



CATOLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE PROMOVEM O SUCESSO ESCOLAR DENTRO DA MESMA SALA DE AULA COM RITMOS DIFERENTES DE APRENDIZAGEM

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

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Nuno Filipe Moreira Lopes Cunha Marques

Porto, fevereiro de 2019



Agradecimentos

No momento da conclusão deste percurso, é imperativo registar uma palavra de gratidão para com pessoas e instituições que comigo colaboraram para a realização e concretização deste trabalho.

Este trabalho não seria possível sem o apoio de quem mais de perto acompanhou a sua construção. Pela motivação, ajuda e incentivo, quero exprimir os meus agradecimentos:

- Ao Professor Doutor Joaquim Machado, pela sua disponibilidade, atenção, paciência e conhecimento.
- À Universidade Católica Porto pela possibilidade da realização do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Administração e Organização Escolar. Um agradecimento, também, à Professora Doutora Ilídia Cabral pelas suas sugestões e disponibilidade.
- Aos alunos, professores e pessoal não docente da Escola Profissional que se disponibilizou a participar neste estudo.
- À minha esposa, filhos e restante família, sempre presentes, sempre pacientes e sempre disponíveis.
- Ao Rui e à Cristina pela sua enorme disponibilidade, pelo apoio e incentivo contínuos.



Resumo

A especificidade dos cursos profissionais, nas suas áreas de formação e na organização modular, influencia as práticas pedagógicas dos professores. Maioritariamente, as turmas são constituídas por alunos completamente heterogéneos, o que leva a que os resultados atingidos nem sempre sejam os desejáveis.

A flexibilidade reduzida para a lecionação dos conteúdos e o número exato de horas definido para cada módulo estão na base de um dilema dos professores no domínio das práticas pedagógicas das disciplinas das áreas de formação sociocultural e científica: incide-se sobre alunos com mais dificuldades com práticas pedagógicas que assentem na recuperação, ou sobre alunos com maior apetência cumprindo-se os conteúdos dos módulos e aprofundando as competências e saberes.

Surge, assim, a necessidade de perceber como é possível aplicar dentro da mesma sala de aula práticas pedagógicas diferenciadas que sustentem a motivação e valorização de alunos com percursos escolares irregulares, privilegiando as suas principais virtudes, não descurando os alunos que possuem mais conhecimentos.

O estudo debruça-se sobre práticas e procedimentos que possam melhorar as taxas de conclusão - em média 60% - da Escola N, no centro do País, visto que não refletem o reconhecimento externo bastante positivo, a nível técnico, dos alunos. Visa estudar as motivações dos alunos e as perceções dos professores do ensino secundário (profissional), assim como auxiliar na identificação de novas práticas pedagógicas. A metodologia é de natureza qualitativa, recorrendo a análise documental, entrevistas semiestruturadas, grupos focais e diário de bordo.

As principais conclusões apontam para a relevância da cultura de proximidade entre professores e alunos e do papel daqueles na motivação destes, na escolha de estratégias diversificadas e mais práticas e na organização dos conteúdos em função dos diferentes ritmos de progressão dos alunos.

Palavras-Chave

Cursos Profissionais; Práticas Pedagógicas; Motivação; Taxas de Conclusão



Abstract

The specificity of the vocational courses, in its areas of formation and in the modular organization, influences the pedagogical practices of the teachers. Mostly, the classes are formed by completely heterogeneous students, which means that the results achieved are not always the ones desirable.

The reduced flexibility for content teaching and the exact number of hours defined for each module are the basis of a teachers' dilemma in the field of pedagogical practices of the subjects of the socio-cultural and scientific training areas: it focuses on students with more difficulties with pedagogical practices that rely on the recovery, or on students with greater capability fulfilling the contents of the modules and deepening the skills and knowledge.

Emerges the need to understand how it is possible to apply within the same classroom differentiated pedagogical practices that support the motivation and appreciation of students with irregular school paths, privileging their main virtues, not neglecting students with superior skills and expertise on subjects.

The study focuses on practices and procedures that can improve academic success rates - on average 60% - of School N, in the center of the country, since they do not reflect the students' positive external technical recognition. Pretends to study the students' motivation and the teachers' perceptions of high school education (vocational), as well as help in the identification of new pedagogical practices. The methodology is qualitative, using documentary analysis, semi-structured interviews, focal groups and logbook.

The main conclusions point to the relevance of a proximity culture between teachers and students and their role in their motivation, in the choice of diversified and more practical strategies and in the organization of contents according to the different rates of student progression.

Key Words

Vocational Courses; Pedagogical Practices; Motivation; Academic Success Rates



Índice

Agradecimentos	ii
Resumo.....	iii
Palavras-Chave	iii
Abstract	iv
Key Words	iv
Índice de Tabelas.....	3
Índice de Gráficos.....	4
Introdução.....	5
Capítulo 1 O Ensino Profissional nas Reformas Educativas.....	10
1 A Reforma de 1948.....	12
2 A Reforma de Veiga Simão (1970-73)	16
3 O processo de democratização decorrente do 25 de Abril de 1974.....	18
4 A Reforma de 1983.....	19
5 A Reforma de 1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo)	23
6 Síntese Conclusiva	25
Capítulo 2 As Escolas Profissionais e os Cursos Profissionais.....	29
1 Um Modelo Alternativo ao Sistema Regular de Ensino	31
2 A Organização das Escolas Profissionais	36
3 Os Cursos Profissionais.....	40
4 Estrutura e Organização dos Cursos Profissionais	43
Capítulo 3 A Escola Profissional como Organização Pedagógica	47
1 Projetos Educativos das Escolas Profissionais.....	49
2 Modelo de Organização Pedagógica – Estruturas e Competências.....	52
3 Organização Modular dos Cursos Profissionais	56
4 Inteligências Múltiplas e Diferenciação Pedagógica	64
5 Grupos de Pertença e Percursos Diferenciados.....	71
Capítulo 4 Enquadramento Metodológico	78
1 Problemática da Investigação	78
2 Objetivos e Questões de Investigação	79
3 Natureza da Investigação	80
4 Contextualização do Estudo	82



5	Técnicas de Recolha de Dados	84
5.1	Pesquisa documental	85
5.2	Grupos focais.....	85
5.3	Entrevistas semiestruturadas.....	86
5.4	Observação participante	87
6	Análise de Conteúdo	87
Capítulo 5 Apresentação, Interpretação e Discussão dos Dados.....		89
1	Estratégias e Procedimentos da Escola N	90
2	A Perspetiva dos Alunos.....	93
2.1	Razões da Escolha do Curso Profissional.....	93
2.2	Motivações para a Conclusão do Curso Profissional.....	96
2.3	Valorização da Formação Técnica	98
3	A Perspetiva Professores.....	102
3.1	Áreas mais motivantes	102
3.2	Práticas Pedagógicas Variadas	103
3.3	Individualização do Ensino	104
3.4	Eficácia das Práticas Pedagógicas.....	106
3.5	O Papel Relevante do Professor e do Aluno	108
3.6	Atividades de Animação e de Complemento Curricular	109
3.7	Práticas Pedagógicas e Avaliação	110
3.8	Potencialidades e Dificuldades.....	111
Conclusões		115
Referências Bibliográficas		123
Anexos.....		127



Índice de Tabelas

Tabela 1 – Ordem de prioridades do Sistema Educativo	25
Tabela 2 – Número médio de candidatos e de inscritos nos cursos profissionais e técnico-profissionais em 1984/85 e 1985/86, nas escolas da amostra	41
Tabela 3 - Famílias Profissionais.....	44
Tabela 4 - Matriz curricular dos Cursos Profissionais.....	45
Tabela 5 - Plano de estudos do Curso Técnico de Multimédia	59
Tabela 6 - Plano de estudos do Curso Técnico de Multimédia	61
Tabela 7 - Plano de estudos do Curso Técnico de Fotografia	63
Tabela 8 - Dimensões do (in)sucesso escolar de uma dada escola.....	75



Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Razões de opção pelo Ensino Profissional/Curso Profissional.....	96
Gráfico 2 - Condição de emprego.....	98



Introdução

Desde sempre, no ensino profissional, tem-se verificado nos alunos com percursos escolares irregulares baixa autoestima e resistência à mudança do estereótipo incutido por ingressarem num percurso escolar mais prático direccionado para a preparação de técnicos especializados. Constata-se, também, que muitas das turmas são constituídas por alunos com dois tipos de motivação: os que ingressam no ensino profissional por vocação e os que são encaminhados por revelarem insucesso escolar. Confrontados com manchas horárias das turmas bastante preenchidas, os docentes veem reduzida a sua autonomia para apoios pedagógicos personalizados.

Focado nas dimensões centrais do problema – vinculação dos alunos ao processo de ensino-aprendizagem; valorização dos cursos e ensino profissional; organização escolar (currículo, funcionamento e organização) –, pretende perceber-se a possibilidade de aplicar dentro da mesma sala de aula ritmos diferentes de aprendizagem/práticas pedagógicas diferenciadas que sustentem a motivação e valorização de alunos com percursos escolares irregulares, privilegiando as suas principais virtudes, não descurando os alunos com mais conhecimentos.

Apresenta-se como questão de partida: *Como se organiza o processo de ensino-aprendizagem para obtenção do sucesso escolar no ensino profissional?*

Esta questão origina várias subquestões de investigação:

Os alunos veem o ensino profissional como uma alternativa facilitadora de obter o 12º ano?

Os alunos, quando optam por um curso profissional, têm em atenção como fator de escolha, a sua carga horária?

As famílias dos alunos evidenciam apoio e incentivo ao estudo no meio familiar?

Na perceção dos alunos as atuais práticas pedagógicas nas disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica criam motivação e geram eficácia?

As práticas pedagógicas nas disciplinas referidas estão alinhadas com o projeto educativo da escola?

Qual a perceção dos docentes sobre os impactos das práticas pedagógicas nas taxas de conclusão?



Na perceção de todos os intervenientes, quais as práticas pedagógicas que surtem mais efeito na motivação dos alunos e no seu sucesso?

O objetivo central é estudar as motivações dos alunos e as perceções dos professores para as causas do insucesso, contribuindo para a melhoria e, se possível, auxiliar na identificação de novas práticas pedagógicas diferenciadas nas disciplinas das áreas sociocultural e científica da Escola N, com a finalidade de aumentar as taxas de conclusão.

Pretende-se, também, verificar se os alunos escolhem o ensino profissional como primeira opção, ou se, pelo contrário, o escolhem como um recurso e perceber os fatores preponderantes na escolha de um curso profissional.

A pesquisa tratará um estudo analítico e interpretativo que pretende analisar as perspetivas de alunos e docentes sobre as práticas pedagógicas implementadas nas disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica, interpretar a sua relação com as taxas de insucesso e, se possível, auxiliar na identificação de novas práticas pedagógicas diferenciadas.

O estudo foi desenvolvido na N, no centro do país.

A metodologia da investigação é qualitativa e etnográfica. Selecionaram-se como técnicas de recolha de informação:

- a **análise documental** do Projeto Educativo, Planos de Acompanhamento Pedagógico de Turma, Planos de Acompanhamento Pedagógico Individuais, Atas de Conselho de Turma para identificar as orientações emanadas sobre as práticas pedagógicas que devem ser desenvolvidas, assim como as Pautas de Avaliação, para proceder a uma análise estatística simples dos resultados académicos dos alunos;

- **três Grupos focais**, em que participaram quatro docentes de disciplinas com problemas de aproveitamento, quatro docentes de disciplinas sem problemas de aproveitamento e sete alunos (do 10º ano ao 12º ano) com problemas de aproveitamento, para analisar a aplicação das práticas pedagógicas e atividades práticas, a motivação e empenho dos alunos na concretização das atividades; -

- **entrevistas semiestruturadas** individuais e direcionadas a uma amostra de dez antigos alunos, para perceber que práticas pedagógicas surtiram mais efeito para o sucesso escolar e as motivações que levaram os alunos à conclusão do curso;



Paralelamente a qualquer método de recolha de dados, no **diário de bordo** foram efetuadas notas de campo, essencialmente em momentos menos formais, também fundamentais na contextualização de cada acontecimento.

O investigador, sendo participante no estudo, pretendeu criar mecanismos de triangulação dos dados para que a subjetividade não enviesasse os restantes dados recolhidos durante o desenvolvimento do estudo.

O desenvolvimento deste estudo pretende envolver alunos e antigos alunos da Escola N. Relativamente ao pessoal docente, fazem parte do estudo uma amostra dos docentes que lecionam as disciplinas das componentes de formação sociocultural, científica e técnica.

Como se trata de uma investigação maioritariamente qualitativa tornou-se difícil delinear *á priori* um plano exato de trabalho. Os dados recolhidos, segundo a metodologia qualitativa, através das técnicas ou métodos já indicados, pretendem ser ricos em pormenores, descrições detalhadas, das práticas pedagógicas, das pessoas e dos contextos.

Optou-se por uma metodologia qualitativa, uma vez que se pretende estudar os resultados que são atingidos, as motivações e os interesses dos alunos e professores e o desenvolvimento de práticas e pedagógicas e demais atividades, sendo que estas são protagonizadas por pessoas. Tudo na investigação qualitativa deve ser examinado em pormenor, pois qualquer resposta ou intervenção por mais trivial que pareça tem potencial para ser avaliada como uma possível pista para novas questões ou abordagens pedagógicas.

As notas de campo foram escritas no computador através de um programa de tratamento de texto.

Este estudo organiza-se em cinco capítulos, três de enquadramento teórico, um de enquadramento metodológico e outro de apresentação e discussão dos dados da investigação.

No primeiro capítulo, traça-se a evolução do ensino profissional a partir das reformas educativas, realçando a ambiguidade que estará na base da sua inserção no sistema educativo: a necessidade de preparar os jovens com competências técnicas essenciais para um mercado de trabalho cada vez mais exigente ou apenas segunda via



para os alunos que não têm sucesso no sistema de ensino regular poderem concluir a escolaridade obrigatória.

No segundo capítulo apresentam-se as escolas profissionais como integrando um modelo alternativo ao sistema regular de ensino e realçam-se os seus aspetos particularmente inovadores, caracterizam-se os cursos profissionais e destaca-se a sua estrutura e organização.

No terceiro capítulo, descreve-se a escola profissional como organização pedagógica, destacando o projeto educativos, as estruturas pedagógicas e suas competências, a organização modular dos cursos profissionais e a diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula.

No quarto capítulo, apresenta-se problemática da investigação, enuncia-se a questão de partida, identificam-se os objetivos e de investigação e justifica-se a natureza da investigação, identificam-se as questões de investigação, expõem-se as principais características do contexto em que se desenvolve o estudo, distinguem-se as técnicas de recolha e tratamento de dados e realçam-se os limites do estudo

No quinto capítulo, faz-se a apresentação e análise dos dados, mapeando as estratégias e procedimentos da escola para ter alunos motivados e potenciar o sucesso escolar e expondo e analisando as perspetivas dos alunos e dos professores. A análise das perspetivas dos alunos incide sobretudo nas razões da opção pelo ensino profissional e da escolha do curso profissional, nas motivações para a conclusão do curso e no incentivo e apoio da família, bem como na valorização das componentes do currículo oferecido. A análise das perspetivas dos professores realça as áreas curriculares mais motivantes para os alunos, a diversificação das práticas pedagógicas e a individualização do ensino, a eficácia das práticas pedagógicas e as potencialidades e constrangimentos sentidos pelos professores para desenvolverem um ensino diferenciado, a relevância do papel do professor e do interesse do aluno, as perceções sobre as atividades de animação e de complemento curricular e as práticas de avaliação das aprendizagens.

Por fim, apresentam-se as principais conclusões do estudo, cujo foco incidiu sobretudo na cultura de maior proximidade entre professores e alunos da escola e no importante papel do professor na motivação dos alunos, na escolha de estratégias



diversificadas e mais práticas e na organização dos conteúdos considerando também os diferentes ritmos de progressão dos alunos.



Capítulo 1

O Ensino Profissional nas Reformas Educativas

A introdução do ensino profissional, em Portugal, data do século XVIII, com a visão de Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal, ao criar as aulas do comércio. No século XIX, com a revolução industrial houve a necessidade de alargar o seu âmbito à indústria de forma a fortalecer o mercado de trabalho com técnicos especializados no manuseamento de máquinas que contribuíram para a massificação de produtos à escala e produção industrial. Desde a sua génese, este tipo de ensino foi visto como paralelo ao ensino humanista e destinado a jovens que proviessem de classes sociais mais vulneráveis o que levou ao preconceito, que ainda hoje se identifica, de uma tipologia de ensino que se associa a alunos com fracos resultados escolares. Este preconceito levou a que as classes sociais mais elevadas desconsiderassem este tipo de ensino e, ao mesmo tempo, as mais vulneráveis vissem neste tipo de ensino uma oportunidade para prosseguirem os seus estudos com o objetivo de conseguirem atingir um reconhecimento social mais elevado, com uma preparação mais incisiva a nível técnico que os levava a uma rápida integração no mercado de trabalho (Pardal, Ventura, & Dias, 2003).

A política do Estado Novo teve como um dos seus traços marcantes o reconhecimento da educação como um valor secundário na formação dos cidadãos, o que, por si só, representou um recuo em relação às medidas implementadas pela Primeira República que tinham seguido a linha iniciada Marquês de Pombal. Maria Filomena Mónica (1978) chegou mesmo a referir que nos debates entre "vultos importantes do novo regime" em torno da necessidade de alfabetização do povo houve discussões acesas por se considerar as "virtudes" de uma vida sem inquietações para senhores e súbditos e por se saudar "abertamente as glórias do analfabetismo". Um conjunto de medidas deram corpo a tais conceções: extinção das escolas primárias superiores, em 1926; redução do ensino obrigatório a três anos de instrução primária, em 1929; substituição, em 1931, das escolas móveis por postos de ensino ocupados por professores não qualificados, alterações consideráveis nos projetos curriculares das



escolas de magistério, ideologicamente saneados dos conteúdos modernizantes que a Primeira República lhes tinha imprimido (Grácio,1986).

Esta necessidade ávida de atrofiamento vai abranger também os agentes de ensino, que, no regime anterior, tinham sido particularmente ativos e intervenientes com a participação em inúmeras revistas, artigos em jornais, debates sobre educação e experiências pedagógicas inovadoras da responsabilidade de professores primários entre 1910 e 1926. Durante o Antigo Regime, os docentes vão ser objeto de medidas que visam deprimir o seu estatuto social, reduzir a sua formação de base e garantir a sua fidelidade ao regime.

Tal conjunto de circunstâncias vem modificar a trajetória social dos professores. E, mesmo nos anos 50, quando surge um certo "voluntarismo governamental" (Grácio, 1986) decorrente da arrancada económica, materializado num conjunto de medidas para implementar a reforma educativa, a coerência do regime não é abalada: todo o discurso de mudança é concebido num quadro em que a ordem e a conformidade com os valores convencionados não são postas em causa.

No período decorrente entre 1926 e 1945, a Política educativa portuguesa cumpre principalmente uma função ideológica, a qual se constitui como suporte de desenvolvimento nacional. Os valores ideológicos que subjazem a todo o discurso sobre educação decorrem dos expressos na Constituição de 1933 e identificam-se com a tríade Deus, Pátria e Família, comumente mencionada pelos ideólogos do regime. Para o salazarismo, a escola "não se destinava a servir de agência de distribuição profissional ou de avaliação do mérito intelectual, mas servia, sobretudo, de aparelho de doutrinação" (Mónica, 1978).

As adaptações internas que o regime levou a cabo depois da guerra, tendo em vista o desenvolvimento económico do país, fizeram com que as perspetivas em relação à educação, de certo modo, evoluíssem.

Neste capítulo serão abordadas as Reformas Educativas de 1948, de 1970/73, pós 25 de abril de 1974, de 1983 e 1986, terminando com uma síntese conclusiva acerca dos objetivos das referidas reformas no Sistema Educativo, em particular no Ensino Profissional.



1 A Reforma de 1948

A industrialização incipiente do país, a moderação de gastos com a educação e o desinteresse da maior parte do patronato na formação de mão-de-obra, estão na base do abandono a que o ensino técnico foi votado nos anos 30.

Entre 1941 e 47, algumas iniciativas legislativas produzidas indicaram o ressurgimento da preocupação de revitalizar este modelo de ensino, mas só em 1948, com a publicação do Decreto-Lei nº 37028, de 9/8, surge o Estatuto do Ensino Técnico, durante o mandato do ministro Pires de Lima.

A reforma do ensino técnico a que aquele diploma dá origem tem como objetivos "promover a educação geral e técnica e a aptidão profissional" (Stoer et al., 1990), ao mesmo tempo que visa a inculcação de valores morais e sociais.

A sua grande inovação foi a introdução do ciclo preparatório com a duração de dois anos, para rapazes e raparigas, constituindo este período uma fase de "educação e pré-aprendizagem geral", com "características de orientação profissional" (Decreto-Lei nº 2025) que visava possibilitar a descoberta das "preferências naturais" dos alunos por um ramo específico de formação profissional e emprego futuro. Apesar deste propósito e de a carga horária de Trabalhos Manuais ser significativa (seis horas/semana), o carácter inovador deste ciclo, como refere Sérgio Grácio (1986), residia no peso da carga horária da formação geral – 23 ou 24 horas semanais, num período em que a escolaridade obrigatória era de três anos. O tempo médio semanal de formação prática desce de 47,3% para 41,3%, relativamente à totalidade da carga curricular.

Para dar sequência ao ciclo preparatório foi criado um conjunto de cursos com a duração de três e quatro anos, agrupados em dois grandes ramos: comercial e industrial – e um outro destinado exclusivamente a raparigas, designado de "formação feminina". Este curso, profundamente marcado pela ideologia do regime quanto ao papel da mulher, visava dar a conhecer a esta "tudo aquilo que diz respeito à manutenção ordenada e racional do lar", ao mesmo tempo que, destinando-se a jovens oriundas de grupos sociais desfavorecidos, propunha-se iniciá-las em disciplinas "hoje tão frequentemente necessárias a qualquer rapariga que tenha que ganhar a vida pelo seu trabalho" (citado por Grácio, 1986).



Apesar do nível de escolaridade global dos portugueses permanecer baixíssimo e da obrigatoriedade de escolarização de quatro anos não estar ainda próxima, pode considerar-se que o ensino técnico teve êxito particularmente no que diz respeito à formação de operários especializados para as indústrias metalomecânica e elétrica e para funcionários de serviços. Porém, o facto de a sua expansão ser muito menor do que a do ensino liceal (até ao início dos anos 60 a percentagem de alunos que frequentavam os cursos comerciais e industriais era de 28% do total de inscritos no ensino secundário, não crescendo significativamente esta percentagem nos anos seguintes) leva a considerar que se tratava de um ensino "de segunda" ou de exclusão, cuja marca de classe permanece pelo menos até 74.

A formação de mão-de-obra qualificada não preocupava na época a generalidade do patronato, que não tinha o menor problema em recrutar operários analfabetos ou semianalfabetos. A estratégia do governo a que está associada esta reforma – dar resposta a uma potencial subida da procura de ensino por consequência do projeto de industrialização do país, tal como ocorria na Europa do pós-guerra – não encontra interlocutores motivados entre os empresários, para além de uma franja de opinião ligada à Associação Industrial Portuguesa que se pronunciou sobre a "necessidade de formação profissional e de instrução elementar como condição para a primeira" (Grácio, 1986) e de medidas pontuais mais recomendadas do que assumidas por alguns setores produtivos. Estas atitudes pontuais e excepcionais coexistem com a desconfiança, nesta altura, em relação ao aumento de procura de ensino geral em detrimento do ensino prático. Tal poderá ser explicado pelas características do tecido produtivo português, para o qual a pouca utilização de tecnologias complexas não requeria o aumento considerável de trabalhadores com maiores qualificações técnicas.

A Reforma de 1948 foi da iniciativa do governo, com vista a estimular a industrialização: "o aspeto eminentemente popular deste ensino profissional, elementar e médio, assume especial relevo depois de aqui termos aprovado a Lei nº 2005 (Lei do Fomento Industrial) votada na esperança de um surto decisivo na vida industrial do País." (Grácio, 1986), sem que tenha existido, da parte dos empresários, pressão sobre o poder para a sua implementação ou cooperação no seu percurso. Tal



facto dever-se-á, também, ao cunho humanista que revestiu a Reforma e o carácter voluntarista que a caracterizou.

O ensino técnico poderia, então, contribuir para a mobilidade social ascendente dos operários qualificados. Torna-se assim num sistema "mitigado" de ascensão social de uma pequena parte de indivíduos oriundos das camadas populares, uma "meritocracia mitigada", nas palavras de Sérgio Grácio (1986), "dado admitir-se que uma parte do sistema escolar pode funcionar como um meio de ascensão social para as classes populares, ascensão em todo o caso limitada pela própria natureza do ensino técnico. Mas deve acrescentar-se que esta conceção acabou por ter uma correspondência com a orientação objetiva das coisas, uma vez que o crescimento do ensino secundário nos anos 50 e 60 processou-se sobretudo através da expansão do ensino técnico". Procura adequar-se, assim, à nova realidade económica e vem responder às representações que as camadas sociais oriundas do meio operário tinham do seu futuro profissional e social. Por outro lado, a institucionalização deste modelo de ensino irá criar condições para, num contexto de mudanças tecnológicas do aparelho produtivo, estabilizar as relações de poder; estas tenderão a apoiar-se mais em saberes creditados pela escola do que em saberes acumulados com a experiência.

Numa fase em que a escolaridade obrigatória é reduzida a três anos, este investimento na reforma do ensino técnico, que encarece e prolonga a formação de mão-de-obra, só por aquelas razões tornar-se-á compreensível. O crescimento económico dos anos 50 é acompanhado por uma maior procura de educação em todos os níveis de ensino. O modelo tradicional de transmissão do património empresarial de geração em geração perde importância e dá lugar a outras formas de recrutamento de pessoal dirigente para o qual é exigida uma formação cada vez maior. Aos cargos desempenhados por herança sucedem-se os cargos desempenhados por assalariamento e o "capital cultural" ganha uma importância que justifica o acréscimo de investimento escolar. Na formação social portuguesa, o aumento de procura de educação acompanha também, ainda que de uma forma incipiente nesta década, o crescimento do peso das frações de classes assalariadas. Não se pretende, no entanto, associar a escolarização e a modificação da estrutura da mobilidade social numa relação direta de causa-efeito. As causas da mobilidade social serão de natureza estrutural e



dependerão fundamentalmente das transformações económicas que ocasionam as transições nos grupos sociais (Dubar, 1991). Nas décadas de 50 e 60, o crescimento económico é acompanhado pelo crescimento do sistema escolar, o que dá lugar a um aumento de oportunidades sociais e facilita a ocorrência de mobilidade social ascendente ou, pelo menos, facilita a sua expectativa.

Desde o início dos anos 60 até ao fim do governo de Salazar, assiste-se a uma pressão por parte dos grupos económicos no sentido de adequar o sistema português às necessidades crescentes de formação de mão-de-obra. Esta situação é acrescida do facto de organizações internacionais, nomeadamente a O.C.D.E., terem reconhecido a existência de correlação entre o crescimento económico e a qualificação dos trabalhadores. As conferências sobre "Técnicas de previsão de necessidades futuras em matéria de pessoal científico e técnico" (1959) e sobre as "Políticas de crescimento económico e investimento no ensino" (1961) tiveram um impacto na Europa e nos Estados Unidos do qual resultou uma rápida expansão do sistema escolar.

Muito recuada em relação aos sistemas de ensino dos países "do centro", a realidade portuguesa desse espaço temporal e até à Reforma Veiga Simão é caracterizada por Teresa Ambrósio (1987) como

“um período mais curto de escolaridade obrigatória do que nos restantes países da Europa (quatro anos somente); um grande absentismo escolar; um nível muito baixo de frequência escolar para além da escolaridade obrigatória; uma cobertura regional de escolas públicas desadequada e uma carência de professores qualificados; uma taxa de produtividade muito baixa em quase todos os níveis do sistema escolar; um fraco interesse dos estudantes por matérias do domínio económico; a formação profissional pós-escolar era insuficiente e, na maior parte dos casos, deficiente.”

Naturalmente, o isolamento a que a ditadura votou o país e as pressões dos grupos de interesses que suportavam o regime bloquearam todas as mudanças potencialmente decorrentes das influências internacionais. Além disso e no que diz respeito à formação de mão-de-obra qualificada, o regime não criou condições para o



reconhecimento dos diplomas pelo mercado de trabalho (tanto mais que não há práticas de contratação coletiva de trabalho) de modo a que os seus detentores pudessem negociar no terreno o capital escolar na sua tradução em salário e em progressão de carreira. Será após a morte de Salazar e até 1974 que o poder político criará algumas possibilidades de liberalização e modernização e tal se fará sentir na Reforma do Sistema Educativo iniciada pelo ministro Veiga Simão. Como se referirá, esta reforma vem ao encontro dos interesses de setores mais avançados do capital português e os seus objetivos ultrapassarão mesmo esses interesses.

2 A Reforma de Veiga Simão (1970-73)

A modernização da sociedade portuguesa e uma liberalização superficial do poder político, no início dos anos 70, que o torna mais permeável às recomendações das organizações internacionais e mais ciente das novas necessidades do mercado de trabalho, vêm ao encontro da necessidade de uma intervenção no sistema educativo. O poder político torna-se mais sensível a esta carência e uma forte corrente de opinião considera que o desenvolvimento da educação dará um contributo decisivo para a ultrapassagem da crise política desencadeada pela incapacidade do regime em resolver as suas próprias contradições. O ministro Veiga Simão, identificado com esta corrente de opinião, é encarregado de conceber e implementar uma reforma no sistema educativo que virá a ser interrompida com o início da democratização do país em 1974. O "Projeto do sistema escolar" e "As linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior", publicados em janeiro de 1973 são considerados dois documentos estruturantes que, conjuntamente com o Decreto-Lei nº 408/71 e outros normativos que regulamentam a reforma dos serviços administrativos do Ministério da Educação, vêm estabelecer as linhas estratégicas do projeto educativo deste período. Nos dois primeiros documentos acima referidos e naquele que dá início formal à Reforma (Lei nº 5/73 de 14/07) está presente um discurso novo e avançado em relação ao do poder político e sobretudo às suas práticas: propõe-se criar condições de "democratização do ensino" pela garantia da igualdade de oportunidades no seu acesso", o que "força a equiparação do ensino técnico ao ensino liceal" (Stoer et al., 1990) e promover o desenvolvimento económico



e social. Um aspeto singular do discurso político é ainda a preocupação em apelar à participação do público para o debate das reformas previstas, referindo Veiga Simão, em 1973: "As reformas só passarão das páginas do Diário do Governo para as do livro da vida se puderem criar um clima de adesão pública; e este clima não depende só dos propósitos expressos ou das orientações definidas, mas sobretudo de uma informação clara e contínua do público, da participação ativa dos interessados e do dinamismo indispensável dos responsáveis. Espera-se de todos e de cada um dos cidadãos uma contribuição decisiva para que a reforma do Ministério e a grande reforma da Educação Nacional possam efetuar-se" (Ambrósio, 1987). Stoer (1986) sublinha, que num período de crise profunda do regime, a reforma educativa será o cerne dos debates sobre a modernização do país e a tentativa de legitimação da reestruturação do Estado, configurada num excessivo e manifesto voluntarismo, citando as palavras de Veiga Simão em 1971: "Eu peço um diálogo aberto e sincero... o Ministro da Educação está aberto à colaboração de todos os portugueses independentemente das suas ideias políticas".

