



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**  
**CENTRO REGIONAL DE BRAGA**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**MULTICULTURALISMO e DESEMPENHO ESCOLAR NO ENSINO  
PROFISSIONAL. UM ESTUDO DE CASO**

**II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação**  
**Educação Especial**

**Cidália Maria Capela de Sousa**

**Orientadora:** Professora Doutora Luísa Antónia de Vila Fernandes Orvalho

**Braga,**  
**março, 2013**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA  
CENTRO REGIONAL DE BRAGA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**MULTICULTURALISMO e DESEMPENHO ESCOLAR NO ENSINO  
PROFISSIONAL. UM ESTUDO DE CASO**

II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação  
Educação Especial

**Cidália Maria Capela de Sousa**

**Orientadora:** Professora Doutora Luísa Antónia de Vila Fernandes Orvalho

**Braga,  
março, 2013**

## **Agradecimentos**

Chegados ao fim deste projeto, importa deixar registado um agradecimento àqueles que de um modo particular contribuíram para que este momento fosse possível.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus que sempre me guiou e em seguida agradeço de forma muito especial à minha orientadora, Doutora Luísa Orvalho, pela orientação, estímulo, disponibilidade, bibliografia atualizada e apoio científico que prestou durante a elaboração da dissertação. Para além de uma brilhante profissional, foi sempre uma presença constante, conseguindo eliminar os constrangimentos da distância física Terras de Bouro – Porto.

À minha Diretora de Mestrado, Doutora Filomena Ponte, pelo carinho e inspiração.

À Doutora Sandra Araújo, Diretora pedagógica da Escola Profissional Amar Terra Verde (EPATV) pela disponibilidade demonstrada para a realização deste estudo de caso.

Aos meus colegas de trabalho, pela amizade, pelos momentos de boa disposição partilhados e pelo contributo que deram para a realização da presente dissertação, muito em especial à Clara, ao Dantas e à Francisca pelas razões que eles tão bem conhecem.

A todos os jovens moçambicanos e portugueses, que integraram o grupo deste estudo, pela generosa colaboração sem a qual não seria possível a concretização deste trabalho.

Por último mas não menos importante, à minha família pelo incentivo contínuo.

Ao meu marido, que me lançou nesta aventura, pela sua constante palavra de ânimo e entusiasmo e porque nunca me deixou perder de vista o objetivo final, um obrigado especial.

Por fim, um agradecimento muito sentido aos meus filhos. Porque muito ficou por fazer nestes meses e pelas horas em que estudámos juntos. A sua recompensa será a lição que conseguirem retirar do exemplo que lhes desejamos transmitir: o esforço, o trabalho e o empenho têm que ser uma constante na vida de quem quer crescer.

## Resumo

A presente dissertação de mestrado procura estudar a problemática geral do multiculturalismo que se vive atualmente nas escolas profissionais privadas e a sua relação com os desempenhos escolares dos alunos e pretende, ajudar as escolas e os professores dos cursos profissionais, a construir melhores respostas e de maior qualidade para que todos os alunos aprendam, já que a aprendizagem é o maior fator de inclusão.

Sendo longínqua e indiscutível a ligação que se estabelece entre Portugal e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e escassa a existência de estudos realizados para tentar saber como é que os jovens oriundos dos PALOP constroem as representações de identidade nas vivências do quotidiano e de que forma conduzem o seu desempenho escolar, torna pertinente a realização deste estudo.

O objetivo desta pesquisa é perceber as diferenças de desempenho escolar que possam existir. Se existem e porquê? E quais os fatores que podem potenciar a sua superação.

Enunciado o objetivo foi feita uma investigação de natureza qualitativa, centrada num estudo de caso, realizado na Escola Profissional Amar Terra Verde (EPATV), com sede em Vila Verde e na delegação de Amares, no distrito de Braga, envolvendo dois grupos de cinco jovens cada, sendo um de alunos Moçambicanos e o outro de jovens Portugueses naturais dos concelhos de Amares e Vila Verde, que frequentavam os cursos profissionais, na escola Sede e na Delegação de Amares, no ano letivo 2011/2012, no 2º ano (11º ano de escolaridade) e no 3.º ano (12º ano de escolaridade).

As questões de investigação, às quais pretendemos responder são:

- 1 – Como é que os alunos convivem com a multiculturalidade?
- 2 – Existem, ou não, diferenças de desempenho escolar entre alunos multiculturais?
- 3 – Quais são os fatores que influenciam o desempenho escolar dos jovens multiculturais no Ensino Profissional?
- 4 - Que perceções e representações têm os diretores da escola e o SPO sobre o multiculturalismo e o desempenho escolar, no Ensino Profissional?
- 5 - De que forma e até que ponto se verifica a correspondência entre as representações e as práticas?

6 – Que estratégias podem ser implementadas para melhorar o desempenho escolar dos alunos do Ensino Profissional?

Como técnicas e instrumentos de recolha e produção de dados foram privilegiadas as entrevistas semiestruturadas e em profundidade, a observação direta e participante em diário de bordo e a recolha documental. A análise de conteúdo das entrevistas e de todos os documentos e registos elaborados foi a técnica de análise e de interpretação escolhida.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que o multiculturalismo que se vive na EPATV é vantajoso pela partilha cultural que possibilita e que, neste caso, os alunos moçambicanos, desta escola, apresentaram melhores resultados escolares quando comparados com os alunos portugueses, do mesmo grau de ensino.

## **Abstract**

This dissertation seeks to study the general issue of multiculturalism that we assist to in private vocational schools and its relation with the students' academic performance; also it aims to help schools and teachers in vocational courses to build better and higher quality answers so that all students learn, once learning is the greatest factor for inclusion.

Being distant and indisputable the connection established between Portugal and the African Countries of Portuguese Official Language (PALOP) and scarce the existence of studies to try to know how young people from PALOP construct representations of identity in everyday experiences and how they lead their academic performance makes this study relevant.

The aim of this research is to understand the differences in academic performance that may exist. If are there any, and why? And what factors may enhance their overcoming.

Stated the goal, it was made a qualitative research focused on a case study conducted at Amar Terra Verde Vocational School (EPATV), based in Vila Verde, and on its delegation of Amares, in the district of Braga, involving two groups of five young students, being one a group of Mozambican students and the other a group of Portuguese students from the municipalities of Amares and Vila Verde, attending vocational courses at the school headquarters and its delegation of Amares, in the school year 2011/2012, 2<sup>nd</sup> year (11<sup>th</sup> grade) and 3<sup>rd</sup> year (12<sup>th</sup> grade).

The research questions which we intend to answer are:

- 1 - How do students live with multiculturalism?
- 2 - Are there or not differences in academic performance between multicultural students?
- 3 - What are the factors that influence academic performance of multicultural young people in Vocational Education?
- 4 - What perceptions and representations do the school principals and the SPO have on multiculturalism and academic performance in Vocational Education?
- 5 - How and to what extent is there a correspondence between representations and practice?

6 - What strategies can be implemented to improve the academic performance of Vocational Education?

As techniques and tools for data collection and production were privileged semi structured and in-depth interviews, direct and participant observation in logbook and document collection. Content analysis of the interviews and of all documents and records produced was the analysis and interpretation technique chosen.

The results allow us to conclude that the multiculturalism in EPATV is advantageous by the cultural sharing it enables and that, in this case, the Mozambican students of this school had better educational outcomes when compared with Portuguese students.

## Résumé

Cette dissertation de master vise étudier la problématique générale du multiculturalisme qui se vit actuellement dans les écoles professionnelles privées et sa relation avec les performances scolaires des élèves, et cherche à aider les écoles et les professeurs des filières professionnelles, à construire des réponses plus adéquates et de meilleure qualité pour que tous les élèves apprennent, vu que l'apprentissage et le plus grand facteur d'inclusion.

La réalisation de cette étude est d'autant plus pertinente que la liaison qui s'établit entre le Portugal et les Pays Africains de Langue Officielle Portugaise (PALOP) est ancienne et incontestable, et se justifie également par la quasi inexistence d'études réalisées afin d'essayer de savoir comment ces jeunes issus des PALOP construisent les représentations d'identité au cours de leur vie quotidienne et de quelle forme ils conduisent leur performance scolaire.

L'objectif de cette recherche est de comprendre les différences entre les performances scolaires qui peuvent exister. Si elles existent, et pourquoi ? Et quels facteurs peuvent permettre de les surmonter.

L'objectif ayant été présenté, une enquête de nature qualitative a été faite, centrée autour d'un cas, et réalisée à l'École Professionnelle Amar Terra Verde (EPATV), située à Vila Verde et ayant une filiale dans la commune de Amares, district de Braga. Le cas analysé se centre autour de deux groupes, chacun composé de cinq jeunes, l'un des groupes étant constitué d'élèves mozambicains, l'autre de jeunes portugais originaires des communes de Amares, Terras de Bouro et de Vila Verde. Ces élèves fréquentaient les filières professionnelles de l'École Professionnelle Amar Terra Verde (EPATV), durant l'année scolaire 2011/2012, se trouvant en première et en terminale.

Les questions de l'enquête auxquelles nous cherchons à répondre sont:

- 1 – Comment les élèves vivent-ils cette multi culturalité ?
- 2– Existe-t-il, ou pas, des différences au niveau des performances scolaires entre les élèves multiculturels ?
- 3– Quels sont les facteurs qui influencent la performance scolaire des jeunes multiculturels dans l'enseignement professionnel?

4 – Quelles perceptions et représentations ont les directeurs de l'école et les membres du SPO (Service de Psychologie et Orientation) du multiculturalisme et de la performance scolaire, dans l'enseignement professionnel ?

5– De quelle forme et jusqu'à quel point peut-on vérifier la correspondance entre les représentations et la pratique ?

6– Quelles stratégies peuvent être appliquées pour améliorer la performance scolaire de l'enseignement professionnel ?

En ce qui concerne les techniques et les instruments utilisés pour récolter et produire les données présentées, nous avons privilégié les interviews semi-structurées et plus profondément, l'observation directe et participante en journal de bord et la collecte documentaire. La technique d'analyse et d'interprétation choisie a été l'analyse du contenu des interviews et de tous les documents et registres élaborés.

Les résultats obtenus nous permettent de conclure que le multiculturalisme qui se vit dans l'École Professionnelle Amar Terra Verde (EPATV) est avantageux du point de vue du partage culturel qu'il permet et que, dans ce cas, les élèves mozambicains de cette école ont présenté de meilleurs résultats scolaires quand on les compare avec les élèves portugais.

## Índice Geral

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	II
Abstract .....	IV
Résumé.....	VI
Índice Geral.....	VIII
Índice de Tabelas.....	XI
Índice de Quadros .....	XI
Lista de Siglas .....	XII
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>

## **PARTE I - QUADRO TEÓRICO, SOCIAL E POLITICO**

<b>CAPITULO I – Ensino Profissional .....</b>	<b>17</b>
1.1 – Evolução do Ensino Profissional em Portugal .....	24
1.1.1 – As escolas profissionais: um modelo educativo inovador.....	33
1.1.2 – Escola Profissional Amar Terra Verde .....	42
1.1.3 – Caracterização do Projeto Educativo da EPATV .....	44
1.1.4 – Missão, Visão e Valores da EPATV .....	45
1.2 – Características do modelo educativo e formativo das Escolas Profissionais em Portugal .....	46
1.2.1 – A estrutura curricular modular dos cursos profissionais .....	50
1.3 – Ensino Técnico Profissional em Moçambique.....	51
1.3.1 – O Projeto das Escolas Profissionais de Moçambique e a Cooperação Portuguesa .....	53
1.4 –Desempenho escolar no Ensino Profissional .....	58
1.5 – A Estratégia de Lisboa 2010 .....	60
1.6 – A Estratégia Europa 2020 .....	63

<b>CAPITULO II – Multiculturalismo, Interculturalismo e Diversidade Cultural</b> .....	65
1 – Multiculturalismo.....	65
1.1 – Interculturalismo / Interculturalidade.....	68
1.2 – Diversidade cultural e identidades .....	70
1.3 – Diversidade e diferenciação pedagógica.....	71
1.4 – Multiculturalismo na EPATV .....	72
<b>CAPITULO III – Necessidades Educativas Especiais</b> .....	79
1 – Conceito de Necessidades Educativas Especiais e sua Evolução .....	79
2 – Escola Inclusiva .....	81
2.1 – Inclusão e Equidade .....	86
2.2 –Tipologia de NEE.....	89
2.3 – NEE e Ensino Profissional: Que Desafios? .....	90
<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO</b>	
<b>CAPITULO I – Quadro e Processo Metodológico</b> .....	99
1.1 – Objeto de estudo, motivação e justificação da escolha .....	100
1.2 – A problemática de estudo, objetivos e questões de investigação.....	101
2.1 – O <i>design</i> do estudo: a opção por um estudo de caso.....	104
2.2 – Cenário de investigação: caracterização do contexto, da amostra, dos participantes e procedimentos na recolha de dados .....	107
2.2.1 – Informadores privilegiados/Participantes .....	109
2.2.2 – Perfil dos entrevistados.....	109
2.3 – Técnicas e instrumentos de recolha e produção de dados.....	111
2.4 – Técnicas de análise e interpretação de dados .....	113
2.5 – Critérios de validade e aferição da qualidade do estudo .....	113
<b>CAPITULO II –Apresentação e Discussão dos Resultados</b> .....	115
1 – Apresentação dos Resultados .....	115
1.1 – Análise de conteúdo das entrevistas e notas de campo .....	115
1.2 – Análise de conteúdo dos resultados escolares dos alunos.....	134

2 – Discussão dos Resultados .....	145
<b>CAPÍTULO III – Conclusões e Recomendações .....</b>	<b>150</b>
1 – Respostas às questões de investigação .....	150
2 – Conclusões .....	160
3 – Reflexões e Recomendações .....	164
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>166</b>

## **ANEXOS**

Anexo 1: Pedidos de autorização à Direção da EPATV

Anexo 2 : Pedido de autorização, aos Encarregados de Educação

Anexo 3: Declarações de Consentimento Informado aos Entrevistados

Anexo 4: Declarações de Consentimento Informado aos Encarregados de Educação  
dos alunos

Anexo 5: Guião da Entrevista aos SPO e Diretora Pedagógica

Anexo 6: Guião da Entrevista aos Diretores de Curso

Anexo 7: Guião da Entrevista aos Alunos Portugueses

Anexo 8: Guião da Entrevista aos Alunos Moçambicanos

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos alunos que compõem a amostra .....	110
Tabela 2- Codificação das entrevistas aos SPO e DP.....	115
Tabela 3 - Codificação das entrevistas aos Diretores de Curso.....	116
Tabela 4 - Codificação das entrevistas aos alunos portugueses .....	116
Tabela 5 - Codificação das entrevistas aos alunos moçambicanos.....	116
Tabela 6 - Excertos da transcrição e análise das entrevistas aos SPO e DP .....	117
Tabela 7 - Excertos da transcrição e análise das entrevistas aos Diretores de Curso ..	120
Tabela 8- Excertos da transcrição e análise das entrevistas aos alunos portugueses...	123
Tabela 9 - Excertos da transcrição e análise da entrevistas aos alunos moçambicanos .....	126
Tabela 10 - Excerto das Transcrições das Notas de Campo.....	131
Tabela 11 - Média final das classificações obtidas às disciplinas .....	139
Tabela 12 - Média Final dos Alunos do Curso Técnico de Condução .....	141

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Calendarização da ação investigativa.....	107
Quadro 2 - Desempenho escolar / Número de Módulos realizados pelo Aluno D1....	138
Quadro 3 - Desempenho escolar / Número de Módulos realizados pelo Aluno C1 ....	138
Quadro 4 - Desempenho escolar / Número de Módulos realizados pelo Aluno D2...	139
Quadro 5 - Desempenho escolar / Número de Módulos realizados pelo Aluno C2....	139
Quadro 6 - Desempenho escolar / Número de Módulos realizados pelo Aluno D3...	143
Quadro 7 - Desempenho escolar / Número de Módulos realizados pelo Aluno C3...	143
Quadro 8 - Desempenho escolar / Número de Módulos realizados pelo Aluno D4....	143
Quadro 9 - Desempenho escolar / Número de Módulos realizados pelo Aluno C4....	144
Quadro 10 - Desempenho escolar / Número de Módulos realizados pelo Aluno D5 ..	144
Quadro 11 - Desempenho escolar / Número de Módulos realizados pelo Aluno C5..	144

## **Lista de Siglas**

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

CEE – Comunidade Económica Europeia

CNE – Conselho Nacional de Educação

CSPOPE – Cursos secundários predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos

CSPOVA – Cursos secundários predominantemente orientados para a vida ativa

DES – Departamento do Ensino Secundário

DINET – Direção Nacional do Ensino Técnico

EPATV – Escola Profissional Amar Terra Verde

ETP – Ensino Técnico-Profissional

EP – Escolas Profissionais

GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional

IGE – Inspeção-geral de Educação

IQCA – Fundos Estruturais da Comunidade Europeia

MAC – Método aberto de coordenação

MINED – Ministério da Educação de Moçambique

NACEM – Núcleo de Apoio à Concretização da Estrutura Modular

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMS – Organização Mundial de Saúde

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PAP – Prova de Aptidão Profissional

PEE – Plano Estratégico de Educação

PEI – Plano Educativo Individual

PIREP – Programa Integrado da Reforma da Educação

PRODEP – Programa de Desenvolvimento da Educação em Portugal

## INTRODUÇÃO

Este trabalho enquadra-se no contexto da conclusão do segundo ciclo de estudos em Ciências da Educação, área de especialização de Educação Especial, na Faculdade de Ciências Sociais, do Centro Regional de Braga, da Universidade Católica Portuguesa.

A problemática que atravessa esta investigação assenta no desempenho escolar dos alunos numa tríade relação ensino profissional, multiculturalismo e necessidades educativas especiais (NEE).

O ponto de partida e a motivação para a sua realização inscreve-se num conjunto de preocupações e questões oriundas da experiência diária da nossa prática docente, desenvolvida com jovens multiculturais, mais especificamente, jovens oriundos de países de língua oficial portuguesa (PALOP), num contexto de integração inclusiva numa escola profissional privada – a Escola Profissional Amar Terra Verde (EPATV).

O estudo empírico realizado tem como questão orientadora geral conhecer e caracterizar o desempenho escolar dos jovens multiculturais que frequentam o ensino profissional e as representações sociais que fazem das suas vivências de identidade. Pretende-se, assim, estudar as diversas formas com que os alunos lidam com a multiculturalidade, com as diferenças, as descobertas que fazem, as alegrias, resistências, e ansiedades que sentem e os resultados escolares que obtêm. Para o efeito selecionou-se um pequeno grupo constituído por cinco jovens, oriundos de Moçambique, para integrar a nossa amostra. Ao se pretender analisar o multiculturalismo *vs* desempenho escolar dos alunos no ensino profissional, fomos compará-los com mais cinco jovens de naturalidade portuguesa. Assim, a amostra selecionada é constituída por dez alunos, cinco moçambicanos e cinco portugueses, todos eles a frequentar o ensino secundário profissional, no segundo e terceiro anos de cursos profissionais, da EPATV.

O objetivo principal deste estudo de caso é perceber se há diferenças de desempenho escolar entre estes dois grupos. E se existem, porquê?

Esclarecido o objeto da nossa investigação e as motivações que conduziram a investigadora à sua realização, passamos a apresentar de seguida o plano geral desta dissertação que se estrutura em duas partes, uma primeira dedicada ao enquadramento teórico, social e político e uma segunda dedicada ao estudo empírico.

Assim, a **Parte I**, está dividida em três capítulos. No **primeiro capítulo**, faz-se uma abordagem à génese dos cursos profissionais no sistema de educação e formação português, desde a sua criação até à atualidade no contexto das orientações europeias e

internacionais, através de uma breve contextualização desta modalidade de ensino. Ainda neste capítulo, faz-se a apresentação da EPATV, o cenário escolhido para a realização do estudo de caso e, caracteriza-se o projeto educativo das escolas profissionais de Moçambique, inserido no ensino técnico profissional, de onde são oriundos os alunos moçambicanos, ao abrigo da cooperação Portugal -África.

O **segundo capítulo** é dedicado à temática do multiculturalismo, interculturalismo e diversidade cultural, realçando o desafio da aplicabilidade da diferenciação pedagógica. Faz-se, ainda, uma alusão ao multiculturalismo vivido na EPATV.

O **terceiro capítulo** expõe o conceito de necessidades educativas especiais (NEE) e a sua evolução, as tipologias de NEE, as exigências de uma escola inclusiva e os desafios inerentes às NEE no Ensino Profissional, as estratégias educativas e formativas diferenciadas que é necessário implementar para promover o sucesso educativo de todos os alunos, dentro da sala de aula, em contexto de trabalho e na prova de aptidão profissional.

A **Parte II**, estudo empírico, é dedicada ao desenvolvimento do trabalho de campo e apresenta-se, igualmente, organizada em três capítulos.

No **primeiro capítulo**, quadro e processo metodológico, dão-se a conhecer as opções metodológicas tomadas para o desenvolvimento da investigação, apresentando o objeto de estudo, a justificação da problemática, as questões de investigação e os objetivos que se pretendem alcançar. Segue-se a apresentação do *design* de estudo, com a descrição do cenário investigativo, a caracterização da amostra e dos participantes envolvidos, bem como, as técnicas e os instrumentos de recolha e produção de dados utilizados, as técnicas de análise e interpretação de dados e os procedimentos efetuados para a concretização do estudo de caso. Por último, apresentam-se os critérios de validade e aferição da qualidade do discurso interpretativo produzido.

O **segundo capítulo**, apresentação e discussão dos resultados, é dedicado à apresentação da análise qualitativa – análise de conteúdo das entrevistas para se estabelecer a relação entre as questões orientadoras e as respostas às mesmas, e das pautas de avaliação modular, dos alunos entrevistados, de modo a apurar o aproveitamento escolar dos alunos Moçambicanos e Portugueses. Ainda neste capítulo é feita uma reflexão sobre a relação estabelecida entre o desempenho escolar e o multiculturalismo no seio da EPATV.

No **terceiro capítulo**, conclusões e recomendações, apresentam-se as respostas construídas às questões prévias de investigação, num registo alicerçado na mobilização

do quadro teórico apresentado; as reflexões finais e conclusões a que chegamos, apontando-se algumas recomendações para futuros estudos.



# **PARTE I - QUADRO TEÓRICO, SOCIAL E POLITICO**

# Capítulo I – Ensino Profissional

## 1 – Génese do Ensino Profissional

Nas páginas que antecedem a introdução do seu livro *Evidentemente. História da Educação*, António Nóvoa (2005) escreveu:

... as coisas da educação discutem-se, quase sempre, a partir das mesmas dicotomias, das mesmas oposições, dos mesmos argumentos. Anos e anos a fio. Banalidades. Palavras gastas. Irritantemente óbvias, mas sempre repetidas como se fossem novidade. Uns anunciam o paraíso, outros o caos – a educação das novas gerações é sempre pior do que a nossa. Será?! Muitas convicções e opiniões. Pouco estudo e quase nenhuma investigação (Nóvoa, 2005, p.5)

Foi já com esta ideia que se chegou, anos atrás, à conclusão que algo não estava bem no sistema educativo e formativo do nosso país.

Foi, precisamente, da convicção que o sistema educativo e formativo do nosso país não era o desejado que surgiu o ensino profissional (EP). Surgiu e desenvolveu-se por necessidade do sistema produtivo resultante da revolução industrial durante o século XIX de forma não integrada no ensino clássico e humanista existente verificando-se, até então, uma forte distinção quanto aos conteúdos, fins a que se destinavam e também quanto à origem dos alunos que os frequentavam. Assim, enquanto o ensino humanista era frequentado pela aristocracia e pela alta burguesia o ensino técnico e profissional destinava-se quase em exclusivo às classes populares urbanas ou às classes rurais de maiores aspirações (Rocha, 1987). O Ensino Profissional, constitui assim, de um modo simplificado, uma modalidade de ensino vocacional, de nível secundário de educação, que confere habilitação escolar de 12.º ano de escolaridade e qualificação profissional de nível IV, orientada para a rápida integração no mercado de trabalho. Ideia, esta, que permanece até aos nossos dias. Acima de tudo, o ensino profissional, visa dar ao mercado de trabalho quadros técnicos intermédios, altamente qualificados, cidadãos formados dentro do sistema educativo.

Sem interesse, por parte do Estado, na formação de mão de obra, o ensino técnico foi praticamente abandonado durante os anos 30. Só com o Decreto-Lei nº 37028, de 25 de agosto, de 1948 é que surgiu o Estatuto do Ensino Técnico em Portugal a propósito da

preocupação do Estado com a revitalização e estimulação da indústria nacional. A maior procura pelo ensino técnico deu-se apenas nos anos 50. Este tipo de ensino tanto promovia a educação geral como desenvolvia aptidões profissionais.

Com a publicação do estatuto do ensino técnico, de 1948, foi introduzido um ciclo preparatório unificado de dois anos (dentro de uma escolaridade obrigatória de três anos) que apontava para uma aprendizagem geral com características de orientação profissional dos alunos. Na continuidade do ciclo preparatório, foi criado o 2º ciclo, constituído por cursos de três a quatro anos, dividido entre os ramos comercial e industrial (ainda não dirigidos às raparigas). Pouco mais de um quarto da população estudantil frequentava o ensino técnico (Grácio, 1986, p.49), possivelmente por ser visto como um tipo de ensino desprestigiante, procurado pelas classes mais desfavorecidas (ideia que permaneceu até 1974. Nos anos 50 houve uma maior procura pela educação devido ao ensino técnico. Procurado pelos grupos socialmente desfavorecidos, o ensino técnico pretendia modernizar a sociedade através da democratização do ensino (Lei n.º5/73, de 25 de julho que não chegou a ser promulgada, visto que a Revolução de abril de 1974 teve início meses depois). Com a reforma de Veiga Simão, no início dos anos 70, procurou-se modernizar Portugal através do desenvolvimento da educação. Alargou-se a escolaridade obrigatória de seis para oito anos (quatro de ensino primário e quatro de ensino preparatório). O ensino secundário era constituído por mais quatro anos (dois de curso geral e dois de curso complementar). Foi nesta altura que se antecipou a entrada para o ensino primário dos sete para os seis anos de idade.

Entre abril de 1974 e os anos 80 o ensino técnico foi saneado dos currículos portugueses, tornando-se o ensino liceal o modelo institucionalizado. Deu-se a unificação das escolas industriais, escolas comerciais e liceus, do ensino secundário e a quase total eliminação do ensino técnico. Em 1978, os cursos complementares visavam, sem efeito, colmatar a falta de uma educação profissionalizante. Longe de ingressar no mercado de trabalho, os jovens concorriam para as universidades. Como não havia lugar para todos, no ensino superior, surgem o *numeros clausus*, o ano propedêutico, o 12.ºano regular e o 12.ºano profissionalizante. Em 1980 e 1981 retomou-se a preocupação com uma educação que desenvolvesse competências profissionais e orientasse os jovens para o mercado de trabalho.

A proximidade da entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE) mostrava que o país não satisfazia as exigências europeias, em termos de educação. O fraco investimento na educação e uma taxa de analfabetismo que rondava os 21%, e uma

escolarização secundária de 30% que recusava o ensino técnico-profissional e artístico (Correia, 1995; citado por Rodrigues, 2011, p. 44) foram os princípios fundamentais para em 1983 se dar a Reforma de José Augusto Seabra.

Com o Despacho Normativo nº 194-A/83, de 21 de outubro foi introduzido nas escolas secundárias, o ensino técnico-profissional. Assim, no ensino secundário, passa a existirem quatro tipos de cursos: Cursos Gerais (via de Ensino); Cursos Técnico-Profissionais (10.º, 11.º e 12.º anos); Cursos Profissionais (10.º ano seguido de um estágio); Cursos Complementares Liceais e Técnicos (10.º e 11.º anos em regime noturno). A escolaridade obrigatória passa agora a ser de nove anos com um ensino secundário de três, que se dividia entre os Cursos Secundários Predominantemente Orientados para o Prosseguimento de Estudos (CSPOPE) e os Cursos Secundários Predominantemente Orientados para a Vida Ativa (CSPOVA). A Reforma de Seabra, num contexto de desemprego, oferecia uma certificação profissional de nível III<sup>1</sup> com equivalência ao 12.º ano de escolaridade que não era reconhecida pelas entidades empregadoras. O não reconhecimento destes cursos aliado ao contexto económico e social que se vivia levou a que a reforma de 1983 fosse um fracasso.

Com a Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (LBSE) aparece a formação profissional como uma adequação ao mercado de trabalho. Foi criado formalmente em 1982, e efetivado em 1987, o Conselho Nacional de Educação (CNE) assente na contextualização europeia. Em 1989 nasceu um subsistema de ensino secundário profissionalizante, através do Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro, e em conformidade com o artigo 19.º da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, que cria as Escolas Profissionais, enquanto modalidade especial de educação, uma alternativa de formação pós 9º ano, que era a escolaridade obrigatória na altura. Foi uma iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho, que contou com a mobilização simultânea de atores, públicos e privados e da sociedade em geral. Fruto da adesão dos vários atores da sociedade, o número de escolas profissionais expandiu-se muito rapidamente. Foram escolas criadas ao abrigo de um contrato-programa, entre o Estado e um conjunto de parceiros locais, como por exemplo as autarquias. Aliás, foi resultado de um contrato-programa entre as autarquias dos

---

<sup>1</sup> Certificado que comprova que um indivíduo é detentor das competências profissionais e/ou de outras condições exigidas para o exercício de uma determinada profissão. Diz respeito, principalmente, a um trabalho técnico que pode ser executado de forma autónoma e/ou incluir responsabilidades de enquadramento e de coordenação.

concelhos de Amares, Vila Verde e Terras de Bouro e o Estado que surgiu em 1993 a escola objeto de estudo desta investigação, a EPATV.

No mesmo Decreto-Lei n.º 26/89, são reconhecidas as equivalências dos diplomas do ensino profissional de nível III aos diplomas do ensino secundário regular permitindo aos diplomados por aquela via o acesso ao ensino superior (artigo 9.º, n.º13).

No final dos anos 80, Portugal, dispunha de meios financeiros provenientes da Comunidade Europeia para desenvolver o ensino tecnológico, profissional e artístico através do programa de desenvolvimento da educação em Portugal (PRODEP). Assim, o Estado, através do Decreto-Lei n.º 397/88, de 8 de novembro de 1988, criou um novo serviço central do Ministério da Educação, o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP). Esta nova Direção-Geral ficou sediada no Porto, tendo como Diretor Geral, durante os três primeiros anos, Joaquim Azevedo, que foi ainda o responsável pela coordenação desta área da política educativa, em 1992 e 1993, enquanto Secretário de Estado dos Ensinos Básico e Secundário. Em 1989, sob a tutela do então Ministro da Educação, Roberto Carneiro, deu-se o lançamento das escolas profissionais, com a criação dos cursos profissionais, só nestas escolas, e os cursos tecnológicos no ensino secundário regular.

O GETAP extinguiu-se em 1992, absorvido pelo Departamento do Ensino Secundário (DES), com sede em Lisboa, em linha com todos os serviços centrais (Rodrigues, 2011).

Em 1993, o regime jurídico que regulamentava o ensino profissional, foi alterado pelo Decreto-Lei n.º 70/89, de 2 de março, posteriormente pelo Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de janeiro. Neste decreto é reforçada a ideia do ensino profissional enquanto modalidade especial de ensino.

O Estado pode, subsidiariamente, criar escolas profissionais para assegurar a cobertura de áreas de formação ou de regiões do País não contempladas pela rede de escolas profissionais existentes. (Decreto-Lei n.º 4/98, Artigo 2.º, n.º2)

Com as publicações da Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de maio, do Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de fevereiro, da Portaria n.º 798/2006, de 10 de agosto e do Despacho n.º 14758/2004, de 23 de julho, consolida-se, a possibilidade da oferta de cursos profissionais nas Escolas Secundárias Públicas e do Ensino Particular e Cooperativo que

ofereçam nível secundário de educação, até então, só oferecidos por Escolas Profissionais privadas e públicas.

Os Cursos Profissionais surgem como uma das escolhas possíveis nas vias de nível secundário de educação (Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, retificado pela Declaração n.º 44/2004, de 25 de maio, retificado pelo Decreto-Lei 139/2012, de 5 de junho). Está criada uma rede de escolas públicas com Cursos Profissionais em pé de igualdade com os cursos científico - humanísticos e os cursos tecnológicos, do ensino geral. As escolas profissionais proporcionam a aproximação entre a escola e o mundo do trabalho, nomeadamente, através da planificação, realização e avaliação da formação em contexto de trabalho (FCT), que pode revestir muitas formas, entre elas os estágios em empresas. Os jovens recebem uma formação integral e integrada, de dupla certificação, que os qualifica para o exercício profissional de uma família de profissões, ao mesmo tempo que lhe permite o prosseguimento de estudos, através da habilitação escolar de nível secundário de educação.

Para revogar a legislação anteriormente referida, surgiu a Portaria n.º 74-A/2013. D.R. n.º 33, Suplemento, Série I de 2013-02-15, dos Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência, que 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.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar -se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro - define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida.

Na nossa opinião este Decreto - Lei, surge no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos, mas, sendo tão vantajoso para uns, ajuda a manter o eterno estigma, quando se confunde ensino profissional com ensino especial, remetendo para o ensino profissional todos aqueles alunos que são menos capazes.

O Decreto Lei 85/2009, de 27 de agosto, que alterou o Decreto -Lei n.º 301/93, de 31 de agosto, estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

O Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto estabelece a obrigatoriedade da frequência escolar a crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos.

Após o cumprimento do 9.º ano, os nossos jovens podem escolher entre diferentes alternativas sendo as mais comuns: os cursos científico-humanísticos, os cursos profissionais, os cursos tecnológicos (atualmente em extinção), os cursos artísticos especializados, e os cursos de educação e formação. Muitos optam pelo ensino profissional porque lhes dá acesso a cursos que facilitam a entrada no mercado de trabalho.

Com o objetivo de combater a baixa taxa de escolarização da população portuguesa, que no ensino secundário era cerca de metade da média dos outros membros da comunidade europeia, foram criadas as escolas profissionais, no ano de 1989, como referido anteriormente, por iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho (embora rapidamente viessem a ficar sob responsabilidade apenas do Ministério da Educação).

Foram vários os elementos de inovação social que esta iniciativa política conseguiu implementar nomeadamente, quebrou-se a ideia do monopólio estatal na oferta pública e institucional de ensino e investiu-se numa nova via de parceria entre Estado e sociedade civil, capaz de mobilizar a cooperação de muitos atores sociais locais para a educação das populações, sob o modelo de contratos-programa. Foi instituído um modelo de gestão autónoma e privada destas instituições. Estas escolas criaram uma nova oportunidade educativa para muitos jovens que, sem ela deixariam precocemente o ensino.

A diferença pedagógica fez das escolas profissionais uma alternativa real e positiva, ao sistema regular de ensino (Silva, Silva & Fonseca, 1996, p.35, citado por Azevedo, 2009 e Santos, 2012, p.9). Em Portugal foi uma inovação, na vertente pedagógica de ensino e formação. Constituiu-se como um ensino traduzido em elevadas taxas de sucesso e de empregabilidade dos diplomados por estas escolas, quando comparados com os dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos, em desenvolvimento nas escolas secundárias.

No que se refere à vertente pedagógica, as escolas profissionais inauguraram, em Portugal, um novo tipo de ensino secundário, com um novo modelo curricular e uma nova forma de desenvolvimento curricular, a que se chamou Estrutura Modular. A

Comissão de Avaliação Externa do Ensino Profissional, nomeada pelo Governo, escreveu, em 1996:

O modelo das escolas profissionais foi pensado com grande seriedade e sentido de inovação. Os fundadores tomaram a opção básica, e decisiva, de recusar criar um novo subsistema decalcado dos existentes. A diferença institucional e organizacional em que apostaram (quanto a promoção, ao estatuto, a autonomia, etc.), juntaram a busca de uma diferença pedagógica que fizesse das escolas uma real alternativa, positiva, ao sistema regular de ensino (Silva, Silva & Fonseca, 1996, p. 35, cit. in Orvalho, 2009, p. 3).

De acordo com a distribuição populacional no país, a rede das escolas profissionais distribuiu-se de forma harmoniosa por todo o território, tendo sido criadas escolas tanto em meio urbano como rural. As escolas profissionais propuseram-se seguir, desde a sua conceção, um modelo de ensino profissional capaz de oferecer aos jovens um desenvolvimento humano global, como pessoas aptas a inserir-se de modo crítico, construtivo e personalizado na sociedade e no mercado de trabalho. O currículo foi estruturado como uma unidade educativa capaz de integrar teoria e prática; organização por disciplinas, organizadas em módulos, e por projeto; formação geral e formação profissional e escola e comunidade envolvente.

A grande novidade pedagógica foi a adoção do “sistema modular”. Este nasceu da necessidade de adequar os ritmos de ensino e de aprendizagem às características e capacidades dos diferentes alunos, permitindo desenvolver percursos individuais diversificados, de modo a criar condições para que todos, no final, pudessem vir a obter níveis de desenvolvimento e de qualificação equivalentes e elevados.

O sistema modular em que se organizaram os cursos profissionais correspondia a uma quádrupla aposta educativa (Orvalho, 2003), alicerçada numa perspetiva humanista e construtivista:

(i) responsabilizar mais os alunos pelo desenvolvimento dos seus roteiros de aprendizagem e pela autonomia pessoal;

(ii) inovar pedagogicamente, ampliando a criação 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 em saberes e competências efetivamente adquiridos, pois evitam o arrastamento do insucesso incentivando a recuperação dos módulos em atraso.

(iv) desenvolver nas escolas competências e ambientes pedagógicos fundamentados, autónomos, flexíveis e criativos.

Como salientam Azevedo (1991) e Orvalho (1992) a organização modular representa, um dos elementos fundamentais do projeto educativo das escolas profissionais: trata-se de uma forma de centrar a aprendizagem no próprio aluno; cada módulo identifica objetivos, meios, tarefas e avaliação; respeita-se a diversidade de ritmos e de situações de ensino-aprendizagem de cada educando; valorizando todas as suas aquisições e desenvolvendo o seu sentido de responsabilidade individual e o seu relacionamento interpessoal; perante as tarefas a realizar o aluno sabe o que fazer e torna-se claro que lhe cabe o principal papel na conquista da aprendizagem.

### **1.1 – Evolução do Ensino Profissional em Portugal**

Se eu voltasse hoje à minha aldeia, ela já não seria a minha aldeia, a minha aldeia está na minha memória.

José Saramago (1998)

A formação profissional constitui-se atualmente num dos maiores pólos de interesse, discussão e investimento por parte de vários setores que organizam a dinâmica económica e social. É preciso formar profissionais que sirvam os mais diferentes setores do mercado de trabalho. Espera-se que os recursos humanos sejam capazes de lidar com as constantes mudanças impostas pelo mundo globalizado, sejam críticos e capazes de resolver problemas com criatividade. A aldeia já não é a mesma... Ela mudou no imaginário de cada um, mas também se alterou como espaço concreto, no qual a realidade se transforma em instantes ao contactar simultaneamente com outros contextos e ao ser apreendida por cada um de nós.

Contudo, esta mudança, não foi isenta de controvérsias e polémicas, e muito menos uniforme. O movimento descrito por uma inovação social e educacional, as escolas profissionais, desde a sua criação, em 1989, passando pela institucionalização dos cursos profissionais nas escolas públicas, privadas e cooperativas, no ano letivo 2004-05, conjunto do sistema educativo, após a publicação do Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março, já conta com vinte e três anos de existência.

Este tipo de escolas, criadas sob o impulso inicial do Estado, através de uma iniciativa dos Ministérios da Educação e do Trabalho, em parceria com múltiplos atores sociais, manteve-se durante quinze anos, como uma importante inovação social e curricular e, ao mesmo tempo, como um modelo alternativo paralelo, ao lado das tradicionais ofertas educativas das escolas secundárias. Após 2004, este modelo de educação e formação, por iniciativa política do Ministério da Educação, foi introduzido em todas as escolas secundárias.

Os anos oitenta do século XX foram anos de intenso debate na sociedade portuguesa acerca da necessidade de qualificar profissionalmente os jovens e a população ativa. A tentativa de relançar o “ensino técnico-profissional”, em 1983, tinha colocado de novo na agenda sociopolítica a questão do lugar e do papel deste tipo de ensino no seio das políticas de educação e formação. Vários atores sociais e forças políticas manifestaram-se a favor da necessidade de se investir mais na qualificação profissional inicial dos jovens (e na qualificação dos adultos), num país que tinha começado muito tardiamente, no contexto europeu, o processo de escolarização massiva da sua população. O atraso 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 grandes disparidades nas taxas de escolarização, quando comparado com a situação europeia. Em 1985/86, a taxa real de escolarização no nível secundário era de 17,6%, contra taxas médias dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), superiores a 60%. Apesar de uma rápida recuperação realizada nos anos oitenta e noventa (em 1991/92, a taxa já era de 40,3%; em 1995/96 era de 59,2%; em 1998/99 era de 62,5%; e em 2011 era de 72,5%<sup>2</sup>. Nunca a escolarização a este nível, em Portugal, deixou de estar muito afastada da média europeia e dos países mais desenvolvidos. A percentagem da população de 25-64 anos que atingiu pelo menos o nível secundário de educação era, em 2006, de 28% para Portugal contra 90% na República Checa, 84% na Suécia, 83% na Alemanha, 82% na Dinamarca, 59% na Grécia, 53% na Polónia, 51% na Itália e 50% em Espanha<sup>3</sup> (OCDE, 2008). Como se pode ler no Diário da República, 2.<sup>a</sup> série, N.º 141, de 23 de julho de 2012:

---

<sup>2</sup> Fontes/Entidades: GEPE/ME; INE, PORDATA disponível em <http://migre.me/dmNAR>, [consultado em 6/11/2012].

<sup>3</sup> OCDE, 2008, Fontes/Entidades: GEPE/ME; INE, PORDATA(2012) in: <http://migre.me/dmNKE>, [consultado em 6/11/2012].

a frequência escolar por idades, é de 100 % aos 15 e 16 anos, e de 91 % aos 17. No entanto, cerca de 26 % dos alunos de 16 anos ainda frequentam o ensino básico (2009/10); Se considerarmos a população entre 18 e 24 anos que não se encontra a frequentar o sistema de ensino e que obteve no máximo o 3.º ciclo do ensino básico, verificamos que enquanto na UE27, a média é de 13,54 %, em Portugal é de 23,29 %, o terceiro valor mais elevado da UE27 (2011), a seguir a Malta e a Espanha. A meta europeia para 2020 é menos de 10 %; Outra medida internacional refere que a população que tem 20 -24 anos e que completou pelo menos o ensino secundário representa 79,5 % na média da UE27 e 64,4 % em Portugal (2011). A meta europeia para 2010 era de 85 %. (Recomendação n.º3/2012 do CNE, elaborada pelo Conselheiro Joaquim Azevedo).

Sob o impulso dos princípios da democracia, e da igualdade de oportunidades, esta situação tinha de ser ultrapassada. Mas esta não era nem nunca foi uma questão pacífica.

Após a revolução de 1974, tinham sido eliminadas no nosso país, as formações técnicas e profissionais do sistema escolar, até ao 12.º ano, uma vez que este tipo de ensino era fortemente estigmatizado e perdera procura e capacidade de regeneração.

Com a entrada de capital de financiamento europeu para a qualificação dos portugueses<sup>4</sup>, aumentaram os debates e preocupações acerca das prioridades na aplicação destes capitais externos da União Europeia. Uma das recomendações centrais, por parte da OCDE, em 1987, às políticas educativas portuguesas, foi o investimento na qualificação profissional inicial dos jovens.

“Nos anos de 1989, 1990 e 1991, foram realizados inquéritos em larga escala, aos adolescentes de 14-15 anos, que terminavam a sua escolaridade básica para conhecer as suas expectativas. Em 1989, foram inquiridos cerca de seis mil adolescentes (num universo de perto de cem mil), dos quais 85% afirmam querer continuar a estudar e 5% declaram querer procurar emprego ou abandonar os estudos. Entre os primeiros, 30% pretendem prosseguir estudos em vias técnicas e profissionais, após a conclusão do ensino básico” (Azevedo, 1992, p. 15). Estes dados constituíram também uma forte motivação para a formulação de uma nova política de ensino profissional inicial de qualidade, capaz de responder a esta orientação das expectativas dos jovens, num momento (1988) em que apenas 7% da procura do nível secundário frequentava este tipo de ensino e formação (UNESCO, 1988, p. 157). Ganha consistência, entre muitos atores sociais e políticos, a convicção de que a diversificação pós-ensino básico se impunha, em nome de uma maior democraticidade e igualdade de oportunidades. A própria Comissão

---

<sup>4</sup> Fruto da adesão de Portugal à União Europeia em 1986,

de Reforma do Sistema Educativo (1986-1988), que elaborou as propostas de reordenamento de todo o sistema, na sequência da publicação da nova Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, defendeu o desenvolvimento de uma educação tecnológica e profissional capaz de contribuir para a formação pessoal, social e profissional do indivíduo... como um valor intrinsecamente educativo e não meramente sobre determinada pela lógica produtiva e económica (Alves, 1996a).

O Relatório Nacional de Portugal, elaborado em 1988, para a 41.<sup>a</sup> Sessão da Conferência Internacional da UNESCO, 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).

O desafio político consistia, em 1989, em desenvolver um novo tipo de educação de nível secundário que fosse capaz de promover novas oportunidades de desenvolvimento humano e uma maior igualdade de oportunidades sociais para os jovens, em grande parte emaranhados no insucesso e no abandono escolares.

Como salienta, e bem, Joaquim Azevedo e corrobora, posteriormente, Luísa Orvalho o ensino secundário profissional nasceu, antes de mais, por um imperativo ético. Ao concretiza-lo seguiu-se um caminho novo, uma outra política de educação (Azevedo, 2009, Orvalho, 2010). As escolas profissionais nasceram como resposta a um apelo social muito preciso e para procurar dar resposta a muitas inquietações e angústias de pessoas concretas, de famílias, de adolescentes e de muitos jovens. Em primeiro lugar, este apelo foi feito pelos milhares de alunos que reprovavam consecutivamente no ensino básico e no ensino secundário geral e eram empurrados para o abandono escolar precoce, sem qualquer qualificação profissional, sem perspetivas de uma adequada inserção socioprofissional e com uma autoestima destruída. Em segundo lugar, o apelo saiu das famílias que estavam preocupadas, sem saber que orientação dar aos seus filhos, a braços com a sua recusa da escola e com a falta de ferramentas de inserção socioprofissional, num contexto social de crescente desemprego entre os jovens.

As escolas profissionais apareceram como uma janela de esperança, como uma nova oportunidade de orientação para a vida escolar e profissional e ao mesmo tempo como um trampolim que ajudou muitos adolescentes a ganharem autoestima e capacidade de exercer uma cidadania ativa e responsável (Azevedo, 2009).

Para criar uma nova esperança no futuro, para muitos dos adolescentes e jovens, bloqueados por soluções que os “excluam”, foi preciso construir outro modelo. O ensino

secundário português não tinha de ser um espaço de abandono para quase metade dos futuros alunos. Foi então pensado um outro modelo de escolas, uma nova pedagogia: escolas próximas de cada adolescente e de cada família, na sua freguesia, no seu concelho, com diretores e professores que os acolhessem; escolas capazes de promoverem o bem comum (educação); escolas capazes de acolher os alunos e construir os melhores caminhos para cada um, com inovação, em liberdade pedagógica e educativa; escolas com diretores e professores responsáveis, capazes de debater e pensar os problemas e encontrar as melhores soluções para os seus alunos concretos, com autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Era preciso criar escolas onde se aprendesse e onde **ninguém** pudesse ser deixado para trás.

Foi com muita esperança, determinação e entusiasmo que se iniciou este processo. Este entusiasmo foi partilhado por muitos cidadãos e instituições sociais, pois os seus mentores sabiam

que estavam a responder a apelos concretos de pessoas concretas, que não há bloqueios escolares e sociais que sejam fatalidades sociais, as taxas de insucesso e de abandono escolar podiam ser travados, que a perfeitibilidade e a educabilidade de cada ser humano são postulados pedagógicos partilhados por muitos educadores (Azevedo, 2009, p. 17),

que o Estado não é o único construtor das inovações sociais, e que para ser capaz de dar resposta aos apelos e necessidades dos cidadãos, tem de contar com a dedicação, de muitas instituições sociais ativas e cooperantes, em todo o território.

A adesão da sociedade portuguesa, à nova oferta pública de ensino de nível secundário, foi forte e persistente. Um exemplo desta adesão foi o rápido crescimento destas escolas que passaram de 0 a 168, nos quatro primeiros anos. Com o apoio do GETAP, o número de escolas expandiu-se muito rapidamente nos três primeiros anos.

Mais de duzentos novos parceiros sociais (Azevedo, 1994, p. 119) surgiram logo inicialmente envolvidos na criação e desenvolvimento destas escolas, criando autênticos “terceiros lugares” em muitas comunidades locais do país (Oldenburg, 2001).

Desde o início que se procurou incentivar a participação de atores sociais em redes locais de investimentos e de desenvolvimento. Estas redes surgiram efetivamente e os promotores das escolas profissionais acabaram por ser, ao longo dos últimos vinte e três anos, o principal suporte da sua sobrevivência, lutando, por vezes em circunstâncias adversas, pela manutenção destas novas instituições dinamizadoras do desenvolvimento

social. As autarquias municipais, apoiadas por vários tipos de associações locais, foram as instituições que mais profundamente se comprometeram neste processo de inovação social, liderando a formação de redes locais de promotores, congregando parceiros, criando plataformas de diálogo e de concertação e promovendo um ensino de qualidade, fortemente articulado com os esforços das populações locais em prol do seu desenvolvimento. A aprovação de uma Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), com grande consenso no Parlamento, e os trabalhos preparatórios realizados por uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986-1988), constituíram os principais referenciais para o ordenamento do novo modelo de nível secundário de ensino e de formação. Este ciclo começa após o ensino básico e obrigatório de nove anos, e tem a duração de três anos correspondentes ao 10.º, 11.º, e 12.º ano de escolaridade.

A valorização social e escolar dos diplomas técnicos e profissionais, foi garantida pelo facto dos jovens destes cursos não serem obrigados a realizar complementos de formação para se candidatarem ao ensino superior. Atualmente, com a nova legislação já não é assim<sup>5</sup>.

Como é óbvio, e havendo, como era o caso, um regime de *numerus clausus* e de exames nacionais de acesso ao ensino superior, nem todos os alunos estavam “preparados” do mesmo modo para ingressar no ensino superior, mas esta abertura formal transformou-se sempre em abertura real pois houve sempre, por exemplo, um caudal de jovens das escolas profissionais (entre 20 e 25%) que prosseguiu estudos no ensino superior (universitário e politécnico).

