

UNIVERSIDADE DO ALGARVE  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

*ENSINO PROFISSIONAL NA ESCOLA SECUNDÁRIA:  
GESTÃO ADEQUADA A UM RESULTADO MAIS EFICAZ*

Maria Teresa Pinto da Luz Jerónimo

Dissertação

Mestrado em Ciências da Educação e da Formação  
Área de Especialização: Gestão e Administração Educacional

Trabalho efetuado sob orientação de: Professora Doutora Helena Luísa  
Martins Quintas

## AGRADECIMENTOS

A todos os que contribuíram para a concretização deste trabalho, o meu muito obrigada. Agradeço particularmente: à Professora Doutora Teresa Carreira pelas suas orientações; à Professora Doutora Helena Quintas pela sua presença e disponibilidade, logo inicialmente, na fase de candidatura da licença sabática e, mais tarde, contribuindo, apoiando e orientando o processo de finalização deste trabalho; ao Gum pelo grande “impulso” na entrada para este mestrado e pelo auxílio e paciência neste percurso; ao Pai e Mãe pelo amparo concedido; à minha filha Teresa pelas sugestões que me deu; ao meu filho Rui pela companhia e pela empatia; às/ao minhas/meu colegas/a, aos/às meus/minhas alunos/as, da Escola Secundária João de Deus, que participaram neste estudo, pela grande disponibilidade e facilidade com que aceitaram contribuir para o mesmo, relevantemente, aos/às alunos/as, pois são eles/as o âmago do trabalho; aos/às monitores/as das empresas pela disponibilidade e colaboração; ao diretor Fernando Gomes por toda a cooperação como entrevistado e pela grande disponibilidade em tudo o que estava no seu campo de ação, para que este trabalho pudesse existir; ao Ministério da Educação por ter proporcionado este estudo através duma confiança depositada no mesmo, revelada na licença concedida. A cada um o meu profundo agradecimento pois, convosco, foi possível fazer este trabalho.

## RESUMO

O ensino profissional no nível secundário é, atualmente, uma das alternativas à conclusão do 12º ano, à abertura ao mercado de trabalho e à entrada na universidade. Com entrada em vigor da Lei nº 85/2009 de 27 de Agosto, num panorama de 12 anos de escolaridade obrigatória, importa assegurar estratégias de ensino consensuais, objetivas e justas, isto é, adaptadas a todos os alunos. A gestão adequada a um resultado mais eficaz no sistema de ensino, tem sido almejada no sentido de aperfeiçoar os cursos de ensino profissional, embora, como refere Santos (1999), a escola seja uma instituição com uma missão e um conjunto de objetivos próprios que são diferentes dos de uma empresa.

O presente estudo, de carácter exploratório, teve como propósito entender o fenómeno educativo e formativo dos cursos profissionais, bem como dos seus contextos, para ajustar o currículo às situações e interesses dos alunos e das empresas. Para isso, o principal objetivo foi conhecer as expectativas que, destes cursos, têm os alunos, a escola e as empresas, pretendendo-se clarificar o seu entendimento quanto ao “perfil” de um profissional.

Os resultados revelaram que o recurso a materiais e equipamentos que proporcionem atividades de carácter manual ou manuseável é uma necessidade premente, bem como o investimento numa gestão curricular que solicite a interdisciplinaridade, enquanto estratégia de integração, articulação e reflexão sobre os próprios conhecimentos. Apurámos, ainda, a valorização da formação em contexto de trabalho, condição assinalada pelos atores como fundamental para a integração profissional.

No campo das representações, foi evidente a coincidência entre alunos, professores e monitores das empresas, que consideraram a necessidade dos cursos profissionais como uma via para melhorar as perspetivas de vida. Por outro lado, revelou-se que a cultura escolar tradicional, fortemente regulamentada e normalizada, tem as suas próprias dificuldades em gerir os processos atuais de relacionamento com o mundo, com as ideias e situações emergentes ao nível dos comportamentos.

Em síntese, o estudo reforça a escola enquanto instituição em constante processo de mudança, e deteta uma intencionalidade na procura de soluções à medida que se vai aprendendo com a experiência.

**Palavras-chave:** Currículo; Construção e Gestão curricular; Cursos Profissionais

### **ABSTRACT**

Today, the vocational courses in the secondary education are an alternative to the accomplishment of the 12th form, to access the labour market or to enter the university.

With the coming into force of Law no. 85/2009 of August 27, the perspective of 12 years of compulsory education imposes consensual strategies of teaching, which should be objective and fair, that is, that suit all the students. A management suitable to a more efficient result in education has been desired in order to better the vocational courses although, as it is mentioned by Santos (1999), school is an institution with a mission and a set of specific goals which are different from a company's.

The present study, of exploratory character, has aimed at understanding the educational and training phenomenon of the vocational courses, as well as of their contexts, to adjust the curriculum to the situations and interests of the students and companies. Therefore, the main aim was to know what the students, the school and the companies expect from these courses, in order to make them know the “profile” of a professional.

The results showed that the use of materials and equipment which promote manual activities is a permanent need, and so is the investment in a curricular management which demands an interdisciplinary approach, as a strategy of integration, articulation and reflection about knowledge itself. We have also verified the

importance of the on-the-job training, which is considered fundamental for the professional integration.

As for representations, it was obvious that students, teachers and trainers in the companies consider the professional courses necessary to improve life perspectives.

On the other hand, the traditional school culture, which is highly regulated and standardized, proved to have its own difficulties in dealing with the present processes of relationship with the world, ideas and emerging situations concerning behaviours.

Summarizing, the study reinforces the school as an institution in a constant process of change, and notices an intention in the search for solutions as we are learning with experience.

**Keywords:** Curriculum; Curricular Construction and Management; Vocational Courses

## ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS .....	xi
ÍNDICE DE TABELAS .....	xi
LISTA DE ABREVIATURAS .....	xiv
INTRODUÇÃO .....	1
1ª PARTE .....	5
ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	5
CAPÍTULO I – CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO .....	6
Nota introdutória .....	6
1. A sociologia da educação e da formação .....	7
2. Currículo e Sociedade .....	12
Nota introdutória .....	12
2.1. Conceito de currículo .....	12
2.2. Currículo oculto .....	15
2.3. Currículo e sociedade .....	17
2.4. Construção social do currículo .....	19
2.4.1. Desigualdades sociais .....	20
2.5. Currículo como processo cultural .....	23
3. Representações .....	28
3.1. Representações sociais .....	29
3.1.1. Representações dos professores face à profissão .....	32
3.2. Representações sobre os cursos profissionais .....	33
3.2.1. Representações dos professores face aos cursos profissionais .....	35
3.2.2. Representações dos alunos face aos cursos profissionais .....	36
3.2.3. Representações das empresas face aos cursos profissionais .....	37
4. Mudança e participação social .....	38
4.1. Comportamentos assertivos .....	42
CAPÍTULO II – GESTÃO EDUCACIONAL .....	45
1. Administração e gestão educacional .....	46
1.1. Definição de gestão educacional/Conceito de gestor .....	47
2. Estruturas organizacionais .....	49
2.1. Organização escolar .....	50
2.2. Evolução da organização escolar democrática em Portugal .....	53
2.3. Organização da escola .....	57
2.4. Cultura organizacional .....	59
3. Gestão eficaz .....	60

3.1. Gestão da mudança .....	62
<b>4. Oferta educativa.....</b>	<b>64</b>
<b>5. Organização dos cursos profissionais.....</b>	<b>66</b>
5.1. Criação do ensino profissional e evolução do ensino na atual modalidade de cursos profissionais .....	66
5.2. Atual situação dos cursos profissionais do ensino secundário .....	69
5.3. Acessibilidade à profissão.....	76
5.4. Conclusão da escolaridade .....	77
<b>6. Rede escolar.....</b>	<b>78</b>
<b>7. Gestão dos cursos profissionais.....</b>	<b>82</b>
<b>CAPÍTULO III – GESTÃO DO CURRÍCULO.....</b>	<b>86</b>
<b>1. Conceito de gestão do currículo .....</b>	<b>87</b>
<b>2. Gestão do currículo dos cursos profissionais.....</b>	<b>91</b>
2.1. Lógica modular e interdisciplinaridade.....	93
2.2. Formação em contexto de trabalho e interdisciplinaridade .....	95
<b>3. Condições materiais e humanas de formação.....</b>	<b>97</b>
<b>4. Visão dos educandos .....</b>	<b>97</b>
<b>2ª PARTE.....</b>	<b>100</b>
<b>ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>100</b>
<b>CAPÍTULO IV – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....</b>	<b>101</b>
<b>Nota introdutória .....</b>	<b>102</b>
<b>1. Contexto da investigação e formulação do problema .....</b>	<b>103</b>
<b>2. Objetivos do estudo.....</b>	<b>106</b>
<b>3. Questões orientadoras do estudo .....</b>	<b>108</b>
<b>4. Modelo de análise.....</b>	<b>109</b>
<b>5. Opções metodológicas.....</b>	<b>110</b>
5.1. Natureza do estudo.....	111
5.2. Contexto e sujeitos do estudo.....	112
5.2.1. Natureza da amostra.....	113
5.2.2. Caracterização dos entrevistados .....	115
5.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	117
5.3.1. Materiais e procedimentos .....	118
5.3.2. Inquérito por questionário .....	120
5.3.3. Entrevistas.....	121
5.4. Tratamento e análise de dados .....	127
5.4.1. Tratamento e análise de dados quantitativos.....	127
5.4.2. Tratamento, análise e interpretação de dados qualitativos .....	129
5.4.3. Triangulação de dados .....	132
<b>CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>133</b>
<b>Nota introdutória .....</b>	<b>134</b>

<b>1. Realização dos questionários</b> .....	134
1.1. Caracterização dos alunos questionados .....	134
1.2. Expetativas relativas ao curso frequentado .....	144
Expetativas relativas ao curso frequentado por género .....	145
Expetativas relativas ao curso frequentado por idade .....	145
Expetativas relativas ao curso frequentado por existência prévia de informações acerca dos conteúdos do curso .....	146
Expetativas relativas ao curso frequentado por convicção de querer frequentar o curso .....	147
Expetativas relativas ao curso frequentado por escolaridade dos pais .....	147
1.3. Opinião relativa ao curso frequentado .....	148
Opinião relativa ao curso frequentado por género .....	149
Opinião relativa ao curso frequentado por idade .....	150
Opinião relativa ao curso frequentado por existência prévia de informações acerca dos conteúdos do curso .....	150
Opinião relativa ao curso frequentado por convicção de querer frequentar o curso .....	151
Opinião relativa ao curso frequentado por escolaridade dos pais .....	151
1.4. Percurso e currículo proporcionado pelo curso frequentado .....	152
Percurso e currículo proporcionado pelo curso frequentado por género .....	153
Percurso e currículo proporcionado pelo curso frequentado por idade .....	154
Percurso e currículo proporcionado pelo curso frequentado por existência prévia de informações acerca dos conteúdos do curso .....	155
Percurso e currículo proporcionado pelo curso frequentado por convicção de querer frequentar o curso .....	156
Percurso e currículo proporcionado pelo curso frequentado por escolaridade dos pais .....	157
1.5. Perspetivas de futuro .....	158
Perspetivas de futuro por género .....	159
Perspetivas de futuro por idade .....	160
Perspetivas de futuro por existência prévia de informações acerca dos conteúdos do curso .....	160
Perspetivas de futuro por convicção de querer frequentar o curso .....	161
Perspetivas de futuro por escolaridade dos pais .....	161
1.6. Expetativa e opinião relativamente ao curso frequentado .....	162
1.7. Perspetivas de futuro e opinião final relativamente ao curso frequentado .....	164
1.8. Percurso e currículo do curso e opinião final relativamente ao curso frequentado .....	165
1.9. Síntese dos resultados dos questionários .....	170
<b>2. Apresentação e discussão dos dados recolhidos das entrevistas</b> .....	173
2.1. Representações .....	174
Face aos cursos profissionais: perspetivas .....	174
Face aos cursos profissionais: interesses .....	175
Face aos cursos profissionais: perfil de profissional .....	177
Face aos cursos profissionais: necessidades .....	178

Face aos cursos profissionais: expectativa/aspirações .....	180
Face ao outro: imagem da escola .....	182
Face ao outro: imagem das empresas .....	183
Face ao outro: imagem dos alunos .....	184
2.2. Comportamentos .....	187
Discriminatórios: procedimentos administrativos .....	187
Discriminatórios: relações interpessoais .....	190
Assertivos .....	192
2.3. Organização curricular .....	193
Funcionamento - materiais/equipamentos .....	197
Funcionamento - articulação .....	198
Gestão do currículo: qualidade .....	201
Gestão do currículo: participação .....	203
Gestão do currículo: adequação - estrutura modular .....	204
Gestão do currículo: adequação - elaboração de horário .....	205
Gestão do currículo: adequação - articulação curricular .....	208
Gestão do currículo: adequação - prática letiva .....	209
Gestão do currículo: ética da gestão curricular .....	211
<b>3. Discussão dos resultados .....</b>	<b>212</b>
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>228</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>236</b>
<b>ÍNDICE DE ANEXOS .....</b>	<b>250</b>
<b>ANEXO A .....</b>	<b>252</b>
<b>Figura e Tabela .....</b>	<b>252</b>
<b>ANEXO B .....</b>	<b>254</b>
<b>Questionário .....</b>	<b>254</b>
<b>ANEXO C .....</b>	<b>259</b>
<b>Guiões de entrevistas .....</b>	<b>259</b>
<b>ANEXO D .....</b>	<b>266</b>
<b>Grelhas de Categorização da Análise de Conteúdo Efetuada às Entrevistas .....</b>	<b>266</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - A inter-relação em equipa, cooperação e aliança de esforços são fundamentais para o desenvolvimento de uma “escola aprendente” (adaptada de Senge <i>et al.</i> , 2000).....	40
Figura 2 - Órgãos de direção, administração e gestão e ligações de gestão de acordo com a atual legislação (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril) .....	59
Figura 3 - Matriz dos Cursos Profissionais .....	68
Figura 4 - Matriz Curricular dos Cursos Profissionais (o peso maior na Componente de Formação Técnica). .....	69
Figura 5 - Evolução, desde 2005/06, da percentagem de jovens matriculados em cursos profissionais, nas escolas do ensino público e do ensino privado, por ano letivo. ....	80
Figura 6 - Relação Aluno - Escola - Empresa.....	104
Figura 7 - Mapa conceptual .....	108
Figura 8 - Modelo de análise centrado no aluno .....	110
Figura 9 - Diagrama de barras do local de residência dos participantes .....	135
Figura 10 - Diagrama de barras do número de pessoas do agregado familiar dos participantes.....	135
Figura 11 - Diagrama de barras do número de irmãos dos participantes .....	136
Figura 12 - Diagrama de barras do estado civil dos pais dos participantes.....	136
Figura 13 - Diagrama de barras da escolarização das mães dos participantes .....	137
Figura 14 - Diagrama de barras da profissão das mães dos participantes .....	137
Figura 15 - Diagrama de barras da escolarização dos pais dos participantes.....	138
Figura 16 - Diagrama de barras da profissão dos pais dos participantes.....	138
Figura 17 - Diagrama de barras da última escola frequentada antes da atual .....	139
Figura 18 - Diagrama de barras do curso frequentado pelos participantes .....	140
Figura 19 - Diagrama de barras do momento em que foi tomada a decisão de frequentar o curso profissional .....	140
Figura 20 - Diagrama de barras das pessoas que aconselharam na escolha do curso profissional.....	141
Figura 21 - Diagrama de barras acerca das pessoas que forneceram informações relativamente aos conteúdos dos cursos profissionais .....	141
Figura 22 - Diagrama de barras relativo à certeza de querer frequentar o curso profissional .....	142
Figura 23 - Diagrama de barras da perceção da utilidade da entrevista de seleção realizada .....	142
Figura 24 - Diagrama de barras da opinião da utilidade de uma entrevista de seleção, caso tivesse sido realizada.....	143
Figura 25 - Organização do ensino em Portugal desde 1964 a 1989 .....	252

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Áreas de Formação (cursos de nível 3) do ensino profissional.....	75
Tabela 2 - Taxa de crescimento do ensino profissional por natureza (privado/público).....	80
Tabela 3 - Panorama evolutivo do número de jovens no ensino secundário.....	81
Tabela 4 - Codificação dos alunos por ano de conclusão e respetiva codificação das empresas acolhedoras/monitores .....	116
Tabela 5 - Guião1 (Guião de entrevista para alunos).....	123
Tabela 6 - Guião 2 (Guião de entrevista para monitor/empresa) .....	124
Tabela 7 - Guião 3.1 (Guião de entrevista para o diretor).....	125
Tabela 8 - Guião 3.2 (Guião de entrevista para professores) .....	126
Tabela 9 – Grelha de análise das entrevistas.....	130
Tabela 10 - Correlações de Spearman: Expetativas relativas ao curso frequentado .....	144
Tabela 11 - Testes de Mann-Whitney: Expetativa relativas ao curso frequentado por género. ....	145
Tabela 12 - Correlações de Spearman: Expetativa relativas ao curso frequentado por idade. ....	146
Tabela 13 - Testes de Mann-Whitney: Expetativa relativas ao curso frequentado por existência prévia de informações acerca dos conteúdos do curso.....	146
Tabela 14 - Testes de Mann-Whitney: Expetativa relativas ao curso frequentado por certeza de querer frequentar curso. ....	147
Tabela 15 - Correlações de Spearman: Expetativa relativas ao curso frequentado por escolaridade dos pais.....	148
Tabela 16 - Correlações de Spearman: Opinião relativa ao curso frequentado. ....	149
Tabela 17 - Testes de Mann-Whitney: Opinião relativa ao curso frequentado por género.....	150
Tabela 18 - Correlações de Spearman: Opinião relativa ao curso frequentado por idade.....	150
Tabela 19 - Testes de Mann-Whitney: Opinião relativa ao curso frequentado por existência prévia de informações acerca dos conteúdos do curso. ....	151
Tabela 20 - Testes de Mann-Whitney: Opinião relativa ao curso frequentado por certeza de querer frequentar curso. ....	151
Tabela 21 - Correlações de Spearman: Opinião relativa ao curso frequentado por escolaridade dos pais.....	152
Tabela 22 - Correlações de Spearman: Opinião relativa ao percurso e currículo proporcionado pelo curso frequentado.....	153
Tabela 23 - Testes de Mann-Whitney: Opinião relativa ao percurso e currículo proporcionado pelo curso frequentado por género.....	154
Tabela 24 - Correlações de Spearman: Opinião relativa ao percurso e currículo proporcionado pelo curso frequentado por idade.....	155

Tabela 25 - Testes de Mann-Whitney: Opinião relativa ao percurso e currículo proporcionado pelo curso frequentado por existência prévia de informações acerca dos conteúdos do curso. ....	156
Tabela 26 - Testes de Mann-Whitney: Opinião relativa ao percurso e currículo proporcionado pelo curso frequentado por certeza de querer frequentar curso. ....	157
Tabela 27 - Correlações de Spearman: Opinião relativa ao percurso e currículo proporcionado pelo curso frequentado por escolaridade dos pais.....	158
Tabela 28 - Perspetivas de futuro.....	159
Tabela 29 - Testes de Mann-Whitney: Perspetivas de futuro por género.....	159
Tabela 30 - Correlações de Spearman: Perspetivas de futuro por idade. ....	160
Tabela 31 - Testes de Mann-Whitney: Perspetivas de futuro por existência prévia de informações acerca dos conteúdos do curso. ....	161
Tabela 32 - Testes de Mann-Whitney: Perspetivas de futuro por certeza de querer frequentar curso. ....	161
Tabela 33- Correlações de Spearman: Perspetivas de futuro por escolaridade dos pais. ....	162
Tabela 34 - Correlações de Spearman: Expetativas e opinião relativamente ao curso frequentado. ..	163
Tabela 35 - Correlações de Spearman: Perspetivas de futuro e opinião relativamente ao curso frequentado. ....	165
Tabela 36 - Correlações de Spearman: Percurso e currículo do curso e opinião relativamente ao curso frequentado .....	167
Tabela 37 - Grelha geral de análise e tratamento de dados .....	173
Tabela 38 – Grelha de dados das entrevistas enfatizados .....	216
Tabela 39 - Evolução do n.º de alunos entre 2005/06 e 2009/10 nas várias modalidades de ensino profissional secundário .....	253
Tabela 40 - Representações face aos cursos profissionais: Perspetivas .....	266
Tabela 41 - Representações face aos cursos profissionais: Interesses .....	267
Tabela 42 - Representações face aos cursos profissionais: Perfil de profissional.....	268
Tabela 43 - Representações face aos cursos profissionais: Necessidades.....	270
Tabela 44 - Representações face aos cursos profissionais: Expetativa/Aspirações .....	271
Tabela 45 - Representações face ao outro: imagem da escola .....	272
Tabela 46 - Representações face ao outro: imagem das empresas.....	273
Tabela 47 - Representações face ao outro: imagem dos alunos .....	274
Tabela 48 - Comportamentos: discriminatórios: Procedimentos administrativos.....	276
Tabela 49 - Comportamentos: discriminatórios: Relações interpessoais .....	279
Tabela 50 - Comportamentos: assertivos .....	280
Tabela 51 - Gestão escolar: organização curricular .....	281
Tabela 52 - Gestão do currículo: funcionamento: horário letivo .....	283
Tabela 53 - Gestão do currículo: funcionamento: materiais/equipamentos .....	284
Tabela 54 - Gestão do currículo: funcionamento: articulação .....	285
Tabela 55 - Gestão do currículo: funcionamento: aprendizagens .....	287
Tabela 56 - Gestão do currículo: qualidade .....	289

Tabela 57 - Gestão do currículo: participação .....	292
Tabela 58 - Gestão do currículo: adequação: estrutura modular .....	293
Tabela 59 - Gestão do currículo: adequação: elaboração de horários .....	294
Tabela 60 - Gestão do currículo: adequação: estágio.....	294
Tabela 61 - Gestão do currículo: adequação: articulação curricular .....	297
Tabela 62 - Gestão do currículo: adequação: prática letiva .....	299
Tabela 63 - Gestão do currículo: Ética da gestão curricular .....	300
Tabela 64 - Grelha síntese para análise conclusiva.....	301

## LISTA DE ABREVIATURAS

- ANQ - Agência Nacional para a Qualificação
- BIE - Buck Institute for Education - Instituto Buck para Educação
- CEDEFOP - Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- DGRHE - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação
- DRES - Direcções Regionais de Educação
- EFTA - European Free Trade Association - Associação Europeia de Livre Comércio
- EEA - European Economic Area - Bloco Económico Europeu
- EEE - Espaço Europeu de Educação
- EU - União Europeia
- ESJD - Escola Secundária João de Deus
- FCT - Formação em Contexto de Trabalho
- GEPE- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (Ministério da Educação)
- GETAP - Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional
- IEFP - Instituto do Emprego e Formação Profissional
- IESE - Instituto de Estudos Sociais e Económicos
- ME - Ministério da Educação
- MIME - Departamento de Monitorização de Inquéritos do Ministério da Educação
- NACEM - Núcleo de Apoio à Concretização da Estrutura Modular
- NUT - Nomenclatura de Unidade Territorial
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- OTES - Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário

PAP - Prova de Aptidão Profissional

PISA - Programme for International Student Assessment – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

UNESCO/OIT - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura/Organização Internacional do Trabalho

Para ser grande, sê inteiro: nada  
Teu exagera ou exclui.  
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és  
No mínimo que fazes.  
Assim em cada lago a lua toda  
Brilha, porque alta vive.

Fernando Pessoa

## INTRODUÇÃO

A gestão de cursos profissionais em escolas do nível secundário de educação tem tido forte adesão dos estabelecimentos de ensino e dos agentes locais. Este desafio tem permitido que a oferta de cursos profissionais em escolas secundárias públicas venha superando largamente as expectativas iniciais. Estes cursos, caracterizados por uma forte ligação com o mundo profissional, são uma aposta das escolas na abertura à sociedade e na relação com o sector empresarial local. Segundo dados do ministério da educação, perspectiva-se que cerca de cinquenta por cento dos alunos, que ingressarem no ensino secundário em 2012/13 (12 anos de escolaridade obrigatória), se matricularão nos cursos profissionais. Os cursos profissionais são, assim, nas escolas secundárias, uma oportunidade para uma maior escolarização das camadas jovens, por serem uma alternativa curricular para a população em idade escolar, permitindo reorientar e reintegrar alunos com características e gostos mais favorecidos para a prática e vida ativa. Neste contexto, têm-se em conta as exigências da empregabilidade nas sociedades futuras, apoiando a transição do sistema de ensino para a vida ativa, contribuindo para a elevação das qualificações e promovendo a integração social e económica dos jovens.

Anteriormente, eram as escolas profissionais que ministravam os cursos profissionais, passando progressivamente a ser desenvolvidos, também, nas escolas secundárias; no caso da Escola Secundária João de Deus, a partir de 2004. Estes

cursos têm constituído uma modalidade especial de educação escolar alternativa à oferta do ensino regular. O objetivo prioritário das escolas profissionais e, agora, também das escolas secundárias que passaram a ministrar estes cursos, é a oferta de ensino profissionalizante orientada para as necessidades locais e regionais, objetivo prosseguido através duma oferta diversificada de cursos que conferem um certificado de qualificação profissional (nível III), permitindo, simultaneamente o acesso ao ensino superior.

Os cursos profissionais de nível II, nas escolas de ensino básico, têm no ensino Secundário o prosseguimento de estudos nesta modalidade de ensino, sem ser exigida ao aluno a realização dos exames de Língua Portuguesa e Matemática, condição necessária no caso de pretenderem prosseguir estudos de nível secundário em cursos científico humanísticos, de acordo com o Despacho normativo n.º 6/2010 de 19 de Fevereiro.

O desenvolvimento da formação profissional inicial inserida no sistema educativo e, especificamente, a realizada no âmbito do ensino secundário, tem-se concretizado de acordo com o modelo legislado, conduzindo ao aperfeiçoamento das suas estruturas e organização, à diversificação do ensino profissional, e à revisão dos currículos e programas de ensino. Assim, a formação profissional inicial inserida no sistema educativo abrange os cursos desenvolvidos por estabelecimentos de ensino secundário, nomeadamente, os cursos tecnológicos, os cursos das escolas profissionais, os cursos de educação formação e os cursos do ensino recorrente com componente de formação profissional ou vocacional (Cardim, Adams, Reinhard, & Stavrou, 1999). Apesar de estes cursos possibilitarem a continuação de estudos académicos, o seu objetivo prioritário e uma das suas características mais marcantes, é a formação de técnicos qualificados imediatamente inseríveis numa função profissional.

A consecução deste objetivo exige das escolas a partilha da sua responsabilidade formativa com outros agentes, designadamente, empresas e instituições capazes de proporcionarem aos formandos experiências profissionais e condições de aprendizagem prática em contexto real, uma vez que as escolas, por si só, jamais o poderão garantir com sucesso. Torna-se, por isso, necessário, encontrar modalidades de gestão dos cursos, nomeadamente, providenciar o relacionamento com empresas/instituições que permitam estabelecer acordos quanto à definição dos

níveis de responsabilidade: i) na formulação dos perfis profissionais; ii) na organização e desenvolvimento curricular; iii) na avaliação dos cursos; iv) na preparação “moral”, aquando da entrada dos futuros alunos destes cursos; v) na preparação dos professores com a divulgação das Boas Práticas, entre outras.

O presente estudo pretende contribuir para o conhecimento de formas de atuação/gestão nestes cursos, que a escola possa adotar na partilha de responsabilidade formativa com outros agentes: a) adequando as modalidades de relacionamento com empresas/instituições; b) ajustando reciprocamente o currículo aos seus destinatários, compaginando-os com os objetivos dos cursos profissionais disponibilizados; c) aperfeiçoando o desenvolvimento do currículo e alinhando-o com as necessidades dos alunos e das empresas; d) ajudando na adequação e enquadramento dos docentes neste perfil de cursos e de alunos, tanto no início da sua lecionação dos cursos profissionais, como periodicamente, na continuidade dessa atividade letiva, de acordo com as necessidades. Desta forma, poderá contribuir para um efetivo resultado na organização e desenvolvimento curricular dos cursos, permitindo melhorar os seus objetivos e obter efeitos ainda mais positivos ao nível dos resultados nos alunos e do seu sucesso.

O estudo será direcionado para a gestão educacional, particularmente, para os modelos de gestão curricular e comportamental que melhor se ajustem aos processos específicos de ensino-aprendizagem nos cursos profissionais, no sentido da melhor adequação aos seus destinatários e tendo em conta as necessidades da nossa sociedade e das suas empresas. Deste modo, pretendemos promover a evolução positiva dos cursos. Com base nos dados obtidos a partir de todos os envolvidos neste estudo (alunos, empresas, diretor, professores), procurando integrar todos os relatos, perspetivas, opiniões, sugestões e, através destas, promovendo reflexões metodologicamente organizadas. É nossa intenção devolver à instituição escolar o produto deste trabalho, fazendo votos de que possa ser um modesto contributo para ajuizar sobre as alternativas de melhoria na qualidade da oferta, pela procura de aplicação de uma gestão adequada a um resultado mais eficaz.

O trabalho foi dividido em duas partes. Na primeira, está contido o enquadramento teórico, enquanto a segunda parte corresponde ao estudo empírico. No enquadramento teórico, apresentamos um primeiro capítulo acerca da construção social do currículo e nele abordamos esta problemática aliada às representações

sociais neste sistema educacional e, neste contexto, uma retrospectiva sociológica da educação. No segundo capítulo, sobre gestão educacional, expomos conceitos de gestão e de gestor, bem como a adequação e enquadramento dos cursos profissionais na gestão duma escola pública aberta à comunidade. Quanto ao terceiro capítulo, nele se aborda o conceito de gestão do currículo, bem como a ideia de gestão do currículo e ética associada ao currículo dos cursos profissionais.

A segunda parte, o estudo empírico, inicia-se com o quarto capítulo, no qual se apresenta o desenvolvimento do enquadramento metodológico. No quinto e último capítulo, realizamos a apresentação e discussão dos resultados. Por fim, acrescentamos as conclusões do estudo, bem como, as limitações e pistas para futuras investigações.

Este estudo apresenta-se, assim, como uma oportunidade para compreendermos o currículo pela perspectiva da complexidade e constituir uma gestão curricular como importante instrumento para o desenvolvimento duma estratégia de mudança, pela qual as pessoas consigam concretizar as coisas que são importantes para elas (Dearlove, 2002).

**1ª PARTE**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO I – CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO**

## Nota introdutória

“A Sociologia é uma das áreas estruturantes das ciências sociais e o seu estudo permite a aquisição de instrumentos fundamentais para compreender as sociedades contemporâneas – industrializadas, multiculturais e em permanente mudança – em especial, a sociedade portuguesa”<sup>1</sup>.

São conteúdos indispensáveis na Sociologia da Educação os seguintes conceitos: sociedade, educação, determinações das políticas educacionais; relação entre educação e sociedade; relações de poder na escola; relação entre classes sociais e o acesso à educação escolar; fundamentos das tendências pedagógicas na prática escolar; questões das realidades sociais e educacionais, entre outras. Neste contexto, o ensino profissional constitui um tema pertinente e com lugar central, porquanto está inserido em todas as questões sociais na atualidade.

Neste capítulo, procuramos compreender algumas das diferentes práticas e políticas educativas contemporâneas, analisando e questionando fenómenos sociais e educativos em âmbitos sociais diferentes, interrogando a sua evolução e interpretando a forma social e coletiva que assumem, sabendo que os sistemas existem, por vezes, muito aliados e “dominados por lógicas eficientistas e utilitaristas que colocam a formação ao serviço das necessidades da economia, em detrimento do desenvolvimento integral do jovem” (Cabrito, 1994, p.128).

### 1. A sociologia da educação e da formação

A Sociologia tem como grande desígnio o estudo do comportamento do indivíduo no ambiente que o rodeia, permitindo-lhe compreender a influência da sociedade nos seus comportamentos, levando-o assim a refletir sobre a sua vida. Somos unânimes em considerar que o comportamento humano é produto da vida social. Desta forma, permitindo que o ator social compreenda a influência da sociedade nos seus

---

<sup>1</sup>Programa da Componente de Formação Científica da Disciplina de Sociologia dos Cursos Profissionais de nível secundário, em: <http://www.sitio.anq.gov.pt/programas/i006797.pdf>

comportamentos, pretendemos levar o indivíduo a refletir sobre a sua vida escolar de forma a expor ideias para melhorar futuros comportamentos no meio escolar em estudo.

Ocupando a educação um lugar central, enquanto facto social que contribui para a socialização organizada das novas gerações e para o seu ingresso na sociedade em que se inserem, disseminando a consciência coletiva, entendemos ser pertinente iniciar este capítulo com uma abordagem aos clássicos da sociologia da educação, referindo os principais tópicos sobre a relação Educação e Sociedade.

Assim, para Durkheim (1973) “o processo educacional emerge através da família, igreja, escola e comunidade” (cit. por Noé, 2000, p.1). Este autor parte do ponto de vista que o homem é egoísta e necessita ser preparado para a sua vida em sociedade. Tal processo é realizado pela família e também pelas escolas e universidades. Desse modo, a ação para a vida social exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras, tem como objetivo promover o desenvolvimento na criança a determinados estados físicos, intelectuais e morais.

A relação entre Educação e Sociedade ocorre pela intervenção dos factores sociais nos processos educativos. Para Durkheim, a educação é considerada como um facto social e a ação educativa tem sentido funcional por permitir uma maior integração do indivíduo e facilitar uma forte identificação com o sistema social. Assim, considerando que o objeto da sociologia é o facto social e que a educação é um facto social, ela impõe-se, coercivamente, como uma norma jurídica ou como uma lei, sendo a ação educativa promotora duma maior integração do indivíduo e permitindo a sua forte identificação com o sistema social. Neste ponto de vista, tanto as normas como os valores desenvolvidos por uma sociedade ou grupo social, em determinados momentos históricos, e não a vontade individual, devem ser adquiridas na generalidade, tornando-se assim as regras “coisas exteriores aos indivíduos”. É através dos pais/educadores que a criança deve conceber a responsabilidade e que veja nestes o exemplo do dever. Ou seja, a autoridade moral deveria ser a qualidade fundamental dos educadores. Embora para alguns autores a liberdade e autoridade sejam conceitos em contradição, para Durkheim são termos implicados. A liberdade não consiste em fazer apenas aquilo que se tem vontade e sim ser dono de si próprio agindo segundo a razão e o cumprimento do dever. Logo, se liberdade implica razão e cumprimento do dever, ela é um caminho para a autonomia desejável. “E

justamente a autoridade de mestre deve ser empregada em dotar a criança desse domínio sobre si mesma” (Durkeim, 1973, cit. por Noé, 2000, p.2).

Parson (1964) partilha das ideias de Durkeim, mas destaca que sem a socialização o sistema social é ineficaz. Assim, a socialização deve preconizar a integração, a ordem, o equilíbrio e conservar os seus limites. Ora, “o equilíbrio é um factor fundamental do sistema social e para que este sobreviva é necessário que os indivíduos que nele ingressam assimilem e internalizem os valores e as normas que regem seu funcionamento” (Noé, 2000, p.2). Efetivamente, para Parson, o sistema social funciona harmonicamente a partir do equilíbrio do sistema de personalidade e esta forma-se originariamente quando a criança aceita o marco normativo do sistema social em troca do amor e carinho maternos. Este é o processo que se vai desenvolvendo através de mediações primárias que os próprios pais iniciam, através da internalização de normas. Neste processo de socialização primária, a criança concebe as necessidades do sistema social como as suas próprias necessidades, sendo desta maneira um indivíduo funcional para o sistema social ou seja contribuindo para essa continuidade. “Tanto para Durkheim como para Parson, os princípios básicos que fundamentam e regem ao sistema social são: continuidade; conservação; ordem; harmonia; equilíbrio” (id., ibidem, p.3). Outros autores como Dewey e Mannheim (1971) têm opinião contrária, defendendo que a educação proporciona uma ação dinamizadora nas sociedades através do próprio indivíduo, promovendo mudanças. O processo educacional proporciona ao indivíduo a possibilidade de atuar na sociedade contribuindo para a sua evolução e evitando reproduções acriticamente. Com o objetivo de modificar comportamentos e produzir mudanças sociais, as experiências serão formas de avaliar criticamente. “A educação não é preparação nem conformidade. Educação é vida, é viver, é desenvolver, é crescer” (Dewey, 1971, cit. por Noé, 2000, p.3). Deste modo, a escola é uma micro-comunidade onde educação e democracia formam parte de uma totalidade e onde todos deveriam ter oportunidades iguais, “dentro dum universo social de diferenças individuais” (id., ibidem). Sendo a educação um processo de socialização dos indivíduos, numa sociedade harmoniosa ela deve ser democrática mas também controlada, planeada e mantida pelos próprios indivíduos que a compõem. Assim, a pesquisa constitui-se como técnica para conhecer as especificidades históricas características da sociedade e o planeamento é a intervenção racional, controlada nessas constatações para corrigir as suas distorções

e os seus defeitos, decorrendo daí que “o instrumento que por excelência põe em prática os planos desenvolvidos é a Educação” (Mannheim, 1971, cit. por Noé, 2000, p.4). Noé refere ainda que embora existam diferenças nas correntes sociológicas que se ocuparam desta questão, e que não podem ser ignoradas, permanece entre elas um ponto de encontro: “a educação constitui um processo de transmissão cultural no sentido amplo do termo (valores, normas, atitudes, experiências, imagens, representações) cuja função principal é a reprodução do sistema social” (id., ibidem, p.5).

Porém, Manuel Miguéis no seminário Inovação em Educação, organizado pelo Conselho Nacional de Educação profere que “as escolas foram instituições da maior importância na transformação das sociedades agrárias em industriais, e sê-lo-ão também hoje e amanhã, na passagem às sociedades do conhecimento e da aprendizagem, desde que revitalizadas, dinâmicas e inovadoras” (Fernandes, *et al.*, 2001, p. 9). No mesmo seminário, também Teresa Ambrósio diz que existe “no sistema educativo uma ordem, uma estrutura, uma segurança, devido a regras instituídas”. Mas existe por outro lado uma certa desordem que é “criativa e temos que saber viver com ela, não inibindo as energias de mudança que representam, e saber viver num clima de incerteza do futuro que não dominamos” (id., ibidem, p. 16). Mais refere que tudo está a mudar, desde os contextos aos interesses, aspirações dos pais, dos professores, dos empresários e de inúmeros grupos sociais, podendo essa mudança ser consistente e basear-se em propósitos inovadores (id., ibidem). Todavia, só é possível contribuir para a mudança quando tomamos consciência duma determinada realidade e a consideramos injusta. Daqui decorre a necessidade de repensarmos as práticas educacionais e de cidadania para as podermos reajustar às realidades em constante mutação.

Em suma, a educação e a formação situam-se entre as mais importantes prioridades sociais no mundo atual. A educação é algo, sempre inacabado, e isso implica interrogar resultados, colocar em causa modelos, propor reformas e produzir inovação pedagógica. Assim, ao analisar campos e debates sobre o acesso ao saber e acerca dos novos parâmetros de referência para a educação, formação e qualificação nas suas dimensões sociais, políticas, culturais e educativas, satisfazemos a necessidade permanente de atualizar e confrontar propostas e teorias pela redescoberta de novos objetos de estudo e novos campos de conhecimento.

Quando refletimos acerca das ideias dos diversos autores, verificamos que todos os seus trabalhos têm afinco, precisamente, no seu contexto social e temporal, e que, o progresso poderá equilibrar todas essas consciências. A história e os fenómenos contextualizados poderão facilitar a apropriação das teorias, de acordo com cada ambiente e situações concretas, procurando o equilíbrio com vista á excelência.

Atualmente, a comparação de diferentes sistemas e factores de ensino é usada pelas grandes organizações internacionais como a UNESCO, a Comissão Europeia, o BIE, a OCDE, entre outras, para relacionar um volume importante de informação e medir o nível de crescimento da educação em diferentes países. A organização de "rankings" de escolas e de universidades serve-se de parâmetros de comparação para questionar ou pôr à prova a qualidade dos sistemas de ensino e para comparação nos sistemas atuais, baseados no conhecimento.

Nos sistemas de ensino europeu a educação comparada é hoje uma obrigação, na medida em que se pretende fazer do sistema de ensino um modelo conhecido e reconhecido pelas mesmas potencialidades, diplomas e valências de qualificação. Nunca foi tão importante como hoje explorar factores, questionar entraves à mudança que possam servir de motor à inovação, ao crescimento ou a uma nova visão e planeamento da educação.

No espaço europeu, os estados membros têm as mesmas preocupações nos campos da educação e da formação. Nesse sentido, o conhecimento sobre a educação e formação numa perspetiva crítica e abrangente e numa dimensão aberta e problematizadora sobre as políticas educativas globais da União Europeia e do mundo, tem por finalidade uma melhor compreensão dos desafios atuais que se colocam às sociedades baseadas no conhecimento, onde as opções de políticas educativas têm implicações nacionais e internacionais e, por isso, as opções assumidas são de uma pesquisa que analisa fenómenos de mudança social e educativa. Por exemplo, entre os vários objetivos preconizados pela UNESCO, a nível da educação, encontram-se a promoção da educação como direito fundamental, estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a melhoria da qualidade da educação através da diversificação dos seus conteúdos, métodos e a promoção dos valores partilhados universalmente, a promoção da experimentação, da inovação da difusão e utilização partilhada da informação e melhores práticas, assim como, o diálogo sobre políticas em matéria de educação (UNESCO). No âmbito da

sua missão, entre outras tarefas, a UNESCO procura promover a expansão e a melhoria da qualidade da educação, que é entendida como direito fundamental do indivíduo e um instrumento essencial para uma política de diálogo entre os cidadãos e os Estados. “O lema Educação Para Todos implica o combate às discriminações no acesso ao ensino e a educação contínua ao longo da vida, como meio de melhorar a adaptação às transformações do mundo atual.” (ibid., ibidem).

Por fim as políticas educativas como refere Benavente (citada por Fernandes, *et al.*, 2001, p. 24) “ou dificultam a vida ou, pelo contrário, criam condições para que as escolas sejam lugares vivos” com regras, mas lugares dinâmicos, porque só assim a escola é uma instituição social com capacidade de resposta a desafios.

## **2. Currículo e Sociedade**

### **Nota introdutória**

A apresentação das noções de currículo e construção do currículo e representações relacionadas com o ensino profissional só podem realizar-se na sua ligação à Sociologia da Educação, para que, neste contexto, se esclareça a envolvimento e o alcance destas noções. Assim, neste capítulo, define-se os conceitos de currículo, currículo oculto, currículo e sociedade, construção social do currículo, desigualdades sociais, currículo como processo cultural, representações, representações sociais, representações dos professores face à profissão, representações sobre os cursos profissionais, representações dos professores face aos cursos profissionais, representações dos alunos face aos cursos profissionais, representações das empresas face aos cursos profissionais, mudança e participação social, as questões de justiça, comportamentos assertivos, pretendendo-se aclarar a interligação entre os conceitos apresentados e o seu vínculo aos Cursos Profissionais e à Sociologia da Educação.

### **2.1. Conceito de currículo**

Ao longo dos tempos a noção de currículo tem assumido muitas perspetivas. Por vezes, diversas noções apontam para finalidades e características de currículo

completamente divergentes, evidenciando a sua polissemia. A palavra *curriculum* é de origem latina e significa “acto de correr, corrida, curso/pequeno atalho, desvio num caminho/programação total ou parcial dum curso ou matéria” (Houaiss, Villar, Franco, Almeida, & Casteleiro, 2003, p. 1160).

A propósito do significado de currículo, proveniente do étimo latino *currere*, encerra duas ideias: “uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos (...). Manifesta-se, assim, um conceito de currículo definido em termos de projecto, incorporado em programas/planos de intenções que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular” (Pacheco, 1996, pp. 15-16).

Numa perspetiva “pós-crítica”, o currículo envolve todas as experiências educativas e de aprendizagem, organizadas pela escola e vividas na escola por cada aluno, na sua passagem por esta instituição, ou seja, a interação com as pessoas, assuntos, atividades, materiais e meios. Porém, a escola deve ser compreendida como um sistema aberto, dinâmico e flexível, um espaço permeável, emergente, imprevisível e, quase sempre, sujeito ao acaso. Por outro lado, o ser humano é sujeito reflexivo. Por isso, a escola é um espaço auto-eco-organizador.

Neste sentido, Pacheco refere que se o *curriculum vitae* reflete um determinado percurso do indivíduo então, também o currículo relacionado com a educação formal (plano previamente definido a partir de objetivos e finalidades) ou informal (experiências educativas num sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada e que decorre da aplicação do referido plano) reflete um projeto que cumpre propósitos bem definidos de educação (id., ibidem).

Segundo Roldão (1998), referenciando Carrilho Ribeiro (1990) e Tanner (1980), existe em torno do conceito de currículo um vasto conjunto de definições que se articulam, com conceções educativas diversas desde, por exemplo, a “noção mais restritiva que limita o currículo ao conjunto de disciplinas ou conteúdos oferecidos por uma instituição, até conceções mais abrangentes que integram os processos e materiais de trabalho e todas as atividades de aprendizagem desenvolvidas ou simplesmente acontecidas na escola” (p. 2).

Qualquer dos conceitos remete para um projeto de travessia, implicando uma partida e uma chegada. No projeto de viagem, previamente definido, o caminho é percorrido

normalmente ou, por princípio, sujeito à redefinição, reorientação e eventual bifurcação, sempre que a ação dos envolvidos no cenário assim o exija. Segundo Morin (2008), a complexidade de uma seleção é uma união dos processos de simplificação e corresponde a uma hierarquização que não pode deixar de ver o todo sem ver simultaneamente os elementos: “considero impossível conhecer as partes enquanto partes sem conhecer o todo, mas considero ainda menos possível conhecer o todo sem conhecer singularmente as partes” (p. 148). Para este autor, a necessidade de existir um circuito produtivo de conhecimento nas diversas áreas, é um propósito para desenvolver o pensamento e construir um currículo transdisciplinar.

Para Sousa (2010) o projeto de construção de aprendizagens significativas operacionaliza-se pela compatibilização do currículo formal, tendo em conta o conhecimento adquirido pelo aluno, através da sua experiência pessoal, podendo o espaço tempo de aula ser decisivo nessa compatibilidade. E, citando Alonso<sup>2</sup> (2000),

“uma escola de qualidade é aquela capaz de se organizar para oferecer a cada aluno um currículo significativo e relevante às suas necessidades cognitivas, sociais, afectivas, motoras e biológicas. Para isso, como o construtivismo tem posto em relevo, é preciso que a representação da cultura e do conhecimento que o currículo faz se articule com as representações culturais e epistemológicas dos alunos, de forma a poder tornar as expectativas de aprendizagem significativas e funcionais, ou seja, educativas” (p. 50).

Assim, as aprendizagens podem ser efetuadas tendo em conta o currículo formal mas só são significativas quando existe compatibilidade entre a experiência pessoal do aluno e o conhecimento representado nesse currículo. Nesta perspetiva, o currículo é assumido como instrumento de concretização do projeto de construção das aprendizagens, no sentido em que “aquilo que se pretende que os alunos aprendam – isto é, o currículo – resulta, como já se sugeriu, de uma seleção social e cultural” (id., ibidem, p.51). Este entendimento tem em conta a visão de uma sociedade democrática onde se pretende desenvolver e promover a igualdade de oportunidades através do respeito pela diferença e incentivo às diferentes competências.

---

<sup>2</sup> Afonso, N.(2000) Dimensões organizativas dos TEIP. In IIE (ed.). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Construção “ecológica” da ação educativa (pp. 201-210). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

## 2.2. Currículo oculto

Assim, tudo contribui para a formação integral do aluno. O currículo é assumido “como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas reacomodações” (Sacristán, 2000, p. 46).

Porém, as escolas são um espaço social e, por isso, agentes de socialização e de mudança. Mas as escolas são, também, espaços de reflexão. Giddens (2004) formula o conceito de reflexividade como um dos fenómenos que caracteriza a sociedade moderna e que contribui para o seu dinamismo. A reflexividade consiste no facto das práticas sociais serem constantemente examinadas e reformadas à luz da informação adquirida sobre essas mesmas práticas, alterando, assim, constitutivamente o seu carácter. Nesta linha evolutiva, Bourdieu (1992) propusera uma exploração sistemática das categorias de pensamentos impensáveis que limitam o pensável e predeterminam o pensado, procurando romper com o eventual determinismo sugerido no conceito de *‘habitus’*, o qual consiste num conjunto de relações históricas ‘registadas’ no seio dos corpos individuais sobre a forma de esquemas mentais e corporais de perceção, apreciação e ação.

Nas escolas, a aprendizagem deve ser entendida muito para além da limitação dos conteúdos programáticos em contexto de sala de aula, por exemplo, na fila do bar ou na atitude do professor. Por outro lado, enquanto ensina os conteúdos programados, por exemplo, o professor pode reprimir a expressividade do aluno, puni-lo pelos seus erros ou elogiar e valorizar positivamente quem consegue superá-lo. Deste modo, com as suas ações intencionais e involuntárias, o professor ensina de facto os alunos a aprenderem o autoritarismo, a competição e o individualismo.

Para uma eficiência e contribuição social com aplicabilidade e resultados, um conceito holístico de currículo carece de materialização nas práticas educativas. Nesta visão, podemos entender o currículo como uma composição de dois eixos intimamente relacionados e inseparáveis: o currículo prescrito, correspondente ao currículo explícito e formal, e um outro currículo, igualmente marcante e determinante na vida dos alunos, designado por currículo ‘oculto’, sempre associado

às mensagens de natureza afetiva, tais como as atitudes e valores. Esta visão assenta nos estudos educacionais que tendem a distinguir entre currículo e pedagogia, os quais estão em paralelismo na teoria social com a oposição entre ‘estrutura’ e ‘agência’. (Giddens, 1989).

Noutra linha de compreensão do conceito, Moreira (1997) apresenta o currículo como um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados, propondo três tipos de currículo: o currículo formal (planos e propostas), o currículo em ação, que de facto acontece nas escolas e nas salas de aula, e o currículo oculto, constituído pelas regras e normas implícitas que determinam as relações estabelecidas nas salas de aula. Esta visão tem paralelismo com um conjunto de relações mais gerais existentes entre currículo, sociedade e cultura. O mesmo autor distingue, ainda, do currículo oculto aquele que designa por ‘currículo nulo ou vazio’, o qual é formado por tudo o que a escola elimina dos seus planos e atividades, incluindo as componentes do currículo oculto que geram a desigualdade e a opressão.

Para Tadeu da Silva (1993), o currículo oculto é constituído pelo conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo e da prescrição de aprendizagens, mas são implicitamente assimilados através das práticas educativas escolares, das relações sociais que se configuram na organização escolar, dos seus rituais, e da própria configuração espacial e temporal dessa instituição. O currículo oculto é constituído, assim, por conteúdos ensinados e aprendidos de forma não explícita na escola, entre outras, resultando não intencionalmente das relações interpessoais, das normas escolares e das práticas, métodos utilizados e conteúdos de cada disciplina/componente curricular. Sendo um resultado não previsto, não explícito nem pretendido na escolarização, é encarado como processo e como produto, ou melhor, como subproduto do currículo académico.

Segundo Gonçalves (2010), através do currículo oculto os alunos desenvolvem, também, modos de pensar, normas sociais e princípios de conduta não previstos nem planeados, dada a sua prolongada exposição ao ambiente de aprendizagem desse currículo e ao conjunto de factores modeladores das aprendizagens não académicas e não mensuráveis a que os alunos estão expostos. Afinal, por esta via formam-se, também, ideias, representações e crenças, constroem-se significados e ideologias, criam-se disposições, atitudes e hábitos, adquirem-se formas de socialização e faz-se toda a organização de valores. A escola pode então formar para o individualismo, a

passividade e a submissão ou, em alternativa, para a autonomia e solidariedade, para a liberdade e a participação social.

### 2.3. Currículo e sociedade

Isto significa que nem todas as rotas ou trajetórias curriculares podem ser previstas e planeadas antecipadamente pois, de acordo com Morin (1996), a realidade está sempre em movimento e existe uma multiplicidade de caminhos ou de rotas incentivadas por diversas possibilidades evolutivas. Com esta compreensão da complexidade, parte-se do pressuposto de que tudo interatua com tudo, definindo-se o currículo como ponte entre os conceitos de pessoa e de humanismo, procurando os melhores resultados por meio de condições que permitam a integração das pessoas nos grupos sociais e a satisfação das suas necessidades individuais e coletivas. Neste sentido, mais do que uma construção social, o currículo é uma construção cultural. O currículo implica com todo o processo de socialização (aprender a estar junto), de singularização (aprender a diferença) e de hominização (aprender ‘Ser’).

Também Apple (1998), num pensamento analítico que faz sobre as ideias de Freire, diz que ele não era agarrado ao passado e que “temos que reconhecer os erros que as forças progressistas podem ter cometido no passado” (p.39). Refere, ainda, que nesse pensamento freireano deve ser rejeitada uma pedagogia que se foque na produção e no consumo sem qualquer preocupação de quem é prejudicado ou beneficiado nessa produção e com o próprio produto produzido. Ao mesmo tempo que nos devemos preocupar com aquilo que tomamos frequentemente como certo, também não nos devemos encantar com a atual ideologia neoliberal. Nesta ideologia prevalece a ideia de exploração e dominação através da ideologia prometida de que “somos todos consumidores”, uma ideologia que se focaliza na produção e no consumo.

Neste contexto surge a necessidade de questionar como parar o senso comum, como criar pedagogias que se liguem à realidade quotidiana da vida das pessoas, e como atuar para parar a exploração e a dominação. Embora já muitos professores sejam sensíveis a estas questões, existe ainda um longo caminho a percorrer. Contudo, uma forma de modificar pensamentos e atitudes seria a divulgação de exemplos de posições freireanas e outras posições educacionais críticas que façam parte e sejam

utilizáveis nas escolas.

Carreira (2002), numa intervenção a propósito dos TEIP, refere que em Portugal só nos anos noventa se dá atenção às dificuldades escolares de certas minorias, passando a ser objeto de estudo mais aprofundado. A lei de bases do sistema educativo, Lei nº 46/1986, de 14 de Outubro, indica-nos o caminho para a correção de assimetrias de desenvolvimento regional e local, através da descentralização. Este processo já tinha iniciado com o Decreto-Lei nº 769-A/1976, de 26 de Outubro, primeiro modelo de autonomia das escolas, o qual foi reformulado pelo Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio e, posteriormente substituído pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril. Atualmente a autonomia das escolas rege-se pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril. Carreira diz, ainda, que a escola não fala a linguagem de todos e também não resolve todos os problemas, mas pode atenuá-los e diminuir a exclusão social. De facto, “que importa que uns apostem mais em atividades extra-curriculares de apoio e de ocupação dos tempos livres, outros em pacificar a comunidade local, organizando saídas, festas, encontros, espaços de diálogo (...) ? É a articulação de todo o conjunto das práticas pedagógicas, gestão escolar, apetrechamento da escola que respondem do sucesso da escola no balanço geral das experiências” (2002, p. 715). A igualdade de oportunidades só se pode tornar possível se todos os intervenientes tiverem consciência dessa oportunidade.

Deduz-se, em análises já efetuadas, que o currículo e a sociedade são um binómio. Na evolução curricular ocorrida em Portugal, as situações político-sociais determinaram sempre o modelo curricular vigente, verificando-se que o modelo curricular determinava igualmente o modelo social sobretudo pela capacidade de gerar processos de mudança. Na pluralidade cultural de diversos países mais conceituados em matéria de educação e desenvolvimento social depreende-se que a unidade na diversidade e a capacidade de produzir o êxito nos processos sociais, surgem a partir de processos e práticas curriculares emergentes de sucesso. “A autonomia do professor na gestão do currículo é, portanto, indispensável à diferenciação curricular. O exercício da autonomia é necessário para que o professor aborde criticamente o currículo oficial, refletindo sobre que alunos beneficiam mais e que alunos beneficiam menos” (p. 51).

#### 2.4. Construção social do currículo

Émile Durkheim é referido como o primeiro teórico da sociologia da educação, considerando a educação um fenómeno social que exerce papel fundamental na constituição e manutenção da sociedade. No pensamento sociológico de Durkheim (1978), o papel fundamental da educação decorre de se processar, através dela, a socialização do indivíduo e o mesmo se constituir nela como ser social. Quando os seres humanos nascem, encontram a sociedade impregnada por normas morais e legais, costumes ou cultura. Então, a educação passa a ser o instrumento impositivo que integra aquilo que já foi estabelecido pela sociedade, no mundo social de cada um. Nesta perspectiva, a educação, tem a finalidade social de formar o ser social, o ser que se relaciona com outros seres na construção social de forma solidária. A construção social através da educação consiste, então, num esforço contínuo de impor maneiras de ver, sentir e agir, as quais não chegariam espontaneamente ao indivíduo. Durkheim salientou, ainda, a importância da educação e da ciência para a formação da consciência: se a educação tem por objetivo formar o ser social, a ciência tem por finalidade a busca da verdade e, portanto, tem papel relevante na formação da consciência do indivíduo.

A questão está em saber se é melhor para a sociedade a mera reprodução do saber pelos mais novos, ou se lhe será mais útil a aprendizagem, por cada um deles, dos processos que dinamizam as operações pelas quais a mente humana resolve situações. Uma aprendizagem por textos, por exemplo, imprime à prática do processo educativo operações de classificação, conhecimento e debate do contexto, assim como questionamento relativo às ideias que o texto transmite. De acordo com Iturra (1990), o processo educativo é uma prática social marcante no quotidiano das vidas dos grupos sociais e é o mais quotidiano dos processos que orienta o seu agir. Se, num grupo social, o saber oral transmite, por meio do lar, dos familiares e dos vizinhos, as intimidades e compromissos que fazem do agir uma motivação para aprender, então, o texto fundamental do saber na escola deverá ser o próprio grupo social, o que significa que cada indivíduo seja capaz de entender as contradições da sociedade em que vive e as suas relações com o próprio processo educativo em que se encontra envolvido. É importante o debate e reflexão, pelos agentes educativos,

acerca da estrutura dentro da qual é formado o saber e na qual a sua mente é estruturada, entre a escola e o lar.

Considerando que novos paradigmas, estratégias e metodologias estão em emergência, o estudo de temáticas que envolvem a construção social do currículo é de suma importância. Sobretudo pela necessidade de todos os cidadãos se comprometerem com o desenvolvimento de uma aprendizagem que verdadeiramente garanta a todos a construção dos saberes necessários à sua felicidade, favorecendo-lhes a capacidade de reflexão e uma maior consciência sobre a problemática que os cerca, a partir da discussão dos grandes desafios que a contemporaneidade lhes apresenta.