O período entre 1970 e 1973 é de grande movimentação política. A oposição à guerra colonial atinge o seu auge, o movimento estudantil está mais combativo, os professores mobilizam-se em torno de grupos de debate e iniciam a preparação de um sindicato não corporativo. A Reforma, a sua materialização no terreno e, sobretudo, as suas contradições, são os principais pontos de partida de um debate que organiza este grupo profissional. Os aspetos fundamentais da Reforma Veiga Simão para o ensino, consignados na lei, eram os seguintes: alargamento da escolaridade obrigatória de seis para oito anos, divididos estes entre quatro anos de ensino primário e quatro de ensino preparatório; ensino secundário de quatro anos, dois de curso geral e dois de curso complementar, o que perfaz uma escolaridade de doze anos, mais um ano do que até então existia; integração da educação pré-escolar no sistema de ensino (sem carácter de frequência obrigatória); redução da idade de entrada no sistema de ensino de sete para seis anos; prioridade dada à educação permanente; reestruturação e diversificação do ensino superior.

O alargamento da escolaridade obrigatória e o aumento de procura social da educação pós-obrigatória vem responder, de algum modo, à tendência de



internacionalização das economias e conseqüente influência do campo económico sobre o campo educativo. Até ao início dos anos 70, as respostas do sistema educativo às solicitações do sistema económico foram limitadas pela incapacidade em ultrapassar as contradições entre o capital que apelava à modernização e as condicionantes ideológicas do regime (Correia, 1994).

A Reforma Veiga Simão tenta empreender um movimento de mobilização da opinião pública para a educação, movimento contraditório com as perspectivas do poder. Esta tentativa demonstra uma profunda crise do "marcelismo", tendo vindo contribuir para uma maior tensão entre opostos e para o colapso dos ideólogos do regime.

3 O processo de democratização decorrente do 25 de Abril de 1974

A Constituição de 1975 define um conjunto de princípios ideológicos de democratização que irão configurar os programas das disciplinas e os métodos pedagógicos – “O Estado deverá promover a democratização da educação e as condições para que a educação (...) contribua para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade democrática e socialista” (art.73º, 2) –, que foram aprofundados na sequência do processo revolucionário desencadeado a partir de 25 de Abril de 1974.

O sistema educativo vai confrontar-se com a ascensão do movimento operário e o combate às desigualdades sociais. A divisão do ensino secundário em técnico (comercial e industrial) e liceal é entendida como expressiva da reprodução das desigualdades sociais e, conseqüentemente, abolida, dando origem ao curso secundário de natureza liceal. Inúmeras experiências tendentes ao desenvolvimento da "escola democrática" são subscritas pelo Ministério da Educação e enquadradas na área de educação cívica e politécnica, numa preocupação de "estabelecer uma relação crítica entre a escola e o mundo da produção – na linha da escola socialista" (Stoer et al, 1990). Todas as mudanças das estruturas educativas neste período decorrem da dinâmica social, cuja força instituinte é imensa e ultrapassa permanentemente os atos legislativos e as medidas de decisão política.



Relativamente a mudanças normativas em relação ao sistema anterior (mesmo que algumas destas mudanças estivessem previstas na Reforma Veiga Simão), enumeram-se os seguintes aspetos: apoio à participação das populações na vida da escola; apoio a experiências de abertura da escola à comunidade, integradas nos planos curriculares; gestão democrática das escolas através da eleição direta dos seus membros; instituição da coeducação em todo o sistema escolar; unificação do ensino secundário; modificação dos conteúdos do ensino, nomeadamente dos elementos veiculadores da ideologia do regime deposedo; reestruturação do ensino primário em duas fases; reestruturação das escolas de Magistério Primário: aumento de um ano curricular e transformação dos programas.

O enorme crescimento de procura de educação não aumentou proporcionalmente a procura do ensino profissional. Sobretudo destinado aos grupos sociais de baixos recursos, este tipo de ensino é, neste período, objeto de crítica predominantemente ideológica. O objetivo de atribuir à educação um papel de democratização e, por consequência, de facilitadora da ultrapassagem das desigualdades sociais, vem romper com a compartimentação entre ensino liceal e técnico. Esta rutura dá lugar a um modelo que privilegia a formação geral, cultural e cívica do cidadão que se deseja crítico e socialmente interveniente numa sociedade em mudança de valores. A "formação de recursos humanos" que pressupõe a valorização da formação técnica profissionalizante, não assume importância, tornando-se prioritário no sistema educativo apenas nos anos 80.

4 A Reforma de 1983

A grande mobilização de professores e alunos em torno de todas as questões que diziam respeito à transformação do sistema educativo criou condições, entre 1974 e 1976, para uma profunda interação entre os poderes instituinte e instituído. A partir de 1976, o "centro de gravidade" do poder político começa a deslocar-se para o "centro". No domínio da educação, inicia-se um período que o próprio poder designa de "normalização" (Seruya, 1983): sem que tenha havido uma avaliação rigorosa das transformações ocorridas com as iniciativas dos professores e da comunidade educativa



no sentido de distinguir o que era inovador e indutor de novas experiências pedagógicas do que era apenas partidário ou doutrinal, começa a desenhar-se de novo o retorno às ideias neoliberais sobre a função económica e social da escola. O Governo estabelece negociações com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e com o Banco Mundial, aceitando implementar um "programa de estabilização da economia portuguesa" que irá ter repercussões profundas na orientação da política educativa numa perspetiva económica.

Os debates na Assembleia da República, em 1980 e 1981, sobre a nova Lei de Bases do Sistema Educativo e a entrada de Portugal na CEE marcam "o início do fim do longo processo de "normalização" no setor da educação" (Stoer et al, 1990). Um discurso político que postulava com o valor fundamental a formação para a cidadania e interiorização dos valores democráticos vai dando lugar a um outro que, sem deixar de fazer menção a esses valores, defende a prioridade de uma educação que forme competências para o mundo do trabalho. Este quadro de objetivos vai configurar a Reforma de 1983.

A unificação do ensino técnico e liceal no ensino diurno culmina, em 1978, como lançamento do 9º ano de escolaridade. O novo modelo, desenvolvido desde 1976, apresentava como objetivos a igualização das oportunidades escolares, a anulação das diferenças entre os saberes teóricos e práticos, de acordo com o consignado na Constituição que obrigava o Estado a "modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho" e a "estabelecer a ligação do ensino com as atividades produtivas e sociais". Tal orientação foi, no entanto, progressivamente posta de lado à medida que a conjuntura política apresentava comportamentos díspares quanto ao seu projeto constitucional, interferindo no desenvolvimento das aspirações dos jovens, sobretudo daqueles que noutras circunstâncias tenderiam a escolher o ensino técnico para a sua formação e se veem a inscrever na escola secundária (designação atribuída aos antigos liceus e escolas comerciais e industriais). Segundo Sérgio Grácio, o conseqüente abandono da formação de elites operárias pela escola terá concorrido para a desvalorização e repulsa pelo trabalho manual e para a construção de representações de mobilidade social ascendente por parte de jovens e famílias mesmo que de fracos recursos. Quaisquer



medidas conducentes à recriação de um ensino técnico não tiveram, assim, condições subjetivas para se desenvolver nem objetivas para se incrementar antes da década de 80, mesmo considerando que a rede de estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico é estabelecida em 1979 e vem responder à orientação de desviar um fluxo considerável de alunos da Universidade para esse ramo de ensino.

O início dos anos 80 apresenta, então, a seguinte realidade: um afluxo cada vez maior de alunos ao ensino secundário e um estrangulamento de entradas no ensino superior motivado pelo *numerus clausus* de cada faculdade; um ensino não superior com a duração possível de 12 anos e uma enorme taxa de insucesso; uma configuração curricular tendencialmente orientada para o prosseguimento de estudos superiores e o seu condicionamento abrupto graças à limitação de oportunidades de acesso às vias superiores. Um sistema orientado para a produção de aspirações a que dá muito limitadamente resposta. Refere Sérgio Grácio que "uma tal estrutura do sistema escolar não favorece o contributo que este pode trazer para a consolidação do modo de integração fundado na concorrência dos agentes entre si, que supõe um equilíbrio entre a produção da crença na possibilidade de destinos sociais desejáveis e as formas socialmente legitimadas de enquadrar a inevitável decepção das aspirações" (1986).

A Reforma de 1983, iniciada pelo ministro José Augusto Seabra, vem procurar organizar, através de um conjunto normativo, as tendências já manifestadas pelos governos anteriores de modernização do sistema educativo. Como referimos já, tal propósito vem ao encontro das políticas educativas praticadas na maior parte dos países da O. C. D. E., que procuram ajustar as qualificações produzidas às exigidas pelo mercado de trabalho.

O Despacho nº 88/ME/83, de 11 de outubro, nomeia as Comissões Regionais do Ensino Técnico, às quais cabe criar condições de experimentação, participar na avaliação, propor medidas conducentes ao ajuste da rede de cursos e proceder ao levantamento de condições de estágio em empresas nas diferentes regiões para os alunos. Pode considerar-se que um aspeto inovador desta reforma é a tendência para a abertura a um relacionamento entre as escolas e o setor produtivo, relacionamento que o Ministério da Educação irá aprofundar e estruturar em novos moldes aquando da criação das Escolas Profissionais alguns anos depois. No entanto, só um escasso número



de alunos procura este subsistema de ensino e tal não é de estranhar, na medida em que a via vocacional do secundário complementar parece ser mais valorizada como forma de acesso ao ensino superior e os constrangimentos do mercado de trabalho ocasionam um grande volume de formas precárias de emprego. Em contexto de crise do mercado de trabalho serão os jovens sem experiência profissional os mais penalizados. Refere Joaquim Azevedo (1991): “o clima de 'agir sem tardar' e 'por uma via indutiva', configurou um modelo sem autonomia e sem dinâmica própria que apostou num ensino técnico decalcado da 'via de ensino' e simultaneamente paralelo e que se viu obrigado a agitar a bandeira de acesso ao ensino superior (apesar de se apontar na letra de lei 'para um tipo de ensino eminentemente terminal)”, denunciando, ainda, a deficiente divulgação dos cursos junto dos parceiros sociais e económicos, como risco consequente de não reconhecimento dos diplomas e as indefinições quanto aos esquemas de prosseguimento de estudos em regime pós-laboral ou não.

Do aumento da procura de educação ao nível do secundário nos anos 80 resultou o aumento de procura social dos níveis superiores. Esse aumento de procura ocorrera já nos anos 60, coincidindo com o fenómeno de mobilidade social ascendente; nos anos 80, a procura social de educação tende a agravar-se, não só pela crise económica e consequente crise de emprego, como com a inevitável desvalorização dos diplomas, quer dos conferidos pela conclusão do secundário, quer do superior. As reformas do sistema educativo que exprimem as grandes opções para a educação entre o final da década de 40 e início da de 80 são marcadas pela inexistência de participação de atores oriundos do sistema produtivo na conceção e desenvolvimento dos projetos educativos. A Reforma de 1983 abre campo à intervenção de outros departamentos do Estado, mas não reconhece nem valoriza a participação de atores sociais de fora da administração, constatando-se, à época, pouca preocupação do Ministério da Educação em divulgar este subsistema de ensino ou envolver, de facto, os atores sociais ligados ao mundo do trabalho na construção dos perfis profissionais dos cursos, como a pôr a hipótese de a maioria daqueles, mesmo conhecendo a existência dos cursos, darem preferência a mão-de-obra não qualificada escolarmente.



5 A Reforma de 1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Como resultado dos diferentes projetos elaborados pelos sucessivos governos, é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986. Baseada em propósitos que pretendem assegurar a formação cívica, moral e intelectual dos educandos, numa perspetiva humanista, apresenta como Princípios Organizativos os objetivos de descentralizar e desconcentrar as estruturas educativas, por forma a “proporcionar (...) uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (art. 3º, g) e de “assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade (...) aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais (...) devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos” (art. 3º, i).

A relação entre os percursos individuais de formação e a progressão profissional, isto é, a relação entre a formação profissional e o emprego está bastante clara no artigo 19º, “às necessidades conjunturais regionais e nacionais de emprego, podendo integrar módulos de duração variável e combináveis entre si, com vista à obtenção de níveis profissionais sucessivamente mais elevados”. Aí está patente o domínio da formação profissional, com a adequação da organização da formação profissional no sistema educativo às necessidades do sistema económico. Relativamente ao Desenvolvimento Curricular (art. 47º), assinala-se a possibilidade de “poderem as suas componentes apresentar características de índole regional e local, justificadas nomeadamente pelas condições socioeconómicas e pelas necessidades em pessoal qualificado” (ponto 5).

Segundo a Lei de Bases, para o ensino secundário estão definidos duas tipologias de cursos, designados em função da motivação dos alunos para a fase seguinte do seu percurso: os cursos “predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos” e os “predominantemente orientados para a vida ativa”, com os quais se pretende “favorecer a formação profissional dos jovens através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho” (art. 9º). Ambos dão acesso ao ensino superior, embora cursos orientados para a vida ativa encaminhem, tendencialmente, para o ensino superior politécnico. A formação profissional é regulamentada no artigo 19º, que determina os seus objetivos, destinatários,



estruturação, modalidades, certificação e progressão no sistema escolar para os alunos que completem cursos de formação profissional. Para a sua consecução, prevê-se a possibilidade de formas institucionais diversificadas, nomeadamente “protocolos com empresas e autarquias” (ponto b) e “dinamização de ações comunitárias e de serviços à comunidade” (ponto d). Pela primeira vez são atribuídas ao sistema educativo competências nos domínios do aperfeiçoamento e da reconversão profissionais, mais explícitas na escolaridade de formação profissional e na prevista “aproximação” às características socioeconómicas regionais e locais, no que se refere ao ensino secundário. Prevalecendo a visão “escolarizada” da educação na Lei de Bases, sublinha-se que a relação entre o sistema educativo e o sistema produtivo é pouco clara e ambiciosa.

Até à data, não estava formalmente definida a participação de atores sociais e a sua intervenção na organização e estruturação do sistema educativo (“autarquias, entidades representativas das atividades sociais, económicas, culturais e institucionais de carácter científico”) passa a ser uma das principais inovações introduzida pela Lei de Bases: uma das inovações mais relevantes é o Conselho Nacional de Educação, formalmente criado pelo Dec. Lei nº 125/82 de 22 de abril, que apenas começa a funcionar em 1987, depois da entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo, que lhe atribui funções consultivas “para efeitos de participação das várias forças sociais, culturais e económicas na procura de consensos alargados relativamente à política educativa” (art. 46º), e da publicação do Dec. Lei nº 31/87 de 9 de julho, que define as suas competências, composição e orgânica, é visto como um órgão vocacionado para o diálogo entre os vários atores sociais, para a “vigilância” sobre processos e produtos no sistema educativo pelo facto de as competências que lhe são atribuídas por lei assentarem na emissão de pareceres, recomendações e propostas, estudos e informações. No que diz respeito à sua participação na política de formação profissional, o Conselho restringiu-se à discussão do parecer sobre a Lei de Bases da Formação Profissional A intervenção do poder local e do mundo do trabalho na promoção e implementação do subsistema constituído pelas Escolas Profissionais é outra das inovações, a que se dará relevo no capítulo seguinte; uma terceira inovação diz respeito à administração e gestão do sistema educativo e estabelecimentos de ensino,



com destaque, nesta dissertação, para a organização pedagógica das Escolas Profissionais, a que se dará relevo no terceiro capítulo.

6 Síntese Conclusiva

Stoer (1989) refere que, segundo a categorização proposta por Roger Dale, os objetivos centrais do sistema educativo podem ser agrupados em três grandes itens: desenvolvimento de capacidades individuais, formação de cidadãos responsáveis e preparação para o trabalho. As três reformas dão relevância ao desenvolvimento de capacidades individuais, com as pequenas diferenças de intensidade e detalhe que marcam e tipificam os discursos dos períodos que correspondem a cada uma; no que diz respeito à preparação para o trabalho, se é um dos objetivos principais nas reformas de 1948 e 1983, a Reforma de 1970 aponta mais para o desejo de liberalização do regime, mobilização da sociedade em torno da questão educativa e democratização do ensino, secundariza claramente aquele objetivo.

Tabela 1 – Ordem de prioridades do Sistema Educativo

	Cidadãos responsáveis	Capacidades individuais	Preparação para o trabalho
Reforma de 1948	3	2	1
Reforma de 1970	1	2	3
Reforma de 1983	3	2	1

Fonte: Stoer, 1989

Ao período decorrente entre o início do "Estado Novo" e a Reforma de 1948 corresponderá a sobredeterminação de um mandato ideológico, que cede de certo modo espaço, a partir de 41, a um mandato económico que influenciará esta Reforma (a Comissão da Reforma do Ensino Técnico nomeada em 1941 e uma pequena parte do patronato, influenciados pelas tendências internacionais, valorizam a formação de mão-de-obra qualificada escolarmente e procurarão sensibilizar um poder político pouco motivado, para a sua necessidade).

A Reforma de 1970 (Veiga Simão) vem exprimir uma perspetiva modernizadora que atribui ao sistema educativo um papel determinante na transformação tecnológica e mudança social. Segundo a análise de Stoer, procurava criar o "acesso à cidadania em



termos económicos, ou seja, através da planificação do alargamento da educação com vista a servir o desenvolvimento económico" (1986). Para tal, desenvolve um discurso dirigido ao envolvimento social numa "educação para todos".

A rutura com o regime de Salazar-Caetano ocorrida com o 25 de abril de 74 vai materializar-se, no sistema educativo, numa reforma ideológica cuja força motriz é a necessidade de operacionalizar a democracia nas escolas, nas relações destas com o meio envolvente e com a administração central e nos currículos. Tratava-se de uma renovação ideológica em que a participação da força instituinte dos agentes sociais era determinante.

A Reforma de 83 correspondente ao período da inserção do ensino Técnico-Profissional nas escolas secundárias (despacho normativo nº 194-A/83 de 21 de Outubro), tentando responder ao problema criado com o modelo educativo pós-regime, tendo por base fatores internos e externos, como as recomendações da OCDE, UNESCO e Banco Mundial, o desemprego e abandono juvenil do sistema educativo, um sistema de ensino sem formação técnica, o *numerus clausus* na entrada no ensino superior, entre outros (Madeira, 2006). No entanto, não se identifica qualquer preocupação da Tutela em preparar os professores para métodos e práticas de ensino de índole mais prática ou para a promoção dos cursos profissionais, equipando as escolas com o material/equipamento necessário para o desenvolvimento dos cursos (Azevedo, 2004). O grande contributo desta Reforma terá sido o de repensar e relançar a formação tecnológica.

O contexto da integração europeia com os seus desafios à modernização e o problema do desemprego juvenil são a base da reestruturação do ensino profissional na política educativa de 1986, assente na prioridade dada à Reforma de 1983, com a "institucionalização de uma estrutura de ensino profissional no ensino secundário, através de um plano de emergência para a reorganização do ensino técnico que permita a satisfação das necessidades do país em mão de obra qualificada, bem como a prossecução de uma política de emprego para os jovens" (Despacho normativo nº 194/A/83), e em medidas posteriores que implicaram a própria reestruturação dos serviços do Ministério da Educação, como foi exemplo, em 1989, a criação do Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional. Como afirma Roberto Carneiro (1998),



“a economia portuguesa defrontará sérias dificuldades na aceleração do seu crescimento, impostas pela escassez de mão-de-obra altamente qualificada, (...) no caso de se pretender atingir os níveis de crescimento económico compatíveis com o projeto europeu. Impõe-se assim, uma ação vigorosa no domínio do desenvolvimento dos recursos humanos, encarados estes não só como objetivo económico de adequar a estrutura da oferta de mão-de-obra às necessidades dos setores e áreas profissionais, mas também como objetivo social de elevar o nível cultural da população”. Depreende-se, assim, que a redução relativa de autonomia entre o sistema educativo e o produtivo é suportada por uma ideologia de modernização económica, social e educativa.

Com o objetivo de relançar o ensino profissional, os Ministérios da Educação e do Emprego e Segurança Social, de forma concertada, criam as Escolas Profissionais, através da publicação do Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro. Estas têm como um dos objetivos mais relevantes o de “multiplicação acelerada da oferta de formação profissional e profissionalizante (...), um dos vetores de modernização da educação portuguesa” e preveem uma colaboração entre “várias entidades públicas e privadas tendentes a capitalizar estruturas e recursos disponíveis”. As principais inovações na legislação que estabelece a criação das Escolas Profissionais assentam no modo de promoção, regime de acesso, organização dos cursos, modelo de gestão e certificação e grau de autonomia administrativa, financeira e pedagógica. Com a criação das Escolas Profissionais pretende-se estruturar o ensino profissional em torno da ideia de que a formação de recursos humanos para o trabalho é “um imperativo e investimento inadiável”, condição necessária de resposta aos “desafios do desenvolvimento económico e social” e da integração europeia, sendo a finalidade produtiva da formação uma das finalidades mais realçadas (art.3º, alíneas a, b, c, f e g), por forma a possibilitar uma “preparação adequada para a vida ativa” e uma “aproximação entre a escola e o mundo do trabalho”. A formulação legal das Escolas Profissionais é expressa em 21 artigos, onde também está estabelecido, naturalmente, o seu regime jurídico (público ou privado conforme os tipos de promotores).

As reformas do ensino técnico referidas terão, assim, na sua génese, um mandato económico que assenta na prioridade de investimento em capital humano. Perante o exposto, surge a dúvida se o ensino profissional terá sido implementado para



preparar os jovens com competências técnicas essenciais para um mercado de trabalho cada vez mais exigente, ou se apenas foi inserido no sistema de ensino como uma segunda via para os alunos que não têm sucesso no sistema de ensino regular poderem concluir a escolaridade obrigatória (Azevedo, 2014).



Capítulo 2

As Escolas Profissionais e os Cursos Profissionais

A criação das Escolas Profissionais levou a uma perspetiva diferente da objetividade do ensino profissional, focalizado na relação entre este e o mercado de trabalho, as aspirações e o rendimento escolar dos alunos do ensino profissional (Azevedo, 2003). Uma ideologia de modernização económica, social e educativa vem constituir suporte para a articulação entre os sistemas educativo e produtivo em moldes e redução de autonomia relativa entre estes dois sistemas. Como afirma Roberto Carneiro (1998),

"a economia portuguesa defrontará sérias dificuldades na aceleração do seu crescimento, impostas pela escassez de mão-de-obra altamente qualificada, (...) no caso de se pretender atingir os níveis de crescimento económico compatíveis como projeto europeu pleno. Impõe-se assim, uma ação vigorosa no domínio do desenvolvimento dos recursos humanos, encarados estes não só como objetivo económico de adequar a estrutura da oferta de mão-de-obra às necessidades dos setores e áreas profissionais, mas também com o objetivo social de elevar o nível cultural da população".

A oferta de educação pelo valor dos saberes e pelo desenvolvimento pessoal e social do educando parece estar a dar lugar à procura determinada pelo mercado de trabalho. Esta mudança, em que a qualidade do sistema educativo é avaliada pela sua capacidade de resposta ao mercado de trabalho, reflete uma transformação do papel do Estado, que tende a aplicar ao sistema educativo princípios e regras do sistema empresarial. Poder-se-á considerar a criação das Escolas Profissionais como uma das respostas da tendência tecnocratizante para a educação, na década de 90, previstas que são para responderem às necessidades de mão-de-obra qualificada de nível intermédio. Esta tendência tecnocratizante para a educação surge em Portugal num período em que na Europa comunitária se manifesta uma grande complexidade na definição das



relações de trabalho e incerteza quanto aos modelos de organização industrial que advirão de uma eventual saída da crise do "fordismo".

Esta heterogeneidade do mercado de trabalho, em que coexistem diferentes estratégias empresariais e sindicais, tecnologias e modelos organizacionais do trabalho, leva naturalmente ao questionamento da problemática da formação profissionalizante enquanto indutora de socialização para o trabalho. Com efeito, o dualismo tecnológico (e salarial) parece ter coerência com estratégias educativas também duais, onde se apresentam por um lado vias de formação profissionalizante, que conferem especializações "de banda estreita", socialmente desvalorizadas, vocacionadas para a produção de mão-de-obra destinada a uma relação de maior precaridade com o emprego, por outro lado, vias de escolarização longa, vocacionadas para o desenvolvimento de competências predominantemente concetuais e destinadas a segmentos mais estáveis do mercado de trabalho. Apesar de, no discurso presente nos textos oficiais, se notar uma preocupação de dignificação da educação tecnológica e revalorização social dos seus destinatários, o facto de estas se desenvolverem predominantemente em vias de formação desvalorizadas potenciará a sua desvalorização social. Como refere José Alberto Correia (1995), se

"por um lado as práticas discursivas tendem a reconhecer às Ciências Aplicadas e à racionalidade instrumental uma importância social acrescida enquanto instâncias de fundamentação dos artefactos tecnológicos imprescindíveis ao desenvolvimento económico, por outro os espaços sociais institucionalizados para a distribuição dos saberes científicos (os Sistemas Educativos) parecem valorizar sobretudo as Ciências Puras encaradas como importantes instrumentos para o desenvolvimento de capacidades cognitivas. (...) Para além de contribuir para a legitimação simbólica da crescente importância ideológica do mundo industrial no campo educativo, o aprofundamento desta dissociação contribui também para a "naturalização" de dualismos educativos fundamentando-os na "natureza epistemológica" dos saberes e já não na sua função social".



Neste capítulo será abordada a caracterização das Escolas Profissionais e a sua organização administrativa, fazendo-se, também, uma abordagem à criação, organização e revisões curriculares dos cursos profissionais.

1 Um Modelo Alternativo ao Sistema Regular de Ensino

As Escolas Profissionais pretendem representar um modelo de formação alternativo ao sistema regular de ensino, após a escolaridade obrigatória, tratando-se de um modelo de ensino que se pretende estruturar em torno da ideia de que a formação de recursos humanos para o trabalho é “um imperativo e investimento inadiável”, condição necessária de resposta aos “desafios do desenvolvimento económico e social” e da integração europeia. Entre as finalidades enunciadas no documento estruturante é enfatizada a finalidade produtiva da formação (art. 3º, alíneas a, b, c, f e g), por forma a possibilitar uma “preparação adequada para a vida ativa” e uma “aproximação entre a escola e o mundo do trabalho”.

1.1 O modelo é alternativo relativamente à sua génese, à organização do ensino-aprendizagem e à autonomia face ao Estado: são de iniciativa maioritariamente local e/ou setorial, resultam de dinâmicas espacialmente localizadas que envolvem empresas, associações laborais e autarquias e decorrem de um processo de negociação entre as entidades referidas (entidades promotoras) e o Estado. O Dec. Lei nº 26/89, de 21 de janeiro, prevê que “podem ser promotores das Escolas Profissionais entidades públicas e privadas, designadamente autarquias, cooperativas, empresas, sindicatos, associações, fundações, instituições de solidariedade social, organismos especialmente vocacionados para esse fim dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e outros, preferencialmente associados e segundo um regime de contrato programa ou protocolo...” (art. 5º). É, assim, a primeira experiência de parceria educativo com a participação do Ministério da Educação e a tipologia dos promotores que desde 1989 se envolveram



nesse projeto dá conta da dinâmica de resposta dos parceiros sociais e económicos, particularmente autarquias, associações¹ e empresas.

Uma leitura comparativa da natureza dos promotores permite verificar que no primeiro ano são as empresas e associações empresariais que implementam o maior número de escolas, logo seguidas pelas associações sem fins lucrativos. As autarquias locais vêm em 3º lugar, com uma percentagem substancialmente inferior em promoção de escolas. Muito baixa é a representatividade dos sindicatos e associações sindicais. Esta relação percentual permite-nos refletir sobre o facto de, no mundo do trabalho, ter sido o patronato quem primeiro reuniu condições para se enquadrar nas determinações do PRODEP e Ministério da Educação e, assim, responder ao desafio do partenariado educativo. O movimento sindical, debilitado no seu poder financeiro com a crise económica, o desemprego e as dificuldades de sobrevivência do setor produtivo e investindo esforços predominantemente em domínios negociais de salários e contratações coletivas, apresenta baixa capacidade de resposta a uma política de formação em novos moldes, em sede escolar e de longa duração. São as duas centrais sindicais quem irá promover o pequeno número de Escolas Profissionais. A capacidade de resposta das "associações" sugere-nos uma boa receptividade de instituições regionais e locais aos objetivos consignados no normativo de lançamento das E.P's (de desenvolvimento regional e fixação das populações jovens), criando formação e tentando contribuir para o aumento de expectativas de emprego². Quanto às autarquias, verificar-se-á que a sua participação como parceiras educativas aumentará consideravelmente nos anos seguintes. O primeiro ano de lançamento das escolas coincidiu com ano de eleições, período mais vocacionado para a tomada de decisões estratégicas do que de realizações com repercussão em futuro mediato. A afirmação do poder local parece ser traduzida pela evolução da criação de escolas em 1990 e anos seguintes, sendo presentemente as Câmaras as segundas maiores promotoras, seguindo muito de

¹ As Associações promotoras de escolas profissionais são instituições regionais ou locais sem fins lucrativos, destinadas às intervenções social e cultural no seu espaço de implantação. Os seus estatutos são de associação, cooperativa e fundação. Na sua titulação constam frequentemente as palavras "Desenvolvimento" (Fundação de Ensino e Desenvolvimento de...) e "Cultural e Recreativa" (Coletividade Cultural e Recreativa de...); um número diminuto tem origem confessional.



perto as associações sem fins lucrativos. Interessante é ainda notar que 88,9% das associações sem fins lucrativos têm protocolos celebrados com as autarquias para a concessão de subsídios, cedência de instalações, prestação de serviços e (em menor número) concessão de prioridade de emprego aos seus diplomados. Este facto potenciará ainda o investimento do poder local neste modelo de ensino. Ao contrário do que ocorre com as autarquias, o ritmo de promoção das empresas privadas baixa ligeiramente no segundo ano e substancialmente nos anos seguintes, o que relativiza a aparente força de representatividade dos primeiros anos, sobretudo se considerarmos que o número das candidatas é relativamente incipiente em relação à quantidade de empresas com dimensões idênticas ou mesmo maiores, existentes. Poder-se-á pôr a hipótese de que tal decorra da crise financeira do setor produtivo mas, (já que o investimento financeiro nas escolas é diminuto), certamente também das características do relacionamento tradicional entre o setor produtivo e o Estado.

A distribuição das escolas pelo território reflete, nos dois primeiros anos, a assimetria existente entre as regiões: a sua concentração nas zonas de Lisboa e Vale do Tejo e do Norte revela que a oferta de formação das E.P's coincide, em termos regionais, com a maior oferta de formação do sistema regular de ensino (apesar de uma e a outra não coincidirem em tipo de cursos), ao mesmo tempo que surge onde o mercado de trabalho abarca mais postos. A intenção expressa no discurso institucional de esbater as assimetrias e desenvolver as regiões parece neste período submeter-se à lógica da oferta de parceria. A evolução dos anos seguintes revela a preocupação de corrigir a tendência anteriormente verificada.