A conclusão de um curso profissional permite o prosseguimento de estudos num Curso de Especialização Tecnológica ou o acesso ao ensino superior, mediante o cumprimento dos requisitos previstos no regulamento de acesso ao ensino superior<sup>6</sup>.

No que se refere ao quadro institucional, as escolas profissionais inauguraram, assim, um novo modelo de instituição educativa, em que a regulação do Ministério da Educação se combinou com a iniciativa autónoma de centenas de instituições da

---

<sup>5</sup> Confere: Decreto-Lei n.º 272/2009, de 1 de outubro que procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 393-A/99, de 2 de outubro, que regula os regimes especiais de acesso e ingresso no ensino superior.

<sup>6</sup> Para um melhor esclarecimento das alterações introduzidas pelo Despacho normativo n.º 29/2008, de 5 de junho, deve consultar-se os serviços das então Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ, I.P.) e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) ou a Portaria n.º 294/2012 de 28 de setembro e o Decreto -Lei n.º 36/2012, de 15 de fevereiro, que definiu a missão e atribuições da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP)

sociedade portuguesa, interligadas nas redes de cooperação local, que se formaram livremente em todo o país.

Após ter concluído que estávamos diante de uma inovação pedagógica positiva e alternativa, a Comissão reconheceu ainda que estávamos diante de um desenho pedagógico que compatibilizava duas apostas em simultâneo: a criação de cursos profissionalizantes, concebidos e realizados em relação com as necessidades, interesses e oportunidades locais e a salvaguarda de formações de banda larga, vinculadas também, e nuclearmente, a finalidade do desenvolvimento pessoal e social (Silva et al., 1996, p. 35).

De facto, as escolas profissionais, propuseram-se avançar com um modelo de ensino que fosse capaz de proporcionar aos adolescentes e jovens um desenvolvimento humano global que lhes permitisse a entrada no mercado de trabalho.

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, científica e profissional, escola e comunidade envolvente. Assim, os planos de estudo de todos os cursos contêm três componentes-chave: sociocultural/geral, científica (que representam 50% da carga horária) e tecnológica (com os outros 50%). A formação sociocultural é composta por várias disciplinas: Língua Materna e Língua Estrangeira, Educação Física, Tecnologias de Informação e Comunicação e por uma área Interdisciplinar, a Área de Integração. Esta área, pluridisciplinar é transversal, de abertura para os problemas do mundo atual e para as condições e oportunidades de construção de identidades e projetos pessoais (Silva et al., 1996), reúne saberes ancorados sobretudo na Filosofia, na Geografia, na Sociologia, na História e na Organização do Trabalho. A formação científica engloba a disciplina de Matemática ou Métodos Quantitativos e mais uma ou duas disciplinas de acordo com o perfil do curso, como : Biologia, Física e Química, Psicologia, Sociologia, História da Cultura e das Artes. A formação tecnológica constitui a base do curso e destina-se a ministrar conhecimentos adequados à saída profissional do mesmo. Nesta componente dá-se primazia a uma formação mais prática onde os alunos podem aplicar conhecimentos anteriormente adquiridos.

A adoção do “sistema modular” adequa o ensino e a aprendizagem às características e capacidades de cada aluno, o que permite desenvolver percursos individuais diversificados, e obter níveis de desenvolvimento e de qualificação equivalentes. A aprendizagem centra-se na pessoa do aluno; cada módulo identifica

objetivos, meios e tarefas, e culmina com a avaliação. Desta forma evita-se que os alunos deixem módulos para trás ou atrasem todo o percurso. Na verdade, em muitas das escolas que ministram cursos profissionais há alunos com módulos em atraso, nomeadamente a escola objeto desta investigação, no entanto, fazê-los é condição *sine qua non* para prosseguir e concluir a formação. Alunos que deixam módulos em atraso, portanto por realizar, é um descaminho que urge ultrapassar.

Durante o curso, o aluno realiza a formação em contexto de trabalho, vulgarmente conhecida por estágio, estabelecendo contacto com a comunidade local, regional ou até nacional e realiza, no final, a Prova de Aptidão Profissional (PAP), prova final de conclusão da formação, alicerçada na realização de projetos educativos intimamente articulados com a realidade sociocultural, económica, profissional e cultural envolvente.

Nesta altura, podemos dividir a evolução das escolas profissionais, em Portugal, em quatro fases distintas:

Numa *primeira fase*, que decorreu entre 1989 e 1993, o ensino profissional foi lançado “com determinação” (Silva et al., 1996), entusiasmo e compromisso social de muitos agentes de desenvolvimento. Foi a fase de crescimento rápido do número de escolas e de um intenso processo de envolvimento social.

Numa *segunda fase*, que decorreu entre 1994 e 2005, ocorre “uma clara travagem” no desenvolvimento deste modelo de escolas e de ensino (Silva et al., 1996). Foi o tempo longo da hesitação política, de travessia do deserto e de provação para a maioria dos promotores das escolas, a braços com complexos problemas de apoio técnico e de financiamento estatal dos projetos.

Uma *terceira fase* teve lugar após o ano 2005: o ensino profissional passa a constituir novamente uma prioridade política e vai expandir-se, mas já não nas escolas profissionais, onde nasceu, mas sobretudo dentro das escolas secundárias públicas.

A partir de 2011, deu-se início a uma *quarta fase*: a fase da dúvida e da incerteza. Se por um lado, se acredita que o ensino profissional se vai manter nas escolas secundárias, por outro, teme-se pela sobrevivência das escolas profissionais, tão bem apetrechadas e experientes neste tipo de formação. Quando dizemos apetrechadas referimo-nos às excelentes condições das salas de aula e oficinas onde os alunos aprendem as técnicas da profissão que escolheram.

Segundo a nova Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 125/2011, D.R. n.º249, Série I de 29 de dezembro, de 2011, diploma que permite dotar o MEC de uma estrutura simplificada, mais flexível e mais eficiente,

passam a existir apenas sete serviços da Administração direta do Estado - Secretaria-Geral, Inspeção-Geral da Educação e Ciência, Direção-Geral do Ensino Superior, Direção-Geral da Administração Escolar, Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência e a Direção-Geral de Planeamento e Gestão Financeira.

As Direções Regionais de Educação, cujas atribuições são integradas na Direção-Geral da Administração Escolar, mantiveram-se, transitoriamente, até 31 de dezembro de 2012. Esta alteração permitirá aprofundar a autonomia das escolas, implementando modelos descentralizados de gestão e aproximando o MEC dos estabelecimentos de ensino.

Ao nível da Administração indireta do estado, depois da GETAP, DGEFV e ANQ, mantém-se, hoje a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP).

O Despacho normativo nº13-A/2012.DR, 2ª série –Nº 109-5 de junho de 2012 que se aplica ao ano escolar de 2012/2013 e anos escolares subsequentes e estabelece os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola, pretendendo harmonizá-los com os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este despacho, pretende, também, conferir maior flexibilidade na organização das atividades letivas, aumentar a eficiência na distribuição do serviço e valorizar os resultados escolares. Com este incremento de autonomia, permite-se às escolas implementar projetos próprios, que promovam práticas colaborativas tendo em conta os recursos humanos e materiais de que dispõem. Deseja-se que cada escola se torne mais exigente nas suas decisões e estabeleça um forte compromisso de responsabilização pelas opções tomadas e pelos resultados obtidos. A concretização da autonomia pedagógica e organizativa exige decisões, condições e recursos geridos pela escola. Neste sentido, o referido despacho normativo, estabelece orientações para que, no âmbito da sua autonomia, cada escola faça as opções de organização curricular que melhor se adaptem às características dos seus alunos. Concretizando princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, designadamente no que diz respeito à organização do ano letivo, e define:

- a) Normas que permitem reforçar a autonomia das escolas, em matéria de distribuição de serviço pelos docentes em exercício de funções;
- b) Disposições relativas a distribuição de serviço docente;

- c) Critérios para a fixação do número de adjuntos do diretor;
- d) Critérios de atribuição de crédito de tempos;
- e) Limites dentro dos quais são organizados os horários dos alunos e dos docentes.

Estabelece, ainda, orientações a observar na organização dos tempos escolares dos alunos e na operacionalização da “Oferta Complementar”. A autonomia pedagógica e organizativa dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário exerce-se, no domínio do funcionamento e da organização pedagógica.

O ensino profissional, em Portugal, tem como objetivo proporcionar aos jovens um desenvolvimento humano global, como pessoas aptas a inserir-se tanto na sociedade como no mercado de trabalho, por essa razão, o currículo está estruturado como uma unidade educativa capaz de integrar teoria e prática, formação geral e formação profissional, escola e comunidade envolvente (Azevedo, 2009).

### **1.1.1 – As escolas profissionais: um modelo educativo inovador**

A inovação educacional que caracteriza o ensino profissional está intimamente ligada aos elementos-chave do seu sucesso, ou seja, aos resultados realmente alcançados. Inicialmente, a procura destas escolas foi feita por jovens descontentes com o seu percurso. Jovens que tinham reprovado nos cursos de ensino secundário das escolas secundárias ou que já tinham abandonado o sistema, fruto de reprovações sucessivas e da desmotivação. Mas, rapidamente as escolas profissionais começaram a ser procuradas como primeira opção por jovens que transitavam do nível básico para o nível secundário de educação. Esta procura excedeu, durante muitos anos, a oferta de lugares disponíveis ficando de fora muitos dos alunos que a procuravam<sup>7</sup>, uma vez que o Ministério da Educação limitou drasticamente o crescimento deste tipo de ensino, no período entre 1994 e 2005.

Um relatório da Inspeção Geral de Educação (IGE) apontava em 2000/01, as baixas taxas de conclusão verificadas nos cursos gerais e tecnológicos, no 12.º ano, ano terminal do nível secundário. Para uma amostra de 99 escolas secundárias, a IGE apresenta neste relatório que as taxas de transição eram de 62%, no 10.º ano e 80%, no 11.º ano, as taxas de abandono escolar eram de 13% no 10.º ano e 8% no 11.º ano e as taxas de conclusão do 12.º ano eram de 51% nos cursos gerais e 36% nos cursos tecnológicos. Segundo este

---

<sup>7</sup> Dados corroborados pela Comissão de Avaliação, em Silva et al., 1996, p. 33.

organismo, estes dados põem em evidência o 10.º ano como um ano crítico no ensino secundário (IGE, 2002).

Pelo contrário, os resultados escolares dos alunos das escolas profissionais revelavam maiores taxas de transição e conclusão e reduzidas taxas de abandono. Um estudo realizado em 2003, sobre o rendimento escolar dos alunos das escolas secundárias e das escolas profissionais, permitiu comparar os resultados dos alunos nas três principais vias de realização do nível Secundário de ensino e formação. O estudo conclui que os índices de rendimento escolar são, em geral, muito baixos, confirmando elevados índices de insucesso, com destaque para os cursos tecnológicos e os cursos gerais, e as disparidades regionais são muito acentuadas (Azevedo, 2003). Tomando como referencia um ciclo de estudos de três anos, entre 1998/99 e 2000/01, verifica-se que os níveis de conclusão dos cursos são: para os cursos tecnológicos das escolas secundárias, 28%; para os cursos gerais das escolas secundárias, 45%; para os cursos profissionais das escolas profissionais, 63%. Este estudo veio alertar a sociedade portuguesa para uma situação que era necessário ultrapassar, pois muitos milhares de jovens estavam a ser condenados anualmente a seguir vias de ensino e formação sem a necessária qualidade. Os cursos tecnológicos das escolas secundárias eram ineficazes, o que prejudicava gravemente os jovens, pois os recursos afetos às escolas e aos alunos eram dimensionados para turmas completas no 10.º ano e acabavam por ser desperdiçados ao longo dos três anos de duração dos cursos.

Em 2003, Joaquim Azevedo interroga-se com o facto da administração educacional e as escolas secundárias conseguirem conviver tão pacificamente com os diferentes níveis de rendimento escolar nos vários cursos de nível secundário, (Azevedo, 2003). Mais tarde (mas demasiado tarde) esta situação viria a alterar-se, como vimos, tendo prevalecido a opção política de anular a quase totalidade dos cursos tecnológicos das escolas secundárias e criar cursos secundários profissionais em sua substituição, nas mesmas escolas.

No que diz respeito à capacidade de obtenção e criação de emprego por parte dos jovens oriundos destes cursos, um elemento central da sua credibilização social, os estudos existentes apontam para níveis de 50 a 60% de capacidade de obtenção imediata de emprego. Cerca de 25% dos alunos prosseguem estudos no ensino superior. Uma pesquisa do Observatório Permanente do Ensino Secundário, do Ministério da Educação (Lopes, 2002), realizada em outubro de 1998, junto de 2521 alunos diplomados pelo nível secundário em 1997, concluía que 78% dos jovens inquiridos diplomados pelo ensino

profissional se encontravam a exercer uma profissão, contra 68% dos diplomados pelo ensino tecnológico e 52% do ensino geral. Este estudo concluía ainda que os jovens diplomados pelas escolas profissionais eram os que apresentavam um menor volume de situações de desemprego, os que se encontravam melhor colocados no mercado de trabalho, seja em termos de níveis de qualificação seja quanto ao nível salarial auferido, bem como os que avaliavam de modo mais positivo os cursos que tinham realizado, a formação que haviam recebido e a articulação entre formação teórica e prática (Lopes, 2002).

Apesar das limitações do mundo empresarial nacional que continuam a apostar na mão de obra extensiva, nas baixas qualificações e baixos salários, é possível verificar um bom nível de inserção socioprofissional dos jovens qualificados por esta modalidade de ensino e formação. A dupla certificação foi e continua a ser uma mais-valia na hora de ingressar no mercado de trabalho. Uma coisa é certa e o seu impacto é real: em vinte e três anos (os anos da sua existência em Portugal) foi possível, mesmo com todos os entraves que o Ministério da Educação colocou ao desenvolvimento do ensino secundário profissional, qualificar do ponto de vista sociocultural e técnico-profissional mais de 650.000 jovens portugueses. O nosso país precisava de mão de obra qualificada e estes jovens possuem esta qualificação com a vantagem, para a entidade empregadora, de irem auferir um salário inferior a um recém-licenciado. A isto, acrescentamos o facto de já trazerem na sua bagagem toda uma experiência prática que lhes foi garantida pelas aulas práticas e pela formação em contexto de trabalho.

O sucesso do ensino profissional, a despeito de não estar amplamente investigado<sup>8</sup>, pode sustentar-se em cinco elementos centrais:

1. *A dimensão de cada escola e a relação pedagógica que ela potencia*: as escolas profissionais potenciam um acompanhamento mais personalizado dos seus alunos, apoiando-os na sua progressão escolar, no seu desenvolvimento humano e na sua inserção socioprofissional.

2. *O modelo pedagógico*: as escolas profissionais adotaram, conseqüentemente, um modelo de progressão por módulos e por ciclos de aprendizagem de três anos. Este modelo está adaptado a uma progressão exigente e contínua, com definição de tarefas claras, sequenciais e progressivas, que impedem o insucesso e o abandono escolar sem qualquer qualificação;

---

<sup>8</sup> veja-se, apesar disso, Marques, 1994; Alves, 1996b; Vieira, 2007, Orvalho, 2010, Ferreira, 2012

3. *A ligação à comunidade local*: estas escolas, favorecem a integração dos jovens alunos na sociedade através de estágios, experiências de trabalho, visitas de estudo e realização de um projeto inovador no âmbito da PAP .

4. *O regime de administração e gestão*: funcionam num regime de autonomia pedagógica, administrativa e financeira a que corresponde uma maior responsabilização e uma exigência continua em termos de prestação de contas sempre que são fiscalizadas e auditadas

5. *O regime de certificação*: o diploma de técnico atribuído pelas escolas profissionais confere uma equivalência de nível secundário (12º ano) e permite a progressão de estudos (caso não deseje procurar emprego e ingressar no mundo do trabalho).

Quanto ao modelo pedagógico podemos apontar como principais características inovadoras, segundo Orvalho (2010), as seguintes:

- Currículo modular, aberto e flexível;
- Organização e progressão modulares;
- Desenvolvimento curricular integrado;
- Cultura de avaliação essencialmente formativa;
- Interação que privilegia a aprendizagem de todos;
- Organização nova da escola e do trabalho pedagógico centrado na colaboração e reflexão das equipas pedagógicas;
- Formação integral, qualificada e orientada para a mudança.

A flexibilidade do currículo modular adotado para as escolas profissionais é o elemento matricial. Para que isto aconteça, há uma série de condições pedagógicas, didáticas e organizacionais que deverão ser tidas em conta, nomeadamente:(i) utilização de metodologias ativas diversificadas; (ii) recurso a materiais didáticos em quantidade e de qualidade; (iii) possibilidade de realizar uma avaliação contínua e formativa do desempenho de cada aluno; (iv) uso de metodologias de avaliação diversas; (v) adequação dos tempos e dos espaços à natureza das atividades de aprendizagem; (vi) favorecimento do trabalho colaborativo em equipa disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar (Orvalho, 2010).

Os alunos são geralmente os primeiros a exprimir o seu contentamento com este tipo de cursos profissionais. Com base num estudo de Fonseca (1993), e pela nossa experiencia pessoal, os jovens exprimem-se do seguinte modo:

“ao longo deste ano tive uma experiência maravilhosa, de convívio e de aprendizagem, como nunca tive”,

“ao contrário de outras escolas, sendo este um lugar pequeno, sou respeitado, dão-me atenção, ainda bem que mudei para aqui”,

“nesta escola o contacto com os professores é muito aberto, o que facilita a aprendizagem e dá-nos segurança”,

“este curso vai dar-me a oportunidade de tentar algo para melhor a minha vida”,

“no estágio é que aprendi, tive muita sorte com a empresa, ajudaram-me muito”,

“nas visitas de estudo aprendemos muito, quando vamos às empresas é que vemos como é”,

Em resumo, foram vários os fatores que tornaram possível quer a persistência do modelo quer uma aposta política na expansão dos cursos profissionais durante os últimos anos.

Após o ano de 1994, como vimos, inicia-se um período de “travagem” do crescimento das escolas profissionais. Esta travagem fundamenta-se em três pontos principais: face a um rápido crescimento inicial, afirmava-se a necessidade de o modelo ser devidamente avaliado e consolidado; havia um sistema de “financiamento precário”, nas palavras do Ministro Marçal Grilo (Neto, 2001); constatava-se a necessidade de rever o regime jurídico das escolas (entidades proprietárias e equipas de gestão pedagógica). No entanto, outras razões, menos explicitadas publicamente, conduziram ao mesmo resultado, a saber: por um lado, o facto de a grande maioria das escolas profissionais ser de iniciativa autónoma de instituições sociais locais, portanto privadas e, por outro, a sustentação ideológica de que oferecer ensino profissional a jovens, após a escolaridade obrigatória, equivaleria a cristalizar desigualdades sociais de partida, criando oportunidades educativas de segunda ou terceira escolha para jovens oriundos de grupos sociais desfavorecidos, perpetuando-se deste modo as disparidades sociais.

Outros elementos podem ser acrescentados para clarificar o modo e o sentido desta travagem. Em 1997, no âmbito de uma revisão participada do currículo, promovida pelo Ministério da Educação, foram realizados os encontros no secundário, estratégia de auscultação da sociedade portuguesa sobre o futuro do ensino secundário. Num documento publicado posteriormente pelo Ministério da Educação, em que se faz uma análise das consultas aos parceiros educativos, afirma-se sobre o ensino profissional o seguinte: as sugestões recolhidas nos pareceres que apontam para a sua integração no

ensino secundário regular situar-se-ão, porventura, mais no plano ideal dos modelos abstratos do que no da utilização de dados empíricos fundamentados (Fernandes, Neves, Roque & Pais, 1998, p. 34). Nas poucas linhas que este relatório dedica ao ensino profissional, os autores, além de proporem um reajustamento das redes de formação em ordem a uma racionalização da oferta, recomendam a consolidação do ensino profissional enquanto modalidade alternativa ao ensino secundário regular, na sua função supletiva da oferta deste (Fernandes et al., 1998, p. 72). Mais uma vez, fica clara a perspetiva com que a direção política do Ministério, neste período, olhou o ensino profissional, atribuindo-lhe uma mera função supletiva em relação à oferta das escolas secundárias.

O Conselho Nacional de Educação, estrutura representativa de todos os parceiros sociais da educação, analisando a política destes anos relativa ao ensino profissional, recomendava, em junho de 1998, mais confiança institucional por parte do Estado, além de um envolvimento mais claro e consistente no desenvolvimento do ensino profissional e a necessidade de ultrapassagem de um mero financiamento de conjuntura, apontando para um sistema de financiamento coerente, que apoiasse as famílias e os jovens que optam pelas escolas profissionais do mesmo modo que apoia as famílias e os jovens que seguem estudos em escolas secundárias e para uma reformulação urgente dos cursos tecnológicos das escolas secundárias (CNE, 1999, pp. 148 e 149).

José Matias Alves (1996a), responsável pela estrutura do Ministério da Educação que tutelava o nível secundário, alertava para a necessidade de se acabar de vez com o discurso da suspeição e do adiamento, na hora da tomada das decisões estratégicas, num artigo intitulado “*A teia do (des)contentamento*”. Em 1998, um dos principais jornais de referência de Portugal, o Diário de Notícias, intitulava a sua edição com o grande destaque “Secundário em ruínas”, apontando para um estudo do Conselho Nacional de Educação e para um mar de erros nos cursos tecnológicos. As vozes dissonantes foram-se manifestando de vários modos ao longo destes anos, mas venceram sempre duas atitudes: não se alterou a situação de insucesso desastroso dos cursos tecnológicos nem se decidiu nada de substancialmente novo sobre o futuro do ensino profissional.

A travagem no crescimento permaneceu ao longo de mais de dez anos, fruto de uma incapacidade política mais geral para definir uma política pública para o ensino e a formação de nível secundário. Lançou-se, em 1996, uma reforma do ensino secundário que nunca mais teria fim e que seria apenas cerrada em 2004. Mas nunca foi suficientemente debatido, tendo em vista uma tomada de decisão, tanto o papel das escolas secundárias como o de toda a rede de nível secundário de ensino e formação

(tutelada pelo Ministério da Educação), na educação e no desenvolvimento global dos jovens e, em particular, na sua preparação para uma adequada e plurifacetada inserção socioprofissional e para uma cidadania ativa.

O debate político e ideológico que sempre girou em torno das escolas profissionais incidiu sobre as diferentes perspetivas existentes acerca do contributo desta inovação para a democratização da educação e para o reforço da igualdade de oportunidades. Duas perspetivas estiveram em confronto.

A primeira radica na defesa de um currículo comum capaz de incluir e generalizar, sem hierarquizar, a aquisição de competências, disposições e conhecimentos essenciais à produção e reprodução da vida social, incorporando conceção e execução, as dimensões mental e manual das atividades humanas, as aprendizagens ligadas ao corpo e ao intelecto numa mesma conceção de educação para todos. Neste contexto, o princípio da igualdade de oportunidades em educação só adquire sentido como igualdade de oportunidades face à vida, o que implica garantir a preparação para o futuro através de uma formação de igual valor para todos os grupos sociais (Antunes, 1998, p. 154). Este currículo comum e assumido como desafio ao currículo académico hegemónico e recusando a subordinação dos currículos alternativos, que sempre ocorre quando estes são definidos como percursos paralelos das vias orientadas para o prosseguimento de estudos (Antunes, 1998, p. 154). Nesta perspetiva, a escola pode tornar-se mais responsável face às realidades portuguesas através de um programa que passa pela inversão do seu papel na produção das desigualdades sociais (Antunes, 1998, p. 153). Para concluir que, em educação, a igualdade de oportunidades (face à vida) depende da igualdade que, em termos de recursos educativos, culturais e políticos, a escola for capaz de proporcionar e garantir (Antunes, 1998, p. 146).

A segunda terá sido a que prevaleceu na criação e no desenvolvimento das escolas profissionais. O modelo de ensino secundário unificado sempre significou, na prática, a eleição do ensino liceal e do currículo académico hegemónico, ao longo de várias décadas, como um caminho único e um fato “pronto-a-vestir de tamanho único”, para recuperar a expressão de João Formosinho (1985). Face a este tipo de ensino incapaz de acolher e atender às desigualdades pessoais e sociais sem as transformar em idênticas desigualdades no percurso escolar, levando ao insucesso e ao abandono de vários adolescentes e jovens, sobretudo dos meios cultural e economicamente mais desfavorecidos, tornou-se necessário agir e tentar extinguir esta desigualdade social. Os mentores do ensino profissional optaram por formular uma política educacional capaz de

(i) recusar o modelo de ensino geral e liceal como devendo ser o paradigma de um ensino secundário capaz de proporcionar o desenvolvimento humano de todos e de cada um dos jovens e de os preparar para usufruir de diferentes oportunidades face à vida; (ii) proporcionar uma melhor combinação entre uma formação sociocultural e científica e uma formação tecnológica e técnica, na perspetiva de que todos os jovens devem aceder a um currículo mais rico, mais polivalente, mais teórico-prático e aberto à integração da e na comunidade envolvente (caraterísticas da matriz curricular que vigorou após 1989)<sup>9</sup>; (iii) centrar as aprendizagens nos alunos e impedir que continuasse a existir um modelo de ensino livresco e académico que deixava mais de 50% dos jovens em situação de abandono precoce devido a consecutivos fracassos; (iv) combinar a iniciativa e a regulação de controlo do Estado com a intervenção de atores sociais relevantes e com a sua capacidade de regulação autónoma, num esforço (que deveria ser prioritário, como diz o Relatório do Debate Nacional sobre a Educação) de envolver toda a sociedade portuguesa na construção de uma melhor educação para todos; (v) combater a política educacional como política do faz de conta, agindo de encontro às necessidades concretas dos jovens, e da comunidade local. Os mesmos mentores do ensino profissional, entenderam, há vinte e três anos atrás, que era urgente conceber outro modelo de ensino secundário, capaz de acolher todos os jovens. Um modelo de ensino secundário que proporcione maior realização pessoal e socioprofissional e que crie percursos diferenciados e alternativos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 foi clara ao estipular: o ensino secundário visa assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida ativa (Art. 9.º) e organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas a natureza dos diversos cursos (Art. 10.º) (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro).

A criação e o desenvolvimento das escolas profissionais corresponderam a uma modalidade de educação e formação que sobreviveu graças a um conjunto de fatores:

---

<sup>9</sup> cfr. Azevedo, 2001.

- (i) A inovação educacional, que consistiu na criação de um novo tipo de escolas com um novo tipo de ensino,
- (ii) A inovação acreditou mais nas virtualidades da regulação sociocomunitária e de uma regulação conjunta, do que na mera regulação de controlo, exercida pela Administração Central. (Azevedo, 2008).
- (iii) A inovação sobreviveu devido, sobretudo, ao elevado sucesso escolar, à boa inserção socioprofissional dos jovens diplomados assim como a abertura para o prosseguimento de estudos.
- (iv) A inovação sobreviveu e é atual porque respondeu, e responde, a duas necessidades das famílias e dos jovens: por um lado proporciona caminhos educativos de qualidade para aqueles que pretendem prosseguir estudos e, por outro, qualifica profissionalmente aqueles que pretendem a inserção no mercado de trabalho.

A Reforma do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março), em 2004, ao consignar o alargamento dos Cursos Profissionais às escolas públicas, criou o enquadramento para a implementação de medidas concretas de resposta aos elevados níveis de insucesso e abandono escolar que ainda caracterizam o sistema de educação português e uma resposta ao desafio lançado pela OCDE de apostar na qualificação da população portuguesa tanto dos jovens, como dos adultos. Esta Reforma introduziu diversas alterações no desenho curricular e salientou a necessidade de expansão da oferta de formação profissional inicial no sistema de ensino regular, particularmente na vertente do Ensino Profissional. Segundo Joaquim Azevedo (2003), mais de metade da procura dirigida aos cursos das Escolas Profissionais não era satisfeita, impedindo, assim, muitos jovens, de aceder a uma formação pós-básica, em condições de sucesso.

O objetivo definido no Programa do XVII Governo Constitucional foi o de fazer com que as vagas em vias profissionalizantes representassem, em 2010, metade do total de vagas ao nível do ensino secundário. Devido ao impulso da Iniciativa Novas Oportunidades, iniciada em 2005. Os dados disponíveis evidenciam o esforço que tem sido feito nesse sentido, permitindo verificar que desde 2004/2005 a proporção de jovens que frequenta ofertas qualificantes no ensino secundário tem vindo a crescer e representava, em 2008/09, mais de 40% dos jovens matriculados no ensino secundário. O ensino profissional é fundamental para o desenvolvimento do país, afirma Nuno Crato (atual Ministro da Educação) ao estabelecer uma meta de 50% de jovens inscritos no 10.º ano frequentarem cursos profissionais no ano letivo 2012/13.

### 1.1.2 – Escola Profissional Amar Terra Verde

Vinte anos, que obra admirável, que dinamismo, que serviço à Comunidade!!!

A jovem EPATV, de porte garboso, de simplicidade de nascimento, de origem rural, qual larva, saiu do casulo, formou-se, moldou-se nas suas oficinas, refinou-se nos serviços gourmet e afirma-se como uma mulher elegante, madura, onde a qualidade é a sua pedra de toque.

Não renega, NUNCA, as suas origens, mas também não esconde, NUNCA, as suas virtudes. É, sim, revisitando o passado, apresentando o presente que reforça o futuro. E é vela, EPATV, qual jovem sonhadora, a sorrir para os desafios que se apresentam, ávida, curiosa, dinâmica, nos seus vinte anos, pronta a abraçar novas realidades, e, também, madura, com a segurança de uma mulher, consciente da sua história, do seu impacto na comunidade, a ser locomotiva do desenvolvimento.

Tal como Pessoa, na sua Mensagem, acreditava nos portugueses, também eu digo àqueles que são protagonistas e heróis da epopeia EPATV. Valete Frates! (Silva<sup>10</sup>, 2012, p.4)

A Escola Profissional Amar Terra Verde (EPATV) está inserida no distrito de Braga, em pleno coração do Minho, mais especificamente nos concelhos de Amares, Terras de Bouro e Vila Verde. Esta área geográfica é caracterizada por um povoamento disperso e por uma forte tradição agrícola e artesanal, com a exceção da sede do Concelho de Vila Verde que já está inserida num pequeno meio urbano e com alguma atividade industrial.

A sede da EPATV, está situada em Vila Verde, um concelho com uma população residente da ordem dos 44.059 habitantes, dos quais cerca de 19.507 têm nível etário inferior a 30 anos de idade. As atividades económicas dominantes no concelho são: a agricultura, o comércio, a pequena indústria e o turismo.

A EPATV foi criada ao abrigo do D. L. n.º 70/93, tendo como promotores as Câmaras Municipais de Amares, Terras de Bouro e Vila Verde, daí a designação de *Amar Terra Verde*. Através de um Contrato Programa celebrado entre o Departamento do Ensino Secundário (DES) e as Câmara Municipais (de Vila Verde, Amares e Terras de Bouro), a ATHACA e o Instituto de Formação Permanente de Braga inaugurou-se a 29 de julho 1993, a sede da EPATV. Do estudo de vários Programas Comunitários criados no sentido de promover a articulação entre os Sistemas e Ensino e Formação Profissional, resultou a apresentação de um projeto ao Programa HORIZON destinado a jovens que tinham abandonado o ensino sem completar a Escolaridade Obrigatória. O conteúdo da

---

<sup>10</sup> Rui Silva – Presidente do Concelho de Gerência da EPATV.

Ação de Formação centrava-se na “Transformação de Produtos Agrícolas”, no sentido de alertar os jovens para a importância do potencial endógeno da região. Houve, desde o início, uma grande adesão por parte dos jovens o que permitiu arrancar o seu primeiro ano letivo logo com duas turmas: Curso Técnico de Mecânica de Frio e Climatização que conferia equivalência ao 12.ºano e um Diploma Profissional de nível III e o Curso de Cozinha / Pastelaria que conferia equivalência ao 9.ºano de escolaridade e um Diploma Profissional de nível II. A EPATV funcionou durante meia dúzia de anos em instalações disponibilizadas pela Inforjovem, no coração de Vila Verde, com condições laborais mínimas, em conjunto com oficinas cedidas pela Câmara Municipal de Vila Verde, fundamentais para a aprendizagem da componente prática dos diversos cursos. Por exemplo, a componente prática dos Cursos de Restauração era ministrada na cantina da Câmara Municipal de Vila Verde. Apesar das instalações não serem as mais adequadas naquela altura, o empenho, dedicação e profissionalismo dos que iniciaram este projeto fizeram com que fossem criadas as bases sólidas que ainda hoje sustentam a escola. Oportunamente foram apresentadas candidaturas às Iniciativas Comunitárias NOW (New Opportunities for Women), EUROFORM e YOUTHSTART, o que contribuiu para o aumento do número de turmas e para a aquisição de mais e melhores equipamentos. Finalmente, o sonho ganha vida, em 1999 a EPATV muda-se para as novas instalações, condignas, com salas de aula, oficinas, laboratórios, cozinha, refeitório e bar, tudo com espaços amplos e bem equipados.

Após a publicação 4/98 de 8 de janeiro, a Escola adotou um novo regime jurídico para clarificar a sua relação com a entidade proprietária tendo-se formado a sociedade por quotas *Escola Profissional Amar Terra Verde, Lda*. É uma instituição de natureza privada com estatuto de utilidade pública e goza de autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

A EPATV tem por objetivo proporcionar aos jovens (e adultos) da região uma formação profissional, adaptada às necessidades particulares do meio em que está inserida. Considerando que a formação profissional é um dos principais fatores para assegurar a coesão económica e social do concelho e a fixação da população jovem, a Escola está empenhada em corresponder à finalidade que guiou a sua criação - desenvolver atividades de ensino e formação profissional com rigor e qualidade indo ao encontro das necessidades da região - sem esquecer as grandes orientações definidas nos programas comunitários, procurando estabelecer colaboração com instituições congéneres europeias.

A Escola tem em funcionamento desde, setembro de 2003, a delegação de Amares que permitiu o desenvolvimento de novos cursos e aproximação da formação aos jovens do concelho.

No ano de 2006, o último objetivo também foi concretizado, a criação da delegação de Terras de Bouro, abrindo as delegações de Moimenta e Gerês, a primeira funcionou no edifício dos Bombeiros, a segunda funciona no Centro de Animação Termal do Gerês. Estas delegações iniciaram com cursos profissionais e com cursos de educação e formação para formar técnicos credíveis, preenchendo a lacuna existente, no concelho, de profissionais especializados.

A EPATV, além das parcerias com as empresas, instituições e organizações para a realização da FCT, tem vindo a aprofundar a aproximação ao meio através da realização de serviços de restauração e *catering* integradas em ações desencadeadas pela Escola ou por entidades externas. Tem ainda estabelecido parcerias de colaboração e participação em eventos culturais, tais como: palestras, feiras promovidas por associações industriais, comerciais e sociais, instituições autárquicas (Expoverde, Expoventura, lançamento de livro de contos e gastronomia, centro de recolha de sangue, assistência e animação em lares e infantários).

O objetivo da Escola é contribuir para a realização pessoal e profissional dos jovens, proporcionando, a preparação para a vida ativa através de uma formação integral, qualificando-os para o exercício profissional e para o prosseguimento de estudos.

Em síntese, a EPATV é constituída por uma sede e duas delegações em funcionamento graças ao esforço e empenho de todos que nela colaboram.

### **1.1.3 – Caracterização do Projeto Educativo da EPATV**

Um dos grandes desafios que hoje se coloca às Escolas é a afirmação da sua própria identidade, ou seja, reconhecer as suas próprias características e pô-las ao serviço das grandes finalidades educativas e, em particular, do Direito à Educação. Foi neste contexto que a EPATV elaborou o seu Projeto Educativo próprio, em interação com o meio e as forças vivas locais, no exercício da sua autonomia responsável.

O Projeto Educativo de Escola é a forma mais nobre da liberdade Educativa de cada Escola (Rocha, 1996). É por excelência, um documento de compromisso entre a política Educativa Nacional e a sua adequação aos interesses regionais e locais.

A elaboração do projeto educativo da EPATV (projeto educativo de 2011-2013) parte de uma reflexão e avaliação do anterior projeto educativo e da clarificação do novo plano de ação, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e formação. Tem uma duração prevista de três anos e a sua operacionalidade concretizar-se-á através do Plano Anual de Atividades e do Regulamento Interno.

O Projeto Educativo da EPATV está assente na identidade cultural local, no respeito pelo meio envolvente e na otimização da ciência e tecnologia com o objetivo de alcançar um ensino de qualidade. É intuito da Escola facultar aos alunos uma sólida formação geral, científica, técnica e prática, assim como proporcionar o contacto com o mundo do trabalho e experiência profissional, capaz de os preparar para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos, preparando-os para uma adequada inserção socioprofissional. O Projeto Educativo de Escola é, em suma, um documento de planificação estratégica de longo prazo e um instrumento com projeção de futuro, pensado e elaborado pela comunidade educativa a partir da análise da própria realidade, dotando a escola da eficácia necessária para alcançar os objetivos pretendidos (Projeto Educativo EPATV 2010-2013, p.4).

#### **1.1.4 – Missão, Visão e Valores da EPATV**

Certa de que a Educação deve contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa, e não se centrar apenas na aquisição de conhecimentos, mas também no desenvolvimento de diferentes competências, a EPATV orienta-se por valores integrados em princípios orientadores das políticas e práticas educativas, de acordo com a vivência numa sociedade democrática. Desses valores podemos destacar: o respeito pela dignidade da pessoa humana no reconhecimento da originalidade irrepetível de cada um dos seus membros; e a consciência de que cada um para se desenvolver com sucesso precisa de ser reconhecido pelos outros e sentir-se feliz consigo próprio.

Em articulação com estes valores estão, também, contemplados no Projeto Educativo da EPATV alguns dos princípios fundamentais da Lei de Bases do Sistema Educativo, mais concretamente:

- (i) Princípio da não exclusão, entendido no sentido de criar oportunidades diferenciadas e percursos diversificados que conduzam ao sucesso educativo dos alunos, independentemente dos seus estilos cognitivos e dificuldades de aprendizagem;
- (ii) Princípio da cidadania e da participação democrática, encarando cada indivíduo da comunidade escolar e educativa como

um elemento ativo e capaz de intervir de forma responsável, solidária e crítica, na escola e no meio envolvente, bem como no desenvolvimento de valores tais como a liberdade, a solidariedade e a justiça; (iii) Princípio da integração, no respeito pela diferença, e promovendo a efetiva promoção de igualdade de direitos e de oportunidades, independentemente da classe social, etnia, religião e demais pertenças e opções; (iv) Princípio do saber, promovendo o desenvolvimento da curiosidade intelectual, o gosto pelo trabalho, pelo estudo, pela investigação, não os circunscrevendo às balizas e limites do currículo nacional e ao currículo explícito; (v) Princípio da qualidade educativa, traduzida numa otimização dos recursos disponíveis, tendo em vista a maximização do impacto do resultado das aprendizagens e das atividades educativas (Projeto Educativo EPATV 2010-2013, p.33).

A Escola está empenhada, essencialmente, em preparar os alunos para a vida. Este Projeto Educativo da EPATV pretende ser o suporte do sucesso dos seus alunos.

A *Missão* da Escola Profissional Amar Terra Verde está ancorada num conjunto de valores assentes nos princípios de Qualidade, Exigência, Rigor e Responsabilidade Cívica. E assim sendo, pretende ser uma Organização de Utilidade Pública de Qualidade credível junto dos interessados institucionais e particulares, desenvolvendo atividades de ensino e formação profissional, gerando no mercado uma imagem de permanente procura de inovação e com uma carteira de serviços diversificada.

A *Visão* que está por detrás do projeto educativo visa a participação no desenvolvimento da educação sustentável da sociedade, colocando à disposição da comunidade uma Escola de qualidade de excelência em humanização, ensino e cultura com intervenção no processo educativo de pais, encarregados de educação e todas as partes interessadas.

Os *valores* em que assenta a EPATV passam pela formação de cidadãos críticos, conscientes e empreendedores, capazes de gerirem as suas vidas com valores éticos de fiabilidade, honestidade, respeito, integridade, abertura e justiça que lhes permitam ser bem-sucedidos e intervenientes na sociedade global.

## **1.2. Características do modelo educativo e formativo das Escolas Profissionais em Portugal**

O modelo formativo das escolas profissionais, criadas pelo Decreto-Lei 26/89 de 21 de janeiro, enquanto modalidade especial de educação escolar consagrada na Lei nº 46/86 de 14 de outubro distingue-se por uma organização do currículo aberta e flexível, capaz

de dar resposta aos desafios da educação e formação profissional. Com este intuito, em 1989, nasceu um subsistema de ensino secundário profissionalizante em conformidade com o artigo 19º da Lei de Bases do sistema educativo português que permitia a criação das escolas (públicas e privadas) profissionais. Pretendia-se o relançamento do ensino profissional e o reforço das diversas modalidades de formação profissional (Decreto-Lei n.º26/89, preâmbulo). Numa ação conjunta previa-se o entrosamento do ministério da educação e do emprego e a segurança social para criar uma rede de escolas profissionais que se contextualizava na integração europeia e do desenvolvimento económico e social que urgia promover, a elevação da qualificação dos recursos humanos do país constitui um imperativo e investimento inadiável (Decreto-Lei n.º26/89-preâmbulo).

As Escolas Profissionais apareceram, e mantêm-se, como uma alternativa à formação de nível secundário. Para além da conclusão de um ciclo de formação de três anos equivalentes ao 12.º ano de escolaridade, têm a vantagem de permitir ao aluno uma dupla certificação, ou seja, a formação profissional, para além de completar a preparação para a vida ativa, iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, de forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica. (artigo 19.º, Lei n.º46/86 de 14 de outubro).

O projeto educativo das escolas profissionais pretende desenvolver uma formação orientada por um conjunto de princípios e fatores de enquadramento das atividades de aprendizagem, entre os quais, a pluridimensionalidade, a diversidade, a flexibilidade, a confluência, a progressão diferenciada dos alunos no plano de estudos, a creditação de saberes adquiridos, a avaliação modular com significado essencialmente formativo e a certificação (NACEM, 1992).

*A pluridimensionalidade* refere-se ao plano curricular que inclui três componentes de formação: sociocultural, científica e tecnológica.

A diversidade do projeto educativo das EP, traduz-se na diversidade da oferta e na promoção de formações que deem resposta aos interesses e necessidades locais e regionais.

*A flexibilidade* manifesta-se na construção do currículo e na organização da sequência dos módulos, quanto aos locais de aprendizagem (contexto de trabalho, estágios noutros países, intervenção de outros atores no processo educativo), quanto às novas formas organizativas e de gestão de espaços e tempos, quanto à utilização de recursos educativos diversificados.

A *confluência* manifesta-se na integração dos saberes em detrimento das práticas disciplinares fragmentadas. Integra pensamentos, sentimentos e ações, desenvolvendo todas as capacidades (cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras) dos alunos.

A progressão diferenciada dos alunos no plano de estudos, é determinada pelas aprendizagens realizadas por cada aluno individualmente e não por uma norma irrealizável que diz que todos progridem ao mesmo ritmo e são classificados no mesmo momento. A progressão tem em conta não só o ritmo próprio de cada aluno, mas também os seus interesses, motivações, capacidades e limitações.

Através da creditação de saberes adquiridos, valoriza-se o que o aluno possui na sua bagagem, quer seja adquirido na escola ou na vida prática.

A avaliação modular com significado essencialmente formativo, privilegia a auto e heteroavaliação contínua, como forma de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Esta avaliação modular, ao permitir que cada aluno progrida ao seu ritmo, estimula o sucesso educativo de todos (NACEM, 1992).

No exercício da autonomia pedagógica, cada escola, pode adequar o desenvolvimento dos módulos às realidades do curso e do meio onde está inserida. A EPATV, não é exceção. Cabe-lhe no exercício da gestão pedagógica selecionar métodos pedagógicos, ativos e individualizados; desenvolver um clima de responsabilidade e partilha na planificação, execução e avaliação das atividades; adequar o modelo de avaliação contínua às especificidades do seu projeto educativo; construir/selecionar recursos educativos diversificados; participar na definição do currículo, nomeadamente na construção de módulos que contemplem componentes regionais do currículo; organizar atividades de compensação educativa que percorram todo o currículo de forma transversal; conceber critérios de progressão que se coadunem com os objetivos da estrutura modular. A escola celular, rígida, de compartimentação do saber, do aprender e do ensinar, centrada no professor e na transmissão do conhecimento deve evoluir para uma escola modular, mais flexível, centrada no aluno e na produção de conhecimentos”. (Barroso, J., 1991)

A gestão do projeto educativo tem um carácter flexível da gestão modular dos programas, e permite a cada EP fixar a sequência de progressão no seu plano de atividades.

Este tipo de formação tem, como tudo na vida, um senão: e se o aluno não conseguir completar todos os módulos, no final dos três anos da formação? A resposta é clara. Sendo um ensino de dupla certificação, ou o aluno completa todos os módulos, o

estágio e a PAP ou não se pode considerar portador de um curso técnico ou com o 12.º ano concluído. No decurso da nossa atividade profissional, já nos passaram pelas mãos alguns destes casos, e podemos confessar que é com muita tristeza que informamos estes alunos que vão perder o financiamento até então recebido. Sim, estes alunos podem e devem completar os módulos em falta mas sem ser financiados. Falamos em completar porque o que está feito está feito; não têm que fazer novamente, ao contrário do ensino geral em que reprovado um ano significa repetir todas as disciplinas mesmo aquelas em que o aluno tinha classificação positiva.

Este problema deve ser, por isso mesmo, equacionado desde o primeiro dia de aulas, no primeiro ano e não no final da formação. O pessoal docente deve evitar a todo o custo que os alunos deixem módulos por realizar.

O regime de progressão adotado por cada EP termina com a PAP, que assume a natureza de projeto transdisciplinar integrador de todos os saberes, atitudes e capacidades desenvolvidos ao longo da formação, em ligação com os contextos de trabalho que o torna inovador em relação a qualquer outra modalidade de ensino do nosso sistema educativo.

As condições de progressão curricular dos alunos nos cursos e as formas de apuramento das classificações finais estão previstas na Portaria n.º 423/92 de 22 de maio.

As modalidades de avaliação formativa e sumativa assumem funções distintas e realizam-se em momentos diversos. A avaliação formativa está presente em qualquer momento ao longo do processo de ensino aprendizagem e resulta da interatividade de professores e alunos assumindo, por vezes, carácter de diagnóstico de dificuldades e respetivas causas, conduzindo a estratégias de superação. A avaliação sumativa é feita na escala de zero a vinte valores. Esta avaliação só será afixada em pauta quando as competências estabelecidas no início de cada módulo tiverem sido atingidas com sucesso. As provas de avaliação que certificam as qualificações adquiridas devem ter uma natureza próxima da vida profissional futura e não ser apenas provas académicas descontextualizadas.

A classificação final de cada disciplina ou área disciplinar integrada, definida por cada escola no seu projeto educativo, e registada no plano de atividades é feita pela média ponderada de todos os módulos que a integram.

O modelo formativo das escolas profissionais, criadas pelo Decreto-Lei 26/89 de 21 de janeiro, enquanto modalidade especial de educação escolar consagrada na Lei nº 46/86

de 14 de outubro distingue-se por uma organização do currículo aberta e flexível, capaz de dar resposta aos desafios da educação e formação profissional.

### **1.2.1 – A estrutura curricular modular dos cursos profissionais**

“A estrutura modular das EP constitui uma forma de organizar a formação profissional de um modo flexível tendo implicações ao nível do desenvolvimento curricular, da organização da escola e das práticas pedagógicas” (NACEM, GETAP, 1992, p. 12).

Parte-se do conceito de módulos como unidades de aprendizagem autónomas integradas num todo coeso, que permitem aos alunos adquirir um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes através de atividades de aprendizagem concebidas para o efeito.

Com a estrutura modular pretende-se o desenvolvimento de capacidades globais ao nível do ser pessoa, do ser cidadão e do ser trabalhador. A formação é organizada em módulos, unidades significativas de aprendizagem de natureza e duração variáveis, que se combinam entre si formando uma estrutura modular. Esta organização permite integrar alunos com níveis de formação e características muito diferenciadas e responde, entre outros, a três pressupostos subjacentes à criação destas escolas: orientação educativa diferenciadas; apoio personalizado e significado formativo da avaliação.

Ao nível do contexto: o ensino profissional é uma nova forma de pensar e organizar a escola. Isto pressupõe novos papéis para os professores, alunos, pais, comunidade científica e pedagógica (nas suas vertentes cultural, profissional e sindical), organizações representativas da sociedade em geral, e, nomeadamente para o Estado, exigindo uma nova modalidade de formação contínua para os formadores. A prática do professor é um desafio permanente que resiste a fórmulas, modelos e soluções externas, por isso, ele tem que tornar-se um investigador permanente, crítico, e reflexivo. O professor concebido como um profissional do ensino - no que diz respeito à sua atividade com os alunos e como um profissional da aprendizagem - no que se refere à sua própria educação (Teodoro, v. d., 1992).

As EP acabam com a ideia que o currículo, só tem uma dimensão - os conteúdos a ensinar aos alunos. Mais importante que aquilo que se ensina, é o como é preciso ensinar.

Um modelo conceptual para o desenvolvimento curricular poderá passar por:

Ensinar: A quem? O quê? Porquê? Para quê?

Avaliar: Como? Quando? O quê? Com quê?

### **1.3. Ensino Técnico Profissional em Moçambique**

Em Moçambique a formação técnico-profissional de nível básico, realizada através das Escolas Básicas e das Escolas Profissionais (EP) (que sucederam às Escolas de Artes e Ofícios no âmbito do programa de relançamento do Ensino Técnico-Profissional estabelecido na Estratégia do Ensino Técnico-Profissional em Moçambique 2002-2011), surgiu da necessidade de dar ao mercado de trabalho, mão de obra qualificada.

Nas Escolas Profissionais, a formação dura 2 anos, concluídos com a execução de uma Prova de Aptidão Profissional e de um estágio realizado em contexto empresarial, conferindo, neste caso, qualificação profissional de nível II e equivalência à 9ª classe. Para efeitos profissionais aos diplomados com os cursos técnico-profissionais de nível elementar, ministrados nas Escolas Profissionais, após a conclusão do estágio profissional, é conferida a equivalência ao nível básico técnico-profissional. Os alunos que tenham terminado a parte escolar com uma média igual ou superior a 12 (e realizado o estágio), poderão prosseguir estudos no chamado Ano Complementar (realizado nas EP), obtendo nesse caso equivalência à 10ª classe e ao ensino básico. A oferta profissionalmente qualificante de nível médio é realizada em Institutos Médios, com a duração comum de 3 anos, atribuindo a qualificação profissional de nível III e a certificação académica equivalente à 12ª classe.