#### *2.4.1. Desigualdades sociais*

Embora o fracasso escolar venha sendo estudado há diversos anos e em diversos âmbitos, obviamente é cruzado com as preocupações da igualdade de oportunidades. Viviane Isambert-Jaamatti<sup>3</sup> refere que os diversos estudos, por volta de 1975, deixaram de ser simples verificações de desigualdade, partindo para a compreensão das suas causas, embora as razões de tais desigualdades de sucesso estivessem longe de ser aceites da mesma forma por todo o mundo. Assim, surgiram diversas explicações. Por um lado, a genética e as que fazem apelo à diversidade das famílias dos alunos, como a autoridade e o liberalismo, a desigual aspiração ao sucesso escolar e social, a maior ou menor proximidade linguística e cultural no seio escolar. Salientam-se também, as explicações que colocam o enfoque na própria instituição escolar como, por exemplo, a ausência de compensação das desvantagens devidas ao meio de origem do aluno. Neste âmbito, referimos uma “forma de sociologia situada no espaço: é praticamente característica da Grã-Bretanha (...) de natureza sociopolítica (...) constroem como objeto sociológico o que aparece (...) os processos que se desenrolam nas escolas, o que é ensinado e como é ensinado” (Coulon, Forquin, Neves, Zanten, 1995, p. 14), assentando na ideia da análise de conteúdos de ensino, os currículos, como formas sociais de organização de

---

<sup>3</sup> Ver prefácio do livro Sociologia da Educação – Forquin (1995) “Dez anos de pesquisa”

conhecimento que, à época, fez as tendências da “Nova Sociologia da Educação” (id., ibidem). As contribuições desta foram em três domínios: “a teoria do currículo como forma de organização e legitimação do saber (cf., em particular, Bernstein, 1971 e Young, 1971,a,b); a análise das representações e perspectivas subjetivas dos professores, como profissionais da transmissão de saber (cf. Esland,1971); e o estudo dos processos de integração pedagógica (cf. Keddie, 1971)” (id., ibidem, p.153).

No entender de Apple, referindo-se a Gramsci, Wright e outros, ocorrem práticas de oposição e tendências contraditórias pois nenhum processo ideológico e nenhum conjunto de regras sociais e institucionais é totalmente monolítico. As tendências e “práticas podem não ser tão poderosas como as ideologias e matérias de determinação que visam a reprodução (...) contudo existem. Ignorá-las significa ignorar que em qualquer situação real existirão elementos de resistência, de luta e contradição que atuarão contra a determinação abstrata das experiências de vida dos atores humanos” (Apple, 2001, p.155). Apesar de ser muito complicado contrariar o domínio das classes e grupos poderosos, os argumentos daqueles autores comprovam o quanto podemos aprender com aqueles que se opõem às teorias mecanicistas de reprodução económica e social, pois o conhecimento dos argumentos pode levar-nos a processos de questionamento e consciencialização e só dessa forma poderemos promover e desenvolver, nos currículos, processos que interajam e se inter-relacionem para que os problemas dos modelos de determinação direta do tipo base/superstrutura sejam ultrapassados (id., ibidem).

Noé (2000) refere que Gramsci foi dos primeiros a fazer apreciações em torno dos aparelhos políticos, pois defendia que as superestruturas do bloco histórico constituem uma totalidade complexa em cujo interior se distinguem duas esferas essenciais: a sociedade política e a sociedade civil, consideradas as estruturas principais do conceito de hegemonia e bloco hegemónico. Assim,

“a sociedade política agrupa o aparelho de Estado, entendido este em seu sentido restrito, realizando o conjunto das atividades da superstrutura que dão conta da função de ‘dominação’. Por sua vez, a sociedade civil constitui a maior parte da superstrutura e é formada pelo conjunto dos organismos vulgarmente chamados ‘privados’ e que correspondem à função de ‘hegemonia’ que o grupo social dominante exerce sobre a sociedade global” (p.7).

O mesmo autor, citando Portelli, refere os diferentes aspetos que distinguem as ideologias e como estas são transmitidas aos diferentes grupos sociais:

“como ideologia da classe dominante, ela alcança todos os ramos da ideologia, da arte à ciência, incluindo a economia, o direito, etc. Como concepção do mundo, difundida em todas as camadas sociais para vinculá-las à classe dirigente, ela se adapta a todos os grupos: daí provêm seus diferentes graus qualitativos: filosofia, religião, sentido comum, folclore; como direção ideológica da sociedade, ela se articula em três níveis essenciais: a ideologia propriamente dita, a ‘estrutura ideológica’ - isto é, as organizações que a criam e a difundem - e o ‘material’ ideológico, isto é: os instrumentos técnicos de difusão da ideologia: sistema escolar, ‘mass media’ e bibliotecas” (id.ibidem, p.7).

Para Bourdieu e Passeron (1976) a sociedade organiza-se a partir de bens económicos, mas também a partir da produção de bens simbólicos, de *habitus* de classe, que são transmitidos fundamentalmente pela família, e contribuem para que os indivíduos se organizem através de diferentes concepções do mundo. Ainda, estes autores referem-se à família como instituição reprodutora do sistema social, pois a esta se deve a entrada do indivíduo no seu mundo cultural, sendo as crianças socializadas muito antes de entrarem na escola. A essa socialização correspondem valores (em sentido amplo) que são património cultural do universo social a que pertencem (Noé, 2000).

Numa análise funcional daquilo a que Poulantzas (1975) designou por Estruturas ou Instâncias - o Económico, o Político e o Ideológico - do Modo de Produção Capitalista, sobretudo no que diz respeito à forma como essas estruturas determinam as práticas sociais que as sustentam, este autor reafirmou que as funções da escola só podem ser analisadas em função das classes sociais para as quais se dirige a sua ação e não em função de instituições ou redes escolares. Isso permite “encontrar no interior da escola uma reprodução da divisão social do trabalho e afirmar que o principal papel da escola capitalista não é ‘qualificar’ diferentemente o trabalho manual e o trabalho intelectual, mas, ainda mais, desqualificar o trabalho manual (sujeitá-lo), qualificando só o trabalho intelectual” (p.289).

Dos diversos modelos explicativos das causas das desigualdades, segundo Forquín

(1995), o “interacionismo concebe a escola como campo social, ou arena, onde se cruzam e se enfrentam atores com projectos divergentes, enquanto a fenomenologia a concebe como ‘mundo’ ou conjunto de significações intersubjetivamente vivenciadas e partilhadas e o conflitualismo a concebe como um aparelho social e político-ideológico, instrumento dócil de reprodução social ou (segundo caso) pretexto para luta de classes com futuro incerto” (p.14). Porém, as ideias e problemáticas interessantes suscitadas por estes estudos foram-se disseminando sem conseguirem convergir num horizonte comum.

Contudo, o sistema escolar impõe uma norma linguística e cultural mais próxima daquela que é o universo simbólico das famílias burguesas, e distanciada, em consequência das normas linguísticas e culturais mais populares. Esta situação contribui para o êxito de alguns e para o fracasso de outros, de acordo com a distância de cada criança aos códigos linguísticos e cultura padronizados na escola.

## 2.5. Currículo como processo cultural

Basil Bernstein (1990) defendeu que o conceito de código ou gramática de classe implícita é diferentemente adquirido por pessoas das diferentes classes, segundo a posição que ocupam na divisão social do trabalho. Assim, o código cultural aprende-se em diversas instâncias sociais pela vivência das estruturas sociais em que ele se expressa. Definindo dois tipos de código cultural (elaborado e restrito), Bernstein defendeu que o tipo de código cultural determina o significado que as pessoas produzem na interação social: no código elaborado, os significados realizados pelo sujeito são relativamente independentes do contexto local, enquanto no código restrito, o texto produzido na interação social, é fortemente dependente do contexto. Ora, na educação, as estruturas sociais expressam-se, entre outras, através do currículo, sendo o código cultural implicitamente aprendido através da maior ou menor classificação do currículo e/ou através do maior ou menor enquadramento da pedagogia. Por isso, a estrutura curricular e/ou pedagógica determina as modalidades do código que serão aprendidas. Neste sentido, um dos importantes legados dessa socialização é a existência de ‘códigos linguísticos’ que é de central importância para as percepções dos indivíduos no meio escolar e social. Os ‘códigos linguísticos’ expressam na linguagem a própria cultura dos grupos ou as diferenças das classes

sociais. Assim, as crianças desenvolvem formas de falar que dependem da sua proveniência de classe e, as que provêm de grupos minoritários, “desenvolvem formas de falar e agir que colidem com as dominantes nas escolas” (Giddens, 2004, pp. 516, 517).

Perrenoud (1990) defende que os programas escolares se têm tornado, progressivamente, menos elitistas. Contudo, eles possuem ainda características de cultura de elite, havendo uma diferença entre o que é privilegiado na escola e a forma como o saber é dispensado. Quanto ao modo como o saber é veiculado, a escola continua a dar maior importância ao ‘saber sobre’ do que ao ‘saber fazer’, assim como privilegia a expressão escrita sobre os outros tipos de expressão.

Como esclarece Iturra (1990), nos grupos sociais em que ocorre o predomínio da memória escrita, o conhecimento tende a materializar-se em textos, os quais consignam factos e são sujeitos de interpretação. Por isso, essa escola favorece as crianças oriundas desses mesmos grupos sociais, por se terem já apropriado de um conjunto de taxonomias com as quais conviveram, tendo explicitado na sua memória pessoal o como e o porquê da sua experiência cultural. Também, Perrenoud (1990) entende que a pedagogia é suscetível de se transformar mais depressa do que a cultura escolar, defendendo a centralidade da ideia de que “hoje o debate sobre a cultura deveria ser indissociável de um debate sobre a pedagogia” (p. 23), pois é mais fácil mudar as práticas pedagógicas dos professores do que a cultura das instituições.

O conceito de reprodução cultural, segundo Bourdieu (1986, 1988) e Bourdieu e Passeron (1977) reflete a ideia de que são perpetuadas, pela escola e simultaneamente pelas outras instituições sociais, as desigualdades económicas e sociais ao longo das gerações, e que, associada a esta perpetuação está o abandono escolar (Giddens, 2004). Todavia, como refere Apple (2001) sobre o modo como são vividas na escola as culturas de escola, a reprodução social, na sua essência, é um fenómeno contraditório, pois se por um lado sabemos que existe quem promova a sua cessação, por outro lado pergunta-se, até que ponto os grupos afetados têm uma consciência crítica daquilo que é efetivamente reproduzido e, por outro lado ainda, quais as necessidades/interesses do Estado. Para Apple (2001), classe significa “um processo cultural complexo e criativo, incluindo, entre outras coisas, linguagem, estilo, relações sociais íntimas, desejos, sonhos. A classe é não só uma posição

estrutural (...) como também algo vivido, e não uma entidade abstrata ou um conjunto de determinações estruturais existentes” (p. 155).

Willis (1977), citado por Giddens (2004), estudou a forma como ocorre a reprodução cultural. Nesse estudo refletiu a ideia de que se pensa frequentemente que os alunos oriundos das classes trabalhadoras a certa altura do seu percurso escolar acabam por perceber “que ‘não são suficientemente espertos’ para esperarem obter empregos com salários altos e de posição social elevada nas suas futuras vidas de trabalho” (op.cit, p. 517). Giddens refere, porém, que Willis defendia que esta ideia não está em consonância com a realidade da vida e das experiências destas pessoas, pois se as crianças deixam a escola sem se sentirem fracassadas, têm que existir outros factores envolvidos. Assim, as limitações destes estudantes estavam ao nível da sua incapacidade de aceitar a autoridade, sentindo constantemente necessidade de a desafiar. Mesmo sabendo que no futuro trabalho iriam estar sujeitos a essa autoridade, queriam arduamente obter satisfação do mundo do trabalho para receberem um ordenado. Só mais tarde poderiam vir a perceber o que a escola lhes poderia vir a dar, e ao tentar transmitir essa perspectiva aos filhos, muito provavelmente viriam a ter pouco sucesso, “como os seus pais tiveram com eles” (id., ibidem, p. 518).

De acordo com Vygotsky (1991) as funções do desenvolvimento cultural do indivíduo aparecem tanto no nível social como no individual, ou seja, entre as pessoas (nível interpsicológico) e no seu interior (nível intrapsicológico). Assim, para este autor, também, todas as funções superiores têm origem nas relações reais entre os indivíduos, designadamente a atenção voluntária, a memória lógica e a formação de conceitos.

Com efeito, o conceito de educação pressupõe a criatividade e a inovação, num processo onde a produção de novos saberes e de novas expressões culturais se contrapõem à mera reprodução do saber e da(s) cultura(s). No sentido que Forquin (1989) entende a educação, enquanto processo dialógico, formativo e transformativo, ocorre, necessariamente, um contacto, uma transmissão e uma aquisição de conhecimentos, mas também um desenvolvimento de competências, hábitos e valores que constituem aquilo que este autor designa por “conteúdo da educação”. É neste confronto entre um papel mais reprodutivo ou mais produtivo que atualmente se tem vindo a debater o conteúdo cultural escolar.

Paulo Freire propõe a formação de pessoas críticas, de raciocínio rápido, curiosas, indagadoras. A educadora ou educador deve, assim, formar em vez de treinar a memória, deve desafiar a pensar de maneira correta e ensiná-los a pensar criticamente, não depositar conteúdos na cabeça dos seus formandos (Correia & Baptista, 2007). Nesta perspectiva, num estado democrático, e para que a escola seja formadora, deve valorizar quer o trabalho manual quer o trabalho intelectual, respeitando as diferenças e promovendo a reflexão crítica.

Nesta concepção de educação como processo de construção cultural, também Stenhouse (1984) propõe um modelo de investigação e desenvolvimento do currículo (investigação-ação) que proporciona ao professor a capacidade de desenvolver novas habilidades, relacionando-as com as concepções do conhecimento e da aprendizagem. O currículo pode então ser entendido como “tentativa para comunicar os princípios e linhas essenciais de um propósito educativo, de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser transposto para a prática” (p. 29). Este modelo curricular constitui um instrumento potente e imediato para a transformação do ensino, por as ideias pedagógicas se revelarem mais importantes para a identidade pessoal e profissional do professor do que como algo útil para sua atividade de ensino. A forma e o processo de elaboração e implementação deste modelo expressa uma visão do que é o conhecimento e uma concepção clara do processo da educação, através de materiais e critérios para levar a cabo o ensino. Nele, o desenvolvimento do professor e o objetivo do currículo estão unidos. A transformação e a melhoria do ensino são conseguidas pela melhoria da arte do professor, em vez das tentativas de melhorar os resultados de aprendizagem. O currículo capacita a prova de ideias na prática e converte cada professor num pesquisador da sua própria experiência de ensino, permitindo-lhe autonomia, liberdade, clareza nos seus propósitos e ser guiado pelo conhecimento.

Porém, como refere Carreira (1996),

“a cultura é renovada, recriada em cada geração, mas não ao ponto dos membros de um grupo perderem a própria consciência cultural. A memória social é transformada através da educação de base para que se mantenha o sentimento de mesmidade “ficar o mesmo” apesar das transformações, sentir-se “igual a si mesmo”. Interessa que a memória seja mais forte que a mudança, que a integração social e cultural seja mais forte que a ruptura. Há continuidade

na descontinuidade. Havendo elementos que permanecem há outros que estão em remodelação constante. A identidade não é estática mas de natureza dinâmica. É essa dinâmica que nos permite ter projetos, integrar com relativa rapidez outros valores, adaptar-nos a outro meio. Uma sociedade que acredita mais no passado do que no futuro, fecha-se à mudança e entra em crise de identidade; está a caminho da violência e da intolerância. O mesmo pode acontecer se as transformações forem rápidas de mais não deixando tempo à assimilação” (p. 326).

Para Moraes (2010), a questão da necessidade de compreender o significado do conceito de currículo, ou o próprio currículo como processo cultural, prende-se com a necessidade de envolver os diversos atores no mesmo processo. Importa, assim, proporcionar conhecimentos de outras vivências importantes para a inserção dos agentes escolares no processo histórico, como sujeitos capazes de fazer história, e também para a sua construção como sujeitos que participam ativamente no processo de construção e de socialização do conhecimento e, conseqüentemente, nos processos histórico-sociais da sua comunidade. De facto, os sujeitos, intersubjetivamente, constroem-se e reconstroem-se a si mesmos, bem como o conhecimento produzido e as relações entre si e com a realidade que os cerca. A autora defende que, pela ação, os agentes escolares transformam a realidade, a partir de processos cíclicos e recursivos que contêm tanto a espiral da continuidade como a da emergência do novo. Corroborando esta perspectiva, Young (2010) defende que “o conhecimento novo e os novos currículos criam-se quando os investigadores ou os aprendentes adquirem conhecimentos e conceitos existentes em disciplinas e campos específicos e o utilizam para dar sentido ao mundo ou transformá-lo” (p.140). Na construção experienciada e vivenciada da aprendizagem, um contínuo processo em constante reformulação dos conceitos, constitui uma nova visão do mundo e um novo paradigma cultural. A organização escolar que aprende, não é uma solução instantânea. Enquanto organização aprendente, entende o saber como a capacidade para uma ação efetiva (id., ibidem).

Na atual conjuntura, é fundamental para a responsabilidade social, pedagógica e formativa, um fortalecimento político-pedagógico da comunidade educacional envolvida, pois um bom currículo pressupõe inevitavelmente a construção de uma cidadania planetária, cada dia mais urgente e necessária. Nessa aspiração, as culturas

necessitam aprender umas com as outras, pois compreender tem o significado de aprender e reaprender continuamente. A relevância da educação para o desenvolvimento da compreensão, pressupõe uma reforma das mentalidades, sendo esta a finalidade da educação do futuro.

### 3. Representações

As representações são ideias, preconceitos ou componentes metafóricos que os indivíduos expressam mediante o uso de palavras e de gestos. “No caso do uso de palavras, utilizando-se da linguagem oral ou escrita, os homens explicitam o que pensam, como percebem esta ou aquela situação, que opinião formulam acerca de determinado facto ou objeto, que expectativa desenvolvem a respeito disto ou daquilo...e assim por diante” (Franco, 2004). As ideias dos indivíduos, as suas concepções do mundo, refletem-se através da linguagem, e são construídas socialmente de acordo com a sua realidade.

Segundo Almeida, Santos & Trindade (2000), o termo representação foi sugerido “por Moscovici (1961) para designar um conjunto de fenómenos e processos relativos ao conhecimento do senso comum, ao pensamento leigo, "ingénuo", até então considerado como uma forma de conhecimento "desarticulada", "fragmentada", "pré-lógica" em oposição ao conhecimento científico” (p.258). Mais tarde este conceito evoluiu, e para Moscovici (1984), “o conhecimento do senso comum não se contrapõe ao conhecimento científico. Trata-se apenas de uma outra ordem de conhecimento da realidade, de uma forma de saber diferenciado tanto no que se refere à sua elaboração como na sua função” (id., *ibidem*, p. 259). Neste sentido, Moscovici explica, ainda, que “as representações que nós fabricamos – duma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. - são sempre o resultado de um esforço de tornar real algo que é incomum (não – familiar) ou que nos dá um sentimento de não-familiaridade” (Moscovici, 2007, p. 58). Para ele, é através das representações sociais que se conseguem superar problemas de integração no nosso mundo mental e físico, o qual, dessa forma, é enriquecido e transformado, submetendo-se a uma série de ajustamentos. Assim, o que estava longe parece estar ao alcance da nossa mão, e o que era abstrato torna-se concreto e quase normal, tornando-se compreensíveis as imagens e as ideias.

### 3.1. Representações sociais

As representações sociais têm sido objeto de estudo constante na sociologia, tendo algumas correntes de pensamento origem em diferentes abordagens como, por exemplo, as de Durkheim, Weber, Mead, Marx e Dahrendorf (Giddens, 2004).

Também Touraine (2005), para exemplificar o conceito, refere que “a representação de uma personagem consiste em indicar a função ‘social’ e o ambiente ‘social’ dessa personagem: maneira de vestir, postura, tudo deve definir a posição social da personagem; as suas características pessoais vêm-se tanto melhor quanto os quadros sociais de quem é representado forem indicados com mais clareza” ( pp. 65-66). No entanto, este autor defende que as representações sociais, nos países ocidentais, têm sofrido grandes modificações ao longo dos tempos. Assim, a noção de classes sociais é cada vez mais distante daquilo que era, sobretudo por ter sido definida com base nas “relações sociais vividas no trabalho” (id., ibidem, p. 35), pelo que, tais “retratos” são passado. Hoje em dia essas referências são indiretas, na medida em que a nossa sociedade é referenciada como individualista. De facto, é cada vez mais evidente a ideia da solidão, e os meios sociais, escola, trabalho, amigos e família, parecem deixar, especialmente os idosos e crianças, numa solidão que conduz à depressão ou à procura de relações falsas e perigosas. Numa época de globalização, é difícil não perceber o impacto e “o papel dominante do mercado, da concorrência e das coligações de interesses, sem esquecer a corrupção” (id., ibidem) e o caminho tendencial para o chamado “neoliberalismo”, através do qual o sistema político não consegue, ou é-lhe cada vez mais difícil, equilibrar e proteger algumas “situações”, por exemplo, empresas não competitivas e garantias para certas categorias sociais. Presentemente, “o individualismo que triunfa sobre as ruínas da representação social da nossa existência revela fragilidades de um eu constantemente modificado pelos estímulos que sobre ele se exercem e o influenciam. Uma interpretação mais elaborada desta realidade insiste no papel dos *media* na formação desse eu individual cuja unidade e independência parecem ameaçadas” (id., ibidem, p. 238). Quer isto dizer que, neste momento, existe uma tendência para que os atores na sociedade se sintam descontentes mas em que os mesmos têm perspectivas de si próprios positivas. Este autor refere, ainda, que se estende às relações sociais aquilo que foi referido

acerca do trabalho, ou seja, o espaço que já foi de relações sociais, é hoje dominado por medos, dinheiro, violência e guerra, e às quais resiste através das leis da educação familiar e escolar.

O trabalho não perde importância relativamente àquela que já tinha para as pessoas no período industrial. A grande diferença ou separação é “entre aqueles que poderemos chamar os especialistas (ou profissionais) e os que não têm qualificações correspondentes a uma verdadeira formação e que evoluem cada vez mais no sector dos serviços” (id., *ibidem*, p.80), porque o mundo deixou de ser aquele sítio onde todos tinham um emprego e um salário. Assim, nas sociedades modernas existem funções que são cumpridas pelos seus atores e pelas instituições que correspondem a outras representações sociais. Cada representação social é partilhada, por um grupo de indivíduos, da mesma forma. O que se dilui é a cultura do trabalho, verificando-se uma dissociação entre aquilo que um trabalho representa para quem o exerce e o que representa para a sociedade.

Segundo Apple (2001) a escola não se encontra imune ou é autónoma à lógica do capital, pois a escola é um aparelho do Estado. Existem diferenças entre as escolas e outros locais de trabalho que se espelham ao nível do controlo simples ou explícito ou ao nível das formas de controlo burocrático. Estas formas de controlo acontecem porque a escola é um mercado muito lucrativo para as firmas que comercializam um conjunto de materiais que só precisam de ser comprados a primeira vez pelo sistema. Depois, é muito fácil, por exemplo, ocorrer o aumento de compras ao longo dos anos, substituições dos materiais ou lições obsoletas levadas a cabo pelas editoras. Tanto um como outro tipo de controlo são “menos importantes que a inclusão codificada do controlo técnico na própria essência da forma curricular” (Educação e Poder, p. 224). Por exemplo, ao nível dos alunos, importa realçar que cada tipo de formação social requer um tipo particular de indivíduo. Por outro lado, o aumento de trabalho e diversificação de tarefas atribuídas aos professores inclui-se, também, nos sistemas de controlo técnico que se encontram incorporados na forma curricular.

Referindo-se a Gramsci e outros autores, Apple (2001) conclui que a hegemonia ideológica sustenta a dominação de classe, assim como as subjetividades provavelmente estabelecem uma relação com a estrutura. No entanto, não sabemos, ao certo, nem onde nem como; sabemos é que a escola é um local onde se reproduzem ideologias de forma subjetiva. Neste contexto, Apple defende que a ideia

de reduzir o currículo a um conjunto de destrezas é importante, pois está associado à lógica do capital uma vez que pode ser acumulado, ou seja, que conhecimento se pretende acumular, com que finalidade, isto é, que informação, quais os processos e predisposições ou tendências: “o estigma de um bom aluno é a posse e acumulação de uma vasta quantidade de destrezas ao serviço dos interesses técnicos. Esta questão é muito interessante enquanto mecanismo ideológico de manutenção de hegemonia” (p. 230). Ainda a propósito da acumulação de destrezas existe a ideia de que o valor da pessoa é determinado pela posse de bens materiais ou das tais destrezas. Assim, numa ideologia de nova pequena burguesia que extravasa para o campo ideológico da escola, a acumulação de tais bens ou do “capital cultural” de competência técnica seria um procedimento que exige apenas a aprendizagem de destrezas técnicas prévias necessárias, e tempo suficiente para o cumprimento das regras, de acordo com um certo ritmo, até à conclusão e testada através de testes. Esta ideologia pode “conduzir à sua rejeição por parte dos estudantes de outras classes ou segmentos de classe no dia-a-dia da escola” (id., ibidem). Outra questão, ainda, é a rapidez com que se introduzem procedimentos para racionalizar o trabalho do professor e para controlar vários aspetos da educação. À semelhança do que sucedeu quando se introduziu o taylorismo na indústria, o seu efeito pode ser de um controlo bem-sucedido ou pelo contrário pode conduzir a um descrédito resultando num sistema onde os professores, privados da aplicação das suas próprias experiências, serão rotulados de “fazedores de ronha” que muito provavelmente irá provocar “um efeito nefasto sobre qualquer sistema educativo digno desse nome” (id., ibidem, p. 242). Ainda outra questão levantada é a dos conteúdos dos currículos e a necessidade de nestes se estimular as atividades conjuntas tais como trabalhos escritos, relatórios, arte e teatro coletivamente produzidos, etc., onde, a constituição de verdadeiros grupos de laboriosos atuem como um processo de princípio organizador (id., ibidem).

Ainda Touraine (2005) explica que a escola tem ideias bastante confusas sobre as suas escolhas. Num pólo, entende-se a escola como instituição para ajudar os alunos “a adquirir conhecimentos gerais, a respeitar a organização da sociedade e da nação e ganhar sentido da disciplina (...) esta conceção é claramente resumida pela definição de educação como factor de socialização e pela ideia complementar de que é a socialização bem conseguida que cria indivíduos livres e responsáveis” (id., ibidem,

p. 82). Embora esta ideia ainda esteja presente, sabemos que nem todos partem do mesmo ponto e que ao não serem tomadas em linha de conta factores como a situação psicológica, social e cultural dos alunos aumenta e reforça a desigualdade. No outro pólo, a escola defende a necessária individualização do ensino “para evitar o aumento de segregação social que existe (...); o que supõe uma individualização do ensino, dada a heterogeneidade das classes (...)” (id., *ibidem*, p. 83). Assim, segundo este autor estamos no caminho duma sociedade que se constrói, em si mesma, através dos seus indivíduos, com a ajuda de instituições transformadas. Efetivamente, “não podendo situar-se fora de um determinado contexto político, económico e social, o sistema educativo deve, antes do mais, ser considerado como uma rede de interações complexas, que o obrigam a ter em conta a realidade social envolvente de forma que este não seja considerado como uma ilha no seio dos restantes sistemas sociais”. (Arroteia, 1991, p. 55).

### *3.1.1. Representações dos professores face à profissão*

Existem várias ideias do que é ser professor e, mais especificamente, sobre o que representa ser professor no ensino profissional. Para Flores (2005), as predisposições sobre o que representa ser professor e sobre o ensino influenciam o processo formativo dos futuros professores e o seu posicionamento face à profissão. Também as ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que estes interiorizaram ao longo da sua trajetória escolar, durante a qual contactaram com diferentes formas de ser professor e atuação profissional, influenciam a sua postura atual: “o modo como os professores ensinam tem muito mais influência ou impacto nos alunos do que aquilo que eles ensinam” (p. 21).

Ainda a mesma autora refere que vários estudos<sup>4</sup> têm demonstrado que a imagem sobre o que significa ser professor e sobre o seu posicionamento face à profissão depende, em grande parte, da influência que a imagem dos professores, antigos professores e familiares professores, tem sobre os futuros professores. Também, sobre a socialização do professor, depreende-se que a influência que a formação

---

<sup>4</sup> cf. Lortie (1975), Knowles (1992), Nimmo et al. (1994); Flores (2004)

inicial tem nos professores tem pouco peso comparativamente com a influência que o local de trabalho tem (inclusive a sala de aula e os alunos no seu papel) e a socialização anterior<sup>5</sup> (imagem dos professores, antigos professores e familiares professores), concluindo-se, dos vários estudos, que a formação até ajuda a reforçar, em vez de questionar, as crenças e teorias implícitas<sup>6</sup> nos futuros professores (id., ibidem). Flores, sobre a situação dos professores que são colocados numa escola, refere ainda que “ao iniciar a atividade docente, de forma autónoma, os professores não se sentem preparados para enfrentar as realidades da escola e da sala de aula (...) evocam a sua experiência enquanto alunos para resolver as dificuldades diárias com que se vão confrontando” (id., ibidem). Simultaneamente a este sentimento, pode dizer-se que, na maioria das vezes, o sentimento é de falta de apoio e orientação nas escolas causado por ausência de programas de indução (id., ibidem).

Contrariamente, existem outras ideias que referem que a formação inicial, bem como o currículo oculto dessa formação, podem ter peso e influência na formação dos professores. Além disso, toda esta problemática carece de questões sempre “vivas” que indiquem respostas no sentido de “formar os melhores professores e fomentar as melhores práticas numa perspetiva que reconheça os professores enquanto aprendentes ao longo da vida e as escolas enquanto comunidades de aprendizagem” (id., ibidem, p. 23).

### 3.2. Representações sobre os cursos profissionais

No contexto dos cursos profissionais é particularmente evidente “a necessidade de procura de uma relação cooperante entre sistema educativo e sistema económico” (Marques, 1993, p. 13). Sabemos que no caso da criação do subsistema de Escolas Profissionais em Portugal, o contributo, destas e do estudo feito a estas “consistiu sobretudo em disponibilizar modelos, quer de definição de problemas, quer de construção de respostas, e em proporcionar meios e instrumentos de ação para a intervenção pública, seletivamente orientados para tais opções e prioridades” (Antunes, 2004, p. 121). Assim, a criação dos cursos profissionais assumiu um papel

---

<sup>5</sup> cf. Zeichner e Gore (1990)

<sup>6</sup> cf. Kagan (1992)

de indispensabilidade para a resolução de problemas nacionais no que respeita ao sistema educativo e, principalmente, no ensino secundário veio contribuir para alargar as possibilidades de educação para o mundo produtivo e do trabalho. Esta é uma preocupação que já vinha sendo um desafio para solução da realidade educativa portuguesa. Também sabemos que, inicialmente,

“a criação do subsistema de Escolas Profissionais em Portugal em 1989 constitui uma inovação modelada no contexto de uma agenda política nacional para a educação que é globalmente estruturada não só porque se inscreve no conjunto de problemas – produzidos e/ou condicionados por fenómenos globais – com que o Estado português se confronta(va), como porque as respostas selecionadas são igualmente enquadradas e delimitadas por relações (económicas, políticas e ideológicas) globais” (id., ibidem).

Porém Martins, Pardal e Dias (2005), baseando-se em vários autores, referem que, ao longo dos tempos, “o ensino técnico e profissional têm-se diferenciado do outro ensino secundário pelo seu carácter marcadamente funcional e reprodutor das estruturas sociais” (p. 77). No entanto, tem-se procurado contrariar esta situação criando uma imagem positiva em volta destes cursos e deste sistema de ensino. (id., ibidem).

Dados recolhidos por Martins, Pardal e Dias (2005) sobre a população estudantil que tem frequentado esta modalidade de ensino, revelam-nos que há correlação entre a origem social dos alunos, a frequência nestes cursos e o aproveitamento escolar até ao 9º ano. Mesmo no espaço de 15 anos que o estudo abrangeu (1989-2004), verifica-se que até tem havido aumento desta realidade nos últimos anos. No entanto, constatou-se que na entrada nestes cursos tem havido, da parte destes alunos, uma aspiração maior em ingressar num curso superior e não no mercado de trabalho, o que pode ser revelador de que têm havido alteração nas representações sobre os cursos profissionais mas relativamente aos trajetos profissionais e às suas opções talvez ainda não tenha havido alterações (ibidem). Ou seja, os alunos podem ver nestes cursos não uma opção para a via profissional mas cada vez mais uma via para prosseguirem estudos.

### 3.2.1. Representações dos professores face aos cursos profissionais

Nos professores que lecionam nos cursos profissionais existe a ideia sobre si próprios de que estão nesta modalidade de ensino porque têm competências técnicas para o que ensinam (disciplinas da componente técnica) e/ou porque estão mais preparados (habituaados) a este público, ou seja, têm qualidades pessoais de tolerância e assertividade que não serão tão necessárias noutra modalidade de ensino. Esta ideia é apresentada por Costa (2010) referindo que

“quem recebe uma turma profissional não pode fingir que esta é igual às outras e fazer o que faz com as do ensino regular, mesmo que a sua disciplina não seja técnica. Os programas e as metodologias dos cursos profissionais são diferentes, porque o público-alvo também o é e deve ser respeitado nessa diferença. Como a qualquer outro docente, são exigidas ao professor dos cursos profissionais competências científicas, técnicas, pedagógicas e sociais, mas também um razoável conhecimento do sector de actividade para o qual prepara os seus alunos, o que poderá implicar um empenho pessoal na sua auto-formação” (p.56).

Relativamente a ideias menos abonatórias sobre os cursos, Marques (2000) refere que nos professores persistem algumas reticências sobre a qualidade destes cursos no sentido da “ausência real de formação e sobretudo a possibilidade para o empregador de dispor de mão-de-obra mais barata; trata-se mais de adaptar os jovens às condições das empresas do que elevar a capacidade técnica dos jovens; as noções de lógica de produção e de lógica de formação opõem-se” (p. 4). Neste sentido, urge encontrar formas de ligação entre a empresa e a escola para que se encontrem lógicas mais construtivas e credíveis entre os atores de forma a “definir que modalidades esta colaboração deve assumir e quais serão as orientações pedagógicas em que, por exemplo, a formação em empresa se deve apoiar” (id., ibidem).

Relativamente às representações dos professores sobre os cursos profissionais, Santos (2008) refere que existe a ideia de que nesta modalidade de ensino é muito importante a componente prática destes cursos, e a sua maior utilidade reside na componente de formação prática, bem como nos estágios, ou seja, na formação em contexto de trabalho. Os professores apresentam a perceção de que o ensino

profissional proporciona aos alunos uma saída com uma melhor preparação para o mundo do trabalho, mas esta ideia é partilhada também pelos próprios alunos. Também existe a percepção, por parte dos professores, de que um dos aspetos mais negativos da formação profissionalizante é a carga horária excessiva e, tal como a anterior, esta ideia é partilhada pelos alunos.

É cada vez mais partilhada a ideia de que o perfil dos jovens à saída do sistema educativo, em qualquer modelo de ensino e escolaridade, “deverá ser construído na base de conhecimentos técnicos, científicos, económicos, dos conhecimentos para o exercício e a vivência da sua cidadania numa sociedade democrática que lhes permitam orientar a sua vida, situarem-se no mundo, e serem cada vez mais atores da sociedade” (Marques, 2000, p. 7).

### *3.2.2. Representações dos alunos face aos cursos profissionais*

No âmbito de um estudo sobre cursos profissionais (Santos, 2008), verifica-se que os alunos frequentaram o curso convictos de que o fizeram “principalmente por necessidade de aprofundar conhecimentos para o desempenho de uma profissão, e de forma a aumentar as possibilidades de emprego” (p. 135). Em segundo lugar, por acreditarem que arranjariam emprego com facilidade e, em terceiro, por que ficariam melhor preparados para ingressarem num curso superior. Na escola profissional estudada por Santos, “relativamente ao grau de satisfação do curso que frequentam, os alunos revelaram menor satisfação com a carga horária (26,6%) e com as instalações equipamentos escolares (29,5%)” (id., ibidem). Estes dados são relativamente comuns aos estudos sobre o ensino profissional, especialmente, no que diz respeito à carga horária que consideram na generalidade muito pesada. Quanto à ideia sobre o que lhes agrada mais, está a existência de uma componente prática, para preparação para o mundo do trabalho, bem como, a ideia de que têm mais saídas profissionais.

Segundo Postic (2007), ultimamente as análises sociológicas têm demonstrado que as representações que os alunos têm dos professores, bem como, as relações daí resultantes, dependem em grande parte dos laços entre a escola e a sociedade e entre o poder pedagógico e o poder social. Numa perspetiva cognitiva as representações

que os professores têm dos alunos e que estes têm dos professores influenciam o processo e a relação educativa. O autor considera que as representações têm influência nos comportamentos e quanto mais positiva é a percepção de determinado indivíduo, maior é a possibilidade de sucesso educativo (id., ibidem). Por sua vez, é de grande utilidade a “repartição de papéis, em função das expectativas mútuas dos parceiros, e que em conjunto, encaram como progredir para os objetivos educacionais e sociais.” (id., ibidem, p. 278) Assim, é útil reconhecer que a importância das representações vai para além da percepção, e que estas influenciam o modo como o indivíduo é percebido e percebe cada situação na sociedade.

Numa perspetiva cognitiva, para Postic (2007) as representações que os professores têm dos alunos e que estes têm dos professores, influencia o processo e a relação educativa.

### *3.2.3. Representações das empresas face aos cursos profissionais*

Segundo Marques (2000), as empresas têm tendência a valorizar mais o saber-fazer enquanto a escola tem tendência a valorizar mais o saber ser, saber pensar e o aprender a aprender.

“Não se trata de objectivos separados! Pelo contrário, os espaços de sobreposição e de interpenetração entre os objectivos da escola e das empresas têm vindo a alargar-se. A evolução da realidade empresarial por um lado, e, por outro, a preocupação crescente a que temos vindo a assistir por parte da escola de considerar (e em alguns casos acompanhar) a integração na vida activa dos seus alunos — em alguns países existem mesmo dispositivos de inserção ou observatórios de inserção na vida activa dos alunos saídos das escolas aos diferentes níveis de ensino — têm para isso contribuído” (pp. 17-18).

Neste contexto Marques refere ainda a posição de uma organização conhecida por Mesa Redonda de Industriais Europeus,<sup>7</sup> a qual em “Novembro de 1994 insistia sobre a necessidade de uma formação polivalente” (p.18) que desenvolvesse a

---

<sup>7</sup> Organização fundada em 1983 e formada por cerca de 47 indústrias europeias importantes, entre elas destacam-se Renault, Fiat, Shell, Siemens, Pirelli, Philips, Nokia, Nestlé, Lufthansa, Ericsson, Danone, Bayer

autonomia no indivíduo, fundamental para o seu desenvolvimento ao longo da vida, e que a “missão fundamental da educação é de ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um instrumento da economia; a aquisição dos conhecimentos e das competências deve ser acompanhada da educação do carácter, de uma abertura cultural e de uma sensibilização para a responsabilidade social” (p. 18).

É hoje reconhecido o valor educativo das empresas para os jovens. Estas razões de natureza pedagógica proporcionaram uma mudança nas empresas, mas estas também viram uma objetiva necessidade de mudança quando a difusão acelerada das tecnologias as obrigaram a adotar diferentes formas de organização e trabalho, procurando recursos humanos mais adaptados, portadores de competências socioculturais, científicas e técnicas e, portanto, mais qualificados.

#### **4. Mudança e participação social**

A sociedade contemporânea atravessa um período de grandes transformações sociais, económicas, políticas e culturais, que resultam num processo de reestruturação constante. De facto, a acessibilidade e disponibilidade de informação provocou mudanças qualitativas na sociedade, considerando-se o “processo de difusão da tecnologia a que a informação preside como elemento acelerador e impulsionador” (Damásio, 2007, p. 51). Constituindo a informação um factor estimulador de mudança e de participação social, a permanente e evolutiva adaptação aos desenvolvimentos científicos e tecnológicos, tem gerado um ritmo de crescimento complexo e alucinante que se traduziu numa efetiva revolução do conhecimento (Cabero, 2007). Por isso, é pertinente e necessária uma educação favorável à estimulação de uma mente capaz da resolução dos problemas que vão surgindo nesta sociedade em constante mutação.

Marcada também pela mudança, a atividade educativa carece compreender a própria mudança, especialmente a mudança emergente que se desenha de forma não prevista, em resposta a problemas e especificidades locais, regionais, nacionais ou globais. Ora, segundo Canário (1995), a dimensão coletiva das instituições permite a aprendizagem através das organizações reforçando a sua capacidade autónoma de

mudança. Decerto, para que as organizações mudem, tem de haver mudança nas crenças, nas atitudes e nos valores dos seus actores. Por isso, a necessidade de associar “entre processos de mudança organizacional e processos coletivos de aprendizagem ganha crescente pertinência e tradução no contexto de diferentes tipos de organização” (p. 12). No mesmo sentido, também Friedberg (1993, cit. por Canário, 1995) sugere a necessidade de participação interativa, pois “a escola não é um somatório de pessoas, nem de espaços, nem de aulas. O que é fundamental não é o conjunto de características de uma escola, mas sim a configuração singular, enquanto sistema de acção organizada” (p. 27).

Por outro lado, porque os problemas de natureza social admitem vários géneros de solução, o conceito de problema origina, neste caso, uma necessidade que pode contribuir para a construção de uma oferta formativa específica, para assim contribuir para a tal mudança necessária, e citando Senge (1990) Canário aponta a ideia que para os problemas actuais, contribuíram as soluções anteriores: “No caso das escolas a formação aparece, fundamentalmente como um processo de mudança de representações dos actores, em especial dos professores e do modo dominante como são estruturadas as suas interações” (id., ibidem).

A figura 1 remete para a necessidade fundamental da interação e comunicação no desenvolvimento de uma “escola aprendente”. Assim, a conexão entre qualquer situação local (escola/turma) e uma correspondente visão global (pensamento sistémico) é favorecedora de uma aprendizagem coletiva.

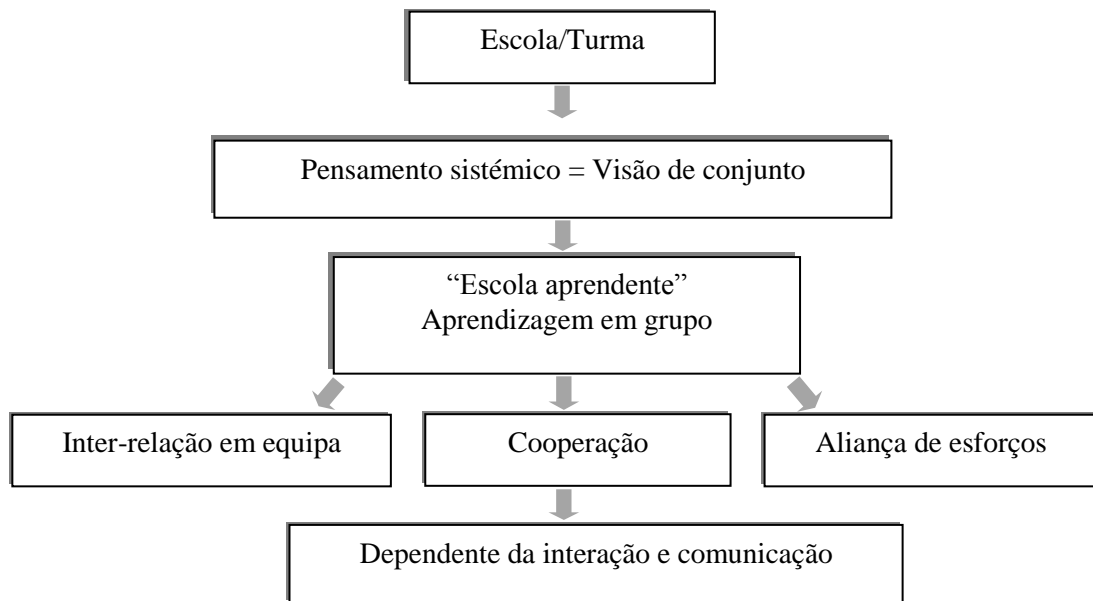


Figura 1 - A inter-relação em equipa, cooperação e aliança de esforços são fundamentais para o desenvolvimento de uma “escola aprendente” (adaptada de Senge *et al.*, 2000). Fonte:<sup>8</sup>

Na ideia de mudança na organização escolar, como organização social, passa por haver interação entre os atores dessa instituição e, principalmente, “substituir a cultura fortemente “insular” característica dos professores por uma cultura baseada na “colaboração” e no trabalho em equipa” (id., *ibidem*, p. 15).

A construção experienciada e vivenciada da aprendizagem, num contínuo processo em constante reformulação dos conceitos, constitui uma nova visão do mundo e um novo paradigma cultural. Fernandes (2002), defende que numa sociedade problemática e complexa, como é aquela em que vivemos, as mudanças são muito difíceis, como tem sido notado, aliás, em diversos países que tentam implementar essas mudanças. Mas, as pressões, muitas vezes opostas, a que as escolas estão sujeitas, fazem apelo a que, cada vez mais, seja necessário criar condições para a inclusão e educação e formação ao longo da vida. Com efeito, a escola cada vez mais tem de se abrir a mais alunos “tornando-se um lugar de acolhimento para todos, proporcionando uma educação e formação mais flexível e versátil e durante mais

<sup>8</sup> Obtido em 5 fevereiro de 2011, em:  
<http://nautilus.fis.uc.pt/personal/jcpaiva/disc/mcc/rec/03/05/01/petersenge.pdf>.

tempo” (p. 4). Porém, quando “se apela à competitividade, com o intuito de atingir melhores resultados e maior eficácia, sendo certo que a competitividade produz exclusão, pois é por natureza seletiva” (id., ibidem), percebe-se que as pressões sobre a escola são adversas: ora acentuam o desenvolvimento social, numa base mais humanizada e inclusiva, ora se assentam numa base economicista com consequente aumento de competitividade, através do controlo burocrático dos resultados a pretexto de elevação do nível de qualidade. Por isso, “as pressões para a mudança têm balançado entre estas duas orientações, prevalecendo ora uma, ora outra, de acordo com a correlação das forças em presença” (id., ibidem).

Relativamente a este assunto, e evidenciando como o processo de exclusão constituiu uma preocupação da escola, Fernandes refere que é “visível a preocupação da Escola em dar uma resposta socioeducativa à transformação das condições económicas e sociais do meio, procurando romper uma certa causalidade circular que pareça existir entre a exclusão escolar e a exclusão social” (Fernandes, et al., 2001, pp. 76-77). Acrescenta, citando François Dubet<sup>9</sup>, que

“quanto mais a escola escolariza massivamente, mais ela exclui os alunos de forma relativa e a exclusão escolar, no seio da própria escola, torna-se a experiência psicológica mais banal. Assim, observa-se nas fileiras desqualificadas, um verdadeiro sentimento de alienação, uma imagem negativa de si, uma impressão de desespero, porque aí os alunos são definidos menos pelas suas possibilidades do que pelas suas incapacidades” (id., ibidem).

Daí a necessidade de valorizar as potencialidades existentes, entre as quais, a de implicar os alunos na escola, como um todo, numa visão reforçadora sobre aquilo que eles (alunos) são capazes de realizar, dos seus gostos e das suas capacidades.

Nesta perspetiva, a escola é uma instituição que se caracteriza como emancipatória e se estabelece como um local onde se vivencia a cidadania dos que ali trabalham, dos que ali estudam e dos que a ela recorrem. A instituição escolar vive a cidadania aceitando as diversidades, agindo com responsabilidade, usando o argumento da palavra em diálogos esclarecedores para a tomada de decisões, tendo consciência do

---

<sup>9</sup>Citado por Canário, R., Alves, N. & Rolo, C. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Entre a “Igualdade de Oportunidades” e a “Luta contra a Exclusão”. In: A. Bettencourt & outros, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, Lisboa: IIE, pp. 164-5.

seu profissionalismo pelo comprometimento social. Esta noção de currículo, estendida a toda a organização escolar, propõe um desenvolvimento coletivo das capacidades de aprendizagem, numa estratégia adequada ao estímulo e desenvolvimento das pessoas e à aprendizagem ao longo da vida, de modo a que se possam perceber as formas dinâmicas da própria vida e todos consigam integrá-las na sua experiência. É um processo em permanente construção, não é um produto. (Alarcão, 2001).

#### 4.1. Comportamentos assertivos

Podemos dizer que um indivíduo é assertivo quando expõe as suas próprias opiniões e sentimentos de maneira direta, com um tom moderado, olho no olho, e ainda quando a sua expressão corporal está em sintonia com a verbal (Alberti & Emmons, 1978). Igualmente Azevedo (1999) diz que “o comunicador assertivo é simples e direto, economiza palavras e não explora truques da linguagem nem utiliza alçapões de segurança. Os sinais têm sempre o mesmo valor facial” (p.24).

Assim, os comportamentos assertivos são aqueles que permitem aos comunicadores “afirmar as opiniões, vontades e sentimentos próprios e simultaneamente respeitar e promover as opiniões, vontades e sentimentos dos interlocutores. Dizemos respeito e promover porque, efectivamente, o comportamento assertivo visa desenvolver simultaneamente a proactividade e afirmatividade de todos os comunicadores sem subserviências nem desigualdades” (id., ibidem, p. 23). Efectivamente, são comportamentos assertivos os que permitem ao indivíduo defender os próprios direitos sem violar os direitos dos outros (Galassi, 1978).

Porém, para ser assertivo é preciso usar a empatia (colocar-se no lugar do outro), saber ouvir e verbalizar sensivelmente. Fazem parte de comportamentos assertivos a autoafirmação, a expressão de sentimentos positivos e negativos legítimos. Assertividade é uma característica humana que determina o grau em que cada indivíduo é diretivo e competitivo em oposição de não diretivo e cooperativo (Jafari & Shahidi, 2009). Por isso, devemos ter consciência e estar atentos aos nossos comportamentos, para que estes sejam analisados de forma a serem tomados em consideração, correspondendo um comportamento a uma consequência. Dessa forma,

podemos diminuir comportamentos com consequências desfavoráveis e reforçar comportamentos favoráveis (Miguel & Garbi, 2001).

Assim, para Azevedo (1999), quando surgem conflitos, a negociação é uma postura a ter em conta na medida em que o indivíduo com um comportamento assertivo gosta de ganhar e que os outros ganhem: “não está disposto a renunciar aos seus direitos, embora o possa fazer, e não quer menosprezar os direitos dos outros. Quer uma coisa e outra simultaneamente porque lhe parece que assim promoverá melhor a liberdade e igualdade individuais” (id., *ibidem*, p. 24).

Em educação, as questões de assertividade no comportamento dos atores, constitui uma mais-valia que deverá ser tomada em consideração. De acordo com Meireles (2009), para um indivíduo obter satisfação pessoal e, ao mesmo tempo, desenvolver e manter relacionamentos mutuamente benéficos e sustentadores, precisa de desenvolver comportamentos socialmente habilidosos. “No âmbito da educação, identifica-se uma crescente preocupação de pais, diretores de escolas e professores com o desenvolvimento interpessoal dos alunos, com o propósito de reduzir conflitos, aumentar a qualidade das relações entre os alunos e facilitar a aprendizagem” (s/p<sup>10</sup>).

Por outro lado, Prette e Del Prette (2003) estudaram o comportamento assertivo visto como um comportamento social que ocorre entre o indivíduo e o seu grupo e nas relações intergrupais, correspondendo a uma identidade social do indivíduo e do seu sistema de crenças, que se produz e se reproduz no contexto das suas interações sociais. Neste sentido, existem os grupos sociais duradouros e efémeros. Nos primeiros incluem-se as organizações sociais e instituições, por exemplo a igreja, o exército, a família, etc. Os segundos são, por exemplo, as situações sociais e o processo de identificação entre os seus membros, um grupo que se junta para apresentar um concerto musical de adolescentes. Em qualquer das situações, existe um interface entre o indivíduo e o grupo e é com o grupo que ele internaliza as suas convicções, estabelecendo expectativa de autoeficácia, aprendendo noções de conformismo ou afirmação através da observação dos comportamentos dos outros e suas consequências (Bandura, 1986) e tendo os seus ensaios de comportamentos

---

<sup>10</sup> Revista Visões, 6ª Edição, nº 6. Volume 1 – Jan/Jun 2009. Retirado de: [http://www.fsma.edu.br/visoes/ed06/Edicao\\_6\\_artigo\\_3.pdf](http://www.fsma.edu.br/visoes/ed06/Edicao_6_artigo_3.pdf)

(inclusive os assertivos ou não assertivos) modelados. “O grupo é, também, a base para a formação de sua identidade social, juntamente com as crenças e comportamentos a ela associados” (Prette & Del Prette, 2003, pp. 126-127). Estes autores referem, ainda, que a estratificação social se pode verificar com base em diferentes critérios, como, por exemplo, o socioeconómico, o étnico, o religioso, etc., e, é muito difícil ou impossível a mobilidade de um grupo para o outro. No entanto, existem várias teorias que defendem tanto a impossibilidade como a possibilidade de haver mobilidade entre os grupos sociais. Para Tajfel (1978, 1981) e Moscovici (1985), citados por Prette e Del Prette (2003) “a posição de um indivíduo, no contínuo da estrutura de crença mobilidade social, versus mudança social, é um determinante poderoso tanto para a base interpessoal quanto para a intergrupar do comportamento social” (p.130). Assim, a assertividade é aqui entendida como habilidade que se relaciona com a crença de que é possível haver mudanças e que essas mudanças podem trazer consigo justiça social, direito e acesso a bens da cultura e a relações equilibradas. Neste sentido segundo Prette e Del Prette (2003) o conceito de assertividade mais vulgarmente aceite tem sido o de Lange e Jakubowski (1976) que “ênfatiza ‘a afirmação dos próprios direitos e expressão de pensamentos, sentimentos e crenças, de maneira direta, honesta e apropriada, de modo que não viole o direito de outras pessoas’. Pode-se dizer que a pessoa assertiva (em ação e pensamento) busca mais do que a autoafirmação. Ela busca também construir um mundo mais justo, especialmente quando acredita na mobilidade social” (p. 133).

## **CAPÍTULO II – GESTÃO EDUCACIONAL**

## 1. Administração e gestão educacional

A administração é uma disciplina social que trata do comportamento de pessoas e instituições humanas, as quais estão sujeitas a mudanças contínuas. Administrar tem sido gerir a organização. Todavia, a perspectiva de administração e as suas técnicas na organização escolar não pode ser de uma mera administração de empresas, sendo importante acabar com a falsa distinção entre organizações empresariais e não-empresariais, por ser improvável que o sector de maior crescimento nas sociedades desenvolvidas possa ser o das empresas. Com efeito, não foi este o que mais cresceu no século XX, mas o governamental, o dos profissionais liberais, o da saúde e o da educação. Esta tendência irá intensificar-se no século XXI (Drucker, 1993).

Administração e espírito inovador constituem, atualmente, duas dimensões distintas da mesma tarefa, já que o empresário inovador que não sabe administrar ou o administrador que não sabe inovar, estão ambos condenados ao fracasso. No meio educacional administrar aproxima-se amplamente do espírito empreendedor, inovador, que se adapta ao ambiente em que está inserido e o modifica (id., ibidem). Este espírito deve estar presente em qualquer empresa ou instituição, mas por maioria de razão, na instituição escolar.

Sendo a educação um factor dinâmico do desenvolvimento de qualquer sociedade, ela constitui um relevante contributo na nossa sociedade para o avanço tecnológico e económico. No entanto, a escola só conseguirá adaptar-se às novas solicitações se se constituir verdadeiramente numa instituição cuja finalidade tem essencialmente uma dimensão ética. Assim, o seu êxito e a maximização do seu valor serão possíveis quando a gestão educacional, ao nível da ação diretiva e nas suas múltiplas lideranças, se definir uma estratégia que proponha a mudança nos indivíduos de forma a alcançarem realmente coisas que possam contribuir para o seu sucesso, através do desenvolvimento de competências de reflexão partilhada, de solicitude e compreensão da complexidade.

Neste sentido, Cabral (1999) refere que o objetivo de qualquer sistema educativo “é o de iniciar as crianças e os jovens no mundo da aprendizagem. E assim a educação, em vez de preparar para a vida, é a própria vida construindo-se. Quer isto dizer que a escolaridade, tome ela as formas que tomar, tem de se basear muito mais na

aprendizagem que no ensino, muito mais no real envolvente que na sala de aulas” (p. 76). Assim, espera-se que a gestão educacional evolua no sentido da gestão da educação, estando atenta aos sinais do tempo, às tendências e gerir aprendendo.

### 1.1. Definição de gestão educacional/Conceito de gestor.

Existe algum acordo relativamente ao conceito de gestão no sentido de que deverá incluir obrigatoriamente um conjunto de tarefas que procuram garantir a eficácia de todos os recursos disponibilizados por uma organização, a fim de serem atingidos os objetivos pré-determinados. Naturalmente, neste contexto, tem de existir um gestor e este é a pessoa a quem compete a interpretação dos objetivos propostos pela organização, atuando através do planeamento, da organização, da liderança ou direção e do controlo, a fim de atingir tais objetivos. Cabe aqui referir que, em gestão educacional, a noção de objetivo não poderá mais continuar a confundir-se com a de destino: “a educação como processo de aprendizagem é sempre uma viagem, nunca um destino” (Cabral, 1999, p. 64).

O conceito de gestão educacional parte da compreensão da complexidade inerente à atividade de gestão/direção numa instituição escolar. Ghilardi & Spallarossa (1991) defendem que as qualidades mais importantes dum diretor “são aquelas que conduzem a uma conceção de gestão do próprio trabalho e não o sentido burocrático e autoritário e capacidade de fazer respeitar a ordem, conhecimentos jurídicos e administrativos” (p. 12). Estes autores referem que o dirigente é aquele que dá consistência à estrutura escola, coordena e contribui para que as relações humanas na escola e entre a escola e o exterior se façam e mantém a coesão entre todos. Assim, o gestor educacional distingue-se dos outros gestores pela sua centralidade relativamente a dois campos: o educativo e o administrativo. Porém, a centralidade não tem que estar no meio, mas pode estar mais próximo do campo educativo (id., ibidem). Contudo, existindo uma significativa diferença entre o contexto empresarial e o de uma escola, é diversa a situação do seu dirigente. Por exemplo, entre outras, a equipa de docentes que tem de dirigir possuem uma bagagem cultural e profissional semelhante à do dirigente, ou seja, seria despropositada uma relação do tipo hierárquico. Neste sentido, existe um conjunto de situações e qualidades que permitem caracterizar a função de dirigente numa escola, com a finalidade de atingir

objetivos, as quais podem, simplificando, delinear-se assim:

“Planificação e organização das actividades didácticas (...); organização e coordenação da actividade da equipa docente (...); determinação das necessidades de actualização: aperfeiçoamento de redes eficazes de comunicação interna e externa à escola; especificação de exigências e prioridades para a obtenção e utilização de recursos materiais; definição de critérios e processos para a avaliação da produtividade educativa da escola; capacidade de motivar (...); capacidade de estimular” (pp.41-42).

Citando Binney e Williams (1995), Cabral (1999) escreve: “líderes com sucesso em mudança combinam liderança com aprendizagem: eles lideram de maneira que a aprendizagem seja encorajada; eles aprendem de uma maneira que informa e guia aqueles que desejam liderar. É isso que chamamos inclinando-nos para o futuro” (p. 77). Quer isto dizer que os líderes combinam a liderança clara com o espaço dado aos outros para tomar iniciativas, ou seja, são incisivos mas combinam essa incisão com capacidade de escuta.

Outra noção demasiado importante abordada por este autor é a questão da importância e bom senso de trabalhar em equipa. O trabalho em equipa, assim como a gestão em equipa e a ideia de que todos devem ter a responsabilidade de participar na construção contínua de qualquer projeto humano, vem reforçar a célebre ideia de que muitas cabeças pensam sempre melhor que uma só. Desse modo, nas escolas de qualidade, os seus atores devem caminhar numa cultura de aperfeiçoamento ilimitado e contínuo (id., ibidem).