Assim, pode verificar-se que a oferta de formação para o setor secundário é muito baixa, em relação à oferta para o terciário. Uma vez que esta oferta tem a ver não só com as determinações da administração central, mas também com o investimento em interesse por parte da indústria na promoção de escolas/cursos, poder-se-á questionar se a baixa oferta corresponde à fragilidade do tecido produtivo, à escassez de um parque tecnológico desenvolvido ou com expectativas de desenvolvimento num futuro próximo. A este propósito, refere Maria João Rodrigues (1991) que uma das características que marcam o caso português (e o



grego) em relação com os outros países da comunidade, é a de, nos setores competitivos, o emprego ser largamente inferior ao dos setores de competitividade menor, nula ou negativa e os setores mais competitivos não estarem associados às correntes mais dinâmicas de procura. O nível de qualificações e o quantitativo de trabalhadores qualificados acompanha esta tendência. Como cenários possíveis para o futuro e

"no caso de a criação do mercado interno europeu não ser acompanhada de uma verdadeira política industrial comum, de uma política social robusta, de uma política comercial e de investimento no exterior, clara e coerente, haverá boas razões para temer que o livre jogo do mercado no interior do mercado comum alargado vá no sentido de: (...) reforçar provavelmente a lógica da superespecialização da economia portuguesa nas produções banalizadas. (...) Outras empresas da comunidade serão tentadas a deslocar algumas das suas atividades para países de custos salariais mais baixos".

Para que se gerem condições de alteração para aquele cenário, a Autora refere as principais "variáveis, relações e condições" que facilitarão uma interação positiva entre a melhoria da qualidade da especialização e a melhoria da qualidade de emprego: um sistema educativo capaz de qualificar mão-de-obra apta a integrar-se em setores ou segmentos tecnológica e organizacionalmente mais avançados; uma mudança nas culturas de empresa e na sua capacidade de gestão; o desenvolvimento de novos fatores de competitividade decorrente das condições anteriores deverá estimular uma reorientação do investimento e uma melhoria da especialização na produção; uma "elevação progressiva das normas produzidas no quadro da negociação coletiva e da política social". Estando o sistema educativo posicionado num lugar relevante entre as condições de desenvolvimento competitivo do mercado português, parece-nos que as Escolas Profissionais têm aí um papel de certa importância: possibilitam uma formação geral relativamente elevada e uma formação científica e técnica vocacionada para uma família de profissões, todo o discurso oficial e oficioso sobre elas aponta para o



reconhecimento da evolução dos perfis profissionais e dos novos contextos produtivos. A baixa percentagem de formação específica para o setor secundário, em correlação com o baixo investimento empresarial nesta formação, parece indicar que as políticas industrial, tecnológica, regional, educativa e de emprego não estão ainda concertadas no sentido de encontrar lógicas de funcionamento coerentes com o processo de renovação de competências.

1.2 As Escolas Profissionais representam também um modelo alternativo de ensino-aprendizagem: dimensionadas para receberem um número de alunos muito menor do que o "tradicionalmente previsto" para as escolas secundárias da rede do ensino regular e geralmente bem equipadas, têm um desenvolvimento curricular estruturado em módulos de duração variável, pretendendo tal opção facilitar a escolha de percursos educativos por cada aluno dentro de um conjunto de saberes e saber-fazer organicamente flexíveis. Segundo Joaquim Azevedo, "as Escolas Profissionais não oferecem, portanto, formação avulsa ou mesmo um somatório elevado de disciplinas; traduzem-se em projetos educativos inseridos num dado contexto económico e social para responder tanto às exigências do mundo produtivo quanto às aspirações de realização pessoal dos jovens" (1991). Os primeiros normativos sobre estruturação curricular dimanados pelo GETAP impunham um modelo de instrução tendencialmente uniforme quanto a saberes e duração dos tempos de ensino-aprendizagem. A pressão dos promotores fez evoluir os desenhos curriculares para uma flexibilização e diversificação temáticas cuja lógica poderá ser a de maior adaptação a contextos regionais, mas também e com relevância a de maior aproximação aos postos de trabalho de que o setor produtivo dispõe.

1.3 As Escolas Profissionais constituem um modelo alternativo quanto ao modo de relação/dependência com o Estado: às Escolas Profissionais foi conferido o estatuto de autonomia pedagógica, administrativa e financeira e a cada uma cabe decidir quanto à organização da direção, quanto ao recrutamento de pessoal e à admissão de alunos. Enquanto em relação a estes três últimos aspetos se verifica uma efetiva autonomia, o mesmo não se poderá dizer dos outros: a conceção curricular dos



cursos e o sistema de avaliação dos alunos obedecem a normas impostas pela administração central.

2 A Organização das Escolas Profissionais

É na conceção e realização dos projetos educativos que as Escolas Profissionais apresentam aspetos particularmente inovadores em relação ao sistema regular de ensino. Apesar da existência de normas condicionantes lançadas pela administração central quanto à configuração dos currículos e sua gestão, têm as escolas um papel de decisão de certa importância no domínio das escolhas temáticas, nas formas de inserção dos alunos no mundo do trabalho e na organização dos percursos formativos. Tais procedimentos encontram a sua coerência no facto de a maioria destas escolas serem privadas e, assim, poderem gerir-se mais facilmente (apesar das condicionantes impostas pelo Estado) pelas lógicas dos promotores, que serão as lógicas do mercado de trabalho, mas também do desenvolvimento regional e abertura às culturas locais.

É pertinente estabelecer uma diferenciação, no que concerne à questão da autonomia em projeto educativo, entre o que ocorre nas Escolas Profissionais e nas escolas secundárias do ensino regular. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) consagra o princípio de autonomia das escolas quanto à construção dos seus projetos educativos no seu artigo 2º do seguinte modo: "Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo". Apesar dessa consagração, verifica-se que, no sistema regular de ensino, de 1989 para cá, tal princípio teve escassa materialização. Com efeito, a "formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais setores e serviços escolares" (art.2º) que é efetuada anualmente pelas escolas sofre muitas vezes, no essencial, de atrofias decorrentes de normas dimanadas da administração central: a título de exemplo, a participação dos alunos em atividades pedagógicas levadas a cabo na região tem que ser precedida, em cada caso, por um pedido de autorização às Direções Regionais de Educação, a quem cabe também a competência de "fixar a distribuição dos



créditos horários para o funcionamento de atividades de ocupação de tempos livres" (despacho nº 8-F/SESE/91, de 9/12). A reforma do sistema educativo não conseguiu ainda alterar significativamente nem as formas mais tradicionais e conservadoras de gestão curricular, nem os entraves às iniciativas de escola, nomeadamente no que se refere à gestão por projeto, que permitiria a afirmação do carácter próprio de cada escola, a maior participação da comunidade educativa e a rentabilização da formação contínua dos professores.

As Escolas Profissionais surgem num contexto mais favorável à construção de projetos educativos em novos moldes. Dotadas de uma autonomia maior do que as outras escolas e com uma ligação mais profunda ao meio socioeconómico, sobrevivem num terreno concorrencial com o ensino regular e com o subsistema de formação da "Lei da Aprendizagem" que as obriga a promover a qualidade como fator de competitividade. O seu crescimento depende da capacidade de conquista de público discente e de credibilidade junto dos agentes económicos, ao contrário do que acontece com as escolas do sistema regular.

É nesse contexto que se compreende a sua aposta em projetos educativos que incorporem a definição da sua identidade (dimensão simbólica do projeto) e as linhas mestras da sua ação (a racionalidade técnica). Ambos os aspetos denotam a sua vinculação ao paradigma tecnológico para o ensino, que vem assumindo importância crescente no campo educativo, e que tem como referencial ideológico "a modernização", conceito ambíguo, como referimos já, na medida em que não questiona os dispositivos sociais de exercício do emprego. Assim, um dos aspetos mais importantes para o sucesso das Escolas Profissionais é a sua capacidade de desenvolver competências pessoais nos jovens para que estes, logo nos seus estágios profissionais, se mostrem capazes de aprender, de se inserirem em equipas autorreguladas, de tomarem iniciativas e de resolverem problemas inerentes ao desempenho no posto de trabalho. Aqui cabe lembrar que os "clientes" da escola profissional são não só os jovens oriundos dos grupos sociais mais desfavorecidos, para quem este modelo de ensino representa a possibilidade de mobilidade social ascendente e a expectativa de fazerem parte de um núcleo estável de trabalhadores de quem se espera uma polivalência e flexibilidade de funções, mas também o próprio mercado de trabalho –



que tunda as escolas – com todas as suas contingências de precaridade de emprego, desvalorização de diplomas e procedimentos contraditórios com um discurso que valoriza o "capital humano" como fonte de rendimento e de mudança social.

Apesar de as idades médias de ingresso terem baixado, a sua comparação com as dos alunos que frequentam os 10º e 11º anos do sistema regular de ensino permite verificar uma relativa diferença etária factual. Esta diferenciação etária entre os dois sistemas decorre do facto de o percurso escolar de uma parte significativa dos alunos das Escolas Profissionais ser marcado por uma taxa elevada de insucesso/repetência no ensino básico. Por tal facto se poderá pôr a hipótese de este modelo de ensino ser uma opção de discurso, prioritariamente procurado por jovens com dificuldades de enquadramento no sistema regular de ensino e/ou menos motivados para uma formação teórica mais abrangente e tendente ao prosseguimento de estudos no ensino superior.

As finalidades das Escolas Profissionais são enunciadas no Decreto-Lei nº 26/89:

“a) Contribuir para a realização pessoal dos jovens, proporcionando, designadamente, a preparação adequada para a vida ativa; b) Fortalecer, em modalidades alternativas às do sistema formal de ensino, os mecanismos de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho; c) Facultar aos jovens contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional; d) Prestar serviços diretos à comunidade, numa base de valorização recíproca; e) Dotar o país dos recursos humanos de que necessita, numa perspetiva de desenvolvimento nacional, regional e local; f) Preparar os jovens com vista à sua integração na vida ativa ou ao prosseguimento de estudos numa modalidade de qualificação profissional; g) Proporcionar o desenvolvimento integral dos jovens, favorecendo a informação e orientação profissional”.

Beatriz Canário (1992) enumera, genericamente, as seguintes estratégias, seguidas por um conjunto de escolas que constituíram objeto da sua investigação e de onde se destacam a "motivação dos alunos através da introdução precoce no currículo de atividades em contexto de trabalho" ou o "trabalho conjunto dos professores da área



sociocultural e científica no sentido de ligarem as aprendizagens teóricas às práticas, sendo de referir neste âmbito o trabalho pioneiro desenvolvido pelos professores da Área de Integração” Ainda como estratégias seguidas pelas escolas referidas também indica a “adoção de uma estrutura modular na organização das aprendizagens, mais adequada aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e desenvolvimento de materiais didáticos de suporte” e a “implementação de um sistema de avaliação formativo adaptado a este funcionamento e que permite reforços de aprendizagem e reavaliações frequentes”, com “adoção de métodos ativos de ensino/aprendizagem, que fazem apelo à capacidade de iniciativa e de criatividade dos alunos”. Estas estratégias emergem das lógicas de projeto que a maior parte das Escolas Profissionais tem conseguido dinamizar, apesar das dificuldades que enfrentam, nomeadamente na questão financeira e na disponibilização de tempo para atividades não letivas do corpo docente.

Sintetizando, como pontos fortes das Escolas Profissionais, destacam-se: rendimento escolar (percentualmente, revela-se superior às escolas secundárias e consideravelmente superior ao ensino regular); pequena dimensão das Escolas Profissionais e sua abertura ao exterior; maior proximidade entre professores e alunos; maior contato dos alunos com o mundo do trabalho; regime de certificação (confere dupla certificação, equivalência ao 12º ano – prosseguimento de estudos – e certificação profissional de nível IV da União Europeia) (CEDEFOP, 2000). Como fatores que contribuíram para os pontos fortes indicados salientam-se: apoio na progressão escolar dos alunos; modelo pedagógico; regime de administração e gestão mais autónomo nas Escolas Profissionais; forte ligação à comunidade e às empresas (Madeira, 2006). Por último, não pode desconsiderar-se o “efeito escola”, que engloba a liderança escolar, as diversas lideranças intermédias e as suas formas concertadas de atuação (Azevedo, 2003).

Como constrangimentos do sucesso escolar no ensino profissional identificam-se: a organização de turmas heterogéneas a nível de conhecimentos académicos e técnicos (alunos com percursos marcados pelo insucesso, provenientes de meios socioeconómicos, por vezes, desfavorecidos e sem qualquer apoio familiar à escolarização), número de alunos por turma elevado, organização da escola secundária



não compatível com a flexibilidade da estrutura modular ou a avaliação essencialmente sumativa. Pode, ainda, salientar-se que as escolas secundárias tiveram alguma dificuldade em adaptar-se a um modelo completamente diferente do seu, o modelo das Escolas Profissionais (Azevedo, 2003).

3 Os Cursos Profissionais

O despacho nº 194/A/83, de 21 de outubro, cria cursos técnico-profissionais e cursos profissionais, cujo objetivo será conferir qualificações profissionais de nível intermédio. Os primeiros têm a duração de três anos, prevendo-se a possibilidade de saída profissional ao fim de dois anos em alguns casos; os segundos, com a duração de um ano, visam sobretudo formar operários, conferem diplomas de qualificação para os diversos setores de atividade e correspondem a postos de trabalho de execução de tarefas. Todos os cursos têm uma menor carga curricular de formação geral em relação aos cursos da "via nobre" (15 a 17% do total de horas letivas/semana contra cerca de 67%). A ambição desta criação é contribuir para uma "mutação estrutural do sistema de ensino, não só ao nível do secundário mas também a montante e a jusante deste", isto é, em coerência com medidas futuras de reformulação das componentes tecnológicas do unificado, de criação de um serviço de orientação vocacional, de desenvolvimento do ensino superior politécnico e de articulação com projetos de formação profissional da iniciativa de outras instituições do Estado. As Comissões de Coordenação regionais passariam a ser a instância privilegiada de ligação entre o Ministério da Educação e as escolas. Neste período, tal interação era feita através das Comissões Regionais de Educação. No entanto, nada foi feito no sentido de mobilizar os professores para a aproximação escola-empresa ou para a promoção dos cursos profissionais. Tudo leva a crer que os docentes continuavam a ter e a reproduzir as representações de desvalorização social e cultural inerentes a este tipo de ensino. As dificuldades em equipar as escolas com o hardware necessário ao desenvolvimento dos cursos determinou também negativamente o seu sucesso, a par com situações de assimetria da rede e fraca formação de professores. Os cursos profissionais irão ter uma baixíssima procura e os técnico-profissionais, predominantemente dirigidos a jovens oriundos da



"pequena burguesia assalariada de algum rendimento material e simbólico" (Grácio, 1986) continuam a conquistar um número muito menor de efetivos do que a via licealizante. O Relatório Final de Avaliação da Experiência Pedagógica do Ensino Técnico-Profissional refere, com base numa amostra de 78 escolas (81% do universo) em 84/85 e de 98 escolas (75% do universo) em 86/87, que "não se verificou uma pressão desmesurada" e que ao "explodir da oferta não correspondeu acréscimo de procura" (Azevedo, 1988).

Tabela 2 – Número médio de candidatos e de inscritos nos cursos profissionais e técnico-profissionais em 1984/85 e 1985/86, nas escolas da amostra

ANOS	Nº MÉDIO DE CANDIDATOS			Nº MÉDIO DE INSCRITOS		
	C. Profissionais	C. Téc- Profissionais	Total	C. Profissionais	C. Téc- Profissionais	Total
1984/85	15,6	24,1	21,2	12,8	13,9	13,6
1985/86	14,9	23,1	20,5	13,7	18,4	16,9

Fonte: Azevedo, 1988

O estudo de dados relativos à origem social e à "história" escolar dos alunos inscritos nos cursos técnico-profissionais leva a concluir que estes são maioritariamente oriundos de grupos sociais mais desfavorecidos do que os dos matriculados no secundário licealizante e o seu trajeto foi frequentemente marcado por experiências de insucesso. A origem social destes jovens levaria a admitir que procurassem no ensino técnico-profissional uma qualificação suscetível de aceder a um nível de vida económica e socialmente mais elevado do que o das famílias. Nessa medida, este tipo de ensino responderia às expetativas de mobilidade social ascendentes e os seus diplomas fossem reconhecidos e utilizados pelo mercado de trabalho ou pelo mercado escolar do ensino superior. O inquérito realizado em 1987 a metade dos diplomados (Azevedo, 1991) mostra que a maioria dos que conseguiram emprego (52%) estava com vínculos contratuais precários e a mais de metade daqueles não foi exigido o diploma de que eram portadores podendo, pois, admitir-se que as qualificações obtidas na escola não foram objetivamente valorizadas pelo mercado de trabalho. A afirmação, pela quase totalidade dos jovens inquiridos, de que a formação "foi, apesar de tudo, útil e mesmo muito útil para a obtenção do emprego" (Azevedo, 1991) decorrerá do facto de uma parte dos jovens ter conseguido emprego através dos estágios e a sua formação ter sido apreciada pelos empregadores sem que estes, contudo, tenham reconhecido os



diplomas e os tenham distinguido da formação por experiência de desempenho em posto de trabalho.

Foi já referido que a primeira força instituinte das Escolas Profissionais é o Estado. No entanto, e apesar de a iniciativa ter sido fundamentalmente estatal, verificou-se, desde o início das negociações, uma intervenção dos atores e instituições não estatais no sentido de configurarem os projetos educativos segundo critérios por si considerados mais adequados; desse processo de negociação em que se defrontaram lógicas por vezes diferentes e conflituais resultou a alteração dos primeiros normativos dimanados pelo GETAP (Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional, direção geral do Ministério da Educação), que previam um modelo curricular tendencialmente "normalizado" no que diz respeito sobretudo às componentes sociocultural e científica dos currículos. O debate entre entidades promotoras e GETAP, nos domínios da composição curricular dos cursos e distribuição das cargas horárias, parece elucidativo quanto às perspetivas de cada uma das partes sobre as relações escola – mercado de trabalho e formação – emprego. Apesar de reconhecerem que a lógica da produção não pode excluir a lógica educativa, tal resistência apontaria para uma noção de lógica da produção em que a aprendizagem para o posto de trabalho seria o cerne da formação e o objetivo fundamental de uma escolaridade profissionalizante. A tal atitude não serão estranhas as características organizacionais das empresas portuguesas, o nível do seu parque tecnológico, a sua dimensão, a própria formação dos empresários e os modelos de formação profissional de jovens, até aí existentes.

Quanto ao Ministério da Educação e Ciência, todo o discurso que acompanha a divulgação dos cursos profissionais aponta para o reconhecimento de que estes cursos deverão possibilitar uma mobilidade ascendente dos alunos, nomeadamente pelo seu acesso ao ensino superior e pela aquisição de competências culturais equiparáveis às fornecidas pelo ensino regular. Particularmente nas Escolas Profissionais, o insucesso escolar prende-se a razões geográficas e sociais, à fraca orientação vocacional, escolar e profissional, às dificuldades em aplicar estratégias de diferenciação pedagógica em turmas grandes e heterogéneas, à atração imediata do mundo do trabalho derivada do bom desempenho durante a formação em contexto de trabalho, realizada antes da conclusão formal dos cursos (Azevedo, 2003).



4 Estrutura e Organização dos Cursos Profissionais

Considerados como um percurso do Ensino Secundário mais ligado ao mundo profissional, os Cursos Profissionais devem estar articulados com o setor profissional da área geográfica em que a escola se insere, sendo valorizado o desenvolvimento de competências necessárias para o exercício de uma determinada profissão. A projeção de um Curso Profissional tem de partir da análise do perfil profissional pretendido, para o qual são então definidas as competências-chave (do profissional de nível IV), as competências transversais a perfis profissionais afins (famílias profissionais) e as competências específicas (do perfil profissional). A partir destas definições é construído o referencial de formação e são descritas as qualificações exigidas. Seguem-se a identificação das áreas científicas de base e das tecnologias e técnicas estruturantes. Finalmente, são elaborados o plano de estudos e o perfil de competências à saída dos cursos.

A oferta dos Cursos Profissionais depende de cada escola, da rede escolar da Comunidade Intermunicipal em que está inserida, da respetiva Delegação Regional de Serviços da Direção Geral de Estabelecimentos de Ensino e da articulação que conseguir estabelecer com o setor profissional envolvente. Assim, as escolas têm de apresentar uma candidatura para cada Curso Profissional (com indicação do número de grupos turma) que pretende abrir. Esta candidatura, em cumprimento da Portaria ou do Referencial de Formação do Catálogo Nacional de Qualificações que define o plano de estudos de cada Curso Profissional e baseada nas indicações e com o apoio prestados pela ANQEP, é introduzida no SIGO, sendo a abertura dos Cursos Profissionais autorizada, mediante a pertinência da candidatura e número de matrículas, pelos Serviços Centrais do Ministério da Educação e Ciência.

Assim, todos os Cursos Profissionais têm de estar enquadrados numa das 39 famílias profissionais que constam na tabela 3:



Tabela 3 - Famílias Profissionais

<ul style="list-style-type: none"> - Artes do espetáculo - Audiovisuais e produção dos media - Design - Artesanato - Filosofia, história e ciências afins - Jornalismo - Biblioteconomia, arquivo e documentação (BAD) - Comércio - Marketing e publicidade - Finanças, banca e seguros - Contabilidade e fiscalidade - Gestão e administração - Secretariado e trabalho administrativo - Enquadramento na organização/empresa - Ciências informáticas - Metalurgia e metalomecânica - Eletricidade e energia - Eletrónica e automação - Engenharia química - Construção e reparação de veículos a motor 	<ul style="list-style-type: none"> - Indústrias alimentares - Têxtil, vestuário, calçado e couros - Materiais (madeira, papel, plástico, vidro e outros) - Indústrias extrativas - Arquitetura e urbanismo - Construção civil - Produção agrícola e animal - Floricultura e jardinagem - Silvicultura e caça - Pescas - Serviços de saúde - Ciências dentárias - Serviços de apoio a crianças e jovens - Trabalho social e orientação - Hotelaria e restauração - Turismo e lazer - Proteção do ambiente - Proteção de pessoas e bens - Segurança e higiene no trabalho
--	--

Fonte: www.anqep.gov.pt

A estrutura dos Cursos Profissionais sempre privilegiou um conjunto de aprendizagens de cariz sociocultural, científico e técnico a serem desenvolvidos ao longo de três anos letivos, equivalentes a um total de 3200 a 3440 horas: 1000 horas para a componente de formação sociocultural; 500 horas para a componente de formação científica; 1700 a 1940 horas para a componente de formação técnica, incluindo a Formação em Contexto de Trabalho. Atualmente, decorre uma adaptação dos Cursos Profissionais criados através de Portaria para Referenciais de Formação do Catálogo Nacional de Qualificações, de modo que a todos os perfis de saída dos Cursos Profissionais seja associada uma profissão. Desta adaptação surge a alteração da estrutura da componente de formação técnica que, para os Cursos Profissionais já referenciados no Catálogo Nacional de Qualificações, se encontra dividida por Unidades de Formação de Curta Duração de 25 ou 50 horas previamente definidas no Referencial de Formação de cada curso. As componentes de formação sociocultural e científica mantêm-se estruturadas por módulos, com a finalidade de tornar a formação mais flexível, eficaz e potenciadora de sucesso, estando os conteúdos repartidos em pequenas unidades de aprendizagem autónomas e de curta duração (entre 18 e 36



horas). Para cada uma das disciplinas e Unidades de Formação de Curta Duração existem programas publicados pela Direcção-Geral de Formação Vocacional e pela ANQEP, respetivamente, e apresentam o elenco de módulos (no que se refere às disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica), com as respetivas indicações de duração de referência, competências visadas, objetivos de aprendizagem e conteúdos. Estes módulos e Unidades de Formação de Curta Duração permitem uma sequência flexível e possibilitam o respeito pelo ritmo de aprendizagem do aluno na aquisição e certificação do conjunto de competências inerentes ao perfil profissional do Curso Profissional que o aluno frequenta.

Não obstante, todos os Cursos Profissionais seguem a seguinte matriz curricular²:

Tabela 4 - Matriz curricular dos Cursos Profissionais

Componentes de formação	Total de horas (a) (ciclo de formação)
Sociocultural:	
Português	320
Língua Estrangeira I, II ou III (b).....	220
Área de Integração	220
Tecnologias de Informação e Comunicação	100
Educação Física	140
Científica:	
Duas a três disciplinas (c)	500
Técnica:	
Três a quatro disciplinas (d)	1100
Formação em contexto de trabalho (e)	600 a 840
Total.....	3200 a 3440

(a) Carga horária não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação a gerir pela escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga anual de forma a otimizar a gestão modular e a formação em contexto de trabalho.
(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário.
(c) Disciplinas científicas de base a fixar em regulamentação própria, em função das qualificações profissionais a adquirir.
(d) Disciplinas de natureza tecnológica, técnica e prática estruturantes da qualificação profissional visada.
(e) A formação em contexto de trabalho visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir e será objeto de regulamentação própria

Fonte: Decreto-Lei n.º 91, de 10 de julho de 2013

A avaliação sumativa, expressa na escala de 0 a 20 valores, tem como finalidade a classificação e a certificação, subdividindo-se em avaliação sumativa externa (para os alunos que pretendam prosseguir os seus estudos ao nível do Ensino Superior) e

² Aprovada pelo Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março (Artigo 6º, Ponto1), retificado pela Declaração de Retificação nº 44/2004, de 25 de maio, alterado pelo Decreto-Lei nº 24/2006, de 6 de fevereiro (Artigo 3º, Ponto 2), retificado pela Declaração de Retificação nº 23/2006, de 7 de abril, e alterado pelo Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho (Artigo 2º, Ponto 2), retificado pelo Decreto-Lei nº 91/2013, de 10 de julho.



avaliação sumativa interna. Para um módulo estar concluído e a Formação em Contexto de Trabalho cumprida, os alunos têm de obter uma classificação igual ou superior a 10 valores. No final do curso, os alunos têm ainda de realizar uma Prova de Aptidão Profissional. Também nesta prova, apresentada perante um júri que a avalia, os alunos têm de obter uma classificação igual ou superior a 10 valores.

Tendo obtido uma classificação igual ou superior a 10 valores a todos os módulos de cada disciplina, à Formação em Contexto de Trabalho e à Prova de Aptidão Profissional, os alunos recebem uma dupla certificação: o diploma de conclusão do ensino secundário e um certificado de qualificação profissional de nível IV³.

Em conclusão, estes cursos têm uma finalidade e uma estrutura totalmente diferente dos cursos do Ensino Científico-Humanístico, aos quais as escolas secundárias portuguesas estão adaptadas. É neste contexto que surge o alargamento do ensino profissional às escolas secundárias. Joaquim Azevedo (2009) esquematizou em quadro as principais diferenças (até 2002) que distinguem as escolas Secundárias e Profissionais, parametrizando as seguintes áreas: Promotores das escolas; Modelo de administração e gestão; Administração do currículo; Tipologias curriculares; Componente curricular predominante; Sistema de progressão anual; Contratação de docentes; Certificação; Dimensão; Financiamento. A estas diferenças formais de estrutura, funcionamento e percurso histórico, poderemos acrescentar as diferenças culturais. A introdução dos cursos profissionais nas escolas secundárias, segundo Joaquim Azevedo (2009), não despoletou a intenção desejada, visto que algumas escolas apenas encaminham os alunos com insucesso escolar para os cursos profissionais, arranjando uma “solução fácil e desastrosa, que tem significado o encaminhamento despudorado dos jovens com dificuldades de aprendizagem para os CEF e para os cursos profissionais, que deve ser urgentemente avaliada e repensada” (Alves & Azevedo, 2010). Orvalho & Alonso (2009) consideraram mesmo que o alargamento dos cursos profissionais às escolas secundárias constituiu uma situação problemática, pois não foi garantido o acompanhamento sustentado e de proximidade ao seu funcionamento.

³ A classificação final do curso é obtida através da aplicação da fórmula que consta do Artigo 28º da Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro.



Capítulo 3

A Escola Profissional como Organização Pedagógica

No âmbito do Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de Janeiro, as Escolas Profissionais foram criadas com o propósito de responder à modernização da educação portuguesa e ao aumento da formação profissional, assentando numa forma articulada de promover a diversificação da educação em Portugal, num contexto que se insere na integração europeia e no desafio do desenvolvimento económico e social que se via como emergente face às especificidades do contexto nacional, regional e local. O artigo 9º do Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro (diploma de criação das escolas profissionais) elenca as principais orientações no que se refere à organização dos cursos profissionais, tais como: deverão organizar-se, preferencialmente, em módulos de duração variável, segundo níveis de escolaridade e qualificação profissional, progressivamente mais elevados; o plano de estudos deve incluir componentes de formação sociocultural, científica e técnica, em proporção variável consoante os níveis de qualificação profissional; incluirá realização de estágios, dependendo a sua organização e forma das possibilidades oferecidas localmente; poderá haver ligação, no desenvolvimento da formação, com empresas e centros de formação profissional; o plano de estudos da cada escola profissional é submetido anualmente pela sua direção, à aprovação pelos Ministérios da Educação e Emprego e Segurança Social. Assim, as Escolas Profissionais foram criadas com intuito de colmatar a fraca oferta formativa técnica e profissionalizante, apresentando-se, ao mesmo tempo, como vias alternativas aos jovens que, tendo concluído o 9.º ano de escolaridade, não pretendiam prosseguir um ensino secundário por via da formação regular, atendendo ao facto de não terem expectativas escolares com vista ao prosseguimento dos estudos de nível superior pós conclusão do 12º ano.

Com base no referido, Joaquim Azevedo (1991) acrescenta que não se deve subestimar o risco de se tornarem “num subproduto desvalorizado, acessível aos que são rejeitados pela educação regular”. Alves e Porfírio (1996), dos principais impulsionadores das escolas profissionais, consideram-nas uma verdadeira alternativa



ao sistema regular de ensino, com capacidade de responder de uma forma eficaz às exigências de formação de uma camada crescente de jovens que, por razões diversas, não concretizam as suas expectativas e necessidades noutros sistemas de formação. Todos estes autores afirmam que as escolas profissionais podem vir a ser uma “alternativa de formação socialmente valorizada e um modelo educativo para mais sucesso pessoal e social, para mais democracia e mais desenvolvimento, participando ativamente nos processos de modernização empresarial”, concordando com a aproximação do sistema educativo ao mercado de trabalho, defendem a prioridade da finalidade educativa de uma formação com uma base sociocultural, científica e tecnológica sólida e rejeitam uma aprendizagem estritamente profissional.

De acordo com o que refere Joaquim Azevedo (2003; 2014), pode afirmar-se que as escolas profissionais demonstraram nos últimos anos alguns aspetos muito importantes na sociedade portuguesa. Entre estes destacam-se: i) são uma ocasião de realização pessoal e de inclusão social para muitos adolescentes e jovens, uma boa parte deles “perdidos” no enredo dos modelos únicos do ensino regular; ii) constituem uma oportunidade de qualificação profissional para muitos milhares de jovens, qualificação esta que representa um verdadeiro passaporte para o emprego; iii) a procura social não está “totalmente” dominada pelos mitos subjacentes às formações liceais e universitárias, havendo muitos milhares de famílias que preferem investir na via profissional da educação; iv) a inscrição local dos projetos educativos das escolas profissionais lhes confere congruência com o tecido social local e potenciam o grau de adequabilidade dos seus diplomados.

