

Em 1989, aquando da construção dos currículos dos cursos profissionais pelo GETAP, tiveram em mente não só a formação de profissionais, como também cidadãos integrados numa sociedade em constante transformação. Por conseguinte, o currículo dos cursos profissionais divide-se em três componentes de formação: Sociocultural, Científica e Técnica. A componente de Formação Técnica inclui obrigatoriamente uma Formação em Contexto de Trabalho.

Matriz Curricular

A matriz curricular dos cursos profissionais foi alvo de algumas alterações, ao longo destes trinta anos de existência.

- Na matriz inicial, não estavam contempladas as disciplinas de Tecnologias de Informação e Comunicação nem de Educação Física, sendo que a componente sociocultural era composta apenas por três disciplinas.

- Os cursos iniciados até ao ano letivo de 2013/2014, estruturavam-se de acordo com a matriz curricular disposta no ANEXO VI ao Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março:

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	DISCIPLINAS	TOTAL DE HORAS / CICLO DE FORMAÇÃO
Sociocultural	Português	320
	Língua Estrangeira I, II ou III	220
	Área de Integração	220
	Tecnologias de Informação e Comunicação	100
	Educação Física	140
Científica	2 a 3 disciplinas	500
Técnica	3 a 4 disciplinas	1 180
	Formação em contexto de trabalho (FCT)	420
	TOTAL	3 100

Fig. 6 - Matriz curricular até 2013/2014

- Os cursos iniciados depois do ano letivo de 2013/2014 estruturavam-se em conformidade com a matriz curricular disposta no ANEXO VI ao Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho:

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	DISCIPLINAS	TOTAL DE HORAS / CICLO DE FORMAÇÃO
Sociocultural	Português	320
	Língua Estrangeira I, II ou III	220
	Área de Integração	220
	Tecnologias de Informação e Comunicação / Oferta de Escola	100
	Educação Física	140
	SUBTOTAL	1 000
Científica	2 a 3 disciplinas	500
Técnica	3 a 4 disciplinas	1 100
	Formação em contexto de trabalho (FCT)	600 a 840
	TOTAL	3 200 a 3 440

Fig. 7 - Matriz curricular após 2013/2014

- Os cursos iniciados depois do ano letivo de 2018/2019 estruturaram-se em conformidade com a matriz curricular disposta no ANEXO VIII ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho:

Componentes de formação	Disciplinas		Carga horária Ciclo de formação (horas) (a)
Sociocultural	Português	Cidadania e Desenvolvimento (f)	320
	Língua Estrangeira I, II ou III (b)		220
	Área de Integração		220
	Tecnologias da Informação e Comunicação/Oferta de Escola (c)		100
	Educação Física		140
	Subtotal		1000
Científica	2 a 3 disciplinas (d)		500h
Tecnológica	UFCD (e)	1000 a 1300	
	Formação em Contexto de Trabalho	600 a 840	
Educação Moral e Religiosa (g)			81
Carga horária total/ Curso			3100 a 3440

Fig. 8 - Matriz curricular após 2018/2019

- (a) Carga horária não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação a gerir pela escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga anual de forma a otimizar a gestão modular, a formação em contexto de trabalho e o seu projeto de flexibilidade.
- (b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário.
- (c) A escola opta pelo desenvolvimento da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação ou por uma Oferta de Escola, de frequência obrigatória, gerindo a carga horária em função da necessidade de reforço das aprendizagens.
- (d) Disciplinas científicas de base a fixar nos referenciais de formação do CNQ, em função das qualificações profissionais a adquirir.
- (e) Unidades de formação de curta duração desenvolvidas de acordo com os respetivos referenciais de formação constantes do CNQ, observando as orientações da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P., designadamente nos cursos enquadrados em regime provisório no CNQ, para os quais se mantêm as três a quatro disciplinas definidas nos planos de estudo publicados nas portarias de criação de cada curso, devendo ser aplicados os respetivos programas em vigor.
- (f) Componente desenvolvida com o contributo de disciplinas e componentes de formação.
- (g) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com uma carga horária anual nunca inferior a 54 horas nos três anos do ciclo de formação.
- (h) A carga horária total da formação varia entre um mínimo de 3100 horas e um máximo de 3440 horas. De modo a não ultrapassar a carga horária máxima do total da formação, deve ajustar-se a carga horária da formação em contexto de trabalho em função da carga horária das UFCD da componente tecnológica.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho traz duas alterações curriculares:

- i. A componente de Cidadania e Desenvolvimento é uma área de trabalho transversal, onde se cruzam contributos das diferentes componentes de formação, disciplinas e UFCD, com os temas da estratégia de educação para a cidadania da escola, através do desenvolvimento e concretização de projetos pelos alunos.
- ii. As matrizes curriculares-base dos cursos profissionais inscrevem a disciplina de Educação Moral e Religiosa, como componente de oferta obrigatória e de frequência facultativa.

Prova de Aptidão Profissional

A conclusão do curso culmina com a apresentação de um projeto, designado por Prova de Aptidão Profissional (PAP), no qual os alunos deverão demonstrar as competências e saberes que foram adquiridos ao longo da formação.

Perante um júri, o aluno apresenta e defende um projeto consubstanciado num produto, material ou intelectual, numa intervenção ou numa atuação, consoante a natureza dos cursos, bem como do respetivo relatório final de realização e apreciação crítica, demonstrativo de conhecimentos, aptidões, atitudes e competências

profissionais, adquiridos ao longo do percurso formativo do aluno, em todas as componentes de formação, com especial enfoque nas áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e no perfil profissional associado à respetiva qualificação.

Só serão admitidos à realização da PAP os alunos candidatos que reúnam as condições de aproveitamento e assiduidade, para poderem ser propostos conjuntamente pelos respetivos professores de todas as disciplinas da Componente de Formação Técnica.

Segundo a Portaria n.º 235-A/2018 de 23 de agosto, a concretização do projeto compreende três momentos essenciais:

- a) Conceção;
- b) Fases de desenvolvimento;
- c) Autoavaliação e elaboração do relatório final.

Formação em Contexto de Trabalho

A Formação em Contexto de Trabalho (FCT) integra um conjunto de atividades profissionais relevantes para o perfil profissional, associado à respetiva qualificação do curso frequentado pelo aluno, desenvolvidas sob coordenação e acompanhamento da escola. Realiza-se nas entidades de acolhimento no final da formação, enquanto experiências de trabalho, designadamente sob a forma de estágio.

A FCT é feita atualmente em duas fases: 200h no 11.º ano e 400h no 12.º ano, perfazendo um total de 600h de estágio. Este estágio é realizado nas mais diversas empresas parceiras da escola e é acompanhado pelos professores da componente técnica e por alguém designado pela empresa para orientar os alunos.

Só serão admitidos à FCT os alunos que tenham realizado com aproveitamento a respetiva PAP.

Certificação

A conclusão com aproveitamento e conseqüente certificação do curso profissional implica a aprovação em todos os módulos de todas as disciplinas das três

componentes que compõem o curso, na Formação em Contexto de Trabalho e na Prova de Aptidão Profissional, assim como uma assiduidade de 90% nos módulos da disciplinas e de 95% em FCT.

O cálculo da classificação final do curso sofreu algumas alterações, sendo que em vigor está a aplicação da seguinte fórmula:

$$\text{CFC} = 0,22 * \text{FSC} + 0,22 * \text{FC} + 0,22 * \text{FT} + 0,11 * \text{FCT} + 0,23 * \text{PAP}$$

CFC = classificação final do curso, arredondada às unidades;

FSC = média aritmética simples das classificações finais de todas as disciplinas que integram o plano de estudos na componente de formação sociocultural, arredondada às décimas;

FC = média aritmética simples das classificações finais de todas as disciplinas que integram o plano de estudos na componente de formação científica, arredondada às décimas;

FT = média aritmética simples das classificações finais de todas as UFCD que integram o plano de estudos na componente de formação tecnológica, arredondada às unidades;

FCT = classificação da formação em contexto de trabalho, arredondada às unidades;

PAP = classificação da prova de aptidão profissional, arredondada às unidades.

Na conclusão com aproveitamento de um Curso Profissional, obtém-se o ensino secundário e certificação profissional, conferindo o nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações.

Enquadramento legal

Neste enquadramento pretendo enumerar a legislação referente ao ensino profissional mais importante, dando mais ênfase à legislação atualmente em vigor. Embora não faça a referência específica, cada curso criado é regulamentado por uma portaria própria.

- **Decreto-Lei n.º 26/89 DR 18, Série I de 1989-01-21** - São criadas as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior;

- **Decreto-Lei n.º 4/98 - DR 6, Série I-A de 1998-01-08** - Estabelece o regime jurídico das escolas profissionais e cria a matriz curricular dos cursos, englobando a componente sociocultural, científica e técnica/tecnológica/prática, para além da formação em contexto de trabalho;

- **Decreto-Lei n.º 74/2004, DR 73, Série I-A, de 2004-03-26** - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens referentes ao nível secundário de educação;

- **Portaria 550-C/2004, DR 119, Série I-B 1º Suplemento, de 2004-05-21** - Aprova o regime de criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário;

- **Despacho n.º 14 758/2004, DR 172, Série II, de 2004-07-23** - Define o funcionamento dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas;

- **Decreto-Lei n.º 396/2007 Diário da República n.º 251/2007, Série I de 2007-12-31** - Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que regulam o seu funcionamento (nomeadamente o ANQEP e o CNQ);

- **Portaria n.º 74-A/2013. DR 33, Suplemento, Série I de 2013-02-15** - Estabelece as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, que ofereçam o nível secundário de educação, e em escolas profissionais;

- **Decreto-Lei n.º 55/2018, DR 129, Série I de 2018-07-06** - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

- **Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto** - Procede à regulamentação dos cursos profissionais a que se referem as alíneas a) do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, na sua redação atual, e b) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Esta última portaria concretiza a execução dos princípios enunciados no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, definindo as regras e procedimentos de operacionalização do currículo, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, visando proporcionar aos alunos uma formação profissional inicial e aprendizagens diversificadas, de acordo com os seus interesses, com vista ao prosseguimento de estudos e/ou à inserção no mercado de trabalho.

Estabelecem-se, também, os princípios de atuação e as normas orientadoras relativas ao desenvolvimento dos domínios de autonomia curricular, à organização e ao funcionamento da componente de Cidadania e Desenvolvimento no quadro da Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania.

As normas relativas à avaliação, enquanto parte integrante do ensino e aprendizagem, são desenvolvidas em conformidade com o estabelecido no referido Decreto, destacando-se a consagração da prova de aptidão profissional como instrumento de avaliação externa das aprendizagens, bem como a consideração da classificação da disciplina de Educação Física para efeitos de apuramento da classificação final do curso, valorizando todas as disciplinas do currículo, garantindo-se ainda a estes alunos a realização dos exames finais nacionais que elegerem como provas de ingresso para acesso ao ensino superior. Sobre a avaliação, procede-se também à clarificação das regras de funcionamento dos conselhos de turma de avaliação, evitando, deste modo, a emissão de direito circulatório.

Destaca-se, por fim, a extinção da classificação final do curso para efeitos de prosseguimento de estudos, afastando-se a obrigatoriedade da realização dos exames nacionais dos cursos científico-humanísticos por parte dos alunos que concluem cursos profissionais, bem como o ajustamento da fórmula de cálculo da classificação final do

curso, tendo em vista valorizar as especificidades destes cursos em todas as componentes de formação e aprova de aptidão profissional, separando-se a certificação do ensino secundário do acesso ao ensino superior e permitindo ultrapassar os constrangimentos relativos ao desenvolvimento dos cursos profissionais enquadrados em regime provisório no Catálogo Nacional de Qualificações.

Modelos organizacionais de escola

“A escola pode compreender-se como uma organização plural, ou um mundo de mundos” (Estêvão, 2011)

Muitas são as posições sobre se uma escola deve ser considerada ou não como uma organização. Mas então o que é uma organização?

Etzioni defende que organizações são “unidades sociais (ou agrupamentos humanos) deliberadamente construídas e reconstruídas para atingir objetivos específicos” (Etzioni, 1967:3 citado por Caixeiro, 2014:16).

Já para Barnard é um sistema de atividades ou forças de duas ou mais pessoas conscientemente coordenadas. (citado por Silva, 2018:13)

Whitaker defende que

No mundo da gestão fora do âmbito educacional, a tendência mais comum é considerar as escolas como organizações especializadas com exíguas necessidades ao nível da gestão e encará-las como isentas das exigências dos clientes. Embora existam algumas diferenças significativas entre escolas e empresas, não são ainda suficientes para que sejam encaradas como não organizações. (citado por Antunes, 2016:22-23)

A verdade é que vivemos numa sociedade organizacional, onde por organização se entende um conjunto de duas ou mais pessoas que realizam tarefas, em grupo ou individualmente. Agem de forma coordenada e controlada, com vista a atingir objetivos específicos traçados inicialmente, através da afetação de meios e recursos, liderados ou não por alguém com as funções de planear, organizar, liderar e controlar.

Para Sedano e Perez (citados por Caixeiro, 2014:17), os aspectos mais relevantes que importa salientar são:

- Composição da organização (indivíduos e grupos relacionados entre si);
- Orientação da organização para objetivos e fins;
- Diferenciação de funções no seio da organização;

- Coordenação racional e intencional dos recursos;
- Continuidade através do tempo.

Seja qual for a definição genérica de organização, o facto é que se adapta ao conceito de organização escolar, mesmo com algumas especificidades, já que é

socialmente construída por uma multiplicidade de atores, com formação, percursos e perspetivas educativas diferentes; que o trabalho da organização, ao visar a educação dos adolescentes e jovens, torna singulares os processos e produtos, que os dirigentes e os professores têm o mesmo tipo de formação profissional e o mesmo estatuto, o que torna mais complexo o exercício do poder, que os objetivos da organização são percebidos, valorizados e avaliados diferentemente pelos atores que interagem no espaço escolar (Bush, 1986:5-6 citado por Caixeiro, 2014:18)

Efetivamente, um dos traços organizacionais mais pertinentes da organização escolar reside na sua

hetero-organização, conferindo, desde logo, às suas abordagens um cariz mais complexo e polifacetado e, não raras vezes, controverso pela parcialidade analítica em que alguns estudos parecem incorrer ao privilegiar, exclusivamente, níveis de análise mais gestionários ou empresariais, esquecendo este duplo enquadramento da escola como organização: por um lado o Ministério da Educação como produtor normativo/cultural e, por outro lado, os atores periféricamente localizados, como seus (in)fiéis decalques (Torres, 1997, citada por Caixeiro, 2014:19).

Devido às já referidas especificidades da escola, não é fácil analisá-la enquanto organização, tendo em conta “a sua estrutura e funcionamento, os seus processos, as suas dinâmicas [...]” e o facto de “[...] as práticas que ocorrem no seu interior, obedecem a várias lógicas e racionalidades [...]”. Esta dificuldade aumenta aquando de “conjuntura de crise, de turbulência, de rutura, de mudança rápida” (Estevão, 2018:11)

As escolas enquanto organizações educativas precisam de estrategicamente gerir os seus recursos, os fatores externos que influenciam o seu funcionamento

interno, as limitações, os factores socioeconómicos, entre outros. Precisam de ser racionais, dado que cada elemento é disposto de forma lógica; flexíveis, para poderem se adaptar às mudanças e necessidades; permeáveis, já que estão inseridas numa comunidade e, portanto, precisam de se abrir ao exterior, de estreitar vias de colaboração.

O desenvolvimento de teorias organizacionais onde se recorre a diferentes modelos de análise das escolas como organizações, constitui um contributo importante para esse estudo. No entanto, devido ao grau de complexidade das organizações educacionais, um só modelo não é capaz de dar as respostas necessárias. Cada modelo apresenta apenas uma parte do todo, uma forma muito peculiar de ver, pensar e representar.

Desta feita, Estevão (2018) defende que para analisar e compreender a realidade e os processos organizacionais das escolas é mais adequado recorrer a vários modelos analíticos. Considera, portanto que:

Uma perspetiva mais realista das organizações educativas é aquela que as apreende como realidades e realizações multidimensionais, constituídas por estruturas, comportamentos e práticas nem sempre articuladas (ou articuladas segundo uma interconexão complexa), por saberes e representações em construção e frequentemente de sentido incerto, por processos internos com lógicas evolutivas diferenciadas, por sistemas de ações politicamente dinâmicas, com alguma aleatoriedade mas dentro de parâmetros gerais de similitude. (Estevão, 2018:12)

Estevão continua defendendo que à semelhança de todas as organizações, “as educativas não existem no vácuo ou à margem de outros contextos e de outros meios que as interpenetram.” (*Ibidem*:14). As organizações educativas são “institucionalizadas, política, social e culturalmente condicionadas, constituindo-se como atores que estão sujeitos aos mecanismos institucionais reguladores, normativos e cognitivos que de alguma forma os modelam e que induzem maior conformidade, obediência e isomorfismo [...]” (*Ibidem*).