Por outro lado Lima (1998) menciona que, quando é perguntado o que é um modelo de gestão, normalmente existe resistência à resposta por se pensar que é óbvia. No entanto, “um exercício supérfluo ou retórico, talvez não preencham os requisitos ou as exigências agora supostos por uma pergunta que de tão aparentemente fácil começa a tornar-se de resposta difícil” (p. 1). É fácil fazer uma pergunta; a forma como ela é feita é que pode ter várias intenções. Porém, sabe-se também que quando se começa a responder podemos descobrir que não existe uma resposta certa ou uma única resposta, quando dada por diversos intervenientes, e que algumas até são antagónicas. Muito provavelmente, a determinada altura as respostas indiciam que a pergunta possa até ter sido mal formulada. (id., ibidem). Para responder, seria

possível iniciar de certa forma com mais perguntas tais como: “o que é a gestão escolar, o que é legítimo e ilegítimo realizar, quais os limites e as fronteiras, o que se espera dos gestores e da gestão, etc.” (id., ibidem, p. 2).

## **2. Estruturas organizacionais**

A Administração envolve previsão, organização, direção, coordenação e controle de trabalho realizado em toda a organização. Por outro lado, a organização é uma das quatro funções de gestão e define-se, em geral, como a ordenação e agrupamento de atividades e recursos, tanto humanos quanto físicos e financeiros, no sentido de cumprir os objetivos estabelecidos e atingir os resultados desejados (Teixeira, 1998). A função organização refere-se às decisões sobre especialização de cargos, delegação de autoridade, bases departamentais e tamanho dos departamentos. Assim, a função de gestão “organização”, naquilo que respeita, particularmente, às estruturas organizacionais, corresponde a um conceito que se prende com a representação da forma como são agrupados e coordenados os recursos (humanos, físicos e financeiros) nos processos que a organização desenvolve, sendo o conjunto de relações formais entre os grupos e os indivíduos que constituem a organização. Assim, a natureza de uma organização corresponde a algumas características, tais como: i) a identificação do funcionário com a empresa no seu todo, e não só com a sua profissão ou tarefa específica; ii) a importância do grupo, organizando-se o trabalho, essencialmente, com base em equipas, e não numa base individual; iii) a ênfase nas pessoas, no sentido de serem tomados em consideração os efeitos das decisões em todos os membros da organização; iv) a adaptação departamental tem de ser perceptível, na medida em que os diferentes departamentos e unidades têm a possibilidade de atuar de forma independente; v) o controlo deverá ser analisado de modo a que as regras e a supervisão direta determinam a verificação do comportamento dos empregados; vi) a tolerância do risco, em que importa saber até que ponto os empregados são encorajados a inovar e enfrentar o risco; vii) os critérios de recompensa, visíveis na atribuição de compensações em função de factores como o desempenho (idealmente), favoritismo, antiguidade; viii) a tolerância de conflitos com maior ou menor espírito de abertura; xix) a orientação para fins ou meios, em que se procura descobrir se as preocupações essenciais da

gestão dizem respeito aos resultados, ou aos meios utilizados para os atingir; por fim, x) a conceção de sistema aberto, na medida em que a organização está atenta às mudanças no ambiente externo e é consentânea com as suas necessidades de conciliação harmonizando-se com essas alterações (id., ibidem).

Mintzberg (1994) propõe uma tipologia de configuração organizacional que utiliza seis distintas configurações de estruturas organizacionais, em função da consistência entre graus de parâmetros de design e níveis de factores situacionais: a) estrutura simples; b) burocracia mecanicista; c) burocracia profissional; d) estrutura divisionalizada; e) “adocracia”; f) estrutura missionária. Teixeira (1998) descreve sete tipos de estrutura organizacional: a) simples; b) funcional; c) divisionária; d) por unidades estratégicas de negócios; e) holding; f) por projetos; g) matricial; e h) em rede. A categorização das estruturas organizacionais em tipos, simples e objetivamente definidos, tem resultado numa tarefa praticável mas inexata, uma vez que as organizações são redes de relações complexas e dinâmicas. Como todas as organizações interagem com o meio ambiente, a crescente instabilidade originada pela globalização económica exige que as organizações estejam em permanente mudança. Para enfrentar as conjunturas a nível das mudanças nos panoramas político, económico, social, tecnológico, cultural, demográfico, ecológico, entre outros, as novas formas organizacionais devem ser flexíveis, adaptativas e ter respostas para as necessidades atuais. Neste sentido, constatando que se vivem tempos complexos, de grandes mudanças, sobretudo mudanças tecnológicas que alteram o tecido social e, transformando a sociedade influenciam os comportamentos individuais, tanto na própria sociedade como nas suas organizações, com repercussão na mudança cultural, Mintzberg (1994) e Theobald (1994) defendem que as organizações estão culturalmente condicionadas, ou seja, também atuam em ambientes de mudança, estando condicionadas no seu crescimento e sobrevivência.

### 2.1. Organização escolar

No âmbito da organização escolar, Lima (1998) constata que a atividade organizacional numa escola é acionada por uma diversidade de orientações e práticas que nunca se esgotaram na relação proposta pelas disposições dos normativos legais.

Verifica-se, em muitas ocasiões, que essas normas não são únicas e que não são tão rígidas, estáveis e homogêneas, como, por vezes, se julga. Neste ponto de vista, uma escola e o seu modelo de gestão encontra-se sempre em processo de criação e recriação, sendo uma estrutura dinâmica.

“Apenas inscrito nos textos oficiais, um modelo de gestão teria uma espécie de “vida vegetativa”, uma existência circunscrita ao plano dos textos, única situação, contudo, em que ganharia em singularidade. Porque uma vez transposto para a acção, necessariamente confrontado com outras lógicas, orientações e acções, em “uso” e em prática efectiva, o seu carácter plural surge como uma realidade incontornável - modelos, no plural, enquanto pluralidade de orientações e de práticas. A imagem estática, definitiva nos seus contornos, cede o lugar e uma imagem feita de imagens, dinâmica, de características caleidoscópicas e holográficas” (p. 6).

O dinamismo estrutural resulta, também, de existirem muitas exceções. Acontece que, para além dos normativos, existem normalmente situações que, não sendo contempladas na legislação, suscitam dúvidas e são solicitadas e emanadas orientações exteriores ao sistema educativo, tais como as regras e procedimentos administrativos da contabilidade pública, um vastíssimo conjunto de orientações, instruções, esclarecimentos, aditamentos, correções, circulares e contactos telefónicos e e-mails provenientes de instâncias superiores que se acrescentam a todos os outros. Todavia, estas estruturas organizativas não são meras reprodutoras em total conformidade de regras, despachos normativos, circulares e contactos directos, “mas vão mais longe, a ponto de se produzirem novas regras, distintas das primeiras e nem sempre em sentidos semelhantes, estamos em presença daquilo que designaremos por ‘modelos recriados ou de produção’” (id., ibidem, p. 10). Assim, a estrutura organizativa escolar pode chegar a fazer as suas próprias regras que, por vezes, saem da própria legalidade. No entanto, cremos que o mais usual são casos em que as regras alternativas produzidas procuram aclarar melhor e facilitar a efetuação do entendimento da lei.

Para Cabral (2001), do ponto de vista organizacional a escola é uma instituição complexa onde têm vindo a ser aplicadas muitas das funções administrativas ligadas às organizações burocráticas. Também os estilos administrativos e organizacionais têm sido bastante dependentes de princípios ideológicos e político-constitucionais,

verificando-se uma tradição excessivamente regulamentadora de administração pública, a qual, não querendo deixar nada ao acaso, tudo regulamenta. Assim, deixando aos atores pouca margem de manobra para uma participação substantiva na própria produção de regras, espera deles que, conhecendo-as bem, atuem em conformidade.

Têm-se identificado, ao longo do tempo, três âmbitos de agência do sistema educativo: o primeiro, intencional e idealmente prescrito na legislação; um outro, determinado pela administração central e regional que tem reduzido os órgãos de gestão a simples dispositivos ao serviço da burocracia central; por fim, quotidianamente, aquele que se processa localmente pelos atores escolares, extremamente determinado pelas lógicas condicionadoras dos anteriores. Porém, os novos e múltiplos desafios, provocando profundas transformações no ambiente organizacional, condicionam também o desempenho num nível meso de agência do sistema educativo, ou seja, nos órgãos de gestão de escolas. Embora a inovação educacional tenha oscilado sobretudo entre o nível macro do sistema educativo (prescritivo e administrativo) e o seu nível micro de sala de aula, ganha especial relevo o nível meso do sistema pela importância que tem na modelação do processo, pois “a escola deixa de ser conceptualizada como uma simples reprodução do microsistema educativo para passar a ser concebida como uma organização portadora de uma identidade própria e em interação permanente com o meio” (Cabrito, Alves, & Gomes, 1995, p. 25). De acordo com estes autores, existem estudos<sup>11</sup> que demonstram que os resultados escolares podem advir dos processos constitutivos internos de cada escola, ou melhor, de elementos constitutivos da eficácia escolar. Deste modo, a descentralização e a participação podem constituir um dos pilares para a aproximação do estado à sociedade, para envolver organismos regionais e locais e entidades privadas na gestão e administração das instituições escolares, ainda que seja causada por necessidade de estratégias económicas como racionalização e contenção dos gastos públicos. De facto, embora as diretivas sejam emanadas do poder central, existe uma margem de autonomia das escolas que deverá refletir a necessidade da população escolar através dos projetos educativos,

---

<sup>11</sup> Estudos de Good e Weistein, 1992. – Good, T e Weistein, R., (1992). As escolas marcam a diferença. A. Nóvoa (coord.). As escolas marcam a diferença. Lisboa: Educa.

permitindo-lhe um “papel interventor nos processos de mudança (...) através da otimização dos recursos internos e de aproveitamento dos recursos locais, no que se refere, por exemplo a conhecimentos e competências” (id., ibidem, p. 28).

Neste sentido, não há uma organização correta mas, organizações variadas para determinadas tarefas em determinadas condições e determinadas épocas, preservando-se, além do trabalho em equipa, a necessidade de hierarquização na organização, para que ela não sucumba diante de uma crise. No entanto, o importante é manter a transparência, um princípio universal na administração.

## 2.2. Evolução da organização escolar democrática em Portugal

Segundo Cabral (1999), o conceito de autonomia administrativa é recente em Portugal e temos sido quase sempre uma nação organizada e governada centralizadamente. Foi apenas a partir da Revolução de Abril que houve alguns ensaios de autonomia com a criação das Regiões Autónomas dos Açores e Madeira. Também, a criação das Direções Regionais e outros órgãos de coordenação, foram tentativas de autonomização, reduzindo-se as mesmas a pouco mais que transferências ou correspondência de decisões tomadas centralmente.

A administração e gestão das escolas públicas portuguesas iniciaram a instituição do regime democrático, em 25 de Abril de 1974, sendo a partir daí exercidas por órgãos colegiais eleitos. No entanto, a legislação que regulamenta este assunto, só foi objeto de alteração significativa com a aprovação e publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, sobre o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos, sendo dado um passo para a descentralização de algumas decisões na gestão escolar. Tal diploma determina que a “autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”<sup>12</sup>. A partir daí, as estruturas formais dos órgãos de gestão e administração

---

<sup>12</sup> Página 1988-(2) Diário da República — I Série-A n.º 102 — 4-5-1998

e a sua composição evoluíram no sentido de alargar a representação dos pais/encarregados de educação e das autoridades locais. Contudo, o diploma foi evoluindo com a alteração pela Lei nº 24/99 de 22 de Abril e, posteriormente, pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril.

Cabe aqui recordar que no âmbito da prescrição legislativa, mesmo no denominado período revolucionário após o 25 de Abril, não foi possível produzir qualquer diploma legal que descentralizasse, de facto, a administração e transferisse poder de decisão para as escolas. Por exemplo, na legalização das comissões de gestão democraticamente eleitas ou a eleger depois do 25 de Abril (Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio), foram evidentes os limites impostos aos novos órgãos colegiais, a quem couberam as atribuições que incumbiam aos anteriores órgãos de gestão anteriores ao 25 de Abril. Na prática, esses novos órgãos e, sobretudo, os plenários deliberativos (nunca formalmente considerados ou permitidos pela legislação) avocaram novos poderes e passaram a decidir autonomicamente, em tensão e, por vezes, em conflito aberto com a administração central e os governos. Na “gestão democrática”, o que aconteceu foi uma deslocalização do poder, não por iniciativa da administração central mas por imposição das bases que se apropriaram de poderes de decisão, desenvolvendo processos de democracia direta.

Os diplomas que posteriormente foram sendo publicados e a demais legislação subsidiária, dão conta das consequências que a sucessiva regulamentação normativa foi provocando, cerceando a criatividade e a dinâmica inovadora, numa desmobilização crescente dos atores escolares, os quais, foram aceitando, sem grande oposição, a despolitização da vida das escolas, bem como, a desvalorização da autonomia e da participação. Por outro lado, uma situação de relativa autonomia das escolas, quer no domínio da orientação educativa dos alunos quer nos da gestão de pessoal, depende fundamentalmente de uma idêntica situação de relativa autonomia financeira. Contudo, tendo todo e qualquer impulso à autonomia dos estabelecimentos reflexos nas práticas diferenciadas de autonomia que cada escola consegue concretizar, os estabelecimentos de ensino são muitas vezes induzidos de forma direta ou indireta por mecanismos condicionadores do financiamento de projetos a que se candidatam. Pode compreender-se, assim, por que razão a denominada cultura de escola, ou seja, as crenças, valores e dinâmicas dos seus atores, se tem projetado normalmente numa apatia face às decisões estratégicas

necessárias à implementação e conquista de uma autonomia de facto. As consequências desta evolução são os problemas que se deparam hoje em tantas escolas, particularmente, os défices de participação democrática e de transparência, pois existe controlo que fossiliza o sistema através dos sistemas de preparação dos jovens imperando o prescrito o planeado e a vontade hierárquica, sendo o futuro um mero prolongamento do passado.

A primeira legislação que surgiu<sup>13</sup> sobre o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos, correspondeu a uma nova tentativa em que o seu sucesso dependeria da aptidão dos agentes das escolas e do ministério de alterar verdadeiramente muitas das suas culturas políticas. A partir dela começou a perceber-se, finalmente, que a reforma educacional ou qualquer outra por si só não produz mudança, quanto muito, só alterações pontuais, pois apenas “um processo constante de reinvenção pode aproximar a escola, a empresa, ou qualquer outro tipo de empreendimento social, da realidade, compreendida hoje como descontínua, incerta, caótica, complexa, emergente” (Cabral, 1999, p. 87). Das mudanças relacionadas com a autonomia, se bem implementadas, poderia emergir uma viragem fundamental na maneira como a educação se vinha desenvolvendo em Portugal. De modo mais explícito, poderá dizer-se que a escola tem funcionado como um sistema fechado sujeito a leis que o regulam. Embora a autonomia por si só não defina a escola como um sistema aberto, a escola poderá adquirir uma organização dinâmica desde que inserida num sistema local. Assim, a autonomia da escola surgirá ao integrar-se noutros sistemas mais abrangentes.

Por isso, o referido Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, atualmente em vigor, refere a necessidade de revisão do regime jurídico anterior, da autonomia, administração e gestão das escolas, no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes.

Ao preconizar-se que a escola deva surgir com os seus atributos e vivências como influenciadora e também como influenciável dos atributos e vivências dos outros sistemas, Cabral entende que “essa vivência define-se por três critérios maiores, a

---

<sup>13</sup> Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio

saber: a responsabilidade, a possibilidade e a oportunidade” (id., ibidem, p. 89). Assim, a responsabilidade tem de ser vista como um processo de responsabilização e não como uma simples delegação de competências, para que a autonomia seja assumida e dinâmica. Por sua vez, a possibilidade refere-se à tomada de consciência da existência de um horizonte percutível associado à comunicação e concordância entre todos os intervenientes, ou seja, para haver a possibilidade de autonomia, todos devem partilhar de uma visão comum associada à realidade actual e àquela que poderão vir a ter, conferindo sentido à autonomia. Por último, a oportunidade, segundo o autor, é entendida de modo a que uma escola autónoma deva perceber o máximo de oportunidades, sem medos e com responsabilidade, criando, dessa forma, ainda mais oportunidades. A autonomia obriga assim a uma capacidade de fazer escolhas e de as aumentar sem medos e alienações e isso é possível, em conjunto, numa comunidade de pessoas e escolas livres em interação constante, pelo que, “essa deve ser a matriz dinâmica desta organização. Sem ela não há autonomia possível ou viável” (id., ibidem, p. 92). Admitindo a pluralidade de soluções e a diversidade de morfologias na organização escolar, reforçando a autonomia e devolvendo protagonismo e instrumentos de participação aos atores locais, será possível contrariar as lógicas racionalizadoras-centralizadoras e ganhar credibilidade e legitimidade políticas junto dos atuais atores escolares.

Num contexto do inter-relacionamento entre as várias escolas, pode verificar-se uma tendência para o isolamento típico da escola face às outras escolas e até ao meio envolvente em geral. Tal isolamento pode espelhar-se num défice de comunicação existente, apesar de haver um relacionamento entre as escolas e as entidades locais, privilegiadamente as empresas e as autarquias. No entanto, as lógicas que subjazem a este relacionamento prendem-se com três aspetos distintos: isolamento entre os vários estabelecimentos; dependência do poder central e cooperação entre as diferentes entidades. Em todas elas deveria haver uma participação e intercomunicação que fosse visível no projeto educativo ao nível da participação política e não só ao nível da dimensão económica (id., ibidem). Assim, ao promover-se as dinâmicas locais, desenvolvendo-as e dando lugar a uma efetiva autonomia, “quer isto dizer, que uma escola autónoma deve ser uma proposta nova e não uma resposta diferente” (id., ibidem, p.64).

### 2.3. Organização da escola

Atualmente existem na escola pública quatro órgãos de administração e gestão, nos termos do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. São órgãos de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas os seguintes: o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Neste sistema público de gestão escolar, assente num tipo de estrutura burocrática, existe uma distribuição formal de poderes e competências entre diferentes órgãos colegiais que contribui, teoricamente, para reduzir a importância da ação individual do diretor. No entanto, tal não acontece de maneira absoluta. Apesar desta configuração orgânica, com uma formal divisão entre órgãos com representações, competências e atribuições diferentes, a experiência e a investigação têm demonstrado existir um claro protagonismo do diretor na gestão escolar, o qual reúne todas as condições para exercer uma efetiva liderança, mais ou menos participativa, conforme o seu estilo de gestão, exercendo uma larga influência na vida da escola e influenciando decisivamente todos os processos de tomada de decisão e de coordenação que garantem o seu funcionamento. Contudo, isso não significa que a ação dos outros órgãos seja irrelevante e que não influenciem, também, a regulação interna da escola.

O Conselho geral é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa local. É um órgão de natureza consultiva e deliberativa, de representação e participação da comunidade educativa, constituído por representantes de pais e encarregados de educação, professores, alunos, funcionários, autarquia e da comunidade local. O número de representantes do pessoal docente e não docente, no seu conjunto, não pode ser superior a 50 % da totalidade dos seus membros. Compete-lhe definir as linhas orientadoras da atividade da escola, bem como: eleger o respetivo presidente, de entre os seus membros, à exceção dos representantes dos alunos; eleger o diretor, (nos termos dos artigos 21.º a 23.º); aprovar o projeto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução; aprovar o regulamento interno do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; aprovar os planos, anual e plurianual, de atividades; apreciar os relatórios periódicos e aprovar o

relatório final de execução do plano anual de atividades; aprovar as propostas de contratos de autonomia; definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento; definir as linhas orientadoras do planejamento e execução, pelo diretor, das atividades no domínio da ação social escolar; aprovar o relatório de contas de gerência; apreciar os resultados do processo de autoavaliação; pronunciar-se sobre os critérios de organização dos horários; acompanhar a ação dos demais órgãos de administração e gestão; promover o relacionamento com a comunidade educativa; definir os critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas.

O diretor é o órgão de administração e gestão nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. O diretor é coadjuvado no exercício das suas funções por um subdiretor e por um a três adjuntos, número fixado em função da dimensão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e da complexidade e diversidade da sua oferta educativa, nomeadamente, dos níveis e ciclos de ensino e das tipologias de cursos que leciona. Os critérios de fixação do número de adjuntos do diretor são estabelecidos por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, designadamente, nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. A sua composição é estabelecida nos termos do respetivo regulamento interno, não podendo ultrapassar o máximo de 15 membros e observando os seguintes princípios: participação dos coordenadores dos departamentos curriculares; participação das demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, assegurando uma representação pluridisciplinar e das diferentes ofertas formativas; representação dos pais e encarregados de educação e dos alunos, estes últimos apenas no caso do ensino secundário, nos termos do n.º 2 do artigo 34.º. Os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas podem ainda definir, nos termos do respetivo regulamento interno, as formas de participação dos serviços técnico-pedagógicos. O diretor é, por inerência, presidente do conselho pedagógico. Os representantes dos pais e encarregados de educação são designados pelas respetivas associações e, quando estas não existam, nos termos a fixar pelo regulamento interno. Os representantes dos

alunos, nos termos da alínea c) do n.º 1, são eleitos anualmente pela assembleia de delegados de turma de entre os seus membros. Os representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação e dos alunos no conselho geral não podem ser membros do conselho pedagógico.

O conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria de ordem administrativo-financeira. É composto pelo diretor, que preside, o subdiretor ou um dos adjuntos do diretor, por ele designado para o efeito, e o chefe dos serviços de administração escolar, ou quem o substitua. Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, compete ao conselho administrativo: aprovar o projeto de orçamento anual, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral; elaborar o relatório de contas de gerência; autorizar a realização de despesas e o respetivo pagamento; fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira; zelar pela atualização do cadastro patrimonial.

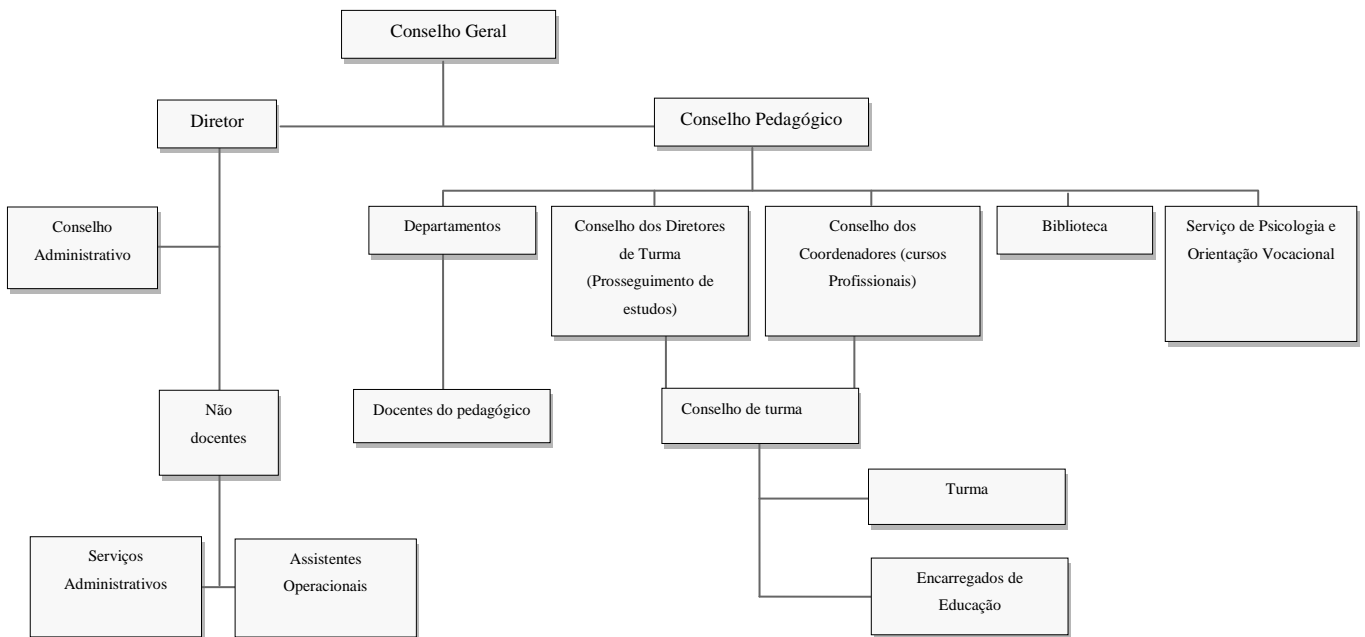


Figura 2 - Órgãos de direção, administração e gestão e ligações de gestão de acordo com a atual legislação (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril)

#### 2.4. Cultura organizacional

A escola tem vindo a ser uma instituição cuja finalidade consiste em preparar os

jovens num paradigma industrial. Devido ao pensamento mecanicista que fundamenta este paradigma, a agência da escola tem promovido lideranças de supervisão, disciplina e burocratização do ensino, limitando a liberdade de ação aos aprendentes e favorecendo na gestão a função de controle. Contudo, os líderes do passado, com uma mentalidade de comando e controle, estão agora totalmente incapacitados de liderar uma organização do futuro. Neste sentido, é importante ressaltar que aquele pensamento funcionou razoavelmente bem na era industrial mas, atualmente, as organizações já não são vistas como máquinas, nem como organismos com cérebros. Ao invés desta visão organicista ou funcionalista, as organizações tendem atualmente a ser vistas como culturas (Cabral, 1999).

Conforme Nóvoa (1992) esclarece, o conceito de cultura organizacional pressupõe uma cultura interna que corresponde a um conjunto de referências consideradas por todos os membros da organização, e uma cultura externa que corresponde a variáveis culturais na organização que podem interferir na sua própria identidade. A realidade educativa de hoje tende a valorizar as dimensões contextuais e ecológicas, enfatizando a cultura externa na perspectiva de que o funcionamento da organização escolar resulta do compromisso entre a sua estrutura formal e as interações produzidas internamente. No entanto, estas interações são uma rede de movimentos, um sistema dinâmico, e não apenas um sistema de ligações.

Por isso, o modelo de gestão e administração educacional tem de se constituir uma metodologia necessária para a consciencialização das vantagens ou desvantagens que esse mesmo modelo produz no processo. Esta orientação não deve adotar uma forma reativa perante as modificações que chegam a partir do exterior, mas ter uma postura ativa, impulsionando as mudanças necessárias no interior da escola e fazer uso da experiência acumulada sobre a sua dinâmica.

### **3. Gestão eficaz**

Podemos observar no documento da Agência Nacional para a Qualificação, do Departamento de Gestão Integrada de Sistemas de Qualificação, denominado Recomendações de Apoio à Organização e Funcionamento das Ofertas Qualificantes de Jovens, uma série de recomendações que são uma grande ajuda à gestão eficiente

dos cursos, nomeadamente dos cursos profissionais, que todas estas recomendações poderiam ser de aplicação pertinente, desejável, imediata e simultânea, se possível. No entanto, na impossibilidade de corresponder a todas as recomendações, há que dar prioridade ou relevo a determinadas recomendações, consoante os casos, nunca se devendo perder de vista a totalidade das mesmas. Considerando de aplicação imediata e geral, por exemplo, a implicação dos alunos no seu processo formativo, importa promover o estabelecimento de relações de proximidade entre diversos intervenientes da comunidade educativa. Também, destacando o envolvimento dos encarregados de educação, na reunião do início de ano, de forma a serem informados sobre as regras de funcionamento dos cursos (criando assim laços de envolvimento e responsabilização pelos atos dos seus educandos). Para além disso, podem ser chamados a colaborar com toda a comunidade escolar, com os professores do seu educando ou mesmo na participação em atividades da escola, tais como debates com profissionais das áreas dos cursos, visitas a apresentação e/ou exposições de trabalhos elaborados pelos seus educandos, indicação de empresas para realização da formação em contexto de trabalho, etc. (ANQ, 2011). Ainda neste âmbito, cabe à escola criar estratégias de aproximação dos encarregados de educação. Numa primeira abordagem numa reunião conjunta e noutras tentativas de aproximação (caso seja necessário) numa abordagem individualizada.

Outro exemplo, refere-se à aplicação da formação em contexto de trabalho que poderá ter variações e ser adaptada de acordo com a especificidade dos cursos. Por exemplo, no 2º ano de formação em contexto de trabalho os alunos poderiam desenvolver um trabalho autónomo/projeto, de resposta a uma encomenda de trabalho, como se fossem trabalhadores liberais e, no 3.º ano a formação decorrer numa empresa. Noutros casos, pode-se optar por realizar esta formação exclusivamente no 3º ano, pretendendo-se evitar assim, o ingresso no mercado de trabalho antes da conclusão do curso (id., ibidem). Estes são exemplos entre muitos de recomendações feitas e que cabe às escolas a sua aplicação e adaptabilidade de acordo com as suas especificidades e conveniências, e que mais à frente se irá retomar.

O reconhecimento dessa autonomia como atributo do ser humano e da organização social e escolar é, também, uma visão integrada e mais alargada da realidade. A este propósito, Roldão (2007) refere que a experiência profissional dos docentes, cada vez

mais exposta a múltiplas situações imponderáveis, tem alertado para uma constante alteração, inesperada e inevitável, de toda a programação e planificação na ação educativa, condicionando as práticas desenvolvidas, por exemplo, ao nível da sala de aula (nível micro). Os alunos apresentam-se com perfis cada vez mais heterogéneos e encontram estímulos e motivações em formas mais diversas de transmissão do conhecimento, como métodos de simulação da realidade, técnicas de desenvolvimento psicológico e suportes multimédia.

### 3.1. Gestão da mudança

Para Cunha e Rego (2002) a mudança é um processo complexo e emergente, cujos contornos se vão definindo sempre que as pessoas vão procurando responder aos desafios que confrontam cada organização (mudança emergente). Emergente é a ação que resulta não de planos, de antecipações ou de previsões, mas da necessidade de agir para assimilar novos confrontos, para responder a problemas imprevistos ou para aproveitar oportunidades inesperadas. A mudança ocorre localmente, onde as coisas acontecem, em tempo real, como resposta a necessidades específicas e não como consequência de planos abstratos pensados e programados pela hierarquia. Dar azo à improvisação e à ação reativa, para o controlo de danos local e para o aproveitamento de pequenas oportunidades, reflete-se na decisão ao nível operacional. Daí a necessidade de distinguir, metodologicamente, dois tipos de mudança: a mudança planeada, conduzida segundo um processo preestabelecido, e a mudança emergente que se desenha de forma não prevista, em resposta a problemas e especificidades locais. Obviamente, no próprio processo de planeamento não basta considerar, apenas, a mudança como um processo planeado, sendo também necessário considerar a própria mudança emergente como uma vantagem, pois tem sido a fraca atenção normalmente dada a esta faceta emergente que tem, de facto, contribuído para desvirtuar a compreensão da própria natureza da mudança, e essa recorrente desatenção explica, por exemplo, a dificuldade em admitir que as mudanças improvisadas têm um papel central na própria renovação, por exemplo, do sistema educativo. Efetivamente, a atividade educativa, marcada também pela mudança, carece compreender a própria mudança.

Existem razões históricas para esta desatenção à mudança emergente, pois grande

parte das estruturas organizacionais e práticas de gestão e administração têm sido projetadas para funcionar num ambiente mais estável. Por outras palavras, tem prevalecido um ambiente de natureza previsível, que favoreceu uma visão conservadora da realidade, procurando manter-se o *status quo*, e enfatizando-se padrões e normas rígidas. Assim, esse défice de atenção dado à mudança emergente, pode agora provir de diversas causas, sendo de destacar que tais processos emergentes são complexos, o seu carácter é intrinsecamente imprevisível e não são controlados pela gestão. Por exemplo, a principal exigência imposta aos empregados tem sido trabalhar arduamente, obedecer ao chefe e seguir as regras, num acordo de obediência e diligência em troca de segurança. Só ao líder compete pensar e decidir sobre a organização, enquanto o trabalhador representa apenas a força de trabalho requerida para dar andamento às tarefas solicitadas, agindo de forma confiável e previsível.

As alterações produzidas rapidamente por muitos e diversificados desafios, impulsionam os paradigmas organizacionais e geram ruturas e transformações nas filosofias de gestão, principalmente pelo vertiginoso acesso e disseminação da informação nos processos internos das organizações. Pode-se dizer que os modelos convencionais já não respondem adequadamente ao ambiente competitivo instalado atualmente. Também, o sistema educativo necessita rever o seu meio organizacional, reestruturar os processos de gestão educacional e reexaminar cuidadosamente os tradicionais modelos de gestão, as normas e valores que lhes estão associados, assimilando as adaptações e produzindo inovações com impactos sobre a estrutura organizacional, baseando-os numa nova ordem, nos novos processos e técnicas. Cabral (2001) considera que existe uma mobilidade considerável de pessoas que dão resposta a novos apelos e exigências vocacionais e profissionais e também a processos de adaptação internos, a qual tem revelado que aquilo que era válido pode inevitavelmente tornar-se inválido ou, até mesmo, enganoso, num piscar de olhos. Há profissões que desaparecem e outras que se inventam, forçando a escola a questionar-se sobre os seus objetivos, os seus métodos e a sua razão de ser. A mudança emergente satisfaz as necessidades de autonomia, de controlo e de expressão individual.

Qualquer instituição existe na sociedade com a finalidade de produzir resultados e modificar a própria sociedade. No entanto, as instituições que fazem diferença sabem

que a mudança é essencialmente um processo auto organizativo e não apenas um processo (planeado) de gestão da organização. Embora a mudança emergente seja um facto universal da vida das organizações, essas organizações compreendem que os processos emergentes são complexos, imprevisíveis e incontrolados pela gestão (id., ibidem).

Existe uma teoria que pode esclarecer esta situação, a Teoria da Contingência.<sup>14</sup> O seu principal pilar é o de não haver nada absoluto nas empresas: tudo é relativo e depende de vários factores. Existe uma relação funcional entre as condições do ambiente e, por outro lado, as técnicas administrativas apropriadas para o alcance eficaz dos objetivos da organização. É necessário conferir complementaridade a duas lógicas: a visão da mudança como uma sequência de passos planeados e as contribuições da mudança emergente, assumida como vantagem.

#### **4. Oferta educativa**

Atualmente, de acordo com o Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de Abril, a oferta educativa no ensino secundário é composta por diversos tipos de cursos com base em 6 matrizes: (1) Cursos científico-humanísticos (Curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, Curso científico-humanístico de Ciências Socioeconómicas, Curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades e Curso científico-humanístico de Artes Visuais); (2) Cursos tecnológicos (Curso tecnológico de Construção Civil e Edificações, Curso tecnológico de Eletrotecnia e Eletrónica, Curso tecnológico de Informática, Curso tecnológico de Design de Equipamento, Curso tecnológico de Multimédia, Curso tecnológico de Administração, Curso tecnológico de Marketing, Curso tecnológico de Ordenamento do Território e Ambiente, Curso tecnológico de Ação Social, Curso tecnológico de Desporto); (3) Cursos artísticos especializados; (4) Cursos científico-humanísticos do ensino recorrente; (5) Cursos tecnológicos do ensino recorrente; (6) Cursos profissionais.

O nº 2 do artigo 15º do referido diploma, prevê que para além do certificado de conclusão de um curso do nível secundário de educação seja certificada a

---

<sup>14</sup> Obtido em 5 de março de 2011, de <http://www.portaladm.adm.br/Tga/tga90.htm>

qualificação profissional através da emissão dos respetivos diplomas, pois “é emitido certificado de qualificação profissional de nível 3 aos alunos que concluem: a) Curso tecnológico, incluindo de ensino recorrente; b) Curso artístico especializado, em função da área artística, incluindo de ensino recorrente; c) Curso profissional” (Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de Abril). Todavia, a certificação da conclusão dos cursos científico-humanísticos, excluindo os do ensino recorrente, está dependente da realização, com carácter obrigatório, de exames finais nacionais às disciplinas sujeitas à modalidade de avaliação sumativa externa, sem prejuízo do disposto no n.º 6 do artigo 11.º.

Ainda, no n.º 6 do artigo 15.º do referido diploma “a certificação dos cursos de nível secundário de educação não dispensa o aluno, para efeitos de candidatura ao ensino superior, do cumprimento dos restantes requisitos a que estiver sujeito”. Também, os alunos dos cursos profissionais que se quiserem candidatar ao ensino superior fazem exame na (s) disciplina (s) específica (s) exigida (s) para o respetivo curso a que se querem candidatar, mas não necessitam fazer em mais nenhuma disciplina.

Na mesma legislação, o artigo 8.º determina que para promover o sucesso escolar dos alunos dos cursos do nível secundário de educação são realizadas em meio escolar ações de acompanhamento e complemento pedagógico, orientadas para a satisfação de necessidades específicas; ações de orientação escolar e profissional e de apoio ao desenvolvimento psicológico individual dos alunos, pelos serviços de psicologia e orientação; ações de apoio ao crescimento e desenvolvimento pessoal e social dos alunos, visando igualmente a promoção da saúde e a prevenção de comportamentos de risco. É ainda desenvolvida ação social escolar destinada a compensar os alunos economicamente mais carenciados, mediante critérios objetivos e de discriminação positiva, previstos na lei. Também são asseguradas permeabilidades entre os cursos mas, naqueles com afinidade de planos de estudos, com vista a facilitar ao aluno a alteração do seu percurso formativo e o prosseguimento de estudos noutro curso, no ano de escolaridade subsequente.

## 5. Organização dos cursos profissionais

Grácio (1988) refere que os dados revelam que existe uma tendência para relacionar os processos evolutivos duma época, havendo uma ligação das políticas educativas às ações sociais: “de qualquer maneira, as alterações morfológicas das estruturas escolares e das estruturas sociais parecem correlacionar-se significativamente, suscitando modificações, significativas também nas atitudes e condutas dos actores sociais mais envolvidos na situação e na problemática do ensino” (p. 118). Com efeito, compreende-se que não é indiferente para as decisões, a perceção que os decisores políticos e outros que, direta ou indiretamente, interferem “nas orientações e nas práticas das políticas educativas tenham das realidades escolares, das realidades sociais, das realidades políticas, etc.” (p.119).

### 5.1. Criação do ensino profissional e evolução do ensino na atual modalidade de cursos profissionais

Com a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei De Bases Do Sistema Educativo foi consagrado o ensino obrigatório e gratuito até ao 9º ano. Agora, projetou-se o mesmo para o ensino secundário (12º ano) com a Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, tornando-se também ensino obrigatório e gratuito, para os alunos que frequentaram o 8º ano de escolaridade no ano letivo 2010/11.

Toda a diversificação de cursos que foi sendo implementada para satisfazer um maior número de alunos vem de encontro às necessidades não só de maior escolarização em Portugal mas também, de uma melhor adaptação às características e necessidades duma população estudantil que de outra forma abandonaria a escola.

A criação do ensino profissional e das escolas profissionais, na modalidade atual de cursos profissionais, data de 1989, com a publicação do Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de Janeiro. Estes cursos profissionais inserem-se no sistema de ensino secundário português, como modalidade especial de educação, dirigida à estruturação e qualificação educativa da formação profissional dos jovens, surgindo da necessidade de mudança no panorama educativo português face à insatisfação generalizada com a

falta de resposta adequada ao nível da formação inicial de técnicos qualificados de nível intermédio, por parte do sistema educativo nacional e das instituições existentes. Revogado pelo Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de Março, e posteriormente recriado pelo Decreto-Lei 70/93 de 10 de Março, que introduziu algumas alterações ao regime de criação e funcionamento das escolas profissionais, a modalidade de cursos profissionais sofreu, ainda, alterações com o Decreto-Lei n.º 4/98 de 8 de Janeiro.

Mais tarde, com o Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março, foram estabelecidos os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação, aplicando-se aos cursos de nível secundário, nomeadamente aos cursos científico-humanísticos, aos cursos tecnológicos e aos cursos artísticos especializados, incluindo os de ensino recorrente, bem como aos cursos profissionais, ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo que ofereçam o nível secundário de educação, estabelecendo também a Matriz dos Cursos Profissionais. Se “até 2005/06 apenas uma pequena parte dos jovens tinha acesso a estes cursos pois era ministrado apenas em escolas profissionais<sup>15</sup>” (Press Forum - Comunicação Social, S.A., 2010, p. 5), o Despacho n.º 14 758/2004, DR 172, Série II, de 2004-07-23, do Ministério da Educação, definiu o funcionamento dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas e, a partir daí, esta modalidade de ensino foi integrada nas escolas públicas, como opção na escolha de frequência do ensino básico e secundário, em paralelo com as outras ofertas dessas escolas.

Neste seguimento saiu a Portaria 550-C/2004, de 21 de Maio e posteriormente, a alterar aquela, a Portaria n.º 797/2006, DR 154, Série I, de 2006-08-10 - Ministério da Educação, que aprovou o regime de criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação dos cursos profissionais de nível secundário. Esta oferta formativa contempla formações diversificadas, nos termos da alínea d) do n.º1 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 50/2011 de 8 de Abril, “vacionados para a qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos”. A organização dos cursos é regulada por

---

<sup>15</sup> Conforme afirma Valter Lemos em entrevista dada para a Revista Guia do Ensino Profissional – Forum estudante 2010

uma matriz curricular que integra 3 Componentes de Formação, Sociocultural, Científica e Técnica, conforme figura 3. Podemos constatar nessa matriz que a componente Técnica, nomeadamente onde se insere o estágio, tem um peso de um pouco mais de metade (1600 horas) do peso das duas outras componentes juntas (1500 horas). Pode-se inferir, desta divisão, que cerca de metade das disciplinas são teóricas e a outra metade são práticas.

<b>Matriz dos Cursos Profissionais</b>		
<b>Componentes de Formação</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Total de Horas (a) (Ciclo de Formação)</b>
<b>Sociocultural</b>	- Português	320
	- Língua Estrangeira I, II ou III (b)	220
	- Área de Integração	220
	- Tecnologias da Informação e Comunicação	100
	- Educação Física	140
<b>Subtotal:</b>		1000
<b>Científica</b>	- Duas a três disciplinas (c)	500
	<b>Subtotal:</b>	
<b>Técnica</b>	- Três a quatro disciplinas (d)	1180
	- Formação em Contexto de trabalho (e)	420
	<b>Subtotal:</b>	
<b>Total Geral:</b>		<b>3100</b>

(a) Carga horária global 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 objecto de regulamentação própria.

Figura 3 - Matriz dos Cursos Profissionais

Fonte: Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro – Anexo 6

A figura 4 dá-nos uma imagem da distribuição dos pesos das disciplinas daquelas 3 componentes de formação. As horas refletem a soma das disciplinas consideradas

mais práticas, i.e., as disciplinas de TIC (100 horas) e Educação Física (140 horas) somam com as horas da Componente Técnica (1600 horas) perfazendo 1840 horas. As restantes horas das disciplinas da componente sociocultural mais as disciplinas da componente científica somam 1260 horas

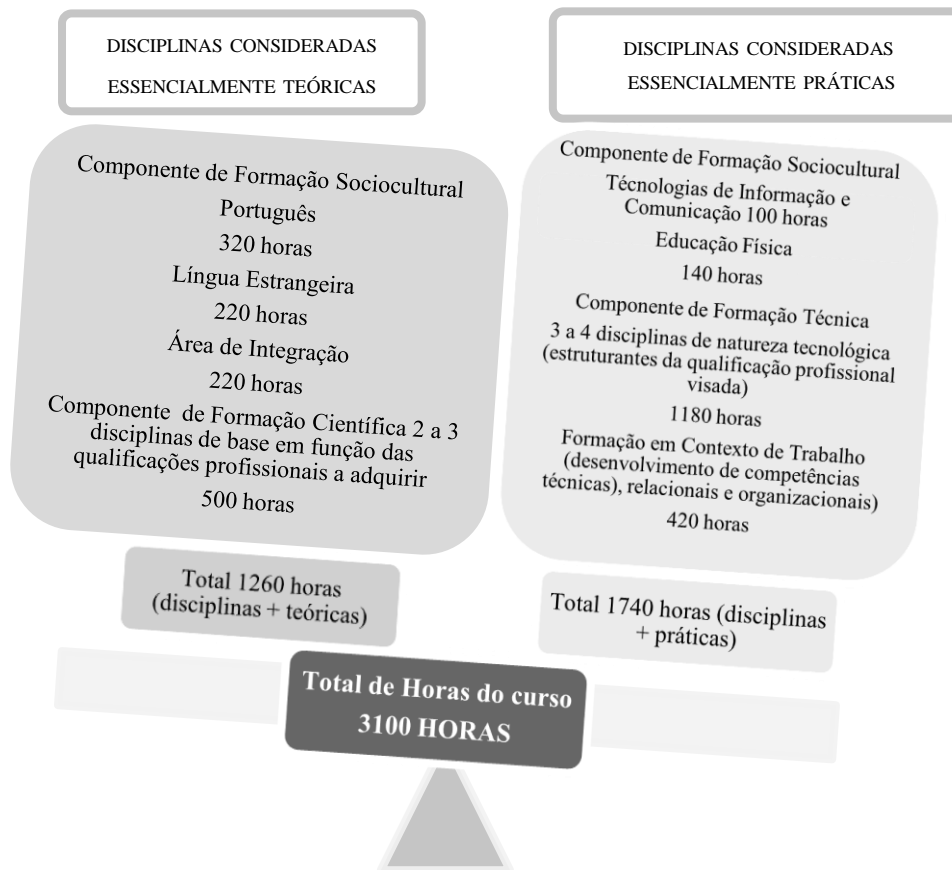


Figura 4 - Matriz Curricular dos Cursos Profissionais (o peso maior na Componente de Formação Técnica).

## 5.2. Atual situação dos cursos profissionais do ensino secundário

“Em 1998, as escolas profissionais ofereciam 1.400 cursos, enquanto atualmente escolas públicas e privadas disponibilizam mais de 4.500” (Universia-notícias-Portugal, 2009). Esta notícia relaciona-se exatamente com o facto de ter sido aberta a possibilidade de oferecer cursos nas escolas secundárias públicas aproveitando parte dos recursos aí existentes. A esta informação acresce ainda a necessidade premente de aumentar a escolaridade nos portugueses para os aproximar da média de escolarização europeia.

Num estudo de Capucha *et al.* (2009), acerca do alargamento da escolaridade obrigatória, Silva e Rodrigues referiram no prefácio que consideravam de grande importância as medidas educativas implementadas com o propósito de proporcionarem o aumento de escolaridade, para garantir o sucesso das políticas dessa implementação. Foram levados 20 anos para implementar, a ‘ambição de 1986’, a escolaridade obrigatória até ao 9º ano, pois “aquele objetivo apenas foi atingido em 1996, quando a taxa de escolarização aos 14 anos chegou aos 100%” (p.5). Todavia, só ultimamente se tem conseguido que a maioria dos jovens conclua o 9º ano de escolaridade, pois após os 14 anos, milhares de jovens abandonavam precocemente as escolas. Existe a expectativa de que seja mais célere esta nova implementação da escolaridade obrigatória até 12 ano (Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto), pois o país não pode demorar mais 20 anos para concretizar esse alargamento.

Primeiramente foi pedido às escolas capacidade de gestão e liderança para responder à heterogeneidade dos alunos, apelando que é necessário diversificar as soluções, os instrumentos de ensino, as ofertas formativas e as estratégias pedagógicas, bem como envolver outras instituições e profissionais, para uma melhor adequação da gestão e liderança numa visão de maior autonomia para continuar a melhorar as condições dessa mesma gestão.

Seguidamente, é necessário garantir a qualidade das aprendizagens de todos os alunos. São feitos testes (PISA<sup>16</sup>), exames nacionais e provas de aferição que constituem alguns dos instrumentos mobilizáveis para garantir essa qualidade através de uma avaliação externa. Assim, as escolas têm sido cada vez mais solicitadas a corresponder e contribuir para uma mitigação da desigualdade existente entre elas, obrigando-as a elevar a sua qualidade média, para garantir maior equidade na distribuição dos recursos educativos. Por fim, o princípio da escolaridade longa e obrigatória para todos, obriga a acreditar que todos podem aprender e que todos

---

<sup>16</sup> O PISA procura medir a capacidade dos jovens de 15 anos para usarem os conhecimentos que têm de forma a enfrentarem os desafios da vida real, em vez de simplesmente avaliar o domínio que detêm sobre o conteúdo do seu currículo escolar específico. O estudo PISA foi lançado pela OCDE em 1997. Os resultados obtidos nesse estudo permitem monitorizar, de uma forma regular, os sistemas educativos em termos do desempenho dos alunos, no contexto de um enquadramento conceptual aceite internacionalmente. Os resultados deste estudo poderão ser utilizados pelos governos dos vários países envolvidos como instrumentos de trabalho na definição e/ou refinamento de políticas educativas tendentes a melhorar a preparação dos jovens para a sua vida futura.

podem ser ensinados, mesmo aqueles com mais dificuldades ou com menos motivação, ou que não têm uma família que seja incentivadora da correspondência de mais escolaridade a mais hipóteses de sucesso. Há exemplos doutros países onde já foi implementada uma escolaridade mais longa e onde já atingiram este objetivo (Capucha, Albuquerque, Rodrigues, & Estêvão, 2009).

Relativamente ao perfil de alunos, demonstra-se claramente a discrepância do nível de escolaridade das famílias dos alunos que escolhem cursos Científico-Humanísticos, em que 49,7% têm o ensino secundário ou superior, contra 23,5% dos que escolhem cursos Profissionais (ANQ, 2010).

“Existe, de facto, o ”risco de desvalorização social” como aí se diz. Para isso contribui certamente a falta de clareza na legislação, que leva à associação de cursos profissionais com cursos de “segunda oportunidade”, a transição imediata para estes cursos de alunos provenientes de cursos CEF (Cursos de Educação e Formação) e a ideia generalizada de que são cursos com menor grau de exigência e não vocacionados para o prosseguimento de estudos. A intenção de captar os alunos provenientes de cursos CEF para prosseguirem estudos, que é obviamente uma medida correta, não se coaduna com a sua transição para cursos profissionais, para os quais não possuem a preparação adequada. Os cursos profissionais exigem, na maioria, competências em matemática e português que esses alunos não possuem. A solução passa por reforços nessas áreas e/ou por percursos escolares profissionalizantes alternativos, que já existiram. Finalmente, importa preparar os alunos dos cursos profissionais para o prosseguimento de estudos. Não faz sentido impedir os alunos com mais ambições de o fazerem. Os atuais programas não os capacitam para realizar provas de ingresso para cursos superiores em Matemática ou Física-Química. Muitas escolas procuram resolver este problema com apoios, mas falta um enquadramento legal que o generalize. Porque não alterar também os programas e adequá-los a essa opção?” (Leote, 2010, p. 7).

O desenho curricular dos cursos profissionais assentou na lógica da dupla certificação, escolar e profissional, vindo a ser alargado, desde 2005, às Escolas Secundárias públicas passando a ser o referencial das políticas de educação e formação de natureza qualificante. Existe atualmente uma diversidade de ofertas de

cursos profissionais nas escolas secundárias e estes fazem parte dum leque de escolhas em simultâneo com outros cursos tecnológicos e de prosseguimento de estudos existentes no nosso sistema de ensino. Assim, “após o cumprimento do ensino obrigatório de nove anos, os jovens portugueses que desejam manter-se no sistema de ensino podem escolher entre o ensino secundário geral e duas formas de ensino profissional: cursos tecnológicos e escolas profissionais” (Cardim, Adams, Reinhard, & Stavrou, 1999, p. 4). A reprodução do modelo de cursos profissionais nas escolas secundárias públicas responde ao imperativo nacional de colocar Portugal ao nível dos restantes países da União Europeia em matéria de percursos de qualificação de nível secundário, mas também se não forem garantidos os elevados padrões de qualidade pode fazer escapar toda a boa imagem dos cursos profissionais (Presa, 2010).<sup>17</sup>

“Concorrendo com outras modalidades que visam objetivos semelhantes (Cursos Tecnológicos, Aprendizagem - formação em alternância), os cursos profissionais de nível 3 apresentam-se como um percurso alternativo, assente numa estrutura curricular modular e numa dimensão predominantemente técnica e prática da aprendizagem, preparando para o exercício profissional qualificado, numa perspetiva de Aprendizagem ao Longo da Vida, tendo sempre presente a dimensão humana do trabalho” (ME, 2003, p. 5).

A política de desenvolvimento desta modalidade de ensino segundo afirma Bettencourt (2010), prende-se com a reduzida oferta de vagas comparativamente com as necessidades de oferta de mais cursos, relevante na cobertura da procura, simultaneamente com o desenvolvimento de políticas que pretenderam contribuir para a melhoria da qualificação dos portugueses. Os estudos do PISA demonstraram que sistemas que só promovem as opções vocacionais apenas quando foram já adquiridas bases sólidas de formação, como são os casos da Austrália, Canadá e Finlândia, geralmente têm melhores resultados, não só em termos de equidade, mas também de qualidade (Bettencourt, 2010)<sup>18</sup>. Contrariamente, sistemas como o

---

<sup>17</sup> Para consulta ver artigo de página Web do Conselho Nacional de Educação sobre ensino profissional em Portugal. Obtido em 6 agosto de 2011, de [http://www.cnedu.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=288%3Aensino-profissional-em-portugal&catid=42&lang=pt](http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=288%3Aensino-profissional-em-portugal&catid=42&lang=pt).

<sup>18</sup> Idem

alemão ou o austríaco, que têm encaminhado muito cedo os alunos para vias profissionalizantes, não têm produzido os resultados desejados, sobretudo em termos de equidade. Portanto, poderíamos supor que o encaminhamento ou a escolha do aluno para uma via profissionalizante de estudos, deve ser feita após os 14 ou 15 anos. Outra ideia que se depreende de diversos estudos efetuados, reportou-se à escolaridade obrigatória que tem sido alargada sem ter sido estruturada para promover a qualidade e equidade, pois assentava na ideia da repetição como solução para a superação das dificuldades quando deveria assentar no apoio a essas dificuldades e na procura vocacional que fomentasse a autoestima e capacidade de iniciativa (id., ibidem). Além disso, para que as escolas façam uma melhor opção na oferta dos cursos profissionais na escola, tem sido disponibilizada a todas as escolas informações por concelho, por NUT III (económicas) e por NUT II (culturais), sobre o volume e a dinâmica do emprego e sobre a estrutura da oferta formativa. Com base nesta informação as escolas poderão apresentar propostas sustentadas e que articulem as suas ofertas com as de outras entidades e com as estratégias de desenvolvimento local, regional e nacional (ANQ<sup>19</sup>, 2009).

David Justino, então ministro da educação em 2003, no documento orientador da revisão curricular do ensino profissional<sup>20</sup>, refere que a experiência recente do ensino profissional tornou urgente a reflexão acerca do que queremos “do ensino profissional, que objetivos queremos atingir, com que meios, com base em que modelos de organização” (p.3). Neste documento é patente a necessidade de mudança, assim como é assinalado o êxito que as escolas profissionais têm tido e tiveram com os seus cursos. A quebra de financiamento e os constrangimentos que daí advêm tornou necessariamente a situação diferente. Mas, o bom resultado que foi atingido e o crescimento da procura, bem como, a articulação com o mundo do trabalho e capacidade de articulação com as empresas e as comunidades que vão servir, requer preservação e valorização e, conseqüentemente, continuação.

A implementação progressiva nas escolas públicas acabou por ser uma consequência da cada vez maior procura e também dos apoios que foram sendo reduzidos. Assim o

---

<sup>19</sup>Relatório da Agência Nacional para a Qualificação (2009)

<sup>20</sup>Reforma do ensino Secundário Documento orientador da revisão curricular do ensino profissional, 2003, Ministério da Educação

ensino profissional assume-se, hoje, como um subsistema de ensino num percurso de consolidação, integrando-se plenamente no sistema do ensino secundário, como uma modalidade alternativa de escolha e de educação dirigida a uma população que quer uma qualificação profissional inicial de nível 2 e, principalmente, de nível 3. Estes cursos assentam numa estrutura curricular modular, numa vertente técnica e prática da aprendizagem e concorrem com outras modalidades com objetivos análogos, tais como, os cursos tecnológicos e os de aprendizagem – formação em alternância.

Estes cursos preparam para o exercício profissional acreditado, tendo sempre presente a dimensão humana do trabalho qualificado, numa perspetiva de Aprendizagem ao Longo da Vida. Como está previsto e foi referenciado, os alunos que concluem estes cursos, para além do diploma de ensino secundário, obtêm também um certificado profissional, facilitando a entrada no mundo do trabalho como técnicos intermédios de nível 3. Podem ainda, mediante a realização dum curso de especialização tecnológica (CET), ingressar no mundo do trabalho como técnicos especializados de nível 4.

“Ao longo dos seus já catorze anos de existência, os sucessivos ajustamentos de que esta modalidade de ensino foi objeto, valorizaram sempre mecanismos de aproximação entre os estabelecimentos de ensino e as instituições económicas, financeiras, profissionais, associativas, sociais ou culturais do tecido social local e regional, constituindo-se, assim, como potencial factor de desenvolvimento e resultado do mesmo, no contexto de uma sociedade e economia do conhecimento e da inovação” (p.7).

Em 2003 as escolas eram quase todas privadas. Nas 224, só 18 destas escolas eram públicas. Neste momento quase todas as escolas secundárias públicas têm cursos profissionais. Pouco antes, em 2002, a frequência de alunos nos cursos profissionais rondava os 27,8%, enquanto nos cursos gerais era de 72,2%. Comparativamente com outros países europeus, Portugal era o país onde se verificava menos escolha da área vocacional<sup>21</sup>. Existem diversos cursos distribuídos por várias áreas (38) cuja classificação nacional de áreas de formação foi aprovada na portaria 316/2001, de 2

---

<sup>21</sup>cf. ME, Reforma do ensino secundário-Documento orientador da revisão curricular do ensino profissional, 2003, p.9

de Abril. Os cursos de nível 3 passaram a estar distribuídos por áreas de formação como apresenta a tabela seguinte (Tabela 1).

Tabela 1 - Áreas de Formação (cursos de nível 3) do ensino profissional

Grandes Grupos	Áreas de Estudo	Áreas de Formação	Cursos Total	Nº de alunos
2 Artes e Humanidades	21 Artes	212 Artes do Espectáculo	15	968
		213 Audiovisuais e Produção dos <i>Media</i>	15	1639
		214 <i>Design</i>	12	1268
		215 Artesanato	13	171
	22 Humanidades	224 Filosofia, História e Ciências afins	5	99
3 Ciências Sociais, Comércio e Direito	32 Informação e Jornalismo	321 Jornalismo	3	1272
		322 Biblioteconomia, Arquivo e Documentação (BAD)	3	162
	34 Ciências Empresariais	341 Comércio	7	667
		342 <i>Marketing</i> e Publicidade	3	460
		343 Finanças, Banca e Seguros	2	475
		344 Contabilidade e Fiscalidade	2	1050
		345 Gestão e Administração	9	1984
		346 Secretariado e Trabalho Administrativo	3	1733
	347 Enquadramento na Organização/Empresa	1	83	
4 Ciências	48 Informática	481 Ciências Informáticas	8	3983
5 Engenharia, Indústrias transformadoras e Construção	52 Engenharia e Técnicas afins	521 Metalurgia e Metalomecânica	4	128
		522 Electricidade e Energia	7	1063
		523 Electrónica e Automação	9	1800
		524 Engenharia Química	3	184
		525 Construção e Reparação de Veículos a motor	3	47
	53 Indústrias Transformadoras	541 Indústrias Alimentares	3	457
		542 Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro	6	178
		543 Materiais (madeira, papel, plástico, vidro e outros)	3	0
		544 Indústrias Extractivas	1	7
	58 Arquitectura e Construção	581 Arquitectura e Urbanismo	5	226
582 Construção civil		2	1420	
6 Agricultura	62 Agricultura,	621 Produção Agrícola e Animal	7	1186

Fonte: ME, Reforma do ensino secundário-Documento orientador da revisão curricular do ensino profissional, 2003 - Áreas de Formação (cursos de nível 3) p.12

### 5.3. Acessibilidade à profissão

A qualificação dos portugueses é uma das grandes apostas para o futuro das pessoas e da sociedade pois, com qualificações, os diplomados ficam com maiores e melhores recursos para enfrentar o mundo do trabalho (Bettencourt, 2010).