Maria Ilídia Cabral (2007) verte, de forma bastante clara, a importância da organização pedagógica das Escolas Profissionais para o panorama dos sistemas de ensino em Portugal:

“O modelo pedagógico das escolas profissionais veio revolucionar toda a lógica convencional do sistema regular de ensino, pois este novo modelo assentava, essencialmente, na flexibilização e diversificação dos percursos educativos dos estudantes, no reforço das componentes de aprendizagem aut centrada, no acompanhamento pedagógico personalizado e no



primado da dimensão formativa de avaliação. (Silva, Silva e Fonseca, 1996)
Para além destas inovações pedagógicas, a aproximação da escola ao mundo do trabalho através da “inserção de momentos e formas de contacto com o trabalho e as organizações, por via nomeadamente dos estágios, constituía trave-mestra do novo ensino profissional.” (Cabral, 2007:35)

Neste capítulo serão abordados os projetos educativos das escolas profissionais, as estruturas pedagógicas das escolas profissionais e suas competências, a organização modular dos cursos profissionais e a inteligência emocional e diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula.

1 Projetos Educativos das Escolas Profissionais

Os projetos educativos das escolas profissionais considerados à partida como estruturas organizacionais devem incluir a criação e funcionamento de mecanismos de inserção na vida ativa, com a finalidade de promover a integração e o acompanhamento dos jovens.

Deste modo, a formação desenvolve-se a partir do próprio projeto educativo da escola, segundo um modelo de estrutura modular. Todos os cursos incluem um período de formação em contexto de trabalho, diretamente ligado a atividades práticas no domínio profissional respetivo e em contacto com o tecido socioeconómico envolvente que, sempre que possível deve ter a forma de estágio.

Contrariamente aos que afirmaram outros autores relativamente à organização curricular do ensino profissional e o seu nível de preparação, Azevedo (1999) salienta que não há qualquer evidência de que os modelos de avaliação e progressão praticados no ensino regular geral sejam os mais eficientes e que o “sistema modular” pode ser tão ou mais formativo, devidamente enquadrado numa certa (re) organização pedagógica das escolas. Assim, assiste-se a uma nova aposta nos sistemas educativos, centrada sobre um tipo específico de educação: a educação de matriz profissionalizante.



Assente nesta perspetiva, Maria Ilídia Cabral (2007) refere:

“As escolas profissionais pretenderam, desde sempre, afirmar-se como um projecto inovador, capaz de se constituir enquanto alternativa real ao sistema regular de ensino. (...) Assim, numa tentativa de fazer face à rigidez estrutural do ensino secundário formal, as escolas profissionais visam oferecer uma formação de largo espectro, vinculada também à finalidade do desenvolvimento pessoal e social.” (Cabral, 2007:38)

De forma a que os projetos educativos das escolas profissionais estejam sustentados por pilares que respondam à qualidade desta tipologia de ensino, este tema ganha relevância a partir de 2002, no contexto do Processo de Copenhaga que instituiu a cooperação europeia em matéria de ensino e formação profissionais, definindo um conjunto de prioridades, das quais resultou a criação de vários instrumentos: o Quadro Europeu de Qualificações (transparência); o Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais – EQAVET (qualidade); o Sistema Europeu de Créditos do Ensino e Formação Profissionais – ECVET (mobilidade); e o Europass - conjunto de documentos que favorecem a transparência das qualificações e a mobilidade de estudantes e de trabalhadores.

Com base na associação dos projetos educativos das escolas profissionais à qualidade nos processos de Educação e Formação Profissional, aquelas encontram-se num processo de certificação da qualidade, denominado EQAVET (**E**uropean **Q**uality **A**ssurance Reference Framework for **V**ocational **E**ducation and **T**raining).

Em dezembro de 2010, o Comunicado de Bruges estabelece um compromisso para reforço da cooperação europeia em matéria de educação e formação profissionais para o período de 2011-2020, tendo sido definido como resultado a alcançar a curto prazo que até ao final de 2015, os Estados-membro deveriam estabelecer a nível nacional um quadro comum de garantia da qualidade para os operadores de EFP compatível com o Quadro EQAVET.

O Quadro EQAVET, instituído pela Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de junho de 2009, permite documentar, desenvolver, monitorizar,



avaliar e melhorar a eficiência da Educação e Formação Profissional e a qualidade das práticas de gestão e, deve ser entendido, no contexto mais lato dos objetivos estratégicos traçados pelo Conselho de 12 de maio de 2009 para a cooperação europeia na Educação e Formação 2020: tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade; melhorar a qualidade e a eficácia da Educação e Formação Profissional; promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa; e incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da Educação e Formação Profissional.

É neste contexto que se constitui como uma condição temática *Ex Ante* do Acordo de Parceria 2014-2020, assinado em julho de 2014, entre Portugal e a Comissão Europeia, a implementação de uma abordagem nacional de garantia da qualidade da Educação e Formação Profissional articulada com o Quadro EQAVET e, em particular, a implementação por parte das escolas profissionais de sistemas de garantia da qualidade alinhados com o modelo europeu (Decreto-Lei n.º 92/2014, de 20 de junho).

A 7 de outubro de 2015, a ANQEP disponibiliza a Orientação Metodológica n.º 1 sobre a “Implementação de Sistemas de Garantia da Qualidade em linha com o Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação Profissionais (Quadro EQAVET)”, onde refere:

“O Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação Profissionais (Quadro EQAVET), (...) ferramentas comuns para a gestão da qualidade, a aplicar no âmbito da legislação e das práticas nacionais. Com efeito, a sua utilização permite aos Estados-Membro documentar, desenvolver, monitorizar, avaliar e melhorar a eficiência da EFP e a qualidade das práticas de gestão.

(...)

Ainda que o âmbito de aplicação do Decreto-Lei n.º 92/2014, de 20 de junho, se restrinja às escolas profissionais, a implementação de sistemas de garantia da qualidade reveste-se de importância estratégica para todos os operadores de EFP, numa perspetiva de melhoria contínua dos seus processos formativos e dos resultados obtidos pelos alunos/formandos.”



Assim, os projetos educativos das escolas profissionais têm de estar em consonância com o anteriormente referido para corresponderem a um certificação europeia com vista a garantir e a melhorar qualidade da formação prestada no ensino profissional, aumentar a transparência, a confiança e a mobilidade de formandos e trabalhadores dentro do espaço europeu, contribuir para combater o desemprego ao equacionar o desfasamento entre necessidades do mercado de trabalho e qualificações da população ativa e facilitar a cooperação entre a escola e o mercado de trabalho. Estes objetivos consistem em implicar processos de monitorização regulares, envolvendo mecanismos de avaliação interna e externa e relatórios de progresso; estabelecer critérios de qualidade e descritores indicativos que sustentam a monitorização e a produção de relatórios e evidenciar a importância dos indicadores de qualidade que suportam a avaliação, monitorização e garantia da qualidade, nomeadamente as taxas de conclusão dos cursos profissionais, de empregabilidade/prosseguimento de estudos, de diplomados a exercer profissões na área de formação e de satisfação dos empregadores.

Todos estes indicadores implicam um ciclo de qualidade, num processo de melhoria contínua, que se complementa através da definição de metas e objetivos apropriados e mensuráveis; do estabelecimento de procedimentos que assegurem o cumprimento das metas e objetivos definidos; do desenvolvimento de mecanismos de recolha e tratamento de dados que sustentem uma avaliação fundamentada dos resultados esperados; e o desenvolvimento de procedimentos para atingir os resultados ainda não alcançados e/ou estabelecer novos objetivos em função das evidências geradas, por forma a garantir a introdução das melhorias necessárias.

2 Modelo de Organização Pedagógica – Estruturas e Competências

Como garantia de apoio à obtenção dos padrões descritos no ponto anterior, as escolas profissionais, na sua dimensão institucional, estão organizadas pedagogicamente com um conjunto de estruturas pedagógicas com competências e atribuições legalmente definidas: a Direção Pedagógica; o Conselho Consultivo; o



Conselho Pedagógico; as Áreas de Formação; os Orientadores Educativos; os Diretores de Curso; os Conselhos de Turma. Pode considerar-se que as competências das estruturas pedagógicas que serão explanadas neste Estudo, assentam em três domínios: Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão.

A **Direção Pedagógica** tem as suas competências definidas no artigo 21º, alínea i) e no artigo 26º do Decreto-Lei nº 92/2014, de 20 de junho. As principais competências da Direção Pedagógica assentam, desta forma, nos domínios sugeridos: Resultados, proporcionando formas organizativas e pedagógicas e coordenando serviços de apoio que facilitem o sucesso educativo dos formandos; Prestação do Serviço Educativo, formando as turmas e distribuindo o serviço nas diferentes áreas e setores, com a nomeação dos diferentes cargos pedagógicos de liderança intermédia. Ainda neste domínio, e para garantir a qualidade de ensino, a definição do sistema e critérios de avaliação a seguir, o acompanhamento das atividades curriculares e de complemento curricular conducentes ao bom funcionamento pedagógico dos cursos também são competências da Direção Pedagógica que pretendem sistematizar práticas de acompanhamento, monitorização, autoavaliação e regulação com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos; Liderança e Gestão, coordenando as atividades técnico-pedagógicas da Escola Profissional e promovendo a integração e realização pessoal e profissional dos alunos, a acrescentar a todas as funções inerentes à administração escolar.

O **Conselho Consultivo** tem as competências definidas no artigo 27º do Decreto-Lei n.º92/2014, de 20 de junho, sublinhando-se a emissão do parecer sobre o projeto educativo da escola e a emissão do parecer sobre os cursos de ensino e formação profissional dual e outras ofertas educativas e formativas. Este conselho deve ser constituído por um representante da entidade promotora da escola profissional; um representante da direção da escola, que preside; o(s) Diretor(es) Pedagógico(s); um representante dos docentes; um representante dos alunos; um representante dos pais ou encarregados de educação; um representante dos funcionários não docentes; representantes de instituições e organismos locais representativos do setor económico e social e das empresas parceiras na formação.



O **Conselho Pedagógico** é uma estrutura de apoio à direção pedagógica, sendo, portanto, um órgão de natureza consultiva, tendente à coordenação, planeamento, acompanhamento e apresentação de sugestões relativamente às atividades de formação a desenvolver. Compete ao Conselho Pedagógico, no domínio Resultados, proceder à análise do processo de avaliação das aprendizagens e seus resultados, do desenvolvimento das diversas atividades de caráter pedagógico e participar na avaliação da qualidade de ensino e da aprendizagem ministrados na escola, procedendo à análise dos resultados da avaliação; na Prestação do Serviço Educativo, as competências passam por apresentar propostas de atividades letivas, extracurriculares e de desenvolvimento e integração comunitárias e apresentar estudos, planos e propostas conducentes ao aperfeiçoamento da formação; Liderança e Gestão, colaborar com a direção pedagógica nas funções organizativas e pedagógicas e participar na elaboração da análise SWOT da escola.

As **Áreas de Formação** são as estruturas de apoio ao Conselho Pedagógico em todas as questões específicas do grupo de disciplinas, tendo um Coordenador nomeado pela Direção Pedagógica de entre todos os professores que lecionam uma das disciplinas em apreço. O Coordenador da Área de Formação coordenará a atividade dos professores da respetiva Área de Formação, nomeadamente na planificação das disciplinas/módulos e deverá promover e verificar o desenvolvimento de outras atividades.

O **Orientador Educativo** de Turma é, obrigatoriamente, um dos docentes/formadores da turma, designado pela Direção Pedagógica e, enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é particularmente responsável pela adoção de medidas que conduzam à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente formativo. Destacam-se como principais competências do Orientador Educativo de Turma: Resultados, acompanhar o processo avaliativo dos alunos, em diálogo permanente com os professores da turma, de modo a coordenar os processos de recuperação, promovendo as medidas de apoio necessárias e elaborar o relatório intercalar da avaliação qualitativa do perfil de progressão de cada formando, tendo em conta as informações provenientes dos professores da respetiva turma; na Prestação do Serviço Educativo, desempenhar um papel essencial na partilha de informações sobre métodos de estudo e atitudes favoráveis à aprendizagem e coordenar o planeamento e apoiar a



concretização do Plano de Acompanhamento Pedagógico da Turma e de Planos de Acompanhamento Pedagógico Individuais, envolvendo os alunos e os professores na definição de estratégias de intervenção para a recuperação e desenvolvimento de aprendizagens e sua avaliação; Liderança e Gestão, acompanhar o desenvolvimento pessoal e escolar do aluno e da turma, identificando as suas dificuldades, preocupações e expectativas (de natureza cognitiva, afetiva e emocional), de modo a sistematizar os problemas, estabelecer prioridades e definir orientações estratégicas na sua resolução e/ou superação e despertar a vocação, dando informações sobre o prosseguimento de estudos ou as atividades profissionais.

O **Diretor de Curso** é o docente/formador que, pela sua competência, experiência e ligação ao mundo do trabalho, reúne as condições para potenciar a exploração interdisciplinar do plano curricular, preferencialmente de entre os docentes profissionalizados que lecionam as disciplinas da componente de formação técnica. O Diretor de Curso, em estreita cooperação com a Direção Pedagógica, deve promover a identificação e atualização dos saberes e das competências de carácter socioprofissional, bem como das metodologias e dos contextos da sua aprendizagem, direcionando-as para o conhecimento do mundo do trabalho e, em particular, do setor profissional a que o Curso se destina. O Diretor de Curso tem como principais competências: Resultados, articular com os Orientadores Educativos de Turma a planificação modular e a construção de instrumentos necessários à avaliação da Turma e coordenar o acompanhamento e a avaliação do curso; na Prestação do Serviço Educativo, desenvolver a articulação entre as aprendizagens nas diferentes disciplinas e componentes de formação, promovendo a integração dos objetivos, conteúdos e atividades dos diferentes módulos de formação, numa perspetiva de complementaridade e eficiência das aprendizagens e promover a adaptação do currículo às condições concretas do seu desenvolvimento e à realidade do grupo/turma, tendo em conta a sua dimensão socioeducativa, nomeadamente através de propostas de estratégias e de metodologias de ensino-aprendizagem, adequadas às características dos alunos, potenciando as suas motivações e os seus interesses, bem como organizar e coordenar a Formação em Contexto de Trabalho, participando a conceção do Plano de Estágio e coordenar as Provas de Aptidão Profissional dos Formandos; Liderança e Gestão, promover, organizar, acompanhar e avaliar a



implementação e o desenvolvimento de planos pedagógicos, em colaboração direta com o Orientador Educativo e adequar as competências a desenvolver, tendo em linha de conta as necessidades da comunidade e dos contextos empresariais locais, colaborando com os Orientadores Educativos, na sua relação com os alunos e com os pais e encarregados de educação.

Os **Conselhos de Turma** são a estrutura de orientação educativa responsável pela organização das atividades da turma e pelo acompanhamento e avaliação dos alunos. Têm como principais atribuições e competências: no domínio Resultados, avaliar os alunos, tendo em conta os objetivos curriculares definidos e as especificidades da comunidade educativa, analisar e discutir propostas de avaliação capazes de otimizar o rendimento da turma e indicar eventuais aulas de apoio para alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem em domínios específicos; na Prestação do Serviço Educativo, assegurar o desenvolvimento do plano curricular aplicável aos alunos da turma, de forma integrada e numa perspetiva de articulação interdisciplinar, sintetizar as principais dificuldades evidenciadas por cada aluno, indicando estratégias de recuperação e remediação e detetar ritmos de aprendizagem diferenciados e outras necessidades dos alunos, colaborando com os serviços de apoio existentes nos domínios psicológico e socioeducativo; Liderança e Gestão, implementar estratégias de integração dos alunos no relacionamento entre si e com os professores, promover ações que estimulem o envolvimento dos pais e encarregados de educação no percurso escolar do aluno e emitir parecer sobre questões de natureza pedagógica e disciplinar da turma.

3 Organização Modular dos Cursos Profissionais

De acordo com o que anteriormente já foi indicado, a formação nas escolas profissionais é organizada em módulos de duração variável, integrados no contexto de uma área disciplinar ou de um curso, oferecendo aos alunos percursos flexíveis, possibilitando ritmos de progressão mais diferenciados e personalizados. No processo avaliativo de cada um dos módulos são valorizados além das competências, os valores, as atitudes, o saber-fazer, o saber-estar, a criatividade, a comunicação, o trabalho em equipa, a resolução de problemas, o espírito empreendedor, a responsabilidade



(Orvalho, et al., 1993). Assim, os módulos são encarados como unidades de aprendizagem autónomas que estão integradas num todo que representa o plano curricular de um curso profissional, possibilitando aos alunos absorver conhecimentos, capacidades e atitudes tendo em atenção a diversidade dos alunos. (Orvalho, et al., 1993). Orvalho & Alonso (2009) referem que “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: (i) orientação educativa diferenciada; (ii) apoio personalizado; (iii) significado formativo da avaliação.”

A flexibilidade do sistema modular permite a utilização de módulos alternativos, diferentes sequencialidades, agregação de um ou um conjunto de módulos a um novo conjunto, oferecendo percursos que possibilitem a integração de alunos com características e ritmos de progressão diferenciados, centrando no aluno o foco do processo ensino aprendizagem. Desta forma “a avaliação modular estimula o sucesso educativo de todos os alunos, favorece a confiança própria, contempla os vários ritmos de aprendizagem e a progressão é o garante da qualidade da formação.” (Orvalho, et al., 1993)

De uma forma bastante clara, Maria Ilídia Cabral (2007) demonstra a importância da flexibilidade do sistema modular da seguinte forma:

“Esta estrutura dos programas tem em vista um tipo de ensino personalizado, diferenciado e apoiado por uma avaliação essencialmente formativa. (...) Este tipo de estruturação do currículo permite organizar os conteúdos/actividades do processo de ensino/aprendizagem em partes cognitivamente significativas, de modo a oferecer percursos flexíveis que possibilitem ritmos de progressão mais diferenciados e personalizados. A estrutura modular prevê ainda que os módulos permitam o desenvolvimento de capacidades globais ao nível do ser pessoa, do ser cidadão e do ser trabalhador. Esta é uma estrutura que, pretendendo centrar o processo ensino/aprendizagem no aluno, (...)” (Cabral, 2007: 36-37)



Os cursos profissionais estão estruturados em módulos, distribuídos por 3 anos letivos, divididos em três componentes de formação, que inicialmente detinham o seguinte peso na estrutura modular: Formação Sociocultural (900 horas - 25%); Formação Científica (900 horas - 25%) e Formação Tecnológica (1800 horas - 50%), uma carga letiva de 3600 horas ao longo dos 3 anos. O Gabinete de Ensino Tecnológico, Artístico e Profissional, em 1993, pretende que o conceito de módulos seja visto como unidades de aprendizagem “autónomas integradas num todo coeso, que permitem a um aluno ou a um grupo de alunos adquirir um conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes” para que a diversidade dos alunos seja contemplada com recurso a experiências e atividades de aprendizagem. “Estas unidades de aprendizagem, os módulos, constituem, pois, componentes significativas, completas em si mesmas, mas interligadas, fazendo parte de um todo cuja estrutura interna permite sequências alternativas” (GETAP, 1993).

Na Tabela 5, pode verificar-se como exemplo, o plano de estudos do Curso Profissional de Técnico de Multimédia, criado ao abrigo da Portaria nº 531/95, de 2 de junho. Nela pode-se constatar a distribuição acima referida, com as 900 horas da formação sociocultural igualmente repartidas pelas disciplinas de Português, Inglês e Integração, havendo uma repartição equitativa pelos três anos do curso.



Tabela 5 - Plano de estudos do Curso Técnico de Multimédia

		Disciplinas	Cargas Horárias Anuais			
			1º Ano	2º Ano	3º Ano	Total
Componentes de Formação	Sociocultural	Português	100	100	100	300
		Língua Estrangeira	100	100	100	300
		Área de Integração	100	100	100	300
	Científica	Matemática	100	100	100	300
		Física	100	100	100	300
		Ciências da Comunicação	100	100	100	300
	Técnica, Tecnológica e Prática	Informática	160			160
		Técnicas Multimédia	240	280	240	760
		Design e Audiovisuais	100	160	80	340
		Sistemas de Informação	100	160		260
		Projeto			280	280
Total Horas Ano/Curso		1200	1200	1200	3600	

Fonte: Portaria nº 531/95, de 2 de junho

A estas 3600 horas acrescia ainda, a Formação em Contexto de Trabalho, que era dada na Empresa em forma de estágios curriculares, repartidos entre os dois últimos anos do curso, normalmente totalizando 2 meses.

A conclusão do curso culmina com a defesa da PAP – Prova de Aptidão Profissional-, onde o aluno mobiliza todos os saberes e competências apreendidos ao longo do curso, e demonstra que está apto a integrar o “mundo do trabalho”, elaborando um projeto transdisciplinar sob orientação e acompanhamento de um ou mais professores. O aluno terá de defender o seu projeto, perante um júri nomeado pela direção pedagógica, que deverá ter na sua constituição elementos externos à escola, nomeadamente um representante das associações empresariais ou empresas de áreas afins ao curso, e representantes de associações sindicais ou profissionais de áreas afins ao curso, como salienta o artigo nº 30 da Portaria nº 423/92, de 22 de maio.



Com a reforma curricular de 2004, a carga horária dos cursos profissionais passa a 3100 horas, incluindo as horas de Formação em Contexto de Trabalho (estágio), passando a componente sociocultural a deter um maior peso, em detrimento da componente técnica, indo ao encontro das exigências de um mercado de trabalho em constante mutação, onde uma formação com maior especialização se torne mais sensível em situações de carências de empregos. Assim, é valorizada uma “formação inicial de jovens que assegure uma base cultural e técnico-científica alargada, que possibilite a adaptabilidade e a mobilidade exigidas numa sociedade em constante mudança e que prepare, não só para o exercício de uma atividade profissional, mas também para a inovação, a iniciativa e a autoaprendizagem permanente” (Madeira, 2006).

De acordo com a Portaria nº 500-C/2004, de 21 de maio, a avaliação do desempenho do aluno nos diversos módulos deve incidir sobre as aprendizagens previstas nos programas e no plano da Formação em Contexto de Trabalho e sobre as competências identificadas no perfil de desempenho à saída do curso (Artigo 10º, Ponto 1). Devem ser utilizadas diferentes modalidades de avaliação – diagnóstica, formativa e sumativa. No Artigo 12º, a avaliação formativa é definida como sendo contínua e sistemática, tendo uma função diagnóstica e dando informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com a finalidade de levar à definição e ao ajustamento de processos e estratégias. A avaliação sumativa interna, de acordo com o Artigo 14º, tem lugar no final de cada módulo e no final da Formação em Contexto de Trabalho. Para um módulo estar concluído e a Formação em Contexto de Trabalho cumprida, os alunos têm de obter uma classificação igual ou superior a 10 valores. Para módulos que não tenham sido concluídos dentro do prazo definido, os alunos podem requerer a realização de um exame – obtendo uma classificação igual ou superior a 10 valores, o módulo é considerado concluído. À escola é dada a possibilidade de, no âmbito da sua autonomia pedagógica, definir modalidades especiais de progressão modular para alunos com módulos em atraso. Regulamentada nos Artigos 19º a 22º, a Prova de Aptidão Profissional, da Portaria n.º 500-C/2004, de 21 de maio, é definida como um projeto transdisciplinar centrado em temas e problemas perspectivados pelo aluno, sendo, simultaneamente, uma base estruturante do futuro profissional do jovem.



A distribuição da carga horária, pelo triénio, passa a ser “gerida pela escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga anual de forma a otimizar a gestão modular e a formação em contexto de trabalho”, de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, proveniente do Ministério da Educação e da Ciência e que regulou a Revisão Curricular dos cursos profissionais. A carga horária passa a ser distribuída conforme consta na Tabela 6.

Tabela 6 - Plano de estudos do Curso Técnico de Multimédia

		Disciplinas	Cargas Horárias Anuais				
			1º Ano	2º Ano	3º Ano	Total	
Áreas de Formação	Sociocultural	Português	106	108	106	320	
		Língua Estrangeira	76	72	72	220	
		Área de Integração	72	76	72	220	
		Educação Física	72	36	32	140	
		Tec. da Inform. e Comunicação	100			100	
	Científica	Matemática	72	74	54	200	
		Física	100			100	
		História da Cultura e das Artes	72	62	66	200	
	Técnica, Tecnológica e Prática	Sistemas de Informação	51	99	60	210	
		Design, Com. e Audiovisuais	161	189		350	
		Técnicas de Multimédia	129	216	135	480	
		Proj. e Produção Multimédia		80	60	140	
		Form. Contexto de Trabalho			420	420	
	Total Horas Ano/Curso			1011	1036	1053	3100

Fonte: Portaria nº 1315/2006, de 23/11

Com a obrigação de cumprir o disposto na Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro, as escolas e as empresas podem desenvolver novas qualificações propostas e trabalhadas por elas. A assunção do compromisso político desde a criação do Sistema Nacional de Qualificações (2007), reforçado na atual legislatura, privilegia a relação com



os parceiros sociais no compromisso para o Crescimento, Competitividade e Emprego que assumiu a referenciação de todas as modalidades de dupla certificação de jovens ao Catálogo Nacional de Qualificações, como uma das medidas de reforço do ensino profissional e da ligação das escolas às empresas. O Decreto-Lei nº 91/2013, de 10 de julho, traz uma nova revisão curricular com alterações à matriz dos cursos profissionais de nível secundário, nomeadamente na carga horária da formação técnica (de 1180h para 1100h) e da formação em contexto de trabalho (420h para entre 600 a 840h). A Portaria nº 74-A/2013, de 15 de fevereiro, no nº 2 do artigo 2 estabelece que “os cursos profissionais enquadram-se no Catálogo Nacional de Qualificações, em regime transitório até à sua integração nos termos do disposto no Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro”. Apenas a partir da plena integração dos cursos profissionais no Catálogo Nacional de Qualificações poder-se-á criar um sistema de transferência de créditos alinhado com o ECVET (Sistema Europeu de Créditos do Ensino e Formação Profissional).

A 8 de julho de 2015, a ANQEP disponibiliza a Orientação Metodológica nº 3 sobre a “Integração dos Cursos Profissionais no Catálogo Nacional de Qualificações”, onde refere:

“1. Os cursos profissionais utilizam referenciais de formação das qualificações constantes do Catálogo Nacional de Qualificações (www.catalogo.anqep.gov.pt), sendo os respetivos planos de estudo contruídos do seguinte modo:

- a. As disciplinas da componente de formação sociocultural e da componente de formação científica mantêm as designações, as cargas horárias e os programas atualmente em vigor⁴.
- b. As Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) da componente de formação tecnológica dos referenciais de formação do Catálogo Nacional de Qualificações integram a componente de formação de técnica dos

⁴ Importa salientar que, a partir do ano letivo 2016/2017, o programa da disciplina de Português sofreu uma remodelação tanto a nível dos conteúdos programáticos dos módulos bem como no número de módulos (passou de 12 para 9 módulos).



cursos profissionais, sendo organizadas, pela escola, em 3 ou 4 disciplinas de natureza tecnológica, técnica e prática, estruturantes da qualificação profissional visada, conforme previsto no Anexo VI do Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, alterado pelo Decreto-Lei nº 91/2013, de 10 de julho.

2. Da organização em disciplinas prevista na alínea b) do número anterior devem as escolas dar conhecimento prévio à Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP, IP).”

Assim, a carga horária dos cursos profissionais passa a ter a distribuição de acordo com a Tabela 7.

Tabela 7 - Plano de estudos do Curso Técnico de Fotografia

		Disciplinas	Cargas Horárias Anuais				
			1º Ano	2º Ano	3º Ano	Total	
Áreas de Formação	Sociocultural	Português	100	100	120	320	
		Língua Estrangeira	76	72	72	220	
		Área de Integração	72	76	72	220	
		Educação Física	72	36	32	140	
		Tec. da Inform. e Comunicação	100			100	
	Científica	Matemática	64	36		100	
		Física e Química	102	98		200	
		História da Cultura e das Artes	72	62	66	200	
	Técnica	Fotografia	225	100	200	525	
		Técnicas de Comunicação	125	50		175	
		Técnicas Aplicadas	100	125		225	
		Proj. e Produção de Fotografia		75	100	175	
		Form. Contexto de Trabalho		280	420	700	
	Total Horas Ano/Curso			1108	1110	1082	3300

Fonte: www.catalogo.anqep.gov.pt/Qualificacoes/Referenciais/1693



De referir que à data do presente estudo, estas alterações ainda não estão completamente concluídas visto que nem todos os cursos profissionais se encontram enquadrados no Catálogo Nacional de Qualificações, no que diz respeito à aplicação de Unidades de Formação de Curta Duração nas 1100 horas da área técnica dos cursos.

4 Inteligências Múltiplas e Diferenciação Pedagógica

O sucesso escolar, ou no seu oposto, o insucesso escolar, é um tema que preocupa todos os intervenientes no percurso escolar dos alunos. De uma forma generalizada, a ideia de sucesso escolar é associada ao desempenho dos alunos. Obtêm êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progridem, globalmente, com a obtenção de notas positivas nos diversos módulos ao longo do curso profissional, no caso desta tipologia de ensino. No seu inverso, o insucesso é caracterizado pelo baixo rendimento escolar dos alunos que, por razões diversas, não alcançaram resultados satisfatórios, não atingiram os objetivos desejados ou não alcançaram as competências esperadas. Contudo, estes índices de sucesso/insucesso variam segundo o contexto, existindo inúmeras variáveis e circunstâncias que influenciam o sucesso ou insucesso escolar, como sejam a inteligência, o esforço, o cansaço, os conteúdos programáticos e as atividades programadas, a escola e a influência do professor, entre outros.

Sobre a temática, João Formosinho e Joaquim Machado (2014), referem que:

“Apesar de a generalização da educação escolar ter obrigado os sistemas a organizarem-se segundo o princípio da igualdade concretizado através de um modelo padronizado de currículo e pedagogia uniforme, esta tendência uniformizadora sempre foi contrariada pelos movimentos de renovação pedagógica que lhe contrapõem a necessidade de olhar para a especificidade e a individualidade que habita cada aluno enquanto ser humano. Em alternativa ao modo de ensinar a todos como se fosse um só foram desenvolvidos métodos ativos, assentes na conceção de que a criança é um sujeito ativo, com direitos e competência, que deve aprender através



da participação, da experimentação e da descoberta.” (Formosinho e Machado, 2014:94)

No que se refere ao ensino profissional nas escolas profissionais, o desenvolvimento curricular assenta em três princípios com o objetivo de conseguir que os alunos que as frequentam atinjam o sucesso pretendido através do aprofundamento dos seus conhecimentos e, principalmente, do se sentirem valorizados como indivíduos e de perceberem que cada aluno é entendido com único e não como um no meio de muito. Uma vez mais, cita-se Maria Ilídia Cabral (2007) que, de uma forma bastante explícita, refere:

“Os princípios cognitivos e construtivista estão presentes na medida em que a aprendizagem é entendida como resultante de processos de construção interna do conhecimento, nos quais o sujeito atribui um significado especial ao conteúdo da aprendizagem.

(...)