Esta abordagem feita com a coexistência de vários mundos leva Estevão a defender que as escolas se constituem como “lugar de vários mundos”, na medida em que entende a

organização educativa como fractalizada (procurando deste modo realçar [...] não apenas a sua complexidade caleidoscópica mas também um certo grau de irregularidade ou descontinuidade internas advindas das várias lógicas de ação) e simultaneamente como “organização institucionalizada” (resultante das pressões institucionais externas por parte do Estado, do mercado, e dos meios ou ambientes inter-organizacionais) que intentam condicionar a ordem interna das escolas. (*Ibidem*:57).

Estevão (2018:15) considera os seguintes modelos organizacionais como os mais frequentes e relevantes para a compreensão da escola: modelo burocrático racional, político, comunitário/colegial, de ambiguidade, institucional, de mercado e o simbólico/cultural.

Modelo burocrático racional

O modelo burocrático racional expõe dimensões que facilitam a compreensão de alguns aspetos relacionados com a estruturação e funcionamento das organizações, em geral, e das educativas, em particular.

Apesar de muitas vezes criticado, perdura no tempo, sendo até apontado como o modelo base para os que se seguiram.

Este modelo é baseado na teoria da burocracia desenvolvida por M. Weber (1964) e apresenta um conjunto de características distintas, das quais podemos destacar:

- A centralização da estrutura de autoridade, com cadeias de comando formais, entre os diferentes níveis hierárquicos;
- A orientação por metas;
- O acentuado grau de formalização e de complexidade;

- Os processos racionais e centralizados de tomada de decisão e de controlo;
- O exercício profissionalizado de funções.

A ausência/presença mais ou menos acentuada destas características, determina a definição de uma organização mais ou menos burocrática, “entendendo-se aqui a organização fundamentalmente como uma estrutura de órgãos e funções, como uma estrutura social formalmente organizada [...]” (Estevão, 2018:16).

Dado que este modelo evidencia os papéis e as relações formais e concebe as organizações como entidades que atribuem responsabilidades aos atores e criam regras, políticas e hierarquias de gestão, Bolman & Deal (1984:31/32 citado por Estevão, 2018:17) integram-no na tradição “estrutural”, apresentando os seguintes pressupostos:

- As organizações existirem primacialmente para prosseguirem metas pré-estabelecidas;
- Elas possuírem uma estrutura adequada às metas, ao meio, à tecnologia e aos participantes;
- A eficiência organizacional ser tanto maior quanto maior for o constrangimento das organizações por normas de racionalidade;
- A especialização permitir altos níveis de perícia individual e performance;
- A coordenação e controlo serão mais facilmente realizados através do exercício da autoridade e das regras impessoais.

Sendo assim, o modelo burocrático, quando aplicado ao estudo das escolas, “acentua a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das ações organizacionais [...]” (Lima, 1998:73).

Segundo este modelo, a organização escolar corresponde a uma estrutura social formalmente organizada, comandada pela sua direção, na qual os membros são desvalorizados.

[...] como uma entidade que responde a um esquema ideal concebido pela direção da organização e em que a contribuição pessoal dos membros é subestimada, uma vez que o seu comportamento deve refletir as posições pré-determinadas na estrutura e não tanto as suas qualidades ou a sua experiência individual. (Estevão, 2018:16)

Daí concluímos que a imagem transmitida por este modelo é pré-determinada devido ao comportamento previsível dos intervenientes. Isto advém do facto de existir um conjunto de regras escritas que definem um comportamento aceitável, baseado num planeamento prévio.

Estevão (2018:18) salienta ainda que a noção de racionalidade burocrática está intimamente “ligada à eficiência instrumental, isto é, à adequação de meios aos fins.”

Tendo em conta esta última caracterização, alguns estudiosos acentuam que as organizações educativas têm:

- Um conjunto único de objetivos claros que orientam o seu funcionamento;
- Objetivos ou metas que são traduzidos pelos níveis hierárquicos superiores da burocracia em critérios racionais de execução para os professores e outros atores;
- Processos de decisão que se desenrolam segundo o modelo racional de resolução de problemas;
- Controlo formal, assente em regras, que determina a priori a conduta exigida;
- Diferença entre “política” e “administração”. (*Ibidem*)

Modelo político

Este modelo é considerado como complementar ao modelo burocrático racional, dado que “dá relevo a outros conceitos e outras problemáticas, necessários também para a explicação das dinâmicas organizacionais” (Estevão, 2018:21)

Dado que em qualquer organização existe uma diversidade de interesses, que leva os seus atores a enveredar por diferentes caminhos, a atividade política é essencial.

Os indivíduos não pensam todos de igual modo. Existem diferentes formas e tipos de poder, e não apenas o formal. Presidentes, professores, alunos, pais, cada um à sua maneira detêm na organização escolar fontes de poder distintos. As opiniões divergem, logo os interesses de cada um provocam inevitavelmente conflitos.

Canavarro define interesses, conflito e poder nos seguintes moldes:

Os interesses podem ser vistos como sendo derivados de aspetos cognitivos e afetivos (...) e acabam por orientar a nossa atividade para uma determinada direção, constituindo esta a sua força no processo de relação do indivíduo com o meio. (...) O estabelecimento de alianças promove o aparecimento de rivalidades fruto de oposições entre grupos por diversidade e incompatibilidade de interesses. (...) O conflito decorre da colisão de interesses. (...) Muitos conflitos tendem a enraizar-se no funcionamento duma determinada organização, a institucionalizar-se, a fazer parte da cultura da organização. (...) O poder de um indivíduo sobre a organização ou no interior desta reflete uma dependência da mesma relativamente à ação individual que se torna ainda mais verdadeira ou acentuada quando um indivíduo dispõe de controlo sobre áreas vitais para o funcionamento da organização, seja um recurso, um conjunto de conhecimento, um saber técnico, um conjunto de pressupostos legais ou uma proximidade física relativamente daqueles que decidem (Canavarro, 2000:75-77 citado por Caixeiro, 2014:40-41)

Os conflitos são vistos como normais e fundamentais para a promoção de mudanças e conseqüentemente à evolução. Surgem devido à ambigüidade das metas organizacionais e às diferentes interpretações políticas, que nem sempre são coincidentes entre os diferentes atores. Os conflitos são sanados com negociações, pactos, coligações ou até mesmos rupturas e desistências, realçando as estratégias e posicionamentos dos diferentes grupos.

Desta forma, as organizações são definidas como “arenas políticas” (March, 1991:17 citado por Estevão, 2018:22) ou arenas de dominação, dado que alojam uma variedade complexa de indivíduos ou grupos com diferentes interesses, valores e objetivos, movidos pela luta pelo poder, contrastando com o mito da racionalidade dos modelos racionais que alvitram *the one best way*. As metas organizacionais são ambíguas e nem sempre coincidentes, a participação dos atores pode ser mais ou

menos intensa, dependendo da ocasião, assumido variações de intensidade, quer nos processos de negociação quer nos confrontos.

Segundo Bolman & Deal (1984:119, citado por Estevão, 2018:22), mais do que a resolução de conflitos, a imagem do modelo político recai nas estratégias e táticas de conflito, apesar de também serem possíveis diferentes grupos partilharem os mesmos interesses. Esses estudiosos explicam o modelo político das organizações em cinco proposições que convergem para noções de conflito e de poder como recursos estratégicos:

1. A maioria das decisões importantes nas organizações envolve a alocação de recursos escassos;
 2. As organizações são coligações compostas por um determinado número de indivíduos e grupos de interesse;
 3. Os indivíduos e os grupos de interesse diferem nos seus valores, preferências, opiniões e perceções da realidade;
 4. Os objetivos e as decisões emergem de processos contínuos de negociação e disputa de posições entre indivíduos e grupos;
 5. Devido à escassez de recursos e à manutenção das diferenças, o poder e o conflito tornam-se características centrais da vida organizacional. (Bolman e Deal, 1984:109 citados por Caixeiro, 2014:42)
-

Em relação às organizações educativas, Estevão (2018:23) defende que o modelo político enfatiza-as como construções sociais, como arenas sim mas de luta e liberdade. Na verdade, também nelas é usual o conflito e a dificuldade de encontrar o consenso.

Os processos de decisão são eminentemente políticos, predominando as decisões baseadas nos objetivos dos grupos dominantes, principalmente quando essas decisões têm precursões em termos do futuro da organização. O processo da tomada de decisões, por ser um processo eminentemente político, é bastante complexo, dado que é difícil conhecer os limites das decisões tomadas.

Há quem veja as escolas como organizações de micropolítica, centrada nas questões internas, dado que os seus atores se movem estrategicamente, tendo em conta o seu poder, as suas influências interpessoais, compromissos e negociações e até mesmo objetivos particulares, pondo em prática estratégias diferentes e por vezes antagónicas.

As organizações enquanto miniaturas dos sistemas políticos podem ser definidas

como realidades sociais complexas onde os atores, situados no centro das contendas e em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação, tendo em conta a consecução dos seus objetivos (Costa, 1998:78 citado por Caixeiro, 2014:43).

Bush (1984) refere que o modelo político está dominado pelos conceitos de interesses, poder e conflitos. Conceitos como cooperação e colaboração entre os indivíduos membros das organizações são colocados de parte.

Baldrige (1978), em defesa do modelo político, salienta que, em conjunto com outras perspetivas, este pode dar uma imagem mais real das organizações e apresenta muitos pontos fortes. Relembra ainda que este modelo é, principalmente, um modelo descritivo e explicativo ou interpretativo.

Este modelo apresenta a fragilidade de “não atender os interesses gerados na organização e acentuar em demasia o sentido estratégico, e por vezes até maquiavélico, dos atores como se tudo fosse calculado e avaliado” (Estêvão, 2018:26) ou, em outras versões, sublinha “o peso quase sufocante de instâncias macroestruturais sobre as organizações educativas”. (*Ibidem*)

Não se pode descurar, no entanto, a relação que se estabelece entre as organizações educativas e a sociedade em geral e o poder político em particular. É frequente ver relações de conflitualidade aquando da implementação de reformas educativas e/ou introdução de inovações pedagógicas.

O ensino profissional, principalmente quando implementado nas escolas públicas secundárias (2004/2005), gerou uma onda de contestação devido aos interesses dos diferentes atores do sistema.

As escolas públicas viram-se obrigadas por imposição das DRE, a abrir cursos profissionais, sem qualquer preparação nem conhecimento deste tipo de ensino.

II - ANÁLISE CRÍTICA

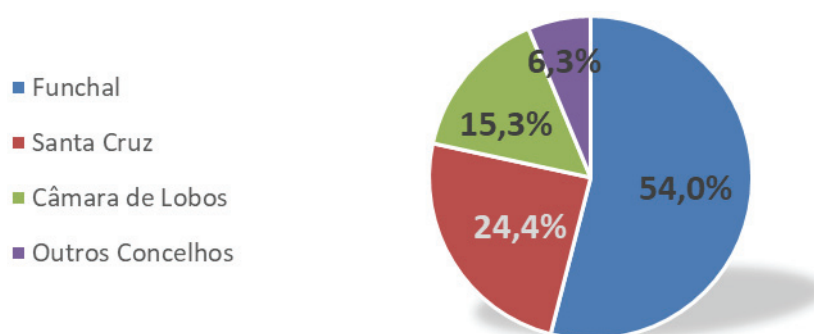
Contextualização

A Escola Secundária de Francisco Franco (ESFF), ao serviço do ensino há já 129 anos, é a maior escola secundária da ilha e situa-se na cidade do Funchal, capital da Região Autónoma da Madeira. Localizada numa das freguesias menos populosas do Concelho do Funchal – freguesia de Santa Luzia, recebe alunos de todas as outras freguesias e de todos os concelhos da RAM.

O total de alunos nesta Escola tem crescido de forma significativa nos últimos anos, apesar da quebra demográfica.

Na cidade predomina o setor terciário, muito ligado ao turismo, nas áreas de comércio, restauração e serviços de hotelaria.

A ESFF, desde 2004 apenas escola secundária, sempre apostou na diversidade de ofertas, para dar resposta aos muitos alunos que a procuram. A maior parte dos alunos são oriundos do Concelho do Funchal, mas os concelhos de Câmara de Lobos e de Santa Cruz, vizinhos do principal centro urbano da Ilha, são também origem de muitos alunos.

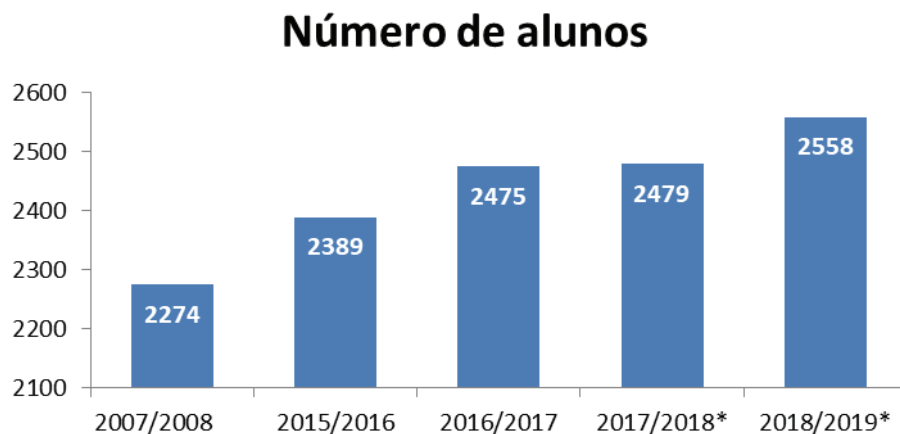


Fonte: OERAM

* Dados Provisórios

Fig. 9 - Distribuição dos alunos por concelho de residência – ano letivo 2018/2019*

Em 2018/2019, segundo dados disponibilizados pela plataforma educativa *Place*, a ESFF tinha 2558 alunos, agrupados em 115 turmas de 21 cursos, sendo 9 deles profissionais.



Fonte: OERAM

* Dados Provisórios

Fig. 10 - Alunos matriculados

A ESFF, fiel ao seu passado, tem mantido uma forte tradição do ensino no domínio das artes e dos cursos orientados para o mercado de trabalho, oferecendo hoje todos os cursos científico-humanísticos, cursos profissionais, alguns cursos de educação e formação (CEF) e cursos de educação e formação de adultos (CEFA). Esta oferta formativa é flexível, podendo variar em função das respostas a dar a contextos educativos específicos.

A aposta cada vez mais na oferta formativa dos profissionais, leva a escola a manter o vínculo a este tipo de ensino, pois é sempre conotada como a escola industrial. Como podemos observar na figura abaixo, existe uma variação de +4,3% entre 2015 e 2018 por parte da ESFF, ao contrário do que se passou na RAM, onde a aposta foi menor quando comparados os dois anos letivos em análise.



Fonte: OERAM

* Dados Provisórios

Fig. 11 - Oferta de Educação e Formação - (Variação 2015/2016-2018/2019*)

Ao longo dos anos, existe sempre uma atualização dos cursos, na medida em que a escola analisa o mercado de trabalho e leva em conta o *feedback* das empresas onde colocamos os alunos em estágio. Alguns cursos fecham para dar lugar a outros com mais procura por parte dos parceiros socioeconómicos e dos alunos que nos procuram como escola de referência.