No que respeita às qualificações profissionais, convém considerar que as transformações que vão ocorrendo no mundo do trabalho têm consequências profundas na vida de todos e em particular dos jovens. Atualmente, essas transformações originam uma insegurança psicológica e contribuem para o enfraquecimento da coesão social. Para enfrentar os problemas que surgem, em parte também causados pela falta de qualificações, têm sido desenvolvidas várias ofertas qualificantes que muito poderão contribuir para o desenvolvimento dos jovens e da sociedade. Por outro lado, subjacente àquele desenvolvimento, existe a aprendizagem já feita com os percursos realizados, a diversidade de organizações institucionais e pedagógicas, as inovações desenvolvidas e as dificuldades encontradas que importa aproveitar e ampliar. É importante que estas práticas sejam articuladas com as escolas, as famílias e com o mundo do trabalho (id., ibidem).

O ensino profissional, inicialmente regulado pelo Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro, tinha como principal objetivo “fortalecer, em modalidades alternativas às do sistema formal de ensino, os mecanismos de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho (...) e contribuir para a realização pessoal dos jovens, proporcionando, designadamente, a preparação adequada para a vida ativa” (ME, 2003, p. 6). Ao longo da sua existência, houve vários ajustes que potencializaram a organização e aproximação “entre os estabelecimentos de ensino e as instituições económicas, financeiras, profissionais, associativas, sociais ou culturais do tecido social local e regional, constituindo-se, assim, como potencial factor de desenvolvimento e resultado do mesmo, no contexto de uma sociedade e economia do conhecimento e da inovação” (id., ibidem, p. 33)

É um objetivo para o país a estruturação de uma rede de Escolas, públicas e privadas, que engrandeça, de forma organizada, “ofertas educativas e formativas que sejam consistentes com os objetivos nacionais e da União Europeia que apontam como meta a integração de 70% de jovens em percursos de formação até 2020” (Presa,

2010). Em 2003 as Escolas Profissionais em Portugal representavam pouco mais de 10% de alunos do ensino secundário. A partir de 2005, com a introdução do Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março, nas Escolas Secundárias públicas, cresceu o número de alunos (30%) nesta modalidade de ensino (id., ibidem). Para que o objetivo de 70% até 2020 seja alcançado, terão de ser feitos investimentos com vista a melhorar o ensino e especificamente o ensino profissional e ajudar os jovens a experimentar percursos de qualificação (id., ibidem).

A acessibilidade à profissão e o processo de inserção na vida ativa constitui também um objetivo destes cursos e tem em conta as experiências nos estágios, prossegue na procura de trabalho e culmina na respetiva integração no emprego: “a inserção no mercado de trabalho pode ser estimulada através de vários instrumentos, como os estágios pós-formação, a criação de actividades por conta própria, ou mesmo de formação complementar destinada ao domínio de técnicas de abordagem do mercado de trabalho” (Cardim, Adams, Reinhard, & Stavrou, 1999, p. 127).

#### 5.4. Conclusão da escolaridade

Com a lei nº 85/2009, de 27 de Agosto foi estabelecido o regime de escolaridade obrigatória para crianças e jovens a partir dos 5 anos até aos 18 anos de idade, tornando-se imperativa a preparação de um caminho para todos, com a criação duma diversidade de ofertas de ensino e formação vinculada, de preferência, à escola pública, de forma a evitar estigmas e segmentações.

Num estudo levado a cabo sobre a implementação da escolaridade obrigatória, os autores Capucha, Albuquerque, Rodrigues, & Estêvão (2009), referem os benefícios desta efetuação, mas também, chamam à atenção para a necessidade de:

“redefinição da missão do sistema de ensino formação e dos pressupostos do seu funcionamento; incentivo à captação activa de franjas da população até agora afastadas da escola (aquelas que constituirão sempre o núcleo mais difícil de alcançar, mas que nem por isso é de abandonar), cimentando o esforço de diversificação de ofertas formativas e de promoção da autonomia das escolas que tem sido efetuado nos últimos anos; e contrariar do risco de

segmentação do sistema e de estigmatização de modalidades de ensino através do esforço da vinculação da escola pública àquele esforço” (p.67).

Pela Lei nº 85/2009, para todo o aluno que ainda não tiver 18 anos no ano 2012/13 será obrigatória a matrícula no ensino secundário. Será indispensável oferecer com qualidade um leque de opções, valorizando a diversidade, de acordo com a população estudantil atual e sem qualquer estigmatização. Considerando que ao longo dos últimos anos se tem vindo a preparar a escola pública para este processo, criando condições para a implementação e aceitação de diversas ofertas educativas em todas as escolas, importa referir que tal “não é tarefa fácil nem um dado adquirido. É preciso que a pressão para consolidar os passos dados se mantenha com firmeza” (id., ibidem, p. 83), garantindo alguns requisitos, tais como, valorizar a diversidade das ofertas disponíveis, reformar os serviços de psicologia e orientação profissional e combater preconceitos extemporâneos acerca da escola, da sua missão e função (id., ibidem).

Neste sentido a ESJD tem feito um esforço no sentido de aceitar e de se preparar para o ensino profissional, de forma clarificada e pedagogicamente sistematizada, para que essa integração seja plenamente adotada por toda a comunidade escolar e local (pais, empresas, etc.). Não foi fácil e imediata a integração destes cursos numa escola com tradição de ensino vocacionado para a preparação para o prosseguimento de estudos, e de uma nova população estudantil, com outros objetivos ou, por vezes, sem objetivos, e com pouca apetência para valorizar a escola. Para ser possível a excelência, é necessário inverter esta tendência, ensinando o valor da escola e gerir com equilíbrio entre a observância dos objetivos de educação e a implementação justa de regras e a garantia do seu cumprimento.

## **6. Rede escolar**

Conforme relatório<sup>22</sup> de 2011 da ANQ, a aposta no alargamento e diversificação da oferta qualificante ao nível de Ensino Secundário foi materializada em Portugal na

---

<sup>22</sup> Estudo de avaliação externa dos percursos pós-formação dos diplomados de cursos profissionais no contexto da expansão desta oferta no sistema nacional de qualificações - relatório final - Lisboa, 31 de maio de 2011- IESE

Iniciativa Novas Oportunidades (INO). Diversificar os sistemas de ensino e garantir a atratividade das vias vocacionais foi uma estratégia europeia. O Conselho Europeu da Educação, Juventude e Cultura em 12 de Novembro de 2002, aprovou

“uma resolução sobre a promoção de uma cooperação europeia reforçada em matéria de ensino e formação profissional, a qual foi depois amplamente repercutida na declaração adotada pelos Ministros do Ensino e da Formação Profissionais dos Estados-Membros da UE, da EFTA/EEA e dos países participantes, pela Comissão e pelos Parceiros Sociais Europeus na reunião de Copenhaga realizada em 2002, como estratégia para a melhoria do desempenho, da qualidade e dos atrativos do ensino e da formação profissionais (Declaração de Copenhaga)” (p.3).

Atualmente os cursos profissionais são uma oferta educativa proporcionada tanto em escolas secundárias da rede pública, como em escolas profissionais privadas ou públicas<sup>23</sup>.

O alargamento dos Cursos Profissionais às Escolas Secundárias públicas determinou o aumento proporcional de jovens a frequentar ofertas qualificantes no Ensino Secundário, ou seja, 43% das matrículas em 2009/10 nesse nível de ensino, representavam quase metade do total de vagas. “As Escolas Secundárias públicas, no seu conjunto, certificaram em 2008/09 mais 7.331 jovens com o nível secundário, do que em 2005/06 - correspondendo a 64,9% do crescimento total no número de diplomados de nível secundário” (Pereira, Godinho, Estevão, Calado, & Neves, 2011, p. 20). O maior peso desse crescimento, com mais 6.148 diplomados em 2006, deve-se ao ensino profissional, responsável por 83,3% de crescimento no número de diplomados em Escolas Públicas. O número de jovens certificados com diplomas de ensino profissional nas Escolas públicas aumentou “10 vezes no período considerado - correspondendo em 2009 a 46,6% dos diplomados nesta modalidade, contra apenas 7,9% em 2005” (id., ibidem).

---

<sup>23</sup> cf. <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/faq.html#a6>.

No gráfico da figura seguinte (figura 5) mostra-se a evolução da percentagem de matrículas em cursos profissionais no ensino público e no ensino privado, por ano letivo.

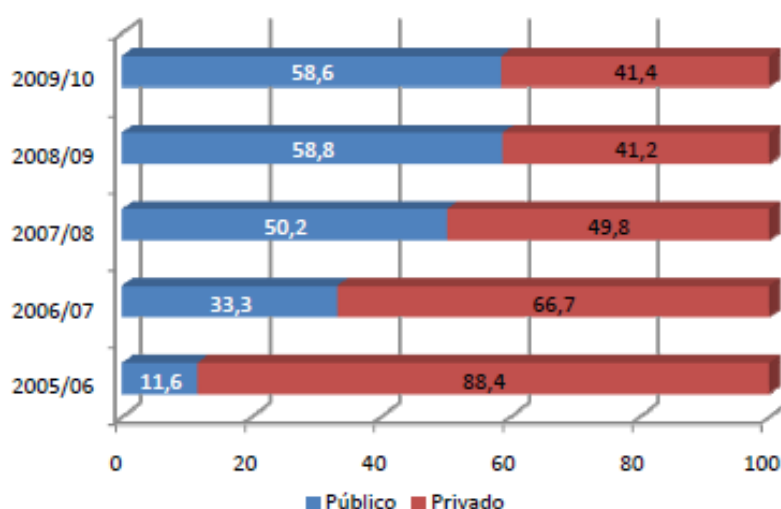


Figura 5 - Evolução, desde 2005/06, da percentagem de jovens matriculados em cursos profissionais, nas escolas do ensino público e do ensino privado, por ano letivo.

Fonte: GEPE-ME e Turismo de Portugal.

Outro dado importante é a taxa de crescimento no ensino profissional desde 2005/06 a 2009/10 por natureza da entidade promotora.

Tabela 2 - Taxa de crescimento do ensino profissional por natureza (privado/público)

Natureza da entidade promotora	Taxa de crescimento (%)
Público	1378,9
Privado	37,9
Total	294,1

Fonte: GEPE-ME e Turismo de Portugal

O crescimento deve-se à procura destes cursos, pelo sucesso dos mesmos, não prejudicando nada as escolas privadas. Foi a intensa procura que determinou a oferta dos mesmos nas escolas públicas. “Ao invés, o número de matriculados em Escolas Privadas cresceu 37,9% entre 2005/06 e 2009/10, ou seja, o crescimento acelerado do número de cursos e de matriculados do ensino profissional nas Escolas Públicas

estará a ter um efeito de *spill over*<sup>24</sup> para o ensino privado, arrastando consigo, também, o crescimento do número de matriculados nestas Escolas” (id., ibidem, p. 16).

Os cursos profissionais dirigem-se a quem concluiu o 9º ano de escolaridade ou formação equivalente e a quem procura um ensino mais prático e voltado para o mundo do trabalho, não excluindo a possibilidade de acesso ao ensino superior, satisfazendo os respetivos requisitos exigidos para esse ingresso. São, também, uma das medidas de combate ao fenómeno do insucesso e do abandono escolar precoce, o qual é ainda um desafio exigente em Portugal, cujo valor é o dobro do que se regista na média dos países da União Europeia. Porém, por razões que se prendem com a opção de gestão política, o número de alunos nos Cursos de Educação e Formação (CEF’s) diminuiu (Tabela 39, anexo A) “o que se prende com a redução de vagas neste tipo de curso no nível secundário”(p.17). Numa comparação com outras modalidades de ensino verifica-se o seu desenvolvimento pelo quadro evolutivo do número de jovens no ensino secundário.

Tabela 3 - Panorama evolutivo do número de jovens no ensino secundário

CURSOS	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010
Cursos científico -humanísticos	140.953	152.180	157.396	167.249
Cursos Tecnológicos (CT)	40.335	23.075	13.096	4.365**
Cursos Profissionais (CP)	44.466	66.494	88.515	126.723
Cursos de Aprendizagem (SA)	18.459	15.931	14.629	14.629**
Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF Jovens)	6.678	7.941	6.602	3.284
Cursos do Ensino Artístico Especializado	1.838	1.809	1.809	1.809**
Cursos das Escolas de Hotelaria e Turismo	1.951	a)	a)	2.043**
<b>TOTAL em ofertas profissionalizantes</b>	<b>113.727</b>	<b>115.250</b>	<b>124.651</b>	<b>152.853</b>
% vias profissionalizantes no total de matriculados	44,7	43,1	44,2	47,8
Meta Novas Oportunidades	115.000	120.000	125.000	

Fontes: Gabinete de Estatística e Planeamento, Ministério da Educação (2006-2007; 2007-2008; 2008-2009); SIGO (2009-2010) - valores referentes a vagas abertas nesse ano; IEFP (Dados referentes aos cursos de aprendizagem); MISI, Ministério da Educação (Dados relativos aos cursos científico-humanísticos, só referentes à rede de escolas públicas).

\*\* Valor Estimado; (a) Este valor está incluído em Cursos Profissionais

<sup>24</sup> “Derramar”.

No relatório de Godinho (2010) feito através do IESE para a ANQ é confirmado que o aumento de número de alunos nos cursos profissionais se deve ao crescimento acentuado da oferta, à receptividade por parte dos jovens, à diversidade de áreas de formação abrangidas e distribuição por todo o território nacional, ao perfil de iniciativas de atração e divulgação (estratégias inovadoras e eficazes, concertadas, em parceria, como os fóruns, feiras de emprego, “dias abertos”, exposições de trabalhos, (...) num contributo para o combate da imagem estigmatizada das vias profissionalizantes. Assim, na resposta positiva das Escolas ao desafio da expansão podemos estar a assistir ao início de um combate sério à estigmatização social deste tipo de oferta, onde a coexistência dos cursos profissionais e da via de prosseguimento de estudos nas escolas públicas contribua para a democratização das ofertas de ensino profissionalizante. Mas, a consolidação deste processo de expansão alicerça-se, sobretudo, na capacidade das Escolas responderem a novas exigências, mais do que no aumento quantitativo do número de cursos e vagas.

No referido relatório, os últimos anos letivos marcam, também, uma inversão da tendência de perda de alunos à entrada do Ensino Secundário, que caracterizou o sistema até 2005/06. Num contexto de quebra demográfica, corrobora-se a hipótese de que o crescimento do número de alunos para as vias vocacionais se deve a uma real conquista de jovens pelo combate ao abandono escolar precoce e pela alteração de trajetórias que anteriormente acabavam na saída precoce do sistema escolar.

## **7. Gestão dos cursos profissionais**

Com a publicação do Decreto-Lei 26/89, de 21 de Janeiro, e a criação das Escolas Profissionais, “criadas por contrato programa entre o Estado e os promotores, os quais podem ser atores sociais não tradicionais do sistema de ensino como entidades públicas e privadas, designadamente autarquias, cooperativas, empresas, sindicatos, associações, entre outros” (Pereira, Godinho, Estevão, Calado, & Neves, 2011, p. 6), houve a possibilidade de criação de entidades locais, dirigidas para o trabalho e não para o consumo e a passividade, pretendendo-se uma aprendizagem ativa e permanente sem que ninguém pudesse ser deixado para trás, com as suas dificuldades e o seu insucesso (Azevedo, 2009). Incumbindo a estes promotores a

responsabilidade pela conceção do projeto educativo da Escola e pela sua gestão, dispunham ainda de autonomia administrativa, financeira e pedagógica.

Com a Reforma do Ensino Secundário, aprovada pelo Decreto-Lei 74/2004, de 26 de Março, com as retificações da Declaração de Retificação n.º 44/2004, de 25 de Maio, foi criada “uma rede de escolas públicas com cursos profissionais, os cursos profissionalmente qualificantes” (Orvalho, Alonso, & Azevedo, 2009, p. 3). No processo de implementação e ação reguladora fazem parte a ANQ e as DRES. A ANQ assume o papel de promotor da oferta e é a principal dinamizadora do processo de expansão das ofertas profissionalizantes, intervindo igualmente ao nível do planeamento tendo, em níveis de articulação, funções de principais atores, e ao nível macro político e institucional, promoção da oferta, planeamento, informação, orientação, acompanhamento e monitorização (id., ibidem). Por sua vez, as DRES atuam ao nível meso, regional e local, fazendo a identificação de necessidades locais, planeamento e estruturação da oferta, mobilização de agentes locais, autarquias, escolas e outras entidades formadoras, serviços públicos de emprego e representantes do tecido socioeconómico.

Ao nível micro de atuação estão as escolas, cabendo-lhes a orientação vocacional, organização e operacionalização da FCT e da PAP, operacionalização de mecanismos de promoção da inserção profissional dos jovens e regulação. Assim, a gestão dos cursos profissionais nas escolas secundárias situa-se ao nível da organização e inserção de cursos e do seu funcionamento pleno, assim como ao nível das escolhas (área dos cursos escolhidos). Cabe, assim, à gestão da escola, organizar horários de acordo com a estrutura modular destes cursos, gerir os recursos humanos disponíveis e contratar outros necessários, gerir os recursos materiais e financeiros e gerir todo o processo próprio destes currículos onde fazem parte também a organização das FCT pelos anos de curso (especialmente pelos dois últimos) e a PAP. É, ainda, da responsabilidade da escola a avaliação, a certificação e os exames destes cursos. Às escolas secundárias públicas cabe gerir, desde que de acordo com várias orientações, dispondo também de informações de vários organismos e de estudos feitos por diversas entidades, entre elas os do GEPE e OTES, para apoio à tomada de decisão no âmbito da educação (monitorização, autoavaliação e avaliação

externa) no âmbito da gestão escolar local<sup>25</sup>. Neste contexto, o conceito de gestão escolar<sup>26</sup> pode ser definido como um projeto político-pedagógico que ultrapassa o processo de construção social da escola e a realização do seu trabalho, efetivando-se pela tomada de decisões de forma coletiva, compreendendo as questões da dinâmica e conflitualidade das relações interpessoais da organização. A organização deve entender-se como uma entidade viva e dinâmica, em que a atuação de liderança e a articulação é especial, compreendendo uma necessidade de mudança permanente em que os processos educacionais envolvem a adaptação nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino (Lück, 2002).

Contudo, o modelo de construção dos planos de estudo é efetuado por especialistas. Na maioria das situações, parece que não privilegiaram as opiniões de atores e sectores que importava ter sempre como parceiros (empregadores, sindicatos, associações empresariais e profissionais). De acordo com Marques (1993), a “organização curricular é (foi), talvez a área mais conflitual no interior da equipa que se responsabilizou, ao nível da administração, pelo desenvolvimento deste modelo educativo” (p. 48). A implementação do sistema modular não foi linear e só excecionalmente nalgumas escolas profissionais foram implementadas. Posteriormente (1990/91), com vista à sua implementação do sistema modular na formação, foi criado o NACEM que tinha especialistas com competências diferenciadas, que numa perspetiva de modelo construtivista conseguiu implementar este sistema, através da experiências positivas do sistema modular nas escolas, envolvendo outras “escolas até à sua generalização programada para 1992/93” (id., ibidem, p.49). Assim, a organização curricular dos cursos profissionais tem em consideração a

“Portaria nº 550-C/2004, de 21 de Maio, veio regulamentar o Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março, retificado pela Declaração de Rectificação nº 44/2004, de 25 de Maio e alterado pelo Decreto-Lei nº 24/2006, de 6 de Fevereiro. Com a publicação da Portaria nº 798/2006, de 10 de Agosto e o Despacho nº 14758/2004 (2ª série), de 23 de Julho, consolida-se a possibilidade da oferta de cursos profissionais nas escolas públicas e do ensino particular e

---

<sup>25</sup> In: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/124.html>

<sup>26</sup> In: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1087/989>

cooperativo que ofereçam nível secundário de educação, até então, só oferecidos por escolas profissionais privadas e públicas” (Orvalho, Alonso, & Azevedo, 2009, pp. 3-4).

Há, ainda, vários documentos de orientação e gestão dos cursos profissionais, entre eles, os mais recentes, tais como: o “Guia de Perguntas - Respostas Cursos Profissionais (CP) – Atualizado em 2011.06.08”<sup>27</sup>; “Recomendações de Apoio à Organização e Funcionamento das Ofertas Qualificantes de Jovens – junho de 2011”<sup>28</sup>. Nestes documentos existem diversos assuntos inerentes aos cursos profissionais e que podem ser utilizados na organização curricular e na sua gestão.

---

<sup>27</sup> ANQ – Departamento de Gestão Integrada de Sistemas de Qualificação – Departamento de Referências de Qualificação. Obtido em 1 de Agosto de 2011, de [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=229&fileName=Guia\\_CEF\\_JUNHO\\_2011.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=229&fileName=Guia_CEF_JUNHO_2011.pdf)

<sup>28</sup> ANQ - Departamento de Gestão Integrada de Sistemas de Qualificação. Obtido em 2 de Julho de 2011, de [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=229&fileName=Recomenda\\_\\_es\\_de\\_Apoio\\_\\_s\\_Ofertas\\_Qualif1.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=229&fileName=Recomenda__es_de_Apoio__s_Ofertas_Qualif1.pdf)

## **CAPÍTULO III – GESTÃO DO CURRÍCULO**

## 1. Conceito de gestão do currículo

Segundo Apple, *et al.* (1998), a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. Embora muitos professores tenham intuição social e crítica pedagógica “frequentemente não têm como pôr essas intuições em prática pois não as conseguem realizar nas situações quotidianas. Devido a isso, as perspectivas críticas, teóricas e políticas não têm qualquer continuidade no que diz respeito à inclusão em situações pedagógicas concretas nas quais as políticas curriculares e de ensino possam ser desenvolvidas” (p. 42). Neste contexto, por vezes, é sentido no decurso de anos de trabalho nas escolas secundárias que “as políticas educativas e curriculares mais parecem estar entregues a Comissários que preferem uma escolarização que forme pessoas para governar o mundo em detrimento de uma outra que o faça funcionar assente nos pilares mais elementares da justiça social” (Paraskeva, 2002, p. 118).

A influência da União nas políticas europeias nacionais “encontra-se constringida pelo Tratado da Educação, o qual afirma que o conteúdo do ensino, a organização dos sistemas educativos e a diversidade cultural e linguística são da exclusiva responsabilidade dos Estados Membros” (Seabra, 2010, p. 56). Como refere a mesma autora, acerca da europeização dos currículos, a Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade incentivando a cooperação entre os Estados Membros e, se necessário, apoiando ou complementando as suas ações, embora respeitando plenamente a responsabilidade dos Estados Membros pelo conteúdo do ensino, organização dos sistemas educativos e sua diversidade cultural e linguística. No entanto, o Tratado, “através do artigo 149.1 abre uma porta à influência Europeia, sem colocar em causa o princípio de subsidiariedade, ao atribuir à UE a responsabilidade de contribuir para uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados Membros e apoiando ou complementando as suas ações” (id., *ibidem*)

O mais recente Decreto-Lei (n.º 50/2011 de 8 de Abril) que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino secundário, procede à Republicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, no ponto 1 do Artigo 2º do anexo II. Assim, o Capítulo I refere que “para efeitos do disposto no presente

diploma, entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos de cada curso de nível secundário, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo”. Ainda, no ponto 3, menciona-se que “as aprendizagens a desenvolver pelos alunos de cada curso de nível secundário têm como referência os programas das respectivas disciplinas, homologados por despacho do Ministro da Educação, bem como as orientações fixadas para as áreas não disciplinares”. Por fim, no ponto 4 indica-se que “as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional são objeto de um projeto curricular de escola, integrado no respetivo projeto educativo”. Aos dois elementos fundamentais numa escola, aqui mencionados, como o projeto educativo e o projeto curricular de escola, acresce o projeto curricular de turma com as devidas adaptações, tendo como ‘princípios orientadores’ as alíneas seguintes do artigo 4º do mesmo diploma:

“a) Articulação com o ciclo de escolaridade anterior, entre formações de nível secundário, com o ensino superior e entre as necessidades de desenvolvimento individual e as exigências impostas por estratégias de desenvolvimento do País; b) Flexibilidade na construção de percursos formativos; c) Permeabilidade, facilitando a reorientação do percurso escolar ao aluno; d) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua elemento regulador do ensino e da aprendizagem; e) Transversalidade da educação para a cidadania e da valorização da língua e da cultura portuguesas em todas as componentes curriculares; f) Valorização da aprendizagem das tecnologias da informação e comunicação; g) Favorecimento da integração das dimensões teórica e prática dos saberes, através da valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas e da criação de espaços curriculares de confluência e integração de saberes e competências adquiridos ao longo de cada curso; h) Enriquecimento das aprendizagens, através do alargamento da oferta de disciplinas, em função do projeto educativo da escola, e da possibilidade de os alunos diversificarem e alargarem a sua formação, no respeito pela autonomia da escola; i) Equilíbrio na distribuição das cargas horárias de cada um dos três anos letivos; j) Racionalidade da carga horária letiva semanal; l) Alargamento da duração dos tempos letivos, de forma a permitir maior diversidade de metodologias e estratégias de ensino e melhor

consolidação das aprendizagens; m) Introdução opcional da língua estrangeira de iniciação nos cursos de nível secundário de educação”.

A propósito de gestão curricular, Paraskeva (2002) refere que, apesar de ter havido diversas reformas no sistema educativo, de qualquer forma existe uma eterna discussão em torno do currículo, pois não se consegue acertar sobre quais os conhecimentos que deverão ser transmitidos que melhor atinjam o sucesso e equilíbrio nas aprendizagens, e nenhuma delas conseguiu descodificar, via currículo, quais os conhecimentos que a escola deve transmitir, ou seja, o sistema educativo tem vivido em crise permanente por raramente se conseguir encontrar formas estabilizadas do currículo numa sociedade em constante pulsar. Assim, Pintassilgo (1998) no prefácio<sup>29</sup> do livro sobre as políticas e pedagogias de Freire sugere que “a sociedade de hoje precisa que descubramos os temas geradores a partir dos quais se pode chegar à compreensão de que não há relações de causa efeito biunívocas e perfeitas, que tudo é simultaneamente causa e efeito num enredado de factos e razões múltiplos” (p.13).

Neste sentido, Roldão (1998) propõe o conceito de desenvolvimento curricular, o qual envolve a dimensão processual e dinâmica do currículo, ou seja, ela defende a construção do currículo e implementação do mesmo no terreno, e o princípio de currículo em ação como modo de cumprir e contextualizar as propostas contidas num currículo formal, gerindo-as de acordo com as necessidades detetadas e as finalidades pretendidas e adaptadas às diversas situações. Se bem que preconize nos seus estudos matérias que se dirigem na sua maioria a níveis de escolaridade até ao 3º ciclo, não deixa de ser pertinente no nível seguinte (secundário) e especificamente no âmbito de cursos profissionais em que urge reajustamentos para uma melhor e maior adaptação aos interesses de todos os intervenientes alunos - escola - empresa. “Existe, assim, uma dinâmica de inter-relação permanente entre currículo e desenvolvimento curricular, sobretudo se o conceito de currículo adoptado for perspectivado em termos da globalidade das aprendizagens propostas e realizadas e não como mera listagem de conteúdos” (p. 3).

Outra linha conceptual, em que a autora faz referência a Zabalza (1992), é a relação

---

<sup>29</sup> in: Apple *et al.*” Paulo Freire: Política e Pedagogia” (1998)

entre o conceito de projeto o conceito de currículo. Nesta conexão a ideia é a de transformar um determinado currículo que se julgue indigente de correção num projeto mais adaptado, contextualizando-o a determinada realidade concreta convertendo-o num projeto integrado e participado (id., *ibidem*).

Na preparação de qualquer projeto de dimensão curricular a questão da gestão curricular deveria ser sempre equacionada. Assim, é fundamental a interação e cooperação entre os docentes de uma turma ao longo do ano e, especialmente, no início (*ex*) do ano letivo e *post* ano letivo (onde se pode refletir acerca daquilo que pode ser sugerido e preparado no ano seguinte), sob gestão do diretor de curso, uma entidade importante neste processo. É ele que deve coordenar toda a dinâmica. Também lhe compete coordenar a interação entre empresa e escola, numa gestão de interação e cooperação que pode implicar uma reconversão dos processos e uma adequação cada vez mais aproximada e adaptada aos interesses das empresas, em coordenação com a escola, para uma melhor eficácia do currículo em contexto de trabalho.

Para o efeito, analisa-se o conceito de currículo e observa-se a sua teorização na perspetiva da pluralidade cultural, da unidade na diversidade e da capacidade de produzir coisas novas no processo, partindo de processos e práticas curriculares emergentes. O conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar, decorrente desta relação na complexidade da realidade contemporânea, é fundamental na mobilização dos processos de construção e assimilação de saberes, com vista à superação da frequente fragmentação do conhecimento nas instituições e ao encontro de soluções compatíveis à magnitude dos problemas atualmente emergentes na sociedade.

Por exemplo, há bem pouco tempo deu-se grande relevo às novas tecnologias com a obrigatoriedade das TIC no elenco curricular da formação geral de todos os cursos (Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março) para, logo a seguir, se duvidar dos benefícios de ter uma disciplina dessas no elenco das disciplinas obrigatórias do ensino secundário. Alguns estudos foram feitos e referem a utilização das TIC como uma ferramenta de aprendizagem que oferece pouca oportunidade para os alunos apreenderem conhecimentos, conceitos e habilidades necessárias para dominar as TIC e que a aprendizagem das TIC é mais do que uma capacidade de operar e usar

um sistema de computador. No entanto como refere outro estudo<sup>30</sup> “o pretexto que levou à criação da disciplina de TIC passa pela opção do sistema educativo português em assumir como “objetivo estratégico a necessidade de assegurar a todos os jovens o acesso às tecnologias da informação e da comunicação como condição indispensável para a melhoria da qualidade e da eficácia da educação e formação à luz das exigências da sociedade do conhecimento”<sup>31</sup> (p.15). Atualmente esta disciplina não faz parte da componente geral de todos os cursos e portanto não é obrigatória. A propósito e no contexto duma época em que as novas tecnologias se tentam sobrepor, por vezes, duma forma desequilibrada a exemplo disso, Apple (1991) desenvolve a ideia de que a nova tecnologia para além da máquina e do software representa uma determinada forma de pensamento e “quanto mais a nova tecnologia transforma e modela a sala de aulas à sua própria imagem, mais a lógica técnica substituirá a compreensão política, crítica e ética. O discurso na sala de aulas centrar-se-á mais na técnica e menos na substância” (p. 75).

## 2. Gestão do currículo dos cursos profissionais

“O desenvolvimento da formação profissional inicial inserida no sistema educativo, e especificamente a realizada no âmbito do ensino secundário, tem sido realizado através da concretização do modelo legislado, conduzindo: ao aperfeiçoamento das suas estruturas e organização, à diversificação do ensino tecnológico e profissional, e à revisão dos currículos e programas de ensino.” (Cardim, Adams, Reinhard, & Stavrou, 1999). Assim, os cursos profissionais de ensino secundário constituem uma modalidade especial de educação escolar alternativa à oferta do sistema regular, sendo ainda assegurado, em regime transitório, cursos de nível inferior a este. Porém, neste contexto, é necessário consertar entre o sistema educativo e o sistema económico uma relação cooperante. O sistema educativo “não pode isoladamente definir os perfis de formação; não pode isoladamente organizar a formação; terá que discutir esses perfis com aqueles que vão ser os empregadores, com aqueles que vão

---

<sup>30</sup> Grupo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário (2007) Obtido em Fevereiro de 2011, de [http://www.netprof.pt/PDF/GAAIRES\\_recomendacoes.pdf](http://www.netprof.pt/PDF/GAAIRES_recomendacoes.pdf)

<sup>31</sup> João, Sónia Mildred (2003), *Programa de Tecnologias da Informação e Comunicação – 9º e 10º anos*, Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC

ser os “receptores” dos jovens que saem do sistema educativo após essa formação” (Marques, 1993, p. 13).

Nesta modalidade de ensino existem sistemas de organização curricular que em certa medida, segundo Marques decorrem da introdução de novas tecnologias, novos sistemas de informação e novos processos na organização do trabalho, na gestão do espaço e do tempo. Assistimos a transformações “nos sistemas de produção, na diversificação e inovação, a descentralização das práticas de gestão, a participação na organização do trabalho e na decisão, a internacionalização das economias e o acesso à informação, implicam novas concepções na formação de competências, conhecimentos transversais e não específicos no sentido de orientadas para a técnica ou um produto” (Rodrigues (1991) cit. por Marques (1993), p. 41). A escola, perante as mudanças, é confrontada com a necessidade de adaptação às novas exigências procurando responder a perguntas como quais os perfis e competências para um técnico do séc. XXI. A nível do ensino secundário esta formação consiste na aquisição de competências de acordo com a família profissional do curso, que “compreende o desempenho de trabalho de execução de tarefas de exigente valor técnico, que podem ser realizadas de forma autónoma, enquadradas em directivas gerais e/ou incluir responsabilidades de orientação ou coordenação, que pressupõem os conhecimentos dos processos de actuação” (id., ibidem, p. 44), visando proporcionar aos jovens uma preparação para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos.

Acerca desta modalidade de ensino Leote (2010) faz referência à estrutura organizativa, no sentido de melhorar a qualidade e a atratividade dos cursos profissionais e apresenta, relativamente ao relatório sobre Avaliação Externa do Impacto da Expansão dos Cursos Profissionais no Sistema Nacional de Qualificações (Neves, 2010), uma concordância com as vantagens da estrutura modular dos cursos profissionais, referindo em particular a maior flexibilidade de gestão do currículo mas refere também que exige que os alunos aprendam a gerir os seus processos de aprendizagem. O mesmo autor referiu acerca desta situação que reside aqui um “problema que dificulta o sucesso e cria ainda problemas graves de gestão nas escolas. Apesar da média das idades de matrícula nos cursos profissionais ser superior à dos cursos gerais (mais 2 anos), a capacidade de gerir anualmente dezenas de módulos curriculares, com os diferenciados momentos e instrumentos de

avaliação, não é fácil para um aluno médio” (Leote, 2010). Desta forma é acumulado um enorme número de módulos em atraso cujos sistemas de recuperação diferem de escola para escola: a avaliação complementar e de recuperação vão desde provas de exames, no final de cada ano letivo, a momentos intermédios, testes, trabalhos, etc. Não desvalorizando as vantagens do sistema modular que é a adaptação aos percursos dos alunos e a atualização face à evolução tecnológica, impôs-se que os professores e as escolas agilizassem o processo de avaliação. Ainda foi referenciado que está nas escolas a competência de “melhorar a coordenação e evitar a explosão de momentos avaliativos, mas cabe ao ME acompanhar e fornecer instruções que desdramatizem este ‘nó górdio’” (id., ibidem). Na avaliação externa é registada, também, a fragilidade de dispositivos de monitorização das dinâmicas de procura de qualificações e de aferição da evolução das necessidades de competências (suportados por inquéritos a empregadores, estudos sectoriais e regionais, etc.) e também a desatualização de conteúdos e perfis curriculares às exigências do mercado de trabalho. Neste contexto, o desenvolvimento de processos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade pode ser entendido como estratégia para rentabilizar o currículo e, até, para reduzir a carga horária, operem a compartimentação de saberes e produzam modelos de ensino/aprendizagem onde a informação possa ser interligada.

### 2.1. Lógica modular e interdisciplinaridade

A questão sobre módulos e sistema modular é levantada numa escola que tem o sistema de avaliação periódico muito enraizado e associado a uma normalidade, levando-a a repensar se o sistema modular facilita ou dificulta o processo de integração dos alunos e de aceitação destes cursos. Segundo Marques (1993) a estrutura modular, nos cursos profissionais, é generalizada a todo o plano de estudos e pretende centrar o processo de ensino/aprendizagem no aluno. Algumas das potencialidades desta estrutura são:

“a valorização da diferenciação pessoal, individualizando as aprendizagens pelo respeito dos ritmos de aprendizagem dos alunos e pelo reconhecimento de competências pessoais adquiridas noutros contextos, o que tende a proporcionar uma maior motivação por parte dos alunos; a emergência do

formando como gestor do seu próprio percurso de formação de forma progressiva e sistemática; a facilidade de progressão escolar: tudo o que é realizado com sucesso é capitalizado no percurso formativo; a criação de condições para a educação para a autonomia, capacidade de iniciativa e de avaliação do desempenho, responsabilidade, capacidade de trabalho e de concepção e realização de tarefas e de projectos e “aprender a aprender”<sup>32</sup>; a “abertura” curricular designadamente pela integração de módulos transnacionais ou pela integração de elementos específicos nos currícula; a possibilidade de utilização de módulos que promovam métodos de auto-avaliação da aprendizagem” (pp. 47-48).

Assim, a estrutura modular impõe regras diferentes “na conceção e gestão curricular, na gestão pedagógica das escolas, na gestão dos espaços e do tempo. Os professores são igualmente um factor de sucesso nesta modalidade de ensino” (id., *ibidem*). Mais recentemente, um estudo da ANQ (2011) elaborado pelo IESE, faz referência ao contributo da lógica modular para a promoção do sucesso educativo, evidenciando que a organização do currículo com a lógica modular é uma marca que distingue esta oferta formativa e é apontada, por vários especialistas, como uma mais-valia para o sucesso destes cursos. Na difusão dos Cursos Profissionais pelas Escolas Públicas, esta lógica foi um factor de inovação para os professores na medida em que tiveram de se adaptar “ao nível da gestão curricular, particularmente no que respeita ao processo avaliativo, à aplicação de pedagogias diferenciadas em sala de aula e à organização dos horários” (Pereira, *et al.*, 2011, p. 151). Quanto à recetividade em relação a este modelo, designadamente, quanto ao contributo para o sucesso educativo, revela-se uma satisfação geral em relação à lógica modular, verificando-se que todos os interlocutores entrevistados foram da opinião que esta organização curricular é benéfica (id., *ibidem*). Apesar de ter havido dificuldades iniciais de adaptação, os coordenadores de curso referem que foi uma questão de tempo e que rapidamente a lógica modular entrou tanto ao nível da gestão dos percursos dos alunos como em relação à necessidade de gestão dos horários das turmas “de forma a garantir em tempo útil a conclusão de todos os módulos” (id., *ibidem*, p. 152).

---

<sup>32</sup> Azevedo J. (1991). Escolas profissionais: aprendizagem assente no sistema modular: um balanço – Coimbra: Comunicação à Conferência Nacional do Programa PETRA.

Também partilham da mesma opinião os Órgãos de Gestão, em que 93% dos respondentes, consideram a implementação da estrutura modular positiva na educação (id., ibidem).

Apesar da estrutura modular ser compartimentada em termos de avaliação e, com isso, respeite o ritmo e os saberes dos alunos, esta situação não interfere com a possibilidade de haver interdisciplinaridade, tornando os saberes mais globalizadores. A propósito de educar, Savater (2010) refere que as sociedades primitivas aprendiam transmitindo os saberes dos mais experientes para os inexperientes. Mas, estas “possuíam apenas uns tantos conhecimentos empíricos limitados e uma forma de vida praticamente única para todos os homens e todas as mulheres” (pp. 14-15). Na sociedade atual “a instrução educativa aparece quando o que há para ensinar é um saber científico, não simplesmente empírico e tradicional” (id., ibidem). A necessidade de interdisciplinaridade impõe-se “à medida que as sociedades evoluem culturalmente, os conhecimentos vão-se tornando mais abstractos e complexos, pelo que é impossível que qualquer membro do grupo os possua de modo suficiente para poder ensiná-los” (id., ibidem). No mesmo sentido, Morin (2008) refere que é necessário mudar quer o espírito humano quer o saber disciplinarizado para que haja integração, articulação e reflexão sobre os próprios conhecimentos. Ainda Morin, citando Pascal, “não posso conceber o todo sem conceber as partes e não posso conceber as partes sem conceber o todo” (p.76).

## 2.2. Formação em contexto de trabalho e interdisciplinaridade

Nos termos do Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de Abril, a formação em contexto de trabalho tem atualmente a duração de 420 horas e “visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir e será objeto de regulamento próprio” (p. 2126). Ou seja, cada escola elabora um regulamento próprio para a formação em contexto de trabalho. A formação em contexto de trabalho, tal como a prova de aptidão profissional nos cursos profissionais, são áreas não disciplinares dos planos de estudos dos cursos profissionais, pertencente ao currículo dos mesmos, com uma avaliação numa escala de 0 a 20 valores. Atualmente, a formação em contexto de trabalho pode ser feita no 2º e/ou 3º ano de formação.

A formação em contexto de trabalho tem finalidades específicas e deve “incentivar além de competências técnico-científicas comuns a diversos contextos profissionais, organizacionais e famílias de profissões, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, nomeadamente: capacidade de planificar, organizar e avaliar; capacidade de participar, comunicar e cooperar com os outros; capacidade de inovar, criar, empreender e de resolver problemas” (Marques, 1993, p. 52). A formação prática em contexto de trabalho insere-se numa estratégia de desenvolvimento curricular e deve articular com toda a estrutura curricular, devendo ser tomado em consideração o nível de conteúdos das diversas áreas curriculares para que o aluno possa apreender os diferentes aspetos das experiências de trabalho, tendo conhecimentos básicos das matérias teóricas úteis naquele contexto. Assim, propõe-se uma harmonização “com o nível de objetivos, estratégias e métodos de modo a que o aluno seja apoiado permanentemente e gradualmente tenha aprendizagens cada vez mais independentes; a preparação da formação deve efetuar-se em reuniões com empresas ou outros locais de formação de modo a ajustar currículos e práticas de trabalho, e aumentar o seu valor educacional e profissional” (id., *ibidem*). Por isso, é indispensável a articulação com as disciplinas da componente de formação técnica, através da realização de projetos interdisciplinares, bem como, a integração das outras componentes, a científica e a sociocultural ou a integração de determinados módulos de uma ou várias disciplinas. De acordo com Marques, a formação em contexto de trabalho é um recurso para a execução de projetos em que os alunos se podem apoiar para a execução da prova de avaliação final (id., *ibidem*).

Para distinguir entre educação e instrução, Savater (2010) dá o exemplo dos gregos, enquanto inauguradores do sistema pedagogo e mestre. Assim, enquanto a educação foi dirigida e orientada para a formação da “alma e para, a transmissão do respeito pelos valores morais e patrióticos foi sempre considerada de um nível superior ao da instrução, destinada a dar a conhecer competências técnicas ou teorias científicas” (p. 16). Esta perspetiva de educação versus instrução parece-nos atualmente obsoleta e enganadora. Separar a educação da instrução é provavelmente impossível uma vez que não se pode educar sem instruir e vice-versa (id., *ibidem*). Neste sentido, a “melhor preparação técnica, desprovida do desenvolvimento básico das capacidades morais (...) nunca potenciará a afirmação de pessoas de parte inteira, mas apenas a reprodução de autómatos assalariados” (id., *ibidem*, p.17). Como podemos transmitir

valores sem recorrer a informações históricas ou como instruir alguém cientificamente sem referenciar os “valores tão humanos como a verdade a exatidão ou a curiosidade?” (id., *ibidem*).

### **3. Condições materiais e humanas de formação**

Nos últimos anos, seja por fluxo natural seja pelas contingências das alterações no estatuto profissional, os docentes das áreas técnicas mais qualificados têm saído progressivamente das escolas (Leote, 2010). Acresce a esta sangria de especialistas um sistema de quadros de escolas, grupos de recrutamento e regras de contratação que dificultam uma adequada gestão de recursos humanos. Por isso, é frequente a dificuldade em contratar um professor para uma dada disciplina ou estrutura modular e o sistema não facilita a continuidade desse professor. Não parece ser possível garantir um ensino profissional de qualidade na escola pública sem alterações sérias no regime de contratação, dotando as escolas de autonomia para assegurarem um corpo docente estável e atualizado. O recurso a contratados deve cingir-se a situações de necessidade de especialistas, privilegiando-se a estabilidade da equipa responsável pelo curso. Por outro lado, a quase inexistente oferta de formação contínua para os professores dos quadros, inerente à sua dispersão, contribui para um mau estar instalado.

Importa, ainda, dotar as escolas de meios materiais (equipamentos e material de desgaste) para que assegurem um ensino prático em contexto laboratorial e oficial. Embora as obras em curso, de requalificação das escolas, permitam melhorar drasticamente os espaços e condições de trabalho, não existem medidas idênticas para o reequipamento nem dotações adequadas para material de desgaste (Leote, 2010).

### **4. Visão dos educandos**

Todos os educandos têm uma opinião realista, ao longo do seu trajeto escolar, acerca daquilo que se foi passando de melhor ou pior no próprio percurso, podendo manifestar-se e expressar pareceres sobre a escola, tanto no que se lhes afigura como

positivo quanto nas ideias de “como a escola deveria ser” (Saul<sup>33</sup>, 1998, p. 161). Embora por vezes não haja homogeneidade nessas opiniões elas não deixam de ser úteis e a diversidade de manifestações é saudável. Desta forma, se contribui para uma reflexão conjunta sobre construção da escola pública democrática, acreditando-se que ao ouvir os alunos, “discutindo com eles, as suas visões e estando abertos à reflexão e à acção” (id., ibidem) se desbloqueará uma “cultura do silêncio”. Assim, os alunos demonstram nas “suas expetativas, aspirações claras relativamente à melhoria da escola. Estas expetativas estão localizadas tanto nos aspetos mais visíveis, como o espaço físico da escola, como naqueles escondidos, muitas vezes não declarados nos planos e nas acções deliberadas dos educadores” (id., ibidem).

Depreende-se, portanto, que os alunos têm muito a dizer sobre a escola. Para a melhorar, cabe aos adultos aproveitar tal informação para constituir uma mais-valia nessa transformação. As explanações dos alunos podem ajudar a construir uma escola melhor e mais eficaz. As duas dimensões (espaço físico e ações deliberadas dos educadores) são consideradas muito importantes quando se procura uma nova qualidade de ensino. Através da participação dos alunos, será possível tornar essas dimensões numa marca de conquista da nova qualidade de ensino, tanto pelo aprofundamento da natureza da participação como pelo convite à apresentação de propostas para uma decisão da ação pedagógica em conjunto com os restantes agentes de todo o processo educativo. Como refere ainda Saul, por vezes, aspetos não previstos, relacionados com o currículo oculto, ou seja, com as regras e normas implícitas, dão pistas importantes para os educadores que desenvolvem trabalhos com o propósito de melhorar a qualidade da escola. Os alunos gostam e necessitam cada vez mais de escolas que “valorizam a informação e os aspetos sociais da educação e desejam uma escola que interaja para além dos seus muros” (p.162). Consequentemente, afigura-se indispensável o desenvolvimento de mais interações com o exterior, através de exposições, visitas de estudo e outras atividades de relevo social. Todavia, o que se verifica normalmente é que no decorrer da escolaridade o modelo de escola vai ficando mais fragmentado, modelo esse onde a informação somente é reconhecida quando pertence ao domínio do professor, reproduzindo assim uma instituição que promove a estratificação social e as relações do poder da

---

<sup>33</sup> in: Apple *et al.*(1998).

sociedade. Em alternativa, propõe-se o desenvolvimento de estratégias em que, cada vez menos, funcionem a compartimentação de saberes e produzam modelos de ensino/aprendizagem onde a informação possa ser interligada.

**2ª PARTE**  
**ESTUDO EMPÍRICO**

## **CAPÍTULO IV – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

### Nota introdutória

Conforme afirma Carneiro no texto de apresentação do seu livro Fundamentos da Educação e da Aprendizagem 21 ensaios para o século 21,

“Impõe-se, no dealbar do século XXI, resgatar a educação de um simples funcionalismo económico e reinventar uma nova Paideia, reconstruindo a um tempo a educação e a cultura nos estaleiros que erguemos em ordem ao desenvolvimento pessoal e social. A Europa da condição humana é a Europa da educação. A promoção da primeira é dever da segunda. Educação-Europa-espço de humanidade onde todos possam ter um lugar, que recusa a exclusão, espaço regido pela criatividade no governo da cidade, movido pelo espírito do empreendedorismo social, que se traduz no prazer e na sabedoria de viver juntos” (Carneiro, 2001).

A pesquisa que nos propomos realizar tem como campo de estudo a análise das opiniões de alguns agentes dos cursos profissionais na escola secundária, sobretudo os mais envolvidos no processo ensino aprendizagem, e conduz-nos à construção do quadro de referência de propostas que possam contribuir para uma escola cujo ensino profissional desenvolva uma gestão adequada a um resultado mais eficaz.

Privilegiamos uma perspetiva que vise identificar e compreender as representações dos agentes institucionais (alunos, empresas, escola) envolvidos nos processos relacionais inerentes aos cursos profissionais. As abordagens que pretendemos empreender decorrerão do quadro teórico construído nos capítulos anteriores, cujas ferramentas conceptuais propiciarão uma estratégia heurística na tentativa de resolução do problema, de forma a nos conduzir à metodologia e, conseqüentemente, ao nosso estudo empírico.

Procuramos explicitar as razões e os critérios da escolha da escola objeto do estudo e dos atores participantes no nosso trabalho de campo para, através deles, compreender as suas representações sobre o/os curso/s que frequentaram, as suas finalidades no futuro e identificar as dimensões ou características dos propósitos que cada um valorizou nessa frequência. Incluímos os aspetos epistemológicos no enquadramento à investigação e os aspetos metodológicos do trabalho empírico - uma justificação da metodologia adotada

do ponto de vista teórico e uma descrição do trabalho empírico realizado. Terminamos com a apresentação da nossa análise e leitura dos dados resultantes dos materiais elaborados, procurando retirar ilações (novos dados) a partir do trabalho realizado, situando-as no quadro teórico definido.

### **1. Contexto da investigação e formulação do problema**

Os cursos profissionais têm constituído um dos modelos do sistema de ensino que concretizam o combate ao fenómeno do insucesso e do abandono escolar precoce.

“A diversificação da oferta de vias vocacionais devidamente valorizadas no âmbito de políticas de educação-formação compreensiva é apontada como uma das mais eficazes, dado que a seleção se fazia de modo a manter no sistema os alunos que visavam prosseguir estudos de nível superior, o que explica o peso relativamente reduzido das vias vocacionais quer no ensino básico quer, principalmente, no ensino secundário” (Capucha *et al.*, 2009, p. 24).

Mas esta situação, tida como estando em falta no sistema educativo, desde o 25 de Abril até há bem pouco tempo, era uma das mais notórias lacunas em Portugal, embora estes autores façam questão de distanciar aquilo que era o ensino ministrado nas escolas técnicas antes do 25 de Abril daquilo que agora se requer que se torne numa oferta generalizada e não uma imposição.

O presente estudo prende-se com a necessidade de valorização dum sistema de aprendizagem que é dirigido a um perfil de alunos específico e que urge tornar-se mais adequado e promotor de sucesso em todos os intervenientes (aluno, escola e empresa). O tema está relacionado com a gestão do currículo e procura saber, especialmente através dos alunos e, também, das empresas e dos professores, numa abordagem exploratória, como é vista a adequação do currículo às expetativas de todos, a fim de produzir indicações à gestão (professores), promotoras de algumas mudanças para uma adequação às necessidades em constante mutação.

A partir do estudo das representações e sugestões dos intervenientes, (alunos, empresa e escola) pretende-se encontrar estratégias para a resolução de situações organizativas e

curriculares diversificadas, dos cursos profissionais, procurando entender novos processos facilitadores da integração dos respetivos formandos, na diversidade de situações, de necessidades e interesses que apresentam. Temos por finalidade a realização de sugestões à organização escolar, relativamente a estratégias de mudança, num processo complexo e emergente, cujos contornos possam ser delineados à medida que, através da organização, as pessoas vão procurando responder aos desafios com os quais a organização vai sendo confrontada (mudança emergente). Este estudo procura encontrar formas de assegurar a qualidade e sucesso nos cursos profissionais, através da procura de interpretações para uma gestão adequada. Conforme, se pode observar no esquema da figura 6, a análise de dados referentes aos alunos escola e empresa procura compreender dois itens específicos em cada uma dessas categorias no sentido de suscitar propostas para a adequação da gestão integradora dos cursos profissionais.



Figura 6 - Relação Aluno - Escola – Empresa

Assim, pretendemos colaborar num processo de orientação e organização de qualidade de serviço prestado na Escola Secundária João de Deus em Faro, que vise a promoção do sucesso escolar dos alunos dos cursos profissionais. Estes têm como um dos seus principais objetivos, a sua característica mais importante: a formação de técnicos qualificados para uma função profissional, sem prejuízo de assegurarem o acesso a estudos académicos de nível superior. Este desiderato impõe às escolas a partilha da sua responsabilidade formativa com outros agentes, designadamente, empresas e instituições com capacidade para proporcionarem aos formandos as experiências profissionais e as condições de aprendizagem prática em contexto real, função essa que

as escolas jamais poderão garantir sozinhas. Nesse sentido, é necessário encontrar eficazes modalidades de relacionamento com empresas/instituições que permitam definir níveis de co-responsabilidade na formulação dos perfis profissionais, na organização e desenvolvimento curricular e na avaliação dos cursos. Consequentemente, poderá considerar-se possível e/ou necessário, ou não, como precedência, definir modalidades de gestão dos cursos profissionais, nomeadamente, na preparação “moral” dos futuros alunos, aquando do seu ingresso nestes cursos, assim como na preparação dos professores, por divulgação das Boas Práticas, entre outras condições benéficas que poderão, provavelmente, ser encontradas.

Pode vir a verificar-se desejável uma estrutura curricular flexível, com propostas assentes numa dinâmica aberta, numa abordagem dos cursos profissionais, de cariz sócio construtivista, que mobilize os alunos para matérias e atividades mais favoráveis e motivantes. Provavelmente, será desejável contextualizar a aprendizagem com práticas que possam ocorrer em situações integradas, com atividades inseridas na comunidade como parte do próprio currículo, pois a aprendizagem, centrada no indivíduo, ocorre em situações contextualizadas e autênticas, sendo essas práticas e a comunidade o próprio currículo (Wenger, 1998). Podemos vir a concluir, que a atividade desenrolada no seio da comunidade gera uma dinâmica de grupo, que potencia aprendizagens significativas e viabiliza a formação contínua de professores e de alunos de uma forma eficaz e motivadora.

Não obstante a necessidade de contextualização, também, é essencial para o sucesso dos alunos, o rigor e perseverança dos professores num efetivo cumprimento do estipulado em equipa, no conselho de turma, em equilíbrio com o programa dos próprios cursos. A estabilidade neste equilíbrio é fundamental para a qualidade da oferta educativa. Como refere Crato (2003), “pensa-se que as pessoas fazem melhor aquilo de que gostam, que intelectualmente nada se faz contra vontade, que o interesse leva ao estudo e o desinteresse à falta dele” (p.63), uma ideia dominante em Portugal. Porém, no entender deste autor, esta é uma ideia, entre outras, errada, pois algum esforço e organização para a aprendizagem pode favorecer o gosto e, se não o gosto, a própria aprendizagem (id., ibidem). Em certa medida, neste equilíbrio, estamos a educar os alunos favorecendo a aquisição de aprendizagens e sucessivamente, por consequência, a aquisição de competências que lhes proporcionem uma melhor preparação para a vida ativa.

É neste âmbito que surge o objetivo desta investigação: conhecer as estratégias de gestão mais adequadas ao contexto escolar em estudo procurando servir uma população estudantil com um determinado perfil e especificidade, de forma a torná-los seres melhores e com competências que favoreçam o seu bem-estar e, consecutivamente, também, o dos outros, pois “educar exige colocar a humanidade como obreira da felicidade” (Hannoun, 1997, citado por Tomé & Carreira, 2000, p. 71).

A gestão educacional nos cursos profissionais constitui uma aposta essencial e emergente da vida escolar de nível secundário, pelas transformações culturais e organizacionais ocorridas na instituição escolar, sobretudo, na última década. De facto, no panorama da evolução do sistema educativo português, só muito recentemente os professores, gestores do quotidiano curricular, se deparam de modo desconcertante com a coexistência das duas facetas do planeamento e da contingência face à realidade. Ora, a contingência é uma dimensão da mudança que necessita de mais atenção, para uma compreensão intrínseca da mudança da sociedade e da escola. Importa, por isso, considerar a mudança emergente, com todas as consequências daí decorrentes. Esta transformação paradigmática no campo do ensino provoca uma nova agenda de investigação para elaboração de um novo projeto educacional onde os cursos profissionais constituem uma forte aposta, sobretudo pela íntima ligação com o mundo profissional, condicionando inevitavelmente a abertura da escola à sociedade e ao sector empresarial local. Assim, a elaboração de um estudo sobre uma disciplina social como a administração (gerir a organização) dos cursos profissionais, considerando o acesso aos mesmos de um público que, em larga medida, já pouco se identificaria com a cultura tradicional da escola, constitui assunto pertinente e fundamentalmente emergente na instituição escolar. Procurar a adaptação dos cursos às necessidades das empresas e ao perfil dos respetivos alunos, será uma via para o sucesso dos cursos e das pessoas implicadas.

## **2. Objetivos do estudo**

O objetivo deste estudo prende-se com a necessidade de conhecer as expectativas que têm destes cursos, os alunos, a escola e as empresas. Pretende-se clarificar a coincidência quanto ao “perfil” de um profissional entre estes agentes.

Este estudo pode constituir-se como uma mais-valia educativa no sentido de poder contribuir para algumas mudanças na gestão do currículo, de forma a tratar as efetivas necessidades e ajudar a escola a encontrar procedimentos de gestão ajustados que possam vir a contribuir para o sucesso dos alunos e, conseqüentemente, dos cursos profissionais. Para isso, vamos analisar as representações/perspetivas dos alunos, das empresas e da escola, relativamente ao funcionamento, qualidade e adequação dos cursos, quer no sentido em que Moscovici (1978) relacionou o termo representação social com a ideia de que aquilo que é estranho se torna familiar através das representações, tornando-se familiar aquilo que é novo numa constante reinvenção, quer no sentido em que Carbone & Menin (2004) referiram que cada indivíduo pertence a um grupo de acordo com as opiniões do grupo e da adesão às opiniões do grupo. Por isso, também os atores inseridos no meio escolar desenvolvem relações e expectativas que variam de acordo com a sua função social e papel que cada um desempenha na dinâmica escolar (Carbone & Menin, 2004).

Como objetivo geral propomos contribuir para o conhecimento aprofundado dos fenómenos educativos e formativos associados aos cursos profissionais, bem como dos seus contextos para ajustar o currículo às situações e interesses dos alunos e das empresas. Vamos procurar saber como funcionam os currículos, como são geridos e como poderemos melhorar a sua gestão. Pretendemos apresentar a relação entre a gestão que é feita e o resultado que se obtém. Como objetivos específicos propomos: i) contribuir para o desenvolvimento de linhas orientadoras para ajudar na gestão e na construção de projetos de formação curricular mais adequados aos cursos profissionais; ii) identificar novos processos facilitadores da integração dos formandos na vida profissional; iii) conhecer quais as perspetivas dos alunos aquando da entrada nos cursos profissionais (quais as perspetivas e aspirações face à escola e ao seu futuro escolar e profissional); iv) compreender a importância das intercomunicações entre a empresa e a escola de forma a gerir o currículo para proporcionar e enquadrar os alunos numa aprendizagem coerente.

### 3. Questões orientadoras do estudo

Decorrentes dos objetivos que pretendemos atingir com este estudo, foram elaboradas algumas questões que procuraremos enquadrar de modo a que seja percecionado aquilo que foi questionado para alcançar a resposta fulcral à pergunta de partida: que procedimentos de gestão curricular nos cursos profissionais favorecem resultados mais adequados aos alunos e são mais eficientes nos efeitos esperados?