O ensino Técnico-Profissional (ETP) em Moçambique tem acompanhado a evolução política, económico e social do país. A educação ao ser consagrada na constituição como um direito dos cidadãos tem sido objeto de reflexões e mudanças ao longo dos anos, em Moçambique.

O subsistema de educação técnico profissional (ETP) diferencia-se dos outros subsistemas, pela sua função social, ou seja, assegura a formação integral dos jovens preparando-os para o exercício de uma profissão numa dada especialidade enquanto assegura mão de obra qualificada. Tendo em conta a necessidade desta mão de obra para o desenvolvimento económico e social do país foram tomadas estratégias de

melhoria da qualidade que passa pela formação de professores, fornecimento de materiais, equipamento e infraestruturas, reforço da capacidade de gestão das instituições do ETP e o

estabelecimento de serviços de orientação dos alunos; e criação de um fundo para o desenvolvimento de capacidades para estimular a emergência de programas de formação inovadores e de alta capacidade. (Plano Estratégico de Educação II - PEE II – 2005-2009, 2005, p. 32)

Para que as EP possam satisfazer as necessidades locais será necessário: promover adequações frequentes nos currículos; contar com materiais pedagógicos; capacitar os professores e gestores; superar vícios da pedagogia tradicional; dispor de meios de transporte; firmar parcerias com empresas, serviços distritais, institutos de investigação agrícola e outras escolas da região; fazer avaliações contínuas sobre os resultados alcançados pela escola e ajustar planeamentos.

O sucesso das Escolas profissionais de Moçambique assenta em quatro características: a lógica modular de organização curricular, as aprendizagens práticas exigidas pelo exercício profissional, a adequação das EP às necessidades de Moçambique e, finalmente, a possibilidade de mostrar que possuem capacidades de produzir algo útil para si, para as suas famílias e para a sociedade.

Como parte integrante do PEE I, a estratégia do Ensino Técnico-Profissional em Moçambique (2002-2011), procurou ajustar o ETP aos desafios do desenvolvimento económico do país.

O ETP em Moçambique tem como *missão* garantir aos cidadãos o acesso a uma formação técnica e científica altamente qualificada, que responda às necessidades do desenvolvimento económico e social do país; tem como *visão*, a criação de um subsistema mais flexível, articulado, inovador, dinâmico, autónomo e sustentável, reconhecido, valorizado e participado por todos os parceiros sociais, com capacidade de adaptação e com resposta às mudanças.

Os *valores* que guiam o ETP de Moçambique passam por aumentar o acesso às oportunidades de Educação Técnico-profissional aos cidadãos, garantir uma formação técnico-científica de qualidade, orientada para o mercado de trabalho, e criar cidadãos capazes de se autossustentar e fazer desenvolver o país.

De 24 a 28 de maio de 2004, realizou-se em Maputo o Seminário Nacional do Ensino Técnico-Profissional, com o objetivo de avançar na implementação da Estratégia do Ensino Técnico-Profissional (2002-2011). Em 2006 foi aprovado o Plano Estratégico de Educação e Cultura – Fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade (PEEC: 2006 – 2010/11) que integra e reforça o PEE II e cuja missão

é a promoção da oferta de serviços educativos de qualidade, com equidade, que forme cidadãos com um bom nível de autoestima e com espírito patriótico, que sejam capazes de intervir ativamente no combate à pobreza e na promoção do desenvolvimento económico e social do país.

No seguimento do PEEC, o governo moçambicano, representado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Ministério do Trabalho (MINTRAB) em parceria com o Banco Mundial e outros parceiros de cooperação, iniciou um processo de Reforma da Educação Profissional (REP) (Decreto nº 29/2005, de 23 de agosto) criando uma Comissão Interministerial para a REP (Decreto presidencial nº 16/2007, de 17/12).

A adoção de um Programa Integrado da Reforma da Educação Profissional (PIREP) que tem como lema *Educação para o Trabalho, Competências para a Produção, Desenvolvimento para o País*, para ser implementado num período de quinze anos (2006 a 2020) e comportou três fases, a fase piloto (2006 – 2010/11), a fase de expansão (até 2016) e a fase consolidação (até 2020).

A filosofia do PIREP assenta na transformação do Ensino Técnico Profissional (ETP) num sistema orientado pela procura, construído num quadro de formação modular com cursos baseados em padrões de competência e assente num sistema de educação profissional integrado, coerente, flexível e orientado para a procura do mercado de trabalho.

### **1.3.1 - O Projeto das Escolas Profissionais de Moçambique e a Cooperação Portuguesa**

O sonho de “recriar” o ensino das “escolas de artes ofício” foi formulado pelo Ministério da Educação de Moçambique (MINED), em 1996. A Fundação Portugal- África também quis fazer seu este sonho e apoiou o MINED desde a primeira hora, de forma decidida e persistente, já lá vão 11 anos. é assim e só assim que se podem forjar mudanças sociais sustentadas. O resto é retórica, mais ou menos eloquente.

(Azevedo, 2011<sup>11</sup>, in Escolas Profissionais De Moçambique. Para Memória Futura. 10 anos a Acreditar)

Através da Direção Nacional do Ensino Técnico (DINET), o MINED tem vindo a estabelecer as bases para o relançamento de uma rede nacional de escolas provedoras de

---

<sup>11</sup> Joaquim Azevedo é o coordenador deste projeto pela FPA.

formação técnica e profissional de nível elementar, na perspetiva partilhada de que as formações aí ministradas e dirigidas a uma parte significativa da população de Moçambique constituem um pilar de sustentação do seu desenvolvimento.

Nesse sentido, a Estratégia do Ensino Técnico-Profissional em Moçambique 2002-2011 – *Mais Técnicos, Novas Profissões e Melhor Qualidade*, aprovada pelo Conselho de Ministros em 20 de dezembro de 2001, aponta, claramente, as linhas de força da revitalização do ensino elementar, consignando que

a ampliação e renovação da rede das escolas de artes e ofícios e elementares de agricultura contribuirá para a formação de mão de obra necessária ao desenvolvimento rural, redução da pobreza e a fixação das populações do campo” ao mesmo tempo que aponta para um desejável “melhoramento e adequação da estrutura do sub-sistema do ETP e dos conteúdos de formação, introduzindo formas flexíveis de organização curricular, permitindo uma constante adaptação às necessidades locais, ao progresso científico e à evolução tecnológica bem como o alcance de uma maior eficiência interna (Estratégia do Ensino Técnico-Profissional em Moçambique 2002-2011)

Assim, e na esteira do Diploma Ministerial n.º 138/2003 de 12 de setembro publicado no n.º 53 do 3º Suplemento – I Série – do Boletim da República, podemos ver o Regulamento das Escolas Profissionais de Moçambique. Logo no artigo 1º estipula que a missão das EP é qualificar profissionalmente adolescentes e jovens moçambicanos como núcleo de uma estratégia de desenvolvimento socioeconómico nacional que requer e repousa, em boa parte, na existência de uma mão de obra competente e apta a evoluir nos mais variados contextos profissionais e laborais. O Projeto Educativo (PE) de cada escola profissional confere-lhe uma identidade própria que a distingue pela especificidade da sua proposta educativa – princípio da diferenciação - de tal modo que as EP desempenham, para as regiões onde estão inseridas, um papel de “motor” de desenvolvimento local, privilegiando e construindo, em cada dia, num diálogo com os diferentes parceiros sociais, a identificação dos interesses e necessidades, num esforço permanente de valorização da sua ação, de uma maior transparência e de uma grande visibilidade.

A primeira fase do programa de relançamento do Ensino Técnico Profissional de Moçambique, integrou as Escolas Profissionais de:

Moamba – Província de Maputo;

Inhamissa – Província de Gaza;

Massinga – Província de Inhambane;

Ilha de Moçambique – Província de Nampula;

Songo – Província de Tete.

Fruto da expansão deste subsistema pela criação de novas escolas e pela transformação de escolas já existentes, em março de 2011 a rede de EP de Moçambique era constituída por 33 escolas em funcionamento distribuídas por todas as províncias de Moçambique (exceto a Zambézia que aguarda a transformação de 2 escolas de AO em EP.), encontrando-se em candidatura mais 12 escolas, com início de funcionamento marcado para 2012/2013, sendo os seus promotores de natureza pública e comunitária (ONG, confissões religiosas, organismos de solidariedade social, como a Caritas Moçambicana, etc)

De acordo com o 2.º artigo do mesmo Regulamento os princípios estruturantes do modelo institucional preconizado para as EP são, fundamentalmente, cinco:

- a) Integração, na medida em que se valoriza a integração institucional e a integração curricular;
- b) Diferenciação, fazendo com que o projeto educativo de cada escola, centrado na oferta de formações territorializadas, seja diferente do das outras;
- c) Flexibilidade, permitindo que cada escola incorpore a procura de soluções adequadas ao seu meio, aos seus alunos/formandos e aos seus professores/ formadores;
- d) Modularização, de tal modo que cada uma das disciplinas ou áreas disciplinares que compõem o plano de estudos é organizada em módulos;
- e) Profissionalização, que fará com que cada escola crie ambientes de formação próximos dos ambientes de trabalho, promovendo, deste modo, a qualificação profissional dos recursos humanos necessários à modernização empresarial e ao desenvolvimento das regiões.

No artigo 3º clarifica as finalidades das EP de Moçambique:

- a) Contribuir para a realização pessoal dos jovens, proporcionando-lhes uma adequada preparação para a inserção socioprofissional;
- b) Promover a qualificação profissional de grau elementar e o desenvolvimento integral de cada um dos adolescentes e jovens que as frequentam, proporcionando-lhes um desenvolvimento que favoreça a integração e orientação profissional a partir da iniciação profissional;
- c) Fomentar, nos alunos/formandos, o gosto pelo empreendedorismo e pela iniciativa, em particular a iniciativa empresarial;
- d) Apoiar cada um dos alunos/formandos, uma vez graduados, no seu processo de inserção socioprofissional, através da criação de “Unidades de Inserção na Vida Ativa” – (UNIVA);
- e) Facultar aos jovens contactos com o mundo do trabalho e a experiência profissional;

- f) Participar ativamente nos esforços nacionais em prol do desenvolvimento socioeconómico, dotando o país dos recursos humanos que necessita;
- g) Contribuir para a diminuição do êxodo rural, favorecendo o desenvolvimento local e a fixação das populações em ambientes condignos integrando-se, de corpo inteiro, nos objetivos do PARPA;
- h) Permitir aos jovens o prosseguimento dos seus estudos, de acordo com o estipulado neste regulamento.

No relatório final da Avaliação Internacional do Modelo Curricular e Pedagógico das Escolas Profissionais de Moçambique, realizado em 2011, no âmbito de um projeto da Fundação Portugal África, salientam-se quatro aspetos do modelo nas avaliações positivas e globais dos consultados:

A lógica modular de organização curricular,

- (ii) As aprendizagens práticas exigidas pelo exercício profissional,
- (iii) A adequação das EP às necessidades de Moçambique
- (iv) A possibilidade de mostrar que possuem capacidades de produzir algo útil para si, para as suas famílias e para a sociedade.

O primeiro deles, refere-se à lógica modular de organização curricular e de avaliação das aprendizagens. Esta permitiria o acompanhamento contínuo e individualizado dos alunos, a personalização do ensino, o foco na possibilidade de cada um concluir seu curso, o sucesso escolar. O segundo aspeto marcante trata-se da atenção dada pelo modelo pedagógico das EP às aprendizagens práticas exigidas pelo exercício profissional e à aproximação rápida do aluno ao contexto real de trabalho por meio de estágios e de provas de aptidão profissional, atividades consideradas fundamentais para a avaliação das aprendizagens dos alunos e a efetiva iniciação numa ocupação profissional. O terceiro aspeto aludiu à adequação das EP às necessidades do país. Estas responderiam muito bem aos desafios atuais de Moçambique de formação profissional, pois atendem às aprendizagens essenciais ao desenvolvimento das localidades e regiões. Por fim, mereceu destaque a possibilidade, que as EP vêm oferecendo aos alunos de descobrir e experimentar situações de aprendizagem e de realização, que servem para lhe mostrar que possuem capacidades de produzir algo útil para si, para suas famílias e para a sociedade.

No entanto os consultados, consideraram bastante sensíveis oito aspetos com relação à apreciação global do modelo das EP: a precariedade de infraestrutura material das EP, dificuldades no prosseguimento de estudos, o desconforto pela utilização do adjetivo elementar, a falta de professores habilitados para a docência, o isolamento

sentido por professores e alunos com relação aos seus semelhantes vinculados a outras EP, o número insuficiente de escolas profissionais existentes no país, a pouca divulgação que tem sido dada ao modelo das EP, e por fim, a frágil ligação sociocomunitária das escolas.

O primeiro aspeto reporta-se aos prejuízos para o sucesso escolar e profissional dos alunos, possivelmente, causados pela precariedade da infraestrutura material das EP. Esta abrange a insuficiência ou falta de equipamentos e de materiais de consumo para as atividades curriculares práticas; a falta de acesso à Internet; deficiências e até inexistência de bibliotecas; escassez de material didático; carência de dispositivos de segurança para atividades práticas, que envolvem riscos à saúde e à segurança dos alunos; indisponibilidade de transporte escolar; *deficits* de alojamentos e de alimentação para os internos; falta de especificações técnicas necessárias a cada especialidade como os laboratórios, oficinas, materiais etc. O segundo reportou-se aos desconfortos causados pelas situações de transição dos alunos tendo em vista os condicionamentos à continuidade dos estudos, especialmente com relação às (im)possibilidades de ingresso nos cursos técnicos dos Institutos. O terceiro aspeto refere-se também a desconfortos, mas aos causados pelo emprego do adjetivo elementar, visto como depreciativo, para identificar e caracterizar as EP. O quarto aspeto abordou a problemática da formação docente, englobando desde a falta de professores habilitados para a docência dos conteúdos técnicos e de formação pedagógica destes últimos até à necessidade de mais formação continuada para gestores e docentes. O quinto aspeto referiu-se ao isolamento sentido por professores e alunos das EP em relação aos seus semelhantes vinculados a outras EP, motivando reivindicações de ambos segmentos por apoios a intercâmbios institucionais de modo a contemplar um maior entrosamento entre estas escolas. O sexto ponto aludiu ao número de escolas profissionais existentes no país, considerado como ainda muito insuficiente em face das necessidades sociais e das demandas crescentes, que se observam a cada ano, por este tipo de escola. O sétimo referiu-se à pouca divulgação dada ao modelo das EP para a sociedade moçambicana, especialmente do seu sistema de avaliação modular, cuja adoção por outras escolas foi avaliada como muito pertinente e oportuna. Por fim, e de grande importância por ser elemento essencial da conceção do projeto das EP, a frágil ligação sociocomunitária das escolas, cuja superação requer esforços adicionais por meio de diversos tipos de ações, tais como as de animação e sensibilização das comunidades interna e externa às EP; de criação e fortalecimento de seus vínculos por meio de palestras, encontros, atividades de confraternização e projetos

de interesse comum; de identificação e mobilização de saberes, recursos e disponibilidades de ajuda existentes na comunidade que podem ser incorporados a funções escolares específicas; de envolvimento da comunidade em conselhos e assembleias para a tomada de decisões, acompanhamento de processos e gestão de resultados das EP, dentre outras.

Ao longo dos 11 anos de operacionalização do projeto da EP de Moçambique têm sido o IPAD e a FPA os seus principais financiadores. Este apoio tem-se centrado na formação preparação técnica e pedagógica de diversos agentes educativos quer das escolas quer dos serviços centrais e provinciais do MINED, ao mesmo tempo que, desde o início, se tem disponibilizado uma assessoria técnica permanente, através da permanência de um consultor residente. Foi neste âmbito que os alunos bolseiros moçambicanos frequentaram a EPATV.

#### **1.4. Desempenho escolar no ensino profissional**

Desempenho (ou performance) neste estudo considera-se o conjunto de características ou capacidades de comportamento e rendimento de um indivíduo, logo o desempenho escolar diz respeito aos resultados académicos dos alunos. Responsabilidade, organização, assiduidade, participação, atenção, aquisição e aplicação de conhecimentos e disciplina seriam os elementos de avaliação através dos quais se pode medir o desempenho das ações que os alunos realizam durante um determinado período. No ensino profissional, tal como em qualquer outro grau de ensino, o que se deseja é um bom desempenho por parte dos alunos, o que nem sempre acontece, devido a vários fatores comumente conhecidos por dificuldades. No ensino profissional, bom desempenho ou pelo menos o desempenho que se espera é a conclusão com aproveitamento, que consiste na realização de todos os módulos, a todas as disciplinas das diferentes componentes: sociocultural, científica e tecnológica e aprovação na Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e na Prova de Aptidão Profissional (PAP) de acordo com o artigo 25º da Portaria n.º 74-A/2013. D.R. n.º 33. A conclusão de um curso profissional confere direito à emissão de: (i) Um diploma que certifique a conclusão do nível secundário de educação e indique o curso concluído, respetiva classificação final e o nível de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações; (ii) Um certificado de qualificações, que indique o nível de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações e a média final do curso e discrimine as disciplinas do plano de estudo e respetivas

classificações finais, os módulos das disciplinas da componente de formação técnica, a designação do projeto e a classificação obtida na respetiva PAP, bem como a classificação da FCT<sup>12</sup>.

As dificuldades escolares ou de aprendizagem, têm vindo a ser estudadas por diversas áreas do conhecimento como psicologia e pedagogia e continua a ser uma questão complexa, que congrega profissionais que nem sempre concordam em relação às suas definições, conceções e causas, aplicando termos diferentes como sendo sinónimos; é o caso de *deficit*, deficiência, fracasso, insucesso, alteração, problema, transtorno e mais comumente o termo distúrbio (Fonseca, 1995).

Essa diversidade de terminologia decorre dos diversos enfoques que subsidiaram os estudos das dificuldades de aprendizagem ao longo do tempo. A primeira fase desses estudos foi a da fundação, compreendida no período de 1800 a 1930, etapa em que as lesões cerebrais foram mais destacadas, procurando as origens e a relação com os distúrbios da linguagem e da fala. A segunda e terceira fase ocorreram no período de 1930 a 1960 e foram marcadas pela procura de instrumentos de diagnóstico e intervenção e desenvolvimento de programas escolares capazes de auxiliar crianças com problemas para aprender. A partir de 1960 experimenta-se a fase contemporânea que se caracteriza pela ampliação dos estudos sobre diagnóstico e intervenção para além da idade escolar, pela busca de definições mais precisas e pelo desenvolvimento de novas tecnologias de aprendizagem.

Dificuldade de aprendizagem diz respeito a qualquer dificuldade observável vivenciada pelo aluno para acompanhar o ritmo de aprendizagem dos seus colegas da mesma idade, independentemente do fator determinante da dificuldade (Martin & Marchesi, 1996). A característica principal de uma dificuldade de aprendizagem é o baixo rendimento, ou desempenho, em atividades de leitura, escrita ou cálculo matemático apresentado.

A intensificação de estudos sobre as formas pelas quais se aprende ou não, evidenciou a educação escolar ou formal e os requisitos necessários para que os alunos tivessem acesso a ela. Educação formal pode ser entendida como o conjunto de aprendizagens relacionadas com o cálculo, leitura e escrita que acontecem na escola, propiciadas por currículos e métodos diversos (Rebelo, 1993). No entanto não podemos

---

<sup>12</sup> Confere: Portaria n.º 74-A/2013. D.R. n.º 33, Suplemento, Série I de 2013-02-15

esquecer a educação informal, aquela que o aluno aprende fora da sala de aula em relação com os seus pares e familiares, e no meio onde está inserido.

Assim, o processo de escolarização requer uma série de habilidades e competências que se constituem como pré-requisitos para as aprendizagens que se processarão. É muito comum que os alunos enfrentem problemas de ordem diversa nos primeiros anos de escolarização; existe neste período uma gama de fatores de ordem interna e externa, tanto próprios do indivíduo, como da escola ou do seu ambiente, capazes de interferir na aprendizagem e constituírem obstáculos à “integração do pensar, sentir, falar, ouvir e agir” (Tonelotto, 2002).

Avaliar o rendimento ou desempenho escolar é tarefa árdua tanto para professores quanto para técnicos que enfrentam a falta de instrumentos de medida desenvolvidos e apropriados à nossa cultura, além da complexidade dos processos envolvidos.

Todos aqueles alunos que para além de boa média e realização de todos os módulos, ainda concluem a sua dupla certificação no período normal de três anos, são considerados alunos, do ensino profissional, com um bom desempenho escolar. Melhor ainda quando o aluno consegue posteriormente um emprego de acordo com a sua formação e competências onde consegue somar um bom desempenho profissional. O que se espera obter neste tipo de ensino são bons profissionais, daí a importância dada ao saber ser, ao saber estar e ao saber fazer.

### **1.5. A Estratégia de Lisboa 2010**

A Estratégia de Lisboa, também conhecida como agenda de Lisboa é um plano de desenvolvimento estratégico da união europeia que foi aprovado pelo conselho europeu, em março de 2000, em Lisboa.

Neste conselho, a união europeia fixou o objetivo estratégico de constituir, até 2010, uma economia baseada no conhecimento, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social. A grande preocupação foi tornar a União Europeia mais competitiva e coesa para enfrentar com sucesso os desafios de um mundo sem fronteiras em rápida e constante transformação, devido ao aceleramento da globalização.

Para atingir os objetivos e garantir a qualidade e a eficácia da governação, foi definida uma estratégia global e integrada e foram introduzidas inovações significativas no sistema político europeu, destacando-se o reforço do papel de condução estratégica do

conselho europeu e a introdução do método aberto de coordenação em áreas como a da educação, onde é necessário evoluir mais depressa.

O programa educação e formação 2010 começou a ser delineado a partir de 1999, constituindo-se como um conjunto de objetivos, assumidos pelos estados subscritores, para os sistemas educativos e de formação do conjunto dos países envolvidos, a serem prosseguidos através da cooperação política, usando o método aberto de coordenação. Seguiu-se a aprovação de um programa de trabalho detalhado e de parâmetros de referência europeus, que apontavam para “resultados médios europeus” a serem utilizados como instrumentos de monitorização da execução daquele programa<sup>13</sup>.

O programa de educação e formação 2010 constituiu-se como um conjunto de objetivos, assumidos pelos estados subscritores, para os sistemas educativos e de formação do conjunto dos países envolvidos, a serem prosseguidos através da cooperação política. (Antunes, 2005, p. 129)

O primeiro relatório da Comissão Europeia, em 2001, estabeleceu três objetivos estratégicos para os sistemas de educação e de formação que passam, primeiro por aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação na UE; Segundo, por facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e de formação; e terceiro, por abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e de formação (Conselho Europeu, 2002, p. 4.).

No ano seguinte, o Conselho Europeu de Barcelona aprovou o programa «Educação e Formação 2010», no contexto da Estratégia de Lisboa, e estabeleceu os objetivos, a alcançar nas áreas da educação e formação, até 2010:

- (i) Atingir a máxima qualidade na educação e na formação e assegurar que a Europa seja reconhecida, à escala mundial, como uma referência pela qualidade e relevância dos seus sistemas e instituições de educação e de formação;
- (ii) Garantir que os sistemas de educação e de formação na Europa sejam suficientemente compatíveis para permitir que os cidadãos transitem de um sistema para outro e a tirem partido da sua diversidade;
- (iii) Assegurar que os detentores de qualificações, conhecimentos e competências adquiridos em qualquer parte da UE tenham a oportunidade de obter o seu reconhecimento efetivo em todos os Estados-Membros para efeitos de carreira e de prosseguimento da aprendizagem;
- (iv) Garantir que os europeus de todas as idades tenham acesso à aprendizagem ao longo da vida;

---

<sup>13</sup> cf. Comissão europeia, 2002; conselho “educação, juventude e cultura”, 2003: 7.

(v) Abrir a Europa à cooperação, reciprocamente benéfica, com todas as outras regiões e assegurar que ela seja o destino preferido dos estudantes, académicos e investigadores de outras regiões do mundo. (Conselho Europeu, 2002, p. 5.)

Estes objetivos assentaram no compromisso político entre os Estados e na autonomia destes quanto às vias de consecução dos objetivos acordados (Antunes, 2005, p. 130). Os objetivos representam, assim, a tentativa de edificação de um processo sistemático de articulação das políticas nacionais de educação e formação em torno de prioridades e objetivos comuns, acordados e congruentes ou convergentes com metas e estratégias definidas ao nível da união europeia.

O Conselho Europeu de Lisboa marcou o objetivo estratégico de converter a economia da união europeia na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, antes de 2010, capaz de um crescimento económico duradouro acompanhado por uma melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e uma maior coesão social.

A 21 de janeiro 2004, fixaram-se prioridades que se reforçam na agenda de Lisboa, apoiadas pela comissão, presidida por José Manuel Durão Barroso:

- (i) Melhorar o investimento em redes e em conhecimento,
- (ii) Reforçar a competitividade da indústria e dos serviços,
- (iii) Promover o prolongamento da vida ativa.

O problema da união europeia de hoje não reside na deslocalização da produção para fora do seu espaço geográfico, mas sim na constante incapacidade de aplicar atempada e eficazmente as estratégias que, década após década, se recomendam. Bom exemplo disso foi o que sucedeu com a agenda 2000 (também conhecida no léxico europeu como “estratégia de Lisboa”). Já em 2005, Manuel Catells dizia que “o conteúdo da “agenda de Lisboa” estava certo e as medidas propostas também. Faltaram os mecanismos de implementação” (Catells, 2005).

Mais recentemente, foi Maria João Rodrigues quem mostrou a sua surpresa quanto à estratégia 2020 ir pelo mesmo caminho, numa entrevista ao público. Com efeito, constata a existência de um desfasamento entre as prioridades do relatório e da estratégia previamente definida, apontando, nomeadamente, o afastamento do objetivo inicial de um crescimento mais inteligente e inclusivo; a excessiva preocupação revelada com a consolidação orçamental, em detrimento do crescimento; e o facto de não ter sido

proposto nada de relevante como solução para a promoção do emprego, uma vez que esta não pode passar tanto pela busca ativa por parte dos cidadãos, mas mais pelo aumento da oferta por parte das empresas. Em suma, Maria João Rodrigues viu este relatório como uma "má forma de estrear" a estratégia europeia, antecipando pouco entusiasmo e apoio dos cidadãos europeus.

### **1.6. A Estratégia Europa 2020**

O programa «educação e formação para 2020» (EF 2020) é um novo quadro estratégico para a cooperação europeia em matéria de educação e formação, que se baseia no seu antecessor, o programa de trabalho «educação e formação para 2010» (EF 2010). Prevê objetivos estratégicos comuns para os estados-membros, incluindo um conjunto de princípios para atingir esses mesmos objetivos.

A Comissão Europeia, lançou a Estratégia Europa 2020, para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. Proposta acolhida pelo Conselho Europeu, que na sua reunião de 12 de maio de 2009, aprovou a nova estratégia para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação, reconhecendo, que:

A educação e a formação têm um papel crucial a desempenhar face aos inúmeros desafios socioeconómicos, demográficos, ambientais e tecnológicos que se colocam à Europa e investir eficazmente em capital humano através dos sistemas de educação e formação constitui uma componente essencial da estratégia adotada pela Europa para atingir os elevados níveis de crescimento (Conselho Europeu, 2009, p.1).

A cooperação europeia deverá, até 2020 assentar no apoio ao desenvolvimento dos sistemas de educação e formação de todos os países membros, numa perspetiva a nível mundial, abrangendo todos os sistemas de educação e de formação no seu todo e numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Tendo sido definidos os quatro objetivos estratégicos:

(i) Tornar a aprendizagem ao longo da vida, uma realidade; (ii) Melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação; (iii) Promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa e (iv) Incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e da formação. (Conselho Europeu, 2009, p.3).

Tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade – é necessário progredir na aplicação de estratégias de aprendizagem ao longo da vida, no desenvolvimento de quadros de qualificações nacionais ligados ao quadro europeu de qualificações e vias de aprendizagem mais flexíveis.

Melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação – todos os cidadãos devem poder adquirir competências essenciais e todos os níveis de educação e formação devem ser tornados mais atrativos e eficientes;

Promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa - a educação e a formação devem permitir que todos os cidadãos adquiram e desenvolvam aptidões e competências necessárias para a sua empregabilidade e promover o aprofundamento da sua formação, a cidadania ativa e o diálogo intercultural. As desigualdades no sistema educativo deverão ser combatidas através de um ensino pré-primário inclusivo de elevada qualidade;

Incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e da formação - a aquisição de competências transversais por todos os cidadãos deve ser promovida e o funcionamento do triângulo do conhecimento (educação-investigação-inovação) deve ser assegurado. As parcerias entre empresas e estabelecimentos de ensino, devem ser incentivados.

Para alcançar os objetivos da Estratégia Europa 2020, Portugal adotou medidas nos domínios das “competências básicas em leitura, matemática e ciências, abandono precoce da educação e formação, educação pré-escolar e aprendizagem ao longo da vida” (CNE, 2011.p. 987), tais como: alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, para todos aqueles alunos que no ano letivo 2011/2012 terminam o 9.ºano de escolaridade, aumento do leque de ofertas educativas nas escolas, diversificação da oferta de educação e formação de adultos, a coberto dos programas, Novas Oportunidades, Rede de Bibliotecas Escolares, Plano Nacional de Leitura e Plano Tecnológico.

O principal objetivo do quadro consiste em apoiar os estados-membros na continuação do desenvolvimento dos seus sistemas educativos e de formação.

## Capítulo II – Multiculturalismo, Interculturalismo e Diversidade Cultural

### 1 – Multiculturalismo

«Ninguém é igual a ninguém. Todo ser humano é um estranho ímpar.»

Carlos Drummond de Andrade

A Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelece assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas (Lei nº46/86 de 14 de outubro, na alínea d) do Artigo 3.º, alterada pela Lei nº115/97 de 19 de setembro).

Quer isto dizer que para que haja respeito pela diversidade na escola é necessário que todos sejam reconhecidos como iguais em dignidade e em direito. Reconhecer a diferença é reconhecer que existem indivíduos e grupos que são diferentes entre si, mas que possuem direitos paralelos, e que a convivência numa sociedade democrática depende da aceitação da ideia de compormos uma totalidade social heterogénea na qual: (i) não poderá ocorrer a exclusão de nenhum elemento da totalidade; (ii) os conflitos de interesse e de valores deverão ser negociados pacificamente; (iii) a diferença deverá ser respeitada.

Hoje vivemos na era do mundo globalizado, na era da informação, na aldeia global, no mundo multicultural. Mas, afinal, o que significa o termo multiculturalismo? O multiculturalismo é o reconhecimento das diferenças, da individualidade de cada um. Mas, se o discurso é pela igualdade de direitos, falar em diferenças parece uma contradição. Mas não é. A igualdade de que se fala é igualdade perante a lei, é igualdade relativa aos direitos e deveres. As diferenças às quais o multiculturalismo se refere são diferenças de valores, de costumes etc, porque se trata de indivíduos de raças e culturas diferentes entre si.

Hoje, cada vez menos, o convívio multicultural aparece como uma dificuldade, afinal, a sociedade portuguesa, devido às imigrações (na procura de melhores condições de vida) e aos protocolos estabelecidos com a Fundação Portugal África, resulta numa mistura de raças, cada uma com seus costumes, seus valores, seu modo de vida, e da adaptação dessas culturas umas às outras, numa “quase reciprocidade cultural”.

Uma vez que as culturas são produto de determinados contextos sociais, sabemos que umas têm necessariamente de se adaptar a outras. Tal exigência de adaptação às necessidades sociais não é especificidade do mundo globalizado, é sim uma questão de sobrevivência.

Multiculturalismo é um termo polissémico, que pode abarcar desde posturas de reconhecimento da diversidade cultural sob lentes de exotismo e folclore, passando por visões de assimilação cultural, até perspectivas mais críticas de desafio a estereótipos e a processos de construção das diferenças - estas últimas, conhecidas como perspectivas interculturais críticas ou multiculturalismo crítico (McLaren, 2000; Canen, 1997, 1999).

Sejam quais forem as exigências do mundo globalizado, atualmente afirma-se a certeza do necessário convívio numa sociedade cuja realidade é multicultural. Para tanto, é preciso que se reconheça e se respeite as diferenças próprias de cada indivíduo. O reconhecimento da diferença é o ponto de partida para que se possa conviver em harmonia, não com os iguais, já que igualdade só deve existir do ponto de vista legal, mas do ponto de vista humano e social.

A escola, por se configurar como espaço legítimo onde se dá o processo de socialização, é o ambiente no qual mais se discute a questão da diversidade cultural, racial e social. No momento atual, para que este processo aconteça é necessário o convívio multicultural que implica respeito ao outro, diálogo com os valores do outro.

Na perspectiva de alguns autores há várias formas de multiculturalismo.

Por exemplo, McLaren (1997, p. 110-135), distingue diversos multiculturalismos: o conservador, o humanista liberal, o liberal de esquerda e o multiculturalismo crítico. O multiculturalismo conservador refere-se a uma postura etnocêntrica, que deslegitima culturas consideradas inferiores (McLaren, 1997). O humanista liberal defende a igualdade entre as pessoas, no entanto os liberais compartilham com os conservadores uma postura universalista, caracterizando-se por uma tentativa de integração dos grupos culturais no padrão, amparado numa cidadania individual universal. Para o multiculturalismo liberal de esquerda as diferenças são enfatizadas de modo essencialista, ao invés de destacar que estas são construções históricas e culturais, permeadas por relações de poder (McLaren, 1997, p. 120-122). O multiculturalismo crítico recusa-se a ver a cultura como não-conflituosa, argumentando que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social (McLaren, 1997, p. 123-135).

Por seu lado, Hall identifica várias concepções diferentes de multiculturalismo na atualidade: o conservador, o liberal, o comercial, o corporativo e o crítico (Hall, 2003, p. 53).

O multiculturalismo conservador insiste na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria. O liberal busca integrar os diferentes grupos culturais à sociedade majoritária, baseado numa cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado (Hall, 2003 p. 53).

O multiculturalismo comercial pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos no conjunto privado, sem qualquer necessidade de redistribuição do poder e dos recursos. Já o multiculturalismo corporativo (público ou privado) busca administrar as diferenças culturais da minoria. E, por fim, o multiculturalismo crítico enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência (Hall, 2003 p. 53).

Já Santos (2003) afirma que é fundamental fazer a distinção entre as formas conservadoras ou reacionárias do multiculturalismo e as formas progressistas e inovadoras.

A primeira forma de multiculturalismo conservador é o colonial. O multiculturalismo conservador é aquele que consiste, num primeiro momento, em admitir a existência de outras culturas apenas como inferiores. Afirma que a cultura eurocêntrica branca nunca é étnica — étnicos são os não brancos, em princípio, e, portanto, não admite a etnicidade, o particularismo da cultura branca dominante (Santos, 2003, p.11). Para o multiculturalismo conservador a cultura eurocêntrica contém tudo o que melhor foi dito ou pensado no mundo. É uma cultura universal que resume em si mesma tudo o que melhor foi dito ou pensado no mundo em geral. A consequência política deste multiculturalismo é o assimilacionismo (Santos, 2003,p. 11).

O conceito liberal de multiculturalismo, nas palavras de Santos, tem diferentes conotações nos diferentes países. Embora elas tenham diferentes nomes, assumem efetivamente a ideia de igualdade, como a igualdade de oportunidades e, portanto, é ideia de que todas as culturas são iguais e devem ser tratadas como tais.

Com relação às formas progressistas e inovadoras, o autor destaca o multiculturalismo emancipatório, ou seja, de um multiculturalismo pós-colonial. A política da diferença é o que ele tem de novo em relação às lutas da modernidade

ocidental do século XX, lutas progressistas, operárias e outras que assentaram muito no princípio da igualdade (Santos, 2003, p. 12).

### **1.1 - Interculturalismo / Interculturalidade**

O interculturalismo refere-se à interação entre culturas de uma forma recíproca, assente numa relação baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo. O interculturalismo favorece o convívio e a integração de diferentes culturas.

A expressão também define um movimento que tem como ponto de partida o respeito pelas outras culturas, superando as falhas de relativismo cultural, ao defender o encontro, em pé de igualdade, entre todas elas.

O interculturalismo, propõe-se promover um conjunto de objetivos:

- Compreender a natureza pluralista da nossa sociedade e do nosso mundo;
- Promover o diálogo entre as culturas;
- Compreender a complexidade e riqueza das relações entre diferentes culturas, tanto no plano individual como no comunitário;
- Colaborar na procura de respostas aos problemas mundiais que se colocam nos âmbitos sociais, económicos, políticos e ecológicos.

Dado que não se pode considerar que nenhuma cultura tenha atingido o seu total desenvolvimento, o diálogo entre os povos de diferentes culturas vai possibilitar o enriquecimento mútuo de todas elas. O interculturalismo propõe, assim, que se aprenda a conviver num mundo pluralista e se respeite e defenda a humanidade no seu conjunto.

É necessário que existam valores interculturais para podermos viver em conjunto, defendendo valores universalmente respeitados, tais como a tolerância, a aceitação e o respeito mútuos.

Alguns opositores defendem que, quando adotado na prática, o interculturalismo pode ser prejudicial e nocivo a algumas sociedades, nomeadamente às culturas nativas.

Multiculturalismos (ou pluralismo cultural) é um termo que descreve a existência de muitas culturas numa localidade, cidade ou país, sem que uma delas predomine, porém separadas geograficamente no que se convencionou chamar de “mosaico cultural”.

Em contraponto ao Multiculturalismo, podemos constatar a existência de outras políticas culturais seguidas, como por exemplo: O monoculturalismo vigente na maioria dos países do mundo e ligada intimamente ao nacionalismo, pretende a assimilação dos imigrantes e da sua cultura nos países de acolhimento. A diversidade cultural e étnica

muitas vezes é vista como uma ameaça para a identidade da nação. Em alguns lugares o multiculturalismo provoca desprezo e indiferença, como ocorre no Canadá entre habitantes de língua francesa e os de língua inglesa. Mas também pode ser vista como fator de enriquecimento e abertura de novas e diversas possibilidades, como confirmam o sociólogo Michel Wieviorka e o historiador Serge Gruzinski, ao demonstrarem que o hibridismo e a maleabilidade das culturas são fatores positivos de inovação. Quanto a nós, entendemos que na EPATV o multiculturalismo não provoca desprezo nem indiferença, muito pelo contrário, notamos um grande companheirismo entre alunos provenientes de culturas e meios diferentes. Companheirismo que se reflete na permuta de valores e de saberes.

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los (Candau, 2005, p. 19).

A interculturalidade, diferentemente da multiculturalidade, não é simplesmente duas culturas que se mesclam ou que se integram. A interculturalidade aponta para um tipo de sociedade em que as comunidades étnicas, os grupos sociais se reconhecem nas suas diferenças e procuram uma mútua compreensão e valorização. O prefixo “inter” expressaria uma interação positiva que concretamente se expressa na procura da supressão das barreiras entre os povos, as comunidades étnicas e os grupos humanos (Astrain, 2003, p. 327).

Para Panikkar (Vallescar Palanca, 2000, p. 266) a interculturalidade não se confunde com o multiculturalismo, pois este refere-se à síndrome ocidental que consiste em acreditar que existe uma supercultura, superior a todas, capaz de oferecer uma saudável hospitalidade e dar uma resposta aos problemas supostamente universais. Já a interculturalidade pergunta-se sobre quais são estes problemas presumidamente universais. Caracteriza-se pela exigência de abertura ao outro.

Fornet-Betancourt (2008) também alerta que o termo interculturalidade não deve ser confundido com multiculturalismo. O multiculturalismo descreve a realidade fática da presença de várias culturas no seio de uma mesma sociedade, designa uma estratégia política liberal que visa manter a assimetria do poder entre as culturas, posto que defende

o respeito pelas diferenças culturais. Sendo assim, o respeito e a tolerância, tão difundidos pelo multiculturalismo, estão fortemente limitados por uma ideologia que consagra a cultura ocidental dominante como uma espécie de cultura superior que concede alguns espaços a outras. A interculturalidade, pelo contrário, aponta para a comunicação e a interação entre as culturas, procurando uma qualidade interativa das relações das culturas entre si e não uma mera coexistência fáctica entre distintas culturas num mesmo espaço (Fornet-Betancourt, 2008).

## **1.2 - Diversidade cultural e identidades**

Cada vez mais nos deparamos com grupos/turmas muito heterogéneos e culturalmente diferentes. É natural que dentro desta diversidade cada um queira manter a sua identidade própria, queira manter as características culturais do seu país ou da sua etnia.

A ideia de diversidade está ligada aos conceitos de pluralidade, multiplicidade, diferentes ângulos de visão ou de abordagem, heterogeneidade e variedade. E, muitas vezes, também, pode ser encontrada na comunhão de contrários, na interseção de diferenças, ou ainda, na tolerância mútua. A diversidade cultural é difícil de quantificar, mas uma boa indicação é pensar no número de línguas faladas numa região ou no mundo como um todo.

Luã Queirós (1990) sugeriu que em média, uma língua caía em desuso a cada duas semanas. Ele calculou que se a taxa de mortalidade de línguas continuasse até ao ano 2100, mais de 90% dos estilos falados no mundo seriam extintos. Não é nossa pretensão, neste estudo, analisar estes dados no entanto sentimos algum prazer ao trabalhar numa escola onde os alunos não são iguais nem têm o mesmo sotaque. Na verdade, na EPATV, os alunos poderiam vestir todos o mesmo uniforme, ser da mesma cor e falar a mesma língua mas aí a escola deixava de ser o que é, deixava de ser “a EPATV”. Com a diversidade cultural que se vive, todos ficamos a ganhar.

Recordamos aqui uma notícia do *Publico* de 19 novembro de 2011, onde Feliciano Barreiras Duarte<sup>14</sup>, destaca que 2011, foi declarado pela ONU como Ano Internacional dos Afrodescendentes, proclamação que nos toca de forma especial, face aos laços que nos unem a África e aos Africanos que escolheram Portugal para viver. As comunidades

---

<sup>14</sup> Secretário de Estado adjunto do ministro-adjunto e dos Assuntos parlamentares.

de origem africana (...) são parte essencial do universo dos imigrantes radicados em Portugal (...) pelo papel ativo que desempenham na nossa sociedade, e conclui que desde há muitos anos tem sido notável a crescente integração dos africanos em Portugal. Quanto a nós resta-nos salientar que a EPATV tudo tem feito para facilitar esta integração, até porque, para nós há diversidade a nível cultural mas não há diferenças ao nível do tratamento dos alunos.

### 1.3 – Diversidade e diferenciação pedagógica

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,  
Muda-se o ser, muda-se a confiança;  
Todo o mundo é composto de mudança,  
Tomando sempre novas qualidades.  
Continuamente vemos novidades,  
Diferentes em tudo da esperança;  
Do mal ficam as mágoas na lembrança,  
E do bem, se algum houver, as saudades.  
O tempo cobre o chão de verde manto,  
Que já coberto foi de neve fria,  
E em mim converte em choro e doce canto.  
E, afora este mudar-se cada dia,  
Outra mudança faz de mor espanto:  
Que não se muda já como soía.

(Luís de Camões, século XVI)

Cada vez mais nos deparamos com grupos/turmas muito heterogéneos e culturalmente diferentes. É natural que dentro desta diversidade cada um queira manter a sua identidade própria, queira manter as características culturais do seu país ou da sua etnia.

A ideia de diversidade está ligada aos conceitos de pluralidade, multiplicidade, diferentes ângulos de visão ou de abordagem, heterogeneidade e variedade. E, muitas vezes, também, pode ser encontrada na comunhão de contrários, na interseção de diferenças, ou ainda, na tolerância mútua. A diversidade cultural é difícil de quantificar, mas uma boa indicação é pensar no número de línguas faladas numa região ou no mundo como um todo.

Luã Queirós (1990) sugeriu que em média, uma língua caía em desuso a cada duas semanas. Ele calculou que se a taxa de mortalidade de línguas continuasse até ao ano 2100, mais de 90% dos estilos falados no mundo seriam extintos. Não é nossa pretensão, neste estudo, analisar estes dados no entanto sentimos algum prazer ao trabalhar numa escola onde os alunos não são iguais nem têm o mesmo sotaque. Na verdade, na EPATV, os alunos poderiam vestir todos o mesmo uniforme, ser da mesma cor e falar a mesma língua mas aí a escola deixava de ser o que é, deixava de ser “a EPATV”. Com a diversidade cultural que se vive, todos ficamos a ganhar.

Recordamos aqui uma notícia do *Publico* de 19 novembro de 2011, onde Feliciano Barreiras Duarte<sup>15</sup>, destaca que 2011, foi declarado pela ONU como Ano Internacional dos Afrodescendentes, proclamação que nos toca de forma especial, face aos laços que nos unem a África e aos Africanos que escolheram Portugal para viver. As comunidades de origem africana (...) são parte essencial do universo dos imigrantes radicados em Portugal (...) pelo papel ativo que desempenham na nossa sociedade, e conclui que desde há muitos anos tem sido notável a crescente integração dos africanos em Portugal. Quanto a nós resta-nos salientar que a EPATV tudo tem feito para facilitar esta integração, até porque, para nós há diversidade a nível cultural mas não há diferenças ao nível do tratamento dos alunos.

#### **1.4 – Multiculturalismo na EPATV**

Num mundo caracterizado pela crescente interdependência, as sociedades são cada vez mais multiculturais e cada vez mais numerosas as pessoas são um produto de diversas culturas. Mas, para além das nossas diferenças, todos aspiramos às mesmas coisas: ter uma vida digna e legar aos nossos filhos um mundo onde possam viver livres, ao abrigo da carência e do medo. Para que esta esperança se torne realidade, é preciso que pratiquemos a tolerância e aprendamos a viver melhor juntos. (Koffi Anan, 2003)

Pegando nas palavras de Koffi Anan, seja na EPATV ou em outro qualquer ponto do país, é necessário que saibamos viver juntos. Independentemente das diferenças que possamos ter, todos somos humanos, temos apenas de respeitar, aceitar e compreender

---

<sup>15</sup> Secretário de Estado adjunto do ministro-adjunto e dos Assuntos parlamentares.

aquele é diferente. Desde a constituição da República até ao texto da Lei de Bases do Sistema Educativo tem-se afirmado de forma bem explícita, a importância de garantir aos cidadãos uma igualdade de oportunidades face à educação. Esta preocupação tem vindo progressivamente a ser acompanhada de diferentes medidas que tentam contribuir para existência de uma igualdade de acesso à escola, que se transforma naquilo que hoje chamamos de *escola de massas*. De facto muitas crianças, adolescentes e jovens entram e permanecem (algum tempo, pelo menos) no Sistema Educativo. Logo, a distância entre as exigências da escola e o tipo e nível de saberes e interesses dos alunos é demasiado grande. Assim se poderá em parte explicar o pesado insucesso que acontece na escola nos meios rurais (atualmente nos chamados Centros Educativos), nos meios suburbanos, nos alunos ciganos, cabo-verdianos, angolanos, guineenses, santomenses, etc.

No ano letivo 2011-2012 encontravam-se a frequentar na EPATV, cursos profissionais de nível IV, 696 alunos, dos quais 44 são oriundos dos PALOP. Destes, apenas 5 são de origem moçambicana.

Já aconteceu juntarem-se várias nacionalidades (Cabo-verde, S. Tomé e Príncipe, Moçambique, Bangladesh, França, Moldávia e portugueses de etnia cigana) e a experiência foi muito, muito enriquecedora para todos. Enriquecedora porque sem um bom jogo de cintura por parte dos professores estes alunos correm o risco de ficar para traz. Cada um destes jovens é detentor de saberes, de tradições específicas que os outros colegas não têm. Todos se posicionam face aos problemas do quotidiano de uma maneira própria. Em vez de ser considerado estranho ou ignorante, o outro deve ser visto como alguém que tem muito a dar ao grupo. Talvez em parte porque a consciência da heterogeneidade dos alunos assusta e incomoda, por ser uma fonte de desafio a que é difícil (e trabalhoso) dar resposta, talvez porque todos nós fomos socializados, desde há longos anos, a olhar os alunos como devendo ser, todos idênticos (em termos de comportamentos e saberes), (Cortesão, L. & Pacheco, N., 1992). Talvez por ser grande o desafio, neste estudo, destacamos os jovens provenientes de Moçambique.

A construção de uma escola democrática requer, na nossa opinião, cidadãos detentores de uma *literacia multicultural* capazes de lidar com a diversidade linguística e cultural (Banks, 2004), e de uma *literacia científica* que prepare os alunos para compreenderem os problemas que se passam à escala local e global (Martins, 2006). Assim, é nossa convicção que é possível integrar a diversidade cultural no âmbito de uma educação para o desenvolvimento. Contudo, para que tal aconteça, é necessário que os professores sejam sensibilizados e preparados neste sentido. Nas escolas de hoje deve

aceitar-se a heterogeneidade e tentar tirar partido dela. A própria escola deve adaptar-se ao aluno, e não forçar o aluno a adaptar-se à ação pedagógica, aos valores e normas que informam habitualmente o funcionamento da escola.

Se tivermos em conta, de uma forma geral, a Lei de Bases do Sistema Educativo português, vemos que ela aponta para valores de tolerância, responsabilidade, liberdade, solidariedade e empenho pela transformação e democratização da sociedade e do ensino, a garantia do direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, a valorização dos diferentes saberes e culturas. O estado português, promulga medidas legislativas avançadas e bem-intencionadas mas com pouco impacto na realidade do país. Por exemplo, o ministério da educação promulgou algumas medidas: gratuidade da escolaridade obrigatória, apoios socioeducativos e económicos para as famílias mais carenciadas, apoio psicopedagógico e de orientação escolar e profissional aos jovens, apoio e complementos educativos, atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais no contexto do ensino regular, currículos alternativos e gestão flexível dos mesmos, o cumprimento da escolaridade obrigatória através de medidas instituídas em cursos de educação e formação etc. É aqui que se pode perguntar: é esta a igualdade da nossa educação? Estes cursos servem para segurar nas escolas jovens em risco de abandono escolar ou então que entraram precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar e sem qualificação profissional. Estes jovens entre os 15 e os 23 anos, estão nesta situação porque até à data algo falhou no ensino português.

Recentemente O XIX Governo Constitucional, com o intuito de inverter este ciclo, prevê um conjunto de novas medidas dirigidas à competitividade, ao crescimento e ao emprego, nas quais se enquadra um programa de atuação para o eixo dos jovens, no âmbito dos acordos sobre o reforço do ensino profissional. Neste âmbito o Governo assumiu, ainda, o compromisso de ajustar a oferta de formação às necessidades e prioridades dos diferentes setores socioeconómicos, tomando particular importância a interação permanente entre as escolas e as empresas. Das medidas previstas destaca-se a articulação das ofertas formativas oferecidas pelas várias entidades, a promoção de parcerias locais entre entidades dos sistemas de ensino e formação profissional, do sistema educativo e da sociedade civil (Portaria n.º 74-A/2013)<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> *Diário da República, 1.ª série — N.º 33 — 15 de fevereiro de 2013*

Outros governos depararam com falhas no sistema implementado e por isso, o Governo de Moçambique entende que o desenvolvimento do ensino técnico e profissional é uma prioridade no setor da educação. Após a conclusão dos cursos de nível 2 e do ano complementar das escolas profissionais de Moçambique muitos alunos, ficam sem a possibilidade de continuarem os seus estudos no subsistema do ensino técnico e profissional por limitações como a reduzida rede de Institutos Médios, reduzida oferta formativa e dispersão geográfica dos Institutos Médios, baixa eficiência no funcionamento dos mesmos e limitações económicas das famílias.