	2007/2008		2015/2016		2016/2017		2017/2018*		2018/2019*	
	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas
TOTAL	2274	103	2389	109	2475	111	2479	112	2417	113
Ensino Regular	1951	85	1707	73	1795	74	1807	74	1750	75
Profissional	-	-	415	21	420	22	432	23	433	23
Cursos CEF	49	4	94	5	91	5	106	5	98	6
EFA	-	-	173	10	169	10	134	10	136	9
Ensino Recorrente	274	14	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: OERAM

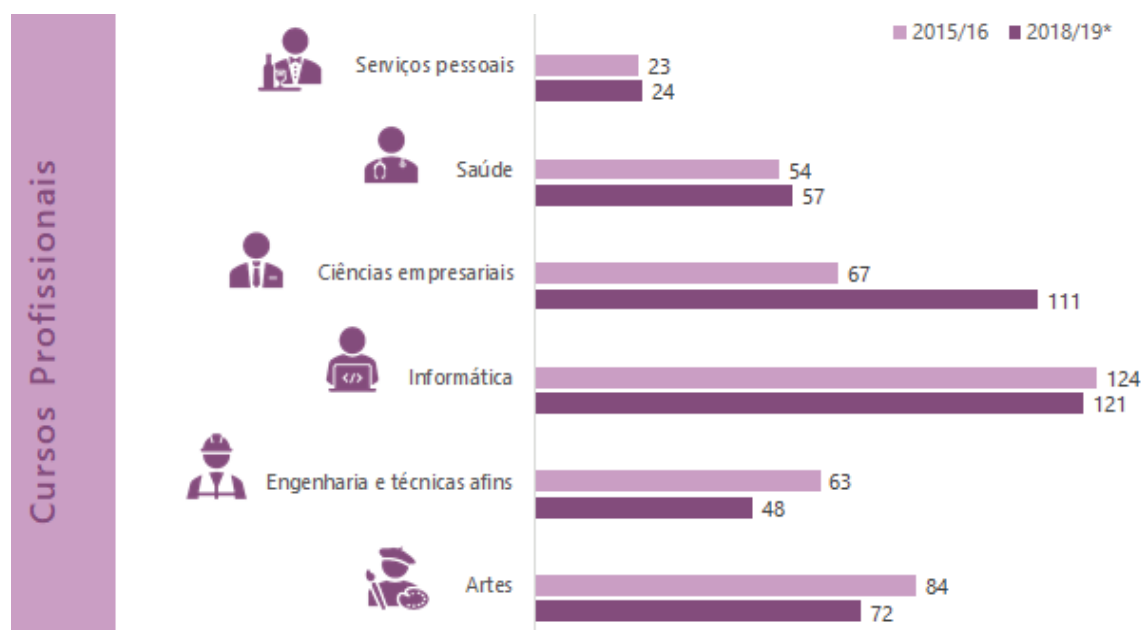
* Dados Provisórios

Fig. 12 - Oferta de Educação e Formação

Tendo por base o ano de 2018/2019, foram ministrados os cursos profissionais de Auxiliar de Saúde, de Contabilidade, de Informática de Gestão, de Eletrotecnia, de Multimédia, de Gestão de Equipamentos Informáticos, de Turismo Ambiental e Rural, de Secretariado e de Automação e Controlo - Robótica.

No próximo ano letivo, o curso de Contabilidade dará lugar ao de Apoio à Gestão.

Relativamente à distribuição dos alunos por áreas, o maior número vai para a Informática, atividade em grande expansão, onde a escola com dois cursos, abrange as duas grandes áreas - *hardware* e *software*.

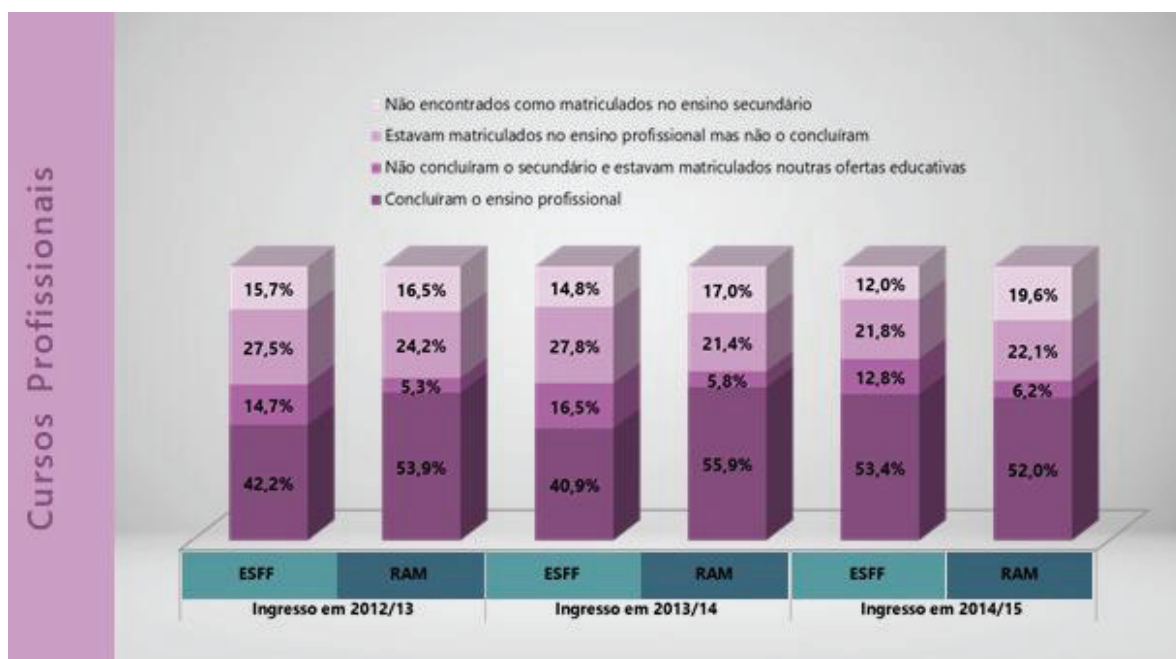


Fonte: OERAM

* Dados Provisórios

Fig. 13 - Distribuição dos alunos por área de formação e educação

No que concerne à situação dos alunos após permanecerem 3 anos no curso profissional, tempo de referência mínima de duração deste tipo de ensino, apenas entre 40% a 50% dos alunos concluíram o curso onde estavam matriculados. Estes valores têm vindo a melhorar, tendo a ESFF atingido valores superiores à Região. Também a taxa de desistência destes cursos tem vindo a diminuir.

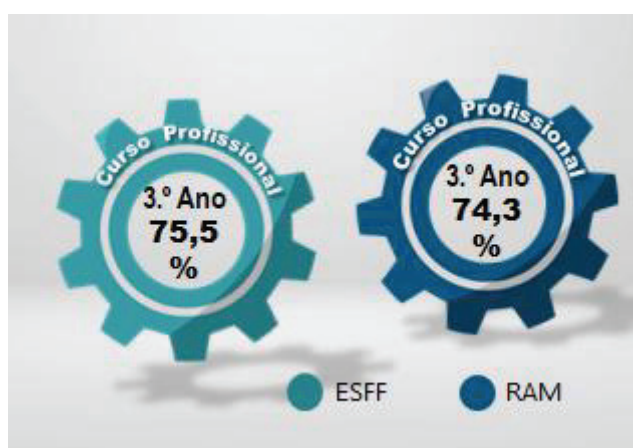


Fonte: OERAM

* Dados Provisórios

Fig. 14 - Situação após 3 anos dos alunos que ingressam no ensino profissional

Os cursos iniciados em 2015/2016, cujo término deu-se em 2017/2018 apresentaram uma taxa de conclusão no 3.º ano do curso, superior a 75%, sendo uma melhoria significativa em relação aos anos transatos.

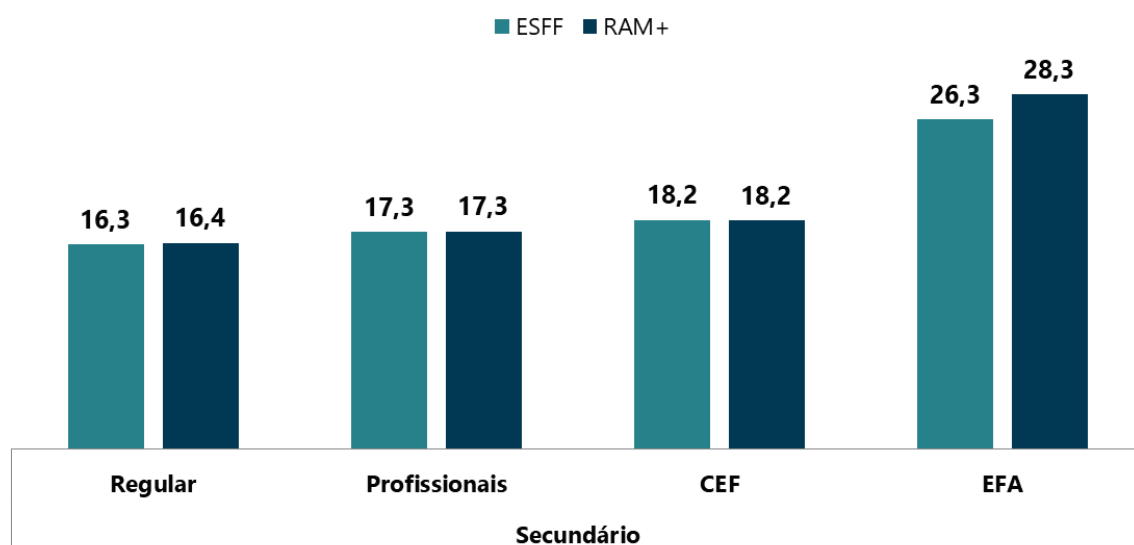


Fonte: OERAM

* Dados Provisórios

Fig. 15 - Alunos | Taxa de conclusão dos Cursos Profissionais 2017/2018*

Em relação à idade dos alunos que estão matriculados no ensino secundário, a ESFF apresenta valores idênticos aos da região, sendo a média de idades dos cursos profissionais mais elevada do que a do ensino regular, mas mais baixa que a dos CEF.

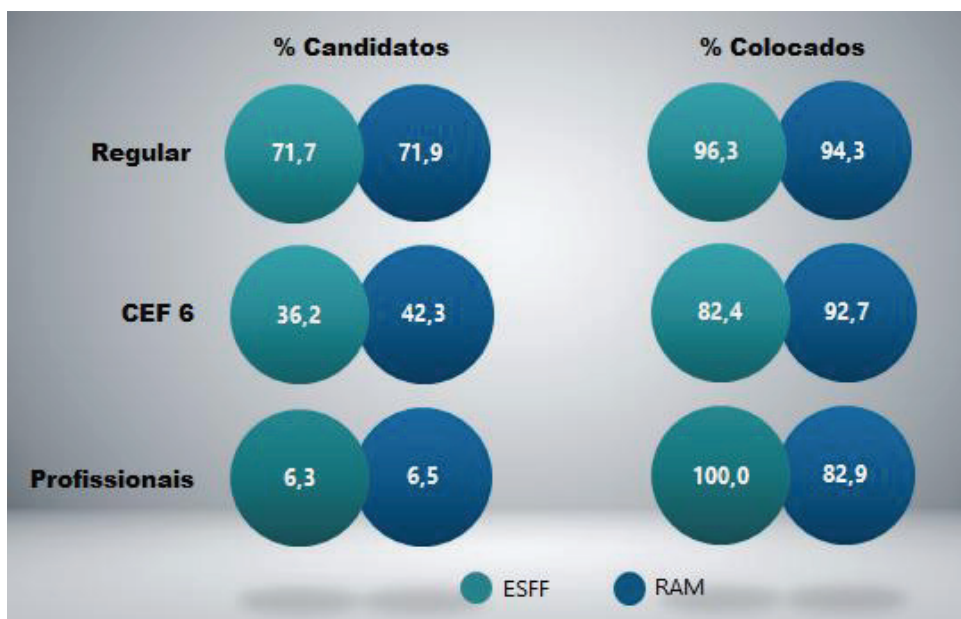


Fonte: OERAM

* Dados Provisórios

Fig. 16 - Idade Média dos alunos e oferta de educação e formação – 2017/2018*

Embora os cursos profissionais não tenham como principal objetivo o ingresso no ensino superior, permitem na mesma que os alunos enveredem por essa via. Apesar da percentagem de candidatos não ter grande expressão no âmbito geral, o facto é que todos os alunos que se candidataram oriundos deste tipo de ensino da escola em estudo, ficaram colocados.



Fonte: OERAM

* Dados Provisórios

Fig. 17 - Alunos | Ensino Superior - Candidaturas/ Colocações 2017/2018

Em termos de pessoal docente, a escola pode contar com 269 docentes (2018/2019), 60% dos quais integram o Quadro de Escola. Cerca de 76% dos professores já lecionam há mais de 20 anos e só 6% do total têm menos de 10 anos de serviço. Desta feita, a escola apresenta um quadro docente estável, com larga experiência por tempo de serviço - uma mais-valia desta instituição - que conhece a realidade da escola e de toda a comunidade educativa.

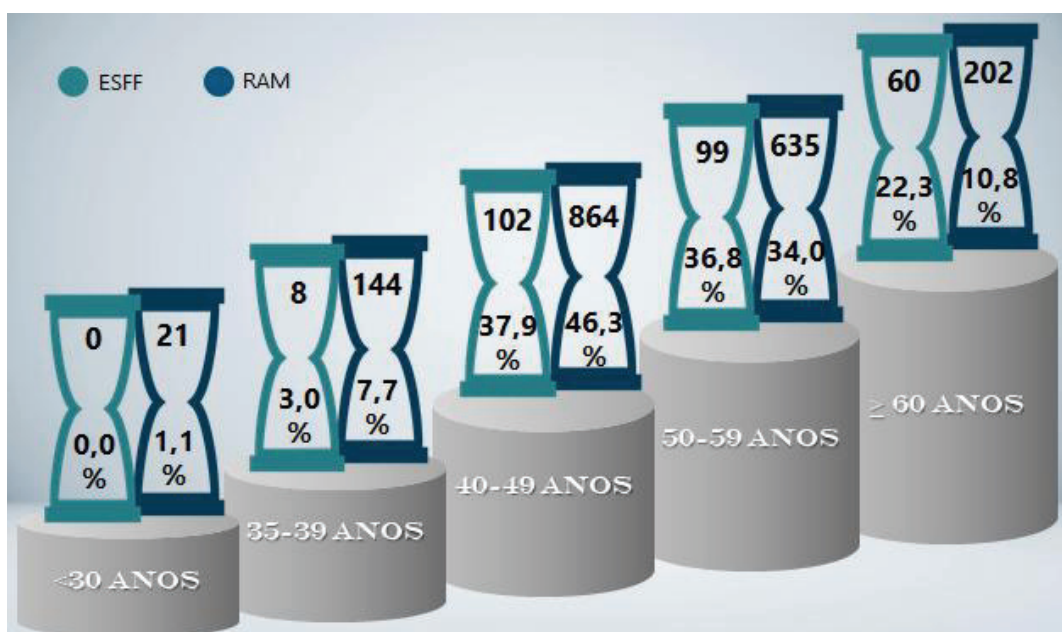


Fonte: OERAM

* Dados Provisórios

Fig. 18 - Docentes | Vínculo/Exercício

Um dos aspetos menos positivos do quadro docente é a faixa etária onde se encontra, sendo claramente uma classe envelhecida.

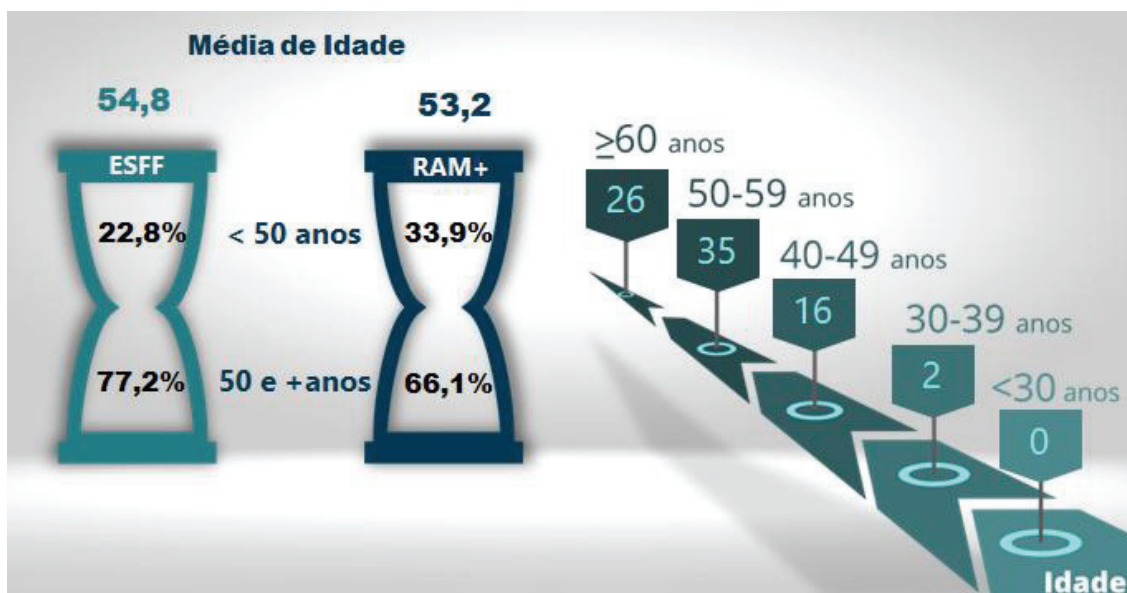


Fonte: OERAM

* Dados Provisórios

Fig. 19 - Docentes por grupo etário - 2018/2019*

O envelhecimento que se verifica no pessoal docente, verifica-se também no pessoal não docente e com mais expressão. Dos cerca de 79 funcionários, mais de 77% tem 50 anos ou mais, média superior à da RAM. Além disso, quanto ao número de funcionários, há uma grande lacuna, dado o número elevado de alunos que existe atualmente na escola bem como à dimensão do edifício. Ano após ano, é grande o número de funcionários que se aposenta, sem que sejam substituídos por novas contratações. Apenas são colmatadas algumas falhas com funcionários temporários, que auferem o subsídio de desemprego, e ali desempenham funções provisoriamente, colocados ao abrigo do programa POT (Programa de Ocupação Temporária, em articulação com o Centro de Emprego da Madeira).