No que se refere ao princípio humanista, ele é evidente se atentarmos na necessidade de o professor respeitar a individualidade e liberdade do aluno, tentando compreender os problemas que este possa ter no decorrer do processo de ensino/aprendizagem.

(...)

O método de cariz construtivista que se pretende desenvolver nas escolas profissionais está centrado no aluno e não centrado no programa. A escola não deve centrar-se no currículo, mas pelo contrário, o currículo deve centrar-se na escola, nas suas especificidades e nas necessidades do seu público-alvo.” (Cabral, 2007:39-40)

São muitos os fatores que podem contribuir para o sucesso escolar, tais como os relacionados com a instituição de ensino, com o professor e os métodos de ensino, os conteúdos programáticos e a articulação das atividades, o contexto socioeconómico e familiar, os fatores cognitivos e não cognitivos (variáveis psicossociais) ligados ao aluno.



Incluída nas variáveis pessoais, emerge a componente emocional. Nesta linha, Sprinthall (1993) destaca o impacto das emoções na memória, diminuindo-a ou aumentando-a, e, conseqüentemente, o seu impacto na aprendizagem. Impõe-se uma nova realidade que requer, para além da capacidade de abstração, da lógica formal, da compreensão de implicações complexas e do tratamento de amplos conhecimentos de caráter geral, o envolvimento de aspetos como a criatividade, o entusiasmo, a motivação, a destreza psicológica e as atitudes humanitárias, ou seja, sublinham-se com igual importância as qualidades emocionais e sociais, sendo imprescindível consolidar a inteligência racional e o mundo das emoções com vista ao aluno poder compreender e interpretar o que o rodeia.

Nos últimos 30 anos, o interesse pela inteligência emocional tem crescido bastante com o desenvolvimento de inúmeros estudos sobre o tema que teve como primeiro incentivo a publicação do livro “Emotional Intelligence”, do psicólogo e jornalista Daniel Goleman, em 1995. Segundo Daniel Goleman, a inteligência emocional define-se como a nossa capacidade de compreender as próprias emoções, assim como as de quem rodeia o indivíduo. A inteligência emocional determina, por exemplo, a capacidade de resistência à frustração, à confusão, ou a forma de reagir perante a adversidade. Ao passo que geralmente se dedica muito tempo a aprender os conteúdos programáticos, raramente se debruça sobre como aprender a controlar os nervos. A pouca atenção dada pelos sistemas educativos à inteligência emocional, não por não se considerar importante, mas por se considerar a sua aprendizagem como um dado adquirido, está a ser alterada, pois está a verificar-se que o desenvolvimento da capacidade de escrever poesia ou de dançar é tão importante como o desenvolvimento das capacidades que permitem ao aluno relacionar-se de forma adequada com o mundo exterior e consigo próprio, ou seja, a inteligência emocional.

Howard Gardner (1995) considera que a aprendizagem é multissensorial, isto é, os estilos de aprendizagem são as inteligências postas a trabalhar. A teoria das inteligências múltiplas é o conjunto de capacidades que permite resolver problemas ou fabricar produtos valiosos dentro de uma determinada cultura. Gardner amplia o âmbito do que se entende por inteligência e reconhece o que se sabia intuitivamente – que não se confina a um bom desempenho académico. Há pessoas com elevada capacidade



intelectual, mas que são incapazes, por exemplo, de escolher bem os seus amigos, e, pelo contrário, há pessoas menos brilhantes academicamente que triunfam no mundo dos negócios ou na sua vida pessoal. Define, também, a inteligência como uma capacidade, contrapondo a ideia de que se nascia inteligente ou não e a educação não podia alterar esse facto. Ao definir a inteligência como uma capacidade, e não negando a genética, Gardner converte-a numa destreza que se pode desenvolver. Todos nascem com potencialidades marcadas pela genética, mas essas potencialidades vão desenvolver-se de uma forma ou de outra, dependendo do meio ambiente, das experiências, da educação recebida, entre outros fatores. Nenhum desportista de elite chega ao topo sem treinar, por melhores que sejam as suas aptidões naturais. O mesmo se pode dizer dos matemáticos, dos poetas, ou das pessoas emocionalmente inteligentes. Howard Gardner acrescenta que, da mesma forma que há muitos tipos de problemas para resolver, também há muitos tipos de inteligência.

De uma forma sucinta, os tipos de inteligência identificados por Howard Gardner são:

- **Inteligência Lógico-Matemática:** utilizada para resolver problemas de lógica e de matemática, própria dos cientistas e na base das ciências exatas. Os indivíduos que têm esta inteligência mais desenvolvida, em geral, pensam em termos de conceitos e apreciam testar ideias.
- **Inteligência Linguística:** própria dos escritores, poetas, bons redatores. Os indivíduos com uma inteligência linguística superior são bons leitores, as suas capacidades auditivas tendem a estar muito desenvolvidas e aprendem melhor quando podem falar, ouvir, ler ou escrever.
- **Inteligência Espacial:** consiste na capacidade de perceber de forma exata o mundo visual-espacial e de realizar transformações sobre essas percepções. Os indivíduos que revelam uma inteligência espacial apurada conseguem converter palavras em imagens mentais e têm um apurado sentido de orientação.
- **Inteligência Musical:** é naturalmente, a dos cantores, compositores, músicos, bailarinos. Os indivíduos musicalmente inteligentes são sensíveis a todo o tipo de sons não-verbais e encontram ritmos nos ruídos do dia-a-dia.



- **Inteligência Corporal-Cinestésica:** trata-se da capacidade de utilizar o próprio corpo para realizar atividades, resolver problemas ou expressar ideias e sentimentos. Estes indivíduos aprendem melhor executando, movendo e agindo sobre as coisas.
- **Inteligência Intrapessoal:** prende-se com o autoconhecimento e a capacidade de adaptar a própria forma de agir a partir desse conhecimento. Estes indivíduos são geralmente trabalhadores independentes, introspetivos e confiam em si mesmos para realizar tarefas e ações.
- **Inteligência Interpessoal:** é a capacidade de perceber e estabelecer distinções nos estados de ânimo, intenções, motivações e sentimentos das outras pessoas. Encontra-se nos bons vendedores, políticos, professores ou terapeutas. São indivíduos naturalmente sociáveis, trabalham bem com os outros e são bastante sensíveis a variações nos estados de espírito das outras pessoas. Geralmente aprendem melhor interagindo com outros.
- **Inteligência Naturalista:** aquela que utilizamos quando observamos e estudamos a natureza, e que encontramos nos biólogos, por exemplo. Revelam apreço pelo ambiente e uma profunda compreensão do mesmo.
- **Inteligência Existencial:** abrange a capacidade de refletir e ponderar sobre questões fundamentais da existência.

Howard Gardner enfatiza o facto de que todas as inteligências são igualmente importantes. O problema é que os sistemas escolares ocidentais não as tratam por igual e até bem recentemente deram a primazia às primeiras da lista (a lógico-matemática e a linguística), desvalorizando as restantes. É evidente que, com o conhecimento sobre estilos de aprendizagem, tipos de inteligência e estilos de ensino é errado que se continue a insistir em que todos os alunos aprendam da mesma forma. Um mesmo conteúdo pode ser apresentado de formas muito diversas que permitam ao aluno assimilá-lo partindo das suas capacidades e aproveitando os seus pontos fortes. A capacidade de aprendizagem está intimamente ligada à inteligência emocional.

Ao falar-se de adolescentes, só por si, a gestão de emoções já é difícil, logo torna-se importante sublinhar que o estilo de vida atual exige competências adicionais nas



áreas da consciência emocional, da tomada de decisões, da interação social e da resolução de conflitos para que os alunos sejam bem-sucedidos na vida adulta, e que o saber académico, por ser cada vez mais volátil, já não se revela suficiente nos dias de hoje e que ser emocionalmente inteligente comporta estar também motivado para utilizar essa inteligência (Ângelo, 2007).

A motivação é importante no processo de ensino-aprendizagem porque mantém uma ligação direta com o sucesso, e a falta dele. Toda a aprendizagem de algo novo pressupõe esforço e períodos inevitáveis de confusão, frustração e tensão. Os alunos incapazes de lidar com este tipo de emoções, muitas vezes, resistem a experimentar atividades novas, por medo de fracassar. Dependendo do que se queira aprender, poderá interessar utilizar umas estratégias em detrimento de outras. Não existem estratégias boas ou más só por si, mas sim estratégias adequadas ou inadequadas para um determinado contexto. É natural que um professor ensine da forma como gostaria que lhe tivessem ensinado a ele, isto é, ensina da forma como gostaria de aprender, isto é, de acordo com o seu próprio estilo de aprendizagem. Perini (2010) refere que os estilos de aprendizagem são “comparáveis aos músculos: quanto mais são usados e alongados, mais desenvolvidos e poderosos se tornam, enquanto os que são apenas minimamente desenvolvidos não se desenvolvem totalmente. Para além disso, tal como os músculos, os estilos podem sempre ser reforçados com recurso à prática.”

Contudo, o papel da escola nem sempre foi direcionado da forma mais correta para responder a estes novos paradigmas, especialmente quando envereda por uma “pedagogia ótima”:

“Promovendo a homogeneidade, esta pedagogia ótima não tolera que as escolas adotem soluções diferentes para os mesmos problemas básicos. Neste sentido, a concretização do princípio da igualdade através da uniformidade administrativa não deixa de representar uma perversão da lógica filosófica, que implica o desejo de dar iguais direitos e deveres a todos os seres humanos independentemente de nascimento, classe social, raça ou religião.” (Machado, 2010:40-41)



Face à heterogeneidade discente, a escola deveria privilegiar a diferenciação pedagógica, incutindo estilos de aprendizagem que favorecem todos os alunos dentro da mesma sala de aula. Contudo a diferenciação reduz-se, muitas vezes, a processos de integração seletiva e segregadora:

“A escola “acolhe” as diferenças individuais promovendo sobretudo uma “diversificação” curricular que exclui os alunos “diferentes” da gestão normal do currículo, reduzindo em certas situações a “integração” dos alunos com “necessidades educativas especiais” à sua presença no espaço da sala de aula em conjunto com os restantes alunos de uma “turma regular” ou inscrevendo os alunos com dificuldades de aprendizagem em diversas tipologias de classificação e dispositivos que os inserem no campo escolar, ao mesmo tempo que produz “novas formas de etiquetagem” que asseguram uma distribuição relativamente estável dos indivíduos no interior do sistema sem garantir a sua inclusão social.” (Machado, 2010:42)

Na prática, a escola oscila entre a exaltação da ética da diferença e a inclusão excludente:

“A implementação da “escola inclusiva” esbarra, desde o início, com as tendências excludentes da sociedade, incentivando a ressemantização da democratização escolar com vista a acolher na escola todas as diferenças e fazer dela “uma ilha de inclusão num mar de exclusão”. (...)

Neste sentido, a escola exclui precisamente porque e enquanto “inclui”, isto é, quando impõe modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes, agravando o desfasamento entre o que ela oferece e a demanda da sociedade, das famílias e dos alunos.” (Machado, 2010: 41)

Seguindo a análise do mesmo autor, pode considerar-se que a escola aponta para expectativas altas nas promessas e nas expectativas criadas, o que leva a que, mesmo com a valorização do esforço nas suas realizações, sobressaia um desfasamento entre o



“acolhimento das diferenças” e a “realização da utopia da igualdade”. Machado (2010) afirma, ainda que a escola “finca numa lógica que valoriza sobretudo as diferenças tradicionalmente reforçadas e legitimadas por ela mesma através do seu modo tradicional de organização.”

5 Grupos de Pertença e Percursos Diferenciados

Pode considerar-se que em qualquer grupo de alunos que comece a estudar os mesmos conteúdos, partindo do mesmo nível, ao fim de pouco tempo serão evidentes as diferenças no nível de conhecimento de cada aluno, muito embora todos tenham recebido as mesmas explicações e realizado as mesmas atividades e exercícios. Cada aluno aprenderá de forma diferente, terá dúvidas distintas e avançará mais numas áreas do que noutras. Essas diferenças na aprendizagem resultam de muitos fatores, como por exemplo a motivação ou a bagagem cultural prévia. Mas esses fatores não explicam por que razão frequentemente se encontram alunos com a mesma motivação que, no entanto, aprendem de forma diferente. Aplicado à sala de aula, isto significa que depois de receber a mesma explicação, nem todos os alunos recordarão o mesmo. Alguns terão mais facilidade em recordar as explicações que se escreveram no quadro, ao passo que outros poderão recordar melhor as palavras do professor.

Recordando Gardner (1995), a teoria das inteligências múltiplas inspira também criar nas escolas programas para todos os alunos, nomeadamente os que fogem ao padrão comum. No caso de alunos com problemas de aprendizagem, critica o facto de as políticas educativas terem cometido o erro de trabalhar baseadas num paradigma que descreve estes alunos a partir das suas dificuldades, do que não são capazes de fazer, em vez de potenciar as suas outras capacidades. A nossa mente deve ser atualizada, tem que (re)aprender o que se aprendeu antes, adaptando-se às novas realidades e isso só é possível através de uma educação orientada para a compreensão, que tenha em conta as diferenças individuais dos alunos em todas as fases do processo de aprendizagem, especialmente na avaliação, uma das partes mais esquecidas, assim como com um maior envolvimento dos diferentes elementos da comunidade educativa. Gardner conclui que a escola do futuro deverá centrar-se no indivíduo e ajudá-lo a



desenvolver as várias inteligências, e que cada pessoa tem a sua forma própria de as combinar e utilizar, mesmo que não saiba ainda como.

Em particular nas escolas profissionais, Ilídia Cabral (2007) refere

“estas escolas poderão ser encaradas como instituições escolares direcionadas para “as pessoas que moram nos alunos”. Isto porque correspondem, na sua ideologia base, (...) as características de uma instituição escolar direcionada para as pessoas que moram nos alunos, ou seja, “uma organização atenta às potencialidades de cada aluno, capaz de verificar as condições de cada um para obter os resultados esperados, pronta a apoiar cada um para que possa progredir como aluno nas aprendizagens escolares, impulsionadora da participação escolar das crianças e dos jovens, preocupada em criar novas oportunidades para a sua formação e para que possam crescer segundo orientações diversas.”
(Cabral, 2007: 41-42)

Philippe Perrenoud (1997) refere que conservar a aprendizagem em grupo é importante pela necessidade de pertença, ancoragem identitária, pela socialização e aprendizagem da vida em grupo e pela importância das interações na construção dos saberes. A construção dos módulos tem que ser pensada a partir da rede em termos de pontos essenciais, como os módulos indispensáveis para o domínio do currículo. Partindo da ideia de que o conjunto do currículo que cobre o equivalente a vários anos de programa fragmenta o ensino e a aprendizagem, o autor apresenta a proposta de se organizar o currículo em uma série de módulos, definidos como espaços-tempos de formação caracterizados cada um por uma unidade temática e por objetivos de formação definidos. Na organização modular será conveniente a coexistência de módulos temáticos e um grupo de pertença reunindo-se regularmente, até mesmo a cada dia, o qual teria funções simultâneas de reforço identitário, de acompanhamento e de socialização e para que não prejudicasse a segurança afetiva e a identidade dos alunos.



Frequentemente o trabalho na sala de aula consiste em explicar conceitos, em veicular informação e em realizar exercícios para comprovar se esses conceitos foram compreendidos. Mas ficam por explicar e trabalhar as diferentes estratégias ou métodos que os alunos podem utilizar para fazer um exercício ou assimilar uma determinada informação. Não se explicando as estratégias na aula, cada aluno vê-se obrigado a descobri-las por sua conta. O que costuma acontecer é que alguns alunos, por si próprios, desenvolvem as estratégias adequadas, mas haverá outro grupo de alunos que desenvolve métodos de trabalho inadequados. São alunos que trabalham e se esforçam e, no entanto, não conseguem alcançar os resultados desejados. Muitas vezes não se percebe que o problema reside na utilização de estratégias inadequadas e quando isso sucede, o problema das estratégias converte-se num problema de motivação e atitudes e conseqüente insucesso. Estanqueiro (2008) refere que “no seu percurso escolar, todos os alunos experimentam sucessos e insucessos. Dois tipos de fatores explicam os resultados escolares: fatores pessoais (capacidades, esforço e método) e fatores externos (natureza da tarefa, critérios do professor, condições ambientais e sorte). Em cada situação, entram fatores diferentes, em doses diferentes.” Se o que diferencia o desempenho dos alunos é o tipo de estratégias que se utiliza e se se sabe identificar os bons alunos, isso implica que também se sabe quais são as estratégias que determinam o êxito ou o fracasso na transmissão do conhecimento. O período de tempo de que o aluno necessitará para substituir umas estratégias por outras dependerá de muitos fatores, entre eles o seu estilo de aprendizagem. Se as estratégias são os métodos que um aluno utiliza numa situação concreta, o estilo de aprendizagem representa as grandes tendências que esse aluno evidencia.

Philippe Perrenoud (1997) defende que a organização modular oferece uma resposta à instabilidade permanente entre as disciplinas, em relação a cada uma, entre seus diversos componentes, sendo vantajoso para conceber uma progressão de módulos que permitam percursos coerentes e completos no âmbito de um ciclo ou da escolaridade básica e desenvolver, dentro de cada módulo, formas de observação formativa, de regulação interativa e de diferenciação mais fortes do que em outros modos de trabalho. Pretende que as competências pedagógicas e didáticas cooperem



sobre uma base racional, a partir de uma cultura comum, identificar, estabelecer e resolver problemas conjuntamente.

Para complementar e cimentar as estratégias em sala de aula, o aluno ainda dispõe como dispositivos, proporcionados pela escola, de diferenciação pedagógica, um conjunto de mecanismos de apoio às aprendizagens para responder às necessidades de definição de medidas de apoio ao estudo, a Educação Especial, para articular com o(s) docente(s) as medidas maximizar o potencial dos alunos e os Serviços de Psicologia e Orientação Escolar, como elemento facilitador da inclusão dos alunos. Cada sistema tem as suas próprias características e é mais eficaz nuns âmbitos do que noutros.

Joaquim Azevedo (2014) apresenta um quadro-síntese com um conjunto de múltiplos caminhos do sucesso escolar, em torno de uma dada escola: “as opções de política educativa, o quadro sociocultural envolvente, o quadro institucional escolar geral, as opções de pedagogia e didática em execução e os elementos individuais, respeitantes a cada aluno.”

Tabela 8 - Dimensões do (in)sucesso escolar de uma dada escola



Fonte: Azevedo, 2014

Da análise à tabela 8 identificam-se quatro pontos essenciais: sucesso escolar é aquilo que se mede em exames externos e em provas de avaliação sumativa; sucesso escolar é a quantidade de crianças e jovens que transitam de ano e de ciclo de estudos; sucesso escolar é o resultado de um processo de ensino e aprendizagem que proporciona as aprendizagens e a aquisição de saberes que estão consignados; sucesso escolar é uma dinâmica escolar que implica todos os seus protagonistas — professores, alunos, pais e escola, como um todo — e que se ocupa da criação de condições de aprendizagem eficaz por parte de cada um e de todos os alunos. Para os dois primeiros pontos, Azevedo (2014) aponta que “dão conta de uma lógica cada vez mais presente: a obsessão avaliativa e a tônica administrativa. A eles subjaz a crença de que são os exames nacionais que garantem a qualidade das aprendizagens.” Relativamente aos



outros dois pontos, o mesmo autor sublinha que assentam na “importância da ação quotidiana e humilde que pode fazer com que todos aprendam, ainda que em ambientes pedagógicos diferenciados.”

Muitos autores também apontam como preditor do insucesso escolar a variável denominada "efeito escola", como sendo fundamental para a promoção do sucesso junto de alunos provenientes de meios sociais e culturais menos favorecidos, considerando que as escolas têm o poder para poderem promover ou fragilizar os alunos mais desfavorecidos no alcance de um maior sucesso escolar. Joaquim Azevedo (2014) refere que “Quando comparadas escolas e os níveis de aprendizagem e de conclusão de estudos dos alunos, verifica-se que, para alunos mais desfavorecidos, a escola que frequentam — residência/escola — tem um fator de impacto relevante na conclusão de estudos e no rendimento escolar em geral.”

Acrescentando aos alunos e à escola, também o professor tem um papel fundamental na ajuda, ou falta dela, do aluno a aprender. De forma a potenciar o rendimento e motivação dos professores, João Formosinho e Joaquim Machado (2014) defendem que a organização do processo de ensino pode considerar “turmas que partilham um número substancial de professores (um núcleo duro) e um horário semelhante e têm o mesmo Conselho de Turma(s), podendo igualmente ter o mesmo Diretor de Turma”, para, assim, ser desenvolvida uma orgânica de trabalho colaborativo para se conseguir “potenciar a gestão e desenvolvimento das atividades de diversificação curricular”.

Pretende-se que exista a perceção da flexibilidade como o sistema modular deve ser entendido e a sua essência como uma tipologia de percurso escolar que possibilita a integração de alunos com características e ritmos de progressão diferenciados e que permite a aquisição de conhecimentos e de capacidades técnicas. Mudar as estratégias que os alunos estão habituados a usar exige primeiro refletir sobre os seus hábitos de trabalho e de estudo. Assim, uma forma de trabalhar as estratégias é ajudar os alunos a refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem, colocar-lhes perguntas que os façam pensar no que correu bem e no que correu menos bem. Ao realizar um qualquer exercício pode, a título de exemplo, dedicar-se uns minutos a perguntar aos alunos como o resolveram e discutir com a turma as vantagens e as desvantagens dos diversos



métodos. Desta forma, podem encontrar-se alunos com estilos de aprendizagem distintos utilizando a mesma estratégia em casos concretos. Paralelamente, podem encontrar-se alunos com estilos de aprendizagem muito parecidos que utilizem estratégias diferentes para realizar a mesma tarefa. Assim, o comportamento dos alunos na sala de aula mudará em função de se favorecerem mais umas estratégias do que outras. Como professores, e para potenciar a aprendizagem dos alunos, deve organizar-se o trabalho em aula tendo em conta a forma de aprender de todos os alunos, em geral, atendendo às particularidades de cada um.

O papel dos professores, segundo Philippe Perrenoud (1997), é de conceber e criar, no âmbito do módulo, dispositivos didáticos que permitam orientar cada aluno para situações de aprendizagem com sentido, coerentes com seu projeto e seu itinerário pessoal, assim como com as finalidades globais e com os objetivos específicos do módulo. O funcionamento em módulo deve garantir a diferenciação contínua, preventiva e integrada.

Para que isso ocorra é necessário que os dispositivos sejam diversificados. A avaliação formativa deve estar presente no início de um módulo através de um balanço de competências, das necessidades e dos projetos dos alunos: dentro de um determinado módulo, o acompanhamento do aluno exige uma condução individualizada, centrada sobre os processos de aprendizagem em andamento.

A abordagem do currículo por meio de objetivos-núcleo e competências-chave representam as bases indispensáveis tanto da regulação dos processos quanto das situações de ensino e de aprendizagem. Porém, o essencial é que sem conhecimento e competências didáticas mais desenvolvidos, as estruturas terão virtudes limitadas.



Capítulo 4

Enquadramento Metodológico

Neste capítulo apresenta-se a Problemática da Investigação, enuncia-se a Questão de Partida, identificam-se os Objetivos e Questões de Investigação e justifica-se a Natureza da Investigação. Apresentam-se, ainda, as principais características do Contexto em Estudo e distinguem-se as Técnicas de Recolha e Tratamento de Dados.

1 Problemática da Investigação

Desde sempre, no ensino profissional, tem-se verificado nos alunos com percursos escolares irregulares baixa autoestima e resistência à mudança do estereótipo inculcado por ingressarem num percurso escolar mais prático direcionado para a preparação de técnicos especializados. Desta forma, constata-se que muitas das turmas são constituídas por alunos com dois tipos de motivação: os que ingressam no ensino profissional por vocação e os que são encaminhados por revelarem insucesso escolar. Coincidentemente, esta constatação acentuou-se com o alargamento do ensino profissional às escolas secundárias, a partir de 2004. Confrontados com manchas horárias das turmas bastante preenchidas, os docentes veem reduzida a sua autonomia para apoios pedagógicos personalizados, para além do tempo curricular pré-definido.

O presente trabalho pretende estudar as motivações dos alunos e as perceções dos professores sobre as causas do insucesso e identificar novas práticas pedagógicas diferenciadas nas disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica da Escola, com a finalidade de aumentar as taxas de conclusão de curso. O estudo foca-se nas dimensões centrais do problema: vinculação dos alunos ao processo de ensino-aprendizagem; valorização dos cursos e ensino profissional; organização escolar (currículo, funcionamento e organização). Com este foco, pretende-se perceber as condições de possibilidade de aplicar dentro da mesma sala de aula ritmos diferentes de aprendizagem/práticas pedagógicas diferenciadas que sustentem a motivação e valorização de alunos com percursos escolares irregulares, privilegiando as suas principais virtudes, mas sem descuidar os alunos com mais conhecimentos.



Enuncia-se assim a seguinte questão de partida: *Como se organiza o processo de ensino-aprendizagem para obtenção do sucesso escolar no ensino profissional?*

2 Objetivos e Questões de Investigação

O objetivo central da investigação é estudar as motivações dos alunos e as perceções dos professores para as causas do insucesso, contribuindo para a melhoria e auxiliar na identificação de novas práticas pedagógicas diferenciadas nas disciplinas das áreas sociocultural e científica da Escola N, com a finalidade de aumentar as taxas de conclusão. Estuda também a capacidade dos alunos na gestão das emoções para a disponibilidade de aquisição de conhecimentos, identificando práticas pedagógicas que surtiram efeito no sucesso educativo, e o possível papel das estratégias diferenciadas para o reforço das mesmas.

A sustentar o objetivo central deste Estudo, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar fatores preponderantes na escolha, pelos alunos, de um curso profissional;
- Compreender as perspetivas dos alunos e docentes sobre as práticas pedagógicas implementadas;
- Identificar práticas pedagógicas implementadas que os professores considerem potenciadoras do aumento das taxas de sucesso;
- Refletir sobre a eficácia das práticas pedagógicas implementadas;
- Suscitar o espírito crítico na Avaliação das Práticas Pedagógicas;
- Recolher reflexões, opiniões sobre as motivações dos alunos e sugestões de melhoria sobre as atividades dentro e fora da sala de aula;
- Potenciar a autonomia para apoios pedagógicos personalizados;
- Refletir sobre a pertinência da inclusão de práticas pedagógicas diferenciadas na mesma sala de aula;
- Reforçar a importância do procedimento de investigação para o estudo em causa.



De acordo com a Questão de Partida e os Objetivos traçados, consideram-se as seguintes Questões de Investigação:

- As famílias dos alunos evidenciam apoio e incentivo ao estudo no meio familiar?
- Os alunos veem o ensino profissional como uma alternativa facilitadora de obter o 12º ano?
- Os alunos, quando optam por um curso profissional, têm em atenção como fator de escolha, a carga horária das disciplinas?
- Na perceção dos alunos as atuais práticas pedagógicas nas disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica criam motivação e geram eficácia?
- Qual a perceção dos docentes sobre os impactos das práticas pedagógicas nas taxas de conclusão?
- As práticas pedagógicas nas disciplinas referidas estão alinhadas com o projeto educativo da escola?
- Na perceção de todos os intervenientes, quais as práticas pedagógicas que surtem mais efeito na motivação dos alunos e no seu sucesso?

3 Natureza da Investigação

A investigação realizada pretende analisar as perspetivas de alunos e docentes sobre as práticas pedagógicas implementadas nas disciplinas das componentes de formação sociocultural, científica e técnica, interpretar a sua relação com as taxas de insucesso e, se possível, auxiliar na identificação de novas práticas pedagógicas diferenciadas.

No campo metodológico da pesquisa empírica, procedeu-se à utilização da lógica de investigação extensiva.

A investigação quantitativa está ligada ao positivismo e ao funcionalismo estrutural, sendo necessário que se trabalhe uma amostra representativa, ampla precisa e aleatória, com controlo e operacionalização de variáveis. Fernandes (1991) refere que



um conceito – chave da investigação quantitativa é determinar até que ponto os resultados obtidos são generalizáveis à população.

No presente estudo, recorre-se a uma variedade de dados que são recolhidos em diferentes momentos e situações e dessa variedade de informações, poderá “confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas” (Ludke e André, 1986).

Deve estar sempre presente a questão da fiabilidade e validade dos métodos a que se recorre, sejam eles de cariz quantitativo ou qualitativo, porque, tal como referem Morse et al, (2002) sem rigor a investigação “não tem valor, torna-se ficção e perde a sua utilidade”.

A investigação em educação deve ver aquilo que, num dado momento, preocupa, interessa e intriga de forma a procurar justificação para as opções feitas em termos de temáticas, referenciais teóricos e paradigmáticos, todo um conjunto de fatores (valores, aceções e tendências) denominado de “paradigma de investigação” (Kuhn, 1970) e reflete tudo o que inspira, e do qual deriva, o conjunto de orientações metodológicas que são depois adotadas no desenvolvimento do estudo. Quando se refere paradigmas, assenta-se nos referenciais para a investigação, nomeadamente, equacionar os motivos (finalidades, interesses) que levaram a desenvolver a pesquisa: Que se procura com a investigação? Verdade? Conhecimento? Informação? Compreender? Explicar?

Baseadas nos três paradigmas da investigação educativa referidos na literatura: o paradigma positivista/quantitativo, que, essencialmente, controla e prevê os fenómenos, o interpretativo/qualitativo, que os compreende, e o crítico/emancipatório, que intervém na situação ou contexto, estarão sempre as opções metodológicas da investigação que, por sua vez, irão condicionar o tipo de resultados procurados e encontrados numa qualquer investigação (Koetting, 1983).

O estudo efetuado não pretende ser um estudo universal ou uma generalização. Como refere Bassey, “o facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade de ser generalizado” (Cit. por Bell, 1997) interessando sobretudo a interação de fatores e acontecimentos. Segundo Bell (1997), “a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar



num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interativos em curso”.

Sendo uma das principais intenções do estudo proporcionar uma visão global, com a perspetiva de contribuir para o crescimento de outros, pretende-se facilitar a compreensão da realidade e o conhecimento que origina pode ser aplicado em casos similares, podendo servir de suporte à investigação. Tendo como objeto de estudo uma entidade bem definida, este tipo de investigação deve preservar a confidencialidade dos participantes.

Visto ser um estudo que se concentra num determinado contexto, a participação é uma característica desta estratégia porque os intervenientes situam-se entre o “mundo da prática e o mundo da investigação.” (Marcelo, 1991)

A metodologia da investigação é qualitativa e etnográfica, com recurso a entrevistas a alunos, antigos alunos e professores. Optou-se por uma metodologia essencialmente qualitativa, uma vez que pretendeu-se compreender os resultados atingidos, visto nem sempre serem os desejáveis, e as motivações e os interesses dos alunos e professores. Pretendeu-se, também, identificar o desenvolvimento de práticas e pedagógicas e demais atividades, tendo em conta que estas são protagonizadas por pessoas.