Na sequência de uma visita a Portugal, o Ministro da Educação e Cultura de Moçambique, o Ministério da Educação de Portugal manifestou interesse e vontade em apoiar este projeto.

Em 2008, foi celebrado entre o Ministério da Educação de Portugal, representado pela Professora Doutora Maria de Lurdes Rodrigues; o Ministério da Educação e Cultura de Moçambique, representado pelo Doutor Aires Bonifácio Batista Ali; o Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal, representado pelo Professor Doutor João Gomes Cravinho e a Fundação Portugal África, representada pelo Professor Doutor Francisco Carvalho Guerra um Protocolo cujo âmbito se tem centrado na realização de cursos de formação para professores e para alunos das escolas profissionais de Moçambique.

Algumas escolas profissionais portuguesas mostraram-se disponíveis para receber professores e alunos do ensino técnico e profissional moçambicano, facilitando-lhes, respetivamente, períodos de formação em exercício e a frequência de cursos profissionais de nível 4. O Ministério da Educação e Cultura de Moçambique, através da Direção Nacional da Educação Técnico-profissional e Vocacional (DINET) selecionou os professores e alunos que vieram a Portugal, fazer a capacitação pedagógica e a formação profissional de nível IV. Dos primeiros 20 alunos que vieram para Portugal, dois ficaram na Delegação de Amares da EPATV, a frequentar o curso profissional de nível IV – Técnico de Condução de Obra. A permanência destes alunos, em Portugal foi de novembro de 2009 a dezembro de 2012. Como estes alunos serão futuros monitores nas escolas profissionais moçambicanas, após a conclusão com sucesso dos cursos profissionais, tiveram uma formação pedagógica complementar, na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto e uma prática pedagógica supervisionada, centrada em contexto da escola profissional acolhedora, dotando-os de competências pedagógicas para exercerem funções docentes nas EP de Moçambique. Esta formação pedagógica é constituída por uma formação teórica, com a duração

presencial de 200 horas, realizada de 3 de setembro a 28 de outubro de 2012, na FEP-Católica Porto e, uma formação de prática pedagógica, com a duração presencial de 210 horas, realizada de 29 de novembro a 14 de dezembro de 2012, nas escolas Profissionais Portuguesas, onde frequentaram os cursos profissionais, com o acompanhamento de um orientador pedagógico, indicado pela escola, e um orientador científico nomeado pela FEP. Após esta formação prática, realizaram uma prova de Aptidão Pedagógica, onde defenderam o relatório da prática pedagógica e o projeto de intervenção centrado na escola profissional de Moçambique onde exercerão a sua função de professores, com a duração máxima de 60 minutos para cada aluno, nos dias 19, 20 e 21 de dezembro de 2012, na UCP, Centro Regional do Porto. Assim sendo, contabilizamos 410 horas presenciais e 490 horas de estudo autónomo, o que resulta num total de 900 horas.

Estes alunos vincularam-se ao MINED através de um “Termo de Compromisso” em que se obrigam, pelo menos durante 5 anos, a assumir cargos docentes em escolas profissionais.

Em 2009 e 2010, para melhoramento/aperfeiçoamento de competências de docentes moçambicanos, foram realizados em escolas profissionais portuguesas dois ciclos de “formação em exercício” para 40 professores. Estas formações, realizadas com o acompanhamento de professores portugueses ligados às mesmas especialidades técnicas, ocuparam, para cada ciclo, 440 horas e envolveram os professores moçambicanos nas tarefas de: (i) planificação de atividades letivas; (ii) modularização dos programas de aprendizagem; (iii) melhoria das técnicas de avaliação; (iv) lecionação de módulos a alunos portugueses; (v) construção e utilização de diferentes recursos educativos; (vi) promoção da língua portuguesa; (vii) contacto e recolha de bibliografia e outros documentos de interesse pedagógico/didático. Os professores estagiários apresentaram, ainda, no final do curso, um “Plano Individual de Formação em Exercício” (PIFE), abordando temas transferíveis para a realidade moçambicana. Estes PIFE foram avaliados por um júri misto nomeado para o efeito. Quanto aos dois alunos moçambicanos que ficaram a frequentar a EPATV, já receberam uma formação pedagógica na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto, já concluíram o seu estágio pedagógico na escola que os acolheu e agora desejamos-lhe toda a sorte do mundo, no país que os viu nascer. Regressaram no dia 22 de dezembro de 2012, levando na bagagem o enorme orgulho de missão cumprida.

Posto isto, estão aptos a, no seu país, exercer funções de formadores nas EP de Moçambique. Para além deste grupo de 20 jovens outros se seguiram e no ano seguinte

(2010-2011), chegaram a Portugal mais 24 alunos moçambicanos, dos quais a EPATV acolheu 3, que trazem o mesmo sonho de obtenção de qualificação escolar e profissional.

A Fundação Portugal África é responsável pelo financiamento do Projeto, podendo obter participações de outras entidades. É responsável pelas bolsas de estudo que concede aos alunos moçambicanos. As escolas profissionais portuguesas acolhedoras participam em espécie, através dos projetos apoiados pelo FSE (Fundo Social Europeu) / POPH (Programa Operacional Potencial Humano) nas regiões elegíveis e pelo Ministério da Educação de Portugal nas restantes regiões não apoiadas, o alojamento, transporte, alimentação, formação, apoio bibliográfico e documental dos formandos.

O Ministério da Educação e Cultura de Moçambique assegurou aos participantes o pagamento das deslocações aéreas entre Maputo e Lisboa/Porto.

O objetivo deste acordo de cooperação entre Portugal e Moçambique é preparar e qualificar profissionalmente alunos oriundos de escolas profissionais de Moçambique, tornando-os técnicos altamente qualificados, chefes de equipa ou técnicos intermédios. Por outro lado a frequência destes alunos nos nossos cursos permite a promoção e expansão da língua portuguesa como fator de desenvolvimento e combate à pobreza. Para estes formandos moçambicanos, a formação de base é complementada com a frequência de cursos de capacitação pedagógica na Universidade Católica Portuguesa, Católica Porto, de modo a que possam exercer funções de formadores nas EP de Moçambique. Com o desenvolvimento deste curso e do estágio pedagógico o regresso destes alunos a Moçambique passou a ser alargado por mais uns meses após a conclusão do 12.º ano de escolaridade.

De modo a manter os alunos Moçambicanos motivados e integrados realizou-se no dia 16 de dezembro de 2011, no auditório da Universidade Católica Portuguesa do Porto, o encontro habitual dos alunos oriundos de Moçambique e a estudar em escolas profissionais do norte e centro do País, organizado pela Fundação Portugal África, a Católica Porto e a DREN. Entre os representantes das instituições responsáveis, estiveram presentes a Professora Luísa Orvalho, o Professor José Matias Alves, a Eng<sup>a</sup> Anabela Santos e em representação de Moçambique a Irmã Susana. Este encontro contou, ainda, com a presença dos alunos Moçambicanos objeto de estudo neste trabalho e os diretores das escolas portuguesas acolhedoras. Em 21 de dezembro de 2012 e após a cerimónia de entrega de diplomas aos 20 alunos bolseiros, houve um almoço de Natal para todos os alunos Moçambicanos. De entre as várias personalidades presentes, contou-se com uma mesa de entrega de diplomas constituída por nomes como: Prof. Doutor Joaquim de

Azevedo (Presidente do Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa), Prof. Doutor Carvalho Guerra (Vice-presidente da Fundação Portugal- África), Dra. Isabel Cruz (Diretora Regional da Educação do Norte), Prof. Doutor José Matias Alves (Diretor adjunto da Faculdade de Educação e Psicologia), Prof. Doutora Leda Florinda Hugo (Vice Ministra de Moçambique), Prof. Doutor António Fonseca (Diretor da Faculdade de Educação e Psicologia) e Dr. Jacob Jeremias Myambair (Embaixador de Moçambique).

## **Capítulo III – Necessidades Educativas Especiais**

### **1 - Conceito de Necessidades Educativas Especiais e a sua evolução**

A publicação no Reino Unido do Relatório Warnock Report (1978) introduz o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Este conceito veio transformar as perspetivas pedagógicas/educativas relativas aos alunos com problemas de aprendizagem. O termo NEE, refere-se ao desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica. (Bairrão, 1998,p. 23).

Correia (1997) considera que a expressão Necessidades Educativas Especiais deriva de uma evolução de conceitos que até então se usavam, fossem de cariz social ou educacional. O mesmo autor acrescenta que o termo NEE vem, assim, responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos.

Desde os anos oitenta que surgiram definições do conceito de NEE com o intuito de procurar a sua operacionalidade e nas quais é mais evidente a preocupação em abranger, não só os alunos tradicionalmente portadores de deficiências físicas, sensoriais, motoras e mentais, mas também todos os que apresentem dificuldades na aprendizagem, decorrentes de varias causas, durante o seu percurso escolar. Destacamos a definição proposta na Education Act (Londres, 1981) onde se considera que uma criança tem necessidades educativas especiais se tiver dificuldades na aprendizagem que requerem a intervenção da educação especial (in Madureira e Leite, 2003, p.29).

Na Declaração de Salamanca (1994), o conceito de necessidades educativas especiais abrange todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares que surgem num determinado momento de escolaridade (Declaração de Salamanca, 1994, p.17).

Assim, compete à escola dar resposta às necessidades educativas especiais tendo em atenção as diferenças individuais dos alunos que a frequentam. Correia (1999) considera que existe NEE quando:

Um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase de desenvolvimento do aluno. (Correia, 1999, p.48)

Já anteriormente, Fonseca (1989) referiu a importância de se olhar para a criança como um indivíduo com características próprias, características essas que têm de ser tidas em conta em sala de aula. O objetivo é encontrar um pensamento educacional para uns casos e um pensamento preventivo para outros. Desta base, nasce a necessidade de materializar a tendência mais atual da integração do deficiente, conferindo-lhe as mesmas condições de realização e de aprendizagem sociocultural, independentemente das condições, limitações ou dificuldades que o ser humano manifeste (Fonseca, 1989, p. 11).

Logo, a educação especial (EE) não é somente a educação de determinado tipo de alunos, é o conjunto de estratégias e recursos que cada escola possui para responder à diversidade de características dos alunos, que fazem parte do seu espaço. Mas, a ideia fundamental da definição e da classificação em NEE deve ter em consideração que se classificam comportamentos e não crianças. (Fonseca, 1989, p.31).

Em Portugal, o conceito de NEE está consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo, na alínea j) do art.º 7º, onde é referido que o sistema de educação deve assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades. A escola deve passar a integrar crianças e jovens tradicionalmente “excluídos” do ensino no regular, tendo Portugal passado a ser um dos países que mais privilegia a inclusão (CNE, 2011. p. 68). Como refere Rodrigues, uma escola inclusiva constitui um desafio radical à escola tal como ela se encontra organizada (Rodrigues, 2000, p. 12), que terá de contar com os seus profissionais dispostos a adotar práticas educativas flexíveis e sobretudo a trabalhar em equipa.

Em 2008, o Ministério da Educação Português redefiniu o conceito de necessidades educativas especiais através do Decreto-lei 3/2008 ao definir os apoios especializados a prestar, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos. Neste decreto-lei, consideram-se alunos com necessidades educativas especiais os alunos que apresentam limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de

alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (Decreto Lei 3/2008).

No entanto, com o alargamento da escolaridade obrigatória para o 12.º ano no presente ano letivo 2012-2013, a Portaria 275-A/2012, de 11 de setembro, vem regulamentar a integração dos alunos com NEE nestes 12 anos de escolaridade. Esta portaria indica que o currículo dos alunos com NEE (que durante o ensino básico tiveram um currículo específico individual), não será cumprido na totalidade no seio da escola regular, estes alunos passam a ter um currículo de 25 horas semanais, das quais só cinco são da responsabilidade do professor do ensino especial das escolas regulares, nestas cinco horas são lecionados conteúdos de português, matemática, tecnologias da informação e comunicação (Rodrigues, 2012), as restantes 20 horas são ministradas por profissionais especializados dos centros de recursos para a inclusão, assegurando a formação nas áreas do desenvolvimento pessoal e social organização do mundo laboral e cidadania.

## **2 - Escola Inclusiva**

A educação para todos é a educação por todos  
Ivan Illich

A evolução verificada em Portugal desde meados do século XX, no que diz respeito às medidas educativas especiais destinadas a atender alunos com “deficiência” ou com “necessidades educativas especiais”, foi suportada por inúmeras medidas legislativas que refletem as diferentes fases desse processo evolutivo.

Salientamos algumas dessas medidas que nos parecem relevantes:

O DL 317/76 que estabeleceu as primeiras normas relativas à integração de algumas crianças com deficiência, desde que a situação fosse medicamente comprovada.

A Lei de Bases do Sistema Educativo que consigna (pela primeira vez) o papel do Ministério da Educação na educação às crianças com deficiência e a prioridade do ensino destes alunos nas estruturas regulares de educação.

O DL 319/91 que determina as diferentes modalidades de apoio que as escolas oficiais do ensino básico devem disponibilizar para garantir a integração dos alunos com necessidade educa especiais.

(iv) O Despacho 105/97 que reforça a responsabilidade das escolas na educação dos alunos com NEE, numa perspetiva de inclusão.

A Lei 6/2001 que determina a gestão flexível do currículo de modo a garantir a formação integral de todos os alunos.

O Decreto-Lei 3/2008 que redefine o conceito de necessidades educativas especiais definindo os apoios especializados a prestar tendo em vista a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos.

A Portaria 275-A/2012, de 11 de setembro - Regulamenta o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI).

Podemos sugerir, através destes diversos diplomas fases distintas desta evolução, tais como: a) a que constitui o início do “ensino integrado”; b) a que corresponde à abertura da escola básica a alunos portadores de qualquer tipo de deficiência; c) a que se caracteriza pela aproximação dos sistemas de educação regular e especial na resposta à diversidade entre os alunos; d) e a que alarga o acesso de alunos com NEE a todas as escolas públicas, privadas e profissionais e se caracteriza pela noção de escola inclusiva.

Considerando que a legislação pode contribuir para criar um enquadramento legal propício à inclusão devem se reformular as orientações que, no sistema educativo vigente, constituem barreiras à inclusão e promover a aplicação de práticas nas escolas e nas salas de aula que promovam a educação de todos os alunos.

O desenvolvimento da educação inclusiva depende, entre outros fatores, dos recursos materiais que são orientados para as escolas, de modo a que elas possam ser dotadas dos serviços necessários a uma resposta eficaz para todos os alunos, incluindo os que se encontram em situação de vulnerabilidade. Depende também, de garantir a existência dos equipamentos e ajudas técnicas necessárias aos alunos com necessidades especiais; assegurar as obras destinadas à eliminação de barreiras arquitetónicas existentes nas escolas, financiar ou cofinanciar ações de formação em serviço para os docentes, de apoio e de ensino especial, de acordo com as necessidades sentidas pelas escolas.

Em Portugal, a proclamação de que as crianças com necessidades educativas especiais devem ser educadas, sempre que possível, nas escolas regulares, não teve, ao

longo dos anos, a necessária repercussão nas diretrizes relativas ao financiamento dos recursos que seriam necessários para garantir a aplicação de tais princípios. Pelo contrário, desde os meados dos anos 70, em que se iniciaram as ações do Ministério da Educação no setor do chamado ensino integrado, foram sobretudo as estruturas especiais, destinadas unicamente às crianças com deficiência ou problemas diversos de aprendizagem que foram alvo dos apoios financeiros, quer do Ministério da Educação, quer do Departamento da Segurança Social. Se o apoio a estas estruturas foi um passo essencial nas décadas de 70 e 80, em que estas escolas especiais eram o único recurso para os alunos com deficiências acentuadas, a partir dos anos 90 teria sido fundamental que as dotações financeiras tivessem acompanhado a evolução da política educativa que então se desenhou, no sentido da abertura das escolas regulares a todas as crianças (excetuando-se casos muito específicos).

No Seminário Internacional Educação Inclusiva – Impacto das Referências Internacionais nas Políticas, nas Práticas e na Formação, realizado em Lisboa em setembro de 2009, Luís Capucha avança com algumas medidas para o ensino inclusivo, tanto na perspetiva do aluno como na perspetiva da escola. No primeiro caso salienta: adaptações Curriculares, nos meios e métodos de ensino/aprendizagem; dotação das escolas com quadros docentes especializados; criação de ambientes que façam os alunos sentirem-se desejados; construção de Planos Educativos Individuais; acesso a equipamentos, terapias e apoios de parceiros especializados e trabalho reforçado nos domínios menos típicos do currículo. No segundo caso aponta como principais medidas: disponibilidade de todos os professores; cobertura da rede de escolas de referência; reforço do trabalho em equipa; responsabilização; formação inicial de docentes; desenvolvimento de programas de formação contínua e desenvolvimento de mecanismos de planeamento e avaliação.

Em suma, a escola que pressupõe uma individualização e personalização do ensino de modo a adaptar-se a todos os indivíduos que a constituem é uma escola inclusiva no verdadeiro sentido da palavra. A educação inclusiva assenta no direito à educação estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Todos têm direito à educação (...). A educação deve ser direcionada para o completo desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais...” (art.º 26 – Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

Deve-se aprender, não por palestras mas por práticas, que só é possível a igualdade de oportunidades se houver diferença de tratamento. E aqui há um trabalho enorme e essencial a fazer na forma como se constrói esta diferença de tratamento ao nível educativo. Chamá-íamos, aqui, a atenção para 3 aspetos:

1. Antes de mais esta diferença de tratamento tem que ser um projeto da escola, e não apenas uma ideia que aparece e se mantém exterior. Desta forma, a igualdade de oportunidades constrói-se com uma perspetiva de Educação Inclusiva. Entendemos por Educação Inclusiva uma reforma educacional em que alunos com diferentes capacidades, condições e valores aprendem juntos valorizando as suas diferenças. A Educação Inclusiva reconhece as diferenças dos alunos e organiza as suas experiências de aprendizagem aproveitando e valorizando estas diferenças. A EI não quer conhecer as diferenças dos alunos para as anular mas sim para as manter presentes e desta forma elas poderem tornar a aprendizagem mais eficaz. Assim a igualdade de oportunidades em Educação começa pelo respeito, pela preservação e não pelo aniquilamento das diferenças.

2. A diferença de tratamento implica também que se possam construir espaços que respeitem diferentes percursos. Muitas vezes encontramos 24 alunos a fazer um percurso e um aluno (eventualmente com deficiência) a fazer um percurso diferente. Se é ele o único a fazer este percurso diferente como é que ele pode obter o respeito e a consideração dos outros? A diferença de tratamento para ser mobilizada como positiva, não pode ser só para alguns mas sim para todos para que todos respeitem a mesma filosofia com que são tratados. O ensino diferenciado deve ter em conta estes 24 alunos, e não apenas o diferente.

3. Finalmente há uma questão ética na diferença de tratamento. Se imaginarmos que existe um determinado nível de exigência na turma, e que todos os alunos o deveriam atingir, não podemos conceber a existência de alguns que por uma qualquer exceção obtêm êxito sem atingir as normas exigidas aos outros. No ano letivo transato, um aluno do Curso Técnico de Recuperação de Património Edificado, perguntava-nos porque é que uma colega recentemente chegada de S. Tomé e Príncipe podia ter mais tempo para entregar um trabalho. Este aluno não estava certo que o facto de ela não ter PC, e estar sozinha num país novo, fosse uma desvantagem... A questão é que é essencial que os percursos individuais sejam explicados com base num pressuposto de exigência face ao que cada um consegue fazer (o que cada um consegue ser diferente). Se esta explicação tiver sucesso, é muito provável que as estratégias que promovem a igualdade de

oportunidades através da diferença de tratamento sejam encaradas como mais eficazes. É preciso trabalhar para promover esta diferença de tratamento de uma forma inclusiva, eficaz e ética.

De acordo com um relatório publicado a 10 de junho de 2012, pela Comissão Europeia, não obstante os compromissos assumidos pelos Estados-Membros para promoverem uma educação inclusiva, os sistemas de ensino ainda não oferecem um tratamento adequado às crianças com necessidades educativas especiais. Muitos dos alunos integrados no ensino regular carecem frequentemente de um apoio adequado. O relatório solícita aos Estados-Membros que redobrem esforços no sentido de desenvolver sistemas de ensino inclusivos e eliminar os obstáculos que limitam a participação e o sucesso dos grupos vulneráveis na educação.

É preciso redobrar esforços para garantir a aplicação de políticas educativas inclusivas e devidamente financiadas, se pretendemos melhorar a vida das crianças com necessidades educativas especiais e dos adultos portadores de deficiência. Chegou o momento de cumprir os compromissos assumidos. A educação inclusiva não é um complemento opcional; é uma necessidade básica. Temos de colocar os mais vulneráveis no centro das nossas ações, para garantir uma vida melhor a todos. (Androulla Vassiliou<sup>17</sup>, 2012).

Cerca 15 milhões de crianças, da UE, têm necessidades educativas especiais. Segundo este relatório, havia 35 894 alunos NEE sinalizados ( 2,7%), no nosso país. O mesmo relatório revela que, em alguns casos, estas crianças não têm nenhum acesso às oportunidades de educação. As crianças com necessidades educativas especiais saem frequentemente da escola com poucas ou nenhuma qualificações.

O relatório «Education and Disability/Special Needs – Policies and Practices in Education, Training and Employment for Students with Disabilities and Special Educational Needs in the EU» (Educação e Deficiência/Necessidades Especiais – Políticas e Práticas na Educação, Formação e Emprego relativas a Alunos com Deficiência ou Necessidades Educativas Especiais na UE) foi elaborado para a Comissão Europeia pela rede de peritos independentes em Ciências Sociais da Educação e

---

<sup>17</sup>Comissária Europeia responsável pela Educação, Cultura, Multilinguismo e Juventude. Confere: [www.igfse.pt/.../criancas%20com%20necessidades%20especiais.doc](http://www.igfse.pt/.../criancas%20com%20necessidades%20especiais.doc)

Formação (NESSE). Este relatório chegou a algumas conclusões-chave, relativamente à prática da inclusão:

Um número considerável de alunos com necessidades educativas especiais pode ser integrado no sistema geral e um ensino inclusivo de qualidade garante uma boa educação a todos os alunos;

Apesar da promoção de sistemas de ensino mais inclusivos, a formação inicial e contínua dos professores nem sempre tem sido organizada tendo em conta as necessidades de inclusão;

Além dos professores, os profissionais que dão apoio aos alunos e que assistem o professor na sala de aula são vitais para garantir o êxito da inclusão na prática.

Em alguns países europeus, os currículos são inflexíveis, o que dificulta a inclusão das crianças portadoras de deficiência;

As pessoas com deficiência têm menor possibilidade de ingressar no ensino superior e no mercado de trabalho do que as pessoas sem deficiência.

## **2.1 – Inclusão e Equidade**

O caminho para uma educação mais inclusiva não acontece de um dia para o outro. Requer um processo de mudança claramente articulado e deve ser considerado em termos dum vasto sistema de desenvolvimento. (...) Iniciar a mudança implica a mobilização da opinião, a construção de consensos, a realização de análises da situação, a reforma da legislação e o apoio a projetos locais. É muitas vezes necessário alterar estruturas administrativas, por exemplo, unir a gestão da educação especial com a da educação comum. (UNESCO, 2001).

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade, do que decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização para todos os indivíduos (DGIDC, Ministério da Educação, 2011)

Quando ouvimos falar de igualdade educativa, entendemos que todos têm igual direito a um serviço educativo, no entanto isto não significa que todos os jovens devam ser tratados por igual, ou seja, cada um deve ser tratado de acordo com as suas capacidades e limitações. Este é o objetivo da escola inclusiva, incluir todos os alunos sem deixar ninguém à parte.

Manuela Sanches Ferreira, 2009 referindo-se ao papel dos professores, define ensinar como construir viabilidade social para todos. No Seminário Internacional de Educação Inclusiva acrescenta que inclusão não é a mera aplicação de princípios científicos, mas um princípio ético de abolir a discriminação, promover a solidariedade e a equidade (Ferreira, 2009).

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as várias comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer as necessidades especiais dentro da escola. ...as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir as crianças deficientes ou sobredotadas, as crianças de rua, e as que trabalham, as de populações nómadas ou remotas; as de minorias étnicas e linguísticas e as que pertencem a áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados. (Declaração de Salamanca, 1994)

No nosso entender a escola só é verdadeiramente inclusiva quando inclui no seu íntimo todos os jovens sem distinções ou discriminações. Consideramos objetivos básicos da educação inclusiva:

i) Procurar atingir uma educação que garanta simultaneamente os princípios da equidade e da qualidade;

ii) Promover o desenvolvimento de Projetos Educativos e Curriculares baseados na inclusão, na equidade e na convivência democrática, envolvendo os professores, os alunos, as famílias e a comunidade social em que a escola se insere; Desenvolver uma escola para todos em que o sistema de apoios, sejam eles internos ou externos à escola, aumente a sua competência para uma resposta eficaz à diversidade dos alunos;

iii) Promover a participação de todos os alunos nas atividades da sala de aula e do âmbito extraescolar, de modo a que se tenha em conta o conhecimento e a experiência por estes adquiridos fora da escola;

iv) Potenciar os processos de ensino e de aprendizagem numa perspetiva ativa, através da mobilização de todos os recursos da escola e da comunidade assim como as oportunidades oferecidas pelas tecnologias de informação e de comunicação.

O conceito de educação inclusiva insere-se na mudança do conceito de deficiência tradicionalmente existente, baseado num modelo médico e assente na ideia de que todos os problemas das pessoas com deficiência advêm, exclusivamente, da sua deficiência e que a sua participação na vida social depende, unicamente, do seu esforço de adaptação, para um modelo social em que se realça como causa decisiva desses problemas a forma como a sociedade os enfrenta. Cada aluno tem características, interesses e capacidades únicas e, assim, se pretendermos dar algum sentido ao direito à educação, os sistemas devem ser organizados e os programas educativos devem ser planeados de forma a ter em conta a vasta diversidade destas características e destas necessidades (Declaração de Salamanca, 1994).

Em Portugal, as respostas educativas destinadas a enfrentar os problemas dos alunos com deficiência ou com NEE, iniciaram-se, em meados dos anos 70 e, desde então, têm-se multiplicado os recursos humanos, no entanto, a eficácia destes recursos terá de ser reavaliada tendo em conta os problemas que atualmente se enfrentam – insucesso e abandono escolar, absentismo e baixa qualificação profissional.

A educação inclusiva coloca alguns desafios, como a formação/capacitação de todos os professores para lidarem com a diferença na sala de aula e na escola, visando uma orientação educativa flexível, centrada nas escolas e coordenada por princípios de política educativa claramente estabelecidos. Outra questão visível no nosso país é a crescente presença de alunos oriundos de outros países, o aumento do risco da marginalização dos grupos mais desfavorecidos, a premência com que se coloca a transição para uma vida ativa de jovens com baixa escolaridade, e as dificuldades com que se defrontam os adolescentes face aos riscos da HIV/SIDA, da gravidez prematura e da toxicodependência, verificamos que esta multiplicidade de problemas exigem uma multiplicidade de respostas que, para serem eficazes, devem obedecer ao princípio comum de uma escola inclusiva para todos.

O currículo, numa perspetiva de educação inclusiva, deve ser estruturado e flexível, acessível a todos os alunos, organizando-se na base de uma gestão colaborativa e participativa, de forma a proporcionar a todos o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e valores, que a sociedade espera que os seus cidadãos adquiram. Um currículo estruturado e flexível, que responda a todos os alunos, deve apoiar-se numa conceção alargada de aprendizagem e em modelos que sejam eles próprios inclusivos. Neste sentido, é fundamental conceber a aprendizagem não num sentido estrito e académico, mas num sentido mais lato de oportunidades de aprendizagem que enfatizem

competências e conhecimentos que sejam, pessoal e culturalmente, relevantes e funcionais para os alunos.

Flexibilizar o currículo, para responder a cada caso particular - comunidade, religião, língua, etnia, necessidade específica - não é ficar preso a conteúdos predefinidos e a ritmos e estratégias de aprendizagem rígidas, mas antes adaptar os conteúdos, ritmos e estilos de aprendizagem, às condições concretas de cada grupo, subgrupo ou indivíduo.

Uma vez que os alunos devem transitar ao longo do sistema educativo, as barreiras à transição (as políticas educativas, a organização escolar, a rigidez dos currículos, das práticas educativas e dos procedimentos avaliativos) devem ser identificadas e removidas, para que possam entrar no sistema educativo e progredir desde as primeiras idades até à fase de transição para a vida adulta.

A questão que colocamos neste momento é que a legislação, por si só, não tem capacidade para iniciar e garantir a sustentabilidade das mudanças que se impõe no setor educativo. De facto, na base da evolução e progresso dos serviços e aplicação dos programas encontram-se outros fatores decisivos tais como o empenho e a competência das pessoas envolvidas (pais, profissionais e membros da comunidade), a congregação de esforços, o estabelecimento de redes de cooperação. É indiscutível a importância do papel que as orientações normativas desempenham na orientação e funcionamento do sistema educativo e, conseqüentemente, no desenvolvimento dum perspectiva inclusiva.

## **2.2 -Tipologia de NEE**

Os alunos com NEE são os que revelam precocidade ou atraso na aquisição dos conteúdos curriculares relativamente aos colegas da mesma faixa etária e, que, por esse motivo, necessitam que a escola se adapte às suas características e lhes proporcione experiências facilitadoras da aprendizagem e de uma progressiva autonomia.

As NEE abarcam problemas (físicos, sensoriais, intelectuais, emocionais, sociais ou qualquer combinação destas problemáticas) que afetam a aprendizagem de tal forma que é necessário modificar o acesso ao currículo, estabelecer um currículo especial ou modificado e criar condições de aprendizagem adaptadas, para que o aluno receba uma educação apropriada. Depois de diagnosticado e sinalizado, o aluno terá um Plano Educativo Individual (PEI), que o vai acompanhar durante o seu percurso. Estes alunos, podem precisar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio

emocional. O aluno a quem foi diagnosticado NEE, terá necessidade, ao longo de todo o seu percurso escolar, de ter um acompanhamento especial, um acompanhamento que o faça realizar enquanto ser humano que é.

A tipologia das NEE pode variar quanto à Severidade e Incidência. Em relação ao primeiro caso, as NEE podem ser permanentes ou temporárias. Nas permanentes as características e necessidades do aluno exigem uma adaptação curricular generalizada que é objeto de avaliação sistematizada e mantêm-se ao longo de grande parte ou de todo o seu percurso escolar. Nas temporárias as características e necessidades do aluno exigem uma adaptação curricular parcial, adaptando o currículo às suas características num determinado momento do seu desenvolvimento e percurso educacional.

A Incidência, subdivide-se em NEE de alta incidência (dificuldades de aprendizagem, problemas de fala, deficiência mental e perturbações emocionais) e de baixa incidência (múltipla deficiência, deficiência ortopédica, surdez, deficiência visual, surdos-mudos e outros).

Quanto às categorias das Dificuldades de Aprendizagem, segundo vários estudos, citados por vários autores, elas são um problema específico, de origem neurológica e portanto, também elas, dignas de atenção. Assim, os direitos dos alunos são desrespeitados ao serem excluídos da categorização do Ministério da Educação e é neste sentido que concordamos com Correia, quando afirma que estes alunos são os eternos esquecidos (Revista Educare Hoje, 2005).

### **2.3 - NEE e Ensino Profissional: que desafios?**

O Ensino Profissional, tal como apresentamos anteriormente, pauta-se pela aplicação da inovadora estrutura modular. Esta estrutura não faz mais que respeitar as diferenças de cada um ao permitir que cada aluno caminhe / progrida ao seu ritmo. Respeitar as diferenças, é uma forma de responder às Necessidades Educativas Especiais, sejam elas permanentes ou temporárias.

O Projeto Educativo das escolas profissionais, nomeadamente da EPATV, tem em consideração alguns dos princípios fundamentais da Lei de Bases do Sistema Educativo, mais concretamente: o princípio da não exclusão, o princípio da integração, o princípio do saber, e o princípio da qualidade educativa (Projeto Educativo EPATV 2010-2013, p.33). Mais do que evitar a exclusão e facilitar a integração, as escolas profissionais devem primar pela inclusão de todos os jovens que a procuram. Para além do desafio

desta inclusão há também o desafio da formação/capacitação de todos os professores para lidarem com a diferença na sala de aula e na escola, visando uma orientação educativa flexível.

Para evitar o risco da marginalização dos grupos mais desfavorecidos é necessário promover uma inclusão educativa. Entendemos como grupos desfavorecidos: os alunos portadores de NEE; os alunos com diferentes nacionalidades e portadores de dificuldades a nível cultural e da própria língua; os alunos que atravessam dificuldades relativas a uma gravidez prematura ou que se defrontam com os riscos do HIV e da toxicod dependência.

Esta multiplicidade de problemas exigem uma multiplicidade de respostas que, para serem eficazes, devem obedecer ao princípio comum de uma escola inclusiva para todos.

O currículo, numa perspectiva de educação inclusiva, deve ser estruturado e flexível, acessível a todos os alunos, organizar-se na base de uma gestão colaborativa e participativa, de forma a proporcionar a todos o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e valores, que a sociedade espera que os seus cidadãos adquiram. Para tal, é fundamental conceber a aprendizagem não num sentido estrito e académico, mas num sentido mais lato de oportunidades de aprendizagem que enfatizem competências e conhecimentos que sejam, pessoal e culturalmente, relevantes e funcionais para os alunos.

Flexibilizar o currículo, para responder a cada caso particular - comunidade, religião, língua, etnia, necessidade específica - não é ficar preso a conteúdos predefinidos e a ritmos e estratégias de aprendizagem rígidas, mas antes adaptar os conteúdos, ritmos e estilos de aprendizagem, às condições concretas de cada grupo, subgrupo ou indivíduo.

Correia (1997) refere que é fundamental dar resposta a um dos direitos fundamentais de toda a criança (e jovem) - o direito a uma educação igual e de qualidade. Consideramos, desta forma, que uma parte da resposta a estes direitos passará, necessariamente, pela consideração dos direitos fundamentais à Educação e à Igualdade de Oportunidades. Direitos estes, consignados na Lei Fundamental Portuguesa (artigos 71º, 73º e 74º), na Lei de Bases do Sistema Educativo (artigos 2º, 7º, 17º e 18º) e no Decreto-lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro. A outra parte estará relacionada com as práticas educativas que estes Direitos enfatizam.

Os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, que resultem em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social, estão

sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência (Diário da República, 1.ª série, N.º 42, 2 de março de 2009, p.1426).

O primeiro contacto destes jovens com a escola profissional, constitui muitas vezes, uma experiência muito difícil, tanto para eles como para os colegas e professores.

António Novoa, ao afirmar que a carteira deve adaptar-se ao aluno, e não o contrário (Nóvoa, 2005, p.48), mostra a postura com que as escolas devem encarar os seus alunos. Ao trabalhar no EP, optamos pela especialização em ensino especial, porque temos noção que todos os anos chegam até nós, alunos muito, muito especiais, com características muito próprias e muito individuais.

Quando o jovem chega à escola é naturalmente confrontado com novas exigências, novas valorizações sobre as quais até então nunca ouvira falar e, tão pouco, sabia que eram importantes. O jovem, que até então, vivia *protegido* no seu grupo de pertença, no qual (des) harmonicamente convivia com os seus pares, vê-se agora em choque, em conflito e a viver momentos de alguma confusão. A mudança de ambiente, o vivenciar novas situações, o contacto com outras pessoas, diferentes dos seus pais, irmãos, professores de primeiro e segundo ciclo e outros significativos, aponta, para a maioria dos jovens, um mundo novo; mundo, esse que tanto se poderá tornar hostil como amigo. É neste ambiente que se exige que os jovens aprendam, cresçam e vençam as suas dificuldades.

A família como fator determinante para o seu desenvolvimento, as suas primeiras experiências sociais e também as suas experiências na escola, serão determinantes na forma como irão organizar as respostas às novas solicitações, influenciando todo o seu modo de pensar e agir. É fundamental a colaboração entre a família e a escola no sentido de estabelecer um percurso educacional que vá de encontro às necessidades educativas especiais do jovem. É fundamental realizar atividades que permitam desenvolver competências essenciais ao seu desenvolvimento harmonioso, tais como a autonomia, a socialização, a linguagem, a motricidade global e fina e a cognição. Os Serviços de Psicologia e Orientação têm a tarefa de ajudar a consolidar esta ponte entre a família e a escola. Na EPATV, cabe ao Diretor de Turma, informar a Psicóloga da presença de algum jovem especial. A partir daí, esta, entra em contacto com a família e com a escola anterior para poder chegar ao processo individual do aluno e elaborar, posteriormente, o seu PEI (Plano Educativo Individual). Este jovem é acolhido como todos os outros e caso seja necessário terá uma adaptação curricular e aulas de apoio pedagógico personalizado ou será aconselhado a frequentar um outro curso que vá mais de encontro às suas

necessidades e qualidades. Recordamos aqui uma aluna, que no presente ano letivo, foi encaminhada para um novo curso porque iniciou o Curso Técnico de Análise Laboratorial mas as suas limitações a nível da motricidade fina, não permitiam a realização das tarefas propostas em Laboratório. O simples facto de ter de calçar umas luvas tornou-se uma barreira que não conseguia superar autonomamente.

As metodologias utilizadas, para permitir um desenvolvimento global e uma integração do jovem especial devem ser diversificadas, adaptadas às necessidades educativas, tendo como ponto de partida aquisições anteriores, e organizadas numa sequência hierarquizada que respeite o ritmo de aprendizagem do próprio jovem. Muitas vezes para além das dificuldades congénitas que apresentam, estes alunos não revelam hábitos de estudo nem se comportam de acordo com o esperado para a idade cronológica. Normalmente as dificuldades começam logo ao nível das competências básicas da leitura e da escrita.

As estratégias a aplicar, nestes casos, deverão ser variadas, partindo sempre das áreas em que o aluno apresenta maior apetência e facilidade, para melhor desenvolver aquelas em que apresenta maiores dificuldades, recorrendo à verbalização e servindo de modelo a imitar. É importante recorrer à aplicação de reforços, nomeadamente o reforço social e o Princípio de *Premack*<sup>18</sup>.

Acreditamos que é necessário que todos os professores sejam sensibilizados e tenham formação específica de modo a compreenderem a importância de uma educação em ensino especial. Contudo, não basta sensibilizar os professores para esta temática, é necessário e imprescindível que eles aprendam como fazer, que estratégias e materiais utilizar, que atividades desenvolver, pelo que indicamos também a necessidade de se realizarem mais investigações onde se concebam e avaliem propostas didáticas para a sala de aula. Acreditamos que a educação de jovens especiais poderá possibilitar, a alunos e professores, uma melhor compreensão de si mesmos e dos outros enquanto seres humanos, desenvolvendo competências para o pensar, para o conhecer e para o agir. Em síntese, importa procurar novos caminhos, construir respostas que correspondam a diferentes alternativas onde novas formas de comunicação e expressão se revelam facilitadoras de novos modos de educação e de promoção das diferentes aprendizagens.

---

<sup>18</sup> Os comportamentos com grande probabilidade de ocorrência são utilizados como reforçadores de comportamentos de menor probabilidade de ocorrência.

A formação, no ensino profissional, é organizada em módulos, unidades significativas de aprendizagem de natureza e duração variáveis, que se combinam entre si formando uma Estrutura Modular. Esta organização permite integrar formandos com níveis de formação e características muito diferenciadas e responde, entre outros, a três pressupostos subjacentes à criação destas escolas: orientação educativa diferenciadas; apoio personalizado e significado formativo da avaliação. A concretização da estrutura modular exige ao professor uma ação pedagógica articulada com a diversidade das dinâmicas de aprendizagem e ajustada aos diferentes ritmos de progressão. Os momentos de avaliação qualitativos previstos na portaria de avaliação (Portaria n.º 550 C/2004) implicam propostas de planos de recuperação que incluam estratégias diferenciadas e diversificadas para apoiar e promover aqueles alunos que não estão a acompanhar o(s) ritmo(s) dos demais. Cada professor, cada equipa de professores deve, em cada módulo, proporcionar aos alunos vivências de atividades conforme as suas necessidades. A relação entre o ensino profissional e as NEE parece, aos mais distraídos, incompreensível mas não é. Através da legislação vigente, Decreto-Lei n.º 3/2008, o XVII Governo Constitucional pretende promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino, orientada para o sucesso educativo de todos os alunos. As escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, direta ou indiretamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem (Diário da República, 1.ª série, N.º 4, 7 de janeiro de 2008, p.155). Sendo assim, os jovens com ou sem NEE podem escolher livremente a escola que pretendem frequentar.

Pela nossa experiência, temos consciência que todos os anos chegam às nossas escolas profissionais muitos alunos especiais. Se por um lado, sendo o ensino profissional um ensino feito à medida de cada aluno, parece fantástico para quem aprende a um ritmo bem diferente, por outro, o facto de nos referirmos a cursos de dupla certificação pode ser um entrave. Ou seja, mesmo com o alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos, as regras relativas ao ensino profissional mantêm-se: dupla certificação. Para concluir com sucesso o aluno precisa de aprovação em todas as componentes (Sociocultural, Científica, Técnica, PAF e PAP) pois só assim terá um diploma de nível IV equivalente ao 12.º ano de escolaridade e uma qualificação profissional. É o medo de falhar ou de não conseguir que tem levado as famílias a afastar os seus jovens (com NEE)

deste tipo de ensino. É aqui que entram os Serviços de Psicologia e orientação das escolas porque se a orientação profissional é importante na escolha da área de formação, é muito mais importante quando se decide dentro da formação profissional. Quando damos mais importância à formação profissional reportamo-nos especialmente à componente tecnológica, pois é preciso que a necessidade, diferença ou limitação que abarca o jovem não seja impeditiva da realização das tarefas nomeadamente em trabalhos oficiais ou laboratoriais que exigem maior destreza e acuidade.

O processo de alargamento dos cursos profissionais às escolas secundárias públicas, a partir de 2004, foi objeto de avaliação externa pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ, 2010; 2011a). O relatório de 2011 confirma que as escolas profissionais têm apostado muito no acompanhamento individualizado e próximo dos seus alunos, desenvolvendo mecanismos e práticas multidimensionais que têm demonstrado capacidade de não só segurar os alunos na escola, como de promover o seu sucesso educativo (ANQ, 2011a, p.131).

No entanto, reconhece-se que o sucesso dos alunos depende, fundamentalmente, do modelo dos cursos profissionais, designadamente a sua estrutura flexível (que se concretiza na lógica modular) e a abordagem pedagógica orientada para o saber aplicado e prático (que se concretiza principalmente por via da formação em contexto de trabalho e na prova de aptidão profissional) (ANQ, 2011a, p.131). Na verdade, os cursos profissionais permitem alguma inovação por parte dos professores ao nível da gestão curricular, particularmente em três domínios relacionados com a estrutura modular: a avaliação das aprendizagens, a utilização de pedagogias diferenciadas em sala de aula e a organização dos horários.

A flexibilidade da estrutura modular concretiza-se nos processos de avaliação e de recuperação das aprendizagens, já que: o facto de os alunos serem avaliados por módulo e não estarem obrigados a fazer um percurso linear cumulativo das aprendizagens, traduz-se em duas vantagens principais: a primeira é que os alunos têm um conhecimento claro e delimitado dos conteúdos a serem avaliados, podendo assim trabalhar autonomamente as matérias em atraso; a segunda vantagem consiste no facto de estes não ficarem bloqueados no percurso por deixarem módulos em atraso, podendo recuperar o que ficou para trás sem ficarem condicionados a dois ou três momentos de avaliação específicos. (ANQ, 2011a, p.152)

Contudo, paradoxalmente, e na verdade, as práticas de diferenciação pedagógica em sala de aula limitando-se apenas a casos excepcionais. Na realidade, o ritmo de leção dos módulos é o mesmo para todos os alunos da turma, pelo que as sessões de recuperação dos módulos em atraso concretizam-se fora do contexto da sala de aula. Aqui entra o desafio do professor do ensino profissional: Para concretizar os objetivos definidos este professor deve também ser professor de ensino especial, deve praticar um ensino diferenciado e não se limitar a segmentar os módulos, trabalhando-os como unidades independentes, o que também dificulta a consolidação das aprendizagens por parte dos alunos.

É importante, agora, fazer os docentes saber que o responsável pela aprendizagem do aluno portador de deficiência é o professor da disciplina, responsabilidade que, em momento algum pode ser delegada no professor de Ensino Especial ou no psicólogo. Até porque os conteúdos programáticos são eles quem os conhecem. Assim, o professor do Ensino Especial é apenas um professor de apoio e que, por isso, apenas lhe compete dar apoio ao professor regular na especificidade daquela deficiência. Deve haver uma frequente comunicação, sobre os progressos ou problemas do aluno, entre os professor titular da disciplina e o professor do ensino especial. Compete ao Professor de Educação Especial: Proporcionar os apoios necessários para que o jovem possa ter sucesso escolar; Dar apoio ao professor do ensino regular, respondendo às suas dúvidas; Fazer eventuais sugestões ou demonstrar modos de procedimento que possam conduzir a melhores resultados; Adaptar os materiais didáticos; Pôr à disposição do jovem todos os utensílios e equipamentos específicos de que necessite; Assegurar ele próprio, ou fazer com que seja assegurada, através do apoio pedagógico personalizado, a possibilidade de recuperação ou apoio complementar.

A presença do aluno portador de deficiência na turma deve ser um bom pretexto para incrementar o desenvolvimento de um grande leque de valores ligados à cidadania, nos colegas da turma e da própria escola.

É, provavelmente, oportuno lembrar que o objetivo da mudança no ensino é proporcionar melhores aprendizagens aos alunos (respeitando as especificidades, as necessidades, os ritmos...) e chamar a atenção para duas condições imprescindíveis à adoção sucedida de um desenvolvimento modularizado dos currículos das Escolas Profissionais.

A primeira condição para ensinar e aprender melhor tem a ver com a construção de um modelo de profissionalidade docente. De facto, a Estrutura Modular pode ser uma boa estratégia para permitir uma nova organização do ensino geradora de aprendizagens individualizadas relevantes, significativas e integradoras; pode ser um bom meio de respeitar as diferenças e as necessidades individuais e garantir a diversidade de percursos. No entanto, é preciso que os professores possuam um elevado saber científico, tecnológico, técnico e pedagógico, que relevem atitudes e comportamentos incongruentes com o trabalho que deles se espera, que eticamente se coloquem ao serviço dos jovens aprendizes, que saibam exercer a autonomia didática e pedagógica. Este parece ser o primeiro grande desafio, não inteiramente resolúvel com a tradicional formação contínua.

A segunda condição para ensinar e aprender melhor tem a ver com as dinâmicas de direção e gestão pedagógica das EP.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

## Capítulo I – Quadro e Processo Metodológico

### 1 - Quadro Metodológico

Depois de na Parte I termos feito o enquadramento teórico, social e político resultante da revisão da literatura que nos ajudou a refletir relativamente aos diferentes aspetos a ter em conta na implementação do estudo de caso, vamos agora fazer a apresentação do estudo empírico.

Este capítulo surge no seguimento da revisão da literatura e da reflexão produzidas e incidirá sobre o objeto de estudo, a motivação que nos levou à escolha da problemática, enumeração das questões de investigação, a apresentação, descrição e justificação da metodologia utilizada, do cenário de investigação, dos instrumentos de recolha e produção de dados, das técnicas de análise e interpretação dos mesmos, bem como as considerações sobre os critérios de validade para aferição da qualidade da investigação.

Para concretizar o estudo a que nos propusemos, optamos por seguir uma abordagem qualitativa de investigação naturalista (Afonso, 2005) tendo como base a informação empírica recolhida junto dos sujeitos sob diferentes formas e diversos instrumentos de investigação, facto que nos permitiu proceder à triangulação que, na perspetiva de Afonso, “passa por multiplicar os modos de produção de dados, através do uso de técnicas diversificadas com o objetivo de clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída” (Afonso, 2005, p.73).

As técnicas de recolha de dados usadas foram: a entrevista semiestruturada, a observação participante e a técnica documental como práticas articuladas que nos permitiram recolher dados de opinião e dados factuais.

Afonso expõe que, “numa abordagem émica<sup>19</sup>, em investigação antropológica e naturalista, o principal método é a entrevista conduzida na língua dos nativos, numa perspetiva interior, centrada nos pontos de vista dos atores”(Afonso, 2005 p.73). Seguindo esta orientação e em conformidade com a problemática de referência, o campo

---

<sup>19</sup> Natércio Afonso (2005, p. 68) apresenta que, numa perspetiva émica, *a construção do “sentido” da ação concretiza-se através da análise do discurso e do comportamento dos atores, a partir da análise dos significados que eles constroem sobre a própria ação.*

de trabalho e os objetivos do estudo, privilegiámos metodologias de recolha e análise dos dados baseadas em entrevistas qualitativas individuais semiestruturadas e em observação direta. Em situação de entrevista, demos voz aos sujeitos que sem constrangimentos expressaram os seus sentires, interesses e dificuldades, sempre citados na primeira pessoa.

Optamos por uma observação participante porque nos permite o registo de informação de uma forma natural, quando observamos e interagimos diariamente com os sujeitos que adiante apresentaremos como informadores privilegiados.

Observamos todos os intervenientes da EPATV e entrevistamos aqueles que direta ou indiretamente estiveram ligados aos alunos selecionados para a nossa amostra. Depois de feita uma análise de conteúdo, reunimos evidências que nos permitem perceber as diferenças de aproveitamento escolar entre jovens de diferentes culturas.

### **1.1 - Objeto de estudo, motivação e justificação da escolha**

O objeto de estudo da presente investigação educacional, de nível secundário profissional, é a compreensão das representações sociais e das diferenças de aproveitamento escolar existentes entre jovens de diferentes culturas e nacionalidades que frequentam os cursos profissionais numa escola profissional privada multicultural.

O objeto de estudo escolhido justifica-se, pelo facto de a investigadora ser professora da Escola Profissional Amar Terra Verde, desde o ano letivo 2004-2005. Como profissional de ensino, com experiência de ensino em turmas multiculturais e como docente de alunos oriundos dos PALOP foi grande a motivação para desvendar as razões que levam estes alunos a ter um desempenho escolar superior ao dos alunos portugueses.