Fonte: OERAM

* Dados Provisórios

Fig. 20 - Não Docentes | Média de Idade e Escalão Etário 2017/2018*

Enquanto coordenadora do curso de Informática de Gestão, o primeiro contacto que tenho com os alunos deste curso é logo no 10.º ano, primeiro ano do curso. A turma deste ano era constituída por vinte e dois alunos, apenas um elemento do sexo feminino, com uma média de idades de 15,5. Cinco alunos, conforme legislação anterior, com necessidades educativas especiais (NEE) e um imigrante venezuelano, acabado de chegar, sem qualquer conhecimento da nossa língua. Logo no fim do primeiro período, e após uma reflexão do conselho de turma, foi criado um plano de estudos adaptado para dois alunos: um dos alunos com NEE (com um percurso alternativo pautado por várias adequações curriculares no ensino básico) e o aluno imigrante. O plano consistia num reforço da língua Portuguesa, com vários blocos de Português Língua Não Materna (PLNM), complementado com algumas disciplinas com horários compatíveis. Era claro para os professores que estes alunos foram erradamente aconselhados a enveredar por um curso profissional.

Mais de metade da turma nunca tinha tido nenhuma reprovação. Seis alunos pretendem seguir para o ensino superior e escolheram o ensino profissional por acharem que vão mais bem preparados para a universidade e preferem uma via mais prática. Os restantes pretendem enveredar logo no mercado de trabalho.

Três alunos, quando atingiram a maioridade, deixaram de comparecer às aulas. Revelavam ausência de hábitos e métodos de estudo, grandes dificuldades no cumprimento de regras de saber ser e saber estar e não tinham quaisquer ambições profissionais. Alguns acabam por emigrar.

No fim do ano letivo, os alunos com NEE optaram por sair do curso e ir para uma via mais acessível, um CEF tipo 4, também de informática. A turma vai para o segundo ano do curso apenas com catorze alunos. Infelizmente nota-se que o aconselhamento dado no fim do ensino básico não é o mais adequado, dado que sugerem os cursos profissionais para quem não gosta de matemática ou para quem têm sucessivas reprovações e encontra-se ancorado a um sistema de escolaridade obrigatória até aos dezoito anos. O curso de informática de gestão é um curso exigente em termos de raciocínio lógico, devido à elevada carga horária de disciplinas de programação. Os alunos que vêm inicialmente com uma ideia errada do curso, acabam por ficar ainda mais desmotivados e desistir.

Enquanto coordenadora geral de todos os cursos profissionais, aquilo que retenho das reuniões que mantenho com os restantes coordenadores e diretores de turma, é a falta de empenho generalizada dos alunos, que leva à conseqüente desmotivação dos professores. Por sua vez, os restantes alunos ficam desmotivados, porque os docentes não os motivam, dado que não apostam em metodologias inovadoras.

Um dos pontos fortes mencionados no Projeto Educativo (PE) da escola é a qualidade do ensino –“Oferta formativa e de complemento curricular diversificada; ensino com objetivos e práticas pedagógicas inovadoras; monitorização do ensino, avaliação da qualidade do ensino e práticas de autoavaliação.” (PE 2017/2021:11). É pois importante que o ensino siga determinados objetivos e que haja uma aposta em práticas inovadoras: os alunos estão diferentes, os alunos evoluem, as exigências mudam. É importante a escola acompanhar essa mudança.

Outros dois pontos fortes presentes no PE são:

PROCESSOS DIRIGIDOS A RESULTADOS - promoção do sucesso escolar, medidas ativas e serviços especializados; avaliação das aprendizagens com metas contextualizadas, com referenciais locais e nacionais;

LIDERANÇAS EDUCATIVAS – facilitadoras de processos; otimizadoras de recursos; valorizadoras do espírito de iniciativa e da responsabilização dos atores.
(PE 2017/2021:11)

Os pontos fortes têm de ser também aplicados no ensino profissional e não apenas no ensino que sustenta o *ranking* nacional. A aposta da escola tem de ser nos alunos, em geral e não em um tipo de ensino em particular.

A preparação do próximo ano letivo já apostou na qualidade do ensino profissional, na medida em que houve um cuidado redobrado nas matrículas para este tipo de ensino. Cada aluno foi questionado sobre as motivações que o levam a enveredar neste tipo de ensino. Alunos com adequações curriculares e que apenas pretendem atingir os dezoito anos para sair do sistema, foram direcionados para outra via de ensino.

Atualmente a ESFF possui cerca de vinte e um projetos/núcleos/clubes. Caracteriza-se por ser uma escola relacional, com atividades desenvolvidas e partilhadas por diferentes grupos disciplinares (semanas temáticas, entre outros). Desenvolve vários projetos junto de toda a comunidade educativa e também com o exterior. Participa em diferentes projetos/concursos não só regionais, mas também a nível nacional e europeu, como forma de projetar a escola no exterior.

O facto do corpo docente estar envelhecido e já estar no ensino há muitos anos, faz com que seja difícil para muitos a adoção de diferentes e inovadoras metodologias de ensino. O novo perfil de aluno à saída da escolaridade obrigatória, exige processos de ensino/aprendizagem que promovam a curiosidade, o pensamento crítico, a liderança, os valores, explorando as potencialidades das novas tecnologias. Muitos colegas são céticos em relação às novas tecnologias e não arriscam alterar um método de trabalho que já perdura no tempo.

Um dos constrangimentos apontados no PE são as instalações deficitárias e desatualizadas, que precisam de manutenção e atualização urgentes. A componente prática precisa de espaços adequados, a funcionar em pleno. Esta questão ultrapassa a escola, dado que estas questões de ordem financeira, carecem de intervenção da DRE.

Outro dos constrangimentos apontados é o excesso de alunos por turma. Neste ano letivo, houve uma turma com vinte e oito alunos e duas com vinte e cinco. As restantes ficaram na ordem dos dezoito, vinte alunos. Para o próximo ano letivo, colocamos o limite máximo nos vinte e dois alunos, para que o número de alunos por turma não comprometa a qualidade do trabalho a desenvolver

Em relação aos parceiros socioeconómicos, responsáveis por receber os nossos alunos durante a formação em contexto de trabalho (FCT), são parte fundamental em todo este processo. No entanto, existem vários obstáculos. As empresas muitas vezes não estão recetivas a receber alunos, principalmente do 11.º ano. Alegam que são muito imaturos, que têm pouca experiência e que têm preferência pelos discentes do 12.º ano. Por vezes, porém, admitem que se forem muito bons, têm possibilidade de ficar colocados na empresa após o estágio. São poucos os casos de colocação imediata no mercado de trabalho, muitas vezes porque não existe qualquer tipo de contratações.

Infelizmente, o número de lugares para estágios no concelho do Funchal é baixo, levando-me a encontrar parcerias em outros concelhos, muitas vezes até no concelho de onde o aluno é oriundo, o que para alguns é uma mais-valia.

A ESFF tem como

MISSÃO: O nosso propósito é formar cidadãos com uma sólida formação e educação que, com autonomia e espírito crítico, possam desempenhar funções relevantes na sociedade em que se integram, tendo em vista a sua realização enquanto indivíduos e enquanto cidadãos responsáveis. Reconhecemos os alunos como pessoas multidimensionais que devem ser vistos numa perspetiva holística, devendo proporcionar-lhes, a par da componente científica, uma formação pessoal, social e humanista de excelência.

VISÃO: uma Escola de referência, centrada na excelência da formação e educação nas várias áreas da sua oferta educativa, preparando os alunos para percursos de sucesso nos domínios académico, profissional e da cidadania ativa e responsável. Queremos uma Escola que se pensa a si própria enquanto organização, olhando a sua ação numa perspetiva crítica, construtiva e mobilizadora com o objetivo de melhorar os seus serviços. (PE 2017/2021:13)

Relativamente às reprovações, até à atual portaria em vigor, não havia quaisquer referências às condições para reprovar. Os alunos progrediam para o ano

seguinte, independente do número de módulos/UFCD em atraso. A recuperação desses módulos/UFCD só poderia ser feita nas épocas de exame facultadas pela escola (onde existe um limite máximo de inscrições por época). O que se verificava por parte desses alunos, era que já no segundo ano do curso, não conseguiam recuperar os inúmeros módulos deixados para trás. A desmotivação nas aulas era cada vez maior e tentavam boicotar o trabalho dos colegas. Havia quase um sentimento de impunidade face aos que não se esforçavam para atingir o mínimo para poder progredir. Além disso, apesar de não haver precedência entre módulos, há sempre conteúdos comuns e, por isso, é importante tê-los bem cimentados para poder progredir na aprendizagem.

A nova legislação contempla as progressões, remetendo para o regulamento interno. Esta medida vem reformar o sentido de responsabilidade nos alunos.

Conseguimos já aprovação em Conselho Pedagógico das condições de progressão, sendo que:

- i. Os alunos que estejam matriculados no primeiro ano de qualquer curso, só transitam para o ano seguinte se obtiverem aprovação em pelo menos 75% do número total de módulos / UFCD previstos para esse ano letivo;
 - ii. Os alunos que estejam matriculados no segundo ano de qualquer curso, só transitam para o terceiro ano se obtiverem aprovação em pelo menos 75% do número total de módulos / UFCD estabelecidos para os dois primeiros anos desse curso;
 - iii. Para efeitos do previsto nos números anteriores, o resultado da aplicação de qualquer das percentagens neles estabelecidas é arredondado por defeito à unidade imediatamente anterior. (RI ESFF 2019/2020 art.º 60 al. k))
-

Organização e funcionamento dos cursos profissionais

Azevedo, o grande impulsionador das escolas profissionais em Portugal considera que é bastante fácil transformar o ensino profissional, que até então estava a ser um sucesso nas escolas privadas, num fracasso. Esta preocupação advém do facto de ter havido uma proliferação dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas de forma abrupta e sem acautelar as condições necessárias nem preparar os atores principais.

Independentemente do tipo de escola onde são oferecidos os cursos de via profissionalizante, é fundamental que haja uma aposta na qualidade da formação ministrada, dando aos nossos jovens a oportunidade de poderem prosseguir com sucesso o tipo de formação escolhido.

A abertura dos cursos profissionais nas escolas públicas deu-se sem qualquer preparação nem conhecimento deste tipo de ensino, apenas por imposição das DRE. As escolas não estão preparadas, os professores não estão preparados, a comunidade local não está preparada. Não existem instalações adequadas. Ninguém está devidamente preparado para esclarecer os alunos, as famílias.

As escolas públicas estão habituadas ao sistema liceal, em que o ensino ocorre por períodos, durante um ano letivo. O ensino profissional é distribuído por módulos ou UFCD (unidades de formação de curta duração), em cursos de três anos de duração, com um total de horas obrigatório, onde está incluída uma Prova de Aptidão Profissional (PAP) e a Formação em Contexto de Trabalho (FCT). Um professor que falte, seja por que motivo for, é obrigado a repor todas as horas em falta, para que no fim do curso o aluno tenha o total de horas legalmente exigido. Isso leva muitos professores a considerarem essas reposições como horas extras, porque, apesar de justificadas as faltas, têm de repor essas horas. Este facto mostra como é flagrante a falta de formação dos professores (e da escola em geral), para este tipo de ensino.

Os cursos profissionais, em escolas grandes, com uma série de outros cursos, são vistos como um escape para aqueles que apresentam insucessos consecutivos ou que já no ensino básico usufruíram de adaptações curriculares (PCA - Programas

Curriculares Alternativos), fugindo assim para uma solução considerada fácil para as dificuldades de aprendizagem.

Nas escolas públicas, os cursos profissionais são alvo de drásticas reduções da carga horária, com justificações, muitas vezes, descabidas:

A passagem dos cursos profissionais para as escolas secundárias implicou uma redução da carga horária que já ascende a mais de 1000 horas, em 3.600 que compunham a oferta das escolas profissionais; esta redução é desastrosa e é feita em nome da poupança financeira, escondida sob bonitos argumentos. Como é que uma redução de mais de 1000 horas no ensino e aprendizagem, em três anos, não afeta a qualidade das aprendizagens e o sucesso que estes cursos tinham? (Azevedo, 2007c, s/p)

Além disso, muitas vezes não existe um trabalho de *backstrage* com os parceiros socioeconómicos locais. Não podemos ficar à espera que os resultados apareçam que os alunos, no fim dos seus cursos, tenham sorte e encontrem um emprego adequado às suas qualificações.

A empregabilidade que se alcançou nas escolas profissionais resultou de um trabalho muito lento, persistente e difícil, dos diretores e professores com os parceiros socioeconómicos locais, com a ligação contínua à realidade local, com estudo e construção de conhecimento crítico sobre essa mesma realidade, com experiências de trabalho ao longo do curso e com estágios e Provas de Aptidão Profissional, também elas resultantes de projetos desenvolvidos com a comunidade (*Ibidem*)

É essencial marcar posição junto das empresas, demonstrando o trajeto técnico e tecnológico por onde passam os alunos, salientando as vantagens deste tipo de ensino no que concerne ao aumento da produtividade e competitividade empresarial. É igualmente importante levar os parceiros sociais à escola, para que vejam *in loco* o trabalho desenvolvido pelos alunos. Esta é uma forma de certificar a sua qualidade.

A participação das empresas no decorrer de todo o curso é uma mais-valia para todas as partes envolvidas, e deve ser parte integrante não só em relação às decisões da oferta formativa como no próprio desenvolvimento do curso. Porque não colocar os alunos na empresa ao longo do curso por períodos curtos, sendo acompanhados

também pela escola? Porque não desenvolver a PAP também na empresa, alternando de forma flexível formação-trabalho-formação, enriquecendo ambos os ambientes?

Atualmente existe um fosso entre as entidades competentes e a vertente profissionalizante do ensino, onde parece que aquelas se demitiram do seu papel. É notória a falta de estratégias de ação global, nomeadamente com a atribuição de incentivos de inclusão profissional dos alunos com certificação profissional, bem como divulgação das ofertas profissionais e futuras oportunidades de prática profissional.

Todos os cursos tecnológicos foram substituídos indiscriminadamente, mesmo os que tinham bons resultados. Isto é a prova de que há medidas administrativas cegas, que destroem cursos sem qualquer avaliação prévia nem consideração pelo trabalho árduo feito pelos atores do sistema educativo, que estão diariamente no terreno e conhecem a realidade local.

Realmente, o ensino profissional só tem vantagens em estar nas escolas públicas secundárias. No entanto, essa transição não foi feita da forma correta, nem houve a preparação que tal processo exige. Azevedo vai mais longe e questiona se “Teremos nós algum prazer especial, sádico e autofágico, em destruir o que de melhor vamos coletivamente edificando?” (Azevedo, 2007c: s/p)

A OCDE, no seu programa “*Equity in education*” (2007) refere que a “diversificação de vias de ensino e de formação no nível secundário deve ser feita de modo a não cristalizar as desigualdades sociais, condenando os alunos mais desfavorecidos às vias profissionais e menos prestigiadas.” (Azevedo, 2007c: s/p)

A verdade é que a questão central não está no tipo de instituições, mas sobretudo na qualidade do ensino e das aprendizagens. O foco terá de ser a realização pessoal e profissional do aluno. Dá trabalho sim, mas se queremos atingir resultados positivos e que se reflitam a curto, médio e longo prazo, o trabalho tem de ser diário e conciso.