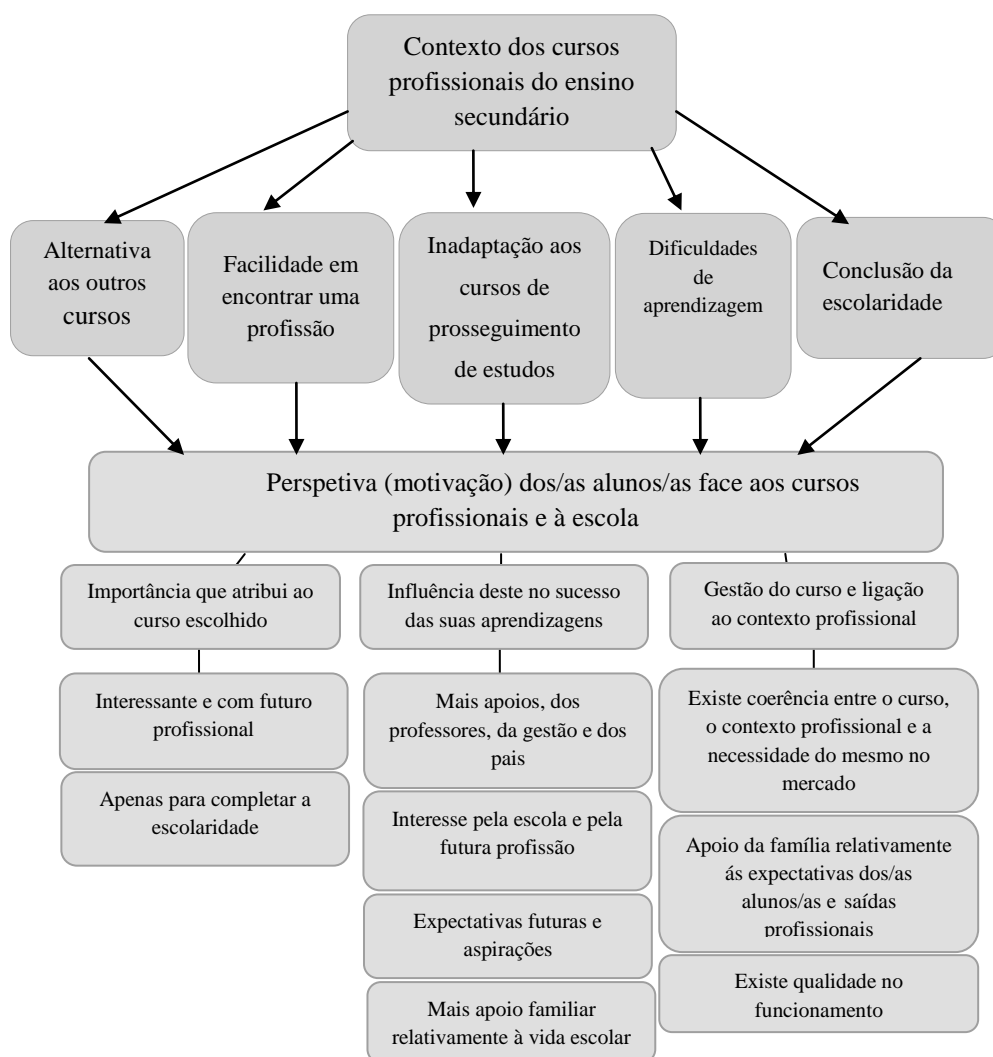


Figura 7 - Mapa conceptual

Através do mapa conceptual são visíveis as interligações decorrentes que apoiam as questões inerentes ao estudo. Para isso o estudo procura responder a uma sucessão de várias perguntas inseridas nos blocos seguintes:

Será que estes cursos estão adaptados ao perfil de alunos que os procuram?

Que idealizam os alunos? Uma maior escolarização? A resolução de todos os seus problemas? O ensino profissional contempla, em certa medida, aquilo que aflige os alunos e os seus Encarregados de Educação?

As empresas estão satisfeitas com o perfil de formação inicial dos estagiários? Que esperam dos profissionais que saem destes cursos? Haverá algumas atuações/situações que possam ser ajustadas?

A escola tem procurado adaptar-se ao longo dos tempos a estes cursos ou faz mais do mesmo e desvaloriza este perfil de cursos e de alunos? Como pode a escola adaptar as suas estratégias para ir ao encontro dos desejos do sistema educativo e do aluno, por um lado, e da empresa por outro, favorecendo a nossa sociedade? De que modo a gestão curricular perspetiva, integra e intervém no desenvolvimento de competências que ocorre nos contextos de empresa, isto é, como é encarada e promovida a articulação curricular escola-empresa, será que se resolve com um professor-tutor (Diretor de curso)?

#### **4. Modelo de análise**

De acordo com os nossos objetivos de estudo propomos um modelo de análise, que se baseia nas propostas expressas num documento da Agência Nacional para a Qualificação - Departamento de Gestão Integrada de Sistemas de Qualificação Recomendações de Apoio à Organização e Funcionamento das Ofertas Qualificantes de Jovens, a qual, numa série de recomendações, propõe a implicação dos alunos no seu processo formativo. Além disso, também consideramos as recomendações dos serviços da DGRHE que, no verbete de autorização próprio refere: “o plano de trabalho tem como objetivo de estudo específico, os alunos e o que eles formulam como postura e necessidades de educação. Nesse sentido, a própria metodologia significa um modo de material didático importante”. Assim, se era já intenção neste estudo dar um maior relevo aos alunos, por reforço explícito da DGRHE, o modelo de análise centra-se no aluno, o que é traduzido na figura abaixo (figura 8) onde estabelecemos uma relação do aluno com a família, colegas, escola, professores, estágio, empresa, futuro, procurando

decifrar as suas representações e perspetivas face a estes:

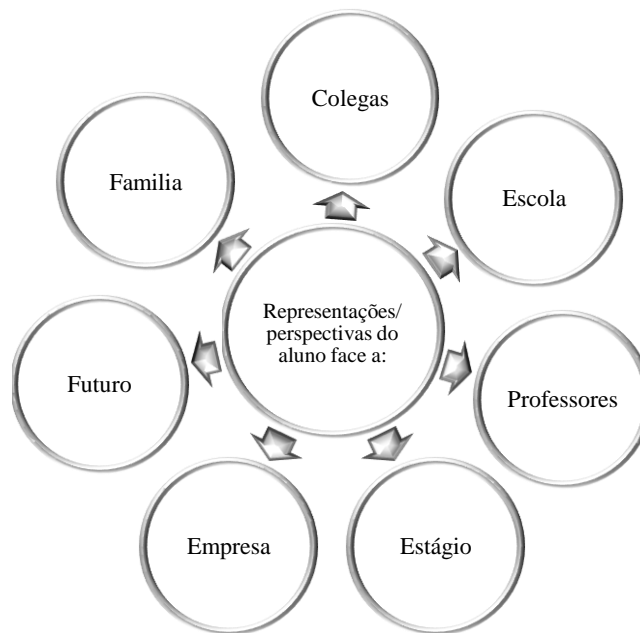


Figura 8 - Modelo de análise centrado no aluno

## 5. Opções metodológicas

A abordagem qualitativa abarca um conjunto diferente de metodologias consoante os investigadores. No sentido de Erickson (1986, citado por Freixo, 2010), a investigação interpretativa engloba diversos procedimentos metodológicos, como a “observação participante, etnografia, estudo de caso, (...) ou, muito simplesmente, abordagem qualitativa” (p.145). Aquele autor classifica de interpretativas as investigações cujo interesse está no significado conferido pelos atores às ações nas quais se empenham. Assim, a técnica interpretativa é uma técnica de descrição narrativa que pode excluir de forma constante qualquer recurso aos significados dados pelo ator às suas ações. O investigador preocupa-se em compreender o fenómeno em estudo observando, descrevendo, interpretando e apreciando, sem procurar controlá-lo. Esta abordagem é mais indicada para descrever ou interpretar do que para avaliar.

### 5.1. Natureza do estudo

Para a elaboração e implementação deste estudo considerou-se adequada a utilização do estudo de caso como procedimento metodológico da investigação, porque as amostras relevantes estão muito embebidas na entidade em estudo: “este método de estudo é particular e especialmente indicado para investigadores isolados” (Bell, 2008, p. 23). É de natureza descritiva e interpretativa, por ser uma investigação que visa focar um fenómeno da realidade atual. Procurou-se criar uma metodologia com a construção de instrumentos de abordagem quantitativa e qualitativa. Reichardt & Cook (cit. por Carmo & Ferreira, 2008) “afirmam que o investigador para melhor resolver um problema de pesquisa não tem de aderir rigidamente a um dos dois paradigmas, podendo mesmo escolher uma combinação de atributos pertencentes a cada um deles” (p. 194).

Assim, neste estudo, foram combinadas técnicas das duas metodologias: quantitativa - para uma medição rigorosa, controlada, objetiva e estável de dados, como por exemplo, as idades, sexo, residência, entre outros, para a “conceção global positivista, hipotético-dedutiva, particularista, orientada para os resultados” (id., ibidem, p.195); qualitativa - com uma estrutura descritiva (método descritivo), para expressar os acontecimentos e as opiniões dos intervenientes, problematizando o objeto de estudo, interpretando questionários, entrevistas e outros dados da observação, (de natureza interpretativa) analisando os problemas e confrontando-os com outras análises, o que “postula uma conceção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjetiva e orientada para o processo” (id., ibidem).

Por tudo isto, a natureza desta investigação é interpretativa e procurará tirar partido de múltiplas fontes de dados, numa abordagem essencialmente qualitativa, embora se venham a recolher dados quantitativos, podendo considerar-se uma investigação com abordagem mista com a construção de instrumentos, uns de abordagem quantitativa e outros de abordagem qualitativa. Ainda dentro deste âmbito do paradigma interpretativo, podemos considerá-lo humanista ou etnográfico, centrando-se no estudo dos significados das ações humanas e da vida social, e tentando compreender e interpretar. “A sua base é essencialmente o *trabalho de campo* e a *análise documental*, estudando uma dada entidade no contexto real, tirando todo o partido de fontes com

recurso a entrevistas, observações, documentos e artefactos” (Freixo, 2010, p.110).

Neste caso, o objetivo geral do estudo prende-se com a proposição de perguntas, algumas vezes difíceis: como funcionam os currículos, como são geridos e como podemos melhorar essa gestão, será que a apatia e/ou absentismo crescente às aulas, por parte da população estudantil pode estar relacionada com a falta de obrigatoriedade ou falta de penalização efetiva. Porém, como Freixo (2010) refere, “em todas as situações, a estratégia de estudo de caso pode contribuir para aumentar o entendimento de fenómenos sociais complexos. O conhecimento produzido num estudo de caso pode advir (...) (a) uma perspetiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes” (p. 111). Todavia, se o estudo de caso pode originar, através de uma informação muito particular, um conhecimento que pode ser generalizado, sabemos que vulgarmente os estudos de caso “são muitas vezes criticados por não permitirem essa mesma generalização dos seus resultados” (id., ibidem, 112). Assim, as características dum estudo de caso qualitativo são particulares na medida em que é centrado num determinado programa. É descritivo porque o resultado final é uma explicação particularmente intensa do fenómeno que está a ser estudado (id., ibidem).

Neste estudo de caso foram usados como processos de recolha de dados, as seguintes técnicas: entrevista e questionário.

## 5.2. Contexto e sujeitos do estudo

O estudo foi realizado numa escola secundária, na cidade de Faro, que oferece, simultaneamente, cursos de prosseguimento de estudos e cursos profissionais. Este estabelecimento de ensino, conhecida por “Liceu de Faro”:

“O Liceu de Faro foi criado por Decreto de Sua Majestade a Rainha D. Maria II, em 3 de Janeiro de 1851. Esteve inicialmente instalado num edifício anexo ao atual seminário diocesano, na Praça D. Francisco Gomes.

Em 1908 passa a ocupar o primeiro edifício expressamente construído para esse fim, edifício onde posteriormente, e após algumas obras de remodelação, se instalaria a atual Escola Secundária Tomás Cabreira. Porque bem cedo aquelas primeiras instalações se revelaram demasiado pequenas para responder aos

objetivos do Liceu, iniciou-se em 1943 a construção do que é hoje o atual edifício localizado ao cimo da Avenida 5 de Outubro, no sítio do Alto de Santo António. A obra, construída para uma população escolar de 700 alunos, foi entregue oficialmente ao Ministério da Educação Nacional a 28 de Abril de 1948, em cerimónia presidida pelo então Ministro da Educação Dr. Fernando Pires de Lima. “Liceu Nacional de Faro” até 1978, no ano seguinte, e em honra ao grande poeta algarvio, foi-lhe atribuído o nome de Escola Secundária João de Deus.” (ESJD).

A escolha das amostras foi feita em função dos objetivos da investigação, sendo constituídas por alunos, monitores e professores. A amostra de alunos é constituída por adolescentes que frequentam os cursos profissionais da Escola Secundária João de Deus, no último ano do curso, atendendo a que já têm uma opinião mais formada sobre a escola e o curso, tendo sido inquiridos por aplicação de questionários todos os alunos nestas condições. Para entrevista, foi escolhida uma amostra de conveniência, aleatoriamente, tanto alunos que tencionam prosseguir pela via profissional, após a conclusão do curso, como aqueles/as que pretendem prosseguir estudos. A amostra de monitores das empresas, também entrevistados, é constituída pela totalidade de indivíduos em Portugal, que têm recebido alunos dos cursos profissionais da ESJD, para estagiar nas suas instituições, não havendo sido realizadas entrevistas a indivíduos fora de Portugal, os quais aceitaram estagiários desta escola. Foram ainda entrevistados dois professores da componente prática que têm sido orientadores de estágio, uma professora da componente sociocultural e um professor da gestão do estabelecimento com as funções de diretor da escola, numa amostra de conveniência de professores da escola.

### *5.2.1. Natureza da amostra*

As amostras são não probabilísticas e de conveniência. Foram escolhidas com base em critérios de intencionalidade “sistematicamente utilizados com a finalidade de determinar as unidades da população que fazem parte da amostra (...) a dimensão e os elementos escolhidos dependem dos objetivos do estudo” (Ferreira & Carmo, 2008, p. 215). Na amostra de conveniência, normalmente é utilizado um grupo de indivíduos que esteja disponível, ou voluntários, não se podendo generalizar os resultados do estudo a outros ambientes (id., ibidem). No caso, com a amostra de alunos, procurou-se obter

informações e opiniões junto de indivíduos do 12º ano, por se encontrarem mais avalizados a responder, uma vez que são detentores de mais experiência e melhor perspetiva sobre a temática, que indivíduos de anos escolares anteriores. De acordo com Ferreira & Carmo (2008), uma das razões que se prendem com a escolha duma amostra não probabilística é quando se pretende investigar determinados indivíduos com características específicas e que melhor podem definir uma situação, neste caso, por serem estes que detêm as ideias que caracterizam melhor o assunto em questão.

No caso da amostra de monitores estes foram escolhidos por terem acompanhado os alunos que foram entrevistados e para se poderem encontrar correspondências e sugestões relativamente aos cursos profissionais.

Quanto à amostra de professores, corresponde também a uma amostra não probabilística e de conveniência. O professor diretor é o gestor e decisor da organização inerente aos cursos profissionais e com a maior experiência relativamente à implementação daqueles na ESJD. Quanto aos outros 3 professores, por lecionarem nestes cursos desde a sua implementação nesta escola e por serem dos que mais experiência detêm na lecionação destes cursos e assim poderem dar as sugestões mais adequadas, pretende-se assim conhecer a sua perspetiva relativamente aos cursos profissionais.

Foram inquiridos através de questionário todos os alunos do 3º ano (ano terminal) dos cursos profissionais da ESJD, num total de 41 alunos, existentes no ano letivo 2010/11 (Técnico de Informática de Gestão, Técnico de Multimédia e Técnico de Ótica Ocular), uma vez que a informação a obter por esta via traduz a perspetiva de quem já passou pela quase totalidade do percurso, incluindo a componente de estágio profissional. Este universo é, assim, detentor de uma informação atualizada comparativamente com os outros alunos que ainda não passaram pelas experiências (10º e 11º anos).

Pretendendo-se com este estudo obter informação que suscite ideias para ajustar o funcionamento às suas finalidades, optou-se por inquirir através de entrevista uma amostra de conveniência, constituída por voluntários num total de 12 alunos, representando 29 % do universo de alunos que frequenta o último ano dos cursos profissionais da ESJD. Por este motivo, os dados obtidos não podem ser extrapolados para outros ambientes mas permitem compreender as características próprias da ESJD.

No mesmo sentido, para este processo ser mais abrangente, numa perspetiva heurística, optou-se ainda por inquirir, através de entrevista, 5 ex-alunos dos cursos profissionais que funcionaram na escola em anos transatos. Estes alunos encontram-se atualmente em situações de emprego ou de prosseguimento de estudos.

### 5.2.2. *Caracterização dos entrevistados*

Os entrevistados, num total de 30 sujeitos distribuíram-se da seguinte forma:

17 alunos, dos quais 5 indivíduos são ex-alunos da escola (2 do curso de Multimédia e 2 do curso de Animador Sócio Cultural e 1 do curso de Fotografia);

4 professores, sendo 1 professor diretor de escola, 2 professores da componente de formação técnica e 1 da componente de formação geral, codificados nos quadros de análise de conteúdo respetivamente da seguinte forma: D, P1, P2, P3;

9 monitores (entrevistados nas empresas), sendo 2 de ótica, 2 de informática, 2 de jardim-escola, e 3 de multimédia, havendo uma correspondência direta entre os alunos entrevistados e os respetivos monitores, ou seja, foram os monitores dos alunos entrevistados.

Os 17 alunos inquiridos através de entrevista, são 8 do género feminino e 9 do género masculino. Entre estes, 12 frequentavam os cursos no ano letivo de 2010/11 (2 de Ótica Ocular; 3 de Informática de Gestão e 7 de Multimédia), e 5 já tinham frequentado e concluído o curso profissional em anos anteriores. Também, entre estes 5 indivíduos, 3 frequentam a universidade e 2 trabalham em áreas que nada têm a ver com a formação inicial. Por outro lado, também, 5 alunos realizaram estágio profissional num país estrangeiro (Bélgica), tendo 3 deles concluído o curso em 2010/11 e os restantes dois em ano letivo anterior.

A diversidade de situações dos entrevistados alunos e ex-alunos tem como objetivo recolher informação e opiniões variadas, tendo em conta a diferença de maturidade e experiência dos alunos e ex-alunos.

Foram ainda entrevistados 4 professores, sendo 1 deles o responsável máximo pela gestão executiva na escola (diretor), outro, um professor que leciona disciplina da componente sociocultural, e os restantes, 2 professores que lecionam disciplinas da

componente de formação técnica, pretendendo-se obter informação importante acerca das decisões no âmbito do desenvolvimento curricular, bem como, dos contextos ideológicos e operacionais que condicionam essas decisões.

Foi, também inquirida, através de entrevista, a maioria dos monitores dos estagiários entrevistados, num total de 9 monitores entrevistados nas empresas, os quais receberam em situação de estágio alunos entrevistados: pretendendo-se obter informação de cariz qualitativo acerca da perspetiva empresarial relativamente às aprendizagens efetivas dos alunos, bem como, das estratégias a adotar com vista a uma eficiência nos resultados.

Na tabela seguinte apresentam-se codificados os entrevistados (alunos e monitores) por ano de conclusão de curso e respetiva codificação das empresas onde foram realizados os estágios profissionais.

Tabela 4 - Codificação dos alunos por ano de conclusão e respetiva codificação das empresas acolhedoras/monitores

Ano de conclusão	Ótica (O)		Informática (I)		Multimédia (M)		Animação Sociocultural (A)		Fotografia (F)
	Aluno (A)	Monitor (E)	Aluno (A)	Monitor (E)	Aluno (A)	Monitor (E)	Aluno (A)	Monitor (E)	Aluno (A)
2010/11	AO1	EO1	AI3.1	EI3	AM5.1	EM5			
	AO2	EO2	AI3.2	EI4	AM6	EM6			
2009/10			AI4		AM7	EM7			
					AM8				
					*AMB12				
					*AMB13				
					*AMB14				
							*AAB9	EA8	*AFB11
							AA10	EA9	
2008/9					AM5.2	EM5			
					AM5.3				

Legenda:

AO1 e AO2 – Alunos de Ótica Ocular;

AI3.1, AI3.2 (fizeram estágio no mesmo local) e AI4 – Alunos de Informática de Gestão;

AM5.1, AM5.2 (ex-aluno), AM5.3 (ex-aluno) (fizeram estágio no mesmo local em anos de escolaridades diferente), AM6, AM7, AM8, AMB12, AMB13 e AMB14 – Alunos entrevistados do curso de Multimédia;

AAB9 e AA10 (ex-alunos) – Alunos entrevistados do curso de Animação Sócio Cultural;

AFB11 (ex-aluno) – Aluno entrevistado do curso de Fotografia;

EO1 e EO2 – Monitores de empresa de Ótica;

EI3 e EI4 – Monitores de empresa de Informática;

EM5, EM6, EM7 – Monitores de empresa de Multimédia;

EA8 e EA9 – Monitores de empresa Jardim-Escola.

### 5.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram o questionário e a entrevista, sendo esta o instrumento de recolha de dados mais valorizado neste estudo, por isso, aplicado em todas as amostras enquanto, que, o questionário é aplicado apenas aos alunos. O questionário, neste estudo, toma uma posição de enquadramento da amostra central (alunos). Assim embora este estudo seja de natureza mista por se aplicar o questionário e a entrevista, é fortemente determinado pela técnica de entrevista. Esta opção pela valorização, uma abordagem qualitativa, segundo Freixo (2010) caracteriza-se por valorizar a subjetividade, rever múltiplas realidades, promover a descoberta, descrição e compreensão, ser interpretativa e organística, proporcionar que o todo possa ser mais que a soma das partes, produzir um relatório narrativo, permitir ao investigador fazer parte do processo e admitir que os participantes sejam dependentes do contexto.

Conforme Freixo (2010) refere, a fase de análise e interpretação qualitativa de dados, permite a atribuição de significado aos dados organizados na fase de apresentação de dados das entrevistas. As metodologias qualitativas diferenciam-se “da mesma operação em metodologias quantitativas pela natureza e especificidade dos próprios dados. Esta operação consiste numa estruturação do conjunto de informações que irão permitir que se extraiam conclusões que, por sua vez, permitam a sua análise e reflexão na fase seguinte, a “interpretação de dados” e consequente tomada de decisões” (p. 153).

Como considera Bardin (1977), as principais fases na análise de conteúdo são as seguintes: Pré análise; exploração do material; tratamento dos resultados; inferências e interpretação. Ainda de acordo com o mesmo autor a articulação entre o texto, descrito e analisado e os factores que determinaram as características são constituintes da especificidade da análise de conteúdo.

### *5.3.1. Materiais e procedimentos*

Foram levados a efeito inquéritos por questionário e por entrevista. A principal diferença, segundo Carmo & Ferreira (2008), é o facto de investigador e inquiridos não interagirem directamente, ou seja, não são questionados em situação presencial no questionário enquanto que na entrevista existe essa interação.

Foram utilizados questionários numa amostra que compreende todos os alunos (41) do 3º ano (ano terminal) dos cursos profissionais, bem como, entrevistas a 29% daqueles alunos, a monitores e professores. O material utilizado para fazer o estudo é composto por questionários, guião de entrevista, gravador, computador, entre outros.

O questionário é composto por 22 perguntas, 4 abertas e 18 fechadas, agrupadas em quatro partes. A primeira corresponde ao processo anterior à entrada neste curso, procurando saber o motivo do aluno para a escolha do mesmo, em geral, e da área profissional, em particular. Uma segunda parte diz respeito a questões relacionadas com as práticas da escola na seleção de entrada no curso e sobre as representações dos alunos acerca do curso e da ESJD. Na terceira parte questionam-se as perspetivas de futuro. Por último recolhem-se os dados biográficos. O design do questionário assume, então, uma composição que se prende com as intenções da investigação (Anexo B).

Relativamente às entrevistas aos alunos, estas são apoiadas por guiões constituídos por 5 blocos. O primeiro bloco corresponde ao perfil do curso, expectativas e sugestões relativamente aos cursos profissionais. O segundo aborda questões relacionadas com os estágios nas empresas. O terceiro bloco refere-se às perspetivas de futuro. O quarto bloco corresponde à recolha de dados pessoais e biográficos. Por último acresce um quinto bloco sobre a temática das regras e limites comportamentais, por na fase de pré teste se ter verificado a necessidade de abordagem do assunto.

Dividido em 4 blocos, as entrevistas a monitores (empresas), pretendeu abordar questões num primeiro bloco sobre os cursos identificando benefícios e lacunas e propostas para melhorar os cursos profissionais. O segundo bloco incide sobre os estagiários, aborda as questões sobre a adequação do curso às exigências dos locais de estágio. O terceiro bloco refere-se às perspetivas de futuro. E por último o quarto bloco recolhe dados biográficos.

Dividido em 4 blocos, o guião da entrevista ao diretor compreendeu a primeiro bloco sobre as expectativas iniciais relativamente aos cursos profissionais e propostas de adequação/adaptação escola/empresa. O segundo bloco diz respeito a questões sobre o estágio também numa perspetiva de recolha de informação no sentido de constatar a sua utilidade, pertinência e perspetiva de aperfeiçoamento. O terceiro refere-se ao futuro e a intenção ou não de mudança na forma atuação com este público-alvo<sup>34</sup> e seus intervenientes, na pretensão de melhoria na relação escola/alunos, escola/professores e escola/empresa. Por último (quarto bloco) recolha de dados biográficos.

O guião de entrevista aos professores foi também constituído por 4 blocos o primeiro sobre as expectativas iniciais, o segundo sobre os estágios, o terceiro sobre as perspetivas de futuro e sugestões, para melhorar os cursos profissionais naquela escola e por último o bloco correspondente à recolha de dados biográficos.

Em ambos os inquéritos foram realizados pré testes que tiveram a utilidade de permitir o ajustamento de detalhes. Foi tentado o aproveitamento de dados já recolhidos pela própria escola mas, não se observando neste qualquer vantagem, levou-se a efeito uma recolha abrangente (com todas as informações projetadas) no início do ano civil (Janeiro) de 2011.

No sentido de garantir a aplicação dos questionários a todos os alunos, foram feitas várias deslocações ao local. Todos os inquiridos se mostraram participativos e interessados, não havendo qualquer dificuldade no processo de aplicação do questionário, sendo que, natural e voluntariamente foram sendo contactadas as pessoas que iriam ser entrevistadas.

---

<sup>34</sup> Considere-se neste contexto como público-alvo os alunos dos cursos profissionais

### 5.3.2. *Inquérito por questionário*

Para proceder à recolha de dados mais genéricos da parte dos indivíduos da amostra de estudantes, foi realizado um inquérito por questionário. As variáveis neste questionário são: expectativas para com o curso frequentado; conhecimento acerca dos conteúdos dos cursos que viriam a frequentar; opinião relativamente ao mesmo, quase no seu término; escolaridade dos pais; intenção de prosseguir os estudos; desejo de começar a trabalhar após a conclusão do curso; perspectivas de futuro; idade; género.

Os objetivos com a aplicação deste questionário são, conhecer quais as perspectivas dos alunos aquando da entrada nos cursos profissionais (quais as perspectivas e aspirações face à escola e ao seu futuro escolar e profissional). Conhecer assim, as características e interesses desses alunos, para verificar o ajustamento dessas e interesses ao currículo dos cursos profissionais. O questionário é o “instrumento mais usado para recolha de informação, constituindo um instrumento de colheita de dados que necessita de respostas escritas por parte dos sujeitos, sendo constituído por um conjunto de enunciados ou de questões que permitem avaliar atitudes, e opiniões dos sujeitos ou colher qualquer outra informação junto desses mesmos sujeitos” (Freixo, 2010, p. 197). Efetivamente, o questionário é utilizado como um instrumento de medida e permite confirmar ou infirmar uma ou várias hipóteses da investigação. É baseado normalmente numa lista de conceitos a operacionalizar, que se decompõem em indicadores, que determinam as questões a colocar e, normalmente, não permite ir tão em profundidade como a entrevista.

Foi previamente efetuado um questionário teste para aferir os eventuais ajustes necessários a uma melhor compreensão do mesmo pelo público-alvo, o qual foi aplicado a uma ex-aluna para não haver vício de resposta, ou seja, para que todos os respondentes estejam em igualdade de circunstâncias conhecendo no mesmo momento as perguntas a que serão sujeitos. Foi, assim, garantida a compreensão das perguntas do questionário e a justeza no tamanho do mesmo, bem como aferir se a qualidade gráfica do mesmo estava adequada. Os indivíduos da amostra responderam posteriormente ao questionário final. Como referem Carmo & Ferreira (2008) quando “uma primeira versão do questionário fica redigida, é necessário garantir a sua aplicabilidade no terreno e avaliar se está de acordo com os objetivos inicialmente formulados” (p.162).

Assim, a primeira versão teve de ser testada para serem verificados os vários aspetos a ter em consideração.

Cabe aqui referir, também, que o questionário aplicado (Anexo B) foi aprovado pelo departamento de monitorização de inquéritos do Ministério da Educação (MIME), sendo essa aprovação de cariz obrigatório para questionários efetuados a alunos em escolas.

No preenchimento e resposta aos mesmos, não se verificou nenhum constrangimento. Todos os inquiridos responderam facilmente às questões. Foram recolhidos os inquéritos e realizada “uma primeira leitura a fim de verificar a fiabilidade das respostas e de codificar as que resultaram de perguntas abertas” (id., *ibidem*, p.163) para posterior tratamento dos dados.

### 5.3.3. *Entrevistas*

Neste estudo usamos as entrevistas estruturadas também denominadas de formais e ainda padronizadas. Segundo Carmo & Ferreira (2008), Bell (2008) e Freixo (2010), as entrevistas estruturadas encontram-se previamente formuladas com perguntas abertas e fechadas, sendo estabelecido um guião prévio de perguntas. No entanto, também consideramos ter coexistido uma abordagem com um espírito de entrevista focalizada (não estruturada). Neste, o entrevistador segue uma estrutura, mas num contexto muito semelhante ao de uma conversa informal, e o entrevistado tem a possibilidade de conversar sobre o tema proposto e o entrevistador incluir questões que considere oportunas. No entanto, o entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que lhe interessa e, se necessário, fazer perguntas adicionais para elucidar questões que tenham ficado menos claras ou ajudar a reorganizar o contexto da entrevista, caso o entrevistado se tenha desviado do tema ou tenha dificuldade em dar algumas informações ou, ainda, tenha problemas em falar do assunto em questão dentro do tema.

Pelo que atrás se referiu, podemos considerar que as entrevistas foram semiestruturadas, pois embora tivessem um guião permitiam flexibilização na abordagem e na ordem das perguntas. Assim, possibilitou-se que fossem retomados temas menos esclarecidos durante a entrevista, acrescentando-se temas novos considerados relevantes.

Cabe aqui referir que a qualidade das entrevistas depende muito do planeamento feito pelo entrevistador. Também a situação em que é realizada a entrevista pode contribuir para o seu sucesso. Assim, o entrevistador deve transmitir, acima de tudo, confiança ao entrevistado, pois “a entrevista é uma técnica que permite o relacionamento estreito entre entrevistador e entrevistado” (Freixo, 2010, p.192) e que serve para recolher informações mais pormenorizadas acerca dos assuntos a estudar. “A habilidade para entrevistar ou para ser entrevistado é muito diferente da capacidade de fazer um trabalho e é uma técnica que pode ser apreendida” (Brown & Brandreth, 1989, p. 11).

Na entrevista “não deve ser sempre necessário cingir-se à disposição tradicional, com o entrevistador atrás de uma secretária (...) como se este se fosse submeter a um interrogatório” (id., ibidem, p.118), pelo que, no presente estudo, foi feita em ambientes pouco formais: na escola, em salas pequenas e na biblioteca, em posições informais de modo descontraído, e fora da escola (em casa). Foi efetuada de forma a encorajar os entrevistados a falar sobre os assuntos, sempre com intenção de poderem contribuir para melhorar um espaço que é seu: a sua escola ou futura escola dos seus amigos e, eventualmente, dos seus futuros filhos... Foi realizado contacto prévio para saber da disponibilidade dos entrevistados para a entrevista e marcados encontros de forma a facilitar os encontros de acordo com o horário dos mesmos, tendo o ambiente criado sido favorável a uma boa disposição e abertura à participação.

Assim, foram tidos em conta, antes, durante e depois da entrevista, vários aspetos de natureza prática que normalmente proporcionam bons resultados, tendo os entrevistados revelado ser muito participativos e solícitos, resultando num processo muito agradável.

As entrevistas foram feitas a um total de 30 pessoas: 17 alunos, 9 monitores e 4 professores, de acordo com o que foi referido no item 4.5.2.1. (natureza da amostra).

Os guiões de entrevista para cada um dos grupos de entrevistados, alunos (Guião1), empresas (Guião 2), diretor (Guião 3.1) e professores (Guião 3.2), foram elaborados com base nos objetivos de estudo. Trata-se de entrevistas semiestruturadas e, portanto, as perguntas foram previamente formuladas (Anexo C), embora tenha havido a procura dum ambiente informal de conversa e como tal poderia ser oportuno retomar uma pergunta ou explorar situações e temas que extrapolavam as mesmas. Cada guião pretendeu ser um referencial para obter respostas às mesmas perguntas, o qual permitisse uma comparação posterior entre as respostas, pois “o motivo da padronização

é obter dos entrevistados respostas às mesmas perguntas, permitindo que todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, e que diferenças a existirem devem situar-se nas respostas dos respondentes e não nas perguntas formuladas” (Freixo, 2010, p. 193).

Foram elaborados o guião1 para alunos (Tabela 5), guião 2 para empresas (Tabela 6), guião 3.1 para o diretor da escola (Tabela 7) e o guião 3.2 para professores (Tabela 8), tendo por base o objetivo geral do trabalho de contribuir para o conhecimento aprofundado dos fenómenos educativos e formativos associados aos cursos profissionais, bem como, dos seus contextos para ajustar o currículo às necessidades dos alunos e das empresas.

Tabela 5 - Guião1 (Guião de entrevista para alunos)

Blocos	Objetivos
Perfil do Curso	Identificar alguns benefícios e lacunas nos cursos: materiais horários, formadores, etc.  Propostas pertinentes para a melhoria dos futuros cursos
Estágio nas empresas locais (Portugal)	Analisar a adequação do curso relativamente às exigências deste na escola, às exigências dos locais de estágio e a existência ou não de coerência.
Estágio dos alunos que estiveram na Bélgica	Analisar a capacidade ou não de aceitação e adaptação à inovação e à mudança.  Identificar a capacidade de adaptação a meios desconhecidos e fora do contexto familiar.  Verificar se os estagiários consideram que os conhecimentos adquiridos noutros contextos alteraram pensamentos e/ou comportamentos.
Perspetivas de futuro	Analisar o que pretendem futuramente fazer: Trabalhar e em que área: prosseguir estudos; Trabalhar e estudar.  Analisar o perfil de alunos e o que pretendem.
Situação atual dos alunos que já terminaram o curso	Analisar o que se encontram a fazer os alunos que já terminaram o curso profissional e as dificuldades ou facilidades sentidas no quotidiano profissional ou não profissional.

Recolha de dados pessoais (Alunos que já responderam ao questionário)	Recolher dados que o entrevistado queira ainda referir e que sejam pertinentes para o estudo.
Recolha de dados pessoais para os alunos que já fizeram o curso	Identificar a relação entre dados pessoais e a escolha do curso e a valorização do mesmo pelos pais/EE
Regras	Identificar a relação entre a exigência de regras e o sucesso ou insucesso dos cursos

O guião para alunos (Guião 1) é constituído por 5 blocos. A Entrevista feita aos alunos (Anexo C) teve por objetivo conhecer melhor os motivos para a escolha do curso por parte dos alunos. Pretendeu, também, compreender as formas de monitorização dos estágios e como se opera a comunicação entre escola e empresa. Procurou, ainda, ser uma oportunidade para a expressão de opiniões e sugestões.

Tabela 6 - Guião 2 (Guião de entrevista para monitor/empresa)

Blocos	Objetivos
Perfil do Curso	Identificar alguns benefícios e lacunas nos cursos. Identificar propostas pertinentes para a melhoria dos futuros cursos
Perfil dos Estagiários	Analisar a adequação do curso relativamente às exigências dos locais de estágio a existência ou não de coerência
Perspetivas de futuro	Analisar se pretendem futuramente aceitar alunos. Analisar o perfil de competências que pretendem do aluno. Analisar as necessidades de formação
Recolha de dados das empresas	Identificar: o ramo de atividade da empresa; localidade; habilitações do monitor; número de funcionários que a empresa necessita e os que tem efetivamente;

A entrevista às empresas (Anexo C) e respetivo guião 2 é constituída por 4 blocos e teve por objetivo constatar se as expetativas das empresas relativamente aos alunos se concretizam, ou seja, se o que as empresas desejam que os alunos saibam e sejam

capazes de fazer está de acordo com as suas realizações, assim como, se as expetativas das empresas e as dos alunos são coincidentes ou divergentes.

A entrevistas aos docentes, diretor e professores que lecionam nestes cursos, procurou conhecer melhor os motivos para a escolha de algumas decisões por parte do Diretor e pretendeu, também, compreender as formas de monitorização dos estágios e como se opera a comunicação entre escola e empresa. Procurou, ainda, ser uma oportunidade para expressão de opiniões e sugestões da parte dos professores, tendo em conta a sua experiência com os alunos destes cursos. O Guião para o diretor e professores é constituído por 3 blocos.

Tabela 7 - Guião 3.1 (Guião de entrevista para o diretor)

Blocos	Objetivos
Gestão/coordenação	Identificar como é feita a gestão dos cursos
(Expetativas iniciais e atuais dos cursos profissionais)	Identificar alguns benefícios e lacunas nos cursos: materiais horários, formadores, etc.
Expetativas atuais	<p>Analisar propostas pertinentes para a melhoria dos futuros cursos</p> <p>Analisar a adequação do currículo ao perfil de alunos e às exigências dos locais de estágio</p> <p>Analisar a existência ou não de coerência entre os mesmos (atividades curriculares e atividades laborais)</p>
Expetativas quanto ao futuro	Analisar as perspetivas quanto às estratégias e organização para os cursos profissionais da escola.
Dados biográficos	Identificar

Tabela 8 - Guião 3.2 (Guião de entrevista para professores)

Blocos	Objetivos
Expetativas iniciais relativamente aos cursos profissionais	Identificar alguns benefícios e lacunas nos cursos: materiais horários, formadores, etc.
Os estágios	Propostas pertinentes para a melhoria dos futuros cursos
Expetativas quanto ao futuro	Analisar a adequação do curso relativamente às exigências dos locais de estágio e a existência ou não de coerência
Dados biográficos	Analisar as perspetivas quanto às estratégias e organização para os cursos profissionais da escola.
	Identificar

Foi feita uma entrevista piloto a um aluno, no sentido de aferir se as respostas dadas às perguntas iam de encontro aos objetivos do estudo. Pretendíamos também observar se as condições materiais seriam suficientes e/ou boas (local, materiais de audição, forma de marcação da entrevista, etc.).

Para efetivar as entrevistas relativamente aos recursos humanos, contámos com a disponibilidade de todos os intervenientes neste estudo. As entrevistas foram assim, realizadas a alunos, dos três cursos profissionais a funcionar no 12º ano no ano letivo em curso (2010/11), a monitores/as das empresas onde aqueles alunos fizeram estágio, a professores/as, dos alunos em causa, e ao diretor da escola. As entrevistas foram efetuadas em diversos locais, tais como, salas particulares, inseridas no local de “trabalho” dos intervenientes, à exceção de uma entrevista realizada em casa própria. Efetivamente, “a entrevista é uma técnica que permite o relacionamento estreito entre entrevistador e entrevistado. O termo entrevista é constituído a partir de duas palavras, entre e vista, onde “ vista” se refere ao facto de ver, ter preocupação de algo; “entre” indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas” (Freixo, 2010, p. 192), num processo que se desenvolveu ao longo de aproximadamente dois meses e marcadas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados.

#### 5.4. Tratamento e análise de dados

Após a recolha dos dados dos questionários foi feita uma análise e tratamento de dados dos mesmos. A análise e interpretação dos dados foram realizadas por fases. Primeiramente, procedemos ao tratamento de dados dos questionários. Seguidamente, procedemos à organização do material proveniente das entrevistas e à análise do seu conteúdo. Por fim, realizámos a triangulação dos significados emanados dos materiais de ambos os inquéritos. Foram interpretados os resultados estatisticamente significativos obtidos nos questionários e as informações resultantes da análise e interpretação das entrevistas, tentando retirar indicadores que possam contribuir para a reflexão que no contexto escolar prosseguirá a adequação e eficácia na gestão do ensino profissional na ESJD.

##### *5.4.1. Tratamento e análise de dados quantitativos*

Os questionários foram analisados recorrendo-se ao programa SPSS 19. Para o efeito, utilizaram-se vários procedimentos: Análises de frequências; testes de Mann-Whitney, sempre que, se pretendeu comparar a tendência central de uma variável ordinal entre dois grupos independentes; Correlações de Spearman, sempre que se pretendeu investigar a associação entre duas variáveis ordinais ou, entre uma ordinal e outra de rácio.

No tratamento de dados dos questionários apuraram-se os resultados das seguintes variáveis: local de residência dos participantes; número de pessoas do agregado familiar dos participantes; número de irmãos dos participantes; estado civil dos pais dos participantes; escolarização das mães dos participantes; profissão das mães dos participantes; escolarização dos pais dos participantes; profissão dos pais dos participantes; última escola frequentada antes da atual; curso frequentado pelos participantes; momento em que foi tomada a decisão de frequentar o curso profissional; pessoas que aconselharam na escolha do curso profissional; pessoas que forneceram informações relativamente aos conteúdos dos cursos profissionais; certeza de querer frequentar o curso profissional; perceção da utilidade da entrevista de seleção realizada;

opinião da utilidade de uma entrevista de seleção, caso tivesse sido realizada; escolha de outro curso profissional caso fosse possível; Expetativas relativas ao curso frequentado; Opinião relativa ao curso frequentado; Opinião relativa ao percurso e currículo proporcionado pelo curso frequentado; Perspetivas de futuro.

Cruzaram-se as seguintes variáveis com os Testes de Mann-Whitney: Expetativa relativas ao curso frequentado por género; Opinião relativa ao curso frequentado por género; Opinião relativa ao percurso e currículo proporcionado pelo curso frequentado por género; Perspetivas de futuro por género; Expetativa relativas ao curso frequentado por existência prévia de informações acerca dos conteúdos do curso; Opinião relativa ao curso frequentado por existência prévia de informações acerca dos conteúdos do curso; Opinião relativa ao percurso e currículo proporcionado pelo curso frequentado por existência prévia de informações acerca dos conteúdos do curso; Perspetivas de futuro por existência prévia de informações acerca dos conteúdos do curso; Expetativa relativas ao curso frequentado por certeza de querer frequentar curso; Opinião relativa ao curso frequentado por certeza de querer frequentar curso; Opinião relativa ao percurso e currículo proporcionado pelo curso frequentado por certeza de querer frequentar curso;

Cruzaram-se também as seguintes variáveis com Correlações de Spearman: Expetativa relativas ao curso frequentado por idade; Opinião relativa ao curso frequentado por idade; Opinião relativa ao percurso e currículo proporcionado pelo curso frequentado por idade; Perspetivas de futuro por idade; Perspetivas de futuro por certeza de querer frequentar curso; Expetativa relativas ao curso frequentado por escolaridade dos pais; Opinião relativa ao curso frequentado por escolaridade dos pais; Opinião relativa ao percurso e currículo proporcionado pelo curso frequentado por escolaridade dos pais; Perspetivas de futuro por escolaridade dos pais; Expetativas e opinião relativamente ao curso frequentado; Expetativa e opinião relativamente ao curso frequentado; Perspetivas de futuro e opinião relativamente ao curso frequentado; Percurso e currículo do curso e opinião relativamente ao curso frequentado; Percurso e currículo do curso e opinião relativamente ao curso frequentado; e currículo do curso e opinião relativamente ao curso frequentado.

#### 5.4.2. Tratamento, análise e interpretação de dados qualitativos

Na segunda fase, após o trabalho de transcrição, procurámos organizar de modo mais simples o material recolhido nas entrevistas, dispondo-o em categorias, subcategorias, componentes e unidades de registo, relativamente aos três atores em apreciação: alunos, professores e empresas, com o devido anonimato. Assim, “A” corresponde a alunos/alunas, “P” a professores/professoras, “D” a diretor e “E” a monitores das empresas. A criação dos quatro itens (categorias, subcategorias, componentes e unidades de registo, Anexo D) operacionalizou-se com duas intenções: de acordo com os interesses do estudo e procurando que fossem cumpridos, segundo Bardin (1977), os requisitos de homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objetividade, adequação e pertinência na adaptação aos conteúdos e objetivos. Esta fase correspondeu à análise documental. Segundo Bardin (1977) o tratamento da análise documental é de certa forma semelhante á análise de conteúdo mas existem algumas diferenças que se distinguem da seguinte forma: “a documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (...) o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem: o da análise de conteúdo, é a manipulação de mensagens (...) para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade que não a mensagem” (p.46).

Assim, prosseguimos procurando criar unidades de sentido para facilitar a compreensão e comparação entre os diferentes conjuntos de dados, ou seja retirando das respostas às entrevistas dados que procurámos inserir nas diversas categorias e subcategorias. Neste processo, a organização dos conjuntos de dados dentro das subcategorias, permitiu perceber componentes nas mesmas com sentidos mais específicos. Por isso, nestes casos, foram criadas unidades de análise mais finas, ou seja, as componentes das subcategorias (Tabela 9).

Tabela 9 – Grelha de análise das entrevistas.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Descrição</b>	
Representações	face aos cursos profissionais	Perspetivas		Ponto de vista, visão, opinião sobre os cursos	
		Interesses		Vantagens e motivações na oferta de cursos	
		Perfil de profissional		Qualidades e características desejáveis	
		Necessidades		Justificações na realização dos cursos	
		Expetativa/aspirações		Desejos e sugestões de desenvolvimento	
	face ao outro	Imagem da escola		nos monitores	Opinião dos monitores acerca da escola
				nos alunos	Opinião dos alunos acerca da escola
		Imagem das empresas		nos professores	Opinião dos professores acerca das empresas
				nos alunos	Opinião dos alunos acerca das empresas
		Imagem dos alunos		nos professores	Opinião dos professores acerca dos alunos
		nos monitores	Opinião dos monitores acerca dos alunos		
Comportamentos	discriminatórios	Procedimentos administrativos		Situações e acontecimentos administrativos potenciadores de incompreensões, injustiça e exclusão	
		Relações interpessoais		Práticas relacionais potencialmente injustas e exclusivas	
	assertivos			Ações e práticas potencialmente inclusivas e eticamente recomendáveis	
	escolar	Organização curricular		Decisões sobre especialização de cargos e delegação de autoridade	
Funcionamento		Horário		Implicações da carga horária e regime letivo	
	Materiais/equipamentos		Disponibilidade de materiais/equipamentos		
	Articulação		Importância da articulação		
Gestão curricular	Aprendizagens		Relevância e tipos de aprendizagem		
	Qualidade		Nível de preparação para o desempenho		
	Participação		Tipos de acompanhamento pelos agentes		
	Adequação	Estrutura modular		Considerações e sugestões de mudança	
		Elaboração de horários			
Estágio					
Articulação					
	Prática letiva				
	Ética		Equilíbrio reflexivo que trata o ser humano (aluno) em si mesmo como finalidade do currículo e não como meio para se atingirem outros fins		

Após leitura mais aprofundada dos dados organizados, passámos à análise de conteúdo, pois para Henry e Moscovic, cit. por Bardin, “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a análise de conteúdo” (Bardin, 1977, p.32). Deste modo, após o processo de enquadramento nas diversas categorias e subcategorias, pudemos chegar a pressupostos e inferências, o que nos permitiu então “a interpretação que se admite ou aceita como verdadeira” (id., ibidem, p.39), tendo sido possível atribuir significado aos dados organizados na fase anterior. Essa significação nada mais é do que extrair significados a partir de uma apresentação-síntese dos dados, evidenciando-se “ocorrências regulares, esquemas, explicações, configurações possíveis, tendências causais e proposições” (Freixo, 2010, p. 153).

Na elaboração e preenchimento de tabelas para a análise e interpretação dos dados, elaborámos quadros mais objetivos correspondendo a quadros síntese, permitindo uma reanálise focada nos objetivos e nas questões em desenvolvimento neste estudo (Anexo D): Tabela 40 - Representações face aos cursos profissionais: Perspetivas; Tabela 41 - Representações face aos cursos profissionais: Interesses; Tabela 42 - Representações face aos cursos profissionais: Perfil de profissional; Tabela 43 - Representações face aos cursos profissionais: Necessidades; Tabela 44 - Representações face aos cursos: Expetativa/Aspirações; Tabela 45 - Representações face ao outro: imagem da escola; Tabela 46 - Representações face ao outro: imagem das empresas; Tabela 47 - Representações face ao outro: imagem dos alunos; Tabela 48 - Comportamentos: discriminatórios: Procedimentos administrativos; Tabela 49 - Comportamentos: discriminatórios: Relações interpessoais; Tabela 50 - Comportamentos: assertivos; Tabela 51 - Gestão escolar: organização curricular; Tabela 52 - Gestão do currículo: funcionamento: horário letivo; Tabela 53 - Gestão do currículo: funcionamento: materiais/equipamentos; Tabela 54 - Gestão do currículo: funcionamento: articulação; Tabela 55 - Gestão do currículo: funcionamento: aprendizagens; Tabela 56 - Gestão do currículo: qualidade; Tabela 57 - Gestão do currículo: participação; Tabela 58 - Gestão do currículo: adequação: estrutura modular; Tabela 59 - Gestão do currículo: adequação: elaboração de horários; Tabela 60 - Gestão do currículo: adequação: estágio; Tabela 61 - Gestão do currículo: adequação: articulação curricular; Tabela 62 - Gestão do currículo: adequação: prática letiva; Tabela 63 - Gestão do currículo: Ética da gestão curricular.

Neste procedimento procurámos respeitar regras, pois existem regras, segundo Bardin,

“de facto, raramente aplicáveis” (id., ibidem, p.36), as quais resumidamente se expõem: análises homogêneas pois não se devem misturar; exaustivas, ou seja, esgotar a totalidade do texto; exclusivas pois um mesmo elemento do conteúdo não deve ser repetido em categorias diferentes; objetivas pois mesmo com codificadores diferentes os resultados devem ser os mesmos; adequadas e pertinentes na adaptação aos conteúdos e objetivos. Assim, “o analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios (...) tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir” (id., ibidem, p.39).

Por fim e para uma síntese da análise efetuada construiu-se uma última tabela (Tabela 64 - Grelha síntese para análise conclusiva) com os dados enfatizados de concordância e soma de opiniões e dos intervenientes no estudo, alunos, empresas (monitores) e professores.

#### 5.4.3. *Triangulação de dados*

Existe triangulação de dados neste estudo, ao utilizar-se a combinação de método qualitativo com o quantitativo, procurando quebrar-se uma eventual hegemonia metodológica defensora de um só método. De acordo com Carmo & Ferreira (2008), “a lógica da triangulação é que cada método revela diferentes aspetos da realidade empírica e conseqüentemente devem utilizar-se diferentes métodos de observação da realidade” (p. 202). A vantagem da triangulação prende-se com a existência de resultados mais seguros. Assim, ao auscultar e procurar conhecer as opiniões de três diferentes intervenientes (alunos, monitores e professores), promoveu-se também uma solidez metodológica, referida por Patton (1990) citado por Carmo e Ferreira, (2008), quando “afirma que uma forma de tornar um plano de investigação mais sólido é através da triangulação”.

## **CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **Nota introdutória**

O presente capítulo objetiva, primeiro, a apresentação dos resultados obtidos através dos questionários e, posteriormente, a análise de conteúdo das entrevistas efetuadas.

Pretendeu retirar da análise do conteúdo das respostas dadas pelos entrevistados, através do seu processo participativo, ideias conceitos e que possam vir a melhorar a organização e gestão dos cursos profissionais na Escola. Primeiro fazemos uma caracterização dos participantes, depois apresentamos a interpretação e inferências acerca dos conteúdos das respostas dos entrevistados.

### **1. Realização dos questionários**

Para a realização deste estudo foram inquiridos através de questionário todos os alunos do 3º ano do ano letivo 2010/11 dos cursos profissionais de Ótica Ocular, Informática de Gestão e Multimédia da ESJD, num total de 41 indivíduos, 12 do género feminino e 29 do género masculino.

#### **1.1. Caracterização dos alunos questionados**

A amostra do presente estudo foi obtida de forma não probabilística (por conveniência), sendo constituída por 41 indivíduos, 12 do género feminino (29,3%) e 29 do género masculino (70,7%). As suas idades variam entre os 17 e os 21 anos, e a idade média é de aproximadamente 19 anos ( $DP = 0,97$ ).

Na Figura 9 pode observar-se que a maioria dos inquiridos reside no Concelho de Faro (85%).

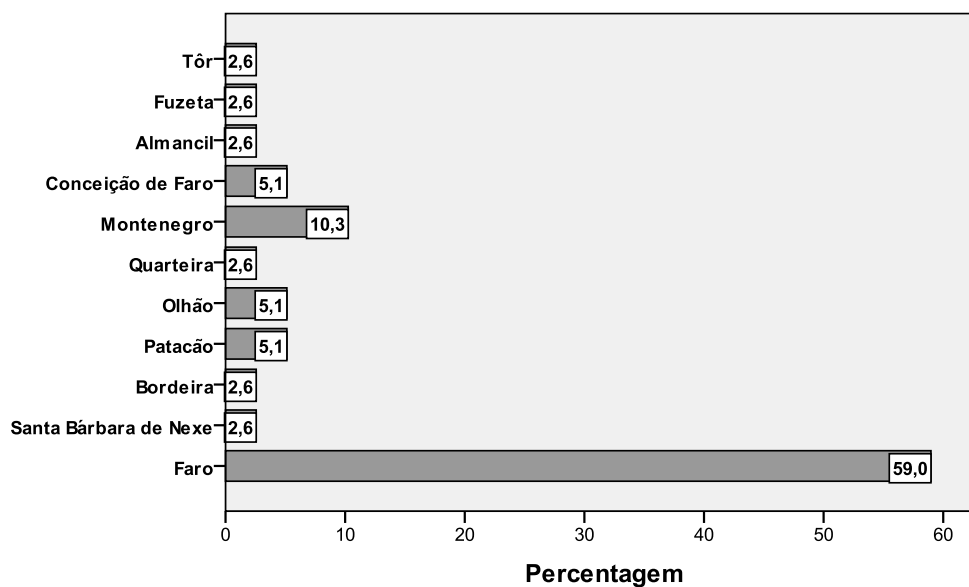


Figura 9 - Diagrama de barras do local de residência dos participantes

Conforme Figura 10 pode observar-se que, a maioria dos inquiridos vive num agregado familiar composto por três ou quatro pessoas (72,5% dos indivíduos).

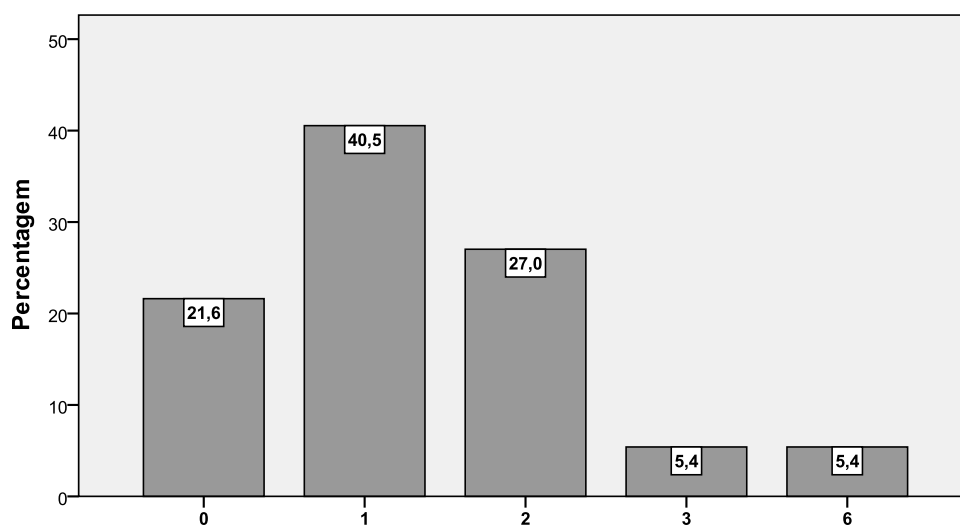


Figura 10 - Diagrama de barras do número de pessoas do agregado familiar dos participantes

Na Figura 11 pode observar-se que, a maioria dos inquiridos tem, pelo menos, um irmão, porém 21,6% não têm nenhum irmão.

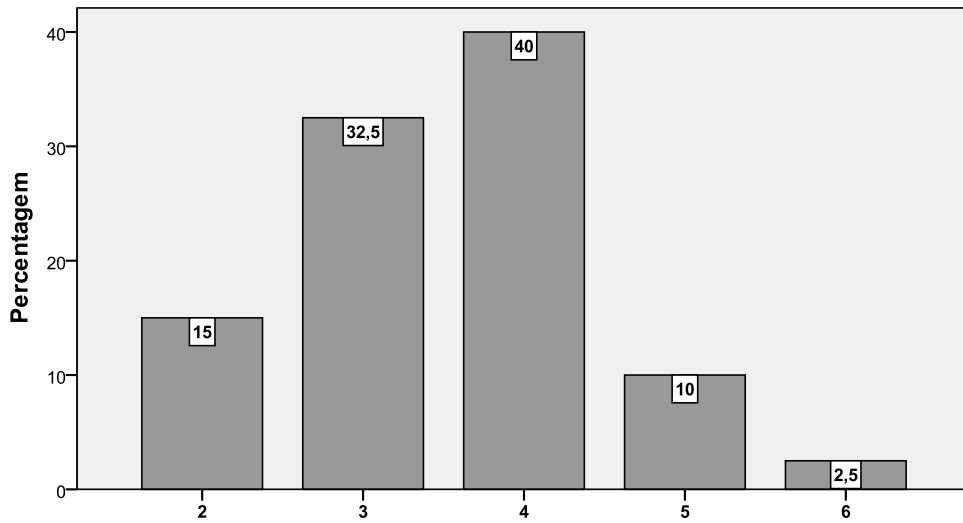


Figura 11 - Diagrama de barras do número de irmãos dos participantes

Verifica-se que, a maioria dos pais estão casados ou vivem juntos (57,9%), sendo que, os restantes se encontram divorciados, separados ou viúvos (Fig.12).