4 Contextualização do Estudo

Este estudo desenvolveu-se na Escola N, que tem a sua atividade na zona Centro do país, constituída por dois polos. A sede situa-se num centro administrativo, de comércio e de serviços. Por sua vez, o polo insere-se num concelho com uma população que se dedica essencialmente às atividades agrícola e comercial. No entanto, tanto no caso da sede, como no caso da delegação, há que realçar o facto de as suas áreas de influência ultrapassarem sempre os limites da região em que se inserem. Os alunos têm origem nas localidades onde se implanta a escola, mas também de toda a região e alguns são mesmo oriundos das mais variadas zonas do país e, no caso de luso descendentes, de outros países, como Suíça, Ucrânia, Bélgica, França, Alemanha, Espanha, Brasil. Cabo Verde ou São Tomé e Príncipe.



A articulação da escola com a comunidade envolvente, nomeadamente o contributo que a escola pode ter no seu desenvolvimento e o benefício que pode usufruir, é uma das principais características da Escola N, proporcionando aos alunos experiências reais de âmbito diverso, fomentando a realização de eventos e atividades disciplinares, multidisciplinares, culturais e desportivas que envolvem a participação dos pais e encarregados de educação e outros elementos da comunidade educativa. Estas atividades são, normalmente, realizadas em parceria com as forças vivas da cidade

O quadro da escola é constituído por cerca de 50 docentes com habilitação para a docência, genericamente com estágio profissional, e alguns casos com Mestrado e Doutoramento.

No ano letivo 2017/2018, a Escola N tem 21 turmas de Ensino Profissional, sendo a sua população escolar, no início do ano letivo, de 461 alunos. Os discentes provêm maioritariamente da classe média e média baixa, com baixas expectativas escolares e algumas retenções. Cerca de 20% dos alunos recebem apoios sociais, ora via segurança social, ora via POCH. A maioria dos encarregados de educação dos alunos tem somente a escolaridade obrigatória.

No seu Projeto Educativo, a Escola N refere

“Pretende-se que o Projeto Educativo de Escola seja desenvolvido em rede e dentro para fora da escola, incluindo trabalho, criatividade e motivação de todos, transmitindo solidez aos valores defendidos pela Escola (Responsabilidade; Inovação; Rigor; Versatilidade; Competência; Criatividade), através da concretização de ações de responsabilidade social, cívica e ambiental, do aumento da credibilidade e notoriedade da unidade escolar, da melhoria da interação dos pais e da comunidade na vida da escola, do aumento dos níveis de satisfação, da consolidação de práticas de planeamento e estratégia, da melhoria do desempenho dos colaboradores e de práticas de recolha, tratamento, análise e divulgação de dados.” (P.E., 2017:15)

A Escola N pretende reconhecer o valor das estratégias como elementos determinantes no incremento de valor ao aluno, atribuindo-lhe uma vantagem



competitiva – desafiando-o a trabalhar e a dar o seu melhor e ajudando-o a superar as dificuldades de aprendizagem de forma atempada e eficaz.

Contrapondo os objetivos e metas propostas pela Escola N, tem-se verificado um abandono anual de alunos, na ordem dos 3%, com a maioria da saída de alunos, na sua maioria com idade igual ou superior a 18 anos, optam pela interrupção dos estudos para se tornarem numa nova fonte de rendimento familiar (em alguns casos, levando à emigração) ou a saída de alunos está relacionada com a opção por uma oferta formativa existente noutra escola Profissional da cidade. As taxas de conclusão situam-se em 69%, verificando-se maior insucesso nas disciplinas de Português, Matemática, Inglês e Físico-Química.

Finalizando a Contextualização do Estudo, a Escola N, de acordo com o seu Projeto Educativo, “propõe-se melhorar os resultados escolares dos alunos, valorizando o trabalho, esforço e rigor e melhorando as aprendizagens dos alunos com mais dificuldades, apostando na aprendizagem nas áreas da Ciência, Tecnologia e Inovação e trabalhando em rede, com muita articulação e empenho.” Pretende consolidar a qualidade de ensino através do reconhecimento no rigor e na participação com excelência em concursos e projeto, como forma de combate ao insucesso e abandono escolar, fortalecendo e propagando pelos alunos a consciência e responsabilidade pessoal, chamando cada um à participação na sua construção enquanto aluno e pessoa.

5 Técnicas de Recolha de Dados

Segundo Almeida e Pinto (1982), as técnicas de recolha de dados devem ser vistas como um “conjunto de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela actividade de pesquisa”. Desta forma, foram selecionadas, de entre as técnicas mais usuais, aquelas que melhor se adequam ao estudo em questão. Na elaboração dos instrumentos, procurou-se a formulação de questões e orientações claras com linguagem simples e acessível, estruturando-as segundo dimensões pretendidas (Ghiglione e Matalon, 2001).



Pretende-se que as estratégias de investigação identifiquem regularidades nas práticas e nos comportamentos e que, deste modo, se possam generalizar os resultados para situações semelhantes, assumindo uma natureza mais extensiva.

Assim, selecionaram-se como técnicas de recolha de Dados:

5.1 Pesquisa documental

Procedeu-se à análise dos seguintes documentos: Projeto Educativo, Planos de Acompanhamento Pedagógico de Turma, Planos de Acompanhamento Pedagógico Individuais, Atas de Conselho de Turma e Pautas de Avaliação.

Pretendeu-se com a análise do Projeto Educativo, Planos de Acompanhamento Pedagógico de Turma, Planos de Acompanhamento Pedagógico Individuais, Atas de Conselho de Turma identificar as razões explicativas do insucesso, as orientações e deliberações para a prática subsequente estabelecida, assim como perceber qual a relação entre as práticas pedagógicas e sucesso escolar.

Relativamente às Pautas de Avaliação, recorreu-se a um tratamento e análise estatística simples dos resultados académicos dos alunos para ser identificada a percentagem das taxas de insucesso às disciplinas das componentes de formação sociocultural, científica e técnica.

5.2 Grupos focais

Os grupos focais incidiram sobre 4 docentes de disciplinas com problemas de aproveitamento, 4 docentes de disciplinas sem problemas de aproveitamento e 7 alunos (do 10º ano ao 12º ano) com problemas de aproveitamento, no final do 2º período letivo de 2017/2018. Todos os elementos dos grupos focais foram convidados aleatoriamente, sem diferença entre sexo masculino ou feminino, havendo apenas o critério de seleção definido no início do parágrafo para a criação dos grupos, para que, tal como referem Galego & Gomes (2005), “no decorrer do processo de investigação, o sujeito objecto de observação vai transformando as suas estruturas cognitivas, através das relações



recíprocas que estabelece no decorrer da operacionalização da técnica, auto-descobrimo-se e, portanto, emancipando-se.”

Com os grupos focais pretendeu analisar-se a aplicação das práticas pedagógicas e interpretar a forma como os alunos se aplicam na execução das tarefas propostas para a sala de aula e os docentes na motivação ao trabalho dos alunos. Analisou-se a motivação e empenho dos alunos na concretização de atividades práticas no meio envolvente, assim como a perceção dos docentes para a importância do deste tipo de atividades no desenvolvimento integral do aluno. Assim, como referem Krueger e Casey (2009), a intenção foi de “promover a autorrevelação entre os participantes”, tendo existido tais condições, pois os participantes sentiram-se confortáveis, respeitados e livres para darem a sua opinião. Foram feitas gravações áudio.

5.3 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas foram individuais e direcionadas a uma amostra de dez antigos alunos, convidados aleatoriamente, entre os alunos, sem diferença entre sexo masculino ou feminino, que terminaram o curso nos últimos três anos, havendo apenas a diferença com a seleção de 5 antigos alunos com um percurso escolar regular, com percentagens de absentismo e de módulos em atraso reduzidas ou mesmo nulas e cinco antigos alunos com um percurso escolar com taxas de absentismo consideráveis e várias tentativas para concluir os módulos ao longo do curso, com alguns deles a terminarem o curso após o tempo definido, com o objetivo de abranger uma amostra das duas formas, poder-se-á dizer, de conclusão do curso. Com estas entrevistas pretendeu-se obter respostas para as questões da investigação, em particular que práticas pedagógicas que surtiram mais efeito no seu sucesso e as motivações que os levaram à conclusão do curso, com a possibilidade para que cada interveniente possa discursar livremente sobre o tema da entrevista.



5.4 Observação participante

Foram efetuadas notas de campo, essencialmente em momentos menos formais, também fundamentais na contextualização de cada acontecimento.

O investigador, sendo participante no estudo, pretendeu criar mecanismos de triangulação dos dados para que a subjetividade não enviesasse os restantes dados recolhidos durante o desenvolvimento do estudo.

6 Análise de Conteúdo

Bogdan & Biklen (1994) referem que tanto “os métodos qualitativos como os quantitativos podem ser utilizados na investigação”, logo o atual estudo pretende apresentar o tratamento dos dados recolhidos através das técnicas e instrumentos de recolha de dados próprios, para se obter um conjunto de dados variado que possibilite chegar a conclusões mais incisivas.

Nesta fase do estudo propõe-se clarificar a realização da pesquisa, pois, de acordo com Pardal & Correia (1995), atinge-se “um modo de se conseguir a efetivação do conjunto de operações e, que consiste o método, com vista à verificação empírica – confrontação do corpo de hipóteses com a informação colhida na amostra”.

A análise de conteúdo efetuada foi categorizada pelos dados recolhidos através de análise de conteúdo temática ou categorial, de acordo com o explano por Esteves (2006, in Lima & Pacheco, 2006), sendo o tipo de análise de conteúdo mais utilizada em trabalhos de investigação educacional e traduzindo-se na utilização de categorias existentes ou na criação de categorias específicas. Para este estudo, aplicaram-se as categorias constantes nos guiões de entrevista (individuais e grupos focais) aplicados. Analisando as perspetivas dos alunos, destacamos as razões da opção pelo ensino profissional e a escolha do curso profissional, as motivações para a conclusão do curso, o incentivo e apoio da família e a valorização das componentes do currículo oferecido. Analisando as perspetivas dos professores, realçamos as áreas curriculares mais motivantes para os alunos, a diversificação das práticas pedagógicas e a individualização do ensino, a eficácia das práticas pedagógicas e as potencialidades e constrangimentos



sentidos pelos professores para desenvolverem um ensino diferenciado, a relevância do papel do professor e do interesse do aluno, as perceções sobre as atividades de animação e de complemento curricular e as práticas de avaliação das aprendizagens.

Para se preservar a confidencialidade dos elementos e da escola intervenientes no estudo, a escola nas quais foram realizadas entrevistas foi designada de Escola N. Após terem sido realizadas, todas as entrevistas foram transcritas com vista à sua análise de conteúdo, que pode ser consultada no capítulo seguinte.



Capítulo 5

Apresentação, Interpretação e Discussão dos Dados

Como refere Bogdan & Biklen (1994), na metodologia qualitativa analisa-se os dados de forma sistemática para organizar as “transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe [investigador] permitir apresentar aquilo que encontrou”, pretendendo-se que esta metodologia assente numa constante atitude de análise crítica à investigação.

Considerando não existir necessidade de uma grelha de análise precisa na análise de conteúdo da pesquisa documental e dos grupos focais, devido à sua função essencialmente heurística, Quivy e Campenhoudt (1998) ainda acrescentam que em entrevistas (onde se acrescentam os grupos focais), “a melhor forma de atuar é, sem dúvida, ouvir repetidamente as gravações, umas após outras, anotar as pistas e as ideias, pôr em evidência as contradições internas e as divergências de pontos de vista e refletir sobre o que podem revelar”.

As técnicas de análise de dados utilizadas foram a **análise reflexiva** e a **análise estrutural**. Pretendeu-se, com a análise reflexiva, interpretar/avaliar o fenómeno a ser estudado, realizando-se um estudo mais cuidadoso, selecionando o mais relevante e identificando os pontos fulcrais na abordagem considerada mais apropriada para a compreensão do problema. Através da análise estrutural, analisaram-se os dados com o objetivo de identificar padrões que possam contribuir positivamente para a situação em estudo, dando-se destaque à forma como os elementos da mensagem estão dispostos e tentando revelar aspetos subjacentes e implícitos da mensagem.

Deste estudo fizeram parte alunos e pessoal docente da Escola N, no centro do país.



1 Estratégias e Procedimentos da Escola N

Da análise aos documentos orientadores e pedagógicos da Escola N, verifica-se a importância atribuída à aquisição de competências mais práticas e à preparação dos alunos com saberes técnicos fundamentais para a posterior integração profissional. É também evidente a importância do desenvolvimento integral dos jovens e da importância da sensibilização do acompanhamento familiar no processo de ensino aprendizagem. Como forma de sensibilização, a escola disponibiliza aos pais/ encarregados de educação e alunos os critérios de avaliação em vigor no início de cada ano letivo e os registos de avaliação e assiduidade, no final de cada período letivo e promove reuniões regulares e espaços semanais de atendimento aos pais e encarregados de educação, fomentando o acompanhamento do percurso dos seus educandos.

Os Critérios Gerais de Avaliação estão definidos da seguinte forma: **SABER SABER** e **SABER FAZER** - Conhecimentos adquiridos no âmbito dos conteúdos programáticos (ex: Prova Escrita; Trabalho Escrito; Exposição Oral) – 70%; **SABER SER** - Atitudes e valores associados ao perfil profissional da respetiva qualificação (ex: Observação do comportamento; registo da participação; registo da assiduidade/pontualidade) – 30%. Quanto ao tipo de avaliação mais praticada, é possível concluir que a avaliação sumativa, através da prova de avaliação de conhecimentos no final de cada módulo, é a mais frequente. Alguns professores recorrem, também, à avaliação formativa com o objetivo de implementar estratégias de recuperação para alunos que comecem a ter módulos em atraso e também como preparação dos alunos para a prova de avaliação de conhecimentos. A avaliação diagnóstica é sumariada no início de cada módulo, mas quase nenhum professor a realiza. Normalmente, é feita apenas no início do ano letivo nas turmas de 1º ano (10ºano) para aferir os conhecimentos dos alunos em algumas disciplinas. Quanto aos instrumentos de avaliação, existe uma distinção clara entre as áreas de formação sociocultural e científica e a área técnica. Nas primeiras, o mais frequente é a prova de avaliação de conhecimentos, havendo, também, a avaliação feita por trabalhos escritos, de grupo ou individuais, provas orais, debates, mini-testes, questões aula e relatórios; na segunda avaliação recai sobre trabalhos práticos, projetos,



participação em concursos e organização de atividades. Nos momentos de recuperação de módulos, há referência a avaliação adequadas às características individuais dos alunos.

Como forma de combater o abandono e/ou o insucesso escolar, a Escola N recorre às seguintes estratégias: realização de reuniões periódicas para monitorização dos resultados e discussão de estratégias, em contexto de reunião Geral de professores e nas reuniões de Conselho de Turma; monitorização quer ao nível dos alunos, quer ao nível das disciplinas dos Planos de Acompanhamento Pedagógico de Turma e dos Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual; promoção de atividades de animação e complemento curricular que contribuam para a melhoria das aprendizagens; participação em atividades que promovam o mérito escolar, motivando os alunos para o sucesso. Com o objetivo de envolver e sensibilizar os Encarregados de Educação para os benefícios do sucesso educativo, a Escola N promove a realização de atividades da Escola de Pais, a participação dos pais e encarregados de educação nas atividades abertas à comunidade e reuniões dos Orientadores Educativos com para tomada de conhecimento sobre a vida escolar dos alunos.

Promove, ainda, as seguintes práticas de ensino e assunção de responsabilidades por parte dos alunos:

- **Contrato com os alunos:** A todos os alunos, na reunião de receção de início de ano letivo, é-lhes apresentado o modelo de funcionamento da formação Técnico-Profissional e elencam-se todos os objetivos que se pretendem atingir no triénio de formação, bem como os direitos e deveres dos alunos, com o objetivo de despoletar nos alunos o compromisso e a responsabilidade de assumir uma cultura de exigência e rigor, de disciplina e de resultados. Como estratégia de promoção dos mesmos valores, é relevante salientar o quadro de honra de escola e o quadro de mérito por turma.
- **Projetos e Academias:** A Escola aposta em fortalecer e propagar pelos alunos uma consciência e responsabilidade pessoal, económica, solidária, social e ambiental, motivando-os a desenvolver projetos de carácter eminentemente prático e multidisciplinar, que sejam empreendedores, sustentáveis e com



desenvolvimento integrado na comunidade. Dinamiza projetos ou iniciativas que promovem experiências de aprendizagem enriquecedoras.

- **Atividades entre a Escola e a Comunidade:** A Escola organiza diversas atividades para a Comunidade como sessões da Escola de Pais; palestras e sessões de divulgação sobre os mais variados temas; gala caça-talentos; atividades desportivas (Campeonato de Futebol, corta-mato e cicloturismo).
- **Prova de Aptidão Profissional:** consiste na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo de todo o ciclo de formação. Trata-se de um projeto no qual o aluno terá que ser mais autónomo, superando por si próprio as dificuldades com as quais se vai deparando, é visto também como algo que contribui para o fortalecimento da autoestima do aluno e para a sua realização pessoal.

A Escola, atendendo ao desenvolvimento integral e individual dos alunos, disponibiliza os seguintes dispositivos de diferenciação pedagógica como medidas de promoção para o sucesso educativo:

- **Apoios Educativos**, nomeadamente aulas de apoio para responder às necessidades de alunos que pretendam potenciar e aumentar os seus conhecimentos, bem como para alunos que revelem falta de aproveitamento, dificuldades de aprendizagem (em articulação com a professora dos alunos NEE) e de assiduidade. Estes apoios são organizados por disciplina de acordo com o horário do docente. Os alunos são ainda apoiados para realizarem os módulos que têm em atraso combinando com o professor as aulas de apoio necessárias para suprir as dificuldades.
- **Planos de Acompanhamento Pedagógico Individualizados**, com a definição de medidas de apoio ao estudo, que garantam um acompanhamento mais eficaz do aluno face às dificuldades detetadas e orientadas para a satisfação de necessidades específicas, valorizando-se as experiências e as práticas colaborativas que conduzam à melhoria do ensino.
- **Serviços de Psicologia e Orientação e Educação Especial**, na identificação, avaliação e acompanhamento dos alunos em situação de risco e na aplicação de atividades que facilitem a inclusão dos alunos com dificuldades



socioeconómicas. Os Serviços de Psicologia e Orientação participam nas reuniões de conselho de turma, emitindo parecer sobre a avaliação dos alunos em acompanhamento. A Escola N dispõe de um professor para apoio a alunos com necessidades educativas especiais que articula com o corpo docente todas as medidas necessárias para integrar, desenvolver e maximizar o potencial dos alunos para promover o sucesso escolar.

Com o objetivo de preparar os alunos para o mercado de trabalho, dotando-os de uma habilitação académica e de uma qualificação profissional que lhes permita exercer uma profissão enquanto técnicos intermédios, verifica-se que a maioria dos alunos consegue concluir o curso nos três anos previstos, havendo, ainda, um número residual de alunos que apenas o concluem uns meses mais tarde (entre setembro e dezembro). Vão, também, alterando a sua postura face aos estudos ao longo do curso, ganhando mais motivação, interesse e hábitos de estudo. Mas mesmo com todos os mecanismos e estratégias apresentadas, os resultados académicos, da análise às taxas de conclusão de módulos das disciplinas com o histórico de percentagem menos positivo (Português, Matemática, Inglês e Físico-Química) e da taxa global de conclusão de módulos por turma, verifica-se que as taxas de conclusão situam-se nos sessenta e nove por cento, mantendo-se os resultados nas disciplinas assinaladas as com maior percentagem de módulos por concluir.

2 A Perspetiva dos Alunos

2.1 Razões da Escolha do Curso Profissional

No conjunto de questões relacionadas com a **opção pelo Ensino Profissional e escolha do curso**, tanto os alunos já diplomados como os alunos em formação referiram que o fizeram tendo em atenção a vontade de atingirem o sucesso educativo de uma forma mais prática.

Não obstante a afirmação anterior, a maioria dos alunos em formação inquiridos sublinharam que veem o Ensino Profissional como uma alternativa facilitadora de obter



o 12º ano, visão incrementada pelos Serviços de Psicologia e Orientação Escolar das escolas de origem:

Depois de ter estado a fazer uns testes com a psicóloga, disse-me que tinha mais jeito para coisas mais práticas. E como as minhas notas eram só 3 e um 2 a matemática, aconselhou-me a vir para um curso profissional, porque tinha mais hipóteses de acabar o 12º ano (A12).

Uma minoria dos alunos acrescentou ainda que foram encaminhados para cursos de acordo com a carga horária diminuta à disciplina de Matemática e, de preferência, sem a disciplina de Física e Química, podendo considerar-se que esta minoria teve uma escolha condicionada na sua opção pelo Ensino Profissional, pois não houve a preocupação dos Serviços de Psicologia e Orientação Escolar das escolas de origem em associarem a opção destes alunos às suas principais destrezas nas áreas práticas dos cursos. Esta situação verifica-se regularmente na Escola N, visto que, todos os anos letivos, há uma percentagem de cerca de 3% de alunos em início de ciclo que solicitam a mudança de curso para outro onde se sentem mais identificados com a área profissional.

Ainda se pode referir que a maioria dos alunos inquiridos (tanto em formação, como os já diplomados) sentiu a necessidade de acrescentar informação relativa ao seu percurso escolar anterior à entrada no Ensino Profissional, referindo, cerca de 80% desta maioria, que tiveram um percurso escolar marcado pelo insucesso.

A análise dos resultados obtidos sobre a visão dos alunos em formação sobre o Ensino Profissional permite concluir que a maioria dos alunos entrevistados afirmam que veem o Ensino Profissional como uma tipologia de ensino mais prática e sentem-se mais motivados para a sua conclusão de que no Ensino Secundário regular, tendo a clara perceção que tanto podem prosseguir estudos, como iniciarem a procura de saídas profissionais no mercado de trabalho relacionadas com o curso escolhido, sublinhando a importância de terem um diploma profissional de nível IV, reconhecido pela União Europeia, associado a um aumento do nível de escolaridade. Também se identifica a



opinião que, no Ensino Profissional, é mais fácil o sucesso educativo e que esta opinião se alicerça na sugestão de amigos que seguiram o mesmo percurso:

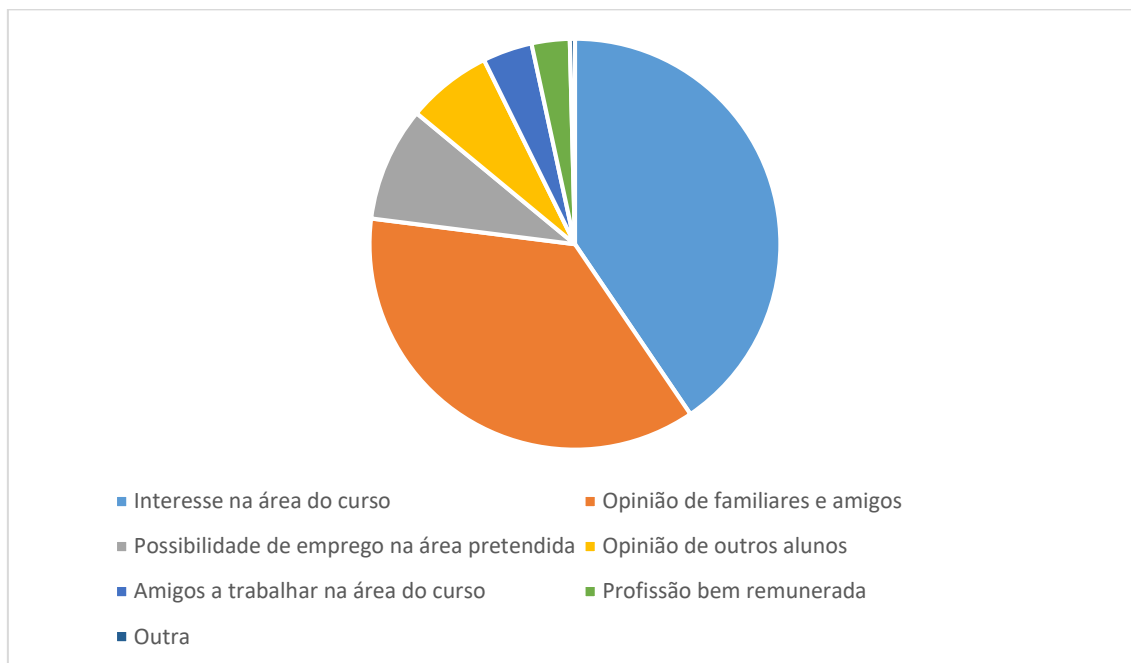
Tenho um primo e um amigo meu que já tinham feito este curso e disseram que as aulas são mais práticas, a matéria é explicada com mais calma e que é mais fácil ter positiva porque os professores ajudam mais nas disciplinas mais difíceis (A16).

No que diz respeito à escolha do curso frequentado/concluído, globalmente, pode referir-se que a opção recaiu sobre a possibilidade de poderem adquirir uma qualificação profissional para o mercado de trabalho, apontando para a importância das escolas profissionais como uma alternativa bastante viável para a qualificação técnicos qualificados para o mercado de trabalho, assentando no desenvolvimento integral dos alunos.

Assim, pode concluir-se que as principais razões que levaram os alunos (em formação e os já diplomados) a escolher o Ensino Profissional e, em particular o curso frequentado/concluído, foram o interesse na área do curso (40,5%), seguindo-se a opinião de familiares e amigos (36,5%), a possibilidade de emprego na área pretendida (9,0%), a opinião de outros alunos (6,7%), ter amigos a trabalhar na área do curso (3,9%) e por fim a possibilidade de uma profissão bem remunerada (3%).



Gráfico 1 - Razões de opção pelo Ensino Profissional/Curso Profissional



2.2 Motivações para a Conclusão do Curso Profissional

Para a maioria dos alunos em formação, os **objetivos principais** perspetivados com a **conclusão do curso profissional** escolhido representam a descoberta, o conhecimento e a aprendizagem necessários para enfrentarem o mundo do trabalho, reconhecendo a sua importância para o correto desempenho da sua profissão, acreditando que, com um desempenho escolar, poderão alcançar uma maior diversidade de vivências e experiências enriquecedoras, a nível profissional. De referir, também que cerca de metade dos alunos participantes no estudo em análise pretendem concluir o seu curso profissional e desejam prosseguir para o ensino superior.

Relativamente aos alunos já diplomados, a opinião foi unânime no que concerne à importância das aprendizagens apreendidas ao longo do curso profissional como instrumentos para enfrentarem o mundo do trabalho, na medida em que se sentem completamente familiarizados com as tarefas que desempenham nos seus locais de trabalho. De uma forma generalizada, o feedback que a escola N vai tendo relativamente aos seus alunos no desempenho das tarefas solicitadas na Formação em Contexto de Trabalho vai de encontro ao referido pelos alunos diplomados que integram o presente



estudo: uma preparação técnica de enorme qualidade, sendo inclusivamente e regularmente equiparados ao desempenho de estagiários do ensino superior. Também as dificuldades inerentes aos relacionamentos interpessoais no início de novos projetos profissionais são identificadas como sendo uma das principais barreiras para um excelente envolvimento logo desde o início do desempenho de novas funções em novas empresas. No entanto, uma grande parte dos alunos diplomados inquiridos ficou a trabalhar nos locais onde efetuaram a sua Formação em Contexto de Trabalho, o que torna, nestes casos, a adaptação bastante mais fácil, porque “já conhecia as pessoas que lá trabalham e já sabia o que tinha de fazer e como tinha de fazer as coisas para o patrão ficar satisfeito comigo” (ExA1). A outra barreira/dificuldade identificada está associada ao desempenho de tarefas que “fogem” das áreas de abrangência do curso concluído, mas sendo uma barreira que todos reconheceram que com tempo necessário para aprenderem é uma dificuldade que facilmente é superada.

Os alunos já diplomados, mas com um percurso escolar irregular, que ao longo do curso profissional foram ficando sempre com módulos por realizar e que apenas após a realização da Formação em Contexto de Trabalho se dispuseram a concluir o curso, inquiridos referem que as motivações que os levaram a estabelecer como meta a conclusão do curso estão ligadas ao gosto desenvolvido pela profissão “descoberta” durante a Formação em Contexto de Trabalho e à possibilidade de continuarem a desempenhar, já de forma remunerada, as mesmas funções nas empresas onde a realizaram ou, noutros casos, terem procurado novas experiências que só poderiam ser efetivadas com a qualificação profissional que os cursos profissionais conferem:

Enquanto fazia o estágio, as pessoas de lá disseram-me que eu tinha jeito e o responsável disse-me que se eu acabasse o curso ficava lá a trabalhar. Nem pensei duas vezes. Ainda nessa tarde, fui à escola para falar com professores com quem tinha módulos em atraso e pedi-lhes para começar a fazer a recuperação dos módulos (ExA8).

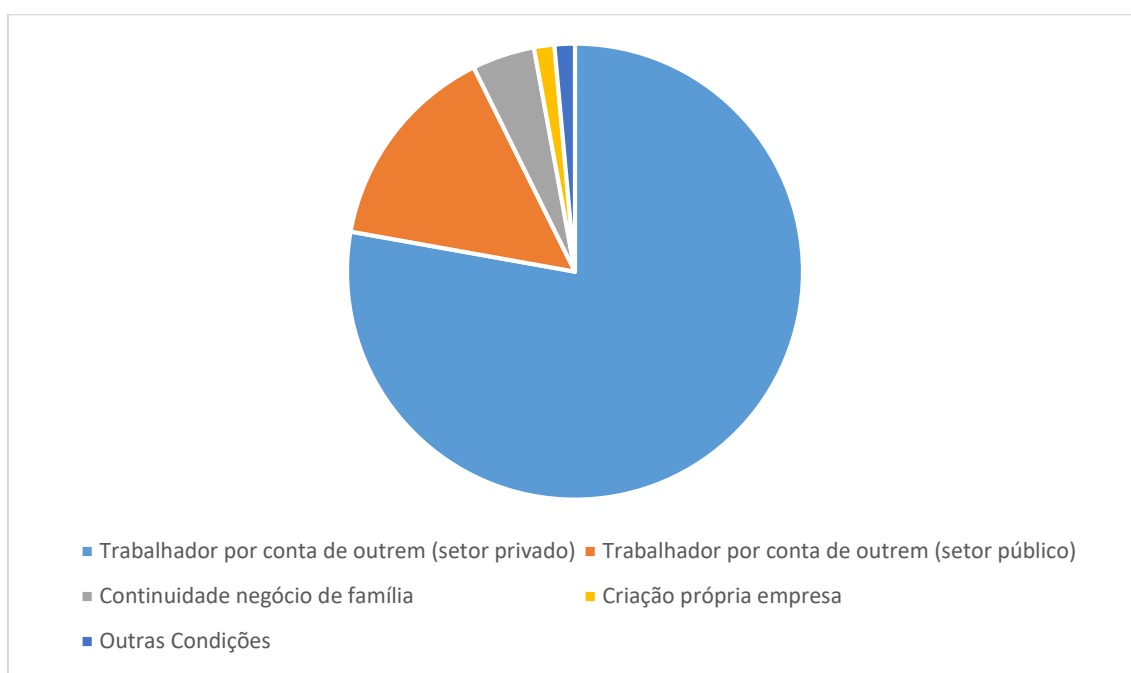
Noutros casos, ainda existe a situações de os alunos já diplomados assumirem que o seu futuro passa por dar continuidade a empresas de índole familiar, fora da área



de formação para a qual estudaram e, por fim, um pequeno grupo assumiu ter criado o seu próprio emprego.