Assegurar um ensino exigente e de elevada qualidade, conjugando as três dimensões essenciais do conhecimento que tem a pretensão de intervir na melhoria dos modos de produção: - uma formação geral sustentada, uma formação científica ao serviço da compreensão das técnicas e das tecnologias que estruturam a ação profissional. Este desiderato da coabitação destes saberes é

central para a dignificação escolar do ensino profissional e para tornar sustentável a sua capacidade para intervir na requalificação dos modos de trabalhar. (Alves, 2019:22)

Como defende Azevedo, “a lógica administrativa que nos governa tem de ser substituída por uma lógica educacional, muito cuidada e assente no trabalho de cada escola, de cada diretor e de cada professor. [...] As escolas devem saber responder e exigir do ME as intervenções necessárias.” (Azevedo, 2007c: s/p)

A oferta formativa disponibilizada pelas escolas atualmente é feita tendo em conta essencialmente os recursos humanos e materiais existentes. Desta forma, as necessidades de qualificação do mercado de trabalho, bem como as apetências dos alunos, ficam para segundo plano. Além disso, é importante que os futuros empregadores, as Juntas de Freguesias e até mesmo as Câmaras Municipais, sejam ouvidos.

Se pensarmos no propósito principal dos cursos profissionais - reduzir o abandono escolar precoce - podemos afirmar que cumpriu o seu objetivo.

No entanto, e embora haja vontade política de que cerca de 50% dos alunos frequentem o ensino profissional, esta meta ainda não foi atingida, nem o será tão facilmente, pelo menos enquanto este tipo de ensino não recuperar o valor que lhe é devido, valor que decorre de diferentes direções: sociedade, empresas, família e escola. Por um lado, coexistem as empresas que não reconhecem o verdadeiro valor dos trabalhadores com este percurso educativo e por outro, o próprio sistema de ensino reconhece esta via como sendo “a via dos deserdados do sistema regular” (Alves, 2019:21).

Ora, tal é a desacreditação no ensino profissional que as próprias famílias, mal informadas, acabam por a ele recorrerem apenas como última alternativa/opção. As orientações vocacionais e profissionais devem ser incutidas no terceiro ciclo do ensino básico com a seriedade que lhe é devida, levando já os alunos e as suas famílias à descoberta e compreensão do mundo do trabalho.

A vertente eminentemente prática dos cursos profissionais, associada à formação em contexto de trabalho, motiva os alunos que não se reveem num ensino regular teórico, sem aplicabilidade prática evidente. No entanto, existem ainda alguns

fatores fulcrais que terão de ser revistos, sob pena de descredibilizar ainda mais o ensino profissional. A dimensão desmesurada das turmas continua a ser um obstáculo, num ensino prático que exige uma atenção mais individual, especialmente aos alunos que estão desmotivados e que precisam de sentir-se compreendidos e valorizados.

O facto de os cursos profissionais serem apregoados por muitos professores do ensino básico e psicólogos, como os novos CEF (conotados muitas vezes com cursos fáceis para quem não leva a escola a sério), faz com que cheguem ao décimo ano alunos de diferentes percursos escolares: CEF, PCA e ensino regular. Assim, as turmas deste tipo de ensino resultam em grupos demasiado heterogêneos, que dificultam o processo ensino-aprendizagem, pois é grande a disparidade no percurso escolar anterior, logo a preparação recebida, a motivação e as aspirações futuras.

A elevada carga horária é um dos fatores apontados pelos alunos como sendo negativo. De facto, estes alunos, cuja maioria nem gosta de estar na escola, veem pela frente um ensino que os obriga a permanecer muito mais tempo no recinto escolar do que o ensino regular.

Devido às particularidades deste tipo de ensino, os alunos para ele direcionados deveriam ser apenas aqueles que revelam uma apetência por esta via e para cada área específica. Não faz sentido enchermos as turmas com alunos com retenções sucessivas, desmotivados, que não têm aspiração nenhuma de enveredar no mercado de trabalho, nem revelam apetência por uma área específica.

A verdade é que, em vez da valorização do ensino profissional (dando ênfase a um tipo de ensino alternativo, mas igualmente válido), o que está a ser feito é a aproximação dos dois tipos de ensino: regular e profissional.

Desde 2012 os alunos da via profissionalizante que pretendam enveredar no ensino superior, fazem-no como alunos externos, autopropostos, sendo obrigatória a realização de, pelo menos, dois exames: Português (639), da componente de formação geral dos cursos científico-humanísticos, e um outro exame final nacional, escolhido de entre os que são oferecidos para os vários cursos científico-humanísticos. Os alunos, descontentes com esta obrigatoriedade, dado que o programa curricular de Português do ensino profissional é diferente do Português do ensino regular, sentiam-se penalizados. Solução encontrada: alterar o programa da disciplina de Português dos cursos profissionais, tornando-o igual aos cursos gerais. Ora, agora todos os alunos do

ensino profissional, são obrigados a frequentar o Português dos cursos científico-humanísticos. Devia ter sido criada uma exceção para quem pretendia aceder ao ensino superior e nunca transformar a exceção na regra. Ora, isto desvirtua o ensino profissional e penaliza seriamente quem a ele acedeu para enveredar no mercado de trabalho após a conclusão desse percurso. Para além dos exames finais nacionais exigidos para efeito de prosseguimento de estudos, os alunos têm de realizar os exames que satisfaçam as provas de ingresso requeridas pelos estabelecimentos do ensino superior, para candidatura ao concurso nacional de acesso ao ensino superior.

Ainda em relação ao ensino superior, atualmente está a ser revisto o modo de acesso, nomeadamente a exigência da realização de provas de matérias que não fazem parte dos conteúdos programáticos dos cursos. É importante fazer valer a especificidade do percurso realizado e usar as aptidões, as competências e as notas que têm no seu percurso profissional, não esquecendo a diferença entre igualdade e equidade.

Para “(Re)Encontrar e Projetar o Ensino Profissional para o século XXI” é necessário compreender e dominar as qualidades-chave defendidas por Daniel Pink (2017:10 citado por Orvalho, 2017:29): *Design*, História, Sinfonia, Empatia, Diversão e Sentido.

Sendo atributos básicos das pessoas a questão que se coloca é: como compreender e dominar estas seis capacidades? Qual é o papel da escola, do professor e demais parceiros estratégicos, para em conjunto, ajudarem o aluno a desenvolver a nova inteligência que os tempos presentes-futuros requerem? (Orvalho, 2017:29)

Em relação ao *Design* no ensino profissional, terá de ser feito um novo, mantendo as características inovadoras e os princípios estruturantes deste modelo de ensino. O Ministério da Educação tem de dar autonomia pedagógica e permitir a flexibilidade curricular, colocando de parte a posição de controlo burocrático, apostando no diálogo e na confiança, avaliando e responsabilizando cada escola pelos resultados. Apostar na mudança, projetando-se no futuro.

A segunda qualidade-chave consiste na História. Orvalho (2017:30) defende que é importante ter noção de que

já não chega os bons argumentos, é preciso uma boa narrativa para justificar um bom produto. Não importa só recolher dados, mas ser capaz de os contextualizar e apresentar com impacto emocional. A história fica enriquecida pela emoção. [...] A prática da abordagem concetual da Estrutura Modular, em termos de gestão, progressão e avaliação do currículo nos cursos profissionais, demonstra hoje grandes desvios e enormes descaminhos em relação ao modelo que foi preconizado para o Ensino Profissional

É preciso apostar novamente na estrutura modular criada para os cursos profissionais, base fundamental da cultura e princípios estruturantes deste tipo de ensino,

assente numa organização de práticas pedagógicas diferenciadas; reconhecimento e creditação de saberes adquiridos; avaliação formativa com instrumentos diversificados; flexibilidade na sequencialidade dos módulos; avaliação contínua, formativa e uma progressão positiva, sem deixar módulos atrasados; interdisciplinaridade; metodologia de projeto; aprender através da resolução de problemas. (Orvalho, 2017:31)

A formação profissional deve ser uma formação completa, para a mudança e qualificação. Aqui entra a capacidade de reunir as diferentes peças: a sinfonia. Num currículo composto por diferentes módulos, cabe ao professor integrá-los no desenvolvimento de projetos, que permitam uma aprendizagem efetiva. Tem de coordenar diferentes atividades, dentro e fora da sala de aula, adaptando a sua pedagogia aos diferentes níveis de aprendizagem dos diferentes alunos. O professor, além de saber trabalhar em equipa de forma interdisciplinar, consegue transformar constrangimentos em oportunidades, sendo parte integrante na viagem que é o trajeto do aluno no ensino profissional.

A diferenciação do ensino profissional passa muito por conhecer os diferentes atores para além da relação profissional. É importante conhecer o outro enquanto pessoa, os seus sonhos, as suas capacidades, medos e preocupações. É fulcral colocarmo-nos no lugar do outro, de ver o mundo com os olhos e o coração do outro.

A relação de empatia permite trabalhar em conjunto, colaborar e assim é que é possível inovar.

Não há dúvida de que trabalhar em ambientes de diversão é muito mais saudável para cada um. É importante manter a

boa disposição, a alegria, o riso, o humor, qualidades básicas para singrar na era concetual. [A alegria e] brincadeira são um catalisador. Acelera a produtividade e é vital para a resolução de problemas (Judkins, R., 2016, p. 284). Mantenha um bom clima na sala aula para fazer aprender os alunos. (Orvalho, 2017:31)

Por último, mas igualmente importante, temos o sentido. Cada pessoa, cada aluno e cada professor encontram a partir do seu interior o sentido e o propósito que dá à sua vida. Da mesma forma, cada aluno deve encontrar o sentido que quer dar à sua vida escolar e profissional.

O papel da escola

Vivemos tempos de grandes mudanças, não apenas nas tecnologias e no mundo do trabalho, como na sociedade em geral, logo também na educação.

Atualmente vivemos num tempo de "hiperexperimentação e de hiperestimulação contínua" (Azevedo, 2018:126) que alicia constantemente os nossos alunos que são já "nativos digitais". Se este facto abre-nos para uma série de oportunidades de informação e de facilidades, a verdade é que nos retirou o tempo para nós, tempos de silêncio e de encontro com nós mesmos em momentos de reflexão e de pensar os outros e o mundo.

Só desta forma é que cada um consegue munir-se de ferramentas críticas e criativas com as quais irá realmente abraçar o mundo, irá realmente ser autor da sua vida, numa relação harmoniosa com o outro. Não há dúvida de que esta nossa realidade influencia muito a educação dos jovens, não apenas na escola como já no seio familiar.

Porém, a escola, muitas vezes, não tem vindo a oferecer esse momento de encontro e de desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, embora esteja espelhada essa intenção no Perfil do Aluno e nas aprendizagens essenciais das várias disciplinas. Na prática, são os exames nacionais, os *rankings* das escolas, as listas de conteúdos, as abordagens desses conteúdos tão pré-preparadas pelas editoras nos inúmeros livros de apoio aos manuais, os apoios extraescolares etc, que ditam a atuação da escola: a normalização do ensino-aprendizagem, a passividade dos professores e alunos, a reprodução de conhecimentos e de atitudes, a superficialidade/o esvaziamento das relações humanas e dos próprios valores. Este é um clima propício à desmotivação, à indisciplina, à hiperatividade, etc.

De facto, a escola moderna baseia-se no princípio de ensinar a todos da mesma forma, como se fossem um só. Daí o conceito de aluno e turma. Esta uniformização levou ao progressivo insucesso e conseqüente abandono da escola. "Para criar um cenário alternativo, é preciso regressar à pedagogia. Este regresso faz-se através da redescoberta da pessoa que mora no aluno, da adoção de uma postura de escuta, de

compreensão, de uma metodologia que promove a diferenciação dos modos de fazer aprender. (Alves, 2012: s/p)

Os sistemas educativos não podem continuar a produzir pessoas uniformes, normalizadas, habituadas às rotinas e à passividade, porque desta forma as escolas não acrescentam qualquer valor à nossa sociedade, que se encontra cada vez mais padronizada e em que a tecnologia e as máquinas são, em muitos casos, dominantes.

As melhores escolas do país (terão de ser) são aquelas que além dos resultados dos exames nacionais e de outros resultados escolares, efetivamente acrescentam valor a cada aluno, comparativamente ao estado que ele demonstrava no início daquele ciclo de estudo, naquilo que Azevedo (2004:3) denomina por “efeito escola”, ou melhor “valor acrescentado da escola”.

Como questiona Azevedo, "de onde brotará a autonomia, a curiosidade, a criatividade, a cooperação, a resiliência e a solidariedade de que tanto precisamos?" (Azevedo 2018:127). Terá de ser de uma escola que desenvolva no aluno as capacidades que lhe abram verdadeiramente a porta a todas as oportunidades, até aquelas que ninguém antevira.

Segundo Daniel Pink (2017:10 citado por Orvalho, 2017:29), o sucesso profissional bem como a satisfação pessoal desta geração da nova era, apelidada de “era concetual”, dependerão de seis qualidades-chave ou competências:

Design: combinação de utilidade e relevância estética. Ser agente de Mudança;

História: conhecimento, contexto e emoção;

Sinfonia: permite reunir as diferentes peças;

Empatia: capacidade de ver o mundo com os olhos e o coração do outro;

Diversão: alegria e brincadeira são catalisadores para o sucesso;

Sentido: o propósito e o sentido para a sua vida, a partir do seu próprio interior.

O aluno tem de crescer em todos as dimensões, porque a sobrevalorização de umas trará certamente a supressão de outras e vice-versa, por exemplo, a sobrevalorização dos conhecimentos/ dos conteúdos programáticos, que assentam muito em reprodução dos mesmos, trará certamente uma preocupante diminuição na capacidade de criação crítica e de criatividade do aluno. E mesmo que esses

conhecimentos sejam fundamentais para exercer uma certa profissão, serão, de certeza, muito pouco para ser um grande profissional e um bom cidadão.

Sendo assim, urge quebrar a rigidez do modelo escolar atual e basear as aprendizagens em projetos e problemas para que se formem na escola futuros profissionais competentes que são simultaneamente boas pessoas. E realmente o modelo que alicerça os cursos profissionais oferece essa possibilidade que, infelizmente, as escolas têm vindo a, quase inconscientemente, normalizar querendo equipará-lo ao ensino regular. Quando deveria ser precisamente ao contrário.

Mas para isso é necessário capacitar de novo os professores e criar "um novo pacto" (Azevedo 2018:138) com as famílias. Além disso, há que (re)encontrar e projetar o ensino profissional para o século XXI, sustentado em novas redes de coadjuvação porque sozinha a escola não vai a lado nenhum. É imprescindível

um projeto formativo fundado na alternância e na multiformatividade dos espaços sociais, institucionais, laborais. A rede de interações e aprendizagens é a metáfora mais que perfeita para desenhar e praticar o ensino profissional. E é por isso que as escolas têm de ser plataformas de confiança e de interação, a começar nos próprios modos de gerir o currículo. (Alves, 2017:25)

Na verdade, a escola não é motivadora, não é uma alternativa capaz de aliciar os jovens, não se constituiu como um desafio capaz de criar homens e mulheres ativos e competentes sociais.

Tal como defende Azevedo, pretendem-se "cidadãos [...] que revelem [...] capacidade de iniciativa, de resolução de problemas, de criatividade, de empreendimento, de cooperação e solidariedade" (Azevedo 2018:129)

Na verdade, instituições laborais, empresas e outras organizações e serviços, assumem claramente que as "*soft skills*", são as principais exigências à entrada nos mercados de trabalho:

- a comunicação - saber escutar/escuta ativa, saber expressar-se (explicar, apresentar, questionar, argumentar ...);
- a confiança e empreendimento (autoestima, autonomia, capacidade para construir/projetar, saber idealizar; saber...);

- o planeamento e resolução de problemas (identificação de problemas, pensar criticamente, saber tomar decisões, saber avaliar...);
- o relacionamento com os outros (colaborar, fazer equipa, respeitar as diferenças, estabelecer relações positivas, saber gerir conflitos, ser solidário...);
- a criatividade (aprender em novos contextos, empreender, inovar e criar...);
- a resiliência e determinação (autodisciplina, saber reagir à pressão, auto motivação, concentração, ser persistente, saber lidar com a frustração...);
- a gestão das emoções (autoavaliação, autoaceitação, ser capaz de refletir, expressar sentimentos adequados às diversas situações, saber cumprir compromissos assumidos...);
- a saúde e higiene (ter hábitos de higiene, saber apresentar-se, conhecer comportamentos de risco e suas consequências...).

Este inventário é prova de que as competências que atualmente se procuram e se privilegiam são transversais, multidimensionais e por isso abarcam diferentes domínios disciplinares.

Isto prova que é urgente escutar, de facto, a realidade de hoje e admitir que o que hoje se pede às instituições de educação dos jovens é diferente.

Por isso "o principal foco tem de passar a ser o aluno, cada aluno, pois só assim se respeita o princípio fundamental de que cada aluno é o centro, não da escola, mas do processo de aprendizagem, que é o núcleo da missão da escola" (*Ibidem*:133).