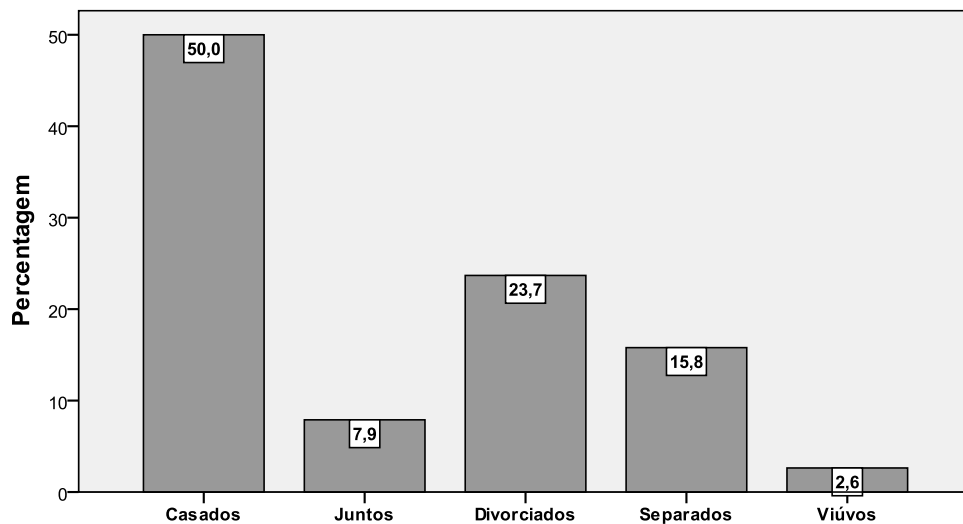


Figura 12 - Diagrama de barras do estado civil dos pais dos participantes

Pode-se observar na Figura 13 que o nível de escolarização das mães dos inquiridos é bastante heterogéneo, sendo que a formação Secundária e Superior (46,2%) são os grupos mais representados, ambos com um peso de 23,1%.

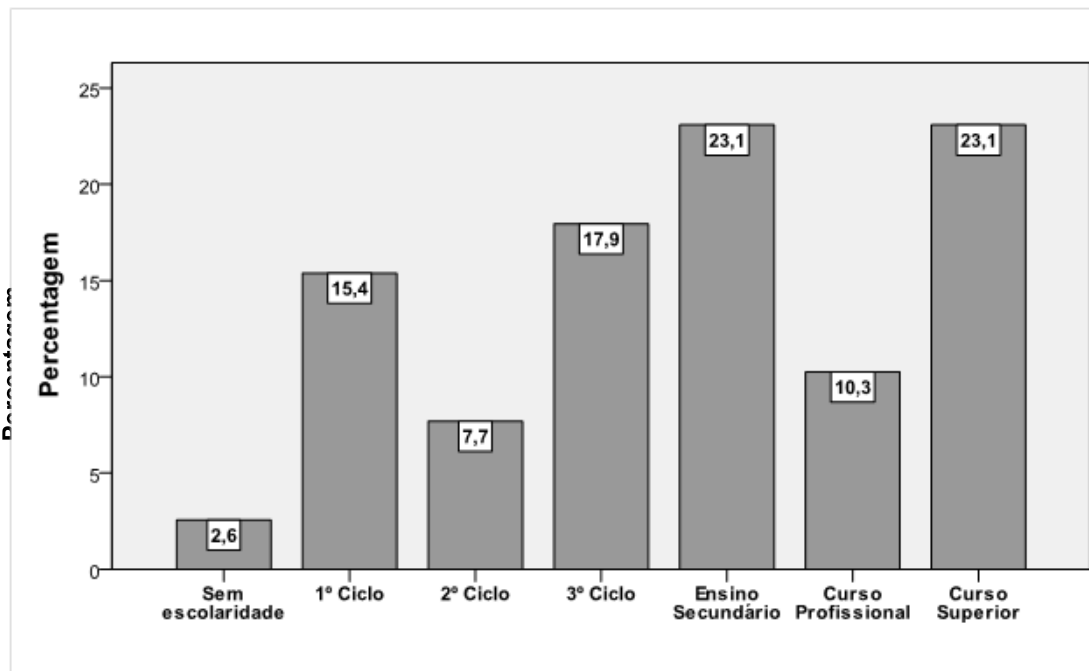


Figura 13 - Diagrama de barras da escolarização das mães dos participantes

Por sua vez, quando se analisa a atividade profissional das mães dos inquiridos (Figura 14), verifica-se que a categoria pessoal de serviços e vendedores (classificação nacional de profissões) é a mais representada (42,9%).

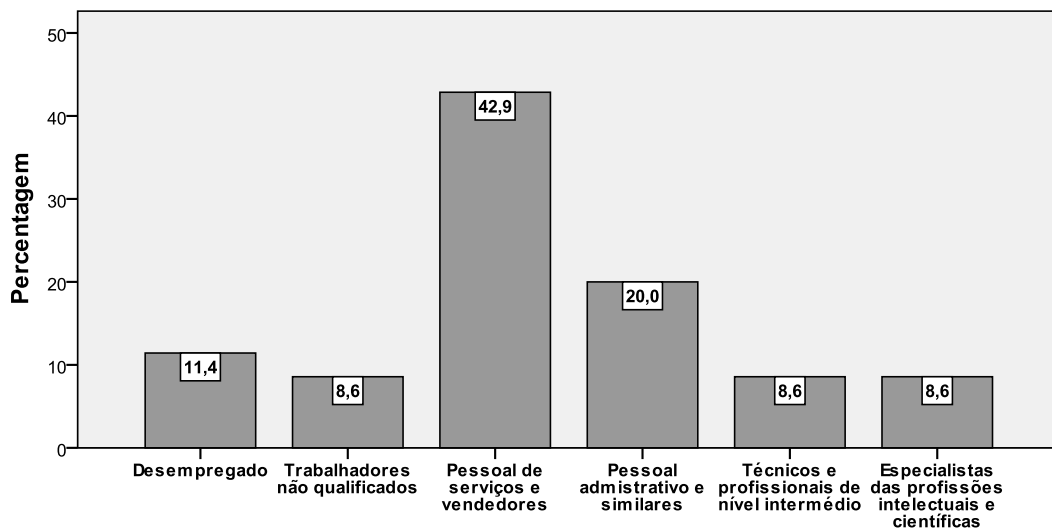


Figura 14 - Diagrama de barras da profissão das mães dos participantes

Na Figura 15 observa-se que relativamente aos pais dos inquiridos, o nível de escolarização mais comum é o ensino Secundário (35,1%), existindo unicamente 5,4% destes com formação superior.

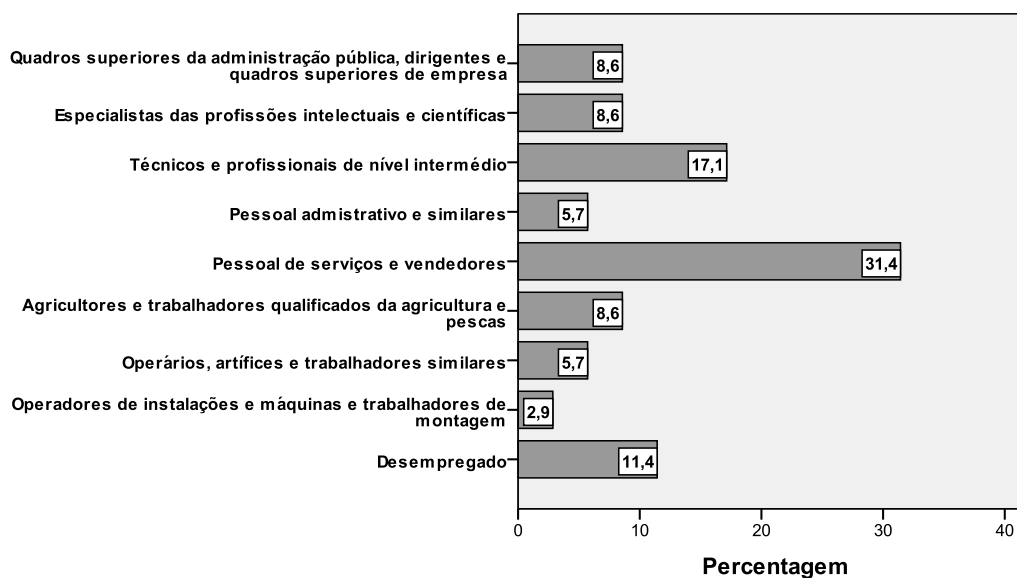


Figura 15 - Diagrama de barras da escolarização dos pais dos participantes

Na Figura 16 pode observar-se que a atividade profissional dos pais é um pouco mais heterogénea que nas mães, não obstante, também nestes a categoria pessoal de serviços e vendedores é a mais representada (31,4%).

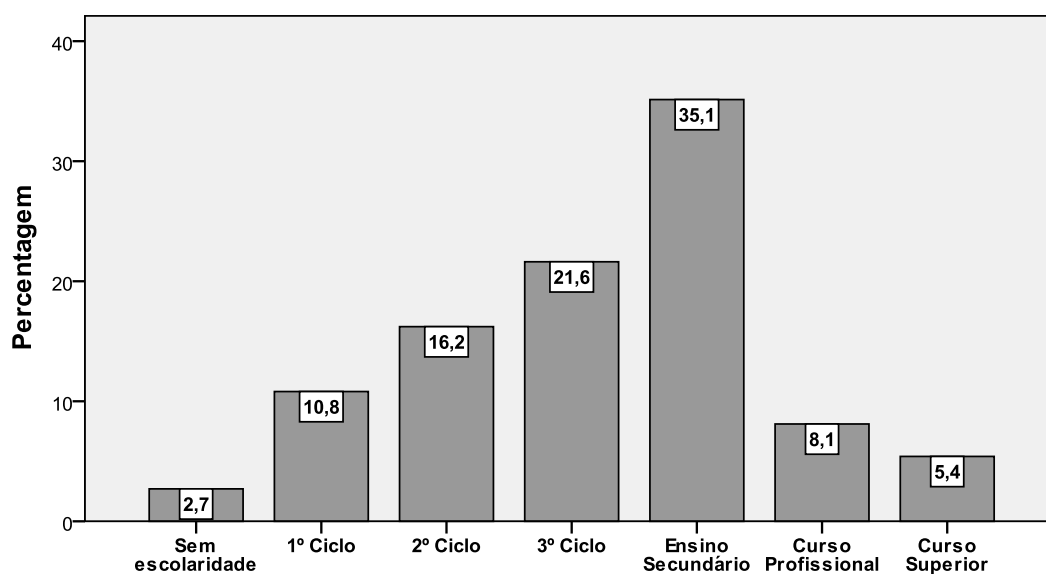


Figura 16 - Diagrama de barras da profissão dos pais dos participantes

1.1.1. Dados demográficos adicionais

Quando se analisam as escolas frequentadas pelos inquiridos antes de iniciarem o curso profissional (Figura 17), verifica-se alguma heterogeneidade, sendo que a Escola Secundária João de Deus (ESJD) é a mais representada (29,3%), sendo seguida pela Escola Básica 2, 3 Santo António (19,5%), Escola Básica 2, 3 Dr. Joaquim Magalhães (14,6%) e pela Escola Básica 2, 3 Dr. Neves Júnior (12,2%).

Dos 29,3% da ESJD são alunos saídos do curso profissional (CEF do 9º ano na ESJD) outros, mudaram de curso (Prosseguimento de estudos para o profissional).

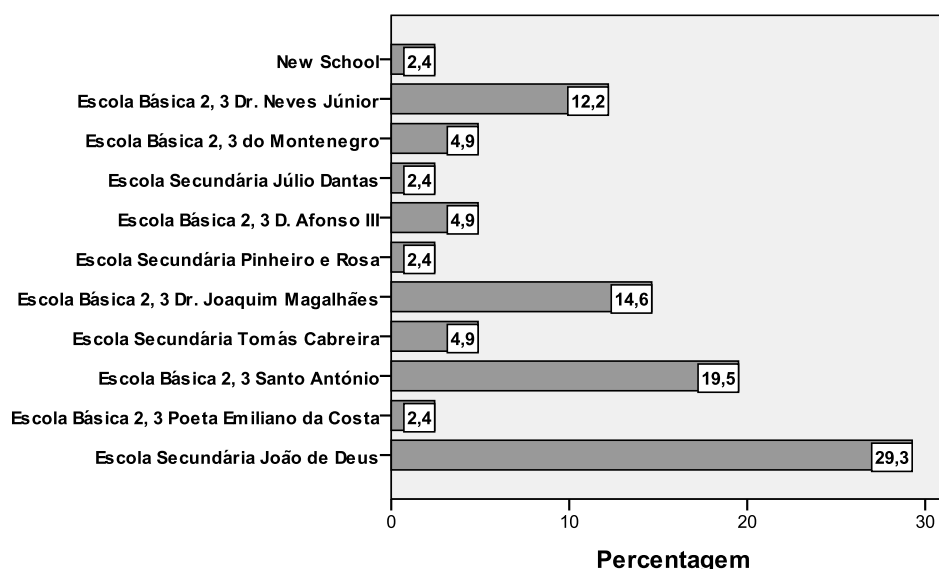


Figura 17 - Diagrama de barras da última escola frequentada antes da atual

Na figura 18 verifica-se que os inquiridos estão inscritos em três cursos profissionais diferentes, dos quais, o de Técnico de Informática e Gestão e de Técnico de Multimédia são os mais representados, ambos com 39,0% dos indivíduos.

Verificamos aqui que, de alguma forma, a escolha de cursos ligados aos computadores é preferida pelos alunos. Qualquer daqueles cursos tem o dobro de alunos relativamente ao curso de ótica ocular. Sabemos, também, que dois dos entrevistados de Informática de Gestão gostariam de ter frequentado o curso de multimédia. Portanto, deduz-se que estão incluídos nos (20,6%) inquiridos cuja resposta mais comum é o curso de Multimédia (fig. 25).

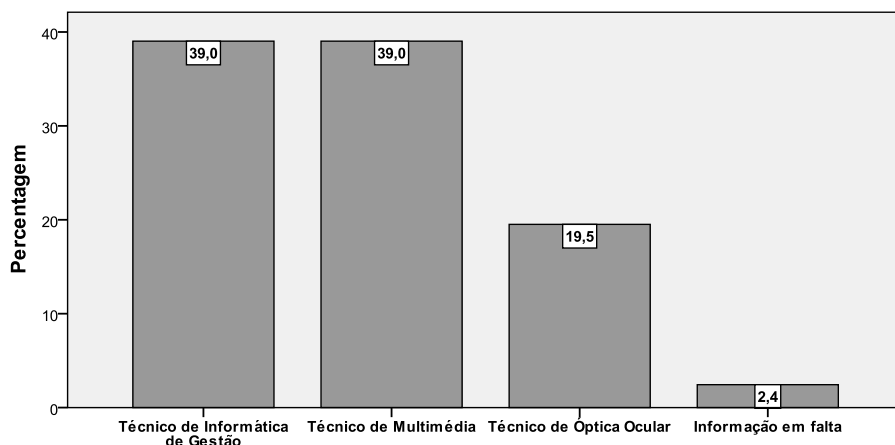


Figura 18 - Diagrama de barras do curso frequentado pelos participantes

Na Figura 19 verifica-se que a maioria dos inquiridos (65,9%) acedeu ao curso quando finalizou o 9º ano. Mas 14,6% dos inquiridos fizeram-no quando já frequentavam o Ensino Secundário. Note-se, ainda, a existência de um único indivíduo, que não se encontrava a estudar quando resolveu ingressar no curso profissional.

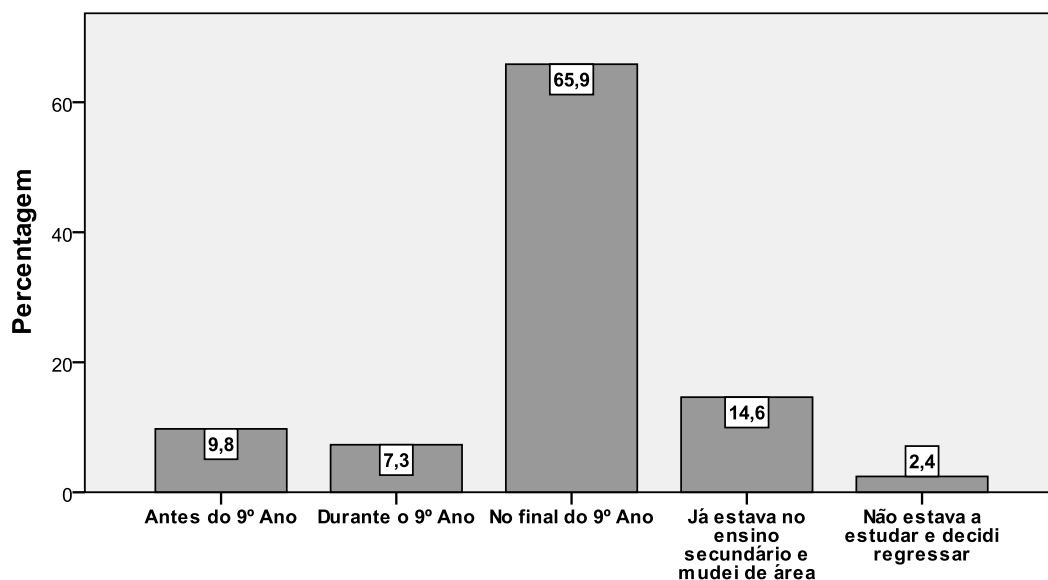


Figura 19 - Diagrama de barras do momento em que foi tomada a decisão de frequentar o curso profissional

Na Figura 20 verifica-se que uma parte substancial dos inquiridos (39,0%), não parece ter tido qualquer aconselhamento relativamente à decisão de frequentar o curso. Dentro dos que relataram terem tido algum tipo de aconselhamento, as fontes mais expressivas são as relativas aos professores (12,2%) e amigos (7,3%).

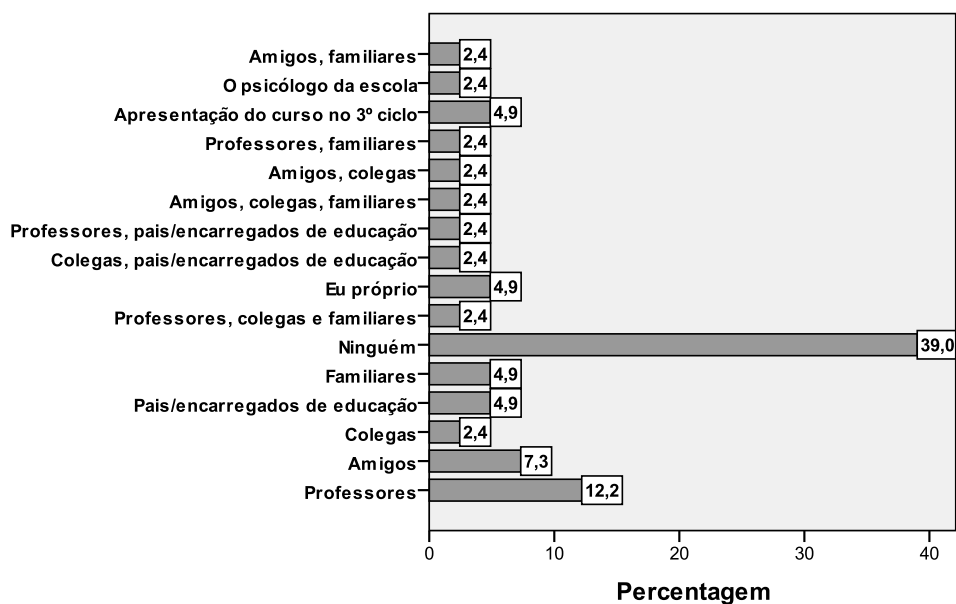


Figura 20 - Diagrama de barras das pessoas que aconselharam na escolha do curso profissional

Mais de metade dos inquiridos (61,0%) mencionaram não terem obtido qualquer informação relativa aos conteúdos dos cursos antes de ingressarem neles.

Na Figura 21 verifica-se que dentro dos inquiridos que relataram terem obtido informações acerca dos conteúdos dos cursos (39,0%), as fontes utilizadas são relativamente variadas, representando os professores o grupo ligeiramente mais expressivo (21,4%).

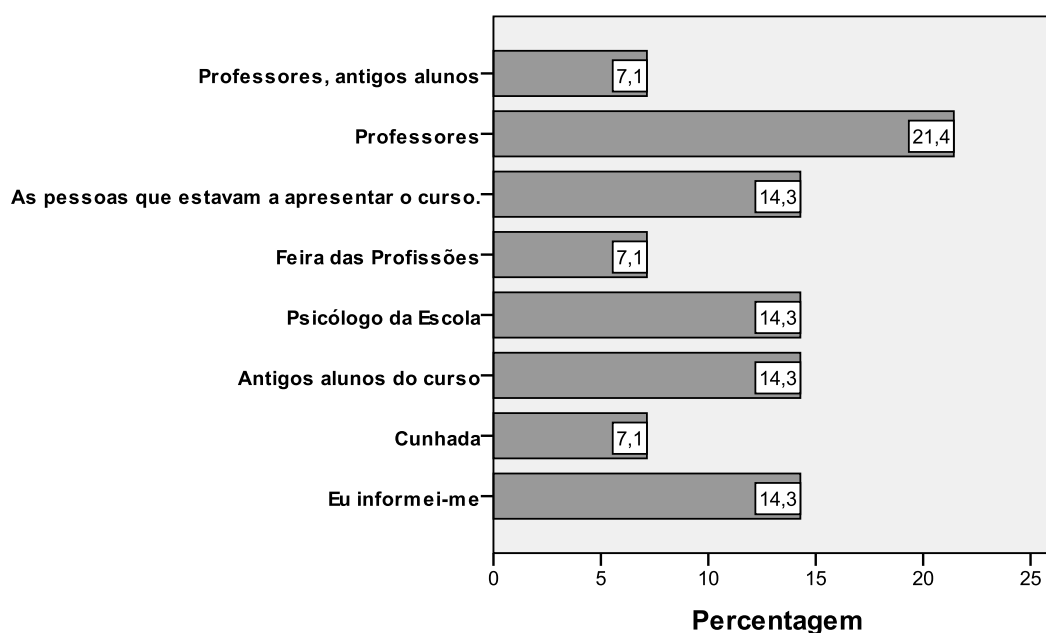


Figura 21 - Diagrama de barras acerca das pessoas que forneceram informações relativamente aos conteúdos dos cursos profissionais

Também, como se pode observar na Figura 22, a maioria dos inquiridos mencionou que ao ingressar no curso profissional tinha a certeza de querer frequentá-lo (70,7%).

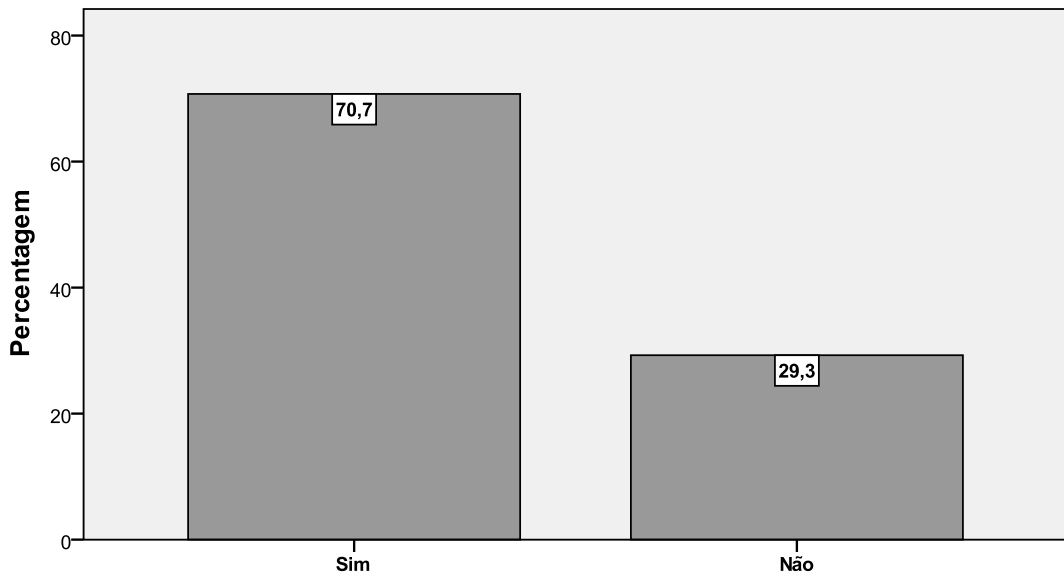


Figura 22 - Diagrama de barras relativo à certeza de querer frequentar o curso profissional

Dentro dos inquiridos que foram sujeitos a uma entrevista profissional para ingressarem no curso, 44,4% consideraram-na bastante ou muito útil, havendo unicamente 11,1% dos indivíduos que a estimaram irrelevante para o processo (Figura 23).

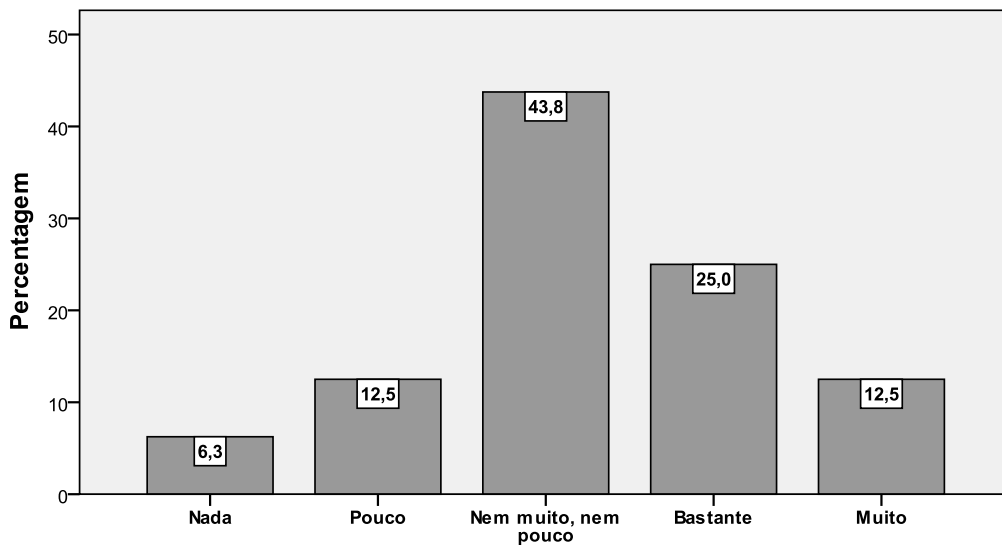


Figura 23 - Diagrama de barras da percepção da utilidade da entrevista de seleção realizada

Por outro lado, na Figura 24 pode observar-se que dentro dos inquiridos que não foram sujeitos a uma entrevista profissional para ingressarem no curso, 37,5% consideraram que poderia ter sido bastante ou muito útil, havendo 18,8% dos indivíduos a afirmarem que teria sido nada e/ou pouco útil para o processo. Note-se que uns expressivos 43,8% tiveram uma opinião irrelevante ou neutra relativamente a possíveis entrevistas de seleção.

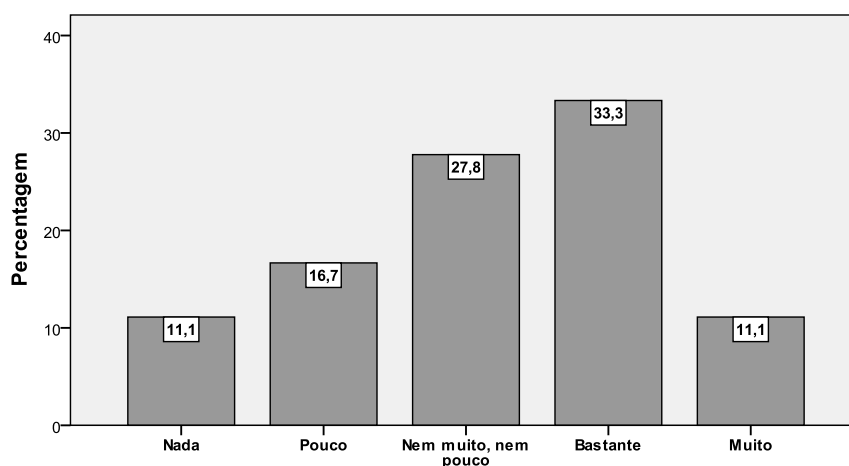


Figura 24 - Diagrama de barras da opinião da utilidade de uma entrevista de seleção, caso tivesse sido realizada

Por outro lado, ao analisar-se a Figura 25, verifica-se que ao perguntar-se aos inquiridos que curso frequentariam em vez do atual, caso fosse possível, a resposta mais comum é o curso de Multimédia (20,6%), sendo seguido pelo Desporto (11,8%), Fotografia (8,8%) e Informática de Gestão (8,8%). Note-se que 17,6% dos inquiridos parecem estar completamente satisfeitos com o curso que frequentam.

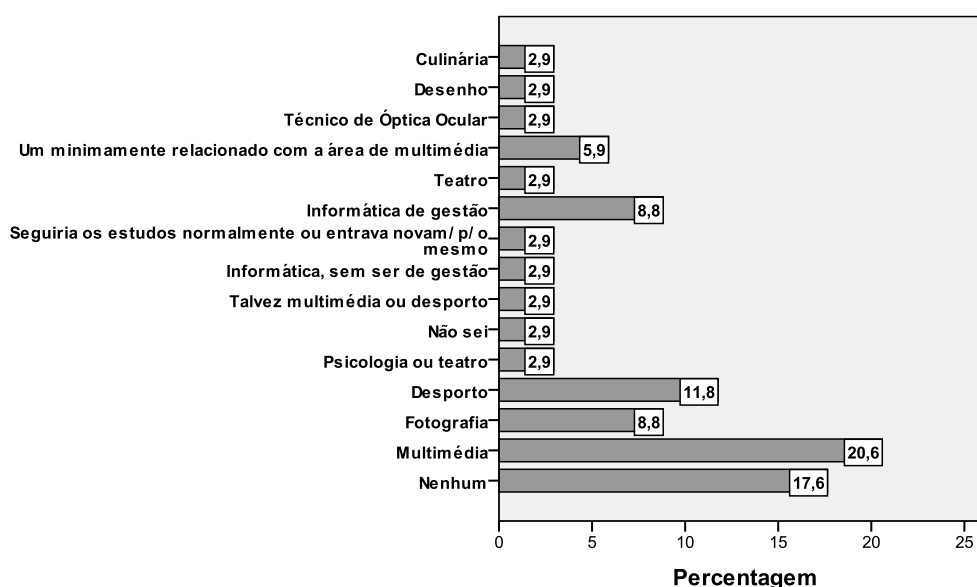


Figura 25 - Diagrama de barras da escolha de outro curso profissional caso fosse possível

1.2. Expetativas relativas ao curso frequentado

Ao se analisarem as expetativas dos inquiridos relativamente ao curso que iriam frequentar (Tabela 10), verificou-se que entre as mais referidas acentuam a ideia de que o curso iria ser essencialmente prático (72,5% de respostas "bastante" ou "muito") e que seria interessante (82,5% de respostas "bastante" ou "muito"). Por outro lado, as expetativas menos referidas centram-se na ideia de que iriam encontrar melhores professores (12,5% de respostas "bastante" ou "muito"), de que o curso teria uma componente teórica muito acentuada (20,0% de respostas "bastante") e que serviria de plataforma para ingressar no Ensino Superior (43,9% de respostas "bastante" ou "muito"). Igualmente os mesmos 43,9 % não pretendem, continuar os estudos na universidade. Por outro lado, 53,6% desejavam fazer o curso para ir trabalhar.

Tabela 10 - Correlações de Spearman: Expetativas relativas ao curso frequentado

	N	3 - Nem muito,					Mediana
		1 - Nada	2 - Pouco	nem pouco	4 - Bastante	5 - Muito	
Pensava que seria prático	40	-	-	27,5%	37,5%	35,0%	4
Pensava que seria teórico	40	10,0%	22,5%	47,5%	20,0%	-	4
Sentia que seria interessante	40	-	7,5%	10,0%	52,5%	30,0%	3
Esperava que tivesse mais atividades	41	7,3%	7,3%	29,3%	31,7%	24,4%	4
Julgava que iria encontrar melhores professores	40	27,5%	7,5%	52,5%	7,5%	5,0%	5
Sabia que iria ter bons colegas	41	14,6%	2,4%	36,6%	19,5%	26,8%	3
Desejava fazer o curso para ir trabalhar	41	17,1%	9,8%	19,5%	7,3%	46,3%	4
Queria fazer o curso para ir para a universidade	41	31,7%	12,2%	12,2%	19,5%	24,4%	1
Considerava o curso interessante e com futuro profissional	41	9,8%	9,8%	24,4%	29,3%	26,8%	3
Queria o curso apenas para complementar a escolaridade	39	33,3%	10,3%	12,8%	7,7%	35,9%	5
Outra situação muito importante	6	66,7%	16,7%	-	16,7%	-	1

Expetativas relativas ao curso frequentado por género

Ao se analisarem os dez aspetos relativos às expetativas para com o curso consoante o género dos inquiridos (Tabela 11), só se encontraram diferenças estatisticamente significativas no relativo à conclusão da escolaridade ( $U = 92,0$ ;  $N1 = 11$ ;  $N2 = 28$ ;  $p = ,043$ ). Deste modo, observou-se que os inquiridos masculinos têm uma maior tendência para terem essa expetativa (Média das Ordens = 22,21) do que os femininos (Média das Ordens = 14,36). Observou-se, também um resultado marginalmente significativo, relativo à ideia de que iriam encontrar melhores professores no curso frequentado ( $U = 108,0$ ;  $N1 = 12$ ;  $N2 = 28$ ;  $p = ,052$ ). Assim, verificou-se que os inquiridos masculinos têm uma maior tendência para terem essa expectativa (Média das Ordens = 22,64) do que os femininos (Média das Ordens = 15,50).

Tabela 11 - Testes de Mann-Whitney: Expetativas relativas ao curso frequentado por género.

	Mann-Whitney U	p (bilateral)
Pensava que seria prático	167,0	,975
Pensava que seria teórico	118,0	,114
Sentia que seria interessante	115,0	,085
Esperava que tivesse mais atividades	124,0	,137
Julgava que iria encontrar melhores professores	108,0	,052
Sabia que iria ter bons colegas	144,0	,371
Desejava fazer o curso para ir trabalhar	138,5	,280
Queria fazer o curso para ir para a universidade	116,5	,090
Considerava o curso interessante e com futuro profissional	159,5	,668
Queria o curso apenas para complementar a escolaridade	92,0	,043
Outra situação muito importante	2,0	,273

Expetativas relativas ao curso frequentado por idade

Tal como se pode verificar na Tabela 12, não se encontrou qualquer associação estatisticamente significativa entre as expetativas relativas ao curso frequentado e a idade dos inquiridos.

Tabela 12 - Correlações de Spearman: Expetativas relativas ao curso frequentado por idade.

		Idade
Pensava que seria prático	<i>rho</i>	,171
Pensava que seria teórico	<i>rho</i>	-,075
Sentia que seria interessante	<i>rho</i>	,151
Esperava que tivesse mais atividades	<i>rho</i>	,091
Julgava que iria encontrar melhores professores	<i>rho</i>	-,229
Sabia que iria ter bons colegas	<i>rho</i>	,059
Desejava fazer o curso para ir trabalhar	<i>rho</i>	,184
Queria fazer o curso para ir para a universidade	<i>rho</i>	-,128
Considerava o curso interessante e com futuro profissional	<i>rho</i>	-,106
Queria o curso apenas para complementar a escolaridade	<i>rho</i>	-,047
Outra situação muito importante	<i>rho</i>	,000

\* Probabilidade de significância < ,05

\*\* Probabilidade de significância < ,01

Expetativas relativas ao curso frequentado por existência prévia de informações acerca dos conteúdos do curso

Tal como se pode verificar na Tabela 13, não se encontrou qualquer diferença estatisticamente significativa entre as expetativas relativas ao curso, consoante os inquiridos possuíssem ou não conhecimentos acerca dos seus conteúdos.

Tabela 13 - Testes de Mann-Whitney: Expetativas relativas ao curso frequentado por existência prévia de informações acerca dos conteúdos do curso.

	Mann-Whitney U	p (bilateral)
Pensava que seria prático	179,5	,714
Pensava que seria teórico	174,0	,595
Sentia que seria interessante	170,5	,514
Esperava que tivesse mais atividades	156,5	,228
Julgava que iria encontrar melhores professores	157,5	,297
Sabia que iria ter bons colegas	170,0	,404
Desejava fazer o curso para ir trabalhar	196,0	,910
Queria fazer o curso para ir para a universidade	189,5	,773
Considerava o curso interessante e com futuro profissional	185,0	,679
Queria o curso apenas para complementar a escolaridade	129,5	,163
Outra situação muito importante	1,5	,121

Expetativas relativas ao curso frequentado por convicção de querer frequentar o curso

A análise da Tabela 14 permite concluir que tendo em conta a cristalização ou não do interesse em frequentar o curso, o único aspeto onde se encontrou uma tendência central significativamente diferente é o relativo à esperança de que o curso tivesse mais atividades ( $U = 103,0$ ;  $N1 = 29$ ;  $N2 = 12$ ;  $p = ,035$ ). Deste modo, observou-se que os inquiridos que estavam certos de querer frequentar o curso tinham expetativas menores relativamente a este aspeto (*Média das Ordens* = 18,55) do que os restantes (*Média das Ordens* = 26,92).

Tabela 14 - Testes de Mann-Whitney: Expetativas relativas ao curso frequentado por certeza de querer frequentar curso.

	Mann-Whitney U	p (bilateral)
Pensava que seria prático	165,5	,937
Pensava que seria teórico	162,5	,862
Sentia que seria interessante	140,5	,527
Esperava que tivesse mais atividades	103,0	,035
Julgava que iria encontrar melhores professores	144,5	,448
Sabia que iria ter bons colegas	166,5	,823
Desejava fazer o curso para ir trabalhar	155,5	,574
Queria fazer o curso para ir para a universidade	126,5	,161
Considerava o curso interessante e com futuro profissional	170,5	,918
Queria o curso apenas para complementar a escolaridade	156,0	,849
Outra situação muito importante	2,0	,273

Expetativas relativas ao curso frequentado por escolaridade dos pais

Tal como se pode verificar na Tabela 15, não se encontrou qualquer associação estatisticamente significativa entre as expetativas relativas ao curso frequentado e a escolaridade dos pais.

Tabela 15 - Correlações de Spearman: Expetativas relativas ao curso frequentado por escolaridade dos pais.

		Escolaridade Mãe	Escolaridade Pai
Pensava que seria prático	rho	-,257	-,029
Pensava que seria teórico	rho	-,062	-,024
Sentia que seria interessante	rho	-,246	-,047
Esperava que tivesse mais atividades	rho	-,132	-,141
Julgava que iria encontrar melhores professores	rho	,057	,120
Sabia que iria ter bons colegas	rho	,219	,210
Desejava fazer o curso para ir trabalhar	rho	-,312	-,235
Queria fazer o curso para ir para a universidade	rho	,008	-,003
Considerava o curso interessante e com futuro profissional	rho	-,272	-,261
Queria o curso apenas para complementar a escolaridade	rho	,062	,198
Outra situação muito importante	rho	-,125	,333

\* Probabilidade de significância < ,05

\*\* Probabilidade de significância < ,01

### 1.3. Opinião relativa ao curso frequentado

Ao analisar-se a opinião dos inquiridos relativamente ao curso no final do mesmo (Tabela 16), verificou-se que entre os aspetos mais valorizados encontra-se o facto de ter sido uma oportunidade de completar o Ensino Secundário (78,0% de respostas "bastante" ou "muito"), assim como, o facto de considerarem o ambiente escolar entre colegas bom (75,6% de respostas "bastante" ou "muito"). Embora menos expressivo, sobressai o facto de muitos inquiridos terem considerado do seu agrado as atividades propostas nas disciplinas práticas (63,4% de respostas "bastante" ou "muito").

Por sua vez, as opiniões menos referidas foram encontradas nos aspetos relativos às expectativas iniciais (35,0% de respostas "bastante" ou "muito"), no agrado pelas atividades propostas nas disciplinas teóricas (22,0% de respostas "bastante" ou "muito") e pelo interesse pelas matérias (35,0% de respostas "bastante" ou "muito").

Tabela 16 - Correlações de Spearman: Opinião relativa ao curso frequentado.

	N	1 - Nada	2 - Pouco	3 - Nem muito, nem pouco	4 - Bastante	5 - Muito	Mediana
Estou a gostar do curso	41	-	12,2%	36,6%	36,6%	14,6%	4
Está a ser aquilo que esperava que fosse (expectativas iniciais)	40	12,5%	12,5%	40,0%	27,5%	7,5%	3
Considero que o ambiente escolar entre colegas é bom	41	-	4,9%	19,5%	48,8%	26,8%	4
O ambiente entre professores e alunos é bom	41	-	4,9%	41,5%	46,3%	7,3%	4
Foi/é uma oportunidade de estudar e completar o 12º Ano	41	2,4%	4,9%	14,6%	31,7%	46,3%	4
Gosto das atividades que são propostas nas disciplinas teóricas	41	7,3%	7,3%	63,4%	12,2%	9,8%	3
Gosto das atividades que são propostas nas disciplinas práticas	41	4,9%	4,9%	26,8%	43,9%	19,5%	4
Gosto de trabalhar em grupo	40	10,0%	-	37,5%	27,5%	25,0%	4
Considero as atividades propostas adequadas ao curso	41	4,9%	9,8%	39,0%	34,1%	12,2%	3
Acho que as matérias são interessantes	40	5,0%	12,5%	47,5%	30,0%	5,0%	3
Outra situação muito importante	7	42,9%	14,3%	28,6%	-	14,3%	2

### Opinião relativa ao curso frequentado por género

Ao analisar-se, consoante o género dos inquiridos (Tabela 17) a opinião relativa aos dez aspetos do curso em foco, só se encontraram diferenças estatisticamente significativas relativamente ao agrado para com as atividades propostas nas disciplinas teóricas ( $U = 105,5; N_1 = 12; N_2 = 29; p = ,023$ ). Deste modo, observou-se que os inquiridos femininos tendem a gostar mais dessas atividades (*Média das Ordens* = 26,71) do que os masculinos (*Média das Ordens* = 18,64). Observou-se também um resultado marginalmente significativo, desta feita, relativamente ao agrado para com o curso ( $U = 113,5; N_1 = 12; N_2 = 29; p = ,067$ ). Verificou-se, então, que os inquiridos masculinos parecem gostar menos dos cursos frequentados (*Média das Ordens* = 18,91) do que os femininos (*Média das Ordens* = 26,04).

Tabela 17 - Testes de Mann-Whitney: Opinião relativa ao curso frequentado por género

	Mann-Whitney U	p (bilateral)
Estou a gostar do curso	113,5	,067
Está a ser aquilo que esperava que fosse (expectativas iniciais)	112,5	,086
Considero que o ambiente escolar entre colegas é bom	122,5	,111
O ambiente entre professores e alunos é bom	128,0	,148
Foi/é uma oportunidade de estudar e completar o 12º Ano	122,0	,109
Gosto das atividades que são propostas nas disciplinas teóricas	105,5	,023
Gosto das atividades que são propostas nas disciplinas práticas	9,5	,457
Gosto de trabalhar em grupo	156,0	,710
Considero as atividades propostas adequadas ao curso	162,5	,728
Acho que as matérias são interessantes	141,0	,391
Outra situação muito importante	1,0	,105

### Opinião relativa ao curso frequentado por idade

Tal como se pode verificar na Tabela 18, não se encontrou qualquer associação estatisticamente significativa entre a opinião relativa ao curso frequentado e a idade dos inquiridos.

Tabela 18 - Correlações de Spearman: Opinião relativa ao curso frequentado por idade.

		Idade
Estou a gostar do curso	rho	-,047
Está a ser aquilo que esperava que fosse (expectativas iniciais)	rho	-,198
Considero que o ambiente escolar entre colegas é bom	rho	,174
O ambiente entre professores e alunos é bom	rho	-,200
Foi/é uma oportunidade de estudar e completar o 12º Ano	rho	,212
Gosto das atividades que são propostas nas disciplinas teóricas	rho	-,110
Gosto das atividades que são propostas nas disciplinas práticas	rho	,163
Gosto de trabalhar em grupo	rho	-,117
Considero as atividades propostas adequadas ao curso	rho	-,045
Acho que as matérias são interessantes	rho	,006
Outra situação muito importante	rho	,252

\* Probabilidade de significância < ,05

\*\* Probabilidade de significância < ,01

### Opinião relativa ao curso frequentado por existência prévia de informações acerca dos conteúdos do curso

Tal como se pode verificar na Tabela 19, também não se encontraram quaisquer diferenças estatisticamente significativas entre a opinião relativa ao curso, consoante os inquiridos possuíssem ou não conhecimentos acerca dos seus conteúdos.

Tabela 19 - Testes de Mann-Whitney: Opinião relativa ao curso frequentado por existência prévia de informações acerca dos conteúdos do curso.

	Mann-Whitney U	p (bilateral)
Estou a gostar do curso	141,5	,099
Está a ser aquilo que esperava que fosse (expetativas iniciais)	145,5	,219
Considero que o ambiente escolar entre colegas é bom	199,5	,988
O ambiente entre professores e alunos é bom	188,0	,725
Foi/é uma oportunidade de estudar e completar o 12º Ano	183,5	,636
Gosto das atividades que são propostas nas disciplinas teóricas	170,5	,360
Gosto das atividades que são propostas nas disciplinas práticas	179,5	,561
Gosto de trabalhar em grupo	185,5	,851
Considero as atividades propostas adequadas ao curso	165,5	,331
Acho que as matérias são interessantes	129,5	,081
Outra situação muito importante	3,5	,354

### Opinião relativa ao curso frequentado por convicção de querer frequentar o curso

A análise da Tabela 20 permite concluir que tendo em conta a maior ou menor convicção em frequentar o curso, o único aspeto onde se encontrou uma tendência central significativamente diferente é o relativo às atividades propostas no curso serem consideradas adequadas ( $U = 97,5$ ;  $N_1 = 29$ ;  $N_2 = 12$ ;  $p = ,021$ ). Deste modo, observou-se que os inquiridos que estavam certos de querer frequentar o curso consideraram-nas mais adequadas (*Média das Ordens* = 23,64) do que os outros (*Média das Ordens* = 14,63).

Tabela 20 - Testes de Mann-Whitney: Opinião relativa ao curso frequentado por certeza de querer frequentar curso.

	Mann-Whitney U	p (bilateral)
Estou a gostar do curso	169,0	,880
Está a ser aquilo que esperava que fosse (expetativas iniciais)	129,5	,341
Considero que o ambiente escolar entre colegas é bom	160,0	,665
O ambiente entre professores e alunos é bom	134,5	,214
Foi/é uma oportunidade de estudar e completar o 12º Ano	156,0	,579
Gosto das atividades que são propostas nas disciplinas teóricas	153,0	,485
Gosto das atividades que são propostas nas disciplinas práticas	159,5	,659
Gosto de trabalhar em grupo	146,0	,496
Considero as atividades propostas adequadas ao curso	97,5	<b>,021</b>
Acho que as matérias são interessantes	152,0	,611
Outra situação muito importante	3,5	,354

### Opinião relativa ao curso frequentado por escolaridade dos pais

Tal como se pode verificar na Tabela 21, a única correlação estatisticamente significativa encontrada entre a escolaridade dos pais e a opinião relativamente aos

vários aspetos em análise do curso encontra-se nas expetativas iniciais ( $r_s = -,35$ ;  $N = 39$ ;  $p = ,030$ ). Em suma, conclui-se que existe uma tendência de magnitude fraca, para as expetativas iniciais não corresponderem ao encontrado no curso, na medida em que as mães dos inquiridos são mais escolarizadas.

Tabela 21 - Correlações de Spearman: Opinião relativa ao curso frequentado por escolaridade dos pais.

		Escolaridade Mãe	Escolaridade Pai
Estou a gostar do curso	rho	-,158	,201
Está a ser aquilo que esperava que fosse (expetativas iniciais)	rho	-,349*	,024
Considero que o ambiente escolar entre colegas é bom	rho	-,132	,062
O ambiente entre professores e alunos é bom	rho	-,225	,111
Foi/é uma oportunidade de estudar e completar o 12º Ano	rho	-,083	-,181
Gosto das atividades que são propostas nas disciplinas teóricas	rho	-,298	-,004
Gosto das atividades que são propostas nas disciplinas práticas	rho	,030	,123
Gosto de trabalhar em grupo	rho	-,227	,063
Considero as atividades propostas adequadas ao curso	rho	-,158	,063
Acho que as matérias são interessantes	rho	-,123	,135
Outra situação muito importante	rho	-,284	,112

\* Probabilidade de significância < ,05

\*\* Probabilidade de significância < ,01

#### 1.4. Percurso e currículo proporcionado pelo curso frequentado

Ao analisar-se a opinião dos inquiridos relativamente a alguns aspetos concernentes ao percurso e currículo do curso frequentado (Tabela 22), verificou-se que entre os mais valorizados se encontram: a perceção de que os encarregados de educação lhes proporcionaram todo o apoio necessário (65,9% de respostas "bastante" ou "muito") e que possuem uma rede social alargada (61,0% de respostas "bastante" ou "muito"); a perceção de que curso será útil no futuro (63,4% de respostas "bastante" ou "muito") e a perceção de que os professores lhes deram ideias, sendo exemplares em termos de bons hábitos (61,0% de respostas "bastante" ou "muito"). Por outro lado, os aspetos valorizados de forma menos positiva foram observados no número de horas dos cursos (12,2% de respostas "bastante" ou "muito"), na facilidade em encontrar trabalho na área de formação (26,9% de respostas "bastante") e na

perceção de que as escolas fizeram tudo o que podiam por eles (29,3% de respostas "bastante" ou "muito").

Tabela 22 - Correlações de Spearman: Opinião relativa ao percurso e currículo proporcionado pelo curso frequentado.

	N	1 - Nada	2 - Pouco	3 - Nem muito, nem pouco	4 - Bastante	5 - Muito	Mediana
Achas que te desenvolve o espírito crítico?	41	2,4%	9,8%	41,5%	36,6%	9,8%	3
Achas que te estimula a autonomia e a cooperação?	41	2,4%	9,8%	46,3%	29,3%	12,2%	3
Consideras adequado o número de horas que o curso tem?	41	39,0%	26,8%	22,0%	9,8%	2,4%	2
Os professores preocupam-se verdadeiramente com as tuas aprendizagens?	41	-	19,5%	26,8%	43,9%	9,8%	4
Os professores dão-te ideias e são exemplos de bons hábitos?	41	-	7,3%	31,7%	51,2%	9,8%	4
Entendes tudo o que te é comunicado na aula?	41	-	7,3%	34,1%	51,2%	7,3%	4
Sentes que a Escola está a fazer tudo por ti?	41	9,8%	22,0%	39,0%	22,0%	7,3%	3
Os Pais/encarregados de educação estão a dar todo o apoio que necessitas?	41	2,4%	7,3%	24,4%	22,0%	43,9%	4
Os teus Pais relacionam-se socialmente e têm muitos amigos?	41	-	12,2%	26,8%	22,0%	39,0%	4
Este curso é bom/benéfico e reconhecido?	41	2,4%	12,2%	31,7%	36,6%	17,1%	4
O curso vai ser-te útil futuramente?	41	4,9%	9,8%	22,0%	36,6%	26,8%	4
O que estás a aprender vai ser importante para a tua futura profissão?	41	2,4%	12,2%	36,6%	26,8%	22,0%	3
Consideras que vai ser fácil encontrar trabalho na tua área de formação?	41	14,6%	14,6%	43,9%	22,0%	4,9%	3
As empresas que se disponibilizam para os estágios valorizam as aprendizagens que os alunos fazem na escola?	41	24,4%	-	31,7%	22,0%	22,0%	3
Aquilo que estás a aprender na escola está a preparar-te para as necessidades exigidas pelas empresas?	41	9,8%	14,6%	31,7%	31,7%	12,2%	3
A relação escola empresa (gestão do estágio/organização) deveria ser diferente?	41	4,9%	4,9%	41,5%	29,3%	19,5%	3
Gostarias que algumas coisas mudassem no curso que frequentas?	38	18,4%	7,9%	21,1%	18,4%	34,2%	4

### Percurso e currículo proporcionado pelo curso frequentado por género

Ao se analisarem os vários aspetos contemplados no âmbito do percurso e currículo dos cursos consoante o género dos inquiridos (Tabela 23), encontraram-se diferenças estatisticamente significativas em três ocasiões: na perceção de que o curso frequentado é de boa qualidade, benéfico e reconhecido ( $U = 97,0$ ;  $N_1 = 12$ ;  $N_2 = 29$ ;

$p = ,021$ ); na perceção de que o curso vai ser importante para a futura profissão ( $U = 101,0$ ;  $N_1 = 12$ ;  $N_2 = 29$ ;  $p = ,029$ ) e na perceção de que as organizações disponibilizadoras de estágios valorizam as aprendizagens ( $U = 87,0$ ;  $N_1 = 12$ ;  $N_2 = 29$ ;  $p = ,010$ ). Deste modo, verificou-se que em qualquer um dos aspetos supramencionados, os inquiridos femininos têm uma visão mais positiva (*Médias das Ordens* = 27,42; 27,08 e 28,25) do que os masculinos (*Médias das Ordens* = 18,34; 18,48 e 18,00).

Tabela 23 - Testes de Mann-Whitney: Opinião relativa ao percurso e currículo proporcionado pelo curso frequentado por género.

	Mann-Whitney U	p (bilateral)
Achas que te desenvolve o espírito crítico?	153,5	,531
Achas que te estimula a autonomia e a cooperação?	139,0	,283
Consideras adequado o número de horas que o curso tem?	163,0	,741
Os professores preocupam-se verdadeiramente com as tuas aprendizagens?	120,0	,101
Os professores dão-te ideias e são exemplos de bons hábitos?	123,5	,113
Entendes tudo o que te é comunicado na aula?	170,5	,912
Sentes que a Escola está a fazer tudo por ti?	137,0	,269
Os Pais/encarregados de educação estão a dar todo o apoio que necessitas?	140,5	,309
Os teus Pais relacionam-se socialmente e têm muitos amigos?	167,5	,845
Este curso é bom/benéfico e reconhecido?	97,0	<b>,021</b>
O curso vai ser-te útil futuramente?	130,5	,194
O que estás a aprender vai ser importante para a tua futura profissão?	101,0	<b>,029</b>
Consideras que vai ser fácil encontrar trabalho na tua área de formação?	131,5	,199
As empresas que se disponibilizam para os estágios valorizam as aprendizagens que os alunos fazem na escola?	87,0	<b>,010</b>
Aquilo que estás a aprender na escola está a preparar-te para as necessidades exigidas pelas empresas?	126,0	,154
A relação escola empresa (gestão do estágio/organização) deveria ser diferente?	115,0	,074
Gostarias que algumas coisas mudassem no curso que frequentas?	144,5	,894

### Percurso e currículo proporcionado pelo curso frequentado por idade

Tal como se pode verificar na Tabela 24, não se encontrou qualquer associação estatisticamente significativa entre a opinião relativa ao percurso e currículo proporcionado pelo curso e a idade dos inquiridos.

Tabela 24 - Correlações de Spearman: Opinião relativa ao percurso e currículo proporcionado pelo curso frequentado por idade.

		Idade
Achas que te desenvolve o espírito crítico?	rho	-,100
Achas que te estimula a autonomia e a cooperação?	rho	-,119
Consideras adequado o número de horas que o curso tem?	rho	,104
Os professores preocupam-se verdadeiramente com as tuas aprendizagens?	rho	,103
Os professores dão-te ideias e são exemplos de bons hábitos?	rho	,126
Entendes tudo o que te é comunicado na aula?	rho	-,041
Sentes que a Escola está a fazer tudo por ti?	rho	-,119
Os Pais/encarregados de educação estão a dar todo o apoio que necessitas?	rho	,045
Os teus Pais relacionam-se socialmente e têm muitos amigos?	rho	,018
Este curso é bom/benéfico e reconhecido?	rho	,076
O curso vai ser-te útil futuramente?	rho	,072
O que estás a aprender vai ser importante para a tua futura profissão?	rho	-,132
Consideras que vai ser fácil encontrar trabalho na tua área de formação?	rho	,002
As empresas que se disponibilizam para os estágios valorizam as aprendizagens que os alunos fazem na escola?	rho	-,075
Aquilo que estás a aprender na escola está a preparar-te para as necessidades exigidas pelas empresas?	rho	,025
A relação escola empresa (gestão do estágio/organização) deveria ser diferente?	rho	-,001
Gostarias que algumas coisas mudassem no curso que frequentas?	rho	,216

\* Probabilidade de significância < ,05

\*\* Probabilidade de significância < ,01

### Percurso e currículo proporcionado pelo curso frequentado por existência prévia de informações acerca dos conteúdos do curso

Tal como se pode verificar na Tabela 25, quando se analisam os aspetos contemplados no campo do percurso e currículo proporcionado pelos cursos, tendo em conta se os inquiridos eram ou não detentores de conhecimentos acerca dos seus conteúdos, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em dois aspetos: perceção de que as aprendizagens realizadas no curso serão importantes para a futura profissão ( $U = 106,0$ ;  $N_1 = 16$ ;  $N_2 = 25$ ;  $p = ,009$ ), e perceção de que os pais têm um círculo e uma vida social rica ( $U = 115,0$ ;  $N_1 = 16$ ;  $N_2 = 25$ ;  $p = ,017$ ). Mais concretamente, verificou-se que os inquiridos que possuíam informações acerca dos conteúdos dos cursos, concordarem mais com a importância dos cursos para as profissões futuras (*Média das Ordens* = 26,88) e com o facto de os pais terem uma vida social ativa (*Média das Ordens* = 26,31) do que os restantes (*Médias das Ordens* = 17,24 e 17,60).

Tabela 25 - Testes de Mann-Whitney: Opinião relativa ao percurso e currículo proporcionado pelo curso frequentado por existência prévia de informações acerca dos conteúdos do curso.

	Mann-Whitney U	p (bilateral)
Achas que te desenvolve o espírito crítico?	155,5	,204
Achas que te estimula a autonomia e a cooperação?	153,5	,184
Consideras adequado o número de horas que o curso tem?	181,0	,595
Os professores preocupam-se verdadeiramente com as tuas aprendizagens?	178,5	,542
Os professores dão-te ideias e são exemplos de bons hábitos?	190,5	,781
Entendes tudo o que te é comunicado na aula?	154,5	,181
Sentes que a Escola está a fazer tudo por ti?	174,0	,468
Os Pais/encarregados de educação estão a dar todo o apoio que necessitas?	199,0	,977
Os teus Pais relacionam-se socialmente e têm muitos amigos?	115,0	<b>,017</b>
Este curso é bom/benéfico e reconhecido?	151,0	,170
O curso vai ser-te útil futuramente?	144,5	,122
O que estás a aprender vai ser importante para a tua futura profissão?	106,0	<b>,009</b>
Consideras que vai ser fácil encontrar trabalho na tua área de formação?	192,5	,833
As empresas que se disponibilizam para os estágios valorizam as aprendizagens que os alunos fazem na escola?	196,5	,923
Aquilo que estás a aprender na escola está a preparar-te para as necessidades exigidas pelas empresas?	170,5	,414
A relação escola empresa (gestão do estágio/organização) deveria ser diferente?	167,5	,359
Gostarias que algumas coisas mudassem no curso que frequentas?	143,5	,444

Percurso e currículo proporcionado pelo curso frequentado por convicção de querer frequentar o curso

A análise da Tabela 26, permite concluir que tendo em conta a cristalização ou não do interesse em frequentar o curso, não foram encontrados quaisquer diferenças estatisticamente significativas quanto à perceção dos aspetos relativos ao percurso e currículo proporcionado pelos cursos frequentados.

Tabela 26 - Testes de Mann-Whitney: Opinião relativa ao percurso e currículo proporcionado pelo curso frequentado por certeza de querer frequentar curso.