Não há maior motivação, para um profissional do ensino, que conhecer melhor aqueles que ensina, para fazer deles não só melhores alunos mas melhores profissionais, aptos a integrar futuramente o mercado do trabalho, e sobretudo, fazer deles verdadeiros cidadãos. Só conseguiremos atingir estes objetivos se tivermos um conhecimento mais pormenorizado e profundo dos interesses, motivações e aspirações desses alunos.

Tendo em conta os cinco critérios habituais a aplicar na escolha de um problema em pesquisa educacional: praticabilidade, amplitude crítica, interesse, valor teórico e valor prático (Orvalho, 2010), considera-se que a temática desta pesquisa cumpre todos esses critérios. Quanto à praticabilidade consideramos que a investigação está dentro dos limites estabelecidos para a sua execução; a amplitude crítica justifica-se pela existência

de material suficiente para escrever sobre ele; o interesse e o entusiasmo pela problemática e as questões de investigação identificam-se com os interesses da investigadora pelo facto de ser docente do ensino profissional; no que concerne ao valor teórico, refira-se a contribuição que este estudo pode trazer para a compreensão da problemática: diferenças de desempenho escolar verificadas entre os alunos PALOP e os alunos portugueses; quanto ao último critério, o valor prático, pensamos que este estudo pode contribuir para melhorar a forma como as escolas secundárias públicas e profissionais estruturam as suas práticas pedagógicas, para que todos os alunos possam aprender e atingir o seu máximo potencial, contribuindo, assim, para a equidade no ensino profissional.

Aproveitando a nossa prática de oito anos de docente na escola profissional (EPATV), deparamo-nos com muitas diferenças no grupo de alunos. Diferenças ao nível social, cultural, económico e não apenas ao nível do tom de epiderme. O nosso objetivo é perceber de que forma as diferenças culturais influenciam (ou não) o desempenho académico dos alunos, de que forma e com que estratégias podem ser superadas. Nesta pesquisa pretende-se verificar se os alunos PALOP, em particular os moçambicanos, têm diferentes desempenhos escolares quando comparados com alunos portugueses.

O ensino de alunos multiculturais oriundos de S. Tomé, Angola, Moçambique e Cabo Verde, tem-se mostrado ser uma tarefa muito complexa porque estes alunos dos PALOP, chegam com uma linguagem muito própria, falam com dialetos específicos, possuem escassos conhecimentos ao nível das novas tecnologias e como estão muito longe das suas famílias, têm carências afetivas.

Queremos perceber se as diferenças que carregam à chegada se mantêm no final do percurso ou se são superadas. Se são superadas interessa ao nosso estudo, conhecer o motor dessa superação.

## **1.2 - A problemática de estudo, objetivos e questões de investigação**

A problemática deste estudo insere-me no campo do ensino profissional, relaciona-se com o desempenho escolar dos alunos dos cursos profissionais, tendo em conta as diferenças multiculturais que possuem.

Enquanto professora, de alunos dos PALOP desde 2009, a investigadora, pretende perceber como é que tendo tantas diferenças culturais à chegada, os alunos oriundos de Moçambique, conseguem, ao longo do percurso escolar, ter melhores notas. O desejo de

melhorar o conhecimento que tem dos seus alunos surge da vontade de os poder ensinar melhor. De uma forma mais coerente, mais facilitadora das aprendizagens, mais inclusiva e acima de tudo sem deixar ninguém ficar para trás.

Assim, e tendo em conta a problemática em questão e as motivações da investigadora enunciam-se, de seguida, os objetivos específicos que nos propomos alcançar:

- (i) Verificar se existem, ou não, diferenças de desempenho escolar nos alunos multiculturais que frequentam os cursos profissionais. Se existem, porquê?
- (ii) Conhecer as representações de multiculturalismo presentes na escola e de que forma convivem e se relacionam os alunos de diferentes nacionalidades?
- (iii) Saber se existe alguma relação entre multiculturalismo e desempenho escolar dos alunos do Ensino Profissional?
- (iv) Identificar os fatores que mais influenciam o desempenho escolar dos alunos no Ensino Profissional.

A escola deve definir-se, cada vez mais, como um lugar de encontro, diálogo, afeto, convivência, onde todos e cada um se sintam bem e possam participar e “intervir em atividades educativas, interessantes e estimulantes, independentemente das diferenças de raça, etnia, sexo, idade, religião, língua, cultura – uma escola aberta à negociação e à diversidade cultural, ou seja, uma escola multi-intercultural” (Peres, 2000).

Neste sentido, houve a pretensão de conhecer as diversas atividades que favorecem a participação ativa dos discentes e fomentam novas aprendizagens, bem como o desenvolvimento do reconhecimento da diversidade e respeito pelos outros, fomentando assim como os valores de solidariedade e cooperação.

Na verdade, o sucesso escolar foi, é, e será sempre desigual, tal como os alunos são únicos e distintos.

A escola tem de encontrar estratégias para reduzir o efeito das variáveis extraescola, e na verdade “surgiram medidas igualitárias de política educativa visando o acesso escolar”(Formosinho, 1991).

Assim, nesta investigação, formulamos as seguintes **questões de investigação**:

- 1 – Como é que os alunos convivem com a multiculturalidade?
- 2 – Existem, ou não, diferenças de desempenho escolar entre alunos multiculturais?
- 3 – Quais são os fatores que mais influenciam o desempenho escolar dos jovens multiculturais no Ensino Profissional?

4 – Que percepções e representações têm os Diretores da escola e o SPO sobre o multiculturalismo e o desempenho escolar dos alunos do Ensino Profissional?

5 – De que forma e até que ponto se verifica a correspondência entre as representações e as práticas?

6 – Que estratégias podem ser implementadas para melhorar o desempenho escolar dos alunos do Ensino Profissional?

## **2 – Metodologia**

No âmbito das diversas tradições epistemológicas e metodológicas das ciências sociais optou-se por uma investigação qualitativa, centrada num estudo de caso.

Consolidaram-se diferentes modalidades formalizadas de recolha e análise de informação empírica, implicando a utilização de instrumentos, a montagem de dispositivos e a concretização de procedimentos específicos (Afonso, 2005). Optamos por seguir a linha da investigação naturalista, proposta pelo mesmo autor, e deste modo, selecionamos para a nossa pesquisa, como técnicas de recolha de dados: notas de campo registadas num diário de bordo (fruto da observação direta), entrevistas semiestruturadas, grupos de discussão (promovidos pelos docentes pertencentes aos conselhos de turma) e a informação disponível nas pautas de avaliação modular dos alunos da amostra.

A observação direta é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e questionários (Afonso, 2005). Optamos por uma observação não estruturada ou observação de campo porque, como já referimos, estamos diariamente no terreno, o que nos permite o registo de informação sem o risco da nossa presença enviesar comportamentos. A realização de entrevistas, constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, consistindo numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face. Dos vários tipos de entrevista (estruturada, não-estruturada e semiestruturada) optamos pela entrevista semiestruturada. Para este efeito, construimos um guião a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação. Os grupos de discussão (promovidos pelos docentes pertencentes aos conselhos de turma) ofereceram-nos dados importantes para o conhecimento destes alunos e, as pautas de avaliação serviram para comprovar os desempenhos escolares ratificados em conselho de turma.

A metodologia escolhida foi aquela que, dentro da panóplia existente, nos pareceu ser aquela que melhor pode responder à natureza das questões da investigação, às nossas dúvidas, interesses e possibilidades de pôr em prática a investigação. Esperamos no final deste estudo responder a todas as questões que nos motivaram para fazer a investigação.

## **2.1 – O *design* do estudo: a opção por um estudo de caso**

Num projeto de investigação, a apresentação do “*design*” implica uma “descrição prospectiva da operacionalização da estratégia da investigação adoptada, envolvendo a justificação e caracterização do uso de técnicas e instrumentos, a caracterização dos sujeitos participantes do dispositivo e dos procedimentos”.(Afonso, 2005, p. 56).

O estudo empírico realizado identifica-se como um estudo de caso, na medida em que tem por objeto uma unidade organizacional concreta e específica, a Escola Profissional Amar Terra Verde. Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em factos interessantes de uma atividade, programa ou instituição (Bassey, 2002, p.58, cit. in Afonso, 2005, p.70), que pretende estudar o que é particular, específico e único (Afonso, 2005, p. 70).

Pretendemos sublinhar a necessidade de reconhecer, explorar e investir na nossa experiência concreta no trabalho desta pesquisa. Tal como apontou Afonso (2005) as experiências de vida e o conhecimento de mundos profissionais específicos devem ser mobilizados para o trabalho de identificação de problemas, de prospeção de pistas de questionamento, para a pesquisa de contextos organizacionais onde possa vir a ser desenvolvido o trabalho empírico, para a localização de fontes e informantes privilegiados, etc.

Temos consciência que o distanciamento experiencial em relação ao contexto do estudo pode ser uma mais-valia em relação à nossa capacidade de questionar a realidade mas sabemos também, que não devemos ignorar os dados adquiridos pela nossa experiência pessoal e profissional, com o objetivo ingénuo de tentar produzir uma investigação mais objetiva.

Na realidade, enquanto ator social, qualquer investigador atualiza na sua prática social pressupostos básicos, valores, crenças, preconceitos, atitudes, representações, os quais são necessariamente constitutivos do seu modo particular de captar o real,

moldando a sua abordagem pessoal ao questionamento da realidade empírica (Afonso, 2005).

Perante a heterogeneidade de alunos que temos em mãos, e vendo que todos eles são muito, muito diferentes e conseqüentemente obtêm resultados diferentes, iniciamos a nossa investigação a partir da seguinte questão orientadora:

*Quais são os fatores que influenciam o desempenho escolar dos jovens multiculturais no Ensino Profissional?*

O estudo enquadra-se na metodologia qualitativa, uma vez que o interesse é a compreensão da problemática através de um estudo de caso e não de todos os alunos ou de todas as escolas. Para o efeito ao selecionar a nossa amostra optamos por selecionar dez casos particulares, sendo cinco alunos dos PALOP (Moçambique) e cinco alunos Portugueses. O contexto escolhido foi a sede da EPATV, em Vila Verde e a delegação de Amares., ambas no distrito de Braga. A escolha incidiu inicialmente sobre uma turma do terceiro ano (12ºano), em funcionamento na delegação de Amares, do Curso Técnico de Condução de Obra. Para podermos comparar a evolução dentro do mesmo grupo. optamos pela turma com maior número de alunos oriundos dos PALOP. Por uma questão de simpatia e para evitar constrangimentos por parte de outros alunos, de outras nacionalidades, escolhemos para amostra dos PALOP, os únicos dois alunos Moçambicanos que frequentavam a turma nessa delegação, no ano letivo 2009-2010. Esta escolha deveu-se também a uma particularidade, o facto destes alunos terem sido os primeiros alunos dos PALOP a chegar à escola. Depois de selecionar como representantes dos PALOP, os alunos Moçambicanos, optamos por alargar a amostra a todos os alunos moçambicanos que frequentavam a escola nesse mesmo ano letivo, num total de cinco elementos. Os outros três alunos moçambicanos frequentavam o segundo ano dos Cursos Técnico de Energias Renováveis/Sistemas Solares, do Curso Técnico de Manutenção Industrial / Eletromecânica e do Curso Técnico de Mecatrónica.

Para completar a amostra, a escolha dos cinco alunos portugueses foi feita, nas mesmas quatro turmas dos alunos moçambicanos e do seguinte modo: ao selecionar o colega português escolhemos aquele que tinha como número de aluno, na mesma turma, o número correspondente ao ano civil em que tinha(m) chegado o(s) aluno(s) moçambicano(s). Se os alunos moçambicanos chegaram em 2010, selecionamos o colega dessa turma que tinha o número 10. Se o aluno selecionado correspondesse a um aluno

que não tivesse naturalidade portuguesa, selecionamos o número imediatamente a seguir. No caso da Turma do 3.º ano do Curso do curso de Técnico de Condução de Obra, por ter dois alunos moçambicanos chegados em 2009, selecionamos os dois alunos portugueses como os números 2 e 9.

Nas turmas em estudo, não existiam sinalizados alunos com NEE. No ano letivo a que se refere este estudo (2011-2012) apenas existiam dois alunos sinalizados com NEE: um no Curso de Técnico de Restauração: Restaurante/Bar e outro no Curso e Técnico de Análise Laboratorial.

No estudo utilizamos como instrumentos de recolha de dados a observação direta, a entrevista semiestruturada e fontes documentais, para poder recolher informação adequada e diversificada que, depois de analisada, virá a ser relevante para responder às questões de investigação.

Na observação direta, prestamos especial atenção aos alunos durante o desenvolvimento das atividades letivas e na interação com os pares nos intervalos das aulas e na cantina da escola. Todos estes registos foram feitos na forma de notas de campo com recurso a um diário de bordo.

As entrevistas semiestruturadas foram feitas aos dez alunos da amostra, cinco alunos Moçambicanos e cinco alunos Portugueses, naturais e residentes nos Concelhos de Amares e Vila Verde (para observar se existiam diferenças), ao Diretor de cada um dos Cursos por se considerar que estes conhecem muito bem a realidade destes jovens e o seu relacionamento interpessoal; às duas Psicólogas da escola, por melhor conhecerem as angústias e alegrias destes jovens no exercício da função de acompanhamento e integração dos alunos e por fim, mas não menos importante, à Direção Pedagógica da Escola, por ser uma das mentoras deste projeto de abrir as portas da escola aos PALOP.

Obviamente a consulta a fontes documentais relacionadas com o percurso pessoal e desempenho escolar destes jovens são pertinentes para se conhecer melhor as suas vidas e os seus desempenhos escolares. Para além da bibliografia específica existente sobre o assunto (Cooperação Portugal - África) prestamos também especial atenção aos registos de avaliação trimestral, ao processo individual dos alunos, às atas dos Conselhos de Turma e ao Plano Anual de Atividades de cada curso.

No final, interessava-nos descobrir, também, como é que os próprios alunos vivem e convivem com as diferenças. Que sonhos, que projetos, que dificuldades, que dúvidas, que medos, que constrangimentos assombram quem chega a um país diferente e quem vê chegar colegas diferentes.

Para ter acesso ao campo de investigação e garantir a confiança necessária à recolha de dados foi pedido, por escrito, autorização à direção da escola (Anexo 1). Este pedido depois de levado à reunião de direção da escola, mereceu a autorização do Diretor Geral da Escola, Dr. João Luís Nogueira. Foi pedido, também, autorização aos pais dos alunos menores para realização das entrevistas (Anexo 2). A investigação iniciou-se em outubro de 2011 e passou, ao longo dos vários meses em que se desenrolou até à sua conclusão em março de 2013, por várias fases, entre elas uma interrupção devido à licença de maternidade da investigadora, tal como se ilustra no Quadro 1.

**Quadro 1- Calendarização da ação investigativa**

Fases do Estudo	Período letivo 2011/2012												Período letivo 2012/2013					
	out.ubro	novembro	dezembro	janeiro	fevereiro	março	abril	maio	junho	julho	agosto	setembro	out.ubro	novembro	dezembro	janeiro	fevereiro	março
Revisão da Literatura																		
Pedidos de autorização <sup>20</sup> para a realização do estudo																		
Construção e validação dos guiões das entrevistas																		
Recolha de dados																		
Suspensão por Licença de Maternidade																		
Análise e interpretação dos dados																		
Elaboração do relatório final																		
Correção e impressão do trabalho final																		

## 2.2 – Cenário de investigação: caracterização do contexto, da amostra, dos participantes e procedimentos na recolha de dados

O presente estudo de caso realizou-se na Escola Profissional Amar Terra Verde, com sede em Vila Verde, tal como foi descrito no subcapítulo 1.1.2.

Até ao ano letivo 2011-2012, a EPATV, contabilizava 2575 alunos por si diplomados, sendo, 1403 nos cursos profissionais (CP), 1059 nos cursos de educação e formação (CEF), 60 nos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e 53 nos cursos de especialização tecnológica (CET)<sup>21</sup>. Atualmente o corpo docente, é constituído

<sup>20</sup> À Direção da Escola, para realizar o estudo, e aos E. de E. dos alunos para a realização das entrevistas, tal como consta dos anexos.

<sup>21</sup> Fonte: Direção da Escola Profissional Amar Terra Verde, novembro de 2012.

por 97 profissionais, situados no intervalo da faixa etária dos 25-56 anos. Quanto às habilitações académicas 90% dos professores são licenciados e 5% são mestres. Os restantes 5% são técnicos qualificados que lecionam algumas das áreas técnicas mais inovadoras, para as quais não existem profissionais com grau superior. No entanto, são profissionais com grande experiência profissional e conhecimento do mundo empresarial.

No ano letivo 2011-2012 encontravam-se a frequentar os cursos da EPATV 914 alunos, distribuídos por 39 cursos, num total de 48 turmas, dos quais, 696 frequentam o ensino profissional de nível IV, 152 os CEF de nível III, 30 os cursos EFA de nível III e IV e 36 os CET de nível V. Dos, 696 alunos que frequentam o ensino profissional de nível IV, 44 são oriundos dos PALOP (Moçambique, Cabo Verde, Timor e S. Tomé e Príncipe).

A amostra que selecionamos é constituída por dez alunos, sendo cinco moçambicanos chegados no ano letivo 2009-2010 e mais três chegados no ano letivo seguinte 2010-2011, e cinco portugueses, naturais dos concelhos em que a Escola está inserida: Amares, Vila Verde e Terras de Bouro. Todos os alunos estavam a frequentar o ensino secundário, no segundo e terceiro ano de cursos profissionais, tal como explicamos no subcapítulo 2.1. Da panóplia que tínhamos em mãos optamos por, dentro dos alunos PALOP, selecionar os moçambicanos, porque foram estes os primeiros alunos PALOP a integrar as turmas da EPATV.

Esta particularidade foi um dos fatores decisivos na escolha da nossa amostra.

Dos vinte alunos das Escolas Profissionais de Moçambique, que graças a um acordo de cooperação estabelecido entre os Ministérios da Educação de Portugal e de Moçambique; a Fundação Portugal África, o IPAD/Ministério dos Negócios Estrangeiros e o Consulado Geral de Portugal em Maputo, após a conclusão do ano complementar nas Escolas Profissionais de Moçambique, beneficiaram de bolsas de estudo da Fundação Portugal África para continuarem os seus estudos em Escolas Profissionais Portugueses, dois foram acolhidos pela EPATV. Chegaram a Portugal a 11 de novembro de 2009 com o compromisso assumido de frequentarem um curso profissional de nível IV e após a sua conclusão uma formação pedagógica acrescida para serem contratados como formadores/monitores nas EP de Moçambique. Dois pioneiros.

Os entrevistados foram: a Diretora Pedagógica, os quatro Diretores de Curso, as duas Psicólogas do SPO da escola e, de uma forma informal, os auxiliares da ação educativa, eleitos por nós, como informadores privilegiados. Todos os envolvidos no

estudo foram contactados pessoalmente e mais tarde por escrito, pedindo o seu consentimento para participarem no estudo empírico.

A amostra obedece aos parâmetros da conveniência por ser economicamente viável, de fácil acesso aos intervenientes e inserida num contexto que nos é familiar e próximo.

### **2.2. 1 - Informadores privilegiados/Participantes**

Para além dos 10 alunos que constituem a nossa amostra tornou-se pertinente auscultar outros informadores. Estes últimos são por nós considerados *informadores privilegiados* de acordo com Guerra, (2006, p. 18), por estarem incluídos no campo social que nos propusemos estudar, a EPATV. Dentro do conjunto de atores que constituem a EPATV selecionar informadores suscetíveis de transmitir as suas perceções da realidade através da experiência vivida, “sem procurar uma representatividade estatística mas sim uma representatividade social e a diversidade dos fenómenos” (Guerra, 2006, p. 48), do nosso cenário investigativo. Decidimos entrevistar a Diretora Pedagógica e as duas técnicas da SPO da referida escola. A preferência pela Diretora Pedagógica deveu-se ao facto de ser a pessoa que melhor conhece a realidade pedagógica da EPATV graças à experiência que foi adquirindo ao longo dos últimos 18 anos como colaboradora nesta escola, primeiro como professora nos cursos profissionais, depois como subdiretora da delegação de Amares, entre 2004 e 2007, e como Diretora Pedagógica da EPATV, desde 2007 até à presente data. Quanto às técnicas do SPO foram escolhidas porque são colaboradoras que foram adquirindo larga experiência ao longo de alguns anos no acompanhamento dos alunos. Os Diretores de Curso pela proximidade com que lidam diariamente com os alunos selecionados.

### **2.2.2 - Perfil dos entrevistados**

Quanto aos perfis dos entrevistados destacamos as seguintes características: todos os alunos frequentam cursos profissionais de nível IV. Os alunos que frequentam o 2.º ano têm idades compreendidas entre os 17 e os 21 anos e são maioritariamente do sexo masculino; os alunos que frequentam o 3.º ano dos Cursos Profissionais têm idades compreendidas entre os 17 e os 30 anos de idade e são exclusivamente do sexo

masculino. As turmas dos quatro cursos profissionais frequentados pelos alunos da amostra tinham a composição indicada na Tabela 1:

**Tabela 1 - Perfil dos alunos que compõem a amostra**

<b>Curso</b>	<b>Ano de Frequência</b>	<b>Nº total de Alunos</b>	<b>Alunos do Sexo Feminino</b>	<b>Alunos do Sexo Masculino</b>	<b>Total de Alunos que fazem parte da amostra selecionada</b>
Curso Técnico de Energia Renováveis	2.º	19	1	18	<b>2</b>
Curso Técnico de Manutenção Industrial	2.º	20	2	18	<b>2</b>
Curso Técnico de Mecatrónica	2.º	24	0	24	<b>2</b>
Curso Técnico de Condução de Obra	3.º	17	0	17	<b>4</b>

Fonte: Direção da EPATV. Dados relativos a 2011-2012.

Os quatro professores que são Diretores de Curso são licenciados em Engenharia Civil, Eletrónica e Eletricidade e desempenham essa função desde 1998, 2001, 2004 e 2006, respetivamente. Para além de serem os responsáveis pela coordenação pedagógica, acompanhamento e avaliação do curso, são também responsáveis pela articulação com os órgãos de gestão da escola, no que respeita aos procedimentos necessários à realização da Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e pela defesa da Prova de Aptidão Profissional (PAP). O Diretor de Curso assegura a articulação entre a escola e as entidades de acolhimento da FCT e procedem à distribuição dos alunos pelas entidades e ao seu acompanhamento.

A Diretora Pedagógica é licenciada em História, ocupa este cargo de direção desde 2007 e tem as funções de organizar, articular e acompanhar todo o processo pedagógico da escola.

As duas técnicas do SPO, licenciadas em psicologia educacional, desempenham este cargo desde 2003 e 2010 respetivamente e têm como principal função o acompanhamento dos alunos, a orientação vocacional, a resolução de problemas pontuais que afetam o normal funcionamento da vida dos alunos e encaminhamento dos alunos na transição e inserção para a vida ativa ou para o ensino superior.

### 2.3 – Técnicas e instrumentos de recolha e produção de dados

No nosso estudo utilizamos os seguintes instrumentos de recolha de dados: observação direta; entrevista semiestruturada e fontes documentais.

*Observação direta* – Os alunos foram observadas em contexto de sala de aula, durante o decorrer das atividades e na interação com os outros nos intervalos e na cantina da Escola. Foram elaboradas grelhas de observação com as questões de investigação definidas.

*Entrevista* - Para recolha de dados utilizamos entrevistas de modo a perceber as motivações dos alunos. De entre as várias possibilidades de entrevista (não estruturada, semiestruturada e estruturada) optamos pela conceção de entrevistas semiestruturadas individuais. Estas não seguem uma ordem estabelecida na formulação das perguntas, deixando maior flexibilidade para colocar as questões no momento mais apropriado, conforme as respostas do entrevistado. Por outro lado permitem orientar e focalizar as perguntas evitando desvios em relação aos aspetos que se quer obter informação.

Foram realizadas no total dezassete entrevistas organizadas do seguinte modo: duas às Psicólogas e uma à Diretora Pedagógica; quatro aos Diretores de Curso; cinco aos alunos portugueses e cinco aos alunos moçambicanos. A codificação dos entrevistados ilustra-se nas Tabelas 2, 3, 4, e 5.

O local da realização das entrevistas foi diferente e aconteceu em separado, nos gabinetes de trabalho dos entrevistados (no caso da Diretora Pedagógica e das Psicólogas) na sede da EPATV e na Delegação de Amares. No caso dos Diretores de Curso e dos alunos, as entrevistas foram realizadas de acordo com o local de formação do Curso (Sede ou Delegação de Amares da EPATV), em espaço cedido pela Psicóloga. Em todos os casos houve a preocupação de realizar as entrevistas com a privacidade que se impõe, de forma a salvaguardar interferências exteriores à relação entrevistador-entrevistado. Estas entrevistas tiveram a duração média de 45 minutos.

As mesmas foram gravadas com autorização das interlocutoras e posteriormente transcritas na íntegra, com notações de paralinguística (pausas, entoações), para se proceder mais tarde à análise de conteúdo com vista à procura de inferências que vão, ou não, ao encontro das hipóteses de estudo.

*Fontes documentais* – A utilização de fontes documentais relacionadas com estes jovens são pertinentes para se conhecer melhor as suas vidas e os seus percursos escolares. Utilizamos os registos de avaliação modular trimestral das turmas dos alunos

envolvidos na amostra, desde o primeiro ano (10.º ano), de modo a estabelecer a relação entre os diferentes níveis de desempenho escolar atribuídos aos diferentes alunos, nas várias disciplinas, na FCT e PAP; as atas de Conselho de Turma, o processo individual dos alunos e os Planos Anuais de Atividades dos quatro cursos.

Comparamos as classificações obtidas nas várias disciplinas das componentes sociocultural, científica e tecnológica para assim termos uma noção mais quantitativa dos resultados obtidos pelos alunos. O nosso intuito, foi comparar as classificações obtidas ao longo dos três/dois anos do curso para se verificar se houve, ou não, evolução ao nível do desempenho escolar.

## **2.4 - Técnicas de análise e interpretação de dados**

A análise rigorosa de conteúdo, que possibilita “tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy & Campenhoudt, 1997, p. 227), constituiu a principal técnica para tratamento e análise dos dados que foram recolhidos, depois de uma criteriosa seleção, classificação, categorização e codificação.

Para obtenção de pontos de vista diferentes e explicações complementares variámos os lugares a partir do qual observamos, deambulando entre a escola sede, em Vila Verde e a delegação de Amares da EPATV.

Depois de termos procedido à transcrição das gravações áudio das entrevistas efetuadas, tarefa que, apesar de árdua, se revelou preciosa para se comporem as primeiras inferências, esboçando-se assim as primeiras unidades de sentido, devolvemo-las aos seus autores para validação do material empírico, sobre o qual fomos trabalhar.

Numa incessante e intencional procura de “regularidades, padrões e tópicos” (Bogdan & Bicklen, 1994, p.221) e tentando aprofundar o nível de compreensão dos testemunhos, foram vários os documentos criados, nomeadamente em formato tabela para uma melhor análise, compreensão e comparação. Excertos da análise de conteúdos das dezassete entrevistas são ilustrados nas Tabelas, 6, 7, 8 e 9.

Na análise, para além dos dados em si, tivemos presente o estado da arte apresentada no quadro concetual de referência e os objetivos da pesquisa, num processo intermédio entre uma via dedutiva e uma via indutiva que combinasse os esquemas teóricos e as características do material recolhido.

Adotámos o mesmo tipo de procedimento para as notas de campo e registos áudio de momentos de observação naturalista, mas entendendo-a como técnica complementar, optámos por transcrever de forma seletiva os fragmentos da observação, registados em Diário de Campo, que surgiam como mais significativos e relevantes tal como se apresentam na Tabela 10.

A fidedignidade e a validação dos dados ficaram asseguradas quando os sujeitos reconheceram a sua autenticidade, depois de lhes termos devolvido as transcrições integrais das entrevistas e as notas de momentos de observação.

Organizamos, finalmente, os trechos sublinhados de cada sujeito, devidamente codificados, preocupando-nos em cada “corte” e “cópia” em não perder a coerência dos discursos que tinham sido colhidos. Ficaram criados os blocos de “unidades de significado” que nos permitiram classificar os dados descritivos que havíamos recolhido, mas também permitiram “pôr em evidência determinadas questões teóricas, preocupações e objetivos de investigação inicialmente traçados” (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 221).

Finalmente, coube-nos a redação final da investigação e, nesta fase de produção do texto interpretativo, tivemos presentes as palavras de Teresa Vasconcelos: escrever é ajudar a nascer, é dar voz àqueles que foram objeto de estudo (Vasconcelos, 2005, p.18).

## **2.5 - Critérios de validade e aferição da qualidade do estudo**

Por certo a amostra não será paradigmática, mas com ela apenas se pretende motivar uma reflexão crítica sobre o “como” e sobretudo marcar o início de futuras publicações centradas em relatos mais detalhados e completos de vivências nas EP, em contexto de multiculturalismo.

Cabendo a cada Escola Profissional a organização do seu próprio projeto educativo e correspondente processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta a caracterização da região em que está inserida, isto é, o contexto, os recursos e as limitações, há todo um trabalho que urge desenvolver.

Para testar a qualidade dos dados recolhidos e a fiabilidade da sua interpretação fizemos uma triangulação desses dados, usando três critérios definidos por Afonso (2005, p.111): a fidedignidade, a validade e a representatividade.

A fidedignidade refere-se à qualidade dos dados, a garantia de que os dados se referem à informação efetivamente recolhida e não foram fabricados por nós. Estamos convictos que repetindo os mesmos procedimentos, em situação semelhante, serão alcançadas as mesmas conclusões.

Quanto ao segundo critério, “a validade dos dados, (...) refere-se à sua pertinência em relação ao questionamento da realidade empírica resultante do *design* do estudo” (Afonso, 2005, p.112). Neste estudo validade foi fundamentada pela realização do estudo empírico, no contexto específico da multiculturalidade dentro do ensino profissional, e pela participação dos atores multiculturais numa escola profissional.

Por último, considera-se que o estudo apresenta uma representatividade válida, na medida em que a quantidade dos alunos da amostra do estudo empírico, representa a totalidade do universo dos alunos moçambicanos do cenário investigativo do nosso estudo de caso, a EPATV. Ao estabelecer a comparação entre moçambicanos e portugueses entramos no espaço do confronto multicultural.

Com a triangulação dos dados recolhidos pelos diferentes instrumentos usados: entrevistas, observação direta participante e consulta documental, asseguramos a validade da produção do texto interpretativo neste estudo.

## Capítulo II – Apresentação e Discussão dos Resultados

### 1 - Apresentação dos resultados

Tendo por base os objetivos gerais que nos propusemos alcançar com este estudo, o presente capítulo destina-se à apresentação e discussão dos resultados da investigação. Os dados estão organizados em duas secções distintas: a primeira correspondente à análise das entrevistas feita aos quatro grupos de entrevistados incluídos na matriz da amostra que deu mote a este trabalho e das notas de campo registadas em diário de bordo; e a segunda correspondente à análise dos resultados escolares dos alunos para apuramento da relação existente entre o nível de desempenho escolar vs multiculturalismo.

#### 1.1 – Análise do conteúdo das entrevistas e notas de campo

Da produção de dados recolhidos pelo método qualitativo foi feita uma análise de conteúdo das entrevistas e das notas de campo. Uma vez que o mais importante é a recolha de informação e não a identificação de quem a produziu, a codificação dos entrevistados teve como principal objetivo assegurar o anonimato das informações recolhidas, não vinculando nenhum dos participantes a essa informação, conforme se ilustra nas Tabelas 2, 3, 4 e 5.

#### *Codificação dos entrevistados*

**Tabela 2- Codificação das entrevistas aos SPO e DP**

<b>Entrevistados</b>	<b>Código</b>	<b>Data e local de realização da entrevista</b>
Entrevistado um	A1	8 de maio de 2012 na EPATV - Delegação de Amares, com a duração de 45 minutos
Entrevistado dois	A2	9 de maio de 2012 na sede da EPATV, com a duração de 40 e de 50 minutos, respetivamente
Entrevistado três	A3	

**Tabela 3 - Codificação das entrevistas aos Diretores de Curso**

Entrevistados	Código	Data e local de realização das entrevistas
Entrevistado um	B1	16 de maio de 2012 na EPATV - Delegação de Amares, com a duração de 40 minutos
Entrevistado dois	B2	17 de maio de 2012 na sede da EPATV, com a duração de 35 e de 40 minutos, respetivamente
Entrevistado três	B3	
Entrevistado quatro	B4	18 de maio de 2012 na sede da EPATV, com a duração de 40 minutos

**Tabela 4 - Codificação das entrevistas aos alunos portugueses**

Entrevistados	Código	Data e local de Realização da entrevista
Entrevistado um	C1	7 de maio de 2012 na EPATV - Delegação de Amares, com a duração de 40 minutos cada
Entrevistado dois	C2	
Entrevistado três	C3	8 de maio de 2012 na sede da EPATV, com a duração de 40 minutos
Entrevistado quatro	C4	10 de maio de 2012 na sede da EPATV, com a duração de 40 e 45 minutos, respetivamente
Entrevistado cinco	C5	

**Tabela 5 - Codificação das entrevistas aos alunos moçambicanos**

Entrevistados	Código	Data e local de Realização da entrevista
Entrevistado um	D1	8 de maio de 2012 na EPATV - Delegação de Amares, com a duração de 45 e 50 minutos, respetivamente
Entrevistado dois	D2	
Entrevistado três	D3	10 de maio de 2012 na sede da EPATV, com a duração de 25 minutos
Entrevistado quatro	D4	11 de maio de 2012 na sede da EPATV, com a duração de 35 e 45 minutos, respetivamente
Entrevistado cinco	D5	

Nas tabelas seguintes apresentam-se pequenos excertos da transcrição e análise de conteúdo das dezassete entrevistas, usando a técnica categorial e os respetivos sentidos interpretativos feitos pela investigadora. A Tabela 6 refere-se às entrevistas feitas aos dois SPO e à Diretora Pedagógica; a Tabela 7 às entrevistas feitas aos Diretores de Curso; a Tabela 8 às entrevistas aos alunos portugueses; e a Tabela 9 às entrevistas aos alunos moçambicanos.

Tal como se pode constatar na Tabela 8, os alunos portugueses procuram, no ensino profissional, uma forma de evitar o abandono escolar e concluir o 12.º ano, enquanto que os alunos moçambicanos, revelam que estão efetivamente muito motivados e com um objetivo bem definido (Tabela 9). Esta motivação corrobora os sentidos interpretativos das entrevistas aos Diretores de Curso (Tabela 7) na medida em que reconhecem o empenho dos alunos moçambicanos.

**Tabela 6 – Excertos da transcrição e análise das entrevistas aos SPO e DP**

Categorias	Entrevistas	Sentidos interpretativos
<p>Motivações e interesses dos alunos que optam pela via profissional</p>	<p>“Bem, penso que uma grande percentagem de alunos procura o ensino profissional com o objetivo de integrar um curso, que lhes dará uma profissão e um emprego.” (Entrevistado A1)</p> <p>“... penso que a grande motivação dos alunos quando escolhem um curso profissional é a possibilidade de conseguirem ingressar no mercado do trabalho de uma forma mais rápida, devido à dupla certificação. (Entrevistado A1)</p> <p>“Mas também alguns alunos optam por este tipo de ensino com o objetivo de prosseguir estudos e concorrer ao ensino superior.” (Entrevistado A1)</p> <p>“São geralmente para alunos que não querem prosseguir estudos e pretendem ter uma certificação escolar e profissional, que lhes dê melhores oportunidades de emprego”. (Entrevistado A2)</p> <p>“... a estrutura modular apresenta a vantagem de ter uma maior flexibilidade, no entanto, tem inerente a desvantagem de exigir dos alunos uma maior capacidade de gerir as suas aprendizagens. A flexibilidade diz respeito aos alunos terem o seu próprio ritmo de aprendizagem e o processo de ensino-aprendizagem ser adaptado a cada um de acordo com a sua diversidade”.(Entrevistado A2)</p> <p>“Infelizmente, esta crença de que as escolas profissionais são uma segunda opção no momento da decisão vocacional, ainda é frequente. Porém, cabe-nos a nós, informar as pessoas, de que as escolas profissionais, são estabelecimentos de ensino credíveis, que promovem o desenvolvimento de competências práticas do saber fazer, paralelamente aos conhecimentos teóricos, podendo ser um ponto de partida para posterior prosseguimento dos estudos numa área relacionada no ensino superior”. (Entrevistado A3)</p>	<p>Todos os entrevistados afirmam que a opção dos alunos, pelo ensino profissional está diretamente ligada à possibilidade de aprender uma profissão e assim conseguirem com mais facilidade integrar o mercado de trabalho. Mas, ainda há alunos que vêm empurrados pelo próprio sistema, à procura de uma solução para o insucesso. A estrutura modular, pelo seu carácter flexível, ao permitir que cada aluno progrida ao seu ritmo, motiva muitos alunos, nomeadamente os portadores de NEE, que vêm neste tipo de ensino uma opção de sucesso.</p>
<p>Expectativas em relação à escola (EPATV)</p>	<p>“Acredito que conseguimos formar bons profissionais, não apenas bons técnicos mas boas pessoas (...) pessoas que sabem fazer e que sabem ser. (Entrevistado A1)</p> <p>“... os cursos profissionais têm que ser vistos como alternativa de sucesso para obter o certificado do ensino secundário, este é o principal motivo que traz os alunos até nós.” (Entrevistado A2)</p> <p>“Tal como toda a gente “ouve” tem-se a ideia de que o ensino profissional é a última oportunidade daqueles alunos com mau comportamento e maus resultados escolares, no entanto, trabalhar nesta escola, deu-me oportunidade de perceber que todos estão empenhados em alterar esse ideia e tornar estes</p>	<p>O ensino profissional dá resposta a todo o tipo de alunos: àqueles que pretendem prosseguir estudos superiores, e àqueles que preferem integrar o mercado de trabalho, graças à obtenção de uma qualificação profissional que lhes permite desempenhar um conjunto de profissões.</p>

	<p><i>alunos mais competentes a nível escolar, profissional e também pessoal</i>". (Entrevistado A2)</p> <p><i>"Esperava encontrar uma escola com um conceito de ensino em que apesar de não se descurar a imprescindível aquisição de conhecimentos teóricos, se valorizasse sobretudo o saber ser, o saber estar e o saber fazer"</i>. (Entrevistado A3)</p>	<p>As objetivos curriculares parecem centrar-se no desenvolvimento das competências previstas à saída dos cursos, ou seja, além da respetiva área de atividade e das saídas profissionais, identificam um conjunto de competências nos domínios do saber estar, saber fazer e saber ser.</p>
<p>Convivência e relação entre os alunos de diferentes nacionalidades</p>	<p><i>"O ambiente na escola, é muito tranquilo e familiar (...) por ser uma escola pequena e desenvolvermos atividades em conjunto, há um ambiente de harmonia"</i>. (Entrevistado A1)</p> <p><i>"Dão-se todos [alunos] muito bem, não tenho qualquer referência de indisciplina ou de discriminação (...) dentro e fora da sala de aula respira-se tranquilidade e harmonia"</i>. (Entrevistado A1)</p> <p><i>"Diria que é sempre uma mais-valia o multiculturalismo num contexto educativo. Há ganhos de parte a parte, quer para os alunos dos Palop's quer para os nossos alunos que os recebem, há a partilha de valores, hábitos e culturas diferentes e na minha opinião é sempre algo positivo nestas idades"</i>.(Entrevistado A2)</p> <p><i>"Não, nunca senti que os alunos de Moçambique eram tratados de forma diferente, pelos outros elementos da comunidade escolar"</i>(Entrevistado A3)</p> <p><i>"... nunca tive perceção de haver diferenças. A integração dos alunos moçambicanos, a meu ver, foi boa, foram muito bem recebidos e apoiados na fase inicial e houve a preocupação de os integrar na escola"</i>. (Entrevistado A1)</p> <p><i>"Do que eu observo aqui na escola a relação é muito boa"</i>. (Entrevistado A2)</p> <p><i>"Os maiores constrangimentos que tenho vindo a assistir prendem-se sobretudo com a gestão de alguns conflitos entre os elementos que partilham a mesma residência, bem como, na gestão do orçamento mensal, aspetos estes que têm vindo a ser trabalhados nos últimos meses"</i>. (Entrevistado A3)</p>	<p>Dentro da Escola, os alunos de diferentes nacionalidades, relacionam-se de uma forma harmoniosa. Não há registo de situações de indisciplina ou discriminação. Devido à sua vontade de aprender, os moçambicanos integraram-se facilmente.</p> <p>Encarando o multiculturalismo como uma forma de enriquecimento pessoal, os alunos sentem-se uns privilegiados. Sendo as culturas produto de determinados contextos sociais, é necessário que se adaptem umas às outras. Esta exigência de adaptação às necessidades sociais, é, para os alunos multiculturais, uma questão de sobrevivência.</p>

<p>Grau de satisfação em relação à escola e à equipa pedagógica</p>	<p>“Penso que as equipas pedagógicas são adequadas aos alunos que frequentam os cursos profissionais”. (Entrevistado A2)</p> <p>“Trabalhar no ensino profissional representa um desafio diário, mas também uma grande satisfação”. (Entrevistado A2)</p> <p>“Fui muito bem acolhida por todos [os alunos]. O sucesso do meu trabalho depende em grande parte à colaboração dos docentes que lecionam na EPATV”. (Entrevistado A2)</p> <p>“Na minha opinião, considero que, de um modo geral, as equipas pedagógicas são ajustadas às características e exigências dos cursos que lecionamos na escola”. (Entrevistado A3)</p> <p>“Trabalhar no ensino profissional, tem sido uma experiência bastante gratificante para mim, pois, pelas características do contexto escolar em que me insiro tem me sido permitido por um lado, dinamizar várias atividades de grupo mas, também, estabelecer uma interação mais individualizada com os alunos”. (Entrevistado A3)</p>	<p>Os alunos estão satisfeitos com a escola e com as equipas pedagógicas. Entendem que são ajustadas às características e exigências dos cursos que lecionam, e que se adaptam ao perfil dos alunos que os frequentam.</p> <p>A orientação vocacional que os alunos receberam reflete-se na satisfação com que encaram o curso que frequentam.</p>
<p>Desempenho escolar dos alunos multiculturais</p>	<p>“... é muito diferente, mas o importante é a heterogeneidade que se cria numa turma e a camaradagem que se cria entre colegas com percursos diferentes (...) o multiculturalismo é muito importante (...) o desempenho de cada um reflete a seu background”. (Entrevistado A1)</p> <p>“Eu acho que com os alunos moçambicanos há uma boa retaguarda por parte da DREN e da Fundação Portugal África (...) este acompanhamento do percurso escolar é vantajoso para nós, há um trabalho conjunto entre a escola e estas duas organizações para o sucesso. Há uma retaguarda que falta, por exemplo, em relação aos cabo-verdianos” (Entrevistado A1)</p> <p>“Sim, há algumas diferenças a nível da atitude perante o estudo, responsabilidade de concretização de tarefas e na responsabilidade como vivem o seu dia a dia. No caso dos moçambicanos, há a orientação que trazem, a vontade de estudar, vêm mais preparados e orientados, têm certezas daquilo que querem e trabalham nesse sentido” (Entrevistado A1)</p> <p>“Os alunos moçambicanos, são alunos responsáveis, humildes, trabalhadores (...) que têm conseguido bons resultados a nível escolar e que se integraram muito bem na comunidade”. (Entrevistado A1)</p> <p>“Sim, de uma maneira geral os alunos PALOP têm tido bons resultados”. (Entrevistado A2)</p> <p>“Penso que os alunos irão sem dúvida concluir com sucesso a sua formação, pois são alunos empenhados”. Entrevistado A2)</p>	<p>A heterogeneidade que se vive na escola, reflete uma camaradagem entre colegas com percursos diferentes, onde o desempenho de cada um reflete a seu background. Há diferenças ao nível da responsabilidade e da atitude perante o estudo, que se refletem na avaliação final dos módulos.</p> <p>No caso dos moçambicanos, trazem orientações e vontade de estudar, vêm melhor preparados e orientados. São alunos responsáveis, humildes, trabalhadores e que se integraram muito bem na comunidade porque trazem objetivos bem definidos. Sabem que esta formação lhes abrirá caminho para integrar o</p>

	<p><i>“Considero que esta é uma escola que permite um relacionamento muito próximo entre todos os seus elementos, o que tem vantagens pois proporciona uma prestação de um serviço mais personalizado e por isso mais humanizado”, (Entrevistado A3)</i></p> <p><i>“O multiculturalismo é uma experiência enriquecedora, pela partilha cultural que proporciona a todos”. (Entrevistado A3)</i></p>	mercado de trabalho em Moçambique, como docentes das Escolas profissionais.
Perceções e representações dos atores educativos sobre multiculturalismo e desempenho escolar dos alunos	<p><i>“Os alunos chegaram para um corpo docente que já estava constituído (...) os nossos professores já são especiais, pessoas atentas às pequenas diferenças que possam existir entre os alunos PALOP e os Portugueses (...) os moçambicanos são alunos fáceis de integrar pela sua humildade e vontade de aprender”. (Entrevistado A1)</i></p> <p><i>“Todos foram muito bem acolhidos, e em termos de funcionamento da escola não houve alterações (...) toda a comunidade se sentiu com responsabilidade para ajudar e que nada faltasse a nenhum deles”. (Entrevistado A2)</i></p> <p><i>“Posso dizer que a nossa escola acolhe todos os alunos sem distinção de raças (..) eles dão-se todos muito bem, até há namoros entre as “nossas” meninas e os moçambicanos.” (Entrevistado A2)</i></p>	Os atores educativos veem com agrado a multiculturalidade existente nas salas de aula. A competição (saudável) que possa existir entre alunos multiculturais e a partilha de saberes só pode resultar positivamente.

**Tabela 7 – Excertos da transcrição e análise das entrevistas aos Diretores de Curso**

<b>Categorias</b>	<b>Entrevistas</b>	<b>Sentidos interpretativos</b>
Motivos e interesses dos alunos ao optar pela via profissional	<p><i>“Uma grande percentagem dos nossos alunos vê na via profissional uma solução de futuro”. (Entrevistado B1)</i></p> <p><i>“Embora não goste que assim seja, muitos alunos e Encarregados de Educação optam pelo ensino profissional para concluir o 12.º ano e evitar o abandono, escolar precoce”. (Entrevistado B2)</i></p> <p><i>“Eu acredito que as EP são uma alternativa de sucesso (...), a grande vantagem deste ensino é que permite a quem toma esta opção ter dupla certificação, mas também prosseguir estudos para o ensino superior.” (Entrevistado B2)</i></p> <p><i>“Existem vários casos de sucesso, recordo um aluno que concluiu o ensino profissional, integrou o ensino superior e agora integra o mercado de trabalho na área do curso do ensino profissional que tirou na nossa escola.” (Entrevistado B2)</i></p>	Os alunos portugueses optam pelo ensino profissional porque é uma solução para evitar o abandono escolar. A via profissional garante uma panóplia de vantagens: habilitação escolar, certificação, profissional que permite uma rápida integração no mercado de trabalho. Os alunos Moçambicanos optam

	<p>“Como em todo o lado, temos alunos muito heterogéneos, não são todos iguais, mas uma grande percentagem é muito cobiçada no mercado de trabalho (...) pelo facto de serem excelentes profissionais”. (Entrevistado B3)</p> <p>“Muitos dos nossos jovens, vêm no ensino profissional uma alternativa de sucesso para ingressar mais facilmente no mercado de trabalho”. (Entrevistado B3)</p> <p>“A garantia de dupla certificação (escolar e profissional) atrai muitos jovens ao ensino profissional”. (Entrevistado B4)</p>	<p>por este curso porque lhes garante emprego como formadores das EP, em Moçambique.</p>
<p>Expectativas dos alunos em relação à escola</p>	<p>“ Os alunos chegam à escola, muitas vezes, com a ideia errada de que este tipo de ensino é mais fácil”. (Entrevistado B1)</p> <p>“Quando chegam os alunos trazem o objetivo de ingressar o mais rapidamente no mercado de trabalho”. (Entrevistado B2)</p> <p>“Muitos recorrem ao Ensino Profissional porque o encaram como uma alternativa ao sistema de ensino regular (..) vêm com a ideia de que aqui será mais fácil”. (Entrevistado B3)</p> <p>“Alguns dos nossos alunos chegam inspirados pelo sucesso de outros alunos seus conhecidos (...) o ensino profissional é mais fácil, aprende-se uma profissão”. (Entrevistado B4)</p> <p>“O objetivo principal é concluir o 12.º ano e abandonar a escola”. (Entrevistado B2)</p>	<p>Grande parte dos alunos Portugueses pensa encontrar no ensino profissional um ensino facilitado, muito prático com facilidade de acesso ao mundo do trabalho.</p> <p>É por esta razão que os Moçambicanos se destacam, porque vêm preparados para estudar e não contam com facilitismos.</p>
<p>Relação entre os alunos de diferentes nacionalidades</p>	<p>“Os alunos moçambicanos são alunos de relacionamento fácil, pela sua humildade e vontade de aprender”. (Entrevistado B1)</p> <p>“Em sala de aula todos se dão muito bem, claro. O ambiente na escola, é muito tranquilo e familiar. (Entrevistado B1)</p> <p>“O multiculturalismo é sempre uma mais-valia. Há ganhos de parte a parte, há uma troca de saberes e valores que se reflete positivamente”.(Entrevistado B3)</p> <p>“Não, nunca senti relações conflituosas entre os vários elementos, quer dizer entre os diferentes alunos.” (Entrevistado B4)</p> <p>“Do que eu observo em sala de aula, e nos corredores, a relação é muito boa, a única diferença em relação a outras escolas é mesmo o arco-íris dentro das salas”. (Entrevistado B4)</p>	<p>Os alunos vivem, na escola, um ambiente familiar e harmonioso. Todos têm noção que com o multiculturalismo ficam a ganhar, há uma troca de saberes muito saudável.</p> <p>O multiculturalismo é uma experiência enriquecedora, pela partilha cultural que proporciona a todos.</p>

		Talvez por estar num país estranho, todos os PALOP são muito humildes e educados.
Grau de satisfação em relação à escola, ao curso, e à equipa pedagógica	<p>“<i>Todos me parecem muito satisfeitos, e salvo algumas exceções, as notas que apresentam são a prova disso.</i>” (Entrevistado B1)</p> <p>“<i>A formação em contexto de trabalho foi muito gratificante, agora estão mais motivados e só falam em exercer a profissão.</i>” (Entrevistado B2)</p> <p>“<i>Acredito que vão todos terminar com sucesso. Apesar disso, a componente afetiva, é algo importante, que não deve ser descurado, pois já aconteceu um ou dois casos de alunos que não suportaram a distância familiar e decidiram abandonar a escola para regressar à terra natal</i>”. (Entrevistado B3)</p> <p>“<i>Como vantagens, acredito que este modelo educativo é mais flexível e moldável aos ritmos individuais de aprendizagem dos alunos, contudo, também exige deles e de quem os orienta um maior controlo ao nível da organização e gestão dessa mesma aprendizagem, competências estas que nem sempre estão treinadas nos nossos alunos</i>”. (Entrevistado B4)</p>	Os alunos estão satisfeitos com a escola e muito entusiasmados com a profissão que poderão vir a exercer futuramente. Este modelo educativo é mais flexível e moldável aos ritmos individuais de aprendizagem., como nas escolas profissionais de Moçambique
Perceções e representações dos atores educativos sobre multiculturalismo e desempenho escolar dos alunos	<p>“<i>... confesso que ao início foi muito estranho (...) os alunos eram muito diferentes, mas agora (...) a diferença deixou de ser apenas física (...) nunca pensei que eles[alunos moçambicanos] fossem melhores (...) quem os viu chegar, coitaditos, pareciam tão frágeis e inseguros</i> ”. (Entrevistado B1)</p> <p>“<i>Posso dizer que a nossa escola acolhe todos os alunos sem distinção de raças, e isso faz com que eles também não façam distinções.</i>” (Entrevistado B3)</p> <p>“<i>... tanto para professores como para alunos, o multiculturalismo é vantajoso (...) então com os moçambicanos (...) é preciso manter o nível de motivação. Não podemos deixa-los desanimar</i>”. (Entrevistado B4)</p> <p>“<i>Dão-se todos muito bem, não há vestígios de indisciplina ou de discriminação (...) dentro e fora da sala de aula respira-se harmonia</i>”. (Entrevistado B2)</p>	Os professores estão muito surpreendidos com os resultados obtidos pelos alunos. Esperavam que os alunos moçambicanos fossem detentores de muitas dificuldades e agora sentem que estes alunos superaram todas as expetativas.