A escola tem de formar jovens competentes, mas também

peçoas conscientes, peçoas com identidade própria, com um projeto de vida pessoal baseado na sua vocação e no sentido de compromisso com os outros, com a comunidade; peçoas flexíveis e abertas à mudança; peçoas autónomas e pró-ativas, o que implica que haja, em tudo o que se faz, esta intencionalidade educativa; peçoas multiculturais, globais e que falem vários idiomas, que saibam comunicar bem com os outros e os diferentes; peçoas com pensamento crítico, essa competência-chave do futuro [...]; peçoas capazes de trabalhar colaborativamente e em rede; peçoas com vida interior, capazes de compreender e de conduzir a sua própria vida e nela integrar a realidade complexa em que vivemos, reconhecendo aí o que nos impulsiona a crescer e a servir [...]; peçoas de carácter e comprometidas com o bem comum. (*Ibidem*:134-135)

Todos são parte integrante, assumindo o compromisso: o ensino profissional tem de se desejar pelos jovens, amado pelos professores, apoiado pelos pais e acarinhado pelas comunidades locais.

Mas para isso o ensino precisa de ser motivador, assumindo-se perante o aluno, (ser) como uma oportunidade de ele desenvolver-se nas múltiplas inteligências que o caracterizam e de enriquecer-se continuamente.

Atualmente, como recorda Azevedo (2018:136) motivar "implica contextualizar, ligar no mesmo processo e ao mesmo tempo, os conteúdos, as competências, as atitudes e os valores e ligar este processo global aos contextos de vida, à ação."

Por isso, a metodologia de projeto, que resulta de " [...] um labor multi e interdisciplinar [...]", e que, por isso, "[...] transporta um modo transversal e vertical de olhar o currículo e que requer e promove um trabalho colaborativo intenso, constitui uma metodologia que representa um bom ponto de apoio para alavancar esta escola motivadora que desejamos." (*Ibidem*) Além disso, essa forma de lecionação valoriza as sugestões dos jovens e apela à iniciativa e criatividade dos professores.

Para isso a escola terá gradualmente de romper com a "rigidez das disciplinas estanques, criando projetos integradores e contextualizados, cruzando saberes e competências" (*Ibidem*:137), visando a sua aplicação nos mais diversos problemas e situações. Terá de encetar outra forma de agrupar alunos que não o rígido grupo turma, mas grupos de dimensões irregulares e de gestão flexível, criados em função das atividades concretas e das aprendizagens em curso. Terá ainda de repensar a forma como avalia os alunos, anulando a rigidez e o esvaziamento da mera classificação, e criando diferentes modalidades e formatos para avaliar os alunos, sem nunca descurar o facto de que cada avaliação terá sempre de ser uma oportunidade de autorregulação e de progressão do aluno, envolvendo também o encarregado de educação (EE). Terá também de flexibilizar horários, de alterar a disposição da sala de aula e transformá-la em espaço de trabalho diversificado. Terá de, globalmente, criar um ambiente escolar positivo, que emane entusiasmo e incentivo mútuo, e não apenas entre professor e aluno, mas que envolva também o pessoal não docente, as famílias (e não apenas EE,

porque às vezes é num irmão que assenta a mudança do aluno), as autarquias, instituições sociais e toda a comunidade.

E quando se fala em envolvimento dos alunos, é mesmo numa participação mais ativa na vida da escola, com momentos de reflexão e ação, formais e informais, nos quais se debatem e se ponderam problemas da escola e da comunidade e se elaboram propostas para serem executadas também pelos alunos.

Não há dúvida de que precisamos de devolver a muitos professores a confiança na qualidade do seu trabalho e a liberdade de voltarem a ser mais criativos e inovadores, para que se sintam profissionais seguros e mais acompanhados. Teremos de trabalhar em equipas de docentes que, em conjunto, programam, trabalham em sala de aula, avaliam e acompanham os seus alunos. Equipas criativas e colaborativas, mas que não descurem, em momento algum, a qualidade das aprendizagens.

É importante que a escola invista na melhoria das suas práticas educativas, refletindo e agindo e vice-versa, numa avaliação contínua das suas práticas e na reestruturação necessária das mesmas.

Essencial também é que a escola em cada momento respeite a realidade onde está inserida e em que cada aluno se insere. Como chama atenção Azevedo (1996:4), "[...] cada aluno é as paisagens que o rodeiam, as suas tonalidades, os seus ruídos e silêncios [...]"; cada aluno é ainda "[...] as histórias que se contam, as crenças e os mitos [...]"; é também "[...] as relações de trabalho em que pais, irmãos e vizinhos estão mergulhados; é os projetos que a família [...]" (e que muitas vezes nem incluem a escola); "[...] é a teia de relações com os pais, com irmãos, com colegas e consigo próprios [...]". E acresce a tudo isto, "[...] os mistérios que povoam o dia-a-dia das nossas cidades/aldeias e das nossas vidas; cada aluno é também "[...] a imensidão de informação e imagens que povoam o seu universo imaginário [...]" numa complexidade inacabável. Concluindo, e como defende "Educá-lo é, antes de mais, escutá-lo." (*Ibidem*)

É neste sentido que este estudioso defende que a escola tem de ser antes de tudo, a "escola da escuta" (*Ibidem*). Realmente só dessa forma é que será uma escola com diversidade, com liberdade, onde cada um é pró-ativo. Por isso é que além do tempo de transmissão de conhecimentos, terá de ser também de construção e criação

de conhecimentos e de capacidades. Terá de ser um tempo de debate, de expressão, de interação, mas também de contemplação, de fruição, de escuta e de cultura.

A escola tem o papel de munir cada aluno de competências-chave: um conjunto de conhecimentos, e de competências e atitudes "transferíveis e multifuncionais" (Azevedo, 2006:3) que lhe garantam a sua realização pessoal, a sua inclusão social e o seu emprego. Essas competências têm de ser significativas, de forma a atuarem como fundação onde se apoiará toda a aprendizagem ao longo de toda a vida.

Em suma, é função da escola apetrechar cada aluno com capital cultural, humano e social, desenvolvendo-o enquanto pessoa, cidadão ativo e futuro trabalhador, dando-lhes as ferramentas necessárias para manter a empregabilidade - conseguir e manter, com base em várias capacidades de relacionamento interpessoal, de autonomia, etc.

Tornando a escola "[...] um terreno de vida e interação social, onde se aprende a arte de comunicar, de questionar e de se entusiasmar" (ME, 1988, 50 citado por Vieira *et al*, 2008:17), fortalecemos o espírito de iniciativa e autoestima do aluno, e consequentemente, garantimos o seu sucesso enquanto aluno e pessoa.

Não podemos descurar o papel da escola na construção pessoal do aluno, pois é ela o seio de interações sociais de carácter educativo. É no ambiente relacional, no clima de humanidade e cooperação, que os cursos profissionais podem oferecer com tanta facilidade que se promove em cada aluno um adulto de sucesso.

A escola da modernidade é sobretudo disciplina, testes, exames, trabalho [...]. A educação e a formação são sobretudo sonho, humanidade, aventura, descoberta, esperança, sobressalto, e partilha [...]. Não existe contradição. Apenas mistério.
(Carneiro, 2013: s/p)

É sabido que esses alunos que chegam à universidade e ao emprego apresentam muitas debilidades não apenas nos conhecimentos específicos/especializados, como na sua capacidade de expressar-se (na escrita e na oralidade), de pesquisar, de criar, de criticar e avaliar, de serem autónomos, de se relacionarem com os demais. Por isso há que reinventar a escola reconstruindo a sua relevância não apenas escolar, como individual e social.

Há ainda desorientação e desconhecimento. É importante continuar a investigar e agir, agir crítica e criativamente e avaliar de forma contínua o trabalho que está a ser feito e sobretudo o que falta fazer.

No enquadramento teórico já ficou bem patente que estudar a escola enquanto organização não é fácil dada a sua complexidade, que advém do facto de ser constituída por uma pluralidade de atores, com diferentes formações e percursos, que se cruzam, com múltiplas lógicas de ação, gerando conflitos de interesses, contradições e pressões, não só externas como também internas.

É sabido que compete à escola, enquanto organização, gerir da melhor forma os seus recursos. Em relação aos cursos profissionais, será que a gestão do pessoal docente é feita de forma escrupulosa?

Dada a especificidade deste tipo de ensino, os professores para ele direcionados deveriam possuir um perfil adequado: que trabalhem para a mudança, que deem o seu contributo para a equipa educativa, que apostem no sucesso educativo do aluno. A verdade é que, em muitas escolas, o facto do ensino profissional ser colocado num patamar abaixo do regular, os professores que o lecionam são, muitas vezes, também considerados como professores de “segunda categoria”. A verdade é que a distribuição de serviço, e toda esta visão compartimentada do pessoal docente, resultam de decisões que são fruto das pressões externas a que a escola está sujeita enquanto “organização institucionalizada”, do próprio Estado, do mercado e do meio ambiente onde está inserida.

A colocação dos alunos que somam insucessos nos cursos profissionais, é também uma forma de figurar nos *rankings*, camuflando o problema. Daí não haver uma seleção criteriosa na seleção dos alunos, tendo em conta as suas competências e aspirações ao mercado de trabalho. Esta decisão tem em vista não só interesses dentro da própria escola como também fora dela.

A nível das relações externas, nomeadamente com os parceiros socioeconómicos, a escola tem de ser mais permeável, permitindo uma abertura ao exterior. É importante que as relações com os parceiros económicos sejam baseadas na confiança, apostando nas vantagens que trazem para ambos. Porém, verifica-se que destas ligações surgem muitas vezes conflitos pois cada fração luta em prol dos seus

interesses, vindo aqui ao de cima a escola como organização política, onde os conflitos são normais e vistos como impulsionadores de mudanças e evolução.

Aquando da preparação dos estágios profissionais, dado que a escola apresenta vários cursos profissionais e CEF (alguns com áreas coincidentes), presenciamos a uma verdadeira “arena política” (March, 1991:17 citado por Estevão, 2018:22), na qual os coordenadores são movidos pelos seus interesses, valores e objetivos, lutando pela colocação dos seus alunos em estágio. A coordenação exige um trabalho estratégico, utilizando o seu poder e influência para atingir os seus objetivos ou do seu grupo, daí a escola ser muitas vezes vista como um micro sistema político.

A escola em análise, sendo pública, é tutelada pelo Ministério da Educação em termos nacionais e em termos regionais pela Direção Regional de Educação (DRE).

É visível que a escola está sujeita às entidades reguladoras e às normas da tutela, a quem deve obediência, muitas vezes cega. Apesar de muito se apregoar a autonomia das escolas, é verdade que as mesmas continuam presas a um sistema burocrático, de formalismos, hierarquias e de metas por atingir pré-estabelecidas. É também verdade que muitas das decisões partem de quem não está no terreno e, portanto, não conhece a realidade local. Limitam-se a deitar para fora normas baseadas no jogo de interesses onde se vê enredada a própria escola.

É também um facto que para a abertura dos cursos, continuamos a cumprir escrupulosamente todo o processo burocrático e hierárquico de candidatura dos cursos, cumprindo as diretrizes da DRE e o estipulado pelo ANQ, não havendo lugar à criação de currículos próprios, tendo em conta a realidade local nem o perfil dos alunos. Em todo o processo somos regularmente bombardeados com o peso das hierarquias e as “contingências burocráticas”.

Na vertente dos cursos profissionais, a abertura destes exige por parte da escola, uma candidatura formal anual, após cada coordenador de curso preencher uma minuta disponibilizada pela DRE. Os cursos candidatos são apenas os explanados no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), disponibilizados pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP). Os novos cursos são apresentados pelo Conselho Executivo ao Conselho Pedagógico para serem aprovados. A escola

apenas tem autonomia para escolher os cursos a abrir, mas não a sua organização: as componentes, os programas e carga horária já estão predefinidas.

O Projeto de Aptidão Profissional e a Formação em Contexto de Trabalho (FCT) são coordenados pelo coordenador de curso, por intermédio dos orientadores, que os orientam. Estes são professores das disciplinas técnicas, indicados pelo coordenador e aprovados pelo Conselho Executivo. A orientação e acompanhamento são realizados tendo em conta o estipulado na portaria que regulamenta os cursos profissionais (Portaria n.º 235-A/2018).

Nas situações descritas anteriormente é bem patente o peso das hierarquias e as “contingências burocráticas”.

Também na portaria supracitada, é referida a elaboração de um protocolo entre a escola e a entidade de acolhimento da FCT, contendo os direitos e deveres dos intervenientes, o seguro do aluno, horários, entre outros, assinado pelos representantes da escola e da empresa.

Em termos dos critérios de avaliação, respeitando uma vez mais a hierarquia, são discutidos dentro do grupo disciplinar e posteriormente apresentados no Conselho Pedagógico para aprovação.

Relativamente à avaliação, até ao ano transato, a mesma era lançada em pautas modulares, depois de acordada entre o professor e o aluno. Nos conselhos de turma de avaliação, eram avaliados apenas parâmetros avaliativos gerais da turma e lançada uma avaliação qualitativa por aluno.

A nova legislação que entra em vigor no corrente ano (Portaria n.º 235-A/2018 que concretiza os princípios enunciados no Decreto – Lei n.º 55/2018) vem dar outra vertente aos conselhos de turma de avaliação dos cursos profissionais, assimilando-os aos conselhos de avaliação dos cursos gerais, onde cada professor apresenta uma proposta da avaliação para deliberação, sendo a avaliação sumativa da responsabilidade conjunta dos professores que compõem o conselho de turma. Ora, tendo em conta que em cada trimestre há disciplinas com duas ou mais pautas modulares, este processo vem apenas burocratizar ainda mais o processo avaliativo.

Ainda nesta ordem de ideia, a avaliação da FCT passa a ser também deliberada em conselho de turma de avaliação, após proposta do orientador de estágio e tutor da

empresa de acolhimento (até à data era apenas da competência dos orientadores de estágios: da escola e da empresa).

O papel dos alunos e encarregados de educação

Como lembra Azevedo, dentro do conceito de “criatiCidade” por ele defendido, todos terão de aprender a “arte da possibilidade” e o “jogo da contribuição”, defendidos por Zander (2002 citado por Azevedo, 2010b:9): "porque não...? E se...? E se tentássemos em conjunto? Que contributo vou dar hoje?". (*Ibidem*)

É a este nível que o aluno desempenha um papel fulcral. Infelizmente nas nossas escolas grassam alunos que se demitiram do seu papel, talvez porque foram progressivamente afastados dele. O aluno ainda não reaprendeu o seu papel, o de ser mais exigente consigo e com a escola, aumentando o seu grau de envolvimento dentro da sala de aula, contribuindo com ideias, com opiniões, colaborando na criação da aprendizagem da turma. Atualmente muitos são os alunos que nem cumpridores o são, no sentido de serem assíduos, fazendo os trabalhos de casa, estudando. Muitos são apenas corpos presentes num ensino que não desperta interesse, não motiva, não aposta em cada aluno. São ainda poucos os que se dão realmente a cada disciplina: com as suas dúvidas, as suas soluções, a sua visão do mundo.

Em educação, não há seres humanos em desenvolvimento, em geral. Há sempre e só humanidades singulares, únicas e irrepetíveis, capazes de desabrochar durante toda a vida, na e com a vida. Estas humanidades reclamam uma educação orientada por outras racionalidades (Azevedo, 2007b:22)

Alguns estudos já apresentam as competências essenciais requeridas, baseadas na inovação, na adaptação à mudança, no equilíbrio perfeito entre valores (humanos, sociais e culturais) e formação técnica. Num presente-futuro, procuram-se

peçoas com uma nova inteligência, altamente criativas, com sentido de humor, emocionalmente diferentes e com diferentes formas de pensar, capazes de saber encontrar a satisfação de viver e de trabalhar dentro de si próprio, e de ajudar os outros a fazê-lo, de sentir empatia pelos outros e de prosseguir um sentido para a sua vida, para lá da rotina diária. Nesta nova era, que está emergir - a era concetual - o sentido da vida é a nova riqueza. A evolução da sociedade agrícola

para a industrial, e da sociedade de informação para esta nova era exige aos trabalhadores uma “inteligência total”. (Orvalho, 2017:29)

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, vem ao encontro destas ambições. Estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências, pretende ser um quadro de referência que

pressupõe a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia. Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos. (PASEO, 2017:5)

O Perfil dos Alunos aponta portanto, para uma educação escolar em que os alunos desta nova geração constroem e fortalecem uma cultura científica e artística de base humanista, onde a sociedade é centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Para tal, mobilizam princípios, valores e competências nos alunos, que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia.