	Mann-Whitney U	p (bilateral)
Achas que te desenvolve o espírito crítico?	164,0	,760
Achas que te estimula a autonomia e a cooperação?	148,0	,425
Consideras adequado o número de horas que o curso tem?	157,5	,620
Os professores preocupam-se verdadeiramente com as tuas aprendizagens?	163,0	,738
Os professores dão-te ideias e são exemplos de bons hábitos?	170,0	,900
Entendes tudo o que te é comunicado na aula?	130,5	,170
Sentes que a Escola está a fazer tudo por ti?	154,0	,550
Os Pais/encarregados de educação estão a dar todo o apoio que necessitas?	132,0	,202
Os teus Pais relacionam-se socialmente e têm muitos amigos?	153,5	,538
Este curso é bom/benéfico e reconhecido?	149,0	,453
O curso vai ser-te útil futuramente?	152,5	,521
O que estás a aprender vai ser importante para a tua futura profissão?	173,0	,976
Consideras que vai ser fácil encontrar trabalho na tua área de formação?	167,5	,844
As empresas que se disponibilizam para os estágios valorizam as aprendizagens que os alunos fazem na escola?	139,5	,306
Aquilo que estás a aprender na escola está a preparar-te para as necessidades exigidas pelas empresas?	165,0	,789
A relação escola empresa (gestão do estágio/organização) deveria ser diferente?	149,5	,458
Gostarias que algumas coisas mudassem no curso que frequentas?	115,5	,402

### Percurso e currículo proporcionado pelo curso frequentado por escolaridade dos pais

Ao analisar-se a relação entre a escolaridade dos pais e a perceção dos inquiridos relativamente a alguns aspetos do percurso e currículo proporcionado pelos cursos frequentados (Tabela 27), encontraram-se correlações estatisticamente significativas em duas situações: Existe uma correlação de magnitude fraca entre a escolaridade das mães e a perceção de que os professores dão ideias e são exemplos de bons hábitos ( $r_s = -,32$ ;  $N = 39$ ;  $p = ,046$ ), ou seja, existe uma tendência para os inquiridos percecionarem os professores de forma mais positiva na medida em que as mães têm um grau de escolarização mais modesto; existe uma correlação de magnitude fraca entre a escolaridade dos pais e a perceção de que os cursos são bons, benéficos e reconhecidos ( $r_s = ,34$ ;  $N = 37$ ;  $p = ,041$ ), ou seja, existe uma tendência para os inquiridos percecionarem os cursos de forma mais positiva na medida em que os pais têm um grau de escolarização maior.

Tabela 27 - Correlações de Spearman: Opinião relativa ao percurso e currículo proporcionado pelo curso frequentado por escolaridade dos pais.

		Escolaridade Mãe	Escolaridade Pai
Achas que te desenvolve o espírito crítico?	rho	,044	,187
Achas que te estimula a autonomia e a cooperação?	rho	-,142	,031
Consideras adequado o número de horas que o curso tem?	rho	-,083	,089
Os professores preocupam-se verdadeiramente com as tuas aprendizagens?	rho	-,171	,019
Os professores dão-te ideias e são exemplos de bons hábitos?	rho	-,322	-,119
Entendes tudo o que te é comunicado na aula?	rho	-,055	,108
Sentes que a Escola está a fazer tudo por tí?	rho	-,212	,072
Os Pais/encarregados de educação estão a dar todo o apoio que necessitas?	rho	-,013	-,041
Os teus Pais relacionam-se socialmente e têm muitos amigos?	rho	-,113	-,014
Este curso é bom/benéfico e reconhecido?	rho	-,016	,338
O curso vai ser-te útil futuramente?	rho	-,260	-,131
O que estás a aprender vai ser importante para a tua futura profissão?	rho	-,206	,120
Consideras que vai ser fácil encontrar trabalho na tua área de formação?	rho	-,212	,008
As empresas que se disponibilizam para os estágios valorizam as aprendizagens que os alunos fazem na escola?	rho	-,067	-,122
Aquilo que estás a aprender na escola está a preparar-te para as necessidades exigidas pelas empresas?	rho	-,184	-,067
A relação escola empresa (gestão do estágio/organização) deveria ser diferente?	rho	-,241	-,187
Gostarias que algumas coisas mudassem no curso que frequentas?	rho	-,012	-,122

\* Probabilidade de significância < ,05

\*\* Probabilidade de significância < ,01

### 1.5. Perspetivas de futuro

Ao analisar-se a opinião dos inquiridos relativamente a alguns aspetos concernentes às perspetivas de futuro (Tabela 28), verificou-se que o ingresso num trabalho após a conclusão do curso (55,0% de respostas "bastante" ou "muito") e a crença de que o curso frequentado é uma preparação para o exercício de uma profissão (45,0% de respostas "bastante" ou "muito"), são as ideias mais acentuadas. No polo oposto, encontra-se o ingresso num trabalho e prossecução dos estudos em simultâneo (27,5% de respostas "bastante" ou "muito"), enquanto caminho a prosseguir menos valorizado pelos inquiridos. No entanto, a hipótese de prosseguir estudos, também é algo acentuada com 48,8% dos inquiridos a responder bastante e muito.

Tabela 28 - Perspetivas de futuro

	N	1 - Nada	2 - Pouco	3 - Nem muito, nem pouco	4 - Bastante	5 - Muito	Mediana
Prosseguir os estudos	41	19,5%	17,1%	14,6%	26,8%	22,0%	3
Ingressar num trabalho assim que terminar o curso	40	15,0%	12,5%	17,5%	15,0%	40,0%	4
Ingressar num trabalho e prosseguir os estudos	40	27,5%	20,0%	25,0%	15,0%	12,5%	3
Acredito que o curso irá permitir aceder a uma posição importante no meu futuro trabalho	40	12,5%	10,0%	37,5%	32,5%	7,5%	3
Considero que o curso me está a preparar para o exercício duma profissão	40	5,0%	12,5%	37,5%	32,5%	12,5%	3
Acho que o curso me dará acesso mais facilmente a um emprego	41	9,8%	17,1%	26,8%	31,7%	14,6%	3

### Perspetivas de futuro por género

Ao se analisarem as perspetivas de futuro consoante o género dos inquiridos (Tabela 29), encontram-se diferenças estatisticamente significativas na crença de que o curso frequentado facilitará o acesso a um emprego ( $U = 63,5$ ;  $N_1 = 12$ ;  $N_2 = 29$ ;  $p = ,001$ ). Em suma, verificou-se que os inquiridos femininos têm uma maior crença relativamente ao facto em causa (*Média das Ordens* = 30,21) do que os masculinos (*Média das Ordens* = 17,19).

Tabela 29 - Testes de Mann-Whitney: Perspetivas de futuro por género.

	Mann-Whitney U	p (bilateral)
Prosseguir os estudos	131,5	,213
Ingressar num trabalho assim que terminar o curso	123,0	,250
Ingressar num trabalho e prosseguir os estudos	146,5	,686
Acredito que o curso irá permitir aceder a uma posição importante no meu futuro trabalho	147,5	,526
Considero que o curso me está a preparar para o exercício duma profissão	142,0	,421
Acho que o curso me dará acesso mais facilmente a um emprego	63,5	,001
Outra situação importante.	,0	,021

Perspetivas de futuro por idade

Tal como se pode verificar na Tabela 30, encontraram-se correlações estatisticamente significativa entre a idade dos inquiridos e a intenção de prosseguir os estudos ( $r_s = - ,37$ ;  $N = 41$ ;  $p = ,017$ ) e o desejo de começar a trabalhar após a conclusão do curso ( $r_s = ,44$ ;  $N = 40$ ;  $p = ,004$ ). Assim, conclui-se, por um lado, que existe uma tendência fraca para os inquiridos terem menos intenções de prosseguirem os seus estudos, na medida em que têm mais idade. Também se conclui que existe uma tendência de magnitude moderada para o desejo de começar a trabalhar logo após a conclusão do curso, à medida que têm mais idade.

Tabela 30 - Correlações de Spearman: Perspetivas de futuro por idade.

		Idade
Prosseguir os estudos	rho	-,370
Ingressar num trabalho assim que terminar o curso	rho	,440
Ingressar num trabalho e prosseguir os estudos	rho	-,170
Acredito que o curso irá permitir aceder a uma posição importante no meu futuro trabalho	rho	,058
Considero que o curso me está a preparar para o exercício duma profissão	rho	,131
Acho que o curso me dará acesso mais facilmente a um emprego	rho	,049
Outra situação importante.	rho	,287

\* Probabilidade de significância < ,05

\*\* Probabilidade de significância < ,01

Perspetivas de futuro por existência prévia de informações acerca dos conteúdos do curso

Tal como se pode verificar na Tabela 31, quando se analisam as perspetivas de futuro dos inquiridos, tendo em conta se eram ou não detentores de conhecimentos acerca dos conteúdos dos cursos que viriam a frequentar, não foram encontradas quaisquer diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 31 - Testes de Mann-Whitney: Perspetivas de futuro por existência prévia de informações acerca dos conteúdos do curso.

	ann-Whitney U	symp. Sig. (2-tailed)
Prosseguir os estudos	151,0	,180
Ingressar num trabalho assim que terminar o curso	146,0	,186
Ingressar num trabalho e prosseguir os estudos	158,0	,398
Acredito que o curso irá permitir aceder a uma posição importante no meu futuro trabalho	167,0	,548
Considero que o curso me está a preparar para o exercício duma profissão	171,0	,543
Acho que o curso me dará acesso mais facilmente a um emprego	188,5	,751
Outra situação importante.	7,5	,882

### Perspetivas de futuro por convicção de querer frequentar o curso

A análise da Tabela 32, permite concluir que tendo em conta a cristalização ou não do interesse em frequentar o curso, não foram encontradas quaisquer diferenças estatisticamente significativas quanto às perspetivas de futuro dos inquiridos.

Tabela 32 - Testes de Mann-Whitney: Perspectivas de futuro por certeza de querer frequentar curso.

	Mann-Whitney U	p (bilatarel)
Prosseguir os estudos	144,5	,387
Ingressar num trabalho assim que terminar o curso	151,0	,601
Ingressar num trabalho e prosseguir os estudos	147,5	,709
Acredito que o curso irá permitir aceder a uma posição importante no meu futuro trabalho	165,0	,926
Considero que o curso me está a preparar para o exercício duma profissão	161,0	,828
Acho que o curso me dará acesso mais facilmente a um emprego	172,5	,965
Outra situação importante.	4,5	,606

### Perspetivas de futuro por escolaridade dos pais

Ao analisar-se a relação entre a escolaridade dos pais e as perspetivas de futuro dos inquiridos, não foram encontradas quaisquer correlações estatisticamente significativas (Tabela 33).

Tabela 33- Correlações de Spearman: Perspetivas de futuro por escolaridade dos pais.

	Escolaridade Mãe	Escolaridade Pai
Prosseguir os estudos	rho ,000	-,036
Ingressar num trabalho assim que terminar o curso	rho -,006	,027
Ingressar num trabalho e prosseguir os estudos	rho -,312	-,173
Acredito que o curso irá permitir aceder a uma posição importante no meu futuro trabalho	rho ,114	,268
Considero que o curso me está a preparar para o exercício duma profissão	rho ,175	,328
Acho que o curso me dará acesso mais facilmente a um emprego	rho ,075	,212
Outra situação importante.	rho -,582	,013

\* Probabilidade de significância < ,05

\*\* Probabilidade de significância < ,01

### 1.6. Expetativas e opinião relativamente ao curso frequentado

Ao se analisarem os resultados obtidos, resultantes de um estudo correlacional entre as variáveis relativas às expetativas para com o curso frequentado e a opinião relativamente ao mesmo, quase no seu término (Tabela 34) encontraram-se vários resultados estatisticamente significativos. Dentro desses, destaca-se que há uma tendência de magnitude moderada: para que o gosto pelo curso seja mais acentuado, na medida em que os inquiridos tinham mais expetativas positivas relativamente ao interesse do curso ( $r_s = ,44$ ;  $N = 40$ ;  $p = ,004$ ); para que se considere que o ambiente escolar entre colegas é bom, na medida em que os inquiridos tinham mais expetativas positivas relativamente ao interesse do curso ( $r_s = ,41$ ;  $N = 40$ ;  $p = ,009$ ); para que se considere que o ambiente escolar entre colegas é bom, na medida em que os inquiridos tinham mais expetativas positivas relativamente aos bons colegas que iriam ter no curso ( $r_s = ,53$ ;  $N = 41$ ;  $p < ,001$ ); para que o gosto pelo curso seja mais acentuado, na medida em que os inquiridos tinham mais expetativas de terminarem o curso como forma de acederem ao Ensino Superior ( $r_s = ,52$ ;  $N = 41$ ;  $p < ,001$ ); para que as expetativas iniciais estejam mais preenchidas, na medida em que os inquiridos tinham expetativas de terminarem o curso como forma de acederem ao Ensino Superior mais acentuadas ( $r_s = ,52$ ;  $N = 41$ ;  $p < ,001$ ); para que se considere as atividades propostas como adequadas ao curso, na medida em que as expetativas relativamente a ter-se bons colegas são maiores ( $r_s = ,47$ ;  $N = 41$ ;  $p = ,002$ ).

## CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tabela 34 - Correlações de Spearman: Expectativas e opinião relativamente ao curso frequentado.

		Está a ser aquilo Estou a gostar do curso	que esperava que fosse (expectativas iniciais)	Considero que o ambiente escolar entre colegas é bom	O ambiente entre professores e alunos é bom	Foi/é uma oportunidade de estudar e completar o 12º Ano
Pensava que seria prático	rho	,258	,202	-,034	,019	,237
Pensava que seria teórico	rho	,376	,353	,037	,071	,035
Sentia que seria interessante	rho	,441	,223	,409	,165	,283
Esperava que tivesse mais atividades	rho	-,323	-,328	,058	-,215	,128
Julgava que iria encontrar melhores professores	rho	-,143	-,051	,222	-,249	-,138
Sabia que iria ter bons colegas	rho	,155	,108	,528	-,109	,071
Desejava fazer o curso para ir trabalhar	rho	,156	,080	,344	,039	,226
Queria fazer o curso para ir para a universidade	rho	,521	,427	-,109	-,091	-,215
Considerava o curso interessante e com futuro profissional	rho	,109	,161	,214	,022	-,030
Queria o curso apenas para complementar a escolaridade	rho	-,311	-,137	,147	-,004	,194
Outra situação muito importante	rho	-,775	,000	-,073	-,115	,018

\* Probabilidade de significância < ,05

\*\* Probabilidade de significância < ,01

Tabela 34 - (Cont.) - Correlações de Spearman: Expectativas e opinião relativamente ao curso frequentado.

		Gosto das atividades que são propostas nas disciplinas teóricas	Gosto das atividades que são propostas nas disciplinas práticas	Considero Gosto as propostas de trabalhar em grupo	Outra Acho que as situações são muito importantes		
Pensava que seria prático	rho	,041	,158	-,118	-,007	-,104	-,407
Pensava que seria teórico	rho	,356	,045	-,033	,204	,391	-,827
Sentia que seria interessante	rho	,220	,386	,191	,122	,177	-,645
Esperava que tivesse mais actividades	rho	-,161	-,144	,064	-,306	-,204	,829
Julgava que iria encontrar melhores professores	rho	-,268	-,158	,169	-,013	-,085	,378
Sabia que iria ter bons colegas	rho	,040	,306	,309	,468	,357	-,356
Desejava fazer o curso para ir trabalhar	rho	-,041	,150	,019	,082	,002	,755
Queria fazer o curso para ir para a universidade	rho	,252	,237	,151	,038	,185	-,188
Considerava o curso interessante e com futuro profissional	rho	-,097	,153	,104	,035	,041	,385
Queria o curso apenas para complementar a escolaridade	rho	-,146	-,088	,181	,048	-,170	,324
Outra situação muito importante	rho	-,775	-,418	,237	,219	-,849	.

\* Probabilidade de significância < ,05

\*\* Probabilidade de significância < ,01

## 1.7. Perspetivas de futuro e opinião final relativamente ao curso frequentado

Os resultados obtidos através dum estudo correlacional, entre as variáveis relativas às perspetivas de futuro e a opinião final relativamente ao curso frequentado (Tabela 35), espelham vários resultados estatisticamente significativos, entre os quais se constata que há uma tendência de magnitude moderada para os inquiridos considerarem de forma mais acentuada: que o curso lhes irá permitir acederem a uma posição importante num futuro trabalho, na medida em que estes tenham gostado mais do curso ( $r_s = ,46$ ;  $N = 40$ ;  $p = ,003$ ); o curso os está a preparar para uma profissão, na medida em que estes tenham gostado mais do curso ( $r_s = ,54$ ;  $N = 40$ ;  $p < ,001$ ); que o curso lhes irá permitir acederem mais facilmente a um emprego, na medida em que estes tenham gostado mais do curso ( $r_s = ,48$ ;  $N = 41$ ;  $p = ,002$ ); que o curso lhes irá permitir acederem a uma posição importante num futuro trabalho, na medida em que estes tenham gostado mais das atividades propostas nas disciplinas práticas ( $r_s = ,45$ ;  $N = 40$ ;  $p = ,003$ ); que o curso os está a preparar para uma profissão, na medida em que estes tenham gostado mais das atividades propostas nas disciplinas práticas ( $r_s = ,42$ ;  $N = 40$ ;  $p = ,007$ ); que o curso lhes irá permitir acederem mais facilmente a um emprego, na medida em que estes tenham gostado mais das atividades propostas nas disciplinas práticas ( $r_s = ,40$ ;  $N = 41$ ;  $p = ,009$ ); ingressar num trabalho e prosseguir estudos após o término do curso, na medida em que gostem mais de trabalhar em grupo ( $r_s = ,40$ ;  $N = 39$ ;  $p = ,012$ ); que o curso lhes irá permitir acederem a uma posição importante num futuro trabalho, na medida em que estes tenham achado as matérias do curso mais interessantes ( $r_s = ,47$ ;  $N = 40$ ;  $p = ,002$ ).

Tabela 35 - Correlações de Spearman: Perspetivas de futuro e opinião relativamente ao curso frequentado.

					Considero	Acho que o		
					que o	curso me		
					que o curso	está a	dará	
					preparar	para o	acesso	
					exercício	mais	facilmente a	Outra
					duma	um	situação	
					profissão	emprego	importante.	
			Ingressar		Acredito que o			
			num	Ingressar	curso irá permitir			
			trabalho	num	aceder a uma			
			assim que	trabalho e	posição			
			Prosseguir	terminar o	importante no			
			os estudos	curso	meu futuro			
				os estudos	trabalho			
Estou a gostar do curso	rho	,204	-,209	,109	,461	,544	,480	-,376
Está a ser aquilo que esperava que fosse (expetativas iniciais)	rho	,215	-,313	,104	,326	,331	,366	,085
Considero que o ambiente escolar entre colegas é bom	rho	-,100	,052	,227	,238	,045	,143	,454
O ambiente entre professores e alunos é bom	rho	,072	-,192	,078	-,036	,092	,018	,169
Foi/é uma oportunidade de estudar e completar o 12º Ano	rho	-,248	,379	,110	,063	,162	,098	,132
Gosto das atividades que são propostas nas disciplinas teóricas	rho	,091	-,227	,050	,327	,242	,322	,085
Gosto das atividades que são propostas nas disciplinas práticas	rho	,130	-,112	,140	,452	,419	,403	,267
Gosto de trabalhar em grupo	rho	,146	-,079	,400	,239	,052	,056	,716
Considero as atividades propostas adequadas ao curso	rho	-,039	-,105	,270	,313	,350	,227	,816
Acho que as matérias são interessantes	rho	,002	-,209	-,007	,467	,282	,288	,390
Outra situação muito importante	rho	-,250	,069	,501	-,378	-,490	-,137	,1000

\* Probabilidade de significância < ,05

\*\* Probabilidade de significância < ,01

### 1.8. Percurso e currículo do curso e opinião final relativamente ao curso frequentado

Os resultados obtidos através da correlação entre as variáveis relativas à opinião para com o percurso e currículo proporcionado pelo curso e a opinião final relativamente ao curso frequentado (Tabela 36), espelham vários resultados estatisticamente significativos, entre os quais se encontra uma tendência de magnitude moderada, para que os inquiridos considerem de forma mais acentuada que o curso lhes desenvolveu o espírito crítico, na medida em que estes tenham gostado mais do curso ( $r_s = ,45$ ;  $N = 41$ ;  $p = ,003$ ); que o curso lhes estimulou a autonomia e cooperação, na medida em que estes tenham gostado mais do curso ( $r_s = ,49$ ;  $N = 41$ ;  $p = ,001$ ); que o

curso é bom, benéfico e reconhecido, na medida em que estes tenham gostado mais do curso ( $r_s = ,63$ ;  $N = 41$ ;  $p < ,001$ ); que o curso lhes irá ser útil no futuro, na medida em que estes tenham gostado mais do curso ( $r_s = ,58$ ;  $N = 41$ ;  $p < ,001$ ); que o que estão a aprender vais ser útil para as suas profissões futuras, na medida em que estes tenham gostado mais do curso ( $r_s = ,68$ ;  $N = 41$ ;  $p < ,001$ ); que será fácil encontrarem trabalho na área de formação, na medida em que estes tenham gostado mais do curso ( $r_s = ,53$ ;  $N = 41$ ;  $p < ,001$ ); que aquilo que aprenderam os prepara para as necessidades das empresas, na medida em que estes tenham gostado mais do curso ( $r_s = ,58$ ;  $N = 41$ ;  $p < ,001$ ); que o curso lhes estimulou a autonomia e cooperação, na medida em que o curso correspondeu às suas expetativas iniciais ( $r_s = ,62$ ;  $N = 40$ ;  $p < ,001$ ); que o curso é bom, benéfico e reconhecido, na medida em que este correspondeu às suas expetativas iniciais ( $r_s = ,56$ ;  $N = 40$ ;  $p < ,001$ ); que o curso lhes irá ser útil no futuro, na medida em que este correspondeu mais às suas expetativas iniciais ( $r_s = ,41$ ;  $N = 40$ ;  $p = ,008$ ); que o que aprendem será importante para a futura profissão, na medida em que o curso correspondeu às suas expetativas iniciais ( $r_s = ,45$ ;  $N = 40$ ;  $p = ,004$ ); que aquilo que aprendem os prepara para as exigências das empresas, na medida em que o curso correspondeu às suas expetativas iniciais ( $r_s = ,49$ ;  $N = 40$ ;  $p = ,001$ ); que o curso lhes desenvolve o espírito crítico, na medida em que as atividades desenvolvidas nas disciplinas teóricas lhes agradam mais ( $r_s = ,46$ ;  $N = 41$ ;  $p = ,003$ ); que o curso lhes estimula a autonomia e cooperação, na medida em que as atividades desenvolvidas nas disciplinas teóricas lhes agradam mais ( $r_s = ,43$ ;  $N = 41$ ;  $p = ,005$ ); que o curso é bom, benéfico e reconhecido, na medida em que as atividades desenvolvidas nas disciplinas teóricas lhes agradam mais ( $r_s = ,49$ ;  $N = 41$ ;  $p = ,001$ ); que o curso lhes vai ser útil no futuro, na medida em que as atividades desenvolvidas nas disciplinas práticas lhes agradam mais ( $r_s = ,44$ ;  $N = 41$ ;  $p = ,004$ ); que o curso lhes desenvolve a autonomia e cooperação, na medida em que consideram de forma mais marcada as atividades desenvolvidas durante o curso como adequadas ( $r_s = ,54$ ;  $N = 41$ ;  $p < ,001$ ); que o curso é bom, benéfico e reconhecido, na medida em que consideram de forma mais marcada que as atividades desenvolvidas durante o curso são adequadas ( $r_s = ,43$ ;  $N = 41$ ;  $p = ,005$ ); que o que aprendem os prepara para as exigências das empresas, na medida em que consideram de forma mais marcada que as atividades desenvolvidas durante o curso são adequadas ( $r_s = ,48$ ;  $N = 41$ ;  $p = ,001$ ); que o curso lhes desenvolveu o espírito crítico,

na medida em que estes tenham achado as matérias do curso mais interessantes ( $r_s = ,45$ ;  $N = 40$ ;  $p = ,003$ ); que o curso lhes desenvolveu a autonomia e cooperação, na medida em que estes tenham achado as matérias do curso mais interessantes ( $r_s = ,45$ ;  $N = 40$ ;  $p = ,003$ ); que o curso é bom, benéfico e reconhecido, na medida em que estes tenham achado as matérias do curso mais interessantes ( $r_s = ,44$ ;  $N = 40$ ;  $p = ,004$ ); que o curso lhes vai ser útil no futuro, na medida em que estes tenham achado as matérias do curso mais interessantes ( $r_s = ,41$ ;  $N = 40$ ;  $p = ,010$ ); que terão facilidade em encontrar trabalho na área de formação, na medida em que estes tenham achado as matérias do curso mais interessantes ( $r_s = ,48$ ;  $N = 40$ ;  $p = ,002$ ); que o que aprenderam os preparou para as necessidades das empresas, na medida em que estes tenham achado as matérias do curso mais interessantes ( $r_s = ,48$ ;  $N = 40$ ;  $p = ,002$ ).

Tabela 36 - Correlações de Spearman: Percurso e currículo do curso e opinião relativamente ao curso frequentado

		Achas que te desenvolve espírito crítico?	Achas que te estimula a autonomia e a cooperação?	Consideras adequado o número de horas que o curso tem?	Os professores preocupam-se verdadeiramente com as tuas aprendizagens?	Os professores dão-te ideias e são bons exemplos de hábitos?	Entendes tudo o que te é comunicado na aula?
Estou a gostar do curso	rho	,452*	,487*	,192	,216	,187	,295
Está a ser aquilo que esperava que fosse (expetativas iniciais)	rho	,379	,617*	,295	,241	,312	,212
Considero que o ambiente escolar entre colegas é bom	rho	,169	,332	,168	,270	,062	,082
O ambiente entre professores e alunos é bom	rho	,175	,345	-,051	,083	,112	,245
Foi/é uma oportunidade de estudar e completar o 12º Ano	rho	,197	,279	-,212	,354*	,361*	,346*
Gosto das atividades que são propostas nas disciplinas teóricas	rho	,458*	,433*	,210	,272	,274	,249
Gosto das atividades que são propostas nas disciplinas práticas	rho	,297	,388*	,023	,333	,332	,292
Gosto de trabalhar em grupo	rho	,369	,274	-,066	-,026	,177	,313*
Considero as atividades propostas adequadas ao curso	rho	,370	,536*	,109	,288	,339*	,261
Acho que as matérias são interessantes	rho	,452*	,453*	,189	,269	,215	,226
Outra situação muito importante	rho	-,495	-,465	,606	-,333	-,353	-,728

\* Probabilidade de significância < ,05

\*\* Probabilidade de significância < ,01

## CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tabela 36 (Cont.) - Correlações de Spearman: Percurso e currículo do curso e opinião relativamente ao curso frequentado

		Os Pais/encarregados de educação estão a dar todo o apoio que necessitas?	Os teus Pais relacionam-se socialmente e têm muitos amigos?	Este curso é bom/benéfico e reconhecido?	O curso vai ser-te útil futuramente?	O que estás a aprender vai ser importante para a tua futura profissão?
Estou a gostar do curso	rho	,233	,121	,397*	,633*	,584*
Está a ser aquilo que esperava que fosse (expetativas iniciais)	rho	,170	,227	,364*	,559*	,448*
Considero que o ambiente escolar entre colegas é bom	rho	-,206	,144	,258	,266	,341*
O ambiente entre professores e alunos é bom	rho	,270	,075	,149	,219	,011
Foi/é uma oportunidade de estudar e completar o 12º Ano	rho	,272	,119	-,072	,060	-,133
Gosto das atividades que são propostas nas disciplinas teóricas	rho	,126	,201	,275	,493*	,298
Gosto das atividades que são propostas nas disciplinas práticas	rho	,206	,293	,094	,371*	,435*
Gosto de trabalhar em grupo	rho	,021	,244	,079	,237	-,010
Considero as atividades propostas adequadas ao curso	rho	,345*	,109	,072	,433*	,077
Acho que as matérias são interessantes	rho	,117	,080	,349*	,442*	,405*
Outra situação muito importante	rho	-,591	,040	-,115	-,549	-,644

\* Probabilidade de significância < ,05

\*\* Probabilidade de significância < ,01

Tabela 36 (Cont.) - Correlações de Spearman: Percurso e currículo do curso e opinião relativamente ao curso frequentado

		Consideras que vai ser fácil encontrar trabalho na tua área de formação?	As empresas que se disponibilizam para os estágios valorizam as aprendizagens que os alunos fazem na escola?	Aquilo que estás a aprender na escola está a preparar-te para as necessidades exigidas pelas empresas?	A relação escola empresa (gestão do estágio/organização) deveria ser diferente? ?	Gostarias que algumas coisas mudassem no curso que frequentas
Estou a gostar do curso	rho	,526*	,314*	,579*	-,080	-,166
Está a ser aquilo que esperava que fosse (expetativas iniciais)	rho	,355*	,310	,488*	,106	-,392*
Considero que o ambiente escolar entre colegas é bom	rho	,048	-,232	,170	,133	,040
O ambiente entre professores e alunos é bom	rho	,202	,239	,123	-,026	-,109

## CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foi/é uma oportunidade de estudar e completar o 12º Ano	rho	,133	,240	,073	-,142	,246
Gosto das atividades que são propostas nas disciplinas teóricas	rho	,353	,179	,273	,042	-,016
Gosto das atividades que são propostas nas disciplinas práticas	rho	,274	,016	,323	,172	-,126
Gosto de trabalhar em grupo	rho	-,195	-,114	,194	,066	-,160
Considero as atividades propostas adequadas ao curso	rho	,171	,186	,484*	,099	-,290
Acho que as matérias são interessantes	rho	,479*	,019	,480*	-,048	-,119
Outra situação muito importante	rho	-,539	-,693	-,641	,108	,038

\* Probabilidade de significância < ,05

\*\* Probabilidade de significância < ,01

### 1.9. Síntese dos resultados dos questionários

As idades dos inquiridos variam entre os 17 e os 21 anos e idade média é aproximadamente 19 anos ( $DP = 0,97$ ), tendo-se verificado, por um lado, correlações estatisticamente significativas entre a idade e a intenção de prosseguir os estudos ( $r_s = -,37$ ;  $N = 41$ ;  $p = ,017$ ); por outro, entre a idade e o desejo de começar a trabalhar após a conclusão do curso ( $r_s = ,44$ ;  $N = 40$ ;  $p = ,004$ ). Assim, conclui-se que existe uma tendência fraca para os inquiridos terem menos intenções de prosseguirem os seus estudos quanto maior a idade, e uma tendência de magnitude moderada para o desejo de começar a trabalhar após a conclusão do curso, na medida em que têm mais idade. Estas conclusões seguem de perto os resultados do estudo sobre cursos profissionais realizado por Santos (2008), no qual se verifica que os alunos frequentaram o curso convictos de que “fizeram-no principalmente por necessidade de aprofundar conhecimentos para o desempenho de uma profissão, e de forma a aumentar as possibilidades de emprego” (p. 135); em segundo lugar por acreditarem que arranjariam emprego com facilidade e, em terceiro, porque ficariam melhor preparados para ingressarem num curso superior.

Conclui-se ainda, que os cursos estão adaptados ao perfil de alunos que os procuram, até porque cerca de 59% dos inquiridos moram em Faro e os restantes são de diversas localidades dos arredores, com acessibilidade de transportes. Assim, as expectativas face aos cursos revelam favorecer essa adaptação. Sendo a grande maioria de alunos do género masculino (70,7%), encontraram-se diferenças estatisticamente significativas relativamente à expectativa de conclusão da escolaridade ( $U = 92,0$ ;  $N_1 = 11$ ;  $N_2 = 28$ ;  $p = ,043$ ), observando-se que os inquiridos masculinos apresentam maior tendência (Média das Ordens = 22,21) do que os femininos (Média das Ordens = 14,36). Observou-se, também, um resultado marginalmente significativo, relativo à ideia de que iriam encontrar melhores professores no curso frequentado ( $U = 108,0$ ;  $N_1 = 12$ ;  $N_2 = 28$ ;  $p = ,052$ ), concluindo-se que os inquiridos masculinos têm uma maior tendência (Média das Ordens = 22,64) do que os femininos (Média das Ordens = 15,50). No entanto, os inquiridos femininos manifestam uma visão mais positiva (Médias das Ordens = 27,42; 27,08 e 28,25) do que os masculinos (Médias das Ordens = 18,34; 18,48 e

18,00) na percepção de que: i) o curso frequentado é de boa qualidade, benéfico e reconhecido ( $U = 97,0$ ;  $N_1 = 12$ ;  $N_2 = 29$ ;  $p = ,021$ ); ii) de que o curso vai ser importante para a futura profissão ( $U = 101,0$ ;  $N_1 = 12$ ;  $N_2 = 29$ ;  $p = ,029$ ); iii) de que as organizações que disponibilizam os estágios valorizam as aprendizagens ( $U = 87,0$ ;  $N_1 = 12$ ;  $N_2 = 29$ ;  $p = ,010$ ); bem como, iv) na crença de que o curso frequentado facilitará o acesso a um emprego ( $U = 63,5$ ;  $N_1 = 12$ ;  $N_2 = 29$ ;  $p = ,001$ ), dado que os inquiridos femininos têm uma maior crença relativamente ao facto em causa (*Média das Ordens* = 30,21) do que os masculinos (*Média das Ordens* = 17,19).

Como vimos, as expetativas percepções e crenças, em geral, são muito favoráveis, principalmente as reveladas pelos inquiridos masculinos, que são a maioria dos entrevistados (70,7%). Porém, observou-se um resultado marginalmente significativo relativamente ao agrado para com o curso ( $U = 113,5$ ;  $N_1 = 12$ ;  $N_2 = 29$ ;  $p = ,067$ ), em que os inquiridos masculinos parecem gostar menos dos cursos frequentados (*Média das Ordens* = 18,91) do que os femininos (*Média das Ordens* = 26,04). Verificou-se, ainda, que no agrado para com as atividades propostas nas disciplinas teóricas ( $U = 105,5$ ;  $N_1 = 12$ ;  $N_2 = 29$ ;  $p = ,023$ ), são os inquiridos femininos que tendem a gostar mais dessas atividades (*Média das Ordens* = 26,71) do que os masculinos (*Média das Ordens* = 18,64). No mesmo sentido, observando-se um número significativo de alunos que gostaria de algumas mudanças nos cursos que frequenta (52,6% de respostas “bastante” ou “muito”) é a ideia de que o curso iria ser essencialmente prático que é assinalada por 72,5% de respostas “bastante” ou “muito”. Ora, se considerássemos, *grosso modo*, que a totalidade dos inquiridos do sexo masculino (70,7%) assinalaria com respostas “bastante” ou “muito” a expectativa de que o curso iria ser essencialmente prático, estaria assim explicada a natureza da questão relativa ao descontentamento, embora 1,8% (72,5-70,7) de raparigas expressassem, ainda, essa expectativa. Porém, mais do que explicar os resultados, importa apresentar a relação entre a gestão que é feita e o resultado que se obtém. Nesse sentido, face às limitações materiais e funcionais que muitas vezes coexistem no desenvolvimento curricular em contexto escolar, será porventura possível investir numa gestão curricular que potencie a interdisciplinaridade, enquanto estratégia de integração, articulação e reflexão sobre os próprios conhecimentos, e que pode incluir, eventualmente a formação em contexto de trabalho, no mesmo sentido defendido por

Marques (1993), ao “incentivar além de competências técnico-científicas comuns a diversos contextos profissionais, organizacionais e famílias de profissões, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, nomeadamente: (...) capacidade de participar, comunicar e cooperar com os outros; capacidade de inovar, criar, empreender e de resolver problemas” (p. 52). Ao inserir a formação prática em contexto de trabalho (FCT) na estratégia de desenvolvimento curricular, estaremos a proporcionar o desenvolvimento de competências dos formandos. A articulação entre esta formação (FCT) com toda a restante estrutura curricular, irá conferir mais utilidade aos conhecimentos e competências adquiridas ao longo de todo o curso profissional, conferindo-lhe uma natureza mais prática.

A convicção em querer frequentar o respetivo curso está relacionada com a adequação das atividades propostas ( $U = 97,5$ ;  $N1 = 29$ ;  $N2 = 12$ ;  $p = ,021$ ), tendo-se observado que os inquiridos que estavam certos de querer frequentar o curso consideraram-nas mais adequadas (Média das Ordens = 23,64), em comparação com os outros (Média das Ordens = 14,63). Considerando a cristalização ou não do interesse em frequentar o curso, também se encontrou uma tendência central significativamente diferente relativamente à esperança de que o curso tivesse mais atividades ( $U = 103,0$ ;  $N1 = 29$ ;  $N2 = 12$ ;  $p = ,035$ ). Deste modo, observou-se que os inquiridos que estavam certos de querer frequentar o curso tinham expectativas menores quanto ao tipo de atividades (Média das Ordens = 18,55) do que os restantes (Média das Ordens = 26,92). Ora, cerca de 70,7 % dizem ter tido a certeza do curso que queriam frequentar, embora 20,6 % dos inquiridos preferissem ingressar no curso de multimédia, caso fosse possível. De facto, os resultados demonstram que a oportunidade de frequência do curso pretendido, acerca do qual existem certezas e interesses próprios, baixam as expectativas quanto às atividades que nele são propostas. Estes resultados acentuam-se quando conjugados com mais baixos níveis de escolaridade dos respetivos progenitores/encarregados, por se ter observado, também, correlação estatisticamente significativa entre a escolaridade dos pais e as expectativas iniciais ( $r_s = -,35$ ;  $N = 39$ ;  $p = ,030$ ). Conclui-se que existe uma tendência de magnitude fraca, para as expectativas iniciais não serem satisfeitas no curso, na medida em que as mães dos inquiridos são mais escolarizadas, bem como, uma correlação de magnitude fraca entre a escolaridade dos pais e a perceção de que os cursos são bons, benéficos e reconhecidos ( $r_s = ,34$ ;  $N = 37$ ;  $p = ,041$ ). Assim, há

uma tendência para os inquiridos percecionarem os cursos de forma mais positiva na medida em que os pais têm um grau de escolarização maior.

Na escola profissional estudada por Santos (2008), “relativamente ao grau de satisfação do curso que frequentam, os alunos revelaram menor satisfação com a carga horária (26,6%)” (p.135). Tais dados são relativamente comuns aos estudos sobre o ensino profissional, verificando-se que os dados observados no estudo em presença confirmam que o número de horas do curso é considerado um aspeto muito pesado, com 39% de respostas “nada” e “pouco” adequadas. Nesta questão, a perceção de que o horário é muito sobrecarregado e “que não se aprende mais por isso” é uma ideia refletida pelos alunos e pelos professores, como veremos.

## **2. Apresentação e discussão dos dados recolhidos das entrevistas**

Com base na tabela 9 (grelha de análise das entrevistas), oportunamente apresentada na metodologia do presente estudo (p.130) apresentamos e discutimos os dados obtidos através das entrevistas que efetuámos.

Na tabela 37 apresentamos a grelha de categorias e subcategorias e indicadores usados para a organização da recolha de dados das entrevistas.

Tabela 37 - Grelha geral de análise e tratamento de dados

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
Representações	face aos cursos profissionais	Perspetivas
		Interesses
		Perfil de profissional
	face ao outro	Necessidades
		Expetativas/aspirações
		Imagem da escola
Comportamentos	discriminatórios	Imagem da escola nos monitores
		Imagem das empresas nos alunos
		Imagem dos alunos nos professores
	assertivos	Procedimentos administrativos nos monitores
		Relações interpessoais
		Organização curricular
Gestão	Funcionamento	Horário
		Materiais/equipamentos
		Articulação
	curricular	Qualidade
		Participação
		Adequação
	Ética	Prática letiva
		Estrutura modular
		Elaboração de horários

## 2.1. Representações

### Face aos cursos profissionais: perspetivas

Os dados apurados em anexo (Anexo D), organizados em tabelas, revelam que a opinião dos professores em relação aos cursos profissionais evoluiu no sentido de uma progressiva aceitação e valorização dos mesmos. Se inicialmente “*a escola não aceitou bem*” (D) e “*à mínima oportunidade, aproveitavam para fazerem algum comentário depreciativo*” (P3) atualmente, estes cursos, integram muitos alunos que “*não fariam o 12.º ano se não houvesse este tipo de cursos*” (D). Por isso, as estratégias de ensino são ajustadas e “*a própria forma de como os professores trabalham é muito mais individual e individualista nos cursos profissionais*” (P2).

A perspetiva dos professores, como principais responsáveis pela gestão curricular, carece de um incremento e justa evolução no sentido da efetiva articulação interinstitucional, geradora de uma visão unificadora do currículo ao serviço dum processo de ensino aprendizagem centrado em cada aluno. Tal processo depende do local onde o aluno realiza as suas aprendizagens. Por isso, as aprendizagens realizam-se na escola e na empresa. Porém, as representações dos professores centram-se, quase exclusivamente, no desenvolvimento curricular realizado em espaço-tempo escolar e nas suas lógicas, as quais são consideradas o “aqui” na lógica de uma progressão só possível pela via dos estudos, conforme se infere por afirmações como as seguintes: “*há aqui muitos moços que estão neste percurso de três anos*” e “*a pessoa depois poderá progredir e fazer estudos, claro*” (D). Assim, os professores tendem a categorizar as áreas de aprendizagem, criando uma separação para as atividades realizadas nas componentes curriculares, distinguindo claramente as aprendizagens da formação sócio cultural das restantes situações, que são consideradas à parte: “*na formação sócio cultural (...) tinham (...) francês, língua materna, tinham uma língua estrangeira (...) tinham matemática e tinham educação física o resto era tudo a outra parte*” (D).

Embora o currículo formal, nos cursos profissionais, integre as aprendizagens na escola e no estágio, os professores assumem, formalmente, apenas as aprendizagens realizadas na escola e tendem a atribuir ao estágio um valor não formal, uma

integração no mercado de trabalho, pois *“quem vem para um curso profissional deve ter a ideia que o objetivo é mesmo adquirir competências e capacidades para que depois entrem no mercado de trabalho”* (D).

As representações dos monitores nas empresas são tendencialmente mais abrangentes no plano das intencionalidades, considerando as atividades de estágio como oportunidades de aprendizagens significativas, já que, como referem, *“o estágio é uma oportunidade para o aluno aprender coisas diferentes e novas, mais relacionadas com aprendizagens sociais do mundo do trabalho”* (EO1). Conclui-se, portanto, que não confina o espaço-tempo dos alunos à participação no meio empresarial.

Quando questionados sobre a escola, os monitores manifestam opiniões divergentes quanto às aprendizagens escolares e às suas repercussões na preparação dos alunos para aceitarem a inovação e a mudança: *“Sim!”* (EO2) e *“Não! Não saem preparados(...) desculpe lá, mas não saem preparados”* (EO1).

No que respeita às perspetivas dos alunos relativamente aos cursos que frequentam, prevalece uma visão de mero cumprimento e obtenção do 12.º ano de escolaridade, a par de considerarem a forte probabilidade de saída profissional. No entanto, alguns têm o objetivo de acesso ao ensino superior compaginado com aliciantes motivacionais ligados às suas áreas de interesse como, por exemplo, o gosto pela área de informática *“na altura em que andava a escolher o curso andava muito interessado em computadores e soube que multimédia era relacionado com isso”* (AM8); e ainda, a *“oportunidade para trabalhar com a câmara fotográfica, com as câmaras de filmar, com alguns programas que me interessam e por aí a fora!”* (AM6). Outros manifestam influências de familiares nas suas expectativas: *“mãe é que disse”*, aliando todo o tipo de sugestionamento a *“uma espécie de treino para tu saberes se é mesmo isso que tu queres fazer no teu futuro”* (AA9).

#### Face aos cursos profissionais: interesses

O ponto de vista dos professores revela um interesse particular na oferta dos cursos profissionais, pela *“mais-valia para a escola”* (D). No entanto, é levantado um conjunto de questões relativamente ao modo de constituição e operacionalização dos

mesmos, sobretudo, porque *“são uma boa alternativa, se bem que a alternativa do CEF com os mesmos conteúdos seria melhor, já tivemos essa experiência (...) avaliação período a período e reunião semanal, principalmente essas duas coisas”* (P1). As dúvidas estendem-se à respetiva organização dos cursos: *“Não sei, é se estão orientados da melhor maneira. Eu acho que estes cursos profissionais, era uma boa aposta mas as coisas tinham que estar orientadas de outra maneira. Com mais rigor e com mais seriedade”* (P3).

Por seu lado, os monitores nas empresas revelam interesses mais abrangentes, enquanto *“mais-valia para a empresa e para a própria sociedade, assim como para os alunos”* (EM7). Manifestam, contudo, diversidade de interesses relativamente aos mesmos. Numa atitude de aproveitamento de que *“os cursos podiam ter uma componente teórica mais (...) forte ou consolidada(...)achei que não estavam muito preparadas para a parte prática, ainda (...)”* (EA9). Outros manifestam a opinião que se trata de uma *“responsabilidade social e não é mais um empecilho. Nós como empresa que somos temos responsabilidade na\ preparação, e ajudar a preparar as pessoas (...) eles podem vir a ser nossos funcionários”* (EI3). Esta ética empresarial chega ao ponto de ter sido manifestado que *“aprendemos uns com os outros (...) quer os alunos que vêm estagiar nas nossas empresas, quer nós que muitas vezes aprendemos com eles”* (EA8).

No que respeita aos interesses dos alunos, verifica-se uma diversidade de situações. Nalguns casos, constatata-se divergência entre os seus interesses e a área que frequentam. Noutros, porém, existe indecisão. De facto, encontra-se quem afirma que: *“a minha vida é futebol (...),se eu vir que(...)não é o caminho que eu tenho que seguir, tenho que arrumar os ‘Boots’,(...)fazer uma coisa que sempre gostei que é a comunicação social”*, ainda *“sentia que queria aprender mais qualquer coisa (...) um bocado mais arte, arte de informática, arte do desenho, pronto (...) esse tipo de coisas, queria aprender mais qualquer coisa, mas não foi dada essa possibilidade de ir para multimédia o que eu acho que foi uma estupidez”* (AI3.1). existem, ainda, alunos que já realizaram um curso e que estão agora noutro, de outra área: *“como já tinha frequentado aqui o 9+1 de informática já estava um bocado cansado decidi optar por outro curso para ver como é que era para experimentar”* (AO2). Numa das entrevistas realizadas foi assumido que o aluno achou: *“que devia ir para este curso mas eu queria ir para multimédia. Este curso não aprofunda bem o que eu*

*gosto. Damos pouca economia, eu gosto de economia e acho que damos pouca matéria” (AI3.2). Nos casos de indecisão, é manifestado que o interesse é bastante vago, ”interesse-me por muita coisa ao mesmo tempo. Gosto de tudo um pouco. Música, pintura, também, gosto muito, fotografia, cinema, gosto bastante” (AM6). Todavia, verifica-se que as atividades práticas do curso “acabaram por me motivar mais que a escola normal (...) pela prática porque a prática motiva as pessoas” (AA10). Assim, na opinião dos alunos, a vantagem da aprendizagem realizada nesta resposta educativa e formativa está relacionada com a sua vertente prática, com maior expressão aqui face às demais ofertas do sistema educativo. Contudo, estas características estão fortemente relacionadas com o relativo sucesso destes percursos escolares, protagonizados por este público particular, permitindo-lhe refazer a sua auto estima e motivação: “não sabia bem o que fazer (...) foi nesse ano que acabei por encontrar este curso e desde que entrei neste curso não reprovei” (AM5.3).*

#### Face aos cursos profissionais: perfil de profissional

A opinião dos professores sobre o perfil profissional está muito associada ao valor da aprendizagem. Assim, depreende-se que a principal característica de um profissional deverá passar pela sua adesão à formação e à aprendizagem escolar: “*pôr numa atuação concreta aquilo que aprendeu na escola, aquilo que desenvolveu na escola*” (D). Este posicionamento prevê que o profissional sinta a necessidade de se atualizar a partir das aprendizagens escolares, devendo, então, “*progredir e fazer estudos, claro! (...) nos cursos de especialização tecnológica (CET) que depois poderão dar acesso a algumas áreas do ensino superior*” (D).

Por sua vez, os monitores nas empresas revelam, também, a valorização das aprendizagens, sobretudo por o contexto de questionamento estar relacionado com a realização dos estágios. No entanto, relativamente ao aproveitamento com a aprendizagem escolar, os monitores revelam uma opinião algo diferente, considerando que “*pelo menos na prática têm muito pouco e é aqui que aprendem muito mais coisas*” (EO2). De facto, valorizam mais a aprendizagem no contexto de trabalho e manifestam diferenças, tanto quanto ao conteúdo, como ao ritmo de aprendizagem realizado nas empresas: “*muitas vezes aprendem mais um mês aqui do que o ano inteiro na escola*” (EM5).

As opiniões dos alunos, relativamente às características desejáveis num profissional, estão também relacionadas com o valor da aprendizagem. Porém, esta valorização está fortemente associada às características do seu próprio percurso, marcado por experiências com dificuldades e insucessos. Num dos casos, agora com 25 anos de idade, este sujeito, reprovou *“no 9º ano e no 10º científico-natural, mais 2 vezes no 11º ano, (...) sempre por causa da matemática. Depois fui para a noite para as unidades capitalizáveis. Antes das unidades capitalizáveis tive um ano parado a trabalhar como efetivo (...). Fiz 11º ano, 12º e fui para a universidade. Tive que começar tudo de novo (...) Depois é que decidi vir para este curso”* (AM5.2). Mesmo no processo de ingresso no curso podem constatar-se os efeitos destas características, pois *“foram desistindo. No princípio, desistiram logo muitos (...) depois foram chumbando por faltas”* (AM5.2). Assim, a resiliência na frequência do curso, e a possibilidade estrutural de abertura e diversidade de relacionamentos constituem características desejáveis em qualquer profissional. Neste sentido, foi dito que, *“o curso não foi fácil”,* ficando a sensação de que *“não serviu para nada (...) Mas de certa forma sim, faz uma pessoa crescer. Faz a pessoa contactar com várias pessoas”* (AA10).

#### Face aos cursos profissionais: necessidades

A oferta de cursos profissionais é percebida por professores de modo instrumental, como necessidade de *“agarrar estes miúdos e dar-lhes uma certa perspectiva de vida”* (D), revelando que os cursos profissionais servem uma população cujo perfil está desajustado relativamente ao perfil tradicional de aluno: *“há um conjunto de população para os quais os cursos profissionais são importantes”* (D). Porém, sendo a cultura de escola tradicionalmente seletiva, por extensão, no enquadramento próprio dos cursos profissionais é colocada a seletividade como princípio que possibilitaria a sua melhoria. De facto, chega a ser considerado que *“se houvesse uma seleção (...) definindo um perfil rigoroso que pudesse rejeitar A, B, C ou D, seria possível fazer outro tipo de cursos profissionais”* (D). No entanto, considera-se a necessidade do estágio como uma vertente curricular complementar mas fundamental, para o aluno dos cursos profissionais, pois *“o estágio (...) permitir-lhe-á que ele possa pôr numa atuação concreta aquilo que*

*aprendeu na escola, aquilo que desenvolveu na escola (...) é fundamental que ele consiga verificar que, aquilo que foi tratando na escola, depois tem uma aplicabilidade real, concreta (...) vai ter que se saber posicionar perante os outros. Ele vai, (...) verificar que a realidade do mundo do trabalho, é algo de diferente da escola (...) A realidade concreta tem que ser vivida. (...) os cursos profissionais sem estágio não fazem sentido nenhum” (D).*

Os monitores revelam também um sentido instrumental dos cursos profissionais, sobretudo por considerarem o universo exclusivo das empresas como um mundo próprio de aprendizagem. Assim, nas empresas considera-se que um curso profissional é importante para os alunos *“para terem uma ideia do que é que é...”* (EO2), chegando-se ao ponto de afirmar que *“é mais importante para os alunos. Chegam cá sem conhecimentos. É muito teórico e vêm pouco desenvolvidos na prática”* (EI4). A vertente utilitária, que se concretiza nos estágios, prevalece, claramente, na valorização empresarial, enquanto necessidade para o desenvolvimento: *“Claro que são úteis. Para a empresa para a sociedade e especialmente nos jovens é muito importante porque lidar com o mercado de trabalho não é lidar com a escola”* (EM7). Tudo indica que a vertente prática e utilitária se constitui como necessária numa visão empresarial ideal e exclusiva: *“muito útil e às vezes até o período podia ser maior!”* (EA9); *“todos deveriam fazer estágio”* (EA8).

Da parte dos alunos predominam necessidades de segurança e procura de certezas nas suas escolhas: *“principalmente para acabar o 12º ano”* (AO2) *“pelo meu futuro, tem mais saída, só isso!”* (AO1). Casos há em que as necessidades estão relacionadas com as aprendizagens efetivas, porque *“sentia que queria aprender mais qualquer coisa”* (AI3.1), a par de uma perceção que a realização de um curso profissional poderia *“ser mais fácil (...) não desistir da escola já”* (AI4); ainda pela manifestação de uma baixa auto-estima: *“não tinha capacidades, não tinha as bases para ingressar no de prosseguimento de estudos (...) depois também não era muito atento nas aulas!”* (AMB12) ou *“não consegui fazer a matemática (...) tive aí 2 ou 3 anos e não consegui fazer a matemática”* (AM5.2).

Face aos cursos profissionais: expetativas/aspirações

Na perspetiva escolar há ainda um conjunto de situações a desenvolver na oferta dos cursos profissionais. A escola tem vindo a efetuar uma aprendizagem organizacional neste âmbito, e os professores reconhecem que esta é *“uma experiência que deveremos tentar enriquecer e melhorar”* (D). Para que tal aconteça afirmam que existe *“uma panóplia, que parece, (...) excessiva, não havia necessidade de tanto”* (D). Embora haja a presunção de que o atual modelo de cursos profissionais é significativo para a vida dos alunos, e que *“ficam coisas que aprenderam aqui”* (D), existe uma expectativa de que este modelo seja reformulado e evolua no sentido de *“uma disciplina tipo de Integração, como eles têm aquela área de integração, para ter uma visão do que é o mundo (...)”* (D). Nesta perspetiva, as disciplinas e *“o peso da parte sócio cultural e científica é demasiado pesada, não faz tanto sentido”* (D), ponderando-se um maior peso *“na técnica, no trabalho concreto (...)”* (D), bem como, num modelo onde a avaliação pudesse *“passar a ser periódica em vez de modular”* (P1).

As expetativas e aspirações são também manifestadas pelos monitores das empresas, ao considerarem que *“a gente não pode mudar um método de ensino. Não é? Mas gostaria (...)”* (EI4). Assim, as suas propostas são apresentadas no sentido de contribuirem para a melhoria do processo, mesmo manifestando algum receio, quanto à possibilidade de o estágio ser *“talvez antecipado de um ano para o outro para saber as ferramentas aqui usadas e o que precisam mais no início do ano (...) e estabelecer logo com a empresa”* (EM5). As propostas dos monitores das empresas são ainda mais ambiciosas, ao ponto de considerarem que o desenho curricular podia ser mais intercalado, *havendo “uma série de coisas que não se aprendem só naquele ano e no tempo que estão aqui na empresa”* (EM7), e sugerindo que se poderia tentar que *“às vezes (...) a mesma pessoa viesse em épocas diferentes (...) haver continuidade (...) fazer no computador e depois tratar na prática (...)”* (EM7). Esta proposta de desenvolvimento na interação escola empresa no âmbito das decisões acerca do processo de gestão curricular, são manifestadas pelos monitores ao considerarem que *“ainda falta um bocadinho mais de planeamento (...) nas aprendizagens que proporcionam aos alunos na parte teórica (...)”* (EA9).

As expectativas dos alunos são sobretudo de cariz mais prático e objetivo, propondo que *“o teórico, devia de ser mais prático. Este curso é muito teórico. Nós devíamos ter mais máquinas e não temos nada disso”* (AO1). Outros dos sujeitos afirmam que *“tinha ideias diferentes, pensava que era mais prático”* (AO2). No entanto, há quem considere que a componente prática está suficientemente presente, congratulando-se porque *“sinceramente (...) Gostei de tudo!”* (AM5.2), e sublinhando que é muito importante *“ter essa parte prática porque basicamente estão-nos a preparar para o trabalho!”* (AM5.3).

O estágio surge como oportunidade desta concretização: *“não vamos tão bem preparados, mas aprende-se muito no estágio; aquilo que não se pode aprender aqui!”* (AO2). Esta aspiração pelo concreto e objetivo manifesta-se, também, na rápida possibilidade de uma situação laboral: *“Pretendo trabalhar!”* (AI3.2), *“Tentar arranjar um trabalho, um ‘partetimezinho’ (...) depois logo vejo o que é”* (AO2). Existe descrença relativamente às aprendizagens escolares, mesmo para quem tenciona prosseguir estudos superiores: *“ir para a universidade com este curso não, (...) não estamos preparados. Pelo menos com a matéria que nós damos (...) só se entrar nalguma explicação, e isso é totalmente impossível”* (AO2). As expectativas são vagas, sobretudo porque estão, marcadas por desilusões: *“satisfeito porque tinha uma expectativa mais elevada e saí um bocado desiludido”* (AI3.1). São apontadas razões tais como: *“os professores (de economia) não conseguem dar a matéria”* (AI3.2); a *“maneira como são dados os módulos”* (AI3.2); o, *“comportamento dos colegas”* (AI3.2); a, organização escolar *“os professores faltam e não são logo substituídos”* (AI3.2). Há casos em que as expectativas estão relacionadas com o empreendedorismo e com a iniciativa individual: por quem quer *“aprender mais para poder depois aplicar (...) isso eu quero aprender mais para poder fazer (...) Mas já pensei em abrir uma empresa (...)”* (AFB11). As fortes expectativas existem, sobretudo, relativamente à alteração da relação professor aluno. Após a realização de um estágio curricular na Bélgica, em que foi possível contactar com outro sistema educativo, considera-se que, no país visitado *“os professores integram-se mais com os alunos (...), por exemplo, sair da escola e serem todos amigos irem ao café beber um copo qualquer coisa, como nos aconteceu à gente (...), não é só professor aluno e pronto (...)”* (AMB12). Será, pois, lícito concluir que se anseia pelo desenvolvimento da relação pessoa-pessoa.

Face ao outro: imagem da escola

A imagem da escola expressa pelos monitores nas empresas é reveladora de um reconhecimento e valorização de todo e qualquer curso profissional. Considera esta oferta da escola *“muito interessante porque é muito necessário cursos técnicos”* (EM7). Porém, observam que a escola precisa de adequar melhor o perfil de aluno às características de cada empresa, pois *“não existe esse cuidado: um estagiário pode ser bom pode ser mau”* (E01). Com efeito, por um lado, consideram a escola pouco dialogante e superficial nas entrevistas, por exemplo, ao terem pouca atenção no levantamento do perfil social de cada empresa: *“perfil social, não; é mais requisitos mínimos que eles perguntam; perguntaram-me quais são as condições”* (EI3). Por outro lado, parece-lhes que a escola faz um acompanhamento pouco intenso aos seus alunos depois de os colocar em estágio: *“muitas vezes não, nota-se que a escola precisa é de os pôr...”* (EI3); *“Da parte dos professores podia ter havido um acompanhamento mais específico. Disseram-nos que iam todas as semanas mas, depois, não apareceram todas as semanas (...) e acho que os professores deviam estar a acompanhar a prática. Os professores podiam acompanhá-los mais porque eles é que os conhecem (...) deviam estar mais presentes”* (EA9).

A imagem da escola revelada pelos alunos tem contornos favoráveis em vários aspectos. De facto *“a escola dá todas as condições aos alunos a níveis de bem estar nas aulas, a nível de educação, acho que a escola nisso tem”* (AI3.1). Quer o contributo dos professores, quer dos alunos, são fundamentais na construção desta imagem. Por um lado, os alunos veem nos professores *“altas personagens (...) os professores têm um papel fundamental nisso (...) os professores também nos ajudam bastante a ser homens e mulheres melhores, preparados para o mercado de trabalho, preparados para o futuro. Acho que a escola nisso está de parabéns”* (AI3.1). Parecem estar de parabéns, também, os professores que dão exemplos de valores importantes, como a honestidade, a tolerância, a solidariedade, *“sim, por parte dos professores, nota-se bastante”* (AM6). Também por parte de outros agentes educativos transparece esta imagem positiva: *“os funcionários sempre foram espetaculares e agora tem andado tudo diferente”* (AM8). Efetivamente, esta mudança parece resultar da imagem gerada pelos próprios alunos, os quais

contribuem, também, para a imagem da escola: *“mais que os professores, os alunos é que fazem a escola. Porque um professor pode ser muito bom e calhar com uma turma muito má e não conseguir ser bom”* (AA9). Neste caso, considera-se que *“os colegas sim: muita falta de tolerância de justiça, respeito (...) sobretudo a falta de respeito por parte dos colegas”* (AFB11), conferindo uma imagem menos positiva que existe da escola. Simultaneamente, ao considerar-se que *“a escola não encara os cursos profissionais como alunos mas como um investimento”* (AI3.2), resulta deste conceito de escola uma perspectiva confusa, menos humanizante e pouco coerente para os alunos, tanto mais que *“nem sempre as coisas são como os professores pintam, mas nós é que ficamos sempre como se tivéssemos feito uma coisa que às vezes não é bem assim”* (AMB13).

#### Face ao outro: imagem das empresas

Relativamente à imagem que os professores têm das empresas (Anexo D), no contexto regional, crê-se que *“nós, aqui, em muitos cursos profissionais debatemo-nos com o fraco desenvolvimento empresarial da própria região do Algarve que, no fundo, baseia-se muito no comércio, nos serviços para o turismo e pouco mais”* (D). Por isso, *“muitas vezes socorremo-nos de organismos públicos (...), que no fundo não parece que sejam os locais mais adequados para este tipo de formação”* (D). Assim, *“se há pouca oferta das empresas que nos possam ajudar nisto, quase que não temos escolha temos que funcionar com aquelas”* (D). Todavia, a imagem das empresas, na perspectiva dos professores, assume contornos de elevada abstração. De fato, o desenvolvimento empresarial da região Algarve pode não ser considerado fraco. Por outro lado, não está provado que os cursos profissionais oferecidos pela Escola são os que melhor se ajustam às necessidades do desenvolvimento empresarial da região. Nessa abstração, a Escola procura remeter para as empresas a responsabilidade pelo processo de estágio dos alunos: *“se a empresa se preocupar com os estagiários e lhes der trabalhos interessantes para fazer, normalmente há uma tendência, quer do professor quer dos monitores da empresa, para seguir o trabalho a sério; quando a empresa tem o estagiário mas não se preocupa tanto com ele, quer o professor quer o monitor acabam por desligar mais do aluno”* (P1).

As próprias empresas revelam ter uma imagem de outras empresas, que apresenta,

nalguns casos, contornos de um aproveitamento oportunístico: *“algumas empresas têm lá os alunos para passar o tempo, para limpar (...) não ensinam nada”* (EI4). Foi firmado que *“há empresas que utilizam os estagiários como..., olha não vamos pagar, que bom!”* (EM7).

Quanto aos alunos, revelam ter uma imagem muito positiva de muitas empresas em geral, por nelas terem apreendido um conjunto de valores: *“tolerância, sim”* (AMB14); *“bastante honestos, bastante tolerantes”* (AM6); *“o respeito, também”* (AM7); *“todos se tratavam como amigos, era uma equipa, (...) davam muito valor à amizade e o que eu prezo nessa empresa é mesmo isso”* (AM5.3); *“Senti-me bem; as pessoas eram honestas. Passavam sempre valores”* (AI3.2); *“Nem violência, nem falta de respeito; foram sempre pessoas espetaculares”* (AM8). Relativamente às outras aprendizagens, referem que *“estivemos de perto, pudemos mexer nas máquinas, ver aprender a fazer isso tudo”* (AMB13). Mesmo para os alunos *“que não tenham muitas capacidades, para aqueles alunos que não trabalham muito, acho que aquilo é bom, na minha opinião (...) porque para ir para lá, não vão ficar bem de braços cruzados porque eu tive que dobrar muito, estampar muito, tive que fazer recados, e essas coisas todas”* (AM7), *“trabalhava tanto como eles”* (AI3.2).

#### Face ao outro: imagem dos alunos

A imagem dos alunos dos cursos profissionais que transparece na escola (Anexo D) assume características pautadas por um défice de sentido, sobretudo porque se considera que tais jovens *“não têm um projeto do que querem em termos da vida futura”* (D). Normalmente estes alunos são comparados pelos professores com os que frequentam qualquer outro curso para prosseguimento de estudos, havendo o preconceito de que *“no de prosseguimento de estudos eles são muito mais autónomos, têm muito mais iniciativa, têm método de trabalho e têm gosto por aprender; os alunos dos profissionais, método de trabalho não têm. Claro que há um ou outro (...) Autonomia pouca e também não têm grande iniciativa, não estão muito estimulados para aprender coisas novas (...) parece que aquilo que têm, chega-lhes”* (P2). Esta imagem é reforçada pela crença de alguns professores na confiança que, supostamente, os próprios alunos dos cursos profissionais não nutrirão pelos seus professores: *“eu acho que os outros confiam em nós, os de prosseguimento de*

*estudos, estamos aqui para ajudá-los. Eles têm um objetivo, e nós estamos aqui para ajudá-los a atingir esse objetivo (...) e os outros não, desconfiam de nós. E é muito difícil ir contra. Alguns miúdos já pedem ajuda mas, mesmo assim, às vezes, pedem ao colega em vez de pedir ao professor” (P2). A estes professores, parece-lhes que “são completamente diferentes: os profissionais são mais stressantes, os outros são mais exigentes, o que te estimula mais. Exigem que sejas criativa, exigem que tu estejas preparada” (P2). Efetivamente, tudo indica que para alguns professores a própria criatividade no desempenho profissional tem níveis diferentes de exigência, uma vez que “os profissionais exigem que tu sejas criativa mas mais que isso exigem que tu tenhas a capacidade de lhes dar a volta” (P2). Por outro lado, a alegada constatação de um défice de participação dos pais e encarregados de educação destes alunos, pode justificar as baixas expectativas geradas, uma vez que é afirmado que “os encarregados de educação estão mais presentes no prosseguimento de estudos e talvez nos obriguem a nós, a estarmos mais preocupados com os alunos” (P2). Esta opinião tem consequências ao nível relacional: “em termos afetivos, sinto-me mais próxima dos de prosseguimento de estudos. Nós temos uma atitude quase protetora e dos outros há um distanciamento. Não se consegue criar, ou eu não consigo criar. Eles têm muito à vontade comigo, mas não há aquele elo (...) ” (P2). As consequências relacionais estendem-se, inclusivamente, ao nível da gestão curricular, pois “não há uma preocupação no conselho de turma em fazer alguma coisa por aquele aluno” (P2).*

Existe ainda a crença de que esta situação se pode resolver através de métodos seletivos, uma hipótese considerada, sobretudo , pelos “*exemplos que vêm de escolas profissionais que normalmente não são públicas, porque eles têm capacidade de escolher e têm um forte sucesso*” (D). Este critério é reforçado pela alegada constatação de que, após uma seleção, os outros alunos “*estão melhores, estão! Até que no 11º os mais problemáticos foram-se embora (...). Esse pessoal foi-se embora portanto o 11º melhorou bastante*” (P1). Porém, o processo reflexivo e avaliativo praticado pelos professores permite deduzir, que estes alunos, “*em lado nenhum se comportaram, quer cognitivamente, quer em termos de comportamento, em termos inferiores aos outros (...). Eu acho que tem a ver com a questão da imagem menos positiva que se tem passado dos profissionais*” (P3). Esta conclusão é reforçada pela constatação de que “*se eles vêm dispostos a fazer alguma coisa, trabalha-se bem e*

*fazemos tudo deles; se vierem dispostos a não fazerem nada, temos que dar a volta à questão e motivá-los. Mas, já sabes que é na maioria das vezes uma aula perdida*” (P3). Esta apreciação dos professores cruza-se com uma outra crença, a maior valorização do trabalho nas empresas pelos alunos dos cursos profissionais, os quais *“consideram o estágio como sendo algo diferente da escola”* (D). Nesta outra comparação que a escola promove, agora, entre si e as empresas, presume-se que os alunos valorizam a vertente empresarial e a *“encaram já como um local de trabalho, e eles não vêm tanto a escola como um local onde se trabalha”* (D).

A imagem dos alunos que prevalece nas empresas pauta-se por considerarem *“sempre uma mais-valia: ajudam sempre e trazem ideias novas, experiências de vida que acabam por enriquecer”* (EA9). Embora se prefira *“um aluno motivado e com vontade de trabalhar”* (EA9), *“asseado e educado”* (EM7). Em síntese, *“qualquer aluno é bem-vindo desde que queira integrar-se nas nossas regras, na nossa forma de agir e pensar”* (EA8). Contudo, não deixa de existir a sensibilidade para dizer que *“também não podemos deixar de parte os outros que, por vezes, com a prática se tornam mais interessados”* (EI4). Constatam-se uma clara intenção de promover aprendizagens a partir do estágio em que cada um se encontra: *“eu não exijo mais que aquilo que eu vejo que eles podem trazer; puxo por eles e tento transmitir ao máximo para eles, aquilo que é a parte prática. Serve, mas é insuficiente! Temos que com o que eles trazem da escola tratar de pôr em prática... eu é que tento dar-lhes o melhor aqui”* (EA8). Por exemplo, *“uma coisa que eu reparei é que eles não têm noção como é que os horários trabalham. Nesse aspeto ficam um bocadinho baralhados. Não estão habituados a cumprir horários”* (EM5); *“acho que é útil para eles terem noção dos horários da apresentação no local de trabalho”* (EM6). Este sentido de diferenciação na aprendizagem revelado pelos monitores é consequência da inerente individualização do processo: *“isso vai na cabeça de cada um. Porque há muitos que têm cabeça e são curiosos, aprendem para além da escola. Há outros que não se interessam. Se fosse mais prático a pessoa agarrava-se mais”* (EI4). Neste sentido, esta empresa considera que se o curso fosse mais prático, alguns alunos interessar-se-iam mais na atividade de estágio.

## 2.2. Comportamentos

### Discriminatórios: procedimentos administrativos

A agência escolar revela um posicionamento duplo relativamente aos comportamentos discriminatórios (Anexo D). Se, por um lado, tende a homogeneizar um conjunto de atividades e situações numa tentativa de eliminar a discriminação, crendo que a igualdade nas exigências não é discriminatória, por outro, considera que um conjunto de procedimentos e decisões diferenciadas não são discriminatórias ao pretender tratar de modo diferente tudo aquilo que se apresenta, à partida, com uma diferente natureza. Nesta dialética, a cultura escolar tradicional, fortemente regulamentada e normalizada, revela as suas próprias dificuldades em gerir os processos atuais de relacionamento com o mundo e com as ideias e situações emergentes. A eminente permeabilidade entre o sistema educativo e o sistema social produz na escola o questionamento, como imperativo no processo de aprendizagem organizacional. Tal como é referido por um docente entrevistado, *“começa-se a contemporizar um pouco; se calhar contemporiza-se demasiado”* (D). Por exemplo, a prática escolar de contagem e marcação de faltas de presença aos alunos nas atividades letivas, é geradora de sentimentos de injustiça, sobretudo por o enfoque valorativo ser tradicionalmente direcionado para a falta. Efetivamente, desvalorizando a presença pelo excessivo enfoque na falta, *“aqueles que não faltam sentem-se injustiçados pelo esforço deles não ser valorizado em relação aos outros”* (P1). Este exemplo insere-se num contexto mais vasto de cultura escolar tradicionalmente valorativa de conhecimentos e capacidades, sobretudo de cariz cognitivo, privilegiando as competências linguísticas e lógico-dedutivas relativamente às demais competências, como revela o professor P3, ao confidenciar que *“se criou um bocado essa cultura; oiço muitas vezes o comentário de que as regras não são iguais para os profissionais nem para os científico-humanísticos”*.

A organização escolar tem procurado tratar diferenciadamente as situações, sendo este posicionamento, por vezes, gerador de confusão e conotado com pouca determinação. Como comenta o professor P2 *“há pouco pulso e de vez em quando aparecem umas diretrizes que não se sabe muito bem se são seguidas (...)”*. Veio um

*parecer da Direção a dizer, que se os alunos não cumprissem lhes seria rescindido o contrato (...) parece-me descabido, completamente! Nós como professores queixamo-nos que aqueles alunos realmente tinham que ser chamados a atenção, mas nunca rescindir o contrato (...) quando há na própria turma pior e não lhe acontece nada”*.

O processo de inclusão tem sido problemático e bastante discutido, sendo questionado pelos professores por, aparentemente, coexistirem dois regulamentos na escola, o que é manifestado pela opinião de que *“para integrá-los, têm que sentir que são parte integrante da escola (...) é muita benevolência (...) as mesmas regras para todos era fundamental. Não tem lógica eles terem conhecimento de que há dois regulamentos”* (P2).

A preocupação com os fenómenos de inclusão é extensível às empresas, propondo-se que *“devia de haver uma orientação prévia. Eles aprendem uma coisa, chegam aqui, é completamente diferente”* (EM6). Neste sentido, os monitores nas empresas revelam que existem processos discriminatórios que resultam de um défice de articulação e planeamento com a escola, manifestando a necessidade de desenvolver outros procedimentos, e propondo que *“deveria haver reuniões entre a empresa e a escola no sentido de aferir as ferramentas consideradas pela empresa mais importantes, para assim a escola poder valorizar mais, algumas aprendizagens e deveria ser alterado o método de inserção dos alunos nos locais de estágio de forma a uma integração completa”* (EI4).

Os comportamentos discriminatórios apontados pelos alunos dos cursos profissionais ao nível dos procedimentos administrativos estão relacionados com a hierarquização dos estatutos entre os atores escolares, uma realidade com procedimentos significativos. Por exemplo, os comunicados e diretivas que são proclamadas nas salas de aula, são interpretados pelos alunos como discriminatórios, por diferenciarem os cursos de prosseguimentos de estudos relativamente aos cursos profissionais, *“num comunicado à sala diferenciam os cursos profissionais dos outros (...) por exemplo (...) o comunicado é o mesmo, depois fala: os profissionais, é assim; para os de prosseguimento de estudos (...) Acho mal! Devia ser igual para uns e para outros”* (AMB12). Assim, urge esclarecer também os critérios de funcionamento dos próprios cursos, cujo desconhecimento é potenciador de incompreensões, pois *“havia muitos alunos que faltavam e tinham módulos, módulos por fazer, chegavam cá e ainda tinham a possibilidade de fazer (...) e eu pensava*

(...) então eu estive cá estes dias todos, acordei cedo para quê? (...) não é? Se tinha possibilidade de fazer no fim? Se eu soubesse (...) É por isso que eu no último ano, às vezes (...) havia dias que me aborrecia mesmo estar aqui e ia para casa” (AFB11). A contagem e marcação de faltas nas atividades letivas, geram também sentimentos de injustiça e de discriminação: “porque aqueles que se esforçam, vêm cá todos os dias, não faltam, e de vez em quando têm as mesmas notas que os outros” (AM7). Porém, também foi dito que “há certos alunos que estão marcados, e se fazem alguma coisa são penalizados. Há outros que não estão marcados e se fazem alguma coisa não são tão penalizados” (AM8); há “colegas que faltam, faltam, faltam (...) desde o ano passado dizem que se eles faltassem mais, se dessem ‘x’ horas do curso que eram excluídos, e desde o ano passado que isso ainda não aconteceu. (...) se a gente falta, vá dois dias, vão logo falar com a gente e a gente fica a pensar mas os outros faltam semanas e semanas e não chegam ao pé desses” (AO1); “a escola avisa muito e não age muito. Se agisse mais os alunos tinham mais respeito à escola (...) As regras deviam ser ditas e cumprirem (...) não é dizer e não cumprir e passar e vai passando” (AMB12); “Vão dando oportunidades e oportunidades e não expulsam efetivamente ninguém! (...) Por exemplo, eu tenho sinusite, não vou ao médico para ele me passar uma justificção a dizer que me está a doer a cabeça (...) por acaso a minha diretora de turma aceita, mas há professores que não aceitam (...) e tem que ser o médico a passar. Acho que tudo bem, temos que ter um bocado de atenção nisso, mas muita gente é encarregado de educação de si próprio, e podia, pôr: ‘eu estive mal disposto’, e assinar” (AMB13).

Neste procedimento de marcação e de contabilização de faltas, a par de sentimentos de injustiça, interpreta-se uma efetiva disparidade de critérios: “uma regra não deve ser quebrada, não é? Mas há casos e casos, há exceções e exceções. Por exemplo, não (...) aqueles alunos que faltam muito, que não deve ser retiradas faltas (...) mas há aquelas pessoas que não faltam muito, e que por um motivo ou outro, de importância, faltaram e excederam o limite de faltas, deve-lhes ser dada outra bonificação, e às vezes não é porque o que é para uns é para outros, ou às vezes, só é dada aos baldas” (AA9); “No princípio acho que nos disseram que podíamos dar... era um número de horas pelo número de faltas que se podia dar, nunca percebi muito bem isso. Depois já não, e depois foi as medidas para tirar as faltas. Foi assim uma coisa um pouco estranha, ao longo dos meus três anos. Não sei, eu

*sei que eles davam faltas e depois chegavam ao limite de faltas e depois faziam trabalhos... Houve poucas regras seguras!”* (AA10); Ainda de acordo com a opinião dos alunos a confusão está gerada quando há casos em que um aluno *“dá graxa, falta e depois faz teste e tem 20”* (AI3.2). A realização de testes e trabalhos para compensar as faltas parece ser controversa: *“se existe, a regra das faltas devia ser mantida, não ser assim para uns e para outros não ser. Não devia de haver por trás alguém a dizer ‘não, coitadinho...’”* (AM5.2), porque *“provavelmente ele está a trabalhar e quem está a fazer o trabalho ou é a mãe ou é a tia ou é a avó ou é a namorada, ou é isto ou é aquilo. Se as pessoas fossem honestas. Acho tudo muito bem. Agora não sendo honestas...”* (AA9).

Também no âmbito dos procedimentos administrativos do foro disciplinar há situações que carecem de esclarecimento. Diz-nos um aluno: *“nós não falamos mesmo assim, vá lá somos todos amigos não é? Mas eu posso (...) mas eu nunca fui ao Diretivo em dois anos e agora fui e tive logo uma suspensão, e ele há três anos que faz o mesmo. (...) Não percebo!”* (AM6). A par desta situação, *“aconteceu várias vezes colegas meus estarem em casa e serem culpados de partirem um vidro ou de (...) sei lá de faltarem ao respeito a alguém e às vezes eles nem estavam na aula, e culpam alguns alunos da minha turma”* (AI3.1).

#### Discriminatórios: relações interpessoais

Os comportamentos discriminatórios ao nível micro das relações interpessoais, decorrem de uma cultura escolar que tende a desvalorizar as aprendizagens práticas relativamente às denominadas teóricas, as quais são consideradas mais exigentes e difíceis pelas competências de abstração que requerem (Anexo D). Por isso, na opinião de um professor, *“eles entram neste curso sabendo que este curso é menos exigente (...) não quer dizer que seja sempre mas, por norma, é para quem tem dificuldades”* (P1). Essencialmente por isso, *“eles sentem-se inferiorizados. Já tenho assistido a situações em que são inferiorizados pelos próprios colegas”* (P1). De facto, o processo de discriminação parece ser levado ao limite ao atribuir aos alunos que frequentam os cursos profissionais a responsabilidade pela situação, culpabilizando as vítimas, fazendo parecer que *“eles próprios se auto discriminam (...) parece que paira no ar (...) se houver alguma atividade, por exemplo os saraus*

(...) nós notamos claramente (...) eles próprios se afastam (...) põem-se à parte” (P2). Tudo indica ser necessário um maior incremento nos canais de comunicação, de modo a esclarecer um conjunto de posições que geram sentimentos de discriminação por parte dos alunos que frequentam estes cursos, que se sentem inferiorizados pela escola: “ Não só os professores, os próprios colegas dos cursos normais. E ontem viu-se no debate! (...) disseram que se os cursos profissionais são pagos, porque é que nós não somos também” (AM7). Por sua vez, e de acordo com um dos alunos entrevistados, os alunos dos cursos profissionais “não conseguem transmitir o que sentem e então têm uns comportamentos maus”(AI3.2). Também ao nível da qualidade da comunicação, os alunos propõem maior equidade entre os atores escolares, sugerindo uma justa valorização das suas posições. Alegam que “quando nós reclamamos da atitude do professor, não é levada tão a sério como se fosse um professor que fizesse uma participação de nós” (AMB13); “um exemplo real foi que o professor estava de costas e o A. passou uma caneta lá para a frente e o professor mandou o J. para a rua, pronto. O J. disse - não fui eu, e o professor disse - não interessa. E o A. não disse nada, nem o J. disse quem foi. Foi numa aula nos contentores teórica. Nas práticas não acontece, o pessoal está a divertir-se, não precisa de se divertir com uma caneta” (AM5.1). Neste sentido, “alguns professores deviam controlar os seus impulsos. Certos impulsos que têm nas aulas, em mandar para a rua, em castigar alguém sem ter a certeza (...) certas atitudes!” (AM6). Noutro testemunho é revelado que alguns professores “lidam de maneira diferente porque somos do curso profissional! Lidam de maneira diferente connosco, tratam-nos mais como (...) prontos, com menos capacidades. (...) Temos um professor que goza, entre aspas, connosco chama-nos indiretamente burros, acho que é a maneira de ser dele, mas acho que é injusto” (AO2). No entanto, estes sentimentos são mais orientados para alguns professores de outras turmas: “tratam a gente como se fossemos (...) não é bem o termo (...) mas como se fossemos lixo!” (AO1). Quanto à direção da escola, “gosta muito da gente (...), gostam muito, agora há outros professores que pensam que por a gente estar num curso profissional (...) A gente sente! E há uma professora, não é nossa professora (...), mas não pode ver a gente e a gente nunca lhe fez mal nenhum” (AO1).

Assertivos

No duplo posicionamento revelado pela agência escolar, no sentido de eliminar a discriminação, quer através da homogeneização de atividades e situações, quer pela tomada de decisões e procedimentos diferenciados para as atividades e situações que apresentam natureza diferente, também aqui o questionamento constitui sintoma de adaptação à aprendizagem que se opera na organização escolar (Anexo D). Se, por um lado, parece haver um reconhecimento quanto à necessidade de regras, “*e parece-me que sim que as regras são importantes*” (P2), por outro lado e por parte dos docentes entrevistados, reconhece-se que “*não há mais regras, há mais imposições. (...) De vez em quando aparecem imposições; não são regras*” (P2). Os princípios mais básicos são os que fazem sentido, pois, como nos disseram, “*é evidente que nós não estamos aqui para perder os moços e que eles estão melhor aqui do que lá fora sabe-se lá a fazer o quê ou sem orientação nenhuma. Mas existem limites (...) é uma regra básica, não é? (...) Se eu disser ao meu filho, se fizeres isso ponho-te de castigo e depois não puser, ele amanhã faz igual!*” (P3). Tanto se reconhece a necessidade de “*tornar os cursos mais exigentes; exigentes nas regras, (...) mesmo para não haver injustiças para os outros que não faltam e se esforçam*” (P1), como se assume que “*o professor porreiro e que eles gostam, não é aquele que deixa andar, mas aquele que se preocupa (...) eu acho que eles têm falta disto, de professores que se preocupem com eles (...) que exigem*” (P3).

Por parte de algumas empresas, existe a percepção de que “*não podemos exigir mais; eles são moços novos*” (EO1). Por outro lado, a aceitação dos alunos revela padrões de universalidade: “*qualquer aluno serve. Nós aqui não temos cores, nem menino nem menina*” (EO1).

Quanto aos alunos, reconhecem que o reforço positivo é determinante, “*Disseram-me sempre para eu não desistir!*” (AM5.2). Esta postura é também determinante ao nível familiar: “*a minha mãe sempre me apoiou e quando viu que eu tinha jeito para isto, apoiou-me muito*” (AM7); “*a minha mãe disse-me\_ - se é o que tu queres e se te sentes bem, então segue em frente*” (AM8). Aliás, o envolvimento familiar é também reconhecido no âmbito da reciprocidade: “*eles ficam muito orgulhosos das coisas que eu lhes vou ensinando. Porque o meu pai está nesta área e, como é óbvio, não*

*sabe tudo. Então, quando sei coisas que ele não sabe, eu ensino, e pronto; é uma forma de haver (...) toma lá dá cá*” (AM5.1). Contudo, a atitude principal e mais necessária é reconhecida ao nível pessoal: *“eu cheguei muitas vezes atrasada, devia chegar às nove e chegava sempre às dez (...). Mudaria em mim, entraria a horas”* (AM5.1). Neste sentido, existe o entendimento de que uma efetiva individualização do ensino seria facilitadora destes processos, por exemplo, através do desdobramento das turmas *“de modo a funcionar melhor a aula (...) e não funcionou porque (...) o professor não podia fazer isto embora fosse para o nosso melhor, e notou-se logo uma diferença assim que eles saíram. Não sei porque é que eles foram fazer queixa, mas esse tipo de coisas ajudam bastante! Dividir a turma!”* (AM6): ou seja, o professor e alguns alunos concordavam com a divisão da turma em 2 turnos, porque essa situação favorecia a aprendizagem. No entanto, em termos legislativos não é possível dividir a turma em turnos quando não está estipulada à partida, essa divisão na organização do currículo.

### 2.3. Organização curricular

De modo geral, a ação escolar está bastante condicionada e formatada pelas prescrições normativas (Anexo D). Tanto a direção como os professores reconhecem esta situação, que determina o funcionamento dos cursos, desde a sua conceção, implementação, gestão e desenvolvimento: *“nós estamos muito limitados aos enquadramentos legais, (...) tem que ter um número mínimo de alunos (...) para que o curso possa abrir, portanto, e muitas vezes (...) os alunos foram sujeitos a uma entrevista no sentido de compreender algo, compreender o motivo por que tinham escolhido o curso e algum tipo de características que nos possam ajudar a fazer uma melhor caracterização dos alunos (...) acabamos por receber todos”* (D). Porém, há casos em que esta aceitação dos alunos nos cursos é intencionalmente direcionada. Por exemplo, *“se tu sabes que um curso para abrir precisa de 18 e tu só tens 17 e o outro já tem 22, a tendência é que ponhas lá um que te pareça que não tem o perfil tão adequado para aquele, e que empurres para outro para fazer ali os 18...”* (D). Assim, ao nível dos poderes e decisões que são conferidos às estruturas diretivas do estabelecimento de ensino, existe uma intencionalidade na procura de soluções que favoreçam o desenvolvimento dos cursos profissionais, embora seja reconhecido que

os aspetos organizativos e de gestão “*precisam ser melhorados. (...) Há aspetos que ficam menos conseguidos e que de uma próxima vez se limam as arestas (...) à medida que vamos aprendendo com a experiência*” (P3).

Comparativamente aos cursos de prosseguimento de estudos, na gestão curricular dos cursos profissionais “*a principal diferença, são os módulos e a não avaliação por período*” (P1). Há vantagens e desvantagens: “*para os moços, acho que às vezes há, porque às vezes gostam mais duma matéria e empenham-se naquela matéria e conseguem uma nota melhor naquele módulo e compensam outros em que estão menos e que se empenham menos; por outro lado, perde-se a noção de avaliação contínua*” (P3). Contudo, na organização curricular é fundamental o trabalho colaborativo dos professores. Ora, na escola, observam-se constrangimentos à organização do trabalho em equipa e à consequente gestão da interdisciplinaridade. A coordenação dos cursos profissionais é considerada “*Muito má! (...) Eu não sei quem é! Não sei! Não faço ideia (...) eu não sei quem é! (...) também se essa coordenação não aparece, se calhar não faz falta*” (P2). As funções de direção de curso e de direção de turma são reconhecidamente distintas e merecedoras de um desempenho por pessoas diferentes: “*a alternativa era haver a figura do Diretor de Turma e a figura de Diretor de Curso, com funções definidas e com perfil para aquele curso. A função dele seria trabalhar os programas os conteúdos a interdisciplinaridade os projetos, os estágios, todas estas questões*” (P2); “*Daquilo que às vezes percebo pelos Diretores de Turma e Diretores de Curso, acho que esse aspeto é um aspeto que a escola tem que trabalhar e investir realmente, porque acho que falha qualquer coisa*” (P3); “*Devia de haver um diretor de curso em todos os cursos, mas independente, com horas específicas para tratar das articulações e tratar dos estágios, de articular com as empresas e com as escolas, efetivo, não é uma coisa de papel. Saber o que é que a empresa precisa para se preparar minimamente o aluno para aquilo que vai encontrar (...) que consiga entre as disciplinas, articular, não é o ano inteiro articular, claro, mas periodicamente*” (P2).

A coordenação parece estar esvaziada do seu funcionamento por se desvalorizar a função das reuniões e se reduzir o correspondente tempo para as mesmas. Efetivamente, quando se questiona acerca do tempo para reunião estar a ser suficiente, a resposta é categórica: “*Não! Ainda, por cima, não são pagas!*” (P1). Estas fragilidades na função de coordenação estão também relacionadas com a

acumulação do conteúdo funcional de direção de cada curso profissional pela direção de turma. De facto, *“não há vantagens em termos o diretor de turma em simultâneo com o diretor de curso. Com toda a panóplia de atividades que implica quer uma função quer outra, se forem duas pessoas que funcionem em equipa, funcionava bem serem duas pessoas diferentes porque se complementavam. Embora não tivessem muito divididas as funções de diretor de turma e as funções de coordenador, mas acabavam por trabalhar muito em equipa e o trabalho aparecia todo feito. Mas era positivo serem duas pessoas”* (P3).

Por parte das empresas existe a opinião de que a articulação institucional escola/empresa está facilitada porque os *“estágios são simples em relação à papelada comparativamente com os da Universidade. Aqui nestes, não tenho nada a apontar. Mesmo quando precisámos de equipamento a própria escola forneceu”* (EM5).

Os alunos referem fragilidades ao nível da comunicação, começando pelos serviços administrativos que são a primeira entidade interlocutora entre eles e a escola: *“não houve informações relativamente às bolsas. (...) Mudava o atendimento na secretaria, é mau”* (AI3.2). Porém, toda a comunicação interna é suscetível de críticas e sugestões: *“a direção não pode fazer muito (...) Pelo menos comunicar com os alunos que estão a reclamar, e não só através de professor (...) O aluno diz ao Diretor de turma, o diretor de turma diz ao diretor, o diretor diz ao diretor de turma, que diz ao aluno, e entretanto falta muita informação. (...) Agora, como vimos que não dá em nada, (...) deixamos andar, contamos só as situações e depois deixamos (...) porque já sabemos que não fazem nada”* (AMB13). Este comportamento é resultante do entendimento pelos alunos de uma alegada ausência de poder de intervenção pelos órgãos diretivos da escola, também noutras áreas, como é o caso da substituição de professores: *“Os professores faltam e não são logo substituídos”* (AI3.2).

#### Funcionamento - horário letivo

Apesar da direção da escola ter *“feito um esforço por melhorar os horários (...) estamos com alguns problemas nas técnicas (...) falta-nos horas para cumprir (...)*

*estamos um bocadinho atrasados (...) não se aprende mais por isso (...) e se calhar o número de faltas deve-se muito à carga horária que eles têm” (P2). Esta situação é apontada por condicionar a assiduidade, o comportamento e participação dos alunos. Embora percebidas como características intrínsecas dos mesmos ou como reflexo social, constata-se que “a não comparência às aulas é muito forte, é muito forte, é muito forte, é muito forte” (D). Assim, não é aceitável mas compreensível que “os cursos profissionais criem um ambiente, em termos de desorganização ou de indisciplina. (...) Agora, o nível de absentismo destes moços e a fraca apetência em muitos deles para se embrenharem no trabalho e fazerem coisas é algo de muito complicado: (...) não vêm com hábitos de trabalho (...). Mas, se calhar, isso é um mal da sociedade” (D); “Relativamente aos horários, uma coisa que acho fundamental é nunca acabar às 18.30 h” (P2).*

Na opinião dos alunos, o funcionamento dos cursos explica-se pelo regime do horário letivo escolar. O horário é considerado negativo: *“pode pôr como aspecto negativo a carga horária, muito pesada. Das 8.30 às 18.30 todos os dias é muito pesado. Estudante sofre (...) Havia vezes, que (...) levava qualquer coisa para casa (...) não dava para fazer tudo na aula (...) Supostamente, eu acho que os trabalhos devem ser feitos em aula. Porque se isto é um curso prático (...) ” (AA9); “Os horários eram muito sobrecarregados” (AA10) e, conseqüentemente, “isso vai gerar muita coisa: vai fazer com que os alunos percam o interesse das aulas; vai gerar que os alunos queiram faltar às aulas” (AI3.1); “Quanto mais carregado estiver o horário menos paciência a pessoa tem!” (AI4). Porém, o horário é analisado conjuntamente com o conteúdo das aulas e a sua função. “Eram um bocado carregados, mas achava bem. Porque, se queríamos ter aulas práticas, convinha-nos ter tempo para fazer essas coisas” (AM5.2). “Os horários eram um pouco sobrecarregados mas, também, é compreensível: é uma maneira de preparar os alunos para o mundo do trabalho. Portanto, também não tenho nada a apontar quanto a isso” (AM5.3).*

Esta percepção dos alunos estende-se às faltas de assiduidade: *“Eu via o meu colega a faltar e não lhe acontecia nada, eu também faltava, e pensava, não me vão fazer nada!” (AM5.2). Porém, em assuntos considerados de menor importância, os alunos confrontam-se com decisões perentórias, como é o caso das exigências quanto à pontualidade. Deste confronto, surge a sensação do ridículo: “a política dos cinco*

*minutos de atraso, eu acho que é ridículo, é ridículo. Não é por aí, muitas vezes chega-se ao toque dos cinco minutos e tem-se falta na mesma. Eu acho que isso é ridículo as pessoas deviam pensar mais. Nós estamos ali fora e estamos-nos a divertir no nosso intervalo e não vamos a correr para as aulas; eles também têm que perceber isso, já tiveram todos a nossa idade e acho que esse toque dos cinco minutos é ridículo” (AM6).*

#### Funcionamento - materiais/equipamentos

Também em relação aos matérias (Anexo D), a opinião que prevalece é a de que “*é sempre possível melhorar (...), até penso que houve um esforço, bem mais forte da parte da escola, que teve alguma disponibilidade no sentido de encontrar equipamentos e materiais para corresponder às necessidades dos colegas que estavam a lecionar esses cursos” (D).* Relativamente aos espaços físicos, considera-se que tem sido feito “*um esforço, dentro das possibilidades (...) encontrar os espaços adequados para estes cursos, (...) não creio que (...) o grau de importância que demos fosse diferente dos outros, ou seja, foi tratado como mais uma área onde a escola atuava em igualdade de circunstância com a mesma prioridade que qualquer outra área tem” (D).* Porém, o nível de concretização parece estar comprometido e aquém dessa intencionalidade, porque os materiais e condições “*são razoáveis! Não são ótimos mas são suficientes” (P1).* Além dos materiais e equipamentos existentes na escola, há materiais didáticos criados e adaptados às circunstâncias e necessidades: “*no meu caso, os materiais que eu preciso na minha disciplina (...) os materiais didáticos são criados por mim (...) depois, os recursos que preciso de utilizar, uso os da escola ou acabo por trazer os meus; preciso do computador, rádio etc., preciso do normal e isso está disponível” (P3).*

Relativamente aos materiais e equipamentos, também os alunos revelam um grau de satisfação significativo, sugerindo melhorias e sendo compreensivos com a normalidade de alguns constrangimentos, considerando que o “*material, poderia ser um bocadinho mais completo mas, isso tem a ver com (...) com as finanças da escola que, às vezes, pode não ser a melhor. Isso é normal” (AFB11).* Porém, no que respeita à organização e utilização dos recursos, as propostas são reveladoras da necessidade de mudanças. Por exemplo, “*há uma fotocopiadora a cores mas só com*

a autorização do Diretor. Quer dizer, se eu pagar a fotocópia a cores, não vejo porquê a necessidade de ser autorizado pelo Diretor (...) Nem que eu pague 50 centimos por cada fotocópia, estou a pagar a tinta, estou a pagar a impressão!” (AA9). Outro exemplo, quanto aos computadores, refere que parece haver pouca disponibilidade para a sua utilização fora das atividades letivas, sendo sugerido que o tempo de duração seja reduzido e haja mais tempo para realizar trabalhos: “talvez mais condições em termos de computadores e isso. Essas coisas assim que às vezes a gente não temos (...) condições para trabalhar, para fazer os trabalhos que os professores nos propõem. As aulas não serem tão compridas de 90 minutos (...) Nas aulas teóricas talvez (...) nas práticas dá mais interesse!” (AMB12).

### Funcionamento - articulação

A articulação curricular é reconhecidamente indispensável no desenvolvimento curricular (Anexo D). Porém, “o trabalho de equipa e de interdisciplinaridade é muito preterida e esta questão dos módulos também não permite. Nas reuniões mensais, não se consegue fazer isso (...) são perdidas” (P2); “Reuniões para fazer articulação entre as diversas disciplinas! Que articulação é que nós temos aqui? Nada! Não se consegue fazer nada! (...) Estas, nos moldes em que funcionam, são meramente burocráticas. Servem para quê? Para passarmos informação; para lançarmos notas (...) uma parte que falha aqui é a parte da articulação curricular” (P3).

Pelo lado das empresas, propõe-se alguma sistematização de procedimentos. Há casos em que há protocolo, comunicação e relatório: “sim! Há o contacto (...) foi de todas essas formas! (...) Neste caso existiu tudo isto! (...) e escrito que eu forneço no final” (EA8). Há necessidade de uma reunião prévia com a gerência e também com os monitores: “contactavam com a gerência e a gerência é que nos dava as indicações; o contacto era feito através da gerência e não diretamente” (EM6), desde que seguida de reunião de trabalho para articulação curricular, no sentido de aferir as ferramentas consideradas pela empresa mais importantes, para assim a escola poder valorizar mais algumas aprendizagens que o aluno deve adquirir com objetivos definidos, para serem integrados plenamente no local de estágio. “Fazia

*falta fazer isso” (EI3), “sim! Talvez não fosse má ideia às vezes saber primeiro as necessidades das empresas” (EM7).*

Da parte dos alunos, sugere-se que haja articulação ao nível da “*preparação, principalmente*” (AO2), sendo uma necessidade também ao nível interdisciplinar, sobretudo pelas repetições ao nível dos conteúdos: “*havia imensas! Acabávamos por dar as mesmas coisas em várias disciplinas*” (AA10).

### Funcionamento - aprendizagens

As aprendizagens em contexto de sala de aula (Anexo D) são importantes mas os professores consideram fundamentais as aprendizagens efetivadas através de visitas de estudo. Nesse sentido, a realização de visitas de estudo é considerada, pelos professores, uma estratégia relevante no âmbito do desenvolvimento de competências e “*os alunos só têm a ganhar com isso. Agora eu não vou a visitas de estudo, por várias razões. Vais a uma visita de estudo, marcam-te falta na mesma; tens que repor as aulas, tens que pagar o teu almoço (...) há aí uma série de coisas. Depois da visita a relação entre as pessoas melhora muito, cria-se uma ligação mais forte*” (P1). As experiências proporcionadas por estas atividades são “*muito importantes, principalmente para estes alunos. Só que se faz muito pouco. Também temos que ver a questão monetária (...) e fazer visitas de estudo como se tem feito, em que só vão 3 ou 4 alunos (...) é importante para o grupo todo, não é?*” (P2); “*Fundamental para os relacionamentos, para aprendizagens, etc. (...) Absolutamente fundamental! Devíamos de ter uma bolsa ou coisa parecida. (...) As saídas para este tipo de miúdos são absolutamente fundamentais*” (P3).

Por outro lado, na opinião das empresas, as aprendizagens efetivamente realizadas pelos alunos assumem diferentes perspetivas. Algumas manifestam que a realização de aprendizagens é exigente, “*porque temos que ensinar (...) puxar por eles*” (EI4), ou “*às vezes o que acontece (...) que os alunos querem um bocadinho de mais atenção que aquela que nós podemos dar, querem uma resposta logo quando perguntam, como fazem na escola com o professor (...). Nesse sentido, existe um bocadinho mais de desgaste mas (...) mas, especialmente isso é numa fase inicial*” (EM5). Outras consideram que a exigência é desgastante mas compensadora: “*claro que existe, ou então as coisas não são bem feitas! Se eu tiver um estagiário na sala e*

*quiser fazer dele uma estátua, não tenho trabalho nenhum. Mesmo assim sinto que estou a ser observada (...) nada se faz sem trabalho! Às vezes dá até para desanuviar um bocadinho!”* (EA8). No entanto, outras manifestam que “*não! Não há desgaste!”* (EM6); “*Não! Se fosse desgaste para mim não os aceitava!”* (EM7); «*Eu creio que não! Temos que aprender uns com os outros e estar sempre recetivos. Tendo os estagiários na sala, até nos poupam um bocadinho (...) temos um auxílio. Desde que eles ajudem, claro; ter um terceiro adulto na sala é sempre uma ajuda”* (EA9).

A cisão curricular entre escola e empresa é geradora de uma diferente valorização pelos alunos, ao nível das aprendizagens realizadas. Questionados sobre as aprendizagens em contexto escolar e sua aplicação no contexto empresarial, a resposta é perentória: “*Não muito! Muito pouco!”* (AO2). Efetivamente, a aprendizagem é percecionada, exclusivamente, no contexto escolar, sendo o estágio entendido como campo de utilização e aplicação das aprendizagens, mesmo quando algumas aprendizagens realizadas na escola têm menos qualidade. São referidos “*alguns métodos como os professores ensinam, acho que é muito (...) há disciplinas que é muito à balda; muito para despachar. (...) Depende de professor para professor”* (AO2). Com efeito, alguns “*professores não nos motivam. Não apetece ter aulas e mandam-nos embora. E esse hábito fica, vai continuando. Chega a um ponto que a gente não consegue, não nos conseguimos concentrar, não temos aquela vontade de ter aula. Alguns professores conseguiram mudar isso em nós (...). Mas há uns que não, tentam mas não conseguem”* (AI3.1); “*Há uns que se vê que têm gosto em estar com a gente, em estar com os alunos, em ensinar à maneira deles. (...) Eles pedem e a gente dá, não é? E acho que a gente consegue satisfazer os professores, à nossa maneira”* (AI3.1).

Assim, as atividades desenvolvidas em contexto de estágio, por vezes, geram confusão, essencialmente, por estes serem entendidos como campo de aplicação das aprendizagens e não como centro, também, de aprendizagens: “*a gente chegou ao estágio sem noções nenhuma do que aquilo era; as máquinas, tudo, sem preparação nenhuma do que aquilo era. As pessoas do estágio até ficaram surpreendidos porque as bases que a gente tinha eram praticamente nenhuma. Porque é só teórico, só teórico (...) e prática, a gente não tinha nenhuma, pelo menos naquele aspeto das máquinas como mexer nelas, tudo totalmente diferente!”* (AO2). Deste modo, numa

tentativa de compreensão do processo, os alunos categorizam a situação em termos da dicotomia teórico/prático, sugerindo: *“talvez mais prática, em termos do pegar na máquina. (...) No último ano, tínhamos que tirar fotografias para os trabalhos, mas já era uma coisa mais autónoma. Ou seja, dou-te este trabalho e tu fazes. Nós é que pegávamos na máquina e podíamos fazer em qualquer sítio. Podia ter havido um bocadinho mais prática nesse sentido”* (AFB11). De facto, normalmente *“no final do curso já é um bocado mais leve, sempre é melhor”* (AM8). Mais se propõe, *“tentar menos tempo nas teóricas, principalmente (...) porque isso ter aulas das 8.30 às 18.30 quase todos os dias, a gente não tem aulas práticas específicas, a gente não tem nenhuma aula prática (...) é escrever (...) a gente praticamente não tem aulas práticas”* (AO2).

Propõem-se, ainda, *“mais saídas, para fazer mais fotografia (...). Chegou ali a um certo ponto que estávamos cansados de ser só ali à volta da escola. Podíamos ter feito umas saídas sei lá. Mais saídas e ter feito (...) treinado mais”* (AFB11). *“Diziam que ia haver visitas de estudo e em três anos só houve uma (...) foi um bocado (...) mau, vamos assim dizer (...). Se houvesse mais, talvez isto tivesse melhor”* (AM8).

#### Gestão do currículo: qualidade

Do ponto de vista escolar, a qualidade da gestão curricular nos cursos profissionais é aferida pelas competências que os alunos demonstram no final do percurso na escola, ou seja, no momento de entrada no estágio (Anexo D). De modo geral, a escola está satisfeita por verificar que os alunos *“no final são melhores pessoas, estão mais aptos”* (D), e por constatar *“que os moços quando saem da escola são melhores pessoas, ou seja, a sua forma de relacionamento, a sua maneira de estar e se relacionar com os outros melhorou”* (D). Há a consciência do capital que representa a frequência escolar. A escola acredita e tem opiniões que lhe permitem afirmar *“que as próprias competências que eles aqui adquirem, na parte da área técnica das disciplinas, também (...) o feedback das empresas, dá ideia que os garotos (...) adquiriram algumas capacidades, algumas competências em termos da área do curso profissional que frequentam”* (D), porque *“as interações que estabelecem são muito mais ricas de que quando aqui entraram; e isso é algo que é importante aqui*

*nestes cursos” (D). Porém, existe a noção de algum desfasamento entre as aprendizagens realizadas em contexto de lecionação e no estágio: “o problema maior é o software que se ensina para fazer uma tarefa e depois na empresa usam outro software diferente” (P1).*

Do ponto de vista das empresas, a qualidade da gestão curricular é aferida, sobretudo, pelo nível de competências no momento de entrada no estágio. Se algumas empresas consideram que os alunos *“não saem preparados” (EM6)* da escola, embora esclareçam que *“no fundo, não tudo, não as coisas mais aprofundadas, mas existe alguma coerência” (EM6)*, muitas empresas revelam que *“encontram-se minimamente preparados” (E01)*, *“minimamente, sim! Agora, precisam ser muito orientados” (EA9)*. O nível mínimo de preparação para o estágio é descrito pela existência de *“algumas noções mas, às vezes, confusas e atabalhoadas; têm que ser muito bem orientadas” (EA9)*. Porém, *“quando lhes expliquei o que era para fazer, eles conseguiram fazer. Nesse sentido, acho que vêm minimamente preparados para o que os espera” (EM5)*. Os alunos *“já vêm com uma noção de como são as coisas, pelo menos teórica” (EO1)*; *“encontram-se com algumas luzes, na parte teórica, na parte prática nem por isso (...) há aí uma lacuna” (EA8)*. Ao nível dos comportamentos e atitudes também se detetam lacunas: *“a parte da psicologia infantil, podia ser mais trabalhada” (EA8)*; *“aqui na empresa, exigem mais (...) principalmente a nível de horário” (EM6)*. Por exemplo, relativamente à preparação para a inovação e a mudança, há quem considere que *“em parte não! Têm vícios!” (EM7)*. Todavia, outras empresas revelam que *“o perfil com que os alunos chegam ao estágio é ajustado às características da empresa” (EO2)*. *“Sim, temos tido estagiários aqui do liceu e todos eles estavam bastante capacitados no curso multimédia. Não sei a realidade dos outros cursos, mas na área da multimédia, eles tinham conhecimentos (...) e foram bastante competentes” (EM5)*. Nestes casos, o nível de satisfação é total: *“acho que faz tudo parte do processo. Não há nada que não agrade! Está bem estruturado o processo de estágio” (EO2)*. Algumas empresas comprovam que o nível de preparação para *“o mercado de trabalho, é muito exigente: tem que se estar sempre update e eles são muito verdes (...) só depois, com experiência e muito batalhar” (EM7)*. Porém, o estágio é encarado como uma alavanca nesse processo: *“eles fizeram o vídeo promocional da nossa empresa e há dois anos que subsiste (...) e isso foi uma alavanca (...) e hoje*

*em dia estão a desenvolver vídeos para a nossa empresa” (EM5).*

O ponto de vista dos alunos, quanto à qualidade da gestão curricular, é determinado essencialmente, pelo tipo de experiências adquiridas durante o curso. Por exemplo, *“é engraçado que a gente por vezes dá a mesma matéria numa disciplina e no ano a seguir noutra disciplina diferente damos a mesma matéria que demos no ano anterior, está a perceber?” (AI3.1); “Gosto de tudo” (AM8); “Até agora tenho mesmo gostado de tudo o que estou a fazer. É mais as técnicas, (...) que eu gosto mais. As teóricas nem por isso! (AM7).*

Num plano racional, os alunos avaliam também a qualidade da gestão curricular pela sua própria preparação, quer para realizar o estágio, quer para a inovação e mudança. No âmbito da sua própria preparação, por um lado, a maioria considera que estava preparada para o estágio: *“serviu até porque eles não pensavam que estivéssemos assim tão bem preparados para vários trabalhos que eles nos deram lá e em relação a isso deu muito jeito” (AMB13).* No entanto, houve alguns casos em que *“eles pensavam que eu sabia aquilo tudo e eu aqui na escola não tive tanta preparação” (AM5.1).* Porém, de modo geral, as opiniões vão no sentido de uma boa preparação. Para realizar o estágio, *“acho que estava completamente preparado!” (AM5.3).* Por outro lado, no âmbito da preparação para a inovação e a mudança, alguns casos consideram que a escola *“não está a inovar. Temos aqui muito material antigo, muita coisa que (...) não estamos dentro da atualidade. Acho que um dos problemas da escola é esse: não estamos dentro da atualidade, estamos um bocado fora. E, no estágio, há sempre inovação e nós não estamos preparados para isso, porque a escola não nos permite isso” (AI3.1).*

#### Gestão do currículo: participação

No âmbito da participação na gestão curricular todos os intervenientes colocam a necessidade de mais participação por parte de outros (Anexo D).

Pela parte da escola é reconhecido o interesse das empresas e a sua participação no processo de acompanhamento dos alunos: *“por vezes as empresas já se dirigem às escolas a solicitar se têm formandos que queiram funcionar depois em termos de estágio (...) e às vezes são daquelas mais estruturadas, já com alguma dimensão”*

(D). De facto, algumas empresas anseiam a melhoria dos mecanismos de participação. Por um lado, disponibilizam os seus recursos: *“não custa nada. Temos aqui muitas máquinas. Se, por acaso, a escola quiser, emprestamos as máquinas”* (EO1). Por outro lado, de modo explícito vêm sugerindo uma maior participação: *“tem que haver mais comunicação! Antes, durante e depois!”* (EA9). Por exemplo, sugerem aos *“professores entrarem mais nas ideias e em diálogo com a empresa: era bom para eles e para os alunos”* (EI4); *“Sim! Talvez não fosse má ideia às vezes saber primeiro as necessidades das empresas”* (EM7), *“Devia de haver uma orientação prévia”* (EM6).

Os alunos valorizam o acompanhamento dos estágios pelos seus professores, sobretudo pela interação escola / empresa: *“o meu professor do estágio, daqui, ia todas as semanas, no fim da semana (...) e controlava imenso. E foi muito bom”* (AA9); *“Os professores estavam sempre preocupados (...), perguntavam-me sempre como estavam a correr as coisas. Quanto a isso não tenho razões de queixa”* (AO2). Efetivamente, embora nem todos os alunos se tenham sentido suficientemente acompanhados pelos respetivos professores, quer *“porque a professora que estava encarregue de nós não foi tão presente como devia ter sido”* (AM8), quer porque, *“para ser sincera, acho que ele só apareceu lá no último dia de estágio mas teve sempre disponível para uma dúvida para uma queixa, para qualquer coisa”* (AFB11), em geral, as visitas pelos professores aos locais de estágio são bastante valorizadas pelos alunos.

Os alunos referem, também, a importância da participação dos respetivos pais e encarregados de educação: *“os meus pais em termos da minha vida escolar sempre foram muito indiferentes. Mas sim, a minha mãe apoiou-me sim, sempre até ao fim. O meu pai, para ele passa assim um bocadinho ao lado”* (AFB11). *“Os pais apoiaram-me neste curso”* (AI3.1).

#### Gestão do currículo: adequação - estrutura modular

Considerando que a organização curricular dos cursos profissionais está a montante da gestão curricular que cumpre à escola, existe a opinião, pela parte dos responsáveis pela adequação da organização e gestão curriculares nos cursos

profissionais, que o formato dos mesmos deveria apresentar outros contornos (Anexo D). De facto, *“não creio que a organização em termos da estrutura modular e a avaliação módulo a módulo seja a mais adequada. (...) Embora os programas pudessem, eventualmente, estar organizados em termos duma estrutura modular, não creio imperioso que o progresso do aluno tenha que ser feito capitalizando módulo a módulo”* (D); *“Não se ganha nada com isto!”* (P2). Esta opinião poderá estar associada à ordem estabelecida na cultura escolar, a qual tende a uniformizar procedimentos de modo a facilitar o funcionamento da escola e a tornar confortável o processo de assimilação da novidade e da diferença: *“os cursos profissionais, se estão integrados aqui na escola, deviam funcionar, nos períodos de avaliação, como os outros, ao mesmo tempo dos outros. Há aqui um grande distanciamento (...) os módulos servem para adultos que estão a trabalhar e não para estes miúdos que estão (...) Não acho que os módulos sejam uma grande descoberta; deviam de andar todos ao mesmo tempo, não um à frente e outro atrás. Ou, se está mais atrás, tem que se compensar, tem que ter apoio”* (P2).

#### Gestão do currículo: adequação - elaboração de horário

Na elaboração de horários e na distribuição de serviço docente, a facilidade seria seguir a norma, procurando aprender com a repetição e a prática (Anexo D). Porém, as dificuldades sentidas geram novas formas de atuação: *“quando se faz a distribuição horária, (...) em vez de colocar (...) dois blocos, já colocamos bloco e meio (...). E este ano os horários já não são tão carregados como no início, onde a experiência que tínhamos de organização (...) espalhar um pouco mais”* (D). De facto, existe uma opinião significativamente negativa no que respeita à carga horária e à distribuição dos tempos letivos: *“a carga horária é o aspeto que eu acho mais negativo. Isso vai gerar muita coisa: vai fazer com que os alunos percam o interesse das aulas; vai gerar que os alunos queiram faltar às aulas; sejam obrigados a faltar, devido ao cansaço”* (AI3.1); *“são mal divididas as horas nos três anos”* (AI3.2). De modo determinado, a sugestão em geral é a seguinte: *“mudaria o horário”* (AM5.1); *“Claro que sim! A carga horária é muito grande e acho que com uma tarde livre os alunos iam muito mais satisfeitos para as aulas”* (AI3.1).

Gestão do currículo: adequação – estágio

As ideias existem e, também, a intenção de experimentar modelos alternativos, de modo a adequar os cursos profissionais às situações e necessidades (Anexo D). Com a experiência, por sucessivas tentativas, procura-se encontrar respostas mais adequadas. *“A hipótese de eles, eventualmente, efetuarem o estágio durante o período de aulas. (...) Se for à segunda à quarta e à sexta, todas as semanas, aí sim, teria de ter menos horas o currículo (...) aquelas três vezes por semana fazia parte do próprio currículo (...) evidente depois podemos dizer, não temos transportes. Não era muito fácil. (...) Para fazer isso com a mesma carga horária que têm agora, tinha que durar mais que três anos (...) ou então reduzir a carga”* (D). Outro exemplo, poderá ser *“o estágio nas férias da Páscoa, sim, era benéfico, podia ser (...) ou nas tardes livres, sim podia ser. Eu acho que se houvesse aquela situação de modalidade de um estágio em que fosse um projeto desenvolvido e que aí, em que as disciplinas técnicas fossem concentradas numa parte da tarde ou numa parte da manhã, e em que alguns alunos ficam na sala de aula a desenvolver projetos”* (P2), através duma maior flexibilidade curricular. Outra possibilidade seria *“intercalar a formação de contexto de trabalho com a parte escolar, digamos, e corria bem porque servia para eles desanuviarem um bocado e fazer aquilo que eles realmente gostam. (...) No segundo período começavam a fazer o estágio em simultâneo com as aulas; iam tendo aulas e estágio. Todas as tardes eles tinham formação em contexto de trabalho. Se eles tiveram uma tarde livre só se tem que pensar em quatro tardes. É uma situação a experimentar e depois fazer uma avaliação para ver se corre bem”* (P3).

No meio empresarial considera-se que tanto a duração como o calendário do estágio mereciam alteração. Assim, relativamente à duração, os monitores consideram que *“se calhar, é curta para o aluno; quando o aluno começa a conhecer a mecânica, a equipa, vai-se embora (...) não sei se não era benéfico para o aluno mais tempo. (...) Mas uma mais valia seria o aluno ter mais tempo de estágio; explorar mais a capacidade que tem”* (EM5). Quanto ao calendário, verifica-se diversidade de opiniões, de acordo com as características de cada empresa. Assim, *“foi dois meses, um mês, que eles tiveram, é muito carregado e seria mais produtivo se fosse a partir*

do 10º ano e 11º ano e começassem a ter estágio mais cedo e mais vezes” (EI3). “Podia ser 15 dias este mês, 15 dias para o mês que vem, 15 dias para o outro mês e assim sucessivamente. Ser mais longo o estágio” (EO1). Noutro caso defende-se que “o verão é uma época morta. (...) O pessoal não quer saber dos computadores nessa altura. A melhor altura é no Natal, Páscoa e antes de chegar à Páscoa. É a melhor altura para eles” (EI4).

Outras sugestões apontam no sentido de “a escola a partir de Abril, Maio, que é quando começam as disciplinas a acabar, a escola arranjar maneira dos alunos, por exemplo, temos a 2ª feira livre pronto, na 2ª feira estagiamos, 3ª feira vimos à escola, temos a carga horária toda, das 8.30 às 18.25h, vimos à escola, à 4ª feira podemos ir ao estágio, começar a fazer tudo logo cedo, desde Abril. Depois a gente vai chegar a Junho e estamos todos de férias, e o Julho deixa de haver estágio e aí, acho que aí devia haver uma alteração, acho que isso era bom. (...) A escola, a partir de Abril, podia conciliar com a empresa; era mais benéfico para todos” (AI3.1).

Outra opinião revela que se “tirava mais proveito assim: fazíamos duas semanas nas férias da Páscoa e as outras duas quando acabasse as aulas em Junho. (...) No verão, o calor insuportável, ter que cumprir o horário sempre de manhã e à tarde e ver os nossos amigos a ir para a praia, isso é complicado!” (AO2). Esta sugestão cruza-se com um prejuízo para os alunos: “prejudica os alunos nessa altura do ano porque nós queremos trabalhar nessa altura para poder ganhar dinheiro e ficamos sem essa possibilidade” (AI3.2).

Nos estágios, a atividade prática, com aplicação imediata e que faz sentido, é valorizada pelos alunos: “aprendi; aprendi a soldar, aprendi a furar lentes para os grifes; aprendi tanta coisa” (AO1). “Fiz várias coisas: cartazes, e até cheguei a fazer um convite para um casamento, que o homem aceitou. Sim, em termos de criatividade deu para explorar mais” (AM6). “Levámos um mês e meio para fazer uma viagem panorâmica da faculdade inteira e foi um trabalhão do ‘caraças’. Mas valeu a pena o tempo” (AM8). Tendo havido alunos que realizaram estágio no estrangeiro, também eles manifestam a sua impressão pela atividade prática e contacto com maquinaria: “máquinas e máquinas, muito boas; mesmo para impressão, enormes, quase do tamanho desta sala, a sério professora. Fiquei muito impressionada e gostei muito. Lá