<p>Aproveitamento e desempenho escolar dos alunos multiculturais</p>	<p>“Temos alunos com um aproveitamento muito bom, diria mesmo acima da média dos alunos do ensino secundário regular. Estes têm possibilidades de ingressar e frequentar o ensino superior como qualquer aluno proveniente do ensino secundário regular.” (Entrevistado B1)</p> <p>“Os alunos da nossa escola profissional são como os alunos das outras escolas, há alunos muito bons e alunos menos bons. Todos têm a oportunidade de vir para cá e concluir o seu ciclo de formação. Os moçambicanos destacam-se, estão no grupo dos muito bons, já trazem o seu objetivo muito bem definido e isso ajuda na obtenção do sucesso.” (Entrevistado B3)</p> <p>“Sim, de um modo geral os alunos dos PALOP são alunos aplicados e com bom rendimento escolar (...) estão em Portugal para tirar um curso e isso manifesta-se na forma como encaram a escola”. (Entrevistado B2)</p> <p>“Confesso que estou surpreendido com o aproveitamento dos Moçambicanos, destacam-se pelo empenho e facilidade de aquisição de conhecimentos (...) são muito adultos (...) estudam muito...” (Entrevistado B3)</p> <p>“Recordo a chegada dos moçambicanos, traziam muitas dificuldades principalmente a nível das novas tecnologias e da língua, mas o seu esforço e vontade de aprender superou tudo. Hoje já não são uns “pobrezinhos”, são dos melhores da turma, dos melhores a todas as disciplinas”. (Entrevistado B4)</p>	<p>Os alunos da EPATV são muito heterogéneos a nível de aproveitamento. Tal como em qualquer escola existem alunos melhores destacando-se os moçambicanos pelo facto de trazerem o seu objetivo muito bem definido que os ajuda a ter um elevado sucesso. Chegaram com muitas dificuldades a nível da língua portuguesa e do uso das novas tecnologias, mas o seu esforço e vontade de aprender superou tudo, são alunos aplicados e com bom rendimento escolar, estão em Portugal para obtenção de uma qualificação e isso manifesta-se na forma como encaram o projeto de vida e a escola acolhedora.</p>
--	---	---

**Tabela 8- Excertos da transcrição e análise das entrevistas aos alunos portugueses**

Categorias	Entrevistas	Sentidos interpretativos
<p>Motivos e interesses dos alunos ao optar pela via profissional</p>	<p>“Eu aqui, além de ter o 12.ºano também tenho um Curso Profissional”. (Entrevistado C1)</p> <p>“Eu fui encaminhado pela minha DT. Reprovei por faltas e não queria saber da escola, depois até achei bem [esta escolha] porque me dá uma profissão.” (Entrevistado C2)</p> <p>“A maioria dos alunos vem para aqui porque pretende uma qualificação com dupla certificação para ter emprego mais depressa.” (Entrevistado C3)</p>	<p>Muitos dos alunos optam pelo ensino profissional para evitar o abandono precoce da escola. Entendem que com uma qualificação de dupla certificação</p>

	<p>“Este é o melhor caminho para mudar o meu futuro, para além de tirar o 12.º ano também tenho um curso profissional que me vai ajudar a arranjar emprego”. (Entrevistado C4)</p> <p>“Escolhi este tipo de ensino porque é importante ter o 12.º ano para arranjar trabalho”. (Entrevistado C4)</p> <p>“Fui mandado para aqui pela Psicóloga e pela DT, mas penso que foi o melhor para mim porque [este curso] dá o 12.º ano e uma profissão” (Entrevistado C5)</p>	<p>a integração no mercado de trabalho será mais fácil e menos morosa. Acreditam que estes cursos, pela sua componente prática, serão menos propícios à tradicional transmissão de conhecimentos teóricos.</p>
Expectativas dos alunos em relação à escola	<p>“Estou triste com o curso, não pensei bem no assunto, não quero seguir esta área (Condução de Obra) preferia trabalhar como carpinteiro ou isso...”. (Entrevistado C3)</p> <p>“Gostei da FCT, fiz um trabalho de acordo com o que aprendi na escola. Foi bom”. (Entrevistado C4)</p> <p>“Tenho de tirar o 12.º ano e tenho, tanto faz aqui como noutra escola”. (Entrevistado C2)</p> <p>“Esta escola até é fixe, mas há muitos testes...” (Entrevistado C1)</p> <p>“Nunca pensei ter esta profissão, mas até já percebo um bocado disto, se os testes fossem todos práticos era melhor.” (Entrevistado C3)</p>	<p>Os alunos optaram pela via profissionalizante como um caminho para a conclusão do 12.º ano, além disso a componente técnica é muito motivadora, mesmo para aqueles que não tinham o ensino profissional como primeira opção.</p>
Convivência e relação entre os alunos de diferentes nacionalidades	<p>“Esta até é uma escola boa, os Setores são bons e ter colegas PALOP foi uma cena fixe”. (Entrevistado C1)</p> <p>“Até nos damos todos muito bem! Eles são mais escuros do que nós mas de resto são iguais (...) bem, eles tiram melhores notas”. (Entrevistado C4)</p> <p>“Eles (os moçambicanos) são bons amigos, são bons alunos, têm melhores notas” (Entrevistado C2)</p> <p>“Nunca reparei que eles (Moçambicanos) fossem tratados de forma diferente ou incorreta, temos uma boa relação”. (Entrevistado C3)</p> <p>“Dou-me muito bem com eles e até já aprendi muitas coisas da cultura de Moçambique”. (Entrevistado C5)</p>	<p>Todos os alunos têm uma amigável convivência e uma relação de troca de saberes culturais e reconhecem que todos os PALOP, em especial os moçambicanos, apresentam melhores resultados escolares. Sentem-se surpreendidos com os resultados escolares que os alunos moçambicanos conseguem atingir, mas reconhecem, ao mesmo tempo, que são muito aplicados.</p>

<p>Grau de satisfação em relação à escola, ao curso, e à equipa pedagógica</p>	<p>“<i>Eu aqui fui bem acolhido</i>”. (Entrevistado C1)</p> <p>“<i>O ambiente que se vive na escola é normal, há respeito por professores e funcionários</i>”. (Entrevistado C1)</p> <p>“<i>Fui bem acolhido. A maior dificuldade foi o ambiente da escola e o sistema modular</i>”. (Entrevistado C2)</p> <p>“<i>Fomos bem recebidos, bem tratados, tratados com respeito</i>”. (Entrevistado C3)</p> <p>“<i>Nesta escola temos de passar a tudo, não dá para uma nota cobrir a anterior, obriga a estudar mais</i>”. (Entrevistado C4)</p> <p>“<i>Noutra escola a avaliação até podia ser melhor, mas era mau porque perdia as disciplinas práticas</i>”. (Entrevistado C4)</p>	<p>Os alunos sentem-se bem tratados e acolhidos com respeito mas demonstram preferência por um tipo de ensino mais prático, muito direcionado para o mercado de trabalho.</p>
<p>Aproveitamento e desempenho escolar dos alunos multiculturais</p>	<p>“<i>Tenho dificuldade nos módulos. Na avaliação contínua do CEF podia mudar o nível 2 para 3 com maior facilidade. Nos módulos é pior porque temos de tirar positiva em todos [os módulos]</i>”. (Entrevistado C1)</p> <p>“<i>Se eu tirasse as notas dos moçambicanos não ficava aqui nesta escola, ia para um sítio melhor, em Braga ou assim...</i>” (Entrevistado C2)</p> <p>“<i>Até estou satisfeito, tenho algumas positivas mas não consigo ter as notas dos meus colegas de Moçambique</i>” (Entrevistado C3)</p> <p>“<i>Estou satisfeito com a escola, passei de ano porque houve sucesso [fiz alguns módulos] mas tenho colegas que são muito melhores (...) passam sempre à primeira</i>”. (Entrevistado C4)</p> <p>“<i>Aqui é mais fácil porque há pouca matéria em cada teste mas é mau porque há muitos testes</i>”. (Entrevistado C5)</p>	<p>Os alunos portugueses consideram que os colegas moçambicanos são detentores de melhores resultados escolares, apesar de terem consciência que não se esforçam o suficiente para atingir os mesmos resultados. Os alunos (portugueses) encaram esta situação com muita naturalidade, acreditam que alguém tem de ser melhor, e nesta situação são com certeza os colegas de Moçambique.</p>
<p>Perceções e representações dos atores educativos sobre multiculturalismo e desempenho escolar dos</p>	<p>“<i>Nunca tive receio, até foi muito engraçado, nunca tinha frequentado uma turma com tantos alunos de países diferentes (...) acho que os Moçambicanos ainda são melhores que os Cabo-Verdianos e os de São Tomé</i>”. (Entrevistado C2)</p> <p>“<i>..., no primeiro dia é que foi, a nossa sala de aula parecia um código de barras (...) agora já me habituei e até gosto muito, os moçambicanos ajudam-me muito (...) eles têm boas notas.</i>” (Entrevistado C1)</p>	<p>Os alunos portugueses consideram que a existência de alunos de culturas diferentes é vantajoso porque torna as aulas mais divertidas. Acham que os professores se esforçam para que todos caminhem ao mesmo nível.</p>

alunos	<p>“... às vezes o professor até faz um jogo para ver quem termina os trabalhos primeiro, parece que temos duas equipas: a dos brancos e a dos pretos. Claro, já sabemos que os pretos ganham quase sempre (...) acho que o professor faz de propósito, mas nós não nos importamos, alguém tem de ser melhor...” (Entrevistado C5)</p> <p>“... eu até gosto, quando há trabalhos de grupo, sempre que posso escolho um colega de Moçambique.” (Entrevistado C4)</p>	
--------	---	--

**Tabela 9 – Excertos da transcrição e análise das entrevistas aos alunos moçambicanos**

Categorias	Entrevistas	Sentidos Interpretativos
Motivos e interesses dos alunos ao optar pela via profissional	<p>“Sempre desejei estudar. Esta bolsa [da Fundação Portugal África] foi para mim um sonho...” (Entrevistado D1)</p> <p>“Este curso profissional representa o desenvolvimento do país e a troca de conhecimentos muito importante. Aqui há uma grande diferença de tecnologias em relação a Moçambique (...) esses conhecimentos vão ajudar muito e diminuir a necessidade de Moçambique contratar técnicos de fora” (Entrevistado D1)</p> <p>“ ... só quero concluir bem o curso, ter o meu certificado de acordo com o que aprendi durante a formação e trabalhar no meu país”. (Entrevistado D1)</p> <p>“Sonho criar uma organização para ajudar crianças em Moçambique, que não têm uma boa infância” (Entrevistado D2)</p> <p>“No meu país, com este curso, posso criar o meu próprio trabalho. As escolas profissionais são muito importantes. É fácil, lá, um professor criar o seu próprio trabalho, o seu emprego...” (Entrevistado D2)</p> <p>“O Ensino Profissional é bom porque tem a profissão que permite criar o seu mundo de emprego.” (Entrevistado D3)</p>	<p>Para os alunos Moçambicanos, frequentar uma formação em Portugal representa a concretização de um sonho: contribuir para o desenvolvimento do seu país e garantir o acesso ao mercado de trabalho. Os alunos reconhecem que foram selecionados entre muitos e como tal sentem o dever e o compromisso de não desiludir o seu país. Sonham criar o seu próprio trabalho e contribuir para o engrandecimento dos RH de Moçambique.</p>

	<p><i>“Devemos escolher o Ensino Profissional pela parte técnica, para ganhar experiência (...) ao contrário do ensino geral temos aqui as habilidades profissionais, esta é a grande vantagem”</i> (Entrevistado D4)</p> <p><i>“Fiz tres anos do curso profissional na escola São Domingos Sávio de Inharrime (EPDS), fui uma boa aluna empenhada , bem comportada e com melhores notas , e foi por isso que me foi atribuida esta bolsa para continuar com o meu curso aqui na EPATV”.</i> (Entrevistado D4)</p> <p><i>“Aqui temos as visitas de estudo (...) temos as aulas práticas (...) ajudam muito, vemos a área do curso, vemos a prática daquilo que o professor nos transmite (...) tudo tem a ver com a prática”.</i> (Entrevistado D5)</p> <p><i>“Esta formação aqui, para o meu país, representa o desenvolvimento e para mim, uma garantia que é o posto de trabalho (...) para compensar a falta da família, eu penso no objetivo que me trouxe cá”.</i> (Entrevistado D5)</p>	
Expectativas dos alunos em relação à escola	<p><i>“Um bom ambiente, boa gente e boas condições (...) tinha muitas expectativas em relação ao uso de novas tecnologias na área do ensino”</i> (Entrevistado D1)</p> <p><i>“ Claro que esta formação é um caminho para mudar as práticas escolares no meu país, regressamos com novos conhecimentos que vão fazer progredir o nosso país”</i> (Entrevistado D2)</p> <p><i>“A conclusão deste curso significa progresso para o meu país”.</i> (Entrevistado D3)</p> <p><i>“Considero o meu curso como uma mais-valia para mim porque é o que gosto de fazer ,e assim tambem será mais facil entrar no mundo do trabalho e para o meu país ,acho que é o futuro”.</i> (Entrevistado D4)</p> <p><i>“Este curso pode ser um caminho para mudar as práticas escolares no meu país porque ,aqui vou adquirindo novas experiências e vou poder partilhar isso com outros colegas de Moçambique”.</i> (Entrevistado D4)</p> <p><i>“O meu estágio foi uma experiência boa, gostei de estar na empresa, os funcionários são todos espetaculares, tive pena por terminar (...) não tenho nada para me queixar”</i> (Entrevistado D4) .</p>	<p>A formação em Portugal é um caminho para mudar as práticas escolares em Moçambique. Esperam levar novos conhecimentos e experiencias para partilhar com os colegas moçambicanos e fazer progredir o país. Para alem disso há uma realização pessoal que os motiva: vão regressar a Moçambique como professores /monitores para as novas EP.</p>
	<p><i>“Cheguei com o objetivo de estudar, não me posso envolver com ninguém caso contrário não poderei ir embora (...) posso ter muitos amigos mas nada mais que isso”</i> (Entrevistado D1)</p> <p><i>“Às vezes há indisciplina por parte de alguns alunos, não gosto, eles têm muita confiança e enfrentam os</i></p>	<p>Os alunos moçambicanos</p>

<p>Convivência e relação entre os alunos de diferentes nacionalidades</p>	<p><i>professores esquecendo-se que são eles quem tem a autoridade” (Entrevistado D2)</i></p> <p><i>“Os alunos esquecem a diferença de hierarquias (...) os alunos daqui falam de qualquer maneira para o professor, na sala de aula” (Entrevistado D4)</i></p> <p><i>“Já fui vítima de olhares indiscretos na parte dos colegas, na parte dos professores e funcionários nada que me lembre”. (Entrevistado D4)</i></p> <p><i>“Acho que já olharam para mim com medo, só por ser diferente outras vezes com curiosidade (...) na rua, as crianças acham-me graça...” (Entrevistado D5)</i></p> <p><i>“No estágio fui muito bem tratado, como andava com o encarregado, os outros trabalhadores respeitavam-me muito”. (Entrevistado D5)</i></p>	<p>sentem-se tratados com respeito e admiração. Sentem que foram muito bem acolhidos. Sentem que há um reconhecimento, por parte dos alunos Portugueses, dos professores e até pelos trabalhadores nas empresas onde fizeram a FCT. Pelo facto de estarem longe da família, longe do seu país, mas mesmo assim mantêm a motivação para tirar boas notas. Consideram que em Moçambique os alunos têm mais respeito para com os professores.</p>
<p>Grau de satisfação em relação à escola, ao curso, e à equipa pedagógica</p>	<p><i>“ ... no início era tratado melhor, como um presidente (...) todos nos trataram muito bem” (Entrevistado D1)</i></p> <p><i>“Não estou muito satisfeito porque poderia dar muito mais de mim. Não tenho as notas que gostaria (...) uma parte tem a ver com os professores, mas também depende de mim”. (Entrevistado D1)</i></p> <p><i>“As metodologias aplicadas nesta escola são eficazes para mim porque são quase as mesmas aplicadas nas escolas de moçambique”. (Entrevistado D1)</i></p> <p><i>“Estou no bom caminho mas não a 100%”. (Entrevistado D2)</i></p> <p><i>“Se a avaliação fosse continua como no ensino regular, seria bom e vantajoso porque obrigava-me a dar tudo de mim”. (Entrevistado D2)</i></p> <p><i>“Este curso foi muito bom, aprendi muita coisa que vale muito a pena. Foi muito importante o estágio, as visitas de estudo e o facto de conhecer empresas da minha área”. (Entrevistado D3)</i></p> <p><i>“A escola profissional aqui é um pouco distinta. A estrutura modular faz com que o aluno não se aplique porque sabe que pode fazer o módulo quando quiser (...) não se dedicam porque podem fazer o módulo a qualquer altura. Isto não é produtivo. Por outro lado é muito bom porque quem consegue, progride sem ser prejudicado por quem reprova”. (Entrevistado D3)</i></p> <p><i>“A escola onde frequento é uma escola com boas condições para que os alunos se sintam bem, uma escola que sabe acolher, e que sabe ajudar os necessitados (...) fui bem acolhida, senti-me em família e não tive</i></p>	<p>Traziam a expectativa de concluir o curso com boas notas, para entrar no mercado de trabalho do seu país. Reconhecem que a aplicação da EM como é feita na EPATV é diferente daquela que se aplica nas EP de Moçambique. Aqui os alunos têm muitas hipóteses de fazer os módulos, e por isso receiam que se contagiassem com a ideia do facilitismo. O facto do módulo poder ser feito a qualquer altura “assusta” os alunos moçambicanos que entendem estar em Portugal para fazer o Curso no tempo previsto. O seu único objetivo é a progressão e a realização de todos os módulos do curso, no tempo previsto no plano de estudos</p>

	<p><i>grandes constrangimentos , tive dificuldades em me integrar na turma porque sou a unica rapariga na turma ,o que nao é normal no meu país , mas fui me ambientando ,fiz novos amigos e agora sinto-me em familia”.</i> (Entrevistado D4)</p> <p><i>“A organização da escola acho que está bem definida”.</i> (Entrevistado D4)</p> <p><i>“Tenho uma relação saudavel com todos os professores, colegas e com os diretores da escola”.</i> (Entrevistado D4)</p> <p><i>“A EPATV é uma escola mãe, acolhedora, e espero que continue assim , e em relação ao meu curso espero aprender mais a nivel profissional ,e aproveitar o máximo possível esta oportunidade de estar aqui”.</i> (Entrevistado D4)</p> <p><i>“Em Moçambique já existe a estrutura modular, o meu medo enquanto futuro professor, é o de os alunos não se esforçarem porque podem recuperar o módulo em atraso a qualquer momento”.</i> (Entrevistado D5)</p> <p><i>“O curso que frequento tem uma boa organização.”</i> (Entrevistado D5)</p> <p><i>“Tinha a expectativa de concluir o meu curso com boas notas, aprender mais coisas novas ,e é assim que vai ser”.</i> (Entrevistado D5)</p>	
Desempenho escolar dos alunos multiculturais	<p><i>“Estes últimos anos foram muito bons (...) muito positivos, agora tenho de arregaçar as mangas e servir o meu país”.</i> (Entrevistado D1)</p> <p><i>“No início não estava contente com o curso, não era o que eu pretendia, mas agora estou muito satisfeito, tenho conseguido realizar todos os módulos”.</i> (Entrevistado D3)</p> <p><i>“Foi a altura ideal para iniciar este curso, porque sou novo e abri portas que são uma mais-valia. É mais fácil entrar no mercado de trabalho com uma formação feita fora do país (...) para implementar lá e poder desenvolver o país”.</i> (Entrevistado D3)</p> <p><i>“Estou muito satisfeito com a minha taxa sucesso porque tenho feito tido bom aproveitamento”.</i> (Entrevistado D4)</p> <p><i>“Foi a altura ideal par iniciar com este curso porque no meu país ja nao tinha condições para continuar com o meu curso ,que é o que gosto de fazer. A minha origem nao será nenhuma barreira no futuro porque faço este curso para ajudar o meu país”</i> (Entrevistado D4).</p> <p><i>“A estrutura modular tem mais vantagens porque facilita no estudo , e nao foi uma novidade para mim</i></p>	Estão satisfeitos com o aproveitamento obtido pois significa regressar a Moçambique e integrar as equipas formativas das Escolas Profissionais para ajudar os alunos a aprender conhecimentos adquiridos.

	<p><i>porque em moçambique tambem é assim”(Entrevistado D4).</i></p> <p><i>“Se frequentasse o ensino com avaliação contínua seria pior para mim porque em Moçambique fiz o nível básico e o sistema era modular e assim foi mais facil para mim continuar aqui com o mesmo sistema”(Entrevistado D5).</i></p> <p><i>“Aos jovens que desejam seguir o ensino profissional eu aconselhava primeiro escolher um curso que goste ,assim é que pode sentir o gosto de faser um curso profissional”(Entrevistado D3).</i></p> <p><i>“As metodologias aplicadas nesta escola sao eficazes para mim porque são quase as mesmas aplicadas nas escolas de moçambique”(Entrevistado D2).</i></p> <p><i>“O compromisso com o meu país é de terminar o curso em três anos e regressar para transmitir a minha experiencia profissional, aos outros jovem que querem seguir com o mesmo curso”(Entrevistado D3).</i></p> <p><i>“A maior ajuda na parte da Fundação Portugal África é de ter me atribuido esta bolsa ,e gostaria que eles disponibilisassem pelo menos uma viagem para visitar a familia porque nao é facil estar aqui durante tres anos e sem poder ver as pessoas que mais gostamos”(Entrevistado D3).</i></p>	
<p>Perceções e representações dos atores educativos sobre multiculturalismo e desempenho escolar dos alunos</p>	<p><i>“Fazer este curso aqui em Portugal longe da minha familia, para mim representa batalha e sacrificio , e é uma boa oportunidade para eu poder conhecer novas culturas , e para o meu país representa um desenvolvimento ao nível profissional”. (Entrevistado D4)</i></p> <p><i>“Quando vim para Portugal pensei que ia estar internado e isolado, mas não foi assim (...) gosto muito de estudar e estar livre” (Entrevistado D1)</i></p> <p><i>“ O meu curso está muito bem organizado”. “No estágio fui muito bem tratado, como andava com o encarregado, os outros trabalhadores respeitavam-me muito, até me chamavam de Sr. Engenheiro”. (Entrevistado D5)</i></p> <p><i>“ O acolhimento foi excelente, houve uma grande irmandade. Tivemos muita sorte. Até nos explicaram como agir com o clima. Tivemos visita guiada, tivemos descanso, tivemos tudo”. (Entrevistado D2)</i></p>	<p>Os alunos moçambicanos sentem que são respeitados e admirados por toda a comunidade, porque apesar da distância que os separa da família e do país de origem, conseguem estar entre os melhores: tanto ao nível do comportamento como ao nível do aproveitamento.</p>

**Tabela 10 - Excerto das Transcrições e Análise das Notas de Campo**

<b>Data da Observação</b>	<b>Contexto da Observação <i>in loco</i></b>	<b>Citação</b>	<b>Intervenientes</b>	<b>Sentido Interpretativo</b>
<b>23/09/2011</b>	Cantina da escola sede	<i>“Já viste, há cada aluno gajo giro nesta escola, os pretinhos é que são...”</i>	Alunas do primeiro ano de Cursos Profissionais	Ao chegar à escola os alunos novos notam diferença no tipo de alunos, ficam curiosos, mas sentem interesse em conhecer os alunos PALOP. Desde o início que os tratam com muito carinho.
<b>02/11/2011</b>	Conversa na estação dos CTT de Amares, em relação aos alunos da escola	<i>“... são pretos, acho que vêm de angola, são dali da Profissional (...) são muito educados (...) muito respeitadores, vão sempre à missa ao Domingo (...) que bons rapazes...”</i>	Ator social, do sexo masculino, habitante de Amares.	A comunidade circundante, vê com agrado a chegada dos alunos moçambicanos. Conhecendo a carga da componente afetiva, são muito hospitaleiros e acolhedores para com os nossos alunos.
<b>04/11/2011</b>	Corredor da escola (Delegação de Amares)	<i>“... viste, ninguém se mexeu, se não fossem os moçambicanos, as mesas ainda estavam lá...”</i>	Auxiliar da ação educativa	As auxiliares da ação educativa nutrem uma grande admiração pelos alunos moçambicanos, pois reconhecem que são muito prestáveis. Não os solicitam mais vezes para a execução de alguns trabalhos com medo de acusações de racismo.
<b>20/12/2011</b>	Conversa entre o Diretor de curso e uma Docente	<i>“... não, não, já decidi e já falei lá em casa, vai passar o Natal comigo. Os colegas foram todos para os familiares, ela não vai ficar aí sozinha”</i>	Docente	Por reconhecendo a falta que a família faz e saber que se trata de uma aluna empenhada e educada, uma professora convidou-a a passar o Natal com a sua família.
<b>23/02/2012</b>	Desabafo de um docente na sala dos professores	<i>“... como é que alguém que só vai às aulas quando não tem mais nada para fazer, consegue? Até nos dias de teste ele falta...”</i>	Diretor de Curso	Os professores reconhecem que a falta de assiduidade dos alunos é um problema grave e sentem-se impotentes quanto à sua resolução.
<b>19/03/2012</b>	Conversa na cantina entre alunos Palop a respeito de um aluno português	<i>“... foi um bacano, convidou-me para ir em casa dele, a mãe tem umas roupas quentes para nós...”</i>	Aluno de Moçambique	A comunidade envolvente e os alunos portugueses sentem-se com responsabilidade para que nada falte aos alunos moçambicanos.

<b>23/03/2012</b>	Comunhão Pascal, no ultimo dia de aulas do Segundo Período, para toda a comunidade EPATV		Toda a comunidade escolar	Um aluno moçambicano cantou o salmo durante a eucaristia da Comunhão Pascal e todos ficaram muito surpreendidos pelo ato corajoso. O aluno sente-se tão bem integrado e aceite que não teve vergonha de cantar (no o seu português com sotaque de Moçambique) para toda a comunidade escolar.
<b>17/04/2012</b>	Desabafo de um docente na sala dos professores (Delegação de Amares)	<i>“Pelo menos, temos poucos de cada vez, desdobrar a turma permite um acompanhamento mais individualizado... dá-se mais atenção enquanto pessoa”</i>	Professor da componente tecnológica	Os docentes têm consciência que com a introdução dos turnos na componente pedagógica, é mais fácil implementar estratégias diferenciadas. Nota-se que há por parte deste professor, a preocupação de fazer toda a turma atingir os objetivos e não apenas alguns alunos (os ditos melhores).
<b>21/05/2012</b>	Reunião informal de professores num intervalo da tarde	<i>“... se a lecionação não fosse feita pelo mesmo professor ao longo de todo o curso, até acreditava que o professor anterior não deu isto...”</i>	Docente	Os docentes estão descontentes com o desinteresse que os alunos apresentam. Sentem que os alunos os responsabilizam pelos seus fracassos.
<b>12/06/2012</b>	Docentes no Bar da Escola (Em Amares)	<i>“... já viste, os meus alunos amanhã vão todos fazer um piquenique no rio...”</i>	Diretor de Curso, acompanhante de estágio	Os alunos de uma turma com moçambicanos, durante a FCT, aproveitaram o feriado municipal para fazer um piquenique. A relação que une estes jovens dá-se, também, fora do contexto escola.

## 1.2 – Análise de conteúdo dos resultados escolares dos alunos

“Os filhos tem um trajeto escolar fortemente influenciado pela experiência educativa dos pais. Portugal é dos países da OCDE em que esta transmissão intergeracional é particularmente marcada” (Alves, Centero & Novo, 2010, p.10).

Para comparar o desempenho escolar dos alunos Moçambicanos como o desempenho escolar dos alunos Portugueses, optamos por manter os dois grupos: 2.º e 3.º ano. Porque os cinco alunos do grupo do 3º ano do curso Técnico de Condução de Obra, já concluíram a sua formação abordaremos nos Quadros 2 a 5, as classificações obtidas por esses alunos, no total dos 118 módulos, das várias disciplinas, das três componente de formação que constituem o curso.

Depois de analisar as pautas de avaliação modular do curso Técnico de Condução de Obra, foi-nos possível reconhecer com evidencia os desempenhos escolares, através dos resultados quantitativos obtidos por cada um dos alunos às diferentes disciplinas, no 1.º, 2.º e 3.º ano do curso.

A nossa convicção é, que muitas das vezes, os filhos não fazem mais do que reproduzir a experiência educativa dos pais. Quando não a reproduzem, deixam-se influenciar por ela. Mesmo sem ser esse o objetivo deste trabalho, reparamos durante as entrevistas realizadas, que o percurso escolar dos filhos é fortemente influenciado pelo percurso escolar dos pais.

O currículo, a dimensão da escola, a ausência de motivação e as relações sociais são fatores que podem influenciar o abandono, ou não, da escola. O insucesso pode ter na sua origem causas externas à escola, como por exemplo as que são inerentes ao próprio aluno e as de natureza sociológica ou familiar. Para nós, o insucesso é um fenómeno vivido por um grande número de alunos, logo a solução não é retirá-los do sistema educativo regular, mas sim tomar medidas nesse mesmo sistema com vista à resolução do problema. Em suma, o insucesso escolar é um fenómeno que resulta de falhas presentes no aluno, na escola e na sociedade. Benavente (1994) sintetiza esta problemática, afirmando que a questão que se coloca não é a das desigualdades de acesso aos estudos, mas sim a das desigualdades de sucesso. Foi na busca deste sucesso que se guiou o presente estudo.

Situado entre o final da escolaridade obrigatória e o ensino superior, o ensino secundário vê-se confrontado com a necessidade de responder a uma dupla finalidade: preparar para o ensino superior e para a vida ativa.

Assim, atualmente, mais educação e formação de matriz profissionalizante é vista como sinónimo de mais recursos humanos qualificados, que originam mais competitividade e mais riqueza e possibilitam uma redução do desemprego e dos seus efeitos (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social & Ministério da Educação, 2008). Foi na tentativa de transformar o ensino em Moçambique que os alunos agarraram a oportunidade de estudar em Portugal. *Este curso pode ser um caminho para mudar as práticas escolares no meu país porque ,aqui vou adquirindo novas experiências e vou poder partilhar isso com outros colegas de Moçambique* (Entrevistado D4).

Acreditamos que esta ideia ajuda, e muito, a manter o nível de motivação nos alunos de modo a que seja possível adquirir boas classificações.

Para comparar o desempenho escolar dos alunos Moçambicanos e o desempenho escolar dos alunos Portugueses, optamos por manter os dois grupos: 2.º e 3.º ano.

Por facilidade e porque já concluíram, abordaremos nos quadros 1 a 4, separado por aluno, as classificações obtidas nos 118 módulos que constituem o curso Técnico de Condução de Obra (curso do 3.º ano).

O modelo curricular dos cursos profissionais das escolas profissionais distingue-se do ensino regular pela organização modular da sua formação, que assenta na formação organizada em módulos, unidades significativas de aprendizagem de natureza e duração variáveis, que se combinam entre si formando uma Estrutura Modular (NACEM, 1993, p. 13).

Esta organização respeita as diferenças e as necessidades de cada aluno, garantindo a diversidade de percursos. Como afirma Azevedo (1991) a aposta na estrutura modular representa um dos elementos marcantes do projeto educativo e de formação das Escolas Profissionais. Assim, um módulo deve ser entendido como uma estrutura dinâmica que deve estar constantemente a ser orientado, completado e otimizado, não só ao nível das estratégias e métodos, mas também ao nível dos conteúdos programáticos.

A flexibilidade do sistema modular permite a utilização de módulos alternativos, diferentes sequencialidades, oferecendo percursos que possibilitem a integração de alunos com características e ritmos de progressão diferenciados, cabendo ao aluno o papel principal na consecução da aprendizagem. Ou seja, o centro de toda a aprendizagem é o próprio aluno, que tem liberdade para caminhar ao seu próprio ritmo. É também neste

sentido que entendemos que este tipo de ensino é perfeitamente adaptável a alunos com NEE. Por acaso, ao selecionar a nossa amostra de alunos portugueses não nos saiu nenhum aluno com NEE, mas sabemos que eles existem na escola objeto de estudo deste trabalho e acreditamos que os seus resultados não seriam muito diferentes dos restantes alunos portugueses (desde que devidamente acompanhados por um ensino individualizado).

As entrevistas ajudaram-nos a criar um esboço do tema que pretendemos tratar, ou seja, traçaram o perfil dos alunos criando já um afastamento na maneira de encarar o curso e a Escola. Deparamo-nos com algumas diferenças, nomeadamente na postura com que encaram a escola. Um dos nossos entrevistados referiu que *há algumas diferenças a nível da atitude perante o estudo, responsabilidade de concretização de tarefas e na responsabilidade como vivem o seu dia a dia. No caso dos moçambicanos, há a orientação que trazem, a vontade de estudar, vêm mais preparados e orientados, têm certezas daquilo que querem e trabalham nesse sentido; são alunos responsáveis, humildes, trabalhadores (...) que têm conseguido bons resultados a nível escolar e que se integraram muito bem na comunidade* (Entrevistado A1) Em relação aos alunos naturais de Portugal, o empenho não é o mesmo. Das entrevistas realizadas aduzimos que na maioria dos casos, são alunos em que o desejo de integrar o mercado de trabalho num curto espaço de tempo, traz como condição obrigatória frequentar a escola e tirar um curso. *São geralmente alunos que não querem prosseguir estudos e pretendem ter uma certificação escolar e profissional, que lhes dê melhores oportunidades de emprego.* (Entrevistado A2). Os próprios alunos encaram a escola e a estrutura modular de forma antagónica. Para os alunos moçambicanos, *a estrutura modular faz com que o aluno, mesmo sabendo que pode fazer o módulo quando quiser, se aplique para assim poder progredir* (Entrevistado D3). Estes alunos (moçambicanos) reconhecem as vantagens da estrutura modular, enquanto que alguns dos alunos portugueses a vêem como uma desvantagem ao afirmar que: *nesta escola temos de passar a tudo, não dá para uma nota cobrir a anterior, obriga a estudar mais* (Entrevistado C4), ou então que *têm dificuldade nos módulos. Na avaliação contínua podia mudar o nível 2 para 3 com maior facilidade. Nos módulos é pior porque temos de tirar positiva em todos.* (Entrevistado C1).

Reconhecemos que o sucesso dos alunos depende, fundamentalmente, do modelo dos cursos profissionais, “designadamente a sua estrutura flexível (que se concretiza na lógica modular) e a abordagem pedagógica orientada para os saberes aplicados e prático (que se concretiza principalmente por via da FCT e na PAP)” (ANQ, 2011, p.131).

A flexibilidade da estrutura modular concretiza-se nos processos de avaliação e de recuperação das aprendizagens, já que: o facto de os alunos serem avaliados por módulo e não estarem obrigados a fazer um percurso linear cumulativo das aprendizagens, traduz-se em duas vantagens principais: a primeira é que os alunos têm um conhecimento claro e delimitado dos conteúdos a serem avaliados, podendo assim trabalhar autonomamente as matérias em atraso; a segunda vantagem consiste no facto de estes não ficarem bloqueados no percurso por deixarem módulos em atraso, podendo recuperar o que ficou para trás sem ficarem condicionados a dois ou três momentos de avaliação específicos. (ANQ, 2011, p.152).

Contudo, paradoxalmente, a concretização em sala de aula da possibilidade de os alunos poderem imprimir um ritmo próprio ao seu processo de formação, que se traduziria na existência de grupos diferentes em momentos distintos de progressão na aprendizagem e que seria imperativo gerir de forma adequada, constitui uma prática residual nas escolas, de acordo com o relatório da ANQ (2011). Na verdade, as práticas de diferenciação pedagógica em sala de aula limitam-se a casos excepcionais. Na realidade, muitas vezes, o ritmo de lecionação dos módulos é o mesmo para todos os alunos da turma, pelo que as sessões de recuperação dos módulos em atraso são realizadas fora do contexto da sala de aula.

A par desta concretização algo contraditória das vantagens da estrutura modular, o relatório ainda identifica uma fraqueza: a fragmentação do processo de ensino e aprendizagem (ANQ, 2011). Na verdade, os professores segmentam os módulos, trabalhando-os como unidades independentes, o que dificulta a consolidação das aprendizagens por parte dos alunos. No nosso entender, é esta segmentação que faz com que alguns alunos encarem a estrutura modular como pouco vantajosa.

Apesar da conexão entre a abordagem pedagógica na estrutura modular e o sucesso dos alunos, ela não é suficiente, por si só, para garantir a continuidade na escola e o sucesso das aprendizagens pelos alunos, pelo que as próprias escolas têm desenvolvido estratégias que visam complementar as aprendizagens e apoiar os alunos ao longo do seu percurso formativo.

Neste sentido, a principal estratégia desenvolvida pelas escolas consistiu no acompanhamento contínuo e individualizado dos alunos, seja ao nível do desempenho escolar seja ao nível da vida familiar e social, procurando conhecer a história de vida dos alunos e promover estratégias de envolvimento das famílias, nem sempre bem-sucedidas.

Os alunos portugueses, com módulos em atraso, afirmam: *estou satisfeito, tenho algumas positivas mas não consigo ter as notas dos meus colegas de Moçambique* (Entrevistado C3) *e passei de ano porque houve sucesso (...) mas tenho colegas que são muito melhores (...) passam sempre à primeira.* (Entrevistado C4). Parece-nos claro que este aluno interpretou mal as vantagens do tipo de ensino que frequenta. O sucesso do ensino profissional vê-se na realização dos módulos e não no passar de ano; o sucesso é medido no final das 3100 horas que constituem os cursos profissionais e não no final do ano letivo.

Os dois grupos de alunos também encaram o futuro de forma diferente. Constatam-se estas diferenças na forma como vêm o próprio curso. Os moçambicanos afirmam que *este curso pode ser um caminho para mudar as práticas escolares no [seu] país porque, aqui vou adquirindo novas experiências e vou poder partilhar isso com outros colegas de Moçambique* (Entrevistado D4), e demonstram que estão em Portugal por opção. Alguns dos alunos naturais optam pelo ensino profissional como forma de evitar o abandono precoce, como foi o caso do entrevistado C2 que afirma ter sido *encaminhado pela minha DT. Reprovei por faltas e não queria saber da escola, depois até achei bem porque me dá uma profissão* (Entrevistado C2).

Depois de analisar as pautas de avaliação modular do curso Técnico de Condução de Obra, foi-nos possível reconhecer com evidencia os resultados, qualitativos, obtidos pelos alunos às diferentes disciplinas. Desagregando os alunos da nossa amostra, construímos os quadros 2,3,4,e 5, onde se evidenciam as classificações obtidas, aos módulos, por ano letivo, equivalentes ao 1.º, 2.º e 3.º ano do curso.

**Quadro 2 - Número de Módulos realizados pelo Aluno D1<sup>22</sup>**

Disciplinas	MÓDULOS																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Português	11	14	13	12	10	13	18	14	14	15	13	14											
Língua Estrangeira – Inglês	16	15	16	14	15	17	14	14	15														
Área de Integração	13	13	16	16	16	17																	
T I C	10	10	10																				
Educação Física	12	13	15	14	12	12	16	16	16	16	14	16	14	14	18	17	16	16					
Matemática	10	11	13	12	11	13	10	10	15	15													
Física e Química	15	15	15	19	18	17	15	17	15	15													
Oficina Tecnológica	16	15	17	14	14	13	14	15															
Tecnologia da Construção	12	12	15	13	14	11	11	14	14	15													
Desenho Técnico de Construção	10	10	13	11	11	16	12	12	14														
Técnicas de Condução de Obra	13	15	15	15	14	14	17	15	17	15	14	15	16	16	16	15	17	15	17	16	16	16	17

**Legenda**

	Módulos relativos ao 1º ano
	Módulos relativos ao 2º ano
	Módulos relativos ao 3º ano

**Quadro 3 - Número de Módulos realizados pelo Aluno C1<sup>23</sup>**

Disciplinas	MÓDULOS																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Português	10	10	10	10	10	11	10	10	10	10	10	11											
Língua Estrangeira – Inglês	10	a)	10	10	a)	a)	a)	a)	a)														
Área de Integração	a)	10	10	11	13	13																	
T I C	11	a)	a)																				
Educação Física	10	10	10	12	10	11	11	10	10	14	14	11	10	15	18	10	18	15					
Matemática	a)	11	10	10	10	10	10	10	13	10													
Física e Química	13	12	15	10	15	12	12	15	12	12													
Oficina Tecnológica	11	10	11	12	12	12	12	12															
Tecnologia da Construção	10	10	13	10	a)	a)	a)	a)	a)	a)													
Desenho Técnico de Construção	13	a)	10	a)	a)	a)	a)	10	a)														
Técnicas de Condução de Obra	11	10	10	10	10	11	10	13	14	12	11	12	13	11	10	10	10	11	10	11	10	11	11

**Legenda**

	Módulos relativos ao 1º ano	a) O aluno não atingiu a classificação mínima de 10 valores
	Módulos relativos ao 2º ano	
	Módulos relativos ao 3º ano	

<sup>22</sup>Aluno Moçambicano do Curso Técnico de Condução de Obra

<sup>23</sup> Aluno Português do Curso Técnico de Condução de Obra

**Quadro 4 - Número de Módulos realizados pelo Aluno D2<sup>24</sup>**

Disciplinas	MÓDULOS																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Português	11	12	11	11	10	12	17	14	11	12	17	15											
Língua Estrangeira – Francês	16	13	17	16	16	16	16	15	17														
Área de Integração	12	13	17	17	18	18																	
T I C	11	10	11																				
Educação Física	12	11	14	16	11	14	16	16	14	15	14	16	18	16	18	17	18	17					
Matemática	10	12	13	11	14	13	10	16	12	16													
Física e Química	17	18	16	20	18	16	17	17	16	15													
Oficina Tecnológica	16	16	17	15	14	15	15	16															
Tecnologia da Construção	12	14	15	16	17	16	13	18	15	16													
Desenho Técnico de Construção	10	10	13	13	13	16	13	13	15														
Técnicas de Condução de Obra	14	15	16	16	16	15	16	16	17	16	15	15	17	16	17	15	16	16	16	17	16	16	17

**Legenda**

	Módulos relativos ao 1º ano
	Módulos relativos ao 2º ano
	Módulos relativos ao 3º ano

**Quadro 5 - Número de Módulos realizados pelo Aluno C2<sup>25</sup>**

Disciplinas	MÓDULOS																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Português	11	10	10	10	a)	10	a)	10	10	a)	10	11											
Língua Estrangeira – Inglês	10	a)	10	10	a)	a)	a)	a)	a)														
Área de Integração	a)	10	10	11	12	12																	
T I C	a)	a)	a)																				
Educação Física	15	15	10	11	10	10	12	11	13	13	14	13	13	15	18	12	16	15					
Matemática	a)	10	11	11	10	12	11	10	11	10													
Física e Química	10	10	10	15	18	13	13	a)	a)	a)													
Oficina Tecnológica	10	10	10	12	12	11	12	13															
Tecnologia da Construção	11	10	13	12	a)	a)	a)	a)	a)	a)													
Desenho Técnico de Construção	12	13	10	a)	10	a)	a)	a)	a)														
Técnicas de Condução de Obra	10	11	10	11	10	10	11	13	14	13	12	13	14	13	10	10	10	12	11	12	11	13	12

**Legenda**

	Módulos relativos ao 1º ano	a) O aluno não atingiu a classificação mínima de 10 valores
	Módulos relativos ao 2º ano	
	Módulos relativos ao 3º ano	

Perante estes resultados, constata-se que os alunos Moçambicanos (D1 e D2) no final de cada ano letivo tinham realizado todos os módulos previstos, tendo cumprido o

<sup>24</sup> Aluno Moçambicano do Curso Técnico de Condução de Obra

<sup>25</sup> Aluno Português do Curso Técnico de Condução de Obra

seu percurso na EPATV de forma progressivamente positiva, como defende Joaquim Azevedo

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; rentabilizam-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. (Azevedo, 2010, p.3)

Em relação aos alunos Portugueses (C1 e C2), constata-se que ao longo dos três anos foram deixando módulos intercalares por realizar.

Na Tabela 11, transcrevemos as classificações finais das várias disciplinas do curso Técnico de Condução de Obra, média aritmética simples de todos os módulos da disciplinas, arredondada às décimas, dos alunos C1, C2, D1 e D2. Na Tabela 12 apresentam-se a classificação Final do curso Técnico de Condução de Obra, da FCT e da PAP. Para os alunos portugueses, C1 e C2, não foi possível obter a classificação final de algumas disciplinas, nem da FCT e da PAP, porque ainda não tinham realizado todos os módulos.

**Tabela 11 – Classificações Finais do Curso Técnico de Condução de Obra**

Disciplinas	Alunos			
	C1	C2	D1	D2
Português	-	10	13	13
Língua Estrangeira – (Francês/Inglês)	-	-	15	16
Área de Integração	-	-	15	16
T I C	-	-	10	11
Educação Física	13	12	15	15
Matemática	-	-	12	13
Física e Química	-	13	16	17
Oficina Tecnológica	11	12	15	16
Tecnologia da Construção	-	-	13	15
Desenho Técnico de Construção	-	-	12	13
Técnicas de Condução de Obra	12	11	15	16
Formação em Contexto de Trabalho	12,6	14,0	15	18.3

**Tabela 12 - Classificação Final do Curso, da PAP e FCT  
do curso Técnico de Condução de Obra**

<b>Aluno</b>	<b>Nº Módulos por realizar</b>	<b>FCT</b>	<b>PAP</b>	<b>CF</b>
<b>D1</b>	0	15.0	15.0	14.0
<b>D2</b>	0	18.3	17.0	16.0
<b>C1</b>	22	12.6	----	NC
<b>C2</b>	28	14.0	----	NC

**Fórmula para obtenção da classificação final:**  $CF = 2MCD + (0,3FCT + 0,7PAP)$

**CF** = classificação final do curso (com arredondamento às unidades)

**MCD** = média aritmética simples das classificações finais de todas as disciplinas que integram o plano de estudos do curso, arredondada às décimas

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

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

**NC** = não concluiu

A Portaria n.º 550-C/2004 de 21 de maio, retificada pela Portaria n.º 797/2006 de 10 de agosto<sup>26</sup>, que regula a Prova de Aptidão Profissional (PAP), estipula que a PAP:

consiste na apresentação e defesa, perante um júri, de 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 saberes e competências profissionais adquiridos ao longo da formação e estruturante do futuro profissional do jovem. (Regulamento Interno EPATV, 2012/2013, p. 139).

Um aluno com 22 e com 28 módulos por realizar não pode ter adquirido, ao longo do curso, saberes e competências profissionais suficientes para sair bem sucedido na construção de um Projeto de Aptidão Profissional.

No Curso Técnico de Condução de Obra, os alunos que tinham realizado todos os módulos, apresentaram o projeto de PAP a um júri, constituído pelo diretor pedagógico, que preside, pelo orientador educativo de turma, pelo coordenador de curso, e por um representante das associações empresariais de setores profissionais afins ao curso. De acordo com a Tabela 10, os alunos moçambicanos (D1 e D2) apresentaram o seu projeto

---

<sup>26</sup> Esta portaria foi revogada pela Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de Fevereiro. As portarias de criação dos cursos profissionais regulados pela portaria n.º 550-C/2004, de 21 de maio, com as alterações introduzidas pela Portaria n.º 797/2006, de 10 de agosto, mantêm a sua vigência até à entrada em vigor do quadro normativo decorrente da revisão das modalidades de ensino profissionalizante para jovens.

de PAP e obtiveram a classificação de 15 e 17 valores, respetivamente. Os alunos portugueses (C1 e C2), não foram propostos para a defesa pelo facto de terem por realizar um número de módulos superior ao permitido pelo Regulamento Interno da EPATV. Aquando da nossa recolha de dados, estes alunos não tinham dado por concluído o seu curso, ao contrário dos colegas Moçambicanos (D1 e D2) que se preparavam para o ingresso no Curso de Capacitação Pedagógica para a Docência nas Escolas Profissionais de Moçambique, destinado aos alunos Moçambicanos bolseiros, na Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional do Porto.

Como se pode constatar na Tabela 12, os alunos portugueses C1 e C2, de acordo com o previsto Regulamento Interno da Escola, não reuniam, à data deste estudo, as condições necessárias para poderem ser propostos à realização FCT e defesa da PAP. Se é verdade que neste tipo de ensino cada aluno progride ao seu ritmo, também é verdade que alguma coisa falhou, para estes dois alunos chegarem ao fim do terceiro ano com 22 e 28 módulos por realizar. Porque é que isto aconteceu? Quem falhou? Não sabemos o que aconteceu mas sabemos que quem falhou não foram apenas os alunos, foram os professores, foi a escola. No caso do aluno C2, no final do 2.ºano contava já com 18 módulos em atraso, mas mesmo assim foi-lhe permitido frequentar as aulas referentes ao 3.ºano. Nem tudo está perdido, estes alunos podem frequentar o mesmo curso nesta ou noutra escola e realizar os módulos em falta ou então podem optar por um curso de aprendizagem e obter assim o seu certificado de 12.ºano de escolaridade.

No seguimento da análise documental dos resultados escolares dos alunos, construímos os Quadros 6, 8 e 10 e os Quadros 7, 9 e 11 com os desempenhos escolares obtidos pelos alunos moçambicanos e portugueses, do 2ºano dos cursos Técnico de Energias Renováveis/Sistemas Solares e Curso Técnico de Manutenção Industrial / Eletromecânica, respetivamente. Para estes alunos, optou-se por evidenciar os módulos já lecionados e os módulos sem lecionar relativos ao 3.º ano. Os módulos relativos ao 3.ºano serão realizados no ano letivo 2012-2013.

**Quadro 6 – Desempenho escolar / Número de Módulos realizados pelo Aluno D3<sup>27</sup>**

Disciplinas	MÓDULOS																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Português	11	11	13	13	12	13	12	14										
Língua Estrangeira – Inglês	16	15	15	11	15	12												
Área de Integração	12	14	17	15														
T I C	10	10	12															
Educação Física	16	11	18	16	19	19	19	16	17	17	18	19						
Matemática	17	18	17	13	14	17												
Física e Química	17	16	15	14	14	15	14	12	12	15								
Tecnologia e Processos	16	15	13	15	15	15	14	12	14									
Organização Industrial	12	17	14	14														
Desenho Técnico	13	10	14	15			17	13	12	10	12	11	12	13				
Práticas Oficiniais	14	16	15	14	15	13												

**Legenda**

	Módulos relativos ao 1º ano
	Módulos relativos ao 2º ano
	Módulos relativos ao 3º ano

**Quadro 7 – Desempenho escolar / Número de Módulos realizados pelo Aluno C3<sup>28</sup>**

Disciplinas	MÓDULOS																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Português	10	12	12	12	11	a)	12	12										
Língua Estrangeira – Inglês	12	14	12	11	12	10												
Área de Integração	15	14	13	14														
T I C	13	17	15															
Educação Física	13	13	14	16	15	16	14	16	17	16	17	15						
Matemática	14	16	16	a)	12	17												
Física e Química	11	10	10	14	13	12	11	11	12	13								
Tecnologia e Processos	15	13	13	14	14	14	10	10	10									
Organização Industrial	14	15	13	11														
Desenho Técnico	11	14	12	12			16	12	11	11	10	12	13	13				
Práticas Oficiniais	14	14	13	14	15	11												

**Legenda**

	Módulos relativos ao 1º ano
	Módulos relativos ao 2º ano
	Módulos relativos ao 3º ano

a) O aluno não atingiu a classificação mínima de 10 valores

**Quadro 8 – Desempenho escolar / Número de Módulos realizados pelo Aluno D4<sup>29</sup>**

Disciplinas	MÓDULOS																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Português	10	11	10	10	12	10	11	11										
Língua Estrangeira – Inglês	10	10	10	15	a)	11												
Área de Integração	13	11	a)	12														
T I C	11	15	14															
Educação Física	10	10	11	12	11	12	14	13	15	14	14	15						
Matemática	13	15	17	13	10	10												
Física e Química	15	17	16	12	16	11	10	11	10	a)								
Tecnologia e Processos	12	12	10	11	10	14	12	10	12	12	12	11						
Organização Industrial	13	15	12	12														
Desenho Técnico	16	17	15	15	12	13	12											
Práticas Oficiniais	17	17	16	17	18	10	10	11	12	14								

**Legenda**

	Módulos relativos ao 1º ano
	Módulos relativos ao 2º ano
	Módulos relativos ao 3º ano

a) O aluno não atingiu a classificação mínima de 10 valores

<sup>27</sup> Aluno Moçambicano do Curso Técnico de Energias Renováveis / Sistemas Solares




<sup>28</sup> Aluno Português do Curso Técnico de Energias Renováveis / Sistemas Solares

<sup>29</sup> Aluno Moçambicano do Curso Técnico de Manutenção Industrial / Eletromecânica

**Quadro 9 – Desempenho escolar / Número de Módulos realizados pelo Aluno C4<sup>30</sup>**

Disciplinas	MÓDULOS																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Português	17	15	16	14	13	12	13	16										
Língua Estrangeira – Inglês	16	17	15	13	13	14												
Área de Integração	14	14	15	16														
T I C	14	11	15															
Educação Física	10	10	16	13	13	13	12	14	11	12	10	10						
Matemática	12	11	14	12	10	13												
Física e Química	17	15	14	15	15	13	13	17	14	18								
Tecnologia e Processos	12	13	13	11	12	13	11	15	10	12	11	13						
Organização Industrial	13	15	12	11														
Desenho Técnico	14	14	10	13	14	15	13											
Práticas Oficiais	11	12	13	11	13	16	13	15	10	11								




**Legenda**

	Módulos relativos ao 1º ano	a) O aluno não atingiu a classificação mínima de 10 valores
	Módulos relativos ao 2º ano	
	Módulos relativos ao 3º ano	

**Quadro 10 - Número de Módulos realizados pelo Aluno D5<sup>31</sup>**

Disciplinas	MÓDULOS																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Português	11	13	14	17	13	13	12	13										
Língua Estrangeira – Inglês	13	13	11	11	15	10												
Área de Integração	15	16	15	14														
T I C	10	13	14															
Educação Física	10	11	14	17	19	15	13	13	12	13	12	12						
Matemática	15	16	14	13	12	12												
Física e Química	14	16	16	16	12	18	16	14	15	14								
Eletricidade e Eletrônica	b)	14	15	15	12	14	15	14	a)	11								
Tecnologia Mecatrônica	15	13	11	a)	12	14	12	14	a)									
Aplicações de Mecatrônica	16	16				17			15	15	15							
Desenho Técnico	16	15	13	14														




**Legenda**

	Módulos relativos ao 1º ano	a) O aluno não atingiu a classificação mínima de 10 valores
	Módulos relativos ao 2º ano	
	Módulos relativos ao 3º ano	

**Quadro 11 - Número de Módulos realizados pelo Aluno C5<sup>32</sup>**

Disciplinas	MÓDULOS																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Português	11	10	11	11	11	10	10	14										
Língua Estrangeira – Inglês	11	12	15	13	15	16												
Área de Integração	12	a)	12	a)														
T I C	10	10	a)															
Educação Física	12	12	12	13	15	13	13	12	14	15	14	14						
Matemática	11	11	16	10	11	15												
Física e Química	11	10	12	11	10	16	15	14	18	18								
Eletricidade e Eletrônica	a)	10	10	a)	a)	10	13	11	10	16								
Tecnologia Mecatrônica	a)	10	11	a)	10	a)	10	12	a)									
Aplicações de Mecatrônica	13	12				13			12	11	12							
Desenho Técnico	14	a)	11	a)														

**Legenda**

	Módulos relativos ao 1º ano	a) O aluno não atingiu a classificação mínima de 10 valores
	Módulos relativos ao 2º ano	
	Módulos relativos ao 3º ano	

<sup>30</sup> Aluno Português do Curso Técnico de Manutenção Industrial / Eletromecânica

<sup>31</sup> Aluno Moçambicano do Curso Técnico de Mecatrônica

<sup>32</sup> Aluno Português do Curso Técnico de Mecatrônica

Depois de, criteriosamente, se ter comparado estes resultados, verificamos que mais uma vez, os alunos moçambicanos estão em vantagem em relação aos alunos portugueses, quanto ao número de módulos realizados, Em cerca de 80 módulos, os alunos portugueses deixaram por realizar 0 módulos (alunoC4), 2 módulos (aluno C3) e 12 módulos (aluno C5), o que perfaz um total de 14 módulos. Por outro lado, os alunos moçambicanos, deixaram por realizar 0 módulos (alunoD3), 3 módulos (aluno D4) e 4 módulos (aluno D5), o que soma um total de 7 módulos por realizar.

Estes dados parecem confirmar a hipótese que os alunos moçambicanos, obtêm melhores desempenhos escolares. Saber porquê, foi a resposta que obtivemos na análise de conteúdo das entrevistas. Os alunos moçambicanos por estarem mais motivados, obtêm melhores resultados.

## **2 – Discussão dos resultados**

A nossa convicção é, que muitas das vezes, os filhos não fazem mais do que reproduzir a experiência educativa dos pais. Quando não a reproduzem, deixam-se influenciar por ela. Mesmo sem ser esse o objetivo deste trabalho, constatamos durante as entrevistas realizadas, que o percurso escolar dos filhos é fortemente influenciado pelo percurso escolar dos pais.

O currículo, a dimensão da escola, a ausência de motivação e as relações sociais são fatores que podem influenciar o abandono, ou não, da escola. O insucesso pode ter na sua origem causas externas à escola, como por exemplo as que são inerentes ao próprio aluno e as de natureza sociológica ou familiar. Para nós, o insucesso é um fenómeno vivido por um grande número de alunos, logo a solução não está em retirá-los do sistema educativo regular, mas sim tomar medidas (políticas sociais entre outras) nesse mesmo sistema com vista à resolução do problema. Em suma, o insucesso escolar é um fenómeno que resulta de falhas presentes no aluno, na escola e na sociedade. Benavente (1994) sintetiza esta problemática, afirmando que a questão que se coloca não é a das desigualdades de acesso aos estudos, mas sim a das desigualdades de sucesso. Foi na busca deste sucesso e da equidade que se guiou o presente estudo.

Situado entre o final da escolaridade obrigatória e o ensino superior, o ensino secundário vê-se confrontado com a necessidade de responder a uma dupla finalidade: preparar para o ensino superior e para a vida ativa.

Assim, atualmente, mais educação e formação de matriz profissionalizante é vista como sinónimo de mais recursos humanos qualificados, que originam mais competitividade e mais riqueza e possibilitam uma redução do desemprego e dos seus efeitos (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social & Ministério da Educação, 2008). Foi na tentativa de transformar o ensino em Moçambique que os alunos moçambicanos agarraram a oportunidade de estudar em Portugal, como afirmam o Entrevistado 4 *“Este curso pode ser um caminho para mudar as práticas escolares no meu país porque, aqui vou adquirindo novas experiências e vou poder partilhar isso com outros colegas de Moçambique”* e o Entrevistado 1 *“ só quero concluir bem o curso, ter o meu certificado de acordo com o que aprendi durante a formação e trabalhar no meu país”*.

Acreditamos que esta ideia ajuda, e muito, a manter o nível de motivação nos alunos de modo a que seja possível adquirir bons desempenhos escolares traduzidos em boas classificações.

O modelo curricular dos cursos profissionais (das escolas profissionais e escolas secundárias públicas) distingue-se do currículo do ensino regular pela sua formação organizada em módulos, unidades significativas de aprendizagem de natureza e duração variáveis, que se combinam entre si formando uma Estrutura Modular (NACEM, 1993).

Esta organização respeita as diferenças e as necessidades de cada aluno, garantindo a diversidade de percursos. Como afirma Azevedo (1991, cit. in NACEM, 1992, p.15) *“a aposta na estrutura modular representa um dos elementos matriciais do projeto formativo das Escolas Profissionais”*. Assim, um módulo deve ser entendido como uma estrutura dinâmica que deve estar constantemente a ser planificado, orientado, completado e otimizado, não só ao nível das estratégias e métodos, mas também ao nível dos conteúdos programáticos.

A flexibilidade do sistema modular permite a utilização de módulos alternativos, com diferentes sequencialidades, oferecendo percursos que possibilitem a integração de alunos com características e ritmos de progressão diferenciados, cabendo ao aluno o papel principal na consecução da aprendizagem. Ou seja, o centro do processo de ensino está na aprendizagem de cada aluno/e de todos os alunos, no respeito pela diversidade dos seus ritmos. É também neste sentido que entendemos que este tipo de ensino é perfeitamente adaptável a alunos com NEE. Como já mencionamos anteriormente, ao selecionarmos a amostra de alunos portugueses não nos saiu nenhum aluno com NEE, mas sabemos que

eles existem na escola objeto de estudo (havia dois alunos no ano em que se realizou o trabalho de campo) e acreditamos que os seus resultados não seriam muito diferentes dos restantes alunos portugueses (desde que devidamente acompanhados por um ensino individualizado).

As entrevistas ajudaram-nos a traçar o perfil académico dos alunos e a sua maneira de encarar o curso, o futuro e a Escola. Deparamo-nos com algumas diferenças, nomeadamente na postura com que encaram a escola. O entrevistado A1 afirmou que:

*há algumas diferenças a nível da atitude perante o estudo, responsabilidade de concretização de tarefas e na responsabilidade como vivem o seu dia-a-dia. No caso dos moçambicanos, há a orientação que trazem, a vontade de estudar, vêm mais preparados e orientados, têm certezas daquilo que querem e trabalham nesse sentido; são alunos responsáveis, humildes, trabalhadores (...) que têm conseguido bons resultados a nível escolar e que se integraram muito bem na comunidade.*

Em relação aos alunos naturais de Portugal, o empenho não é o mesmo. Das entrevistas realizadas aduzimos que na maioria dos casos, são alunos em que o desejo de integrar o mercado de trabalho num curto espaço de tempo, traz como condição obrigatória frequentar a escola e tirar um curso qualificante. *São geralmente alunos que não querem prosseguir estudos e pretendem ter uma certificação escolar e profissional, que lhes dê melhores oportunidades de emprego* (Entrevistado A2). Os próprios alunos encaram a escola e a estrutura modular de forma antagónica. Para os alunos moçambicanos, *a estrutura modular faz com que o aluno, mesmo sabendo que pode fazer o módulo quando quiser, aplica-se para assim poder progredir* (Entrevistado D3). Eles reconhecem as vantagens da estrutura modular, enquanto que alguns dos alunos portugueses a vêm como uma desvantagem quando afirmam que *nesta escola temos de passar a tudo, não dá para uma nota cobrir a anterior, obriga a estudar mais* (Entrevistado C4), ou então que têm *dificuldades na concretização dos módulos. Na avaliação contínua podia mudar o nível 2 para 3 com maior facilidade. Nos módulos é pior porque temos de tirar positiva em todos* (Entrevistado C1).

Reconhecemos que o sucesso dos alunos depende, fundamentalmente, dos professores, das suas crenças pedagógicas, dos princípios pedagógicos subjacentes ao modelo curricular dos cursos profissionais, “designadamente a sua estrutura flexível (que se concretiza na lógica modular) e a abordagem pedagógica orientada para os saberes

aplicados e prático (que se concretiza principalmente por via da FCT e na PAP)” (ANQ<sup>33</sup>, 2011, p.131).

A flexibilidade da estrutura modular concretiza-se nos processos de avaliação essencialmente formativos e nas estratégias de ensino e de progressão diferenciadoras. Contudo, paradoxalmente, a concretização em sala de aula desta possibilidade de os alunos poderem imprimir um ritmo próprio ao seu processo de formação, que se traduziria na existência de grupos diferentes, em momentos distintos de progressão da aprendizagem e que seria imperativo gerir de forma adequada, aplicando as técnicas da pedagogia diferenciada constitui uma prática residual nas escolas, de acordo com o relatório da ANQ (2011). Na verdade, as práticas de diferenciação pedagógica em sala de aula limitam-se a casos excecionais. Na realidade, muitas vezes, o ritmo de lecionação dos módulos é o mesmo para todos os alunos da turma, pelo que as sessões de “recuperação” dos módulos em atraso são realizadas fora do contexto da sala de aula. Nóvoa (2011) considera que das quatro crenças pedagógicas dos professores aquela que menos se concretizou, no século XX, foi a pedagogia diferenciada, pelo que os professores continuam a ensinar os alunos da turma como de um aluno médio (que não existe) se tratasse. O mesmo autor considera que a atual “escola para todos”, do século XXI, tem que se transformar na “escola da aprendizagem para todos”.

A par desta não concretização das vantagens da estrutura modular, o relatório ainda identifica uma fraqueza: a fragmentação do processo de ensino e aprendizagem (ANQ, 2011). Na verdade, os professores segmentam os módulos, “não desenvolvem o currículo como um projeto global, cultural e de formação” (NACEM, 1992, p.22), trabalhando-os como unidades independentes, o que dificulta a consolidação das aprendizagens por parte dos alunos. No nosso entender, é esta segmentação que faz com que alguns alunos encarem a estrutura modular como pouco vantajosa.

Apesar da conexão entre a abordagem pedagógica na estrutura modular e o sucesso dos alunos, ela não é suficiente, por si só, para garantir a continuidade na escola e o sucesso das aprendizagens de todos os alunos, pelo que as próprias escolas têm desenvolvido estratégias que visam complementar as aprendizagens e apoiar os alunos ao longo do seu percurso formativo.

---

<sup>33</sup> ANQ – Agência Nacional para a Qualificação . Presentemente deu lugar a ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional

Neste sentido, a principal estratégia desenvolvida pelas escolas consiste no acompanhamento contínuo e individualizado dos alunos, seja ao nível do desempenho escolar seja ao nível da vida familiar e social, procurando conhecer a história de vida dos alunos e promover estratégias de envolvimento das famílias, nem sempre bem-sucedidas.

Os alunos portugueses, com módulos em atraso, afirmam: *estou satisfeito, tenho algumas positivas mas não consigo ter as notas dos meus colegas de Moçambique* (Entrevistado C3); *passei de ano porque houve sucesso [em alguns módulos] mas tenho colegas que são muito melhores (...) passam sempre à primeira* (Entrevistado C4). Parece-nos claro que este aluno interpretou mal as vantagens do tipo de ensino que frequenta. O sucesso do ensino profissional vê-se na realização dos módulos e não no passar de ano, aqui não há barreiras ano, e o sucesso é medido no final das 3100 horas que constituem a carga horária global dos cursos profissionais e não no final do ano letivo.

Os dois grupos de alunos também encaram o futuro de forma diferente. Constatam-se estas diferenças na forma como vêem o próprio curso. Os moçambicanos afirmam que *este curso pode ser um caminho para mudar as práticas escolares no [seu] país porque, aqui vou adquirindo novas experiências e vou poder partilhar isso com outros colegas de Moçambique* (Entrevistado D4), e demonstram que estão em Portugal por opção. Alguns dos alunos naturais optam pelo ensino profissional como forma de evitar o abandono escolar precoce, porque são obrigados a estar na escola até aos dezoito anos, como foi o caso do entrevistado C2 que afirma ter sido *encaminhado pela minha DT. Reprovi por faltas e não queria saber da escola, depois até achei bem porque me dá uma profissão* (Entrevistado C2).

## Capítulo III – Conclusões e Recomendações

Neste último capítulo tentaremos dar as respostas às questões de investigação, inicialmente traçadas, apresentar as conclusões a que chegamos e refletir sobre as implicações do conhecimento produzido neste estudo, para o desenvolvimento do projeto educativo da EPATV e do desenvolvimento profissional docente, partilhando, algumas reflexões e sugestões para possíveis investigações futuras.

### 1 - Respostas às questões de investigação

Quando iniciámos esta investigação empírica esboçamos um conjunto de questões de partida, às quais pretendemos agora responder. Depois do tratamento, análise e interpretação de toda a informação recolhida pelas várias técnicas, nas diversas fontes e sujeitos, através dos instrumentos e dos processos de triangulação utilizados, resulta um conjunto de respostas que nos dão a conhecer a problemática do multiculturalismo vs desempenho escolar no Ensino Profissional dos alunos que frequentam a EPATV.

**Questão 1** - Como é que os alunos convivem com a multiculturalidade?

**Resposta 1** – Os alunos convivem com a multiculturalidade de uma forma muito natural e pacífica. Esta resposta fundamenta-se nas respostas dadas pelos alunos nas entrevistas e na observação direta dos mesmos ao longo de todo o ano letivo de 2010-2012 e 2011-2012. Durante estes dois anos, almoçamos diariamente, na cantina da escola, com estes alunos e verificamos o companheirismo que existe entre eles. Nunca assistimos a situações de racismo nem a atitudes impropriadas. Havia um saudável diálogo, aliado a muitos olhares indiscretos e cúmplices entre os moçambicanos e as alunas de Amares. Inevitavelmente os alunos de países diferentes apresentam diferenças culturais. No entanto todos acreditam que ficam a ganhar com a riqueza cultural que a multiculturalidade propicia. Podemos constatar este ganho em afirmações como:

*“Os alunos moçambicanos são alunos de relacionamento fácil, pela sua humildade e vontade de aprender”.* (Entrevistado B1)

*“Em sala de aula todos se dão muito bem, claro. O ambiente na escola, é muito tranquilo e familiar.” (Entrevistado B1)*

*“Posso dizer que a nossa escola acolhe todos os alunos sem distinção de raças, e isso faz com que eles também não façam distinções.” (Entrevistado B3)*

*“O multiculturalismo é sempre uma mais-valia. Há ganhos de parte a parte, há uma troca de saberes e valores que se reflete positivamente”.(Entrevistado B3)*

*“Não, nunca senti relações conflituosas entre os vários elementos, quer dizer entre os diferentes alunos.” (Entrevistado B4)*

*“Do que eu observo em sala de aula, e nos corredores, a relação é muito boa, a única diferença em relação a outras escolas é mesmo o arco-íris dentro das salas”. (Entrevistado B4)*

*“Até nos damos todos muito bem! Eles são mais escuros do que nós mas de resto são iguais (...) bem, eles tiram melhores notas”. (Entrevistado C4)*

*“Eles (os moçambicanos) são bons amigos, são bons alunos, têm melhores notas” (Entrevistado C2)*

*“Nunca reparei que eles (Moçambicanos) fossem tratados de forma diferente ou incorreta, temos uma boa relação”. (Entrevistado C3)*

*“Dou-me muito bem com eles e até já aprendi muitas coisas da cultura de Moçambique”. (Entrevistado C5)*

*“ O acolhimento foi excelente, houve uma grande irmandade. Tivemos muita sorte. Até nos explicaram como agir com o clima. Tivemos visita guiada, tivemos descanso, tivemos tudo”. (Entrevistado D2)*

*“Os alunos esquecem a diferença de hierarquias (...) os alunos daqui falam de qualquer maneira para o professor, na sala de aula” (Entrevistado D4)*

*“No estágio fui muito bem tratado, como andava com o encarregado, os outros trabalhadores respeitavam-me muito”. (Entrevistado D5)*

Ao contrário do que muitas vezes se possa pensar, há uma relação de companheirismo entre os alunos de diferentes nacionalidades.

Através da análise de conteúdo das entrevistas, ainda constatamos que o relacionamento entre os jovens de diferentes nacionalidades é muito ameno e pacífico, como se pode constatar nas seguintes afirmações:

*“Dão-se todos muito bem, não tenho qualquer referência de indisciplina ou de discriminação (...) dentro e fora da sala de aula respira-se tranquilidade e harmonia” (Entrevisto A1);*

*“Posso dizer que a nossa escola acolhe todos os alunos sem distinção de raças (...) eles dão-se todos muito bem, até há namoros entre as “nossas” meninas e os moçambicanos”* (Entrevistado A2);

*“Todos foram muito bem acolhidos, e em termos de funcionamento da escola não houve alterações (...) toda a comunidade se sentiu com responsabilidade para ajudar e que nada falte a nenhum deles”* (Entrevistado A2);

*“Diria que é sempre uma mais-valia o multiculturalismo num contexto educativo. Há ganhos de parte a parte, quer para os alunos dos PALOP quer para os nossos alunos que os recebem, há a partilha de valores, hábitos e culturas diferentes e na minha opinião é sempre algo positivo nestas idades”* (Entrevistado A2);

*“Não, nunca senti que os alunos de Moçambique eram tratados de forma diferente, pelos outros elementos da comunidade escolar”* (Entrevistado A3);

*“... nunca tive perceção de haver diferenças. A integração dos alunos moçambicanos, a meu ver, foram muito bem recebidos e apoiados na fase inicial e houve a preocupação de os integrar na escola”* (Entrevistado A1)

*“Do que eu observo aqui na escola a relação é muito boa”* (Entrevistado A2).

**Questão 2** – Existem, ou não, diferenças de desempenho escolar entre alunos multiculturais?

**Resposta 2** – Sim, existem diferenças de desempenho escolar entre alunos multiculturais como existem entre os alunos com a mesma naturalidade. Ao contrário do que se poderia pensar, devido ao fator língua materna, os alunos moçambicanos estariam, à partida, em desvantagem mas superam os resultados obtidos pelos alunos portugueses. Como foi confirmado ao longo das entrevistas, os cursos profissionais respondem a todo o tipo de alunos, os de sucesso e os que apresentam mais dificuldades de aprendizagem. Esta resposta é possível pela flexibilidade da estrutura modular do currículo, que se pode adaptar aos ritmos diferenciados de aprendizagem e às dificuldades de cada aluno, ou seja, 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 (Azevedo, 2010, p.3).

Frequentar um curso profissional é sempre, uma boa opção, tanto para alunos de sucesso, como para alunos com dificuldades; tanto para alunos portugueses como para alunos estrangeiros. O Ensino Profissional distingue-se do ensino geral pelo seu carácter flexível, e pela forte componente prática capaz de se adaptar a cada aluno. Embora com meios diferentes todos procuram no Ensino Profissional atingir o mesmo fim, ou seja prepararem-se para a entrada no mercado de trabalho. Pelas análises das pautas de avaliação constatamos, inevitavelmente, que os alunos moçambicanos conseguem

melhores resultados. Esta opinião, é no entanto, corroborada pelos colegas portugueses e pelos Diretores de Curso:

*Acredito que vão todos terminar com sucesso.* (Entrevistado B3)

*Temos alunos com um aproveitamento muito bom, diria mesmo acima da média dos alunos do ensino secundário regular. Estes têm possibilidades de ingressar e frequentar o ensino superior como qualquer aluno proveniente do ensino secundário regular.* (Entrevistado B1)

*Os alunos da nossa escola profissional são como os alunos das outras escolas, há alunos muito bons e alunos menos bons. Todos têm a oportunidade de vir para cá e concluir o seu ciclo de formação. Os moçambicanos destacam-se, estão no grupo dos muito bons, já trazem o seu objetivo muito bem definido e isso ajuda na obtenção do sucesso.* (Entrevistado B3)

*Sim, de um modo geral os alunos dos PALOP são alunos aplicados e com bom rendimento escolar (...) estão em Portugal para tirar um curso e isso manifesta-se na forma como encaram a escola.* (Entrevistado B2)

*Confesso que estou surpreendido com o aproveitamento dos Moçambicanos, destacam-se pelo empenho e facilidade de aquisição de conhecimentos (...) são muito adultos (...) estudam muito...* (Entrevistado B3)

*Recordo a chegada dos moçambicanos, traziam muitas dificuldades principalmente a nível das novas tecnologias e da língua, mas o seu esforço e vontade de aprender superou tudo. Hoje já não são uns “pobrezinhos”, são dos melhores da turma, dos melhores a todas as disciplinas.* (Entrevistado B4)

*Até nos damos todos muito bem! Eles são mais escuros do que nós mas de resto são iguais (...) bem, eles tiram melhores notas.* (Entrevistado C4)

*“Eles (os moçambicanos) são bons amigos, são bons alunos, têm melhores notas.* (Entrevistado C2)

Como refere o entrevistado B3, os alunos da nossa escola profissional são como os alunos das outras escolas, há alunos muito bons e alunos menos bons. Os moçambicanos destacam-se, porque todos trazem o seu objetivo muito bem definido e isso ajuda na obtenção do sucesso, enquanto alguns dos alunos portugueses apenas optaram pelo ensino profissional por exclusão de partes, como via para fugir ao insucesso e abando precoces.

Tal como demonstra a Tabela 12, os resultados estão à vista. No grupo de alunos que frequentaram o terceiro ano, todos os alunos moçambicanos concluíram o curso com sucesso, dentro do prazo previsto, em oposição aos dois alunos Portugueses, que ainda não concluíram a sua formação. No grupo de alunos que frequentam o 2.ºano, o número de módulos por realizar dos alunos portugueses é o dobro dos módulos por realizar dos alunos moçambicanos.

Apesar da aparente dificuldade para com a língua portuguesa, constatamos que no fim do terceiro ano os alunos moçambicanos conseguem realizar os módulos da

disciplina de Português com uma média superior à dos colegas portugueses (veja-se a Tabela 11).

A nível escolar é visível uma diferença no percurso percorrido até chegar ao ensino profissional. Os alunos moçambicanos já possuíam experiência da estrutura modular, porque frequentaram as EP de nível III em Moçambique, enquanto 60% dos alunos portugueses concluíram o terceiro ciclo do ensino básico em cursos de educação e formação (CEF).

**Questão 3** – Quais são os fatores que mais influenciam o desempenho escolar dos jovens multiculturais no Ensino Profissional?

**Resposta 3** – No nosso entender, mediante o estudo de caso realizado, há dois importantes fatores que influenciam o desempenho escolar dos jovens. São eles a **motivação** e a **cultura**. Depois de analisar todos os dados recolhidos, constatamos que os alunos moçambicanos estão altamente motivados, pois sabem de antemão que ao regressar ao seu país, se tiverem sucesso no final da formação, têm emprego garantido. Nas palavras dos alunos moçambicanos *este curso profissional representa o desenvolvimento do país e a troca de conhecimentos é muito importante. Aqui há uma grande diferença de tecnologias em relação a Moçambique (...) esses conhecimentos vão ajudar muito e diminuir a necessidade de Moçambique contratar técnicos de fora* (Entrevistado D1). Todos aspiram concluir o 12.º ano para ingressar no mercado de trabalho, mas para os alunos naturais de Portugal não há certezas e além disso, o facto de terem sido encaminhados para a EPATV pela diretora de turma e pela Psicóloga da antiga escola, onde frequentaram o 9º ano, manifestou-se negativamente nas expectativas dos alunos. Se olharmos para o grupo do terceiro ano (Tabela 11) constatamos, precisamente, que dois destes alunos portugueses não concluíram o curso na data que estava prevista. Este descontentamento pelo curso e pela escola em geral esteve manifesto em afirmações como as que se seguem:

*Eu fui encaminhado pela minha DT. Reprovei por faltas e não queria saber da escola, depois até achei bem porque me dá uma profissão.* (Entrevistado C2)

*A maioria dos alunos vem para aqui porque pretende uma qualificação com dupla certificação para conseguir emprego mais depressa.* (Entrevistado C3)

*Este é o melhor caminho para mudar o meu futuro, para além de tirar o 12.º ano também tenho um curso profissional que me vai ajudar a arranjar emprego.* (Entrevistado C4)

*Escolhi este tipo de ensino porque é importante ter o 12.º ano para arranjar trabalho.*  
(Entrevistado C4)

Em relação ao segundo fator, a cultura, reporta-nos à cultura do próprio país. Em Portugal, está fortemente enraizada a ideia de que o ensino profissional é a última oportunidade daqueles alunos com mau comportamento e maus resultados escolares. Muitas vezes os alunos são empurrados para o ensino profissional vítimas do insucesso escolar. Como eles próprios afirmaram:

*Tenho de tirar o 12.º ano e tenho, tanto faz aqui como noutra escola.* (Entrevistado C2)

*Eu aqui, além de ter o 12.º ano também tenho um Curso Profissional.* (Entrevistado C1)

*Este é o melhor caminho para mudar o meu futuro, para além de tirar o 12.º ano também tenho um curso profissional que me vai ajudar a arranjar emprego.* (Entrevistado C4)

*Escolhi este tipo de ensino porque é importante ter o 12.º ano para arranjar trabalho.* (Entrevistado C4)

*Fui mandado para aqui pela Psicóloga e pela DT, mas penso que foi o melhor para mim porque dá o 12.º ano e uma profissão* (Entrevistado C5)

Os alunos moçambicanos, ganharam uma bolsa de estudo em Portugal porque a cultura do seu país valoriza muito a escola, e em especial, a escola profissional que é um subsistema inovador do Ensino Técnico Profissional. Eram considerados bons alunos como se pode constatar nas afirmações do entrevistado D4 *fiz três anos do curso profissional na Escola Profissional de São Domingos Sávio de Inharrime (EPDS), fui uma boa aluna, empenhada, bem comportada e com melhores notas, e foi por isso que me foi atribuída esta bolsa para continuar com o meu curso [profissional] aqui na EPATV.* Estes alunos demonstram interesse em prosseguir estudos e muito gosto pela escola, tal como afirmou o entrevistado D1: *Sempre desejei estudar. Esta bolsa foi um sonho...já estava a frequentar o ensino geral, no 11.º ano, quando fui informado pela escola que tinha ganho uma bolsa de estudo em Portugal.* Por outro lado, os alunos naturais de Portugal, que constituem a amostra, não demonstram grande interesse pela escola. O próprio processo de tomada de decisão foi influenciado por terceiros o que se denota em afirmações como: *Eu fui encaminhado pela minha DT. Reprovei por faltas e não queria saber da escola, depois até achei bem porque me dá uma profissão* (Entrevistado C2).

A nível cultural todos os alunos passam por um processo de aculturação onde todos ficam a ganhar adquirindo novos traços culturais sem esquecer a sua cultura de origem. À medida que avançamos na análise e interpretação das pautas de avaliação modular dos alunos da amostra constatamos que os alunos moçambicanos se esforçam muito por progredir enquanto os alunos naturais de Portugal acreditam naquilo que chamamos de pensamento mágico, ou seja, ilusoriamente acreditam que o sucesso se consegue sem esforço e sacrifício.

Acreditamos que é a importância que a cultura moçambicana dá à escola, que ajuda estes jovens a superar a distância física da família e as diferenças culturais.

Para os moçambicanos, as EP formam trabalhadores em especialidades para as quais há *deficits* de força de trabalho qualificada.

**Questão 4** – Que perceções e representações têm os Diretores da escola e o SPO sobre o multiculturalismo e o desempenho escolar, no Ensino Profissional?

**Resposta 4** – Os diretores da escola e o SPO veem o multiculturalismo como vantajoso para toda a comunidade escolar. As representações que fazem da multiculturalidade vão ao encontro da própria natureza humana, enquanto ser social. As crenças e valores que os alunos multiculturais trazem, enriquecem quem os recebe.

Os atores educativos encaram com agrado a multiculturalidade existente nas salas de aula. A competição (saudável) que possa existir entre alunos multiculturais e a partilha de saberes só pode resultar positivamente.

Nas palavras de um entrevistado, o *multiculturalismo é uma experiência enriquecedora, pela partilha cultural que proporciona a todos* (Entrevistado A3). Um outro entrevistado acrescenta que o importante é a heterogeneidade e a camaradagem que se cria entre colegas com percursos diferentes, o *multiculturalismo é muito importante, o desempenho de cada um reflete a seu background* (Entrevistado A1). Cada aluno, dentro da sua singularidade torna-se mais rico na aquisição e partilha de conhecimentos com os colegas de nacionalidades diferentes.

Em relação ao desempenho escolar os nossos três entrevistados afirmam que *com os alunos moçambicanos há uma boa retaguarda por parte da DREN [ME] e da Fundação Portugal África* (Entrevistado A1) o que os leva a não descurar (em momento algum) o seu esforço. Acrescentam ainda que inevitavelmente existem algumas diferenças a nível da atitude perante o estudo; *os alunos moçambicanos, são alunos*

*responsáveis, humildes, trabalhadores (...) que têm conseguido bons resultados a nível escolar e que se integraram muito bem na comunidade (Entrevistado A1).*

Como já foi referido no quadro concetual e corroborado pelo entrevistado A3 “o multiculturalismo é visto pelos alunos como algo vantajoso (...). *O multiculturalismo é uma experiência enriquecedora, pela partilha cultural que proporciona a todos* (Entrevistado A3). Na mesma linha de pensamento um outro entrevistado acrescenta que: *Diria que é sempre uma mais-valia o multiculturalismo num contexto educativo. Há ganhos de parte a parte, quer para os alunos dos PALOP quer para os nossos alunos que os recebem, há a partilha de valores, hábitos e culturas diferentes e na minha opinião é sempre algo positivo nestas idades* (Entrevistado A2)

Pela nossa observação participante, enquanto investigadores, constatamos que os alunos sentem o multiculturalismo como uma grande vantagem. Têm entre si um relacionamento de companheirismo e revelam muitas afinidades. Pela nossa observação enquanto docentes, afirmamos que pela postura, empenho, humildade e vontade de aprender, toda a comunidade escolar ficou a ganhar. A EPATV poderia não ter alunos de outras nacionalidades, mas aí, deixaria de ser a EPATV.

**Questão 5** – De que forma e até que ponto, se verifica a correspondência entre as representações e as práticas?

**Resposta 5** – Na prática, o que nós verificamos, é que não há qualquer réstia de racismo entre alunos, professores e funcionários. Está fortemente enraizada a ideia de que a prática do ensino inclusivo, e da estrutura modular deve ser aplicada e alargada a todos os alunos, todos sem exceção, incluindo os alunos com NEE.

Ao contrário do que muitas vezes se possa pensar, há uma relação de companheirismo entre os alunos de diferentes nacionalidades. Os alunos naturais de Portugal não nutrem pelos moçambicanos nenhum ressentimento, nem nenhum sentimento menos próprio, como se pode constatar pelas afirmações:

*Até nos damos todos muito bem! Eles são mais escuros do que nós mas de resto são iguais (...) bem, eles tiram melhores notas* (Entrevistado C4);

*Eles (os moçambicanos) são bons amigos, são bons alunos, têm melhores notas.* (Entrevistado C2);

*Nunca reparei que eles (Moçambicanos) fossem tratados de forma diferente ou incorreta, temos uma boa relação”* (Entrevistado C3) e

*Dou-me muito bem com eles e até já aprendi muitas coisas da cultura de Moçambique”*. (Entrevistado C5).

Em algumas situações, os alunos naturais de Portugal, parecem sentir alguma admiração pelos alunos Moçambicanos, como por exemplo: *Se eu tirasse as notas dos moçambicanos não ficava aqui nesta escola, ia para um sítio melhor, em Braga ou assim...* (Entrevistado C2).

Como constatamos pelas entrevistas, os diretores e SPO também não fazem distinções, simplesmente reconhecem o esforço dos alunos moçambicanos: *No caso dos moçambicanos, há a orientação que trazem, a vontade de estudar, vêm mais preparados e orientados, têm certezas daquilo que querem e trabalham nesse sentido.* (Entrevistado A1). Nestas entrevistas, ainda constatamos que o relacionamento entre os jovens de diferentes nacionalidades é muito ameno e pacífico, como se pode constatar nas seguintes afirmações:

*Dão-se todos muito bem, não tenho qualquer referência de indisciplina ou de discriminação (...) dentro e fora da sala de aula respira-se tranquilidade e harmonia”* (Entrevistado A1);

*Posso dizer que a nossa escola acolhe todos os alunos sem distinção de raças (...) eles dão-se todos muito bem, até há namoros entre as “nossas” meninas e os moçambicanos* (Entrevistado A2);

*Todos foram muito bem acolhidos, e em termos de funcionamento da escola não houve alterações (...) toda a comunidade se sentiu com responsabilidade para ajudar e que nada falte a nenhum deles* (Entrevistado A2);

*Diria que é sempre uma mais-valia o multiculturalismo num contexto educativo. Há ganhos de parte a parte, quer para os alunos dos PALOP quer para os nossos alunos que os recebem, há a partilha de valores, hábitos e culturas diferentes e na minha opinião é sempre algo positivo nestas idades* (Entrevistado A2);

*Não, nunca senti que os alunos de Moçambique eram tratados de forma diferente, pelos outros elementos da comunidade escolar* (Entrevistado A3);

*... nunca tive percepção de haver diferenças. A integração dos alunos moçambicanos, a meu ver, foram muito bem recebidos e apoiados na fase inicial e houve a preocupação de os integrar na escola (Entrevistado A1)*

O sucesso alcançado pelos alunos, devido à pedagogia aplicada na estrutura modular não é suficiente, por si só, para garantir a continuidade na escola. Neste sentido, a EPATV tem desenvolvido estratégias que visam complementar as aprendizagens e apoiar os alunos ao longo do seu percurso formativo. A principal estratégia desenvolvida consiste no acompanhamento contínuo e individualizado dos alunos, tanto ao nível do desempenho escolar quanto ao nível da vida familiar e social. Procura-se conhecer a história de vida dos alunos para promover estratégias de envolvimento das famílias.

**Questão 6** – Que estratégias podem ser implementadas para melhorar o desempenho escolar do Ensino Profissional?

**Resposta 6** – Melhorar o desempenho escolar dos alunos é o objetivo de todos os docentes. Para melhorar o desempenho escolar no Ensino profissional, podem ser implementadas algumas estratégias:

Orientação vocacional: Como primeira estratégia a ser implementada para melhorar o desempenho escolar do Ensino Profissional entendemos como crucial uma aposta na orientação vocacional. Não podemos continuar a ouvir frases como as dos alunos entrevistados:

*Estou triste com o curso, não pensei bem no assunto, não quero seguir esta área (Condução de Obra) preferia trabalhar como carpinteiro ou isso... (Entrevistado C3)*

Uma adequada orientação vocacional, feita a estes alunos a quando da frequência e conclusão do 9.ºano, evitaria este descontentamento. Numa altura em que a escolaridade obrigatória atingiu os 12 anos de escolaridade, é fundamental garantir o sucesso dos alunos e criar profissionais competentes.

Diferenciação pedagógica: Se todos têm de estar os 12 anos inseridos no sistema de ensino, não se pode deixar nenhum aluno por conta, é necessário que se pratique a diferenciação pedagógica onde todos aprendam.

Como segunda estratégia a ser implementada, sugerimos, por parte da classe docente uma diferenciação pedagógica. Apesar da gestão de uma turma diferenciada não

ser fácil, torna o ensino mais gratificante e motivador. Contudo, para que tal aconteça, é necessário que os professores sejam sensibilizados e preparados nesse sentido. Se nos centrarmos na Tabela referente à Classificação Final do Curso, da PAP e FCT, do curso Técnico de Condução de Obra (Tabela 12), imediatamente constatamos dois alunos (C1 e C2), não concluíram o curso porque têm muitos módulos por realizar. Perante este cenário é evidente, que não houve diferenciação pedagógica nem individualização. A individualização do percurso deve ser equilibrada, com estratégias de diferenciação, visando a gestão de pequenos grupos, dentro do grupo turma, sem deixar de considerar as diferenças individuais.

(Re)aprender a ensinar e avaliar na estrutura modular: Como terceira estratégia a ser implementada, sugerimos aos professores (Re)aprender a ensinar e avaliar na estrutura modular. A estrutura modular enquanto organização flexível da formação profissional, assente em princípios pedagógicos cognitivo/construtivista/humanistas e ecológicos, é uma mais-valia para que todos os alunos possam aprender. É necessário que as equipas pedagógicas lhe deem o devido uso e aprendam as didáticas da progressão diferenciada, para evitar que os alunos frequentem o segundo ou terceiro ano com módulos do primeiro ano em atraso, como demonstram as tabelas C1, C2, C3, C5, D4 e D3.

Pegando na ideia defendida por NACEM (1992) “a estrutura modular das Escolas Profissionais constitui uma forma de organizar a formação profissional de um modo flexível tendo implicações ao nível do desenvolvimento curricular, da organização da escola e das práticas pedagógicas” (NACEM, GETAP, 1992, p. 12), verificamos que muito há a mudar. Não são apenas os docentes que têm de mudar as suas práticas pedagógicas, é necessário reformular o currículo e a própria organização da escola. Com a estrutura modular pretende-se o desenvolvimento de capacidades globais ao nível do ser pessoa, do ser cidadão e do ser trabalhador.

## **2 - Conclusões**

Vemo-nos na reta final de um longo caminho na procura de respostas para as questões da investigação sobre a problemática do desempenho escolar de alunos multiculturais no ensino profissional.

A recolha, análise e interpretação da informação empírica obtida através do método qualitativo e orientada pelo quadro concetual de referência adotado neste estudo, permite-nos apresentar como **primeira** conclusão que os alunos convivem bem com a

multiculturalidade. É uma experiência enriquecedora, pela partilha cultural que proporciona a todos. Há ganhos de parte a parte, quer para os alunos PALOP que chegam, quer para os alunos portugueses que os recebem, há a partilha de valores, hábitos e culturas diferentes que na nossa opinião resultam positivamente. A riqueza desta partilha está precisamente nas diferenças que a constituem.

Passados mais de 20 anos após a criação das escolas profissionais, e no momento em que o nível secundário de educação se integra na escolarização obrigatória de 12 anos, faz sentido analisar o posicionamento dos cursos profissionais no sistema de ensino. Ora, apesar do objetivo político, de atingir a meta de 50% de alunos do ensino secundário, a frequentar o ensino profissional, a verdade é que os alunos vão para os cursos profissionais por variadas razões. Uns optam pelo ensino profissional pela dupla certificação, outros porque os cursos profissionais continuam a ser vistos enquanto solução para o insucesso, para as dificuldades de aprendizagem e para a indisciplina, outros, ainda, porque lhe foram atribuídas bolsas de estudo. Posto isto, concebemos uma **segunda** conclusão: concluímos que há diferenças significativas de desempenho, na amostra que estudamos. Pela postura, pela motivação que os move, pela educação e humildade que possuem, pela orientação vocacional e responsabilidade que receberam e estão mandatados e pela forma com que encaram a escola, os alunos moçambicanos, que constituíram a nossa amostra, apresentam melhores resultados escolares e melhor desempenho na formação em contexto de trabalho, como elucidaram as Tabelas 11 e 12. Os melhores resultados notam-se na nota atribuída pela conclusão de cada módulo e pelo número de módulos realizados quando comparados com os seus colegas portugueses. Depois de transpor para quadros (Quadros 2 a 11) as pautas de avaliação dos módulos, afixadas no final de cada período letivo constatamos as diferenças de aproveitamento escolar e concluímos que os alunos moçambicanos apresentam melhores resultados escolares.

Em **terceiro**, concluímos que esta diferença de desempenho escolar se deve essencialmente à motivação e à cultura do país de origem dos alunos. Os alunos moçambicanos estão muito motivados porque já têm o seu futuro delineado, ou seja têm de terminar o curso de dupla certificação em Portugal para posteriormente exercerem funções de formadores/monitores nas EP de Moçambique. Para os naturais de Portugal, o futuro não é assim tão promissor, por isso a motivação existente é apenas pontual e extrínseca. Não conseguem motivar-se por eles mesmos porque olhando para as

perspetivas de trabalho (que na conjuntura atual são quase nulas) vêm um quadro muito pouco risonho.

O facto do ensino profissional permitir uma dupla certificação: 12.º ano de escolaridade e a certificação profissional de nível IV, é apontado pelos alunos como a grande vantagem, ao escolher o ensino profissional. A possibilidade de aprenderem uma profissão e, assim, conseguirem com maior facilidade, a transição da escola para o mercado de trabalho são as razões principais que levam os alunos portugueses a optar por um curso profissional. Para os alunos moçambicanos a opção pelo ensino profissional também é a mesma mas acrescida da vantagem de saberem de antemão, que depois de concluírem o curso de nível IV vão frequentar uma formação pedagógica acrescida, na FEP – Católica Porto que os capacitará para serem formadores/monitores nas EP de Moçambique. Em suma, a motivação e a cultura do país, são os principais fatores que influenciam o desempenho escolar dos jovens multiculturais no Ensino Profissional.

Quanto à relação entre os cursos profissionais e as respostas a alunos com necessidades educativas especiais, não podemos tirar conclusões pois não foram estudados alunos com estas características, sendo, por isso, uma das limitações deste estudo. No entanto, acreditamos que os cursos profissionais estão vocacionados para, de uma forma diferenciada, responder tanto aos alunos com sucesso escolar como aos alunos com NEE, devido à sua flexibilidade curricular. No entanto será fundamental garantir uma orientação vocacional personalizada e adequada, de acordo com as suas especificidades e necessidades educativas, e as exigências do perfil de saída de cada curso.

O relatório de 2011 elaborado pela ANQ, no âmbito do processo de alargamento dos cursos profissionais às escolas secundárias públicas, desde de 2004 confirma que as escolas profissionais têm apostado muito no acompanhamento individualizado e próximo dos seus alunos, “desenvolvendo mecanismos e práticas multidimensionais que têm demonstrado capacidade de não só segurar os alunos na escola, como de promover o seu sucesso educativo” (ANQ, 2011a, p.131).

Chegados a este ponto, sentimo-nos em condições de afirmar que os objetivos inicialmente propostos foram em grande medida alcançados com este trabalho de investigação, e que os resultados obtidos nos permitem concluir que o multiculturalismo em ambiente escolar é vantajoso pela partilha cultural que permite e que, neste caso, os alunos moçambicanos apresentam melhores resultados escolares quando comparados com os alunos portugueses.

Esta pesquisa representa um pequeno contributo para a compreensão do desempenho escolar dos alunos, numa relação ensino profissional, e multiculturalismo, da exequibilidade de integração inclusiva nas escolas profissionais e do levantamento das representações sociais que fazem os alunos das suas vivências de identidade.

Posto isto, continuamos a defender o ensino profissional ministrado nas escolas profissionais, pela abordagem inclusiva e integradora que ela pode permitir aos alunos do nível secundário e pela formação integral que proporciona, capaz de gerar cidadãos aptos a ingressar e satisfazer as exigências do mercado de trabalho, e paralelamente, os requisitos de entrada nas instituições de ensino superior. Carvalho (2011), num estudo sobre a Qualificação dos Portugueses para o Relatório do CNE - Estado da Educação 2011 referia-se à EPATV nestes termos:

“A EPATV assume-se como uma “escola inclusiva”, pela sua preocupação premente em que todos tenham sucesso, de acordo com os ritmos e metas estabelecidos com cada um. A estrutura modular é valorizada por formadores e formandos, dado o seu carácter mais dinâmico, em que as avaliações vão ocorrendo ao longo de todo o curso, em vez de se concentrarem no final dos anos letivos. Os formadores estão muito presentes e próximos, procurando que os alunos nunca acumulem módulos em atraso, através de apoios individualizados nas áreas em que os alunos demonstram maiores fragilidades. Além do acompanhamento aos alunos e às famílias, por parte do diretor de turma, a escola conta com um serviço de psicologia e orientação que organiza muitas sessões, acompanha alguns estudantes e famílias com problemas específicos e apoia aqueles que pretendem ingressar no ensino superior” (Carvalho, 2011, p.261)

Concordamos que a EPATV, é uma escola inclusiva e esperamos que todos os professores passem a praticar atividades inclusivas. Terminada a tarefa a que nos propusemos, estamos convictos que, pela convergência dos dados recolhidos e pelos resultados obtidos foi dado um modesto contributo para a compreensão do multiculturalismo no ensino profissional. Modesto, porque temos consciência que estes resultados não podem ser generalizados, principalmente quando estamos a um passo de atingir a meta desejada pelo Ministério da Educação e Ciência de ter 50% dos alunos inscritos no secundário a frequentar cursos profissionais, no ano letivo 2012-2013.

Concluimos cientes de que, corroborando Stake (cit. In Afonso, 2005, p.73) a finalidade do estudo de caso não é representar o mundo mas sim representar o caso. Ainda assim, entendemos que os resultados da presente investigação, numa análise vista pela complexidade, nos ajudam a compreender melhor os processos e relações

multiculturais inerentes à Prática Pedagógica e identificar que, neste âmbito, as aprendizagens podem ser potenciadas por e para cada um dos intervenientes e também para a instituição escola, que os recebe, desde que esta assuma uma postura de organização que aprende e se desenvolve. Numa escola para todos temos cada mais de a tornar numa escola onde todos aprendam, praticando a pedagogia diferenciada do século XXI.

### **3 – Reflexões e Recomendações**

Com a publicação da Portaria 275-A/2012, de 11 de setembro (que estipula as condições de cumprimento de escolaridade obrigatória de 12 anos para os alunos com NEE) preocupa-nos que este alargamento possa introduzir a desvalorização da inclusão. Esperamos que cada vez mais se potencie a consolidação de competências pessoais, sociais e laborais na perspetiva de uma vida adulta autónoma e com qualidade para todos os jovens portugueses, independentemente da condição física, mental e social em que nasceram.

Ser justo é atender às necessidades individuais de cada um e não tratar todos formalmente do mesmo modo. Esta é a recomendação que deixamos aos nossos colegas docentes: Não tratem todos os alunos do mesmo modo, atendam às suas necessidades e características individuais.

Já em 1992, o NACEM convocava os princípios psicopedagógicos da estrutura modular para defender a individualização do processo de ensino e aprendizagem, de acordo com o ritmo de progressão de cada aluno, sugerindo às escolas a criação de dispositivos pedagógicos e organizacionais capazes de lhe dar resposta.

Num determinado grupo de alunos (...) haverá necessariamente alguns que estão no ponto X do programa, outros no ponto Y e ainda outros no ponto Z. Assim sendo, o professor não pode fazer de conta que todos estão no ponto Y, não pode expor para todos, não pode centrar o ensino num ponto ideal do programa; terá de trabalhar com cada grupo, ouvir/esclarecer dúvidas (...). Reconhecida esta prática, não se põe o problema do professor ir adiantado com a generalidade dos alunos e haver um grupo (...) que vai num módulo mais atrasado e que terá, sozinho, de resolver os problemas de aprendizagem desse módulo e simultaneamente ir acompanhando a matéria que o professor vai dando aos alunos mais adiantados. As práticas de docência (ensino) têm de ajustar-se às necessidades dos alunos e não os alunos ajustarem-se ao ritmo imposto pela progressão.

(NACEM,1992 p.30 cit. in Nabeiro,p.84)

Como sugestão para futuras investigações considera-se importante, fazer um estudo comparativo entre alunos de diferentes nacionalidades, envolvendo na amostra alunos com NEE, para perceber se existem grandes desigualdades a nível: i) das diferenças na conclusão e não conclusão do percurso formativo; ii) das diferenças no prosseguimento ou não de estudos a nível do ensino superior; iii) das diferenças institucionais na integração dos jovens dos PALOP e com NEE; iv) na prática da inclusão ou da integração.

Como medida preventiva a implementar no cenário de nossa investigação, a EPATV, recomendamos uma melhor organização na aplicação da estrutura modular e no acompanhamento dado aos alunos desde o primeiro dia da formação, para que a percentagem de alunos que concluem o curso no tempo previsto seja de 100%. e não de cerca de 90% como acontece atualmente. Para haver sucesso nesta aplicação, a formação de professores deve também ser uma constante.

Outra recomendação para a EPATV, passa pela melhoria dos mecanismos de inserção profissional e académica dos diplomados, porque pelas entrevistas realizadas aos alunos, verificamos que existem muitas dúvidas em relação ao futuro, o que se reflete na motivação com que encaram a escola e o seu projeto de vida futuro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um Guia Prático e Crítico*. Porto: Edições ASA.
- Agência Nacional para a Qualificação (ANQ). (2010). *Avaliação externa do impacto da expansão dos cursos profissionais no sistema nacional de qualificações*. Recuperado em 11 de fevereiro de 2012, <http://www.anq.gov.pt/default.aspx/i009918.pdf>.
- Agência Nacional para a Qualificação (ANQ). (2011a). *Estudo de avaliação externa dos percursos pós-formação dos diplomados de cursos profissionais no contexto da expansão desta oferta no sistema nacional de qualificações*. Recuperado em 11 de fevereiro de 2012, [denwww.igfse.pt/upload/docs/2011/relatoriofinalIESE.pdf](http://www.igfse.pt/upload/docs/2011/relatoriofinalIESE.pdf).
- Agência Nacional para a Qualificação (ANQ). (2011b). *Recomendações de apoio à organização e funcionamento de ofertas qualificantes de jovens*. Recuperado em 24 de fevereiro de 2012, de [http://www.drealg.min-edu.pt/imgs/bt\\_pdf1.gif](http://www.drealg.min-edu.pt/imgs/bt_pdf1.gif).
- Alves, J. M. (1996). *Modos de organização, direção e gestão das escolas profissionais. Um estudo de quatro situações*. Porto: Porto Editora.
- Alves, N., Centere, M. & Novo, A. (2010). *O investimento em educação em Portugal. Boletim Económico 2010, 16 (1), 9-39*. Lisboa: Banco de Portugal.
- Astrain, Ricardo Salas (2003). *Ética intercultural e pensamento latino-americano*. In: Sidekum, António. *Alteridade e multiculturalismo*. Edições Unijuí.
- Azevedo, J. (1992). *Expectativas escolares e profissionais dos jovens do 9.º ano*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (1999). *Sair do impasse. Os ensinios tecnológico e profissional em Portugal*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (2009), *Escolas Profissionais 1989-2009: As oportunidades e os riscos de uma inovação educacional que viajou da margem para o centro*, in linha: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3100/1/220>
- Azevedo, J. (coord.), (2003), *O ensino profissional em Portugal*, Porto, ANESPO.
- Bairrão, J. (1998); *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o sistema da educação*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Barros, José d'Assunção, *Igualdade, Desigualdade e Diferença: em torno de três noções*, in *Análise Social*, Vol. XL (175), 2005, 345-358.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Candau, Vera Maria (2005). *Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios*. In: Candau, Vera Maria (Org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós crítico*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Canen, A. & Moreira, A. F. (1999), *Multiculturalismo, Currículo e Formação Docente, texto de apoio utilizado no mini-curso: Multiculturalismo, Currículo e Educação*, Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, setembro de 1999 (impresso).
- Cardoso, C. (1996); *Educação multicultural. Percursos para práticas reflexivas*, Lisboa: Texto Editora
- Cardoso, C.M.N. (1993); *O professor em contextos multiculturais*, Forma, 47, 14-16.
- Castro, José Manuel e Machado, Lucília, (2011), *Relatório Final da Avaliação Internacional do Modelo Curricular e Pedagógico das Escolas Profissionais de Moçambique*.
- CNE – Conselho Nacional de Educação (1999). *Pareceres e recomendações 1998*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação.
- CNE – Conselho Nacional de Educação (2004). *Pareceres e recomendações 2003*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação.
- CNE – Conselho Nacional de Educação (2011). *Pareceres e recomendações 2011*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação.
- Correia A, L.M. (1997); *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. 1ª Coleção Educação Especial: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005); *Os eternos esquecidos. Há muito a fazer pelos alunos com dificuldades de aprendizagem*. Educare hoje, 4, pp. 12-13.
- Cortesão, L. e Pacheco, N. (1992). *Interculturalismo e Realidade Portuguesa*. Inovação, 4, 2-3, 33-34
- Cortesão, L. Pinto, F. (org.) (1995); *O povo cigano: cidadãos na sombra - processos explícitos e ocultos de exclusão*, Porto: Afrontamento.
- Cortesão, L., Pacheco, N. A. (1991); *O conceito de educação intercultural. Interculturismo e realidade portuguesa*, Inovação, vol.4, nº2/3, 33-44.
- Cortesão, L., Stoes, S. (1996) - *A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre escolas*, Inovação, 9, 35-51.

- EPATV (2011) Projeto Educativo 2010-2012, [Em linha]. Disponível em: <http://www.epatv.pt/v2/dados/phocadownload/anolectivo20112012/projectoeducativoepatv.pdf>
- Fonseca, 1989, Vargas: *O Capitalismo em Construção*, São Paulo, Brasiliense.
- Fonseca, A. M. (1993); *Um sabor diferente. Uma avaliação das escolas profissionais*. Porto: Ministério da Educação/GETAP.
- Fonseca, V. (1995). *Manual de Observação Psicomotora: Significação Psiconeurológica dos Fatores Psicomotores*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Formosinho, J. (1985). *Currículo pronto-a-vestir de tamanho único*. In Jornal de Notícias, de 2 de abril de 1985. GEPE (2008). Estatísticas da Educação. Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, João (1987) – “A influencia dos fatores sociais”, in O Insucesso Escolar em Questão, Cadernos de Análise Social da Educação, área de Análise Social e Organizacional da Educação, Universidade do Minho, Braga.
- Fornett-Betancourt, Raúl (2008). *Filosofía e interculturalidad en América Latina; intento de introducción no filosófica*. In: Serrano Sánchez, Jesús. Filosofia atual em perspectiva Latino-americana. Bogotá: Universidade Pedagógica Nacional. 2007.
- Gomes, Rui, *25 Anos depois: Expansão e Crise da Escola de massas em Portugal*, Educação, Sociedade e Culturas, n.º11, 1999, 133-164
- Grácio, S. (1986). *Política educativa como tecnologia social: as reformas do ensino técnico de 1948 a 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Hall, Stuart (2003). *A questão multicultural*. In: *Da diáspora*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- José Casqueiro Cardim; *O Sistema de Formação Profissional em Portugal*, CEDEFOP, 2.a edição, 1999
- Leite, C. (2002); *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula*. Um guia prático para o professor. Lisboa: Lidel Editora
- Madureira, I.; Leite, T (2003); *Necessidades Especiais de Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Martin, E. & Marchesi, A. (1996). *Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem* In: Coll, C.; Palácios, J. & Marchesi, A. (orgs) *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Marujo, H. M. A.; Neto M.V.A. (2005); *A Família e o insucesso escolar*. 4.ªEd. Barcarena: Presença.
- Mclaren, Peter (1997). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez.
- Nabeiro, Filomena (2013), *A estrutura modular dos cursos profissionais: um estudo de caso múltiplo*, Dissertação de Mestrado. Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora, Évora.
- NACEM – Orvalho, L., Graça, M., Leite, E., Marcal, C., Silva, A. & Teixeira, A. (1992). *A estrutura modular nas escolas profissionais*. Quadro de inteligibilidade. Porto: GETAP-ME.
- Nóvoa, António (2005) *Evidentemente. Histórias da Educação*, Nova Oeiras.
- Observatório do Emprego e Formação Profissional (2001). *Saída prematura do sistema educativo: aspetos da situação, causas e perspetivas em termos de emprego e formação*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Orvalho, L. & Alonso, L. (2009). *Estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: investigação colaborativa sobre mudança curricular*: atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga, Universidade do Minho, 9-11 de setembro, 2009.
- Orvalho, L. (2003); *As exigências dos modelos de currículos por competências. O projeto educativo das escolas profissionais em Portugal*. Santiago de Compostela: V Congresso Internacional Galiza e Norte de Portugal.
- Panikkar, Raimon Decálogo (2006): *cultura e interculturalidad. Cuadernos Interculturales*, ano 4, n. 6, 2006.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspetiva Sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação educacional.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do professor: Profissionalização Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Pinto, Ana Paula (2010); *As políticas nacionais, os planos estratégicos de educação e o ensino técnico profissional em Moçambique*, Comunicação no 7.º Congresso Ibérico de estudos Africanos, ISCTE, Lisboa.

- Pires e outros (1998, 2.<sup>a</sup> Ed.) – *A Construção Social da Educação Escolar*, Porto, Edições ASA.
- Plano Estratégico de Educação e Cultura, 2006-2010/11 “*Fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade*” (2006), Maputo, Ministério da Educação e Cultura.
- Plano Estratégico de Educação II, 2005-2009, (Draft: 28 de março de 2005), Maputo, Ministério da Educação e Cultura.
- Plano Estratégico de Educação, 1999-2003 “*Combater a Exclusão, Renovar a Escola*” (1998), Maputo, Ministério da Educação.
- Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação. Resolução n.º8/95. Conselho de Ministros (1995), Maputo, M.E.
- Quivy, R. e Van Campenhoudt L. (1998) *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 2.<sup>a</sup> ed. Lisboa, Gradiva.
- Rocha, Catarina (2006) *A Escola e a Diversidade Étnica e Cultural, Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais*, Universidade Aberta, Porto
- Rocha, F. (1987); *Fins e objetivos do sistema escolar português de 1820 a 1926*. Aveiro: Liv. Estampa.
- Rodrigues, Liliana (2011) *Ensino profissional: O estigma das mãos mais do que a cabeça*, Coleção Educação e Formação, Mangualde, Edições Pedagogo
- Santos, Boaventura de Sousa (2003). *Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento* (entrevista com Boaventura de Sousa Santos). *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 2, p. 5-23, jul./dez. 2003.
- Santos, Vasco Ribeiro (2012). *A Importância e a Prática Da Formação Profissional na Performance Técnica Dos Formandos no Tecido Empresarial*. Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em Marketing e Promoção Turística, Instituto politécnico de Leiria [Em linha].
- Saramago, J. (1998). *Entrevista com José Saramago, horas depois da chegada a Lisboa*, In Público de 14 de outubro.
- Silva, A. S. (2002). *Ensino Profissional: o caminho percorrido e o caminho a percorrer. Sindicato dos Professores do Norte, Encontro Nacional de 2002* [Em linha]. Disponível em: [www.spn.pt](http://www.spn.pt) [Consultado em 02/06/2011.]
- Silva, J. M. (Coord.), Silva, A. S. & Fonseca, J. M. (1996); *Avaliação do Sistema das Escolas Profissionais*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

- Silva, R. (2012), *Ter Ensino Profissional*, N.º16/ setembro-dezembro, Escola Profissional Amar Terra Verde, 2012, Tadinense Artes Gráficas.
- Tavares, M.V. (1998); *O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Tomlinson, Carol Ann (2008), *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2ª edition), adaptado por Helena Antunes (2008), Porto Editora
- Tonelotto, J. M. F. & Gonçalves, V, M. G.(2002). *Auto percepção de crianças desatentas no ambiente escolar*. Estudos de Psicologia,19(3), 31-41.
- Unesco (1994) Declaração de Salamanca: *Conferência Mundial para as Necessidades Educativas Especiais, Acesso e Qualidade*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- Valentim, J. P. (1997); *Escola, igualdade e diferença*, Porto: Campo das Letras.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

## BIBLIOGRAFIA GERAL

- Alves, J. M. (dir.) (2000). *O Direito à Educação – uma educação para todos durante toda a vida. Relatório mundial sobre a Educação/ 2000*. Porto: Ed. ASA.
- Alves, M. J. (1999). *Crises e Dilemas do Ensino Secundário – em busca de um novo paradigma*. Porto: CRIAP – Ed. ASA.
- Antunes, F. (1998). *Políticas educativas para Portugal, anos 80-90. O debate acerca do ensino profissional na escola pública*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de liberdade. Questões de política educativa*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (2001). *Continuidades y ruturas en la educacion secundaria en Europa Occidental*. In *Perspetivas*, vol. XXXI, 1, 93-108.
- Azevedo, J. (2003). *Rendimento escolar nas escolas secundarias e nas escolas profissionais: resultados de uma amostragem*. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Azevedo, J. (2008). *A educação de todos ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação*. Comunicação ao 2.o Encontro de Pedagogia Social. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Barroso, J. (Org.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa.
- Canário, B. & Canário, R. (1997). *Les ecoles professionnelles au Portugal: une experience de partenariat*. *Éducation permanente*, 131, 151-160.
- Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Delgado, José Pedro et al. (coords), *Orçamentos e Despesas de Educação. Perspetivas em Cabo Verde, Angola, Moçambique (2003)*, Paris, Instituto Internacional de Planeamento da Educação - UNESCO.
- Fonseca, A. M. (1993). *Um sabor diferente. Uma avaliação das escolas profissionais*. Porto: Ministério da Educação/GETAP.
- Gomez; Miguel Buendia (1999), “*Educação Moçambicana: História de um processo 1962-1984*”, Maputo, Livraria Universitária.
- Leitão, F.A.R. (2010). *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso – Española de Ediciones.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula*. Um guia prático para o professor. Lisboa: Lidel Editora

- Mazula, Brazão (1995), *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*, Edições Afrontamento.
- Ministério da Educação (2003). *Documento orientador da revisão curricular do ensino profissional*. Lisboa: Ministério da Educação.
- OECD (2008). *Education at a glance 2008*. Paris: OECD.
- Oldenburg, R. (2001). *Celebrating the third place. Inspiring stories about the “Great good places” at the heart of our communities*. New York: Marlowe & Company.
- Orvalho, L. e Silva, R. (2008). *O desafio dos cursos profissionalmente qualificantes nas escolas públicas*. [Comunicação apresentada no V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, Trabalho Docente e Organização Educativa, no tema “O trabalho docente e a organização pedagógica da escola”, na Universidade de Aveiro, dias 2 e 3 de maio de 2008.]
- Orvalho, L. (2009, Abril-Maio). A Estrutura Modular: Um Projecto de Qualidade, Inovação e Mudança; Um Desafio ao Papel Actual do Professor. *Revista Tecnicando*, (2), Pp.11-14. Revista Quadrimestral Da Dinnet/Mec De Moçambique. Disponível Também No Site: <http://www.revistatecnicando.blogspot.com/>
- Orvalho, L. (2003). *As exigências dos modelos de currículos por competências. O projeto educativo das escolas profissionais em Portugal*. Santiago de Compostela: V Congresso Internacional Galiza e Norte de Portugal.
- Orvalho, L. (2010). *A estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: do modelo curricular às práticas. Dois estudos de caso*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Educação e Psicologia, Porto: UCP
- Orvalho, L., & Alonso, L.(2011). Uma investigação colaborativa sobre mudança curricular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas. *In actas do XI Congresso Internacional Galego - Português de Psicopedagogia*, realizado nos dias 7, 8 e 9 de setembro, 2001. Coruna: Universidade da Coruna, pp.1945-1962 (Resumo e Texto completo). Publicada ISSN:138-1663 e disponível em [www.udc/congresos/psicopedagogia](http://www.udc/congresos/psicopedagogia).
- Orvalho, L., Alonso, L. (2011, dezembro). A Estrutura Modular Nos Cursos Profissionais Das Escolas Secundárias Públicas: Do Modelo Curricular Às Práticas. Uma Investigação Colaborativa. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (10), pp.79-121. Porto: Universidade Católica Editora.

- Orvalho, L., & Alonso, L.(2012). Estrutura Modular nos Cursos Profissionais das Escolas Secundárias Públicas. Do modelo curricular inovador às práticas: caminhos e descaminhos. In *Atas do XIX Colóquio AFIRSE - Revisitar os Estudos Curriculares - Onde estamos e para onde vamos?*, realizado nos dias 2, 3 e 4 de fevereiro de 2012. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Perrenoud, P. (2004). *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora, In Revista Pátio - maio/julho 2004
- Silva, J. M. (Coord.), Silva, A. S. & Fonseca, J. M. (1996). *Avaliação do Sistema das Escolas Profissionais*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- UNESCO (1988). *Rapport National du Portugal*. Geneve: UNESCO/Ministério da Educação.
- UNESCO (1994) *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Vieira, I. (2007) *Fatores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.
- Xufre, G. (2012, 27 de junho). O ensino profissional, *Jornal de Notícias*, p. 34.

## REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

### **Moçambique**

Estratégia do Ensino Técnico-Profissional em Moçambique (2002-2011). *Mais técnicos, novas profissões e melhor qualidade*, Maputo, 2001, p. 27-36. [Em linha.]. Disponível em: <http://www.mec.gov.mz/img/documentos/etp1.pdf>, 2 de maio, 2012

#### Decreto presidencial nº 16/2007, de 17 de dezembro

Cria a Comissão Interministerial para a Reforma da Educação Profissional, em Moçambique.

#### Decreto-Lei nº4/83, Maputo, 1985.

Define as linhas gerais do Sistema Nacional de Educação

### **Portugal**

#### Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro.

Cria as Escolas Profissionais no âmbito do ensino não superior.

#### Decreto-Lei nº4/98 de, 8 de janeiro.

Estabelece o regime de criação, organização e funcionamento de escolas e cursos profissionais, no âmbito do ensino não superior, mantendo o sistema de organização e avaliação modular.

#### Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto

Regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares.

#### Decreto-Lei 401/91, de 16 de outubro.

Regula as atividades de formação profissional inserida quer no sistema educativo quer no mercado de emprego.

#### Decreto-Lei nº 405/91, de 16 de outubro.

Estabelece o quadro legal da formação profissional inserida quer no sistema educativo quer no mercado de emprego.

#### Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de março

Introduziu algumas alterações ao enquadramento jurídico das escolas profissionais.

#### Decreto-Lei nº4/98 de, 8 de janeiro.

Estabelece o regime de criação, organização e funcionamento de escolas e cursos profissionais, no âmbito do ensino não superior, mantendo o sistema de organização e avaliação modular.

Decreto-Lei 396/2007 de 31 de dezembro

Introduziu várias alterações na formação profissional inicial.

Decreto-lei nº3/2008, de 7 de janeiro

Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo.

Decreto-Lei n.º 125/2011. D.R. n.º 249, Série I de 2011-12- 29

Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência (MEC)

Decreto-Lei 139/2012, de 5 de junho - define os princípios orientadores da organização e de gestão curricular do Ensino Básico e Secundário

Deliberação n.º 541/2013. D.R. n.º 38, Série II de 22 de fevereiro

Estabelece a correspondência entre os exames nacionais do ensino secundário e as provas de ingresso na candidatura de 2013/2014.

Despacho nº 14 758/2004, DR 172, Série II, de 2004-07-23.

Ministério da Educação Define o funcionamento dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas.

Despacho normativo nº 29/2008, DR 108, Série II, de 2008-06-05.

Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação Introduce alterações ao Despacho normativo n.º 36/2007, de 8 de outubro, que regula o processo de reorientação do percurso formativo dos alunos entre cursos do nível secundário de educação abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março. Existe documento orientador da ANQ+DGDIC

Despacho Normativo 13-A nº 109/2012 de 5 de junho.

Estabelece a Organização do ano letivo.

Portaria nº 709/92, de 11 de julho.

Aprova o modelo de diploma dos Cursos Profissionais criadas ao abrigo do disposto no Decreto -Lei nº 26/89, de 21 de janeiro.

Portaria n.º 74-A/2013. D.R. n.º 33, Suplemento, Série I de 2013-02-15.

Estabelece as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais.

Portaria 275-A/2012, de 11 de setembro.

Regulamenta o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI).

.

## **ANEXOS**

**Anexo 1**

Exmo. Sr.  
Diretor Geral da Escola Profissional Amar  
Terra Verde

Assunto: Autorização para recolha de dados

Data: 17 / 10/2011

**Cidália Maria capela de Sousa**, Professora do Terceiro Ciclo e Ensino Secundário, a frequentar na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga, o mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial, sob a orientação da Professora Doutora Luísa Orvalho, a desenvolver uma investigação subordinada ao tema: “**Multiculturalismo e Desempenho Escolar no Ensino Profissional**”. Trata-se de um projeto de investigação científica para fins académicos (obtenção do grau de mestre).

Enviem-se, em anexo, as finalidades da investigação proposta, a população alvo, a metodologia de investigação, a técnica de recolha de dados, modelo de consentimento informado dos participantes, data prevista para início e conclusão do trabalho, e o guião de entrevista que será aplicado aos professores, psicóloga e alunos.

A participação dos professores, da psicóloga e dos alunos, bem como o acesso a documentos oficiais é imprescindível para a concretização dos objetivos a que nos propusemos, facto pelo qual solicitamos que V.Exa. se digne autorizar a sua participação/colaboração e permita a consulta dos documentos necessários à investigação.

Assegura-se, desde já, total anonimato e confidencialidade dos participantes e da informação recolhida.

Agradecendo, desde já, a colaboração que possa dispensar, subscrevo-me.

Com os melhores cumprimentos.

---

(Cidália Maria capela de Sousa)

## **Anexo 2**

Exmo(a). Sr(a).  
Encarregado(a) de Educação

Assunto: **Autorização para a observação do seu educando.**

Data: 18 / 11/2011

Cidália Maria capela de Sousa, Professora do Terceiro Ciclo e Ensino Secundário, a frequentar na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga, o mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial sob orientação da Professora Doutora Luísa Orvalho, a desenvolver uma investigação subordinada ao tema: “Multiculturalismo e Desempenho Escolar no Ensino Profissional. Um estudo de caso”. Trata-se de um projeto de investigação científica para fins académicos (obtenção do grau de mestre).

Enviam-se em anexo, os objetivos da investigação.

A observação do seu educando, em contexto educativo, é fundamental para a recolha de dados importantes para a investigação, por esse motivo, solicita-se autorização para a realização da observação.

Assegura-se, desde já, total anonimato e confidencialidade dos participantes e da informação recolhida.

Agradecendo, desde já, a colaboração que possa dispensar, subscrevo-me.

Com os melhores cumprimentos.

\_\_\_\_\_  
(Cidália Maria capela de Sousa)

-----  
**Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado (a) de Educação do  
aluno \_\_\_\_\_ do curso

\_\_\_\_\_, autorizo o meu educando a participar no estudo: “O ensino Profissional: Razões para a Sua Escolha – Um Estudo de Caso”, a realizado na EPATV.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de janeiro de 2012

O Encarregados de Educação  
\_\_\_\_\_

### **Anexo 3**

#### **Declaração de Consentimento Informado**

Pela presente, Cidália Maria capela de Sousa, Professora do Terceiro Ciclo e Ensino Secundário, a frequentar na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga, o mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial, consente que fique registada/gravada a entrevista efetuada aos professores, psicóloga e alunos que serão alvo do estudo, da Escola Profissional Amar Terra Verde. Todos os dados recolhidos no decorrer da investigação serão tratados de forma confidencial e garantido o seu anonimato. No final do estudo, será disponibilizada toda a informação, bem como a consulta do projeto realizado.

A investigadora é docente na Escola Profissional Amar Terra Verde cujo contacto e identificação estão abaixo mencionados.

Grata pela atenção.

Com os melhores cumprimentos.

---

(Cidália Maria capela de Sousa)

A investigadora  
Cidália Maria capela de Sousa  
Travessa da Eira, N° 45  
Ervedeiros - Carvalheira  
4840 – 040 Terras de Bouro  
Tel. 965 446 332  
e-mail: Cidália-sousa@portugalmail.pt

**Anexo 4**

**Declaração de Consentimento Informado dos Encarregados de  
Educação**

Declaro que tomei conhecimento dos objetivos da investigação a realizar pela investigadora, Cidália Maria capela de Sousa.

Declaro, assim que estou elucidado(a) com a informação recebida e compreendo a finalidade da investigação. Pelo que autorizo a realização da observação do meu educando, nos moldes que me foram propostos.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_

O(a) encarregado de educação(a),

\_\_\_\_\_

## **Anexo 5**

### **Guião para a Entrevista à Diretora Pedagógica da EPATV e Técnicas do Serviço de psicologia e Orientação da EPATV, baseada nos Tópicos dos Cursos Profissionais (CP) e no Multiculturalismo na Escola profissional Amar Terra Verde (EPATV)**

Perfil do(a) Entrevistado(a)

Nome

Cargo

Função

Idade

Área de Formação

Tempo de Serviço

Anos na função de direção

Proposta de guião para a entrevista à Diretora Pedagógica e Técnica do SPO da Escola Profissional Amar Terra Verde, de acordo com uma abordagem de pesquisa qualitativa usando a técnica de entrevista *semiestruturada*.

Esta entrevista vai orientar-se por um guião de temas, que serão abordados livremente sem obedecer a uma ordem determinada. Com esta entrevista visa-se obter informação complementar à aquela que foi recolhida pelo diário de bordo sobre as conceções que têm os diferentes atores educativos relativamente à multiculturalidade que se vive nas escolas profissionais.

As perguntas feitas serão sobre: motivações/interesses; cursos profissionais/insucesso escolar; relacionamento entre alunos de diferentes nacionalidades, ensino profissional/inserção no mundo do trabalho/prosseguimentos de estudos; e questões de natureza pessoal (idade, habilitações escolares e profissionais, ...).

Terá lugar nos gabinetes de trabalho dos referidos entrevistados, na Delegação de Amares e na sede da Escola profissional Amar Terra Verde (EPATV), nos dias a combinar com cada um.

A entrevista será gravada, transcrita, para ser posteriormente tratada.

O/(a) entrevistado/(a) terá acesso à transcrição, para fazer os respetivos acertos, completar e ou modificar as respostas para uma melhor perceção da sua opinião.

#### ***Cursos profissionais alargados aos alunos dos PALOP***

1. Descreva o processo de implementação do alargamento dos cursos profissionais a alunos oriundos de outros países (PALOP) na sua escola.
2. Que representação considera que têm os diversos atores da sua comunidade educativa e a sociedade envolvente em relação a esta alteração.
3. Na sua opinião, foi a altura ideal para iniciar este alargamento?
4. Como escolheu as equipas pedagógicas para estes cursos: que constrangimentos, dificuldades e sucessos contabilizam?
5. Considera este alargamento, a estes novos alunos, fácil de implementar na sua escola?

6. Considera que o ensino multicultural pode ser um caminho para mudar as práticas tradicionais dos professores? Em que medida?
7. O desafio do alargamento dos cursos profissionais a alunos dos PALOP introduziu na sua Escola inovações? Concretize.
8. Na sua opinião, o que é preciso ainda melhorar? O que já está adquirido? Que apoios são necessários? Em que dimensões?

### ***Ambiente Escolar***

1. Como caracteriza o ambiente da sua escola e as parcerias com o meio envolvente?
2. Que representações têm os atores educativos da sua Escola, mais diretamente envolvidos na experiência de lecionação nas turmas multiculturais, neste momento?
3. Que relação se vive no seio dos alunos? Tem conhecimento de situações de indisciplina? E de discriminação?
4. Que ambiente se vive nos corredores da escola? E dentro da sala de aula? E fora dela?

### ***Diversidade da Oferta formativa***

1. Qual é a % de alunos naturais dos concelhos vizinhos, ou seja, portugueses e a % de alunos oriundos dos PALOP que frequentam os cursos profissionais na sua escola?
2. Nota alguma diferença entre os alunos Moçambicanos e os restantes alunos oriundos dos PALOP? Quais?
3. Os cursos profissionais são só para os alunos de insucesso?
4. São para alunos que não querem prosseguir estudos e são oriundos dos CEF?
5. São para alunos que pretendem a dupla certificação para melhor se integrarem no mundo do trabalho?
6. São para os alunos que querem prosseguir estudos?
7. Como caracteriza os alunos Moçambicanos que chegam à sua escola?
8. Quais são os principais problemas que identifica hoje no relacionamento destes alunos com a comunidade em geral?
9. Desses problemas, qual é aquele que considera mais relevante?
10. O que se poderia /deveria fazer, na sua opinião para ultrapassar este problema?
11. Porque é que os alunos de Moçambique só chegaram à sua escola no ano letivo 2009/10? Porque é que este ano letivo não chegaram novos alunos?
12. Quais são / foram/ devem ser os principais apoios disponibilizados pelo Ministério da Educação e Ciência, pelas Instituições de Ensino Superior, pelas Autarquias e pelas Empresas para os alunos dos cursos profissionais?

13. E em relação aos alunos Moçambicanos, em particular, quais são / foram/ devem ser os principais apoios disponibilizados pelos Ministério da Educação e Ciência de Portugal, do Ministério da Educação e Cultura de Moçambique, da Fundação Portugal África e dos outros parceiros envolvidos no protocolo de cooperação Portugal África?

***Fim da Entrevista***

1. Agora que a entrevista acabou, deseja dizer algo que ainda não disse e gostaria de salientar?
2. Em alguma altura da entrevista ficou pouco confortável?

Obrigada pela sua participação, deu um precioso contributo ao meu trabalho.

## **Anexo 6**

### **Guião para a Entrevista aos Diretores de Curso baseada nos Tópicos Cursos Profissionais (CP) da Escola Profissional Amar Terra Verde (EPATV)**

Perfil do(a) Entrevistado(a)

Nome:

Idade:

Curso que coordena:

Naturalidade:

Residência:

Formação académica:

Número de anos que leciona na EPATV

Proposta de guião para a entrevista ao Diretor de Curso, do Curso Técnico de \_\_\_\_\_, da Escola Profissional Amar Terra Verde, de acordo com uma abordagem de pesquisa qualitativa usando a técnica de entrevista *semiestruturada*.

Esta entrevista vai orientar-se por um guião de temas, que serão abordados livremente sem obedecer a uma ordem determinada.

Os objetivos são: obter, a partir duma situação real, o conhecimento que propicie uma melhor compreensão do modo de funcionamento e organização da escola com cursos profissionais, os fatores que influenciaram a escolha das áreas profissionais /dos cursos profissionais na Sede e nas Delegações, as metodologias utilizadas na (re)orientação vocacional e profissional dos alunos, a seleção dos alunos e a constituição das turmas, as principais motivações, sucessos e dificuldades que enfrentam os alunos.

Pretende-se com esta entrevista exploratória contribuir para explorar o tema de estudo da tese de dissertação.

As perguntas feitas serão sobre: experiências/comportamentos; opiniões/valores; sentimentos; conhecimentos/competências; conceções e questões de natureza pessoal (idade, educação, residência, formação académica).

Terá lugar em instalações da delegação de Amares, e na sede da EPATV em dia e horário a definir.

A entrevista será gravada e transcrita, para ser posteriormente tratada.

O entrevistado terá acesso à transcrição, para fazer os respetivos ajustamentos ou completamento das respostas, antes de ser feita a análise de conteúdo.

#### ***Início da Entrevista:***

Cumprimentar o entrevistado; explicar o objetivo da entrevista, garantir confidencialidade dos dados recolhidos e pedir autorização para gravar a conversa.

Informar que todas as informações dadas serão usadas apenas para fim académico mais propriamente para a minha dissertação de tese de mestrado garantido que em momento algum a sua identidade será revelada, usaremos para o efeito nomes codificados. Neste caso, o Diretor de Curso, será tratado por DC.

#### ***Questões:***

1. Diga qual a sua naturalidade.
2. Diga qual a sua função nesta escola.

3. Descreva o seu percurso profissional até chegar à EPATV.
4. Considera que o ensino em escolas profissionais pode ser um caminho para mudar o seu percurso profissional?
5. Diga o que representa para si coordenar este curso, no ensino profissional.

- EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À EPATV E AO CURSO

1. O que esperava encontrar no ensino profissional?
2. O que aconteceu de modo diferente do esperado?
3. Como vê o acolhimento dos alunos nesta escola: que constrangimentos, dificuldades e sucessos contabilizou desde que chegaram cá?
4. Como encara as equipas pedagógicas selecionadas para estes cursos: que constrangimentos, dificuldades e sucessos contabiliza até agora?

- A CULTURA DE ESCOLA

1. Como define a escola em que leciona?
2. Como foi acolhido nesta escola? Que constrangimentos, dificuldades e sucessos contabilizou antes e agora?
3. Quando em 2010 se deparou com uma turma multicultural, sentiu algum constrangimento ou receio? Quais?
4. Alguma vez sentiu tratar de forma diferente, pelos outros elementos da comunidade escolar, os alunos oriundos de Moçambique?
5. Como é que define os alunos do Curso Técnico, de que é Diretor?

- RELAÇÃO COM OS ÓRGÃOS DA ESCOLA

1. Como define a organização da EPATV?
2. Qual a relação que tem com os colegas professores, funcionários e diretores da escola?
3. Os serviços de SPO da escola, foram uma ajuda para os seus alunos em algum momento? Em que sentido?
4. Como define o ambiente que se vive na escola? Já notou situações de indisciplina? E de racismo?
5. Que recomendações/conselhos daria a outras escolas que desejam experimentar este multiculturalismo?
6. Na sua opinião, o que é preciso melhorar?
7. O que já está adquirido? Que apoios são necessários? Em que dimensões?

- ARTICULAÇÃO COM A COMUNIDADE E COM A EMPRESA

1. O que tem a dizer sobre a sua integração dos alunos moçambicanos, na EPATV?

2. Agora que já realizaram a primeira parte da formação em contexto de trabalho, como foi a integração dos alunos moçambicanos na empresa que lhe facultou o estágio?
3. A introdução de novos alunos nos cursos profissionais foi uma inovação?
4. Refiro-me aos moçambicanos, como foi a sua integração na EPATV? Concretize.
5. Como caracteriza o ambiente da escola e as parcerias com o meio?
6. Que representações têm os atores educativos da sua Escola, mais diretamente envolvidos na experiência de lecionação multicultural?

- ORGANIZAÇÃO

1. Como define a organização da escola?
2. Está satisfeito com a taxa de sucesso/insucesso, dos alunos, ao longo destes três anos?
3. Que expectativa teve, e tem atualmente, quanto à conclusão desta formação, por parte dos alunos?
4. A aposta na estrutura modular representa um dos elementos matriciais do projeto educativo e formativo das escolas profissionais em Portugal. Que vantagens e desvantagens sente que esta organização curricular tem para os alunos?

- DIMENSÃO SÓCIO EDUCATIVA

1. Qual é a % de alunos moçambicanos no curso que coordena?
2. Os cursos profissionais, são só para os alunos de insucesso?
3. São para alunos que não querem prosseguir estudos?
4. São para alunos que pretendem a dupla certificação?
5. Quais são os principais problemas que identificam, hoje, no seio desta mescla de culturas?
6. Desses problemas, qual é aquele que considera mais relevante?
7. O que se poderia /deveria fazer, na sua opinião para ultrapassar esse problema?
8. Como considera a relação dos alunos de nacionalidades diferentes?
9. De uma forma global, como define a sua coordenação neste curso profissional?

***Fim da Entrevista***

1. Agora que a entrevista acabou, deseja dizer algo que ainda não disse e gostaria de salientar?
2. Em alguma altura da entrevista não se sentiu menos confortável?
3. Autoriza - me a transcrever a sua entrevista, depois de lhe dar a ler a transcrição?
4. Obrigada pela sua participação! Deu um precioso contributo ao meu trabalho.

## **Anexo 7**

### **Guião para a Entrevista semiestruturada aos alunos naturais de Amares ou Vila Verde que frequentam Cursos Profissionais (CP) na Escola Profissional Amar Terra Verde (EPATV)**

Perfil do(a) Entrevistado(a)

Nome:

Idade:

Naturalidade:

Residência:

Curso Profissional que frequenta:

Habilitações académicas anteriores ao ingresso neste CP:

Proposta de guião para a entrevista aos alunos portugueses que frequentam cursos profissionais na EPATV, de acordo com uma abordagem de pesquisa qualitativa usando a técnica de entrevista *semiestruturada*.

Esta entrevista vai orientar-se por um guião de temas, que serão abordados livremente sem obedecer a uma ordem determinada.

Os objetivos são: a partir duma situação real, recolher informação que proporcione uma melhor compreensão do modo de pensar, das aspirações, das motivações, das dificuldades, dos interesses e dos fatores que influenciaram a escolha das áreas profissionais /dos cursos profissionais, dos jovens portugueses.

Pretende-se com esta entrevista exploratória contribuir para explorar o tema de estudo da tese de dissertação.

As perguntas feitas serão sobre: experiências/comportamentos; opiniões/valores; sentimentos; conhecimentos/competências; concepções, sensações e questões de natureza pessoal (idade, percurso escolar, naturalidade, educação, residência).

Terá lugar na biblioteca da EPATV, em horário a combinar, e será solicitada autorização, ao entrevistado(a) para gravar a entrevista que será transcrita, para ser posteriormente tratada.

O (a) entrevistado(a) terá acesso à transcrição, para fazer os respetivos ajustamentos ou completamento das respostas, antes de se fazer a análise de conteúdo.

#### ***Início da Entrevista:***

Cumprimentar o entrevistado(a); explicar o objetivo da entrevista, garantir confidencialidade dos dados recolhidos e pedir autorização para gravar a conversa.

Informar que todas as informações dadas serão usadas apenas para fim académico mais propriamente para a minha dissertação de tese de mestrado garantindo que em momento algum a sua identidade será revelada (usaremos no tratamento dos dados e na sua interpretação nomes codificados).

#### ***Questões:***

1. Diga qual a sua naturalidade.
2. Descreva o seu percurso escolar até chegar à EPATV.

3. Considera que este pode ser um caminho para mudar o seu percurso escolar e posteriormente profissional?

4. Diga o que representa para si fazer esta formação, no ensino profissional.

- EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À EPATV E AO CURSO

1. Sabendo que pode prosseguir estudos, que expectativas trouxe quando ingressou neste curso? Pretende prosseguir no ensino superior ou pensa ingressar no mundo do trabalho no final do secundário?

2. O que esperava encontrar no ensino profissional?

3. O que aconteceu de modo diferente do esperado?

4. Considera, este curso que frequenta, uma mais-valia para o seu futuro? Porquê?

5. Na sua opinião, foi a altura ideal para iniciar este curso? Porquê?

6. Porquê a EPATV?

- A CULTURA DE ESCOLA

1. Como define a escola que frequenta?

2. Como foi acolhido nesta escola? Que constrangimentos, dificuldades e sucessos contabilizou antes e agora?

3. Quando em 2009 ingressou numa turma multicultural, sentiu algum constrangimento ou receio? Quais?

4. Alguma vez tratou ou sentiu tratar de forma diferente outros elementos da comunidade escolar, nomeadamente os alunos oriundos de Moçambique?

5. Sente algum constrangimento em sair das imediações da escola, acompanhado pelos colegas moçambicanos?

6. Como é que os define?

- RELAÇÃO COM OS ÓRGÃOS DA ESCOLA

1. Como define a organização da EPATV?

2. Qual a relação que tem com os colegas, professores, funcionários e diretores da escola?

3. Os serviços de SPO da escola, foram uma ajuda para si em algum momento? Em que sentido?

4. Como define o ambiente que se vive na escola? Já notou situações de indisciplina? E de racismo?

- ARTICULAÇÃO COM A COMUNIDADE E COM A EMPRESA

1. O que tem a dizer sobre a sua integração na EPATV?

2. Agora que já realizou a primeira parte da formação em contexto de trabalho, como foi recebido pela empresa que lhe facultou o estágio?

3. Que balanço faz da sua formação em contexto de trabalho?

- ORGANIZAÇÃO

1. Como define a organização do curso que frequenta?

2. Está satisfeito/insatisfeito com a sua taxa de sucesso/insucesso, ao longo destes três anos?

3. Que expectativa teve, e tem atualmente, quanto à conclusão desta formação?

4. A aposta na estrutura modular representa um dos elementos matriciais do projeto educativo e formativo das escolas profissionais em Portugal. Que vantagens e desvantagens sente que esta organização curricular tem para si?

5. Se frequentasse um ensino com uma outra estrutura de avaliação (ex: cursos gerais do ensino secundário) considera que seria melhor ou pior? Porquê

6. Que recomendações/conselhos daria a outros jovens que desejam experimentar o ensino profissional?

7. As metodologias de ensino aplicadas nesta escola, parecem-lhe eficazes?

8. O que deveria mudar na sua opinião? Porquê?

9. Está prestes a concluir o último ano do curso. Que balanço faz destes três anos?

- DIMENSÃO SÓCIO EDUCATIVA

1. O seu ingresso neste curso foi uma aposta acertada? Exponha o seu ponto de vista.

2. Quem é que na sua opinião frequenta cursos profissionais: os alunos de insucesso? Os alunos que não querem prosseguir estudos e são oriundos dos CEF? Ou os alunos que pretendem uma qualificação com dupla certificação para melhor integração no mundo do trabalho?

3. Quais são / foram/ devem ser os principais apoios disponibilizados pelos: Ministério da Educação/Escola; Pelo POPH; pelas Instituições de Ensino Superior.

4. Que apoios e subsídios recebe por frequentar um Curso Profissional?

5. O seu ingresso neste curso foi a aposta acertada? Exponha o seu ponto de vista?

6. De uma forma global, como define a sua passagem por este curso profissional?

***Fim da Entrevista***

1. Agora que a entrevista acabou, deseja dizer algo que ainda não disse e gostaria de salientar?

2. Em alguma altura da entrevista não se sentiu confortável?

3. Autoriza - me a transcrever a sua entrevista, depois de lhe dar a ler a transcrição?

4. Obrigada pela sua participação! Deu um precioso contributo ao meu trabalho.

## **Anexo 8**

### **Guião para a Entrevista semiestruturada aos alunos moçambicanos que frequentam Cursos Profissionais (CP) na Escola Profissional Amar Terra Verde (EPATV)**

Perfil do(a) Entrevistado(a)

Nome:

Idade:

Naturalidade (Província/ País):

Residência:

Curso Profissional que frequenta em Portugal:

Habilitações académicas anteriores ao ingresso neste CP:

Proposta de guião para a entrevista aos alunos moçambicanos que frequentam cursos profissionais na EPATV, de acordo com uma abordagem de pesquisa qualitativa usando a técnica de entrevista *semiestruturada*.

Esta entrevista vai orientar-se por um guião de temas, que serão abordados livremente sem obedecer a uma ordem determinada.

Os objetivos são: a partir duma situação real, recolher informação que proporcione uma melhor compreensão do modo de pensar, das aspirações, das motivações, das dificuldades, dos interesses e dos fatores que influenciaram a escolha das áreas profissionais /dos cursos profissionais, dos jovens moçambicanos.

Pretende-se com esta entrevista exploratória contribuir para explorar o tema de estudo da tese de dissertação.

As perguntas feitas serão sobre: experiências/comportamentos; opiniões/valores; sentimentos; conhecimentos/competências; conceções, sensações e questões de natureza pessoal (idade, percurso escolar, naturalidade, educação, residência...).

Terá lugar na biblioteca da EPATV, em horário a combinar, e será solicitada autorização, ao entrevistado(a) para gravar a entrevista que será transcrita, para ser posteriormente tratada.

O (a) entrevistado(a) terá acesso à transcrição, para fazer os respetivos ajustamentos ou completamento das respostas, antes de se fazer a análise de conteúdo.

#### ***Início da Entrevista:***

Cumprimentar o entrevistado(a); explicar o objetivo da entrevista, garantir confidencialidade dos dados recolhidos e pedir autorização para gravar a conversa.

Informar que todas as informações dadas serão usadas apenas para fim académico mais propriamente para a minha dissertação de tese de mestrado garantido que em momento algum a sua identidade será revelada, usaremos para o efeito nomes codificados.

#### ***Questões:***

1. Diga qual a sua naturalidade.
2. Descreva o processo de recrutamento na sua escola/País até chegar a Portugal.
3. Diga o que representa para si e para o seu País, fazer esta formação em Portugal, longe da família.

- EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À EPATV E AO CURSO

1. Perante a possibilidade de prosseguir estudos em Portugal, que expectativas trouxe consigo?
2. Alguma vez pensou na questão da língua? Sentiu dificuldades em relação ao português?
3. O que esperava encontrar em Portugal?
4. O que aconteceu de modo diferente do esperado?
5. Na sua opinião, foi a altura ideal para iniciar este curso? Porquê?

- A CULTURA DE ESCOLA

1. Como define a escola que frequenta?
2. Como foi acolhido nesta escola/ e em Portugal? Que constrangimentos, dificuldades e sucessos contabilizou antes e agora?
3. Alguma vez sentiu ser tratado de forma diferente do resto da comunidade escolar?
4. Considera, este curso que frequenta, uma mais-valia para o seu futuro e do seu País? Porquê?
5. Considera que esta formação pode ser um caminho para mudar as práticas escolares no seu país? Em que medida?

- RELAÇÃO COM OS ÓRGÃOS DA ESCOLA

1. Como define a organização da EPATV?
2. Qual a relação que tem com os colegas, professores, funcionários e diretores da escola?
3. Já foi vítima de racismo por parte de algum colega, professor ou colaborador da escola?
4. Os serviços de SPO da escola, foram uma ajuda para si em algum momento? Em que sentido?
5. Como define o ambiente que se vive na escola? Já notou situações de indisciplina?

- ARTICULAÇÃO COM A COMUNIDADE E COM A EMPRESA

1. O que tem a dizer sobre a sua integração na Vila de Amares?
2. Frequenta locais públicos? Como sente que é tratado pela comunidade local?
3. Alguma vez sentiu olhares discriminatórios em relação à sua pessoa?
4. Agora que já realizou a primeira parte da formação em contexto de trabalho, como foi recebido pela empresa que lhe facultou o estágio?
5. Que balanço faz da sua formação em contexto de trabalho? Pensa que a sua origem será uma barreira, no futuro próximo?

- ORGANIZAÇÃO

1. Como define a organização do curso que frequenta?
2. Está satisfeito/insatisfeito com a sua taxa de sucesso/insucesso, ao longo destes três anos?
3. Que expectativa teve, e tem atualmente, quanto à conclusão desta formação?
4. A aposta na estrutura modular representa um dos elementos matriciais do projeto educativo e formativo das escolas profissionais em Portugal (e em Moçambique também). Que vantagens e desvantagens sente que esta organização curricular tem para si? Quais são as principais dificuldades que pensa encontrar na implementação da EM em Moçambique?
5. Se frequentasse um ensino com uma estrutura de avaliação contínua, seria melhor ou pior?
6. Que recomendações/conselhos daria a outros jovens que desejam experimentar o ensino profissional?
7. As metodologias de ensino aplicadas nesta escola parecem-lhe eficazes? Porquê? O que deveria mudar?
8. Está prestes a concluir o último ano do curso. Que balanço faz destes três anos? Que compromissos tem com o seu País?

- DIMENSÃO SÓCIO EDUCATIVA

1. Que apoios e subsídios recebe para poder frequentar este Curso Profissional em Portugal, longe do seu país?
2. Quais são / foram/ devem ser os principais apoios disponibilizados pelos: Ministério da Educação e Ciência de Portugal, do Ministério da Educação e Cultura do seu País, da Fundação Portugal África e dos outros parceiros envolvidos no protocolo de cooperação Portugal África.
3. O que espera vir fazer quando regressar a Moçambique?
4. O seu ingresso neste curso foi a aposta acertada? Exponha o seu ponto de vista?
5. De uma forma global, como define a sua passagem por Portugal e a frequência deste curso profissional?

***Fim da Entrevista***

1. Agora que a entrevista acabou, deseja dizer algo que ainda não disse e gostaria de salientar?
2. Em alguma altura da entrevista não se sentiu confortável?
3. Autoriza - me a transcrever a sua entrevista, depois de lhe dar a ler a transcrição?
4. Obrigada pela sua participação! Deu um precioso contributo ao meu trabalho.