Verifica-se que várias escolas não esclarecem devidamente, e logo no início do ano, o aluno de que não serve ser mero cumpridor, mas criador e construtor, dominador do saber e do saber fazer. Poucos são responsabilizados por isso, colaborando, acrescentando, avaliando e reformulando não apenas o seu trabalho, mas aquilo que é dos outros. É habitual ser apenas espetador de um modelo inflexível e pré-formatado, que só provoca mal-estar e insucesso. E não só entre os discentes, mas também na própria classe docente e nos diretores das escolas.

Atualmente o aluno (e o encarregado de educação) não exige da escola essa sua responsabilização enquanto agente da sua aprendizagem, que reclama continuamente a

valorização e desenvolvimento das suas capacidades. Continua a ser passivo, sem desempenhar um papel ativo e resiliente, tornando-se o protagonista da escola. Se cada aluno fizer uso dessa oportunidade, a turma será realmente um foco de real aprendizagem de conhecimentos e atitudes corretas que resultarão num bom cidadão e num futuro profissional excelente.

Não pode haver lugar ao menosprezo das oportunidades dadas pelo ensino e pelo professor. Cabe aos alunos a valorização de cada oportunidade e não torná-las como regras, acabando por banalizá-las. E o encarregado de educação tem aqui um papel fundamental de supervisão e acompanhamento do desempenho do seu educando exigindo dele esse contributo responsável em todo o processo.

Na verdade, com a organização modular do ensino profissional criam-se a todos os alunos condições de progressão de um módulo a outro, reforçando-se de imediato eventuais lacunas; respeita-se a diversidade de ritmos; 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 interalunos; 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." (GETAP, 1992:15 citado por Azevedo, 2014:16).

Além disso, é preciso um “projeto que faça prova da sua mais-valia pessoal, social e empresarial. [...] [mostrando] o que os diplomados sabem fazer (PAP), [...] [abrindo] aos utilizadores da mão-de-obra, [incorporando] a procura nos processos decisoriais da oferta formativa.” (Alves, 2017:25)

A prova de aptidão profissional que o aluno tem de defender no final do ano é um marco fundamental na responsabilização do aluno e na valorização das suas capacidades, na medida que é uma pré-experiência exigente daquilo que o espera no mundo do trabalho, pois nessa situação de comunicação interpessoal, o aluno, defendendo o seu projeto perante os outros, experiencia-se e mostra de que é capaz.

É importante fortalecer o espírito de iniciativa e autoestima nos alunos, essenciais

para o gosto de aprender e que a verdadeira prioridade para assegurar o sucesso da tarefa educativa da escola reside em “tornar a instituição de educação um terreno de vida e interação social, onde se aprende a arte de comunicar, de questionar e de se entusiasmar.” (ME, 1988, 50 citado por Azevedo, 2007b:52)

Segundo Azevedo, “atribuir sentido e significado às aprendizagens [...], aparece-nos como estando intimamente ligada à motivação para aprender [...]” motivação que advém “[...] do facto de os alunos se sentirem tratados enquanto pessoas únicas e diferentes e não enquanto o coletivo indistinto de uma turma ou escola.” (*Ibidem*:53)

O conhecimento profundo do aluno, no que respeita às suas aspirações, interesses, dificuldades e até mesmo desejos individuais, leva a uma autovalorização, na medida em que se sentem importantes, reconhecidos e valorizados, motivos mais do que suficientes para despertar a vontade de aprender.

Os “alunos”, todos os “aprendentes”, desde crianças até às idades mais avançadas, não são peças da máquina educacional, sujeitas às regras da competição e objetos de mercado e sujeitos de consumo, são seres humanos únicos que devem merecer o maior acolhimento e a melhor hospitalidade, no respeito pela sua singularidade e segundo dinâmicas singulares de personalização e de sociabilidade, pois, em termos educativos, como aqui os esboçamos, quando chegamos ao encontro com o outro, a sua interioridade já se expandiu em constelações que são maravilhosas fontes de aprendizagem para nós, em especial para todos os agentes de desenvolvimento humano. (Azevedo, 2007b:104)

O sucesso educativo de cada aluno depende do empenho da família, em especial do encarregado de educação. A integração do EE em todo o processo educativo traz vantagens comprovadas não só nos resultados escolares mas também em termos comportamentais e efetivos e de socialização, visto que o envolvimento dos pais motiva os filhos. Um educador presente e atento, acaba por transmitir ao seu educando a importância da escola, e este adota uma postura mais positiva face à escola.

Não há dúvidas de que os pais (EE) são os melhores aliados dos professores, na medida em que são quem conhece melhor os seus filhos e, portanto, são os que podem ajudar na resolução de eventuais problemas que surjam. O trabalho dos professores tem de ser do conhecimento dos pais, para que possam criar uma relação de empatia com os docentes, serem prestáveis e colaborativos e possam confiar no trabalho dos professores, sobretudo para evitar conflitos futuros.

Muitas vezes os encarregados de educação criam um distanciamento propositado face à escola e a todos os seus elementos, baseado em uma má experiência própria, que projetam para os seus filhos. Os pais/EE como parceiros fundamentais que são no processo de ensino e aprendizagem, podem e devem participar na vida escolar dos seus educandos, dando continuidade em casa ao trabalho iniciado na escola. Cada escola trabalha em prol dessa relação de proximidade com a família, adotando diferentes estratégias, consoante o tipo de família e o objetivo a atingir, criando relações de partilha e reciprocidade.

Os pais quando são interessados e participativos na educação dos seus filhos, obtêm dos professores essa mesma faceta: são pessoas empenhadas e comunicativas que lutam pelo sucesso educativo dos seus alunos, pois veem o seu trabalho facilitado, dado o apoio que têm da família. O conhecimento mútuo incita à confiança e aprofunda relações.

O papel dos professores

A atitude dos professores pode fazer a diferença na aprendizagem e no sucesso escolar.

devido à peculiar natureza social e cultural dos saberes que os alunos têm de aprender, esse processo ativo, na escola, não pode ficar entregue ao acaso, nem acontecer desligado de uma atuação externa, planejada e sistemática, que o oriente e conduza na direção prevista pelas intenções educativas que constam do currículo. (Javier Onrubia, 2001, 120 citado por Azevedo, 2007b:54)

Atualmente no ensino profissional temos professores resistentes à mudança, desde a adoção de metodologias inovadoras, a diferentes tipos de avaliação, estrutura curricular modular, entre outros. Eu diria mesmo que muitos estão contrariados. As baixas expectativas em relação aos alunos que escolhem a via profissionalizante servem também de entrave, talvez por falta de formação especializada na organização e desenvolvimento curricular deste tipo de ensino, que leva a dificuldades quanto à prática pedagógica diferenciada e implementação da progressão e avaliação modulares. Muitos docentes encontram-se também acorrentados a um ensino de “produção em série”, onde os alunos são uniformes: aprendem o mesmo de forma semelhante.

Por outro lado, temos profissionais desmotivados, descrentes no ensino em geral. É importante e urgente devolver aos professores a confiança e liberdade para poderem criar e inovar. É crucial que se sintam seguros e acompanhados.

Deverão ter uma formação especializada para acabar com as concepções erradas quanto ao modelo de estrutura modular, para que se sintam verdadeiramente conhecedores de todo o sistema e integrados, de forma a garantir que as práticas do ensino geral não sejam colocadas em prática na via profissionalizante. De facto, os professores são

mediadores críticos de currículo e, como tal, devem ser formados para se transformar em desenhadores de projetos curriculares, desenvolvendo

capacidades e atitudes de reflexão e de investigação na e sobre a ação, de modo a poder exercer de maneira autónoma e colaborativa o seu juízo profissional nas ‘comunidades críticas’ em que as escolas se devem transformar (Alonso, 1995 citado por Orvalho *et al*, 2009:3006)

O ensino profissional implica diferentes atores sociais, outras relações e não só o trabalho de cada docente enquanto membro de uma equipa pedagógica. Exige

professores com uma visão de futuro – professor líder, motivador, facilitador – capazes de apresentarem uma proposta de currículo aberta, de a partilhar com os alunos, e através de uma interação flexível, ativa e construtiva, mobilizar vontades, despertar a criatividade, a imaginação, a reflexão para negociar o melhor caminho para que todos possam atingir as metas propostas – perfil profissional de saída – mesmo que em tempos diferentes (ritmos de progressão diferenciados), com tarefas, atividades e projetos diversificados (gestão diferenciada na sala de aula), usando materiais e espaços múltiplos (pedagogia diferenciada). (Orvalho *et al*, 2009:3014)

Os professores para serem líderes precisam de estar motivados e encarar os desafios com entusiasmo, sendo capazes de refletir sobre as próprias ações. Precisam de estar a par dos modelos com que trabalham, nomeadamente o modular, para conseguir orientar os seus alunos, não só na sala de aula mas também na PAP e na FCT, junto das empresas. É preciso um compromisso com a sua própria profissão: evolução e empenho em adquirir competências novas; partilha de metas comuns com os alunos (competências a adquirir nas atividades, módulos, em cada disciplina e com o curso) e com a escola (projeto educativo, planos de melhoria, etc). Devem combater

o insucesso e o abandono escolares, o conformismo e a passividade, inspirarem os seus alunos a mudarem para serem melhores cidadãos, melhores pessoas e excelentes profissionais, animarem os outros a realizarem as mudanças, estabelecerem relações de autoaprendizagem e promoverem a pro-atividade dos alunos incentivando-os a enfrentar as consequências das suas decisões (contrato de formação) e a terminarem o que começaram, não deixando as coisas a meio (abandono ou desistência). (*Ibidem*)

Realmente nota-se falta de dinâmica de grupo e de trabalho de equipa. É essencial criar equipas de professores disponíveis e atentos às necessidades dos discentes, que trabalhem, criem, desenvolvam, evoluam e voltem a criar, para que todos trabalhem com o mesmo objetivo: o sucesso educativo dos alunos.

Os coordenadores de curso assumem um papel fundamental em todo o processo, dado que são o elo de ligação entre docentes e alunos, entre a escola e a família. É pois importante capacitá-los para que consigam desempenhar o seu papel com brio. São também agentes fundamentais na mudança de conceitos.

O professor é responsável por levar a bom porto os seus alunos. Para tal, terá de apoiá-los de forma imediata para que “nenhum aluno fique por conta” (Azevedo, 2009 citado por Orvalho *et al*, 2009:3014). Cada docente deve criar recursos e atividades que através de estratégias concretas, permitam ao aluno ultrapassar os obstáculos e consequentemente a progredir, desenvolvendo ao máximo o seu potencial.

Formosinho alerta para o facto de que o (in)sucesso escolar depende “muito menos do que se julga das metodologias didáticas empregadas e muito mais da natureza e qualidade das relações educativas que o professor polariza.” (Formosinho, 1988: 131 citado por Azevedo, 2007b:54).

Em suma, nas escolas deve-se viver um clima relacional de humanidade e cooperação onde os professores estão atentos às necessidades e potencialidades dos seus alunos na cedência do papel principal ao aluno, (dado que o ensino deve estar centrado no aluno e não no professor) ao longo do processo de ensino/aprendizagem, numa ligação constante aos parceiros socioeconómicos, numa vertente essencialmente prática dos conteúdos programáticos e estratégias educativas.

A educação, em cada momento, seja em contexto escolar ou social, é sempre uma relação, o encontro entre duas liberdades, duas liberdades que se olham face a face, olhos nos olhos. A experiência deste encontro é profundamente libertadora, mas não deixa de significar sempre exposição, vulnerabilidade e risco - a subjetividade é tocada ao seu nível mais íntimo – (Baptista, 2006 citado por Azevedo, 2010a:4)

O papel das entidades locais - parceiros estratégicos

É consensual a necessidade de se investir mais na qualificação profissional inicial dos jovens e na qualificação dos adultos, sob um cuidado trabalho das escolas e sob os princípios da democracia, da equidade e da igualdade de oportunidades. Em suma, na génese do ensino secundário profissional está, antes de mais, um imperativo ético como espelhado pela Unesco: “contribuir para o desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa e membro da coletividade” (UNESCO, 1988:131, citado por Azevedo, 2014:5).

Sendo assim, este tipo de ensino surge "como resposta a uma convocação social" (Azevedo, 2014:6) e procura responder a muitas inquietações sociais e às angústias de muitos (famílias, jovens, empresas...). Então é necessário romper com a passividade dos alunos e criar "escolas locais-de-trabalho, escolas onde se aprendesse ativa e permanentemente e onde ninguém pudesse ser deixado para trás, enrolado nas suas dificuldades e no seu insucesso". (*Ibidem*:7)

Para isso, o estado tem de contar com uma forte mobilização social, com a dedicação e a ousadia de instituições sociais ativas e cooperantes. Só assim é que o ensino profissional é capaz de proporcionar aos alunos um desenvolvimento humano global, como "pessoas aptas a inserir-se de modo crítico, construtivo e personalizado na sociedade e no mercado de trabalho" (*Ibidem*:15).

Só uma escola capaz de integrar teoria e prática, organizadas em projeto, a formação geral e a formação profissional, em cooperação com a comunidade envolvente, é capaz de atingir esse objetivo.

De facto, no campo da educação, é fundamental a regulação sociocomunitária (e não estatal) para a eficácia da missão da escola, pois são os "atores locais" (Azevedo, 2007a:4) que têm a real capacidade de mobilização. São eles que dinamizam a procura social e local de educação e que podem acompanhar e controlar o desempenho da oferta educacional.

Como sublinha Azevedo (2007a:6) a "[...] melhoria da educação, em Portugal, a igualdade de oportunidades e a lenta construção de uma sociedade mais justa, deve passar pela consagração da liberdade de ensinar e aprender [...]", pelo direito dos pais escolherem, e o dever de orientarem e acompanharem a educação dos seus filhos". Passa ainda pela "[...] construção e execução, no espaço público e comunitário local, de compromissos sociais concretos entre instituições [...]" (*Ibidem*) (uma delas a escola) em prol do bem educacional.

Além das câmaras municipais, as juntas de freguesia, são essenciais na fomentação, apoio e desenvolvimento de dinâmicas socioeducativas comunitárias. De facto quando os atores sociais de uma comunidade apostam a sério e continuamente na educação e na aprendizagem de todos os seus habitantes ao longo de toda a vida, o sucesso de cada um é maior e o bem estar-geral é comum.

Embora ainda seja visível em alguns meios, as limitações de um mundo empresarial e de vários mercados locais de trabalho que continuavam a apostar na mão-de-obra de baixas qualificações e nos baixos salários, é possível ver um bom nível de inserção socioprofissional dos jovens qualificados pelo ensino profissional.

Não há dúvida de que a comunidade local tem um papel imprescindível no sucesso dos alunos, pois a sua ligação com a escola tem favorecido uma boa articulação com o contexto social e económico local, integrando os alunos na sociedade e colocando-os em estágios, experiências de trabalho, visitas de estudo, além de facilitarem a construção de projetos que interessam à comunidade.

Para vermos a dimensão a que pode essa relação com a comunidade chegar, destaque-se, a título de curiosidade, o projeto "criatiCidade" que Azevedo defendeu para a cidade do Porto: "[...] um ambiente urbano capaz de se reinventar em torno da criatividade das pessoas e das instituições, o que implica dar a prioridade à construção de uma comunidade mais solidária e socialmente mais inovadora [...]" (Azevedo, 2010b:2). O conceito de "criatiCidade" apela ao que de melhor tem o ser humano: "a sua capacidade de reinventar a sua vida e a suas relações com os outros, em prol de uma vida melhor para todos [...]. Ser criativo na cidade e tornar a cidade criativa."

(*Ibidem*:7) E de facto, como defende este estudioso, isso é possível a qualquer pessoa, independentemente do seu nível social ou cultural. A “criatiCidade” sustenta-se no pensamento criativo que é uma competência de todos, que se aprende e educa, que pode ser estimulada e reforçada, “[...] sustenta-se em cooperação, em articulações em rede, em pessoas e instituições que querem ir ao encontro dos outros e co-criar [...]” (*Ibidem*: 8)

E a este nível, a educação tem um papel destacado, pois a criatividade começa na educação, mas esta inicia-se no ambiente familiar, fomenta-se no meio escolar e desenvolve-se no meio social, sempre numa relação multidimensional. Por isso, é fundamental essa cooperação entre família, escola e sociedade. E mais do que cooperar com os pais, é preciso formar os pais para que sejam agentes promotores dessa criatividade.

O papel da escola é desenvolver não só uma "educação criativa", (*Ibidem*) mas, acima de tudo, uma "educação para a criatividade", (*Ibidem*) ensinando também a aprender com os erros, com o caminho que cada um vai fazendo.