Assim, como resultado das motivações atrás referidas para conclusão dos seus cursos profissionais, a grande maioria dos alunos, 75,4%, referiu estar empregado na condição de trabalhador por conta de outrem no setor privado, 14,4% a trabalhar no setor público, 4,3% deu continuidade ao negócio de família, 1,4% criou a sua própria empresa e 1,4% afirma encontrar-se em outras condições.

Gráfico 2 - Condição de emprego



Fonte: Relatório de Autoavaliação e Desempenho da Escola N, 2018

2.3 Valorização da Formação Técnica

Relativamente ao **apoio e incentivo ao estudo por parte da família**, todos os grupos de alunos inquiridos referiram que incidiram, principalmente, sobre a necessidade de obter bons resultados, inculcando-lhes a confiança necessária para tal e que acreditavam que o projeto que a Escola N apresentava assentava nestas pretensões, muitos por conhecimento e recomendação por parte de amigos e conhecidos da família, bem como pelo prestígio da escola na zona onde se encontra inserida. Como exemplos do incentivo e apoio das famílias para o ultrapassar das dificuldades, destacam-se o uso



da Internet, tanto para acesso a informação relacionada com os estudos, como o incentivo a visita de sítios com informação genérica e a participação nas atividades extracurriculares promovidas pela escola.

Relativamente às **disciplinas** que os alunos identificam como sendo as que sentem/sentiram **mais dificuldades**, todos os alunos (em formação e já diplomados) referiram as mesmas: Português, Inglês, Matemática e Física e Química. Relativamente a estas disciplinas, os alunos já diplomados reconhecem que os seus conteúdos, embora não estejam diretamente relacionados com os cursos que concluíram, tornam-se importantes para uma melhor compreensão e adaptação à realidade do mundo trabalho, pois acrescentam o conhecimento e cultura geral necessários à integração social nas empresas e à discussão de temáticas do quotidiano. Já os alunos em formação não identificam a importância destes conteúdos na sua formação pessoal e profissional, considerando-as, inclusivamente desinteressantes (“Se ando a tirar este curso, não percebo porque é que temos de saber isto. Além de ser difícil de perceber, vai servir-nos para quê quando formos trabalhar?” Al1). No entanto, reconhecem que quando os conteúdos destas disciplinas são lecionados havendo a relação dos mesmos com situações práticas e exemplos do seu quotidiano, tornam-se mais fáceis de apreender e mais rapidamente os absorvem, considerando as aulas das disciplinas mais teóricas onde se processa a relação conteúdos abordados/situações do quotidiano como as que mais motivação criam nos alunos e que os cativam a aprender o necessário, pois assim conseguem, de uma forma geral, perceber a importância desses conteúdos e, assim, compreenderem a necessidade de os adquirirem (“É verdade! Quando a professora nos mostrou que muitos dos manuais das máquinas estão em inglês, concordei que seria melhor para mim se soubesse mais inglês, porque iria precisar quando for trabalhar.” Al1).

Relativamente às **disciplinas e atividades** onde os alunos se sentem **mais motivados e interessados**, todos os intervenientes nos grupos focais foram unânimes em considerar que as disciplinas da componente de formação técnica são as que mais os motivam a terem um desempenho bastante positivo. Esta preferência está associada aos conteúdos lecionados e atividades desenvolvidas por estarem associadas ao interesse e utilidade que os alunos reconhecem por estarem associadas à área



profissional, “Quando os professores nos punham em grupos, como se fossemos empresas, a desenvolver um projeto para concorrermos a um concurso, todos queriam ser os melhores para podermos ganhar e irmos representar a escola na final do concurso” (ExA12), logo estão relacionadas com as tarefas que irão enfrentar no desempenho da profissão para a qual estão a ser preparados. Também reconhecem que a preocupação dos professores, na preparação destas aulas, recai em dar maior ênfase a conteúdos mais práticos, havendo, regularmente, a perceção que os conhecimentos teóricos são mais facilmente apreendidos com a sua aplicação prática. Os antigos alunos ainda referem que, com o decorrer dos anos de formação, os conteúdos tornam-se cada vez mais práticos.

O facto de o ensino profissional ter os seus planos curriculares estruturados em módulos/UFCD é também um fator reconhecido pelos alunos como sendo benéfico para a motivação e sucesso escolar. Havendo mais momentos de avaliação e menos conteúdos para cada um deles, torna-se, segundo os grupos entrevistados, mais fácil o estudo e a compreensão do que foi lecionado. De igual importância é identificada a possibilidade de poderem ter momentos de recuperação dos módulos/UFCD que não conseguem concluir durante a sua frequência, através de estratégias de recuperação, que, de acordo com os conteúdos abordados, podem passar por trabalhos práticos, apresentações orais ou provas escritas (exames). Os alunos, neste ponto, reconhecem a flexibilidade e preocupação da maioria dos professores em criarem momentos de recuperação dos módulos em qualquer altura, desde que previamente combinado entre todas as partes, além das épocas previamente definidas para o efeito pela Direção da escola (“Quando reprovamos a um módulo, quase todos os professores incentivam-nos a tentar recuperar logo o módulo em vez de esperarmos pela época de exames, porque a matéria ainda está fresca” A16). Assim, os alunos sentem-se mais motivados para continuar a estudar e não desistir a meio do curso, mesmo que tenham alguns módulos em atraso. Em consciência, todos reconhecem que existe um percurso minimamente individualizado, onde os módulos são realizados a um ritmo definido pelo próprio aluno, que também poderá apresentar pontos negativos, pois caso o número de módulos em atraso se torne mais elevado, será muito mais difícil recuperá-los no período normal do curso (três anos letivos).



As **atividades de animação e complemento curricular** são sempre, de acordo com os alunos e antigos alunos, momentos bastante motivadores e com bastante envolvimento de toda a comunidade educativa. Na sua maioria, são atividades desenvolvidas no meio envolvente à escola, o que se traduz num relacionamento constante entre alunos, professores, funcionários, Direção e comunidade local. Não identificando nenhuma atividade em específico, pode dizer-se que as de maior interesse para os alunos são as que assinalam dias ou épocas festivas. Nestas, os alunos sentem que os professores lhes proporcionam, ainda mais do que nas atividades letivas, um aluno muito ativo e importante, inculcando-lhes autonomia e independência na abordagem das tarefas a desenvolver, maioritariamente associadas à componente prática dos cursos, permitindo-lhes desenvolver melhor as competências técnicas, bem como as competências pessoais e sociais, como por exemplo a responsabilidade. Todos reconhecem, igualmente a importância dos Diretores de Curso no incentivo a uma participação ativa nestas atividades para poderem acrescentar às competências adquiridas nas aulas competências como a autonomia e organização. Os antigos alunos assumem, mesmo, que a participação em atividades de animação e complemento curricular são uma ótima forma de aprendizagem da gestão de tempo, importante para o desenvolvimento e realização da Prova de Aptidão Profissional, pois

“Muitos dos concursos em que participámos, e ganhámos alguns, foram muito importantes para a PAP, porque desenvolvemos projetos na área do curso e isso ajudou-me a perceber o funcionamento de muita coisa e assim foi mais fácil escolher o projeto que iria desenvolver na minha PAP e consegui desenvolvê-lo com alguma facilidade e quase sempre dentro do tempo definido” (ExA3).

Ao longo dos três anos do curso, os professores vão aumentando a autonomia que proporcionam aos alunos na organização e execução das atividades. No primeiro ano, são bastante orientados nas tarefas a executar e são-lhes definidos os timings a cumprir para as concluírem. Com o avançar dos anos do curso, vão-lhes atribuindo mais autonomia até se sentirem bastante autónomos, principalmente no último ano do



curso. Esta progressão ajuda-os a gerir o tempo de forma consciente, a serem mais independentes e responsáveis, competências essenciais para o desenvolvimento e conclusão da Prova de Aptidão Profissional, como já foi referido.

Em jeito de conclusão, a maioria dos participantes no estudo salientam que os tempos passados nas atividades de animação e complemento curricular onde as tarefas desenvolvidas estão associadas às áreas técnicas dos cursos são, sem dúvida, os melhores tempos que viveram na escola. Nestas, os professores assumem um papel mais cúmplice e são vistos como amigos e compreensivos na forma como abordam o desempenho dos alunos nas suas tarefas. Os antigos alunos reconhecem, inclusivamente, que foi a escola e os professores que lhes proporcionaram os melhores anos, com experiências únicas e que nunca as irão esquecer, havendo quem tivesse referido que “gostaria que o tempo voltasse atrás para poder voltar a vivenciar as experiências e recordar os velhos tempos” (ExA2).

3 A Perspetiva Professores

3.1 Áreas mais motivantes

Nas questões associadas aos **conteúdos** que os professores sentem que existe **maior dificuldade em motivar os alunos** e nas **práticas pedagógicas adotadas** para colmatar essas situações, todos os intervenientes no estudo consideram que os conteúdos das disciplinas das áreas de formação sociocultural e científica são os que menos interesse suscitam aos alunos. Segundo as opiniões dos professores, os conteúdos lecionados não estão de acordo com os interesses e objetivos dos alunos. Na perspetiva dos professores inquiridos das áreas sociocultural e científica, os conteúdos que lecionam têm pouca utilidade para as áreas profissionais dos cursos em que os alunos estão inseridos, considerando-os, igualmente, muito teóricos. Os professores das áreas de formação acima referidas são unânimes em considerar que o aproximar dos programas do ensino profissional aos do ensino secundário por causa dos exames nacionais para acesso ao ensino superior, em particular o programa da disciplina de



Português, torna-os bastante extensos e, por conseguinte, são mais um motivo de desmotivação para uma grande parte dos alunos das escolas profissionais:

O novo programa da disciplina de Português tem menos 3 módulos e aumentaram os conteúdos a abordar em cada módulo, alguns com duas obras para análise, o que os torna mais difíceis para os alunos. Voltarmos a lecionar a literatura trovadoresca no 1º ano também não é muito motivador, porque os alunos não percebem aquela linguagem (P1).

Embora cada vez mais existam alunos do ensino profissional a prosseguirem estudos para o ensino superior, esta não é a génese da criação das escolas profissionais, pois o objetivo principal destas escolas não é prepará-los para o Ensino Superior.

Na perspetiva dos professores inquiridos da área técnica, os conteúdos lecionados são mais práticos, referindo que a maior dificuldade que identificam prende-se não com os conteúdos abordados, mas com a falta de destreza de alguns alunos para as práticas das áreas de formação dos cursos que os alunos escolheram. Consideram, também, que a adequabilidade dos conteúdos programáticos aquando da adaptação da área técnica de módulos para UFCD foi francamente positiva, pois foram atualizados os conteúdos à atualidade, reforçando a sintonia entre os objetivos da formação e os interesses e necessidades dos alunos, “porque com a atualização dos conteúdos a lecionar, a área técnica do curso ficou mais associada às novas realidades do desempenho da profissão para a qual estão a ser preparados” (P6). Este conjunto de professores também tem a perceção que os conteúdos lecionados na área técnica, são, na sua globalidade, mais práticos relativamente aos conteúdos das áreas de formação sociocultural e científica, que continuam a apresentar uma vertente muito teórica.

3.2 Práticas Pedagógicas Variadas

Todos os professores envolvidos no estudo referem que as práticas pedagógicas vão variar de acordo com a temática abordada em cada um dos módulos/UFCD. Assim, consideram que conseguem potenciar os índices de motivação e, por conseguinte, o



sucesso dos alunos. O facto de se tratar de uma organização curricular modular torna-se mais motivador para os alunos, “pois percebem que, mesmo não concluindo um módulo, podem continuar a trabalhar e conseguir realizar o módulo seguinte e, às vezes, recuperando o módulo anterior quase em simultâneo, desde que estejam bem orientados” (P7). A maturidade que os alunos vão adquirindo ao longo do curso também se torna um fator que possibilita a diversificação das práticas pedagógicas, pois os vão percebendo que todos os conteúdos são essenciais para a conclusão dos cursos e, assim, reconhecem a importância de estarem mais atentos nas aulas e sintam a necessidade de recuperar os módulos que deixaram em atraso.

Os professores das disciplinas das áreas de formação sociocultural e científica, em conteúdos que consideram apresentar um maior grau de dificuldade aos alunos, recorrem a práticas pedagógicas que assentam em trabalhos de grupo e/ou trabalho de pesquisa com o respetivo debate e exposição oral. São também frequentes as questões aula para diminuir o volume de conteúdos a estudar, as chamadas ao quadro e a solicitação frequente da participação oral. Sempre que estas práticas pedagógicas não surtem o efeito pretendido e os alunos não têm sucesso aos módulos, a recuperação dos mesmos passa por testes de recuperação, elaboração e apresentação de trabalhos ou provas orais, tendo sempre em atenção a necessidade de adaptar o instrumento de avaliação a cada um dos alunos. Quando possível, os alunos são encaminhados para salas de estudo e antes das épocas de exames predefinidas são marcadas aulas de apoio.

Na área técnica, os professores inquiridos complementam as atividades práticas, sempre que consideram necessário, com a elaboração de um relatório escrito onde os alunos descrevem todas as intervenções realizadas. Por vezes, o problema que identificam é quando os alunos não atingem os objetivos propostos apenas por falta de vontade. Nestas situações, a importância do professor em motivar e incentivar o aluno para o desempenho das suas tarefas com qualidade torna-se essencial.

3.3 Individualização do Ensino

Através da análise ao referido por todos os professores intervenientes no estudo, considera-se que a estrutura dos cursos profissionais, sendo modular, torna-se benéfica



para a motivação dos alunos e para estes atingirem o sucesso educativo, pois as notas de um módulo não condicionam as notas dos restantes módulos numa mesma disciplina. Também o facto de os alunos acompanharem sempre a mesma turma ao longo de todo o ciclo, não havendo, em situação normal, a retenção de ano de escolaridade, “revela-se benéfico para a integração e motivação dos alunos, porque sentem que podem recuperar os módulos em atraso sem terem de ficar na escola mais um ano que os colegas com quem iniciaram o ciclo de formação” (P8). Embora os alunos possam revelar níveis diferentes de conhecimentos dentro de cada módulo, existe a preocupação de se tentar individualizar o acompanhamento do aluno, sempre que possível, com a alternância das práticas pedagógicas aos longo das aulas do módulo. Esta individualização torna-se mais evidente nas estratégias de recuperação dos módulos em atraso (“É sempre mais fácil adaptarmos a prova de recuperação às características de cada um dos alunos para conseguirmos o efeito desejado”; P1). É também evidente que para que as práticas pedagógicas surtam o efeito desejado, é necessário um grande acompanhamento por parte dos professores.

Relativamente ao **ritmo de aprendizagem implementado nas aulas**, todos os entrevistados foram unânimes em considerar que, em alguns momentos, pode individualizar-se a progressão de cada aluno. Sempre que é possível, os professores das áreas de formação sociocultural e científica definem um ritmo de aprendizagem mais lento, para, assim, conseguirem motivar e incentivar os alunos que já tiveram percursos escolares anteriores marcados pelo insucesso escolar e evitar que não consigam acompanhar os conteúdos abordados, fazendo, também, a ressalva que incutem nos alunos que já apreenderam os conteúdos a responsabilidade do trabalho autónomo, com a resolução de fichas de trabalho:

Nas turmas mais calmas, consigo pôr os alunos com mais capacidades a trabalharem sozinhos, a fazerem pesquisas para aprofundar os conhecimentos, enquanto trabalho com os alunos com mais dificuldades, ajudando-os de forma individual, como se se tratasse de aulas de apoio ou explicações (P3).



Desta forma, consideram que tentam respeitar o ritmo de aprendizagem de toda a turma, utilizando estratégias mais individualizadas e adaptadas ao desenvolvimento de cada aluno. Mais uma vez, foi referido que uma das melhores formas de respeitar um ritmo mais homogéneo dentro de cada turma, no que se refere à aquisição de conhecimentos, é a avaliação de pouca quantidade de conteúdos, criando vários momentos dentro de cada módulo, o que reforça a autoestima dos alunos. Na área técnica, o ritmo de aprendizagem dos alunos está intrinsecamente associado ao ritmo de desenvolvimento dos projetos e tarefas associadas ao perfil de cada curso, visto que a maioria das aulas, como já foi anteriormente referido, tem uma componente mais prática e o trabalho é quase sempre em grupo.

3.4 Eficácia das Práticas Pedagógicas

Todos são unânimes em considerar que nas situações onde os alunos não estão interessados em atingir o sucesso no seu processo de aprendizagem, é mais difícil de os responsabilizar para se tornarem autónomos e responsáveis pela sua aprendizagem e progressão nos estudos. A organização curricular dos cursos profissionais permite aos alunos a possibilidade de controlarem o seu processo de ensino/aprendizagem, pois têm um papel mais ativo na construção do seu próprio saber, desde que tenham a responsabilidade e maturidade para tal.

Conclui-se, na abordagem aos ritmos de aprendizagem, que a estrutura modular dos cursos profissionais vai de encontro à possibilidade de os professores, nas aulas, poderem respeitar os diferentes ritmos de progressão de aprendizagem dos alunos, podendo, também, inculcar-lhes a responsabilidade de gerirem o seu percurso de acordo com as suas capacidades e motivações, desde que acompanhados pelos professores. No entanto, este acompanhamento tem de ser constante no apoio à gestão dos timings, pois a liberdade dos alunos para gerir os seus percursos escolares pode ser negativa se houver desmotivação e falta de rumo para atingirem os objetivos e o desejado sucesso escolar, assim “Temos de os ir lembrando regularmente que têm de manter um bom ritmo de trabalho, caso contrário começam a deixar muitos módulos em atraso.” (P7)



Todos os intervenientes neste estudo consideram que as **práticas pedagógicas mais eficazes** são as que se revestem com um carácter mais prática, pois consideram que os alunos conseguem assimilar melhor os conteúdos lecionados, pois sentem que os alunos ficam mais motivados. No entanto, os professores das disciplinas das áreas sociocultural e científica referem que os conteúdos que abordam, sendo mais teóricos, nem sempre conseguem adaptá-los a para atividades mais práticas e, por vezes, mesmo com atividades mais práticas, não conseguem captar a atenção necessária dos alunos para atingirem o sucesso (“Há conteúdos que só me falta «fazer o pino» para ver se eles ficam atentos e, mesmo que o fizesse, acho que nem assim teria sucesso...”; P2). Mais uma vez, a referência à estrutura modular dos cursos profissionais e ao maior número de momentos de avaliação, com menos conteúdos para estudar, verificam-se vantajosos para a implementação de práticas pedagógicas menos teóricas e mais diversificadas, com o papel do professor a ser fundamental no acompanhamento do aluno durante o seu percurso formativo.

Foi ainda referido que existe, sempre que possível, práticas pedagógicas que assentam na possibilidade de contextualizar os conteúdos com situações do dia-a-dia dos alunos e/ou com o seu meio envolvente. Considerando as atividades de complemento curricular como práticas pedagógicas, todos os professores vêem-nas como uma forma clara e eficaz de contribuição para a apreensão dos conteúdos abordados nos módulos por parte dos alunos, sendo, muitas vezes o melhor complemento para a compreensão dos conteúdos lecionados nas aulas, criando uma maior motivação na aquisição dos mesmos.

Na área de formação área técnica, os professores indicam, naturalmente, o desenvolvimento de projetos, com forte referência à Prova de Aptidão Profissional, como sendo as práticas pedagógicas mais eficazes, principalmente quando são demonstrativos de utilidade para as profissões para as quais os alunos se estão a preparar (“Quando lhes mostramos que o que estamos a fazer é exatamente aquilo que eles vão encontrar no mercado de trabalho, ficam bastante interessados e motivados e muito mais atentos.”; P8). Embora não seja uma prática pedagógica de sala de aula, a formação em contexto de trabalho foi também referida como uma prática bastante



eficaz de consolidação dos conteúdos apreendidos na escola, pois os alunos conseguem aplicar em contexto real o que aprendem nas aulas.

Em suma, identificam-se como práticas pedagógicas mais eficazes as aulas práticas, nas três áreas de formação, a diversificação de estratégias na sala de aula e dos momentos de avaliação e o recurso a atividades de complemento curricular para consolidar os conteúdos abordados nas aulas. Há que sublinhar o maior esforço dos professores das áreas de formação sociocultural e científica que, derivado de lecionarem conteúdos bastante mais teóricos, têm de ter uma maior versatilidade e imaginação para trabalharem atividades práticas que motivem os alunos e os encaminhem para o sucesso educativo. A Prova de Aptidão Profissional é, pela sua envolvimento prática e diretamente ligada à área da futura profissão dos alunos, a prática pedagógica mais eficaz, pois estimula e motiva os alunos a darem o seu melhor, com o objetivo de verem os seus projetos concluídos e com utilidade para os seus futuros, sendo a plena aplicação prática dos conteúdos teóricos.

3.5.0 Papel Relevante do Professor e do Aluno

Também se pode aferir que tão eficaz como as práticas pedagógicas é o papel do professor, pois tem de conseguir interpretar o perfil de cada aluno, em particular, e da turma, em geral, para poder identificar as práticas certas a aplicar. Por vezes, existe a necessidade de complementarem o trabalho das aulas com outros apoios fora da sala de aula, como salas de apoio em grupo ou apoios individualizados, sempre que os horários o permitem. Assim, o professor, no ensino profissional, tem a tarefa de encontrar as melhores estratégias para ajudar o aluno a superar as suas dificuldades através das práticas pedagógicas que lhe proporciona, orientando-o, sempre que possível para uma aprendizagem mais autónoma, visto que a estrutura modular permite ao aluno gerir o seu percurso escolar de acordo com o seu ritmo de aprendizagem e de superação das dificuldades. Não obstante, se o aluno não estiver motivado ou corretamente orientado, esta individualização da gestão do percurso escolar pode levar a um número considerável de módulos em atraso, o que pode ser considerado um ponto negativo da estrutura modular dos cursos profissionais. Nestes casos, deverá reforçar-



se o controlo, por parte dos professores, ao percurso formativo dos alunos e definir-lhes planos de recuperação e formas de motivação para se conseguir que atinjam o sucesso pretendido nos três anos de formação, colocando, novamente, o aluno no centro da ação educativa:

Tem de haver um acompanhamento constante aos alunos, lembrando-lhes que são os principais interessados em concluírem o curso, pois é o futuro deles que está em jogo. Quando têm módulos em atraso, o Orientador Educativo, normalmente, ajuda os seus alunos a criarem um plano de recuperação de módulos para não ficarem com muitos em atraso (P3).

3.6 Atividades de Animação e de Complemento Curricular

As **atividades de animação e de complemento curricular** são classificadas por todos como sendo uma das melhores estratégias para motivar os alunos. É notório o grande empenho que os alunos mostram quando participam em visitas de estudo, palestras e seminários, atividades desportivas, concursos e projetos internos ou organizados por entidades externas e, ainda, em atividades dinamizadas pela escola, ou em que a escola participa, no meio envolvente. Quando associadas aos conteúdos abordados nas aulas, a perceção dos professores sobre a melhor aprendizagem do que é lecionado pelos alunos é bastante positiva, pois o contacto de forma mais prática e menos formal com os conteúdos ajuda a compreendê-los melhor. Na área técnica, as atividades de complemento curricular associadas à área do curso proporcionam uma motivação extra aos alunos, pois “permite-lhes o contacto com situações reais de trabalho, com a possibilidade de observarem a aplicação prática dos conteúdos que lhes são ensinados nas aulas” (P5). É também com este tipo de atividades ligadas à área técnica dos cursos que alunos percebem a importância do trabalho autónomo no seu processo de formação para o transportarem para o mundo do trabalho.

As atividades que não estão diretamente associadas aos conteúdos das disciplinas são, também, bastante importantes para os alunos, opinião partilhada por todos os professores, pois permitem envolver toda a comunidade educativa “na cultura



de escola, marcar a posição da escola no meio envolvente e cimentar o reconhecimento da qualidade da participação da escola em atividades organizadas por entidades externas por parte de toda a comunidade” (P8). O desempenho de professores, alunos e funcionários que normalmente acontece em todas estas atividades é também importante para criar e fortalecer o relacionamento entre todos os elementos da comunidade educativa.

Quando questionados sobre qual a atividade que mais motivou os alunos a participar, todos referiram a participação e a vitória no concurso das Marchas Populares da cidade, com a envolvimento de mais de duzentos intervenientes. Foi a atividade que envolveu a participação do maior número de pessoas da escola, não só alunos, mas também pessoal docente e funcionários e o envolvimento não se restringiu unicamente a entrar na marcha enquanto marchantes, mas também em todo o trabalho que foi necessário executar, nomeadamente o trabalho de preparação e construção dos adereços, onde “foram colocados em prática diversos conteúdos programáticos de algumas disciplinas, essencialmente da área técnica, o que também foi uma grande motivação para os alunos” (P1).

Considera-se, desta forma, que as atividades de animação e de complemento curricular são importantes para a integração dos alunos na escola, assim como são um bom instrumento para incentivar e motivar os alunos, porque saem do espaço físico da escola, contactam com realidades ligadas à área da profissão para a qual se estão a preparar, são-lhes proporcionadas experiências, por vezes marcantes, que quebram com o seu dia-a-dia da escola.

3.7 Práticas Pedagógicas e Avaliação

Todos os professores envolvidos no estudo são unânimes em considerar que as **práticas pedagógicas têm impacto nas taxas de conclusão** dos cursos. Referem, também, que a par das práticas pedagógicas é essencial motivar e incentivar os alunos ao longo do processo de ensino/aprendizagem. Recorrer à avaliação diagnóstica para poder trabalhar a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, bem como “criar momentos para abordar assuntos extra-aula, mas de interesse pessoal dos alunos” (P1)



também poderá ser uma forma de cativar a atenção dos alunos para os motivar para o sucesso. Consideram, igualmente, que, por vezes, as práticas pedagógicas são adaptadas de acordo com os interesses dos alunos, focando mais um determinado conteúdo em detrimento de outro, assim como ajustando os objetivos dos módulos aos interesses e necessidades dos alunos, mantendo sempre como base as metas definidas pelos programas das disciplinas/UFCD. Indicam que, por vezes, as práticas pedagógicas não têm o impacto desejado porque é necessário responsabilizar o aluno pelo processo de ensino/aprendizagem e “os alunos, em alguns casos, não estão habituados a assumir responsabilidades e quando não querem trabalhar, por falta de vontade, é muito difícil fazê-los perceber que eles são os principais prejudicados” (P4). Desta forma, se as práticas pedagógicas associadas à avaliação têm como finalidade aferir a evolução dos alunos e certificar se estes atingiram ou não os objetivos inicialmente propostos e os alunos não correspondem ao que lhes é solicitado, torna-se difícil a atribuição de uma classificação positiva aos módulos/UFCD.

Tendo sido o tópico menos abordados pelos professores inquiridos, sugere-se que as práticas pedagógicas associadas à avaliação sejam de caráter contínuo, com incidência sobre o reconhecimento do trabalho diário do aluno, com enfoque na sua motivação e autoestima, que não se limitem às classificações das provas escritas de avaliação, mas também à valorização do comportamento, da participação na aula, dos trabalhos de casa e da assiduidade.

Pode, inclusivamente, considerar-se os interesses e necessidades dos alunos para, em conjunto chegar-se a um entendimento sobre quais as melhores práticas pedagógicas para abordar determinados conteúdos. Assim, poder-se-á motivar os alunos e estimular a sua autonomia e autoconfiança e, desta forma, aumentar as taxas de conclusão.

3.8 Potencialidades e Dificuldades

A **implementação de práticas pedagógicas diferenciadas em sala de aula** é considerada, pelos professores das áreas de formação sociocultural e científica, de difícil aplicação. Embora se considere a individualização do percurso de formação associada à



organização modular dos cursos profissionais, aquando da lecionação dos módulos, essa individualização é mínima, porque as turmas são grandes e não existem condições físicas para se trabalhar os mesmos conteúdos com práticas pedagógicas diferenciadas em pequenos grupos dentro da turma, de acordo com as dificuldades dos alunos, de forma eficaz. Em primeiro lugar, consideram difícil controlar o comportamento da turma, no geral, pois “enquanto trabalhamos com um dos grupos, a possibilidade dos restantes alunos da turma terem comportamentos menos corretos, nomeadamente conversarem, é grande” (P1); em segundo lugar, a necessidade do cumprimento dos programas também poderá impedir a aplicação de práticas pedagógicas diferenciadas, pois preveem que “para a correção dos resultados das estratégias definidas para as práticas pedagógicas diferenciadas implementadas seriam precisas o dobro das aulas que estão definidas para cada módulo” (P4). Este conjunto de professores assume as que recorre a práticas pedagógicas diferenciadas quando se trata de definir as estratégias de recuperação de módulos em atraso e não ao nível da diferenciação pedagógica em sala de aula.

Existe a disponibilidade de todos os professores deste grupo em apoiar de forma mais individual os alunos na sala de aula, mas só o conseguem de forma pontual. Fora da sala de aula, o apoio pedagógico prestado “varia de acordo com as necessidades dos alunos, com aulas de apoio individuais ou em pequenos grupos, em particular para os alunos que têm módulos em atraso” (P3).

Na área técnica, a aplicação de práticas pedagógicas diferenciadas já existe, segundo os professores dessa área de formação, visto que o desenvolvimento dos projetos é feito maioritariamente em grupo e, normalmente, o grau de dificuldade dos projetos varia de acordo com as destrezas e conhecimentos técnicos dos alunos. Como são aulas muito práticas, o acompanhamento dos alunos também se torna mais fácil de garantir, porque

basta criar um plano de trabalho com as tarefas que têm de desempenhar até ao final da aula e definir o papel de cada um no grupo. Depois, é só ir acompanhando o desenvolvimento do trabalho de cada grupo e dar as



indicações necessárias para que se mantenham empenhados na concretização do trabalho (P7).

Nestas aulas, o professor é um orientador que acompanha o desenvolvimento do aluno, transmitindo-lhe conhecimentos e técnicas para a correta aplicação prática dos conteúdos. Com a aplicação destas práticas pedagógicas diferenciadas pretende-se responsabilizar os alunos pela sua progressão nos estudos, criando condições para que estes possam trabalhar de forma mais autónoma.

Assumindo o aluno como o centro da formação, considera-se que a aplicação de práticas pedagógicas diferenciadas dentro da sala de aula, embora difícil de aplicar nas disciplinas mais teóricas, deverá ser tida em conta visto que o papel do professor também passa por ir de encontro às necessidades do aluno. A prática pedagógica diferenciada pode assumir um carácter mais formal, com uma preparação prévia dos conteúdos a serem abordados em determinada aula através de aulas suplementares, ou com um carácter mais informal, ficando os professores com os alunos no final das aulas, para consolidar conteúdos que não tenham sido apreendidos durante a aula. Naturalmente para que estas situações sejam possíveis, os professores terão de disponibilizar o seu tempo extra-aula para o efeito.

Na opinião de todos os professores envolvidos neste estudo, a definição das **melhores estratégias na sala de aula** que podem levar ao **sucesso educativo** têm que envolver o aluno, fazendo-o assumir a sua responsabilidade enquanto parte integrante, e principal interessado, do processo, tendo sempre em consideração as metas e os objetivos definidos para cada módulo/UFCD (“Mostramos aos alunos que as atividades que fazemos nas aulas são pensadas com o objetivo de eles próprios superarem as suas dificuldades e se tornarem melhores e mais capazes”; P6).