As empresas têm de dar sinais positivos aos jovens e às suas famílias, criando mecanismo de incentivo à contratação de jovens mais qualificados, como se verifica em outros países:

Na Noruega, em 1994, o Parlamento decidiu que as autoridades locais, as escolas e os centros de formação eram obrigados a criar todas as condições para universalizar o acesso de todos os jovens noruegueses a uma formação de qualidade, até aos 19 anos. A obrigatoriedade de que aqui se fala é antes de mais a do Estado e da sociedade, pois não se trata de uma mera imposição autoritária do Estado sobre os cidadãos. Toda a sociedade e o Estado se devem unir para criar as condições locais, em cada município, para que cada jovem possa prosseguir a sua formação, independentemente do percurso que escolha realizar. Em termos de política educativa, neste caso, a perspectiva da universalidade parece ganhar a dianteira à perspectiva da obrigatoriedade. (Azevedo, 2007b:8)

Para que a educação escolar seja equitativa é necessário que as escolas sejam “forte e institucionalmente apoiadas pelo conjunto da sociedade, a começar pelas famílias e pelas comunidades onde se inserem” (Levin, 2003 citado por Azevedo, 2007b:22).

As escolas e os seus professores não podem agir como um sistema fechado, sem contacto com o mundo exterior, fechados em si próprios, mas envolverem-se com os restantes atores sociais.

Parece ser cada vez mais claro que a melhoria da educação escolar e social e o desenvolvimento social global dependem em larga medida do reforço da cooperação entre o Estado, o terceiro sector ou sector não lucrativo e as entidades privadas (como o fazemos no caso das escolas profissionais em Portugal, desde há vinte anos). No campo da educação, esta cooperação, que inscrevo no que chamamos regulação sociocomunitária da educação, é crucial e condição de sucesso dos nossos esforços, da nossa luta quotidiana, desde o local, ao nacional e ao mundial. (Azevedo, 2007b:110)

Cada instituição educativa, segundo Azevedo, deve questionar-se sobre como potenciar o desenvolvimento humano de cada jovem, encontrando um ponto onde possam convergir as capacidades, expectativas pessoais e oportunidades educacionais oferecidas pela escola,

em redes de cooperação com outras instituições locais, ponto de encontro este que seja uma plataforma flexível e sempre aberta para cada um alcançar mais capacidade de autonomia e responsabilidade, renovada capacidade criativa e crítica e mais autenticidade, de modo a permitir aos jovens poderem “decidir, por si mesmos, como agir em diferentes circunstâncias da vida” e a “permanecerem tanto quanto possível donos do seu destino” (UNESCO, 1996). Como dizia a UNESCO, em 1996, “é preciso assinalar novos objetivos à educação, mudar a ideia que se tem da sua utilidade. Esta deveria assentar antes de mais na revelação do tesouro escondido em cada um de nós”. (Azevedo, 2007b:112)

A sociedade em geral está em constante mudança e o mundo do trabalho e das profissões não é exceção.

As organizações sociais precisam de pessoas com as “*soft skills*”, competências humanas “transversais”, assim como com competências técnicas específicas, mas onde seja visível uma “boa formação cultural, o tal corpus cultural comum, que pode e deve sustentar-se na Língua Materna e expandir-se a um conjunto interligado de aprendizagens tanto disciplinares como multidisciplinares e transversais e de projeto.” (Azevedo, 2007b:112)

III - CONCLUSÕES

Considerações finais

Com a aprovação da escolaridade obrigatória até aos dezoito anos, houve uma afluência às escolas em massa, que as fragilizou. A heterogeneidade dos alunos era gritante, não só em termos de expectativas futuras, como de percursos diferenciados e até mesmo de diferentes meios e vivências.

O ensino profissional surgiu como uma tábua de salvação para os alunos que não se identificam com o sistema de ensino regular, defendendo novas oportunidades sociais e profissionais a um nível não superior, como forma de combater o insucesso escolar e o abandono precoce. É um ensino que responde às necessidades das empresas locais, mas também capaz de formar pessoal, social e profissionalmente os alunos, para que estes estejam aptos a enfrentar o mundo do trabalho. Tudo isto foi tido em conta? Infelizmente, este tipo de ensino foi introduzido nas escolas públicas sem qualquer preparação prévia dos seus agentes nem mesmo das instalações. Não houve um verdadeiro acolhimento aos alunos, na medida em que não são respeitadas as características e necessidades individuais. A verdade é que numa escola com mais de dois mil alunos tal é quase impraticável. A seleção dos alunos para os diferentes cursos não é feita tendo em conta as suas verdadeiras aptidões e motivações nem mesmo o seu percurso anterior.

O comportamento desafiante de muitos alunos e a aversão ao cumprimento de regras básicas de convivência também não facilitam o processo de ensino/aprendizagem. Tudo isto acaba por tornar o ensino profissional discriminatório, não só social mas também culturalmente.

Os cursos profissionais adaptaram-se ao ensino público. A avaliação é baseada também em saberes e muitas vezes não são tidas em conta as competências. A carga horária é elevada, facto que leva os alunos a permanecer dias inteiros na escola. Não será contraproducente? Receio bem que sim.

A ideia inicial da via profissionalizante parece ter-se perdido. Este percurso alternativo de ensino é bastante válido se for feito da forma correta. Faltou investimento. A tutela precisa de trabalhar e investir para que estes cursos funcionem verdadeiramente. As escolas carecem de meios e infraestruturas adequadas para dar resposta às exigências deste tipo de curso, mais prático. Professores, alunos, família, empresas e diretores das escolas precisam de trabalhar com o mesmo objetivo: o sucesso dos alunos. É importante que os alunos saiam com uma formação adequada às suas competências e que lhes permita serem trabalhadores e cidadãos exímios.

Aprendizagens profissionais mais relevantes

O enriquecimento durante este trabalho foi múltiplo. Começo por destacar toda a perspetiva histórica do ensino em Portugal que me apetrechou de novos dados para continuar a desempenhar com qualidade o meu papel. De facto várias foram as políticas educativas fulcrais para a evolução do ensino. Também em relação ao ensino profissional, nem sempre foi o parente pobre do ensino. O sucesso alcançado nas escolas profissionais prova que este tipo de ensino é bastante válido, desde que sejam criadas todas as condições e colocados todos os agentes a trabalharem em uníssono.

Em relação aos modelos organizacionais de escola, serviram para conhecer, de forma mais fundamentada, um pouco do mundo organizativo e administrativo, que muitas vezes nos passa ao lado. É importante não esquecer que uma escola é mais do que um grupo de professores e alunos. É um sistema aberto, integrado num determinado ambiente, onde existem relações, interações e restrições, quer com os elementos internos quer com os elementos do meio envolvente. Está inserido num meio físico, social e político, tuteladas pelo ministério e respetivas DRE e, portanto também é um subsistema de um sistema educativo e como tal coloca em vigor uma série de normas de atores externos que muitas vezes nem conhecem a realidade local.

Neste processo de aquisição de conhecimento, gostaria de salientar uma pessoa que me fez ter certeza de que todo o trabalho que tenho feito nestes anos em prol dos cursos profissionais não é em vão e que devo continuar com o mesmo empenho, assim como ele: Joaquim Azevedo, defensor acérrimo do ensino profissional tem feito um trabalho notável na defesa e promoção deste tipo de ensino e com o qual me identifico.

Limitações

O facto do meu universo de estudo ter sido apenas uma escola, é limitativo na medida em que não posso aferir o que se passa no geral nem tirar conclusões mais definitivas e globalizantes, nem me permite garantir, com segurança, a projeção destes resultados para outras zonas do país e até mesmo da RAM. No entanto, acredito que este estudo exploratório poderá servir como ponto de partida e mostrar novos caminhos que enriqueceram o meu trabalho enquanto coordenadora e docente e quem sabe um novo estudo futuro mais profundo e completo.

Desde logo, o facto de o professor ser, simultaneamente, o investigador é também limitador, pois esta dupla função não permite o distanciamento desejável e pode afetar a objetividade da investigação.

Além disso, enquanto docente e coordenadora de curso, lido de forma direta com um número reduzido de alunos e apenas os da minha área. Em relação aos restantes cursos, apenas tenho conhecimento de forma indireta. Seja como for, os anos de trabalho com o ensino profissionalizante, e todas as informações conseguidas com os meus parceiros de trabalho, não podem ser desconsiderados.

O valor do relatório

Este relatório pretende ser uma chamada de atenção para quem está a chegar a este tipo de ensino ou para quem já cá está. É um ultimato às entidades ditas competentes, para as mudanças que urge serem feitas, por forma a credibilizar o ensino profissional. Alerta para a importância de parar e ver o que de mal está a ser feito, e a relevância em voltar no tempo e analisar os motivos do sucesso deste tipo de ensino nas escolas profissionais.

Pretende ser um ponto de partida para que os cursos profissionais deixem de ser considerados os “caixotes de lixo” do sistema educativo e passem a ser um ensino reconhecido pela sociedade, pela escola, pelos professores, pelas famílias, pelas empresas, pela comunidade; um ensino que integra formação social e profissional; um ensino que abre oportunidades aprazíveis de carreira profissional.

Apesar de ser um trabalho modesto tem grandes objetivos que pretendo colocar em prática na minha escola e na minha coordenação, esperando seriamente que outros me sigam.

Projeção do conhecimento adquirido sobre a ação profissional

Quando aceitei o cargo de coordenação, tinha como principal objetivo fazer melhorias nos cursos profissionais. O conhecimento adquirido com este relatório, desde os princípios básicos onde deve assentar o ensino profissional até ao próprio funcionamento de uma escola, vem reforçar ainda mais a necessidade de mudar, de devolver a este tipo de ensino a respeitabilidade que merece. A postura dinâmica e crítica que tenho vindo a adotar ganha assim ainda mais força, dado que adquiri uma visão mais ampla do ensino em geral e em particular da via profissionalizante, podendo agora fundamentar, de forma mais documentada e assertiva, a minha posição.

Enquanto coordenadora de curso, manterei um contacto direto e constante com todos os docentes a fim de assinalar e acompanhar situações de maior dificuldade por parte dos discentes, para podermos agir atempadamente.

Enquanto orientadora da FCT e PAP, manterei o espírito aberto de forma a que cada aluno desenvolva projetos tendo em conta o perfil de saída do curso mas, essencialmente, as suas apetências, a sua vocação. Na relação com as empresas, parceiras socioeconómicas da escola, preservarei uma relação de proximidade, enaltecendo as mais-valias dos cursos e dos próprios alunos e as vantagens para as empresas em trabalhar com esses discentes.

Enquanto docente, pretendo estar mais próxima dos meus alunos, mais consciente das suas necessidades e dificuldades. Partilhar com eles metas a alcançar, fazendo parte não só do seu desenvolvimento profissional, mas também da sua formação enquanto pessoas, sem nunca descurar a qualidade e exigência do processo ensino/aprendizagem.

Enquanto membro do conselho pedagógico, tenciono identificar os fatores críticos de sucesso escolar nos cursos profissionais, procurando simultaneamente as

mudanças a introduzir para a melhoria das práticas organizacionais, pedagógicas e avaliativas usadas pelos docentes.

Em termos de estratégias e mudanças/melhoramento, começa logo nas matrículas: a constituição das turmas deve ser feita de forma mais prudente, tendo em conta os percursos anteriores e as suas verdadeiras apetências, reajustando cada aluno a uma curso profissional; a diminuição drástica no número de alunos por turma, para permitir aos professores um trabalho mais direcionado para cada um, apostando assim no sucesso educativo dos alunos.

É também fundamental dotar as escolas de mais e melhores recursos materiais. Não esqueçamos que cursos com uma elevada componente prática/tecnológica exigem instalações e recursos adequados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, José Matias, (2012). *O imperativo de um regresso da pedagogia*. Disponível em <https://clube.spm.pt/news/1213/>

Alves, José Matias (2017). Ensaio para novas viagens em: *(Re)Encontrar e Projetar o Ensino Profissional para o século XXI*

Alves, José Matias (2019). Rever o passado, projetar o futuro em: *30 anos de Ensino Profissional: perscrutar as intencionalidades e perspetivar o futuro*

Antunes, Paula Cristina Capelo (2016). *O papel da formação em contexto de trabalho - Uma avaliação dos efeitos da formação no currículo dos cursos tecnológicos e profissionais em duas escolas do Grande Porto*. Relatório de atividade profissional apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, especialização em Administração e Organização Escolar, 114 pp

Azevedo, Joaquim (1996). Ensinar é investigar, ensinar é escutar em: *Encontro de Professores "Ensinar é investigar, investigação e formação de professores"* promovido pela Associação de Professores Ensinar é Investigar. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação de Lisboa

Azevedo, Joaquim (2004). Entrevista ao *Expresso* sobre os *Rankings*. Disponível em: http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/JA_%20Rankings_Valor_Acrescentado_Expresso%201.pdf

Azevedo, Joaquim (2006). A Educação e as "Novas Competências para Todos". *Revista Formar* vol. 56 pp. 3-9

Azevedo, Joaquim (2007a). *A autonomia das escolas e a regulação sociocomunitária da educação*.

Azevedo, Joaquim (2007b). Diversificação, equidade e qualidade no ensino secundário na União Europeia Seminário IPE-UNESCO, em *"Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de política educativa"*

Azevedo, Joaquim (2007c). *Ensino Profissional: Como transformar um sucesso num fracasso?*

Azevedo, Joaquim (2010a). Contributos para uma perspectiva antropológica e sociocomunitária da educação Fórum *"Pensar a escola, preparar o futuro"* Secretariado Nacional da Educação Cristã Lisboa

Azevedo, Joaquim (2010b). *Há laranjas azuis? Sim há no Porto: uma proposta de criaticidade para o porto*. Disponível em <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/22394>

Azevedo, Joaquim (2014). *Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das políticas educativas*

Azevedo, Joaquim (2018). *Relançar o ensino profissional, trinta anos depois*. Disponível em <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/25674/1/Relan%C3%A7ar%20o%20ensino%20profissional.pdf>

Caixeiro, Cristina Maria Bicho Alpalhão (2014). *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. Capítulo I - a escola como organização educativa. Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação. Évora. 678 pp

Carneiro, Roberto (2013). Uma vida dada à educação em *A educação primeiro* - Roberto Carneiro entrevistado por Joaquim Azevedo, ed. Fundação Manuel Leão

Estêvão, Carlos V. (2018). *Repensar a escola como organização. A escola como lugar de dois mundos*. S. Luiz Editora Laboro

Lima, Licínio C. (1998). *A Escola como organização e a participação na organização Escolar: um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*

Loja, António (2000). *Notas para a História da Escola Secundária de Francisco Franco*. Disponível em: <https://bit.ly/2Z0jbAa>

Orvalho, Luísa e Alonso, Luísa (2009). Estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: investigação colaborativa sobre mudança curricular em *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho

Orvalho, Luísa (2017). A construção de Projetos de vida no Ensino Profissional: sentidos do passado-futuro em: *(Re)Encontrar e Projetar o Ensino Profissional para o século XXI*

Santos, Marília Leonardo dos (2016). *As vozes dos alunos de uma escola profissional sobre o ensino profissional – um estudo*. Tese de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Universidade Aberta. 113 pp.

Silva, Filipe Martins (2018). As lideranças intermédias na escola portuguesa de Díli - inovação e desafios. Tese de Mestrado em Administração e Gestão Educacional, Universidade Aberta. 229 pp.

Vieira, Maria Ilidia e Azevedo, Joaquim (2008), Factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* 7:26 (pp. 51-69)

Outros documentos consultados:

ANQEP, Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, disponível em <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>

Plano Educativo da escola secundária de Francisco Franco, disponível em <https://bit.ly/2KpMXVH>

Regulamento Interno da escola secundária de Francisco Franco, disponível em <https://bit.ly/2YimfrU>

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidad_e/perfil_dos_alunos.pdf

Legislação:

- Decreto-Lei 80/78. Diário da República n.º 97/1978, Série I de 1978-04-27
- Lei n.º 46/86. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14
- Decreto-Lei n.º 26/89. Diário da República n.º 18/1989, Série I de 1989-01-21
- Decreto-Lei n.º 74/2004. Diário da República n.º 73/2004, Série I-A de 2004-03-26
- Decreto-Lei n.º 91/2013. Diário da República n.º 131/2013, Série I de 2013-07-10
- Despacho n.º 6478/2017. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26
- Lei n.º 55/2018. Diário da República n.º 159/2018, Série I de 2018-08-20
- Portaria n.º 235-A/2018. Diário da República n.º 162/2018, 1º Suplemento, Série I de 2018-08-23