São mencionadas, novamente, as aulas mais práticas como meio de se implementarem as melhores estratégias, havendo uma clara distinção entre o tipo de estratégias implementadas pelos professores das áreas de formação sociocultural e científica e pelos professores da área de formação técnica, atendendo, naturalmente, aos conteúdos mais teóricos nas primeiras e aos mais práticos na segunda. Os professores das áreas de formação sociocultural e científica referem que “as aulas



dinâmicas, com o evitar da simples exposição de conteúdos, são o primeiro passo para se conseguir aulas diferentes e potenciadoras de sucesso” (P2). As estratégias deverão o mais diversificadas possíveis e devem passar por trabalhos de pesquisa em pares/grupo, filmes e documentários com discussão das temáticas, idas ao teatro, debate de ideias, aulas de conversação e simulações. Já na área de formação técnica, os professores consideram como melhores estratégias o contacto regular com o material associado ao curso, com a implementação de projetos com objetivos claros, práticos e com utilidade para os alunos. Estes projetos deverão ser desenvolvidos em grupo, de maneira a criar um ambiente idêntico àquele que os alunos irão encontrar quando ingressarem no mercado de trabalho (“Eles gostam é de pôr a «mão na massa». Então se os desafiarmos a concretizar projetos que simulem situações reais de trabalho, os alunos sentem uma motivação extra”; P7). Com o avançar do curso, estas estratégias fazem com que as aulas das disciplinas da área técnica se tornem cada vez mais práticas.

Não havendo uma fórmula viável de ser aplicada de igual forma em todas as turmas, considera-se que, mais uma vez, o professor terá a seu cargo a difícil tarefa de conseguir interpretar as motivações dos alunos, as suas dificuldades e as suas destrezas para saber quais as melhores estratégias para implementar em cada aula e em determinado conteúdo ou módulo/UFCD para obtenção do sucesso educativo. Nas disciplinas com conteúdos mais teóricos, as estratégias deverão ir variando consoante a recetividade dos alunos, recorrendo, se possível, a todas as que foram referidas, alternando o trabalho individual com o trabalho de grupo e de pares, para, assim, dotar os alunos do maior número de capacidades e destrezas possíveis e que lhes sejam úteis para a sua vida profissional.

Para as disciplinas práticas, os trabalhos assentes em projetos mostram surtir o efeito pretendido e a repetição destas estratégias resulta no aumento da autonomia dos alunos no desempenho das funções inerentes à profissão para a qual se estão a preparar e que se torna bastante claro, normalmente, na apresentação da Prova de Aptidão Profissional que coincide com a conclusão do curso.



Conclusões

Para combater a baixa autoestima dos alunos com percursos escolares irregulares e sustentar a mudança do estereótipo incutido por se ingressar num percurso escolar mais prático direcionado para a preparação de técnicos especializados, os cursos profissionais, ao conferirem uma dupla certificação, têm de ser vistos como uma motivação extra para os alunos, por conseguirem equivalência ao 12º ano de escolaridade e, ao mesmo tempo, especializarem-se numa determinada área profissional, sendo este objetivo um dos principais para se atingir o sucesso educativo. Constatam-se, também, que muitas das turmas são constituídas por alunos com dois tipos de motivação: os que ingressam no ensino profissional por vocação e os que são encaminhados por revelarem insucesso escolar. No entanto, a organização curricular dos cursos profissionais, sendo estruturada por módulos, permite aos alunos progredirem mesmo com módulos em atraso, o que se pode revelar como fator motivador para atingirem o sucesso escolar, pois cada aluno, ao seu ritmo, pode, ao longo do curso, recuperar os módulos que não concluíram durante a sua lecionação. Confrontados com manchas horárias das turmas bastante preenchidas, os docentes veem reduzida a sua autonomia para apoios pedagógicos personalizados, sendo estes mais evidentes nas estratégias utilizadas para a recuperação dos módulos em atraso, reconhecendo-se que, nestes momentos, os percursos individualizados vão de encontro aos diferentes ritmos e aptidões dos alunos, podendo promover formas para que haja mais sucesso educativo.

Focado nas dimensões centrais do problema – vinculação dos alunos ao processo de ensino-aprendizagem; valorização dos cursos e ensino profissional; organização escolar (currículo, funcionamento e organização) –, identificou-se que existe alguma flexibilidade curricular na área de formação técnica (gerindo os conteúdos de acordo com os interesses e necessidades dos alunos), sendo mais diminuta nas disciplinas das áreas de formação sociocultural e científica, associada aos programas extensos que são necessários cumprir. Não obstante, considera-se que a organização modular dos cursos profissionais surte efeitos positivos nos níveis de motivação dos alunos, pois podem ir progredindo no curso, mesmo com módulos por concluir, sendo importante uma boa



orientação por parte dos professores para que não sejam em demasia. A possibilidade de aplicar dentro da mesma sala de aula ritmos diferentes de aprendizagem/práticas pedagógicas diferenciadas que sustentem a motivação e valorização de alunos com percursos escolares irregulares, privilegiando as suas principais virtudes, não descurando os alunos com mais conhecimentos, tem de estar ligada a uma abordagem mais prática na lecionação dos conteúdos mais teóricos e com estratégias condicentes com os níveis de destrezas dos alunos, tentando seguir as práticas implementadas nas atividades da área de formação técnica dos cursos, por natureza mais práticas e que se revelam extremamente motivadoras para os alunos, permitindo, desta forma, valorizar as suas capacidades técnicas, ou seja, o saber fazer. As atividades de animação e complemento curricular são, igualmente, referidas como um elemento motivador para os alunos. Assim, uma clara identificação do que se pretende que os alunos aprendam associada a um bom desempenho serão a chave para se alcançar o sucesso educativo.

Pode concluir-se que embora não exista flexibilidade curricular ao nível dos conteúdos a lecionar, mesmo com uma organização em módulos/UFCD dos cursos, que se afasta, em certa medida, da génese do ensino profissional e do modelo idealizado para as escolas profissionais, pode e deve existir flexibilidade nas estratégias utilizadas para lecionar cada módulo/UFCD, tendo com centro da ação educativa a individualidade de cada aluno.

Para se responder à questão de partida *“Como se organiza o processo de ensino-aprendizagem para obtenção do sucesso escolar no ensino profissional?”*, elencam-se os seguintes tópicos que foram identificados através da análise do estudo desenvolvido:

- **Cultura de escola:** Existe uma grande proximidade entre a maioria dos professores e alunos na escola N, o que faz com que estes tenham maior facilidade em esclarecer as suas dúvidas relativamente aos conteúdos que não foram bem apreendidos. Esta proximidade está igualmente evidente na preocupação e disponibilidade em ajudar os alunos com assuntos das aulas e também de foro pessoal e social. Este tipo de relação leva a que possa haver uma maior motivação dos alunos e, por conseguinte, melhoria nos resultados escolares. Desde que haja abertura e interesse por parte dos alunos, esta cultura de escola leva a que haja uma forma mais individualizada de atenção



para com os alunos não só dos professores, mas de toda a comunidade educativa, ficando a escola mais capacitada “para se aperfeiçoar continuamente e internamente encontrar respostas articuladas para os problemas e desafios com que se depara no trabalho que desenvolve para e com os alunos” (Formosinho e Machado, 2014). Havendo um ambiente assente nestas considerações de preocupação, compreensão e colaboração, o sucesso educativo acabará por surgir.

- **Papel do professor:** Na opinião dos alunos da escola N, os professores são empenhados e, na sua maioria, disponíveis para acompanhar os alunos ao longo do seu percurso escolar, havendo constantemente o incentivo e a motivação para atingirem os objetivos pretendidos. Em grande parte, os professores recorrem a estratégias diversificadas e essencialmente práticas de forma a cativarem os alunos durante as aulas. Se os professores fizerem um trabalho colaborativo entre colegas, será possível realizar um trabalho de incentivo e motivação ao longo do percurso escolar dos alunos. Formosinho e Machado (2014) referem que:

“É o trabalho desenvolvido no interior de cada equipa que pode contribuir para a superação do isolamento dos professores, potenciar o trabalho colaborativo, permitir o desenvolvimento profissional e a construção de uma nova cultura profissional (...) capaz de gerar e alimentar as motivações dos membros da equipa e a sua vontade de aquisição de conhecimentos, habilidades e destrezas através da interação com os pares e do trabalho cooperativo desenvolvido com os alunos.” (Formosinho e Machado, 2014:103)

Assim, poder-se-á colocar o aluno no centro da formação, de uma forma ajustada e respondendo, sempre que possível, aos seus interesses e necessidades, com uma real preocupação na necessidade de todos os alunos ficarem, efetivamente, a compreender os conteúdos para atingirem o sucesso educativo.



- **Práticas Pedagógicas:** Seguindo práticas pedagógicas de cariz mais prático, mais evidente na área de formação técnica, os professores da escola N têm de apontar os seus esforços para aumentar a motivação dos alunos nas disciplinas mais teóricas com estratégias diversificadas e, sempre que possível, práticas pois, de certeza, que influenciarão positivamente os resultados escolares. Deve evitar-se o recurso a estratégias assentes na prática expositiva de conteúdos. As práticas pedagógicas devem sustentar-se nas situações de trabalho e “alicerça-se na ideia de que as mudanças só serão sustentáveis se os professores forem os seus sujeitos e dirigirem os seus esforços individuais e coletivos para o aperfeiçoamento da docência e do modo de organizar o seu exercício” (Formosinho e Machado, 2014).
- **Organização dos conteúdos:** Os alunos da escola N identificam-se com os cursos que frequentam e consideram que os conteúdos lecionados, principalmente na área de formação técnica, correspondem aos seus interesses e que a sua vertente mais prática leva, normalmente, a uma maior motivação por aprenderem a desempenhar as suas funções futuras de uma forma real e prática. Sendo bastante evidente que esta organização origina motivação nos alunos e leva ao sucesso educativo, nas disciplinas mais teóricas devem encontrar-se objetivos claros nos conteúdos a lecionar que estejam relacionados com as necessidades dos alunos de forma a incrementar a motivação destes para que, também nestas disciplinas, haja o pretendido sucesso educativo. O facto de a estrutura dos cursos profissionais ser modular é uma vantagem que os professores da escola N devem ter presente, organizando os conteúdos tendo em consideração os diferentes ritmos de progressão dos alunos, sendo que esta organização deve estar para além dos momentos de recuperação de módulos em atraso. Avaliar os alunos mais vezes e de formas diversificadas, com menos conteúdos de cada vez irá, certamente, contribuir para o aumento das taxas de conclusão dos cursos.

Também pela análise do estudo, indicam-se respostas às questões de investigação levantadas:



Os alunos veem o ensino profissional como uma alternativa mais prática para obter o 12º ano, com a possibilidade de se prepararem para o mundo do trabalho através de áreas mais práticas e que são mais motivadoras para os alunos. Também consideram que existe a possibilidade de prosseguirem estudos para o Ensino Superior sem terem que realizar exames nacionais a todas as disciplinas.

Os alunos, quando optam por um curso profissional, têm em atenção como fator de escolha, o gosto pela área técnica do curso escolhido, de forma a orientarem a sua aprendizagem para o exercício de uma profissão. Também esperam que os conteúdos mais teóricos sejam adaptados aos objetivos do curso que frequentam, dando mais importância a este fator do que propriamente à carga horária das disciplinas. Não obstante, em alguns casos, a escolha do curso recaiu sobre os que tivessem menos horas de Matemática e que não tivessem Física e Química.

De acordo com o referido pelos alunos da escola N, o apoio e incentivo ao estudo no meio familiar é mais evidente nas famílias mais estruturadas e com mais habilitações literárias. Nestes casos, os alunos dizem que são encorajados a trabalhar com empenho e a participar nas atividades na escola e existe um bom acompanhamento dos encarregados de educação nas questões de assiduidade e comportamento. Este grupo de alunos da escola N sente-se mais valorizado e motivado a trabalhar continuamente. Tendo sido a questão com respostas mais dicotómicas, os alunos de meios sociais mais desfavorecidos referem que nem sempre sentem apoio e incentivo ao estudo no meio familiar. Na sua maioria, indicam que o acompanhamento dos encarregados de educação existe de forma pontual e, quase sempre, após serem convocados pela escola para tratar de assuntos relacionados com a falta de assiduidade e/ou fraco aproveitamento escolar. Este grupo de alunos, normalmente, complementa este menor acompanhamento das famílias com o recurso aos Serviços de Psicologia e Orientação Escolar, Diretores de Curso e Orientadores Educativos da Escola N. Com esta articulação, existe uma monitorização das estruturas da escola N para as situações de risco de abandono escolar associado à baixa autoestima, fracas expectativas escolares e condições socioeconómicas.

Na perceção dos alunos da escola N, as atuais práticas pedagógicas nas disciplinas das áreas de formação sociocultural e científica nem sempre criam



motivação, mas referem como maior problema os conteúdos abordados que não vão de encontro às suas necessidades e sublinham que as práticas pedagógicas das disciplinas das áreas de formação referidas devem assentar no acompanhamento permanente aos alunos, promovendo as estratégias necessárias para colmatar lacunas nas aprendizagens, de forma a evitar desmotivação e, conseqüente, o abandono escolar. Os próprios alunos também referem que a eficácia das práticas pedagógicas pode ser medida pelos resultados obtidos. Se se considerarem as disciplinas com maior grau de insucesso, Português, Matemática, Inglês e Físico-Química, as práticas pedagógicas têm gerado eficácia, pois verificam-se melhorias nas taxas de conclusão de módulos relativamente a anos anteriores. Para sustentar as práticas pedagógicas, os alunos consideram igualmente importante incidir-se sobre um trabalho articulado e concertado entre os professores e os alunos para consolidar o aumento das taxas de conclusão dos módulos.

Embora os resultados obtidos nas disciplinas referidas não sejam os pretendido, pode considerar-se que as práticas pedagógicas estão alinhadas com o projeto educativo da escola N. Mais evidente nas estratégias de recuperação de módulos por concluir, verifica-se um acompanhamento pedagógico individualizado para responder às necessidades de cada aluno, o que denota a importância da atenção dada ao aluno enquanto elemento central do processo de ensino/aprendizagem. Há também a evidência que os professores das disciplinas com as taxas de conclusão de módulos mostram alguma disponibilidade além do horário das aulas, na tentativa de complementar o trabalho das aulas e ir de encontro às necessidades dos alunos. Se os professores da escola N incidirem mais num trabalho mais individualizado, conseguirão trabalhar com ritmos diferentes de aprendizagem e haverá mais apoio aos alunos e um maior acompanhamento do percurso escolar, o que resultará em taxas de conclusão de módulos mais elevadas. Existindo a preocupação de cumprir com as suas funções o melhor possível, tanto os alunos como os professores, o sucesso educativo será mais fácil de ser atingido.

Os professores da escola N reconhecem que as práticas pedagógicas de cariz mais prático têm um maior impacto nas taxas de conclusão. Também referem que as estratégias implementadas em turmas mais pequenas têm maior impacto no sucesso



educativo dos alunos. Indicam, de igual forma, que as práticas pedagógicas avaliativas têm diferentes impactos tendo em atenção as características individuais de cada aluno, assim como as características coletivas de cada turma, referindo que existe a tentativa de desenvolvimento para novas práticas avaliativas, baseadas, sempre que possível, em momentos mais práticos para valorizar diferentes modalidades de avaliação e que integrem a teoria e prática. Tendo em consideração que os alunos do ensino profissional estão a ser preparados para ingressarem no mercado de trabalho, Maria Ilídia Cabral (2007), no que diz respeito às práticas pedagógicas avaliativas, sublinha que:

“o processo de avaliação não fica confinado à escola, mas é alargado aos parceiros sociais implicados na criação e no desenvolvimento das diferentes escolas profissionais, havendo uma verdadeira ligação da escola ao seu meio envolvente. No que respeita às modalidades de avaliação levadas a cabo nas escolas profissionais, dado que esta é encarada como um processo com carácter formativo e contínuo, pretende-se atingir um equilíbrio entre práticas de avaliação sumativa (no final de cada módulo) e práticas de avaliação formativa.” (Cabral, 2007: 37)

Os professores da escola N apontam, ainda, que as taxas de conclusão podem também ser afetadas pela atração imediata do mundo do trabalho derivada do bom desempenho durante a formação em contexto de trabalho, realizada antes da conclusão formal dos cursos (não conclusão dos últimos módulos ou da Prova de Aptidão Profissional). Essencialmente, é fundamental garantir práticas pedagógicas de qualidade e promotoras do sucesso educativo, sendo crucial que os professores mostrem empenho e dedicação, como foco na progressão dos alunos ao longo curso, nos seus níveis de motivação e na sua plena integração no contexto escolar.

Na perceção de todos os intervenientes, as práticas pedagógicas que surtem mais efeito na motivação e no sucesso dos alunos da escola N são as aplicadas na área de formação técnica e nas atividades de animação e complemento curricular. Nestas, é enaltecido o empenho e dedicação de todos na preparação das tarefas e atividades e na participação em concursos, onde o balanço do atual ano letivo é classificado como bastante positivo.



Desta forma, todos consideram que, com estas práticas, é promovido o espírito de iniciativa, a criatividade, o dinamismo e o talento dos alunos, assente na mobilização das várias áreas de formação com o objetivo de facilitar a integração dos diferentes conteúdos. No que diz respeito às práticas pedagógicas nas disciplinas mais teóricas, para que surtam mais efeito na motivação e no sucesso dos alunos, é importante que incidam em estratégias mais diversificadas e mais práticas. O envolvimento dos alunos neste tipo práticas pedagógicas servirá como motivação para a sua aprendizagem e refletir-se-á na melhoria dos seus resultados escolares, bem como na diminuição das suas taxas de absentismo. Em todo este processo, o papel do professor é primordial no acompanhamento constante em identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, potenciar as suas virtudes, tentando rentabilizar ao máximo as suas capacidades.

Em jeito de conclusão, considera-se importante lembrar que o ensino profissional e as escolas profissionais têm como principal objetivo a preparação dos alunos para a sua vida profissional, com a sua integração no mercado de trabalho ao longo da formação. A formação em contexto de trabalho e outras formas de ligação ao tecido empresarial, como as visitas às empresas, são fatores bastante motivadores para os alunos. Estes contactos são de extrema importância para o processo de ensino/aprendizagem, pois possibilitam aos alunos identificarem os objetivos que se propõem atingir e, bem orientados pelos elementos da comunidade educativa (característica essencial da cultura própria das escolas profissionais), acabam por surtir efeito ao nível do sucesso educativo dos alunos. Joaquim Azevedo (2014), no seu contributo para a obra “Melhorar a escola. Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas” refere que “a qualidade da escola e dos seus professores é o fator mais decisivo para a aprendizagem”.



Referências Bibliográficas

- Alves, J. M., & Azevedo, J. (2010). *Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos, Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa
- Alves, J. M. (1996). *Modos de Organização, Direcção e Gestão das Escolas Profissionais – Um Estudo de Quatro Situações*. Porto: Porto Editora
- Alves, M. & Porfírio, M. (1996). *Escolas Profissionais. Dinâmicas, Memórias e Projectos das Escolas Profissionais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário
- Ambrósio, Teresa (1987). *Aspirations sociales, projets politiques et efficience socio-culturelle*, Tours: Université de Tours (Thèse pour le Doctorat d'Etat en Lettres et Sciences Humaines - Sciences de l'éducation)
- Ângelo, Inês Salgueiro (2007). *Medição da Inteligência Emocional e sua relação com o sucesso escolar*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Azevedo, J., Fonseca, A., Jacinto, F., Pinto, J. & Alves, J. (2002). *Evolução da oferta e da procura do nível secundário: que estratégia para o ensino tecnológico e profissional em Portugal?* Lisboa: SEDES – Associação Para o Desenvolvimento Económico e Social
- Azevedo, J., Jacinto, F., Presa, J. L., Alves, J. M., & Orvalho, L. (Eds.). (2009). *Ensino profissional. Analisar o passado e olhar o futuro*. Porto: Universidade Católica Portuguesa
- Azevedo, Joaquim (1991). *Educação tecnológica – anos 90*. Porto: Edições Asa
- Azevedo, Joaquim (2003). *Rendimento escolar nas escolas secundárias e nas Escolas Profissionais: Resultados de uma amostragem*. Porto: Universidade Católica Portuguesa
- Azevedo, Joaquim (2004). *Que estratégia para o ensino tecnológico e profissional em Portugal*. Lisboa: Sedes – Associação para o Desenvolvimento Económico e Social
- Azevedo, Joaquim (2014). *O ensino profissional em Portugal, 1989-2014: Viagem da periferia para o centro das políticas educativas*. Porto: Almedina



- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições Asa
- Canário, Maria Beatriz Bettencourt (1992). Escolas Profissionais: autonomia e projecto educativo, in Canário, Rui (org), *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa
- Cardoso, G. E. C. (2013). *Ensino profissional e as malhas que a política tece: As lógicas de ação das escolas secundárias e das Escolas Profissionais*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa
- Carneiro, Roberto (1988). *Educação e emprego em Portugal – uma leitura da modernização, Portugal – os próximos 20 anos*, vol. V. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- CEDEFOP. (2000). *O Sistema de Formação Profissional em Portugal. Ensino profissional e as malhas que a política tece*. Thessaloniki: CEDEFOP
- Correia, José Alberto (1994). *A Educação em Portugal no limiar do Século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro*. Educação, Sociedade e Cultura nº2, pp.7-30
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa
- Dubar, Claude (1991). *La Socialisation: Construction des identités professionnelles*. Paris: Armand Colin
- Estanqueiro, António (2008). *Aprender a estudar*. Lisboa: Texto Editores
- Formosinho, João (1988). *Organizar a escola para o sucesso educativo. Medidas que promovam o sucesso educativo*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Francisco, C. S. F. (2015). *Inserção socioprofissional dos alunos do ensino profissional: A importância das soft skills e da formação em contexto de trabalho*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
- Gardner, Howard (1995). *Inteligências múltiplas. A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GETAP, (1993), *Estrutura modular nas escolas profissionais*. Porto: GETAP



- Grácio, Sérgio (1986). *Política educativa como tecnologia social: as reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte
- Machado, Joaquim (2010). *Escola, Igualdade e Diferenças*. Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano – nº 1, Outubro de 2010, 39-44
- Machado, Joaquim; Alves, José Matias [org.] (2014). *Melhorar a escola. Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Porto: Universidade Católica Editora
- Madeira, M. H. (2006). *Ensino Profissional de Jovens - Um Percurso Escolar Diferente para a (Re)Construção de Projectos de Vida*. Lisboa: Revista Lusófona de Educação
- Martins, E., & Martins, S. (2016). *A visão do ensino técnico-profissional português: Evolução histórica das medidas e rupturas*. Rio de Janeiro: Senac – Departamento Nacional
- Mónica, Maria Filomena (1978). *Educação e sociedade em Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença
- Mourão, Josiberto Carlos Ferreira Silva (2008). *Da desconstrução da escola como espaço do fazer científico em crônicas de Rubem Alves: Uma análise semiótica*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie
- Orvalho, L., & Alonso, L. (2009). *Estrutura Modular nos Cursos Profissionais das Escolas Secundárias Públicas: Investigação Colaborativa sobre Mudança Curricular – Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade da Coruna / Universidade do Minho
- Orvalho, L.; Graça, M.; Leite, E.; Marçal, C.; Silva, A. (1993). *A Estrutura Modular nas Escolas Profissionais*. Porto: GETAP-Ministério da Educação
- Pacheco, T. B. (2015). *A opção dos jovens pelo ensino profissional: Contextos e decisões: Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Departamento de História, Filosofia e Ciências Sociais da Universidade dos Açores.
- Pardal, L., Ventura, A., & Dias, C. (2003). *O Ensino Técnico em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Perini, M. et al. (2010). *Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem*. Porto: Porto Editora



- Perrenoud, Philippe (2005). *Pedagogia Diferenciada: das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Rodrigues, Maria João (1991). *Reestruturações produtivas e renovação de competências*. Conferência Nacional Novos Rumos para a educação tecnológica e profissional. Porto: GETAP
- Seruya, José Manuel (1983). *Sistema educativo e política da educação em Portugal: o ensino secundário e superior entre 1970 e 1982*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais
- Sprinthall, N. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill
- Stoer, Stephen; Stoleroff, Alan; Correia, José A. (1990). *O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação*. *Revista Crítica de Ciências Sociais* nº 29, pp. 11-53
- Vieira, M. Ilídia M. Cabral R. (2007). *Factores que promovem o sucesso educativo nas Escolas Profissionais*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Católica Portuguesa



Anexos

Guião de Entrevista a Antigos Alunos

Objetivos Gerais		
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar práticas pedagógicas que surtiram mais efeito no sucesso educativo • Estudar as motivações que levaram os alunos à conclusão do curso • Contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas 		
Blocos de Questionamento	Objetivos Específicos	Questões
1. Legitimação da entrevista/motivação/negociação	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista • Informar o entrevistado sobre a investigação • Motivar o entrevistado • Reforçar o protocolo de investigação 	1.1 Informar o entrevistado, em traços gerais, sobre o estudo (objetivos e procedimentos). 1.2 Solicitar a colaboração do entrevistado (a entrevista como instrumento fundamental de recolha de dados). 1.3 Garantir a confidencialidade das informações recolhidas (nomes e locais fictícios). 1.4 Solicitar autorização para gravar a entrevista em suporte áudio e para citar, na íntegra ou excertos, os dados recolhidos na investigação. 1.5 Esclarecer que a entrevista, depois de transcrita será enviada ao entrevistado para que este a verifique ou para que retifique/acrescente informações que considere relevantes.
2. Caracterização do Antigo Aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados sobre o percurso escolar 	2.1 O que levou a que optasses pelo ensino profissional? 2.1.1 Qual o curso que concluíste? 2.2 Sentes que este curso profissional preparou-te com os instrumentos necessários para enfrentares as dificuldades do mundo do trabalho? De que forma?
3. Interesses pessoais e sociais do Antigo Aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as motivações 	3.1 Quais foram as motivações que te levaram à conclusão do curso profissional? 3.2 Sentiste apoio e incentivo ao estudo da tua família para ultrapassares as tuas dificuldades? 3.2.1 Podes dar dois exemplos concretos desse apoio?
4. Análise crítica das atividades de sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a eficácia das práticas pedagógicas 	4.1 Quais as disciplinas em que sentiste mais dificuldade ao longo do teu percurso escolar? 4.2 Quais foram as disciplinas onde te sentes mais motivado a trabalhar?



		<p>4.3 Na tua opinião, quais foram as melhores atividades em sala de aula?</p> <p>4.4 Qual foi a atividade de animação e complemento curricular que mais te motivou a participar? Porquê?</p>
--	--	---



Grupo Focal Alunos

Objetivos Gerais	
<ul style="list-style-type: none"> • Estudar as motivações dos alunos • Analisar a aplicação das práticas pedagógicas • Contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas 	
Objetivos Específicos	Questões
<ul style="list-style-type: none"> • Informar o grupo sobre a investigação • Motivar o grupo • Reforçar o protocolo de investigação 	<p>1.6 Informar o grupo, em traços gerais, sobre o estudo (objetivos e procedimentos).</p> <p>1.7 Garantir a confidencialidade das informações recolhidas (nomes e locais fictícios).</p> <p>1.8 Solicitar autorização para gravar o debate em suporte áudio e para citar excertos dos dados recolhidos na investigação.</p> <p>1.9 Esclarecer que o debate, depois de transcritos os excertos, será enviado a todos os elementos do grupo focal para que estes o verifiquem ou para que retifiquem/acrescentem informações que considerem relevantes.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os fatores para a escolha do curso profissional 	<p>1.10 O que levou a que optasses pelo ensino profissional?</p> <p>5.1. Qual o curso que escolheste?</p> <p>5.2. Quando optaste por este curso profissional, tiveste em atenção a carga horária das disciplinas?</p> <p>1.11 Quais as disciplinas em que sentiste mais dificuldade ao longo do teu percurso escolar?</p> <p>1.12 Vês o ensino profissional como uma alternativa facilitadora de obter o 12º ano? Porquê?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as motivações do aluno 	<p>1.13 Sentes apoio e incentivo ao estudo da tua família para ultrapassares as tuas dificuldades?</p> <p>1.14 Quais são os objetivos principais para a tua vida profissional com a conclusão deste curso profissional?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a eficácia das práticas pedagógicas 	<p>1.15 Quais são as disciplinas onde te sentes mais motivado a trabalhar?</p> <p>1.16 Descreve as atividades em sala de aula onde te sentes mais motivado?</p> <p>1.17 As disciplinas mais teóricas têm atividades em sala de aula que te cativam a trabalhar? Porquê?</p> <p>1.18 Na tua opinião, quais seriam as melhores atividades em sala de aula para atingires o sucesso nas disciplinas em que sentes mais dificuldades?</p> <p>1.19 Como classificas as atividades de animação e complemento curricular da escola?</p> <p>1.20 Qual foi a que mais te motivou a participar? Porquê?</p>



Grupos Focais Docentes

Objetivos Gerais	
<ul style="list-style-type: none">• Estudar o impacto das práticas pedagógicas• Contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas• Auxiliar no aumento das taxas de conclusão	
Objetivos Específicos	Questões
<ul style="list-style-type: none">• Informar o grupo sobre a investigação• Motivar o grupo• Reforçar o protocolo de investigação	<p>1.21 Informar o grupo, em traços gerais, sobre o estudo (objetivos e procedimentos).</p> <p>1.22 Garantir a confidencialidade das informações recolhidas (nomes e locais fictícios).</p> <p>1.23 Solicitar autorização para gravar o debate em suporte áudio e para citar excertos dos dados recolhidos na investigação.</p> <p>1.24 Esclarecer que o debate, depois de transcritos os excertos, será enviado a todos os elementos do grupo focal para que estes o verifiquem ou para que retifiquem/acrescentem informações que considerem relevantes.</p>
<ul style="list-style-type: none">• Recolher dados das práticas pedagógicas utilizadas	<p>1.25 Quais os conteúdos em que sente mais dificuldade em motivar os alunos?</p> <p>1.26 De que forma é que prepara as práticas pedagógicas a implementar nessas situações?</p> <p>1.27 Como define o ritmo de aprendizagem a implementar nas aulas, tendo em consideração a heterogeneidade dos alunos nos cursos profissionais?</p>
<ul style="list-style-type: none">• Identificar as práticas pedagógicas que surtem motivação nos alunos• Refletir sobre a eficácia das práticas pedagógicas	<p>1.28 Pode exemplificar as práticas pedagógicas que considera serem as mais eficazes?</p> <p>1.29 Como classifica o contributo das atividades de animação e complemento curricular da escola para a motivação dos alunos?</p> <p>1.30 Na sua opinião, qual foi a que mais motivou os alunos a participar? Porquê?</p>
<ul style="list-style-type: none">• Refletir sobre a pertinência da inclusão de práticas pedagógicas diferenciadas na mesma sala de aula	<p>1.31 Qual é a sua perceção sobre os impactos das práticas pedagógicas nas taxas de conclusão?</p> <p>1.32 Considera viável a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas em sala de aula, tendo em consideração a heterogeneidade da turma?</p> <p>1.33 Na sua opinião, quais são as melhores estratégias em sala de aula para atingir o sucesso?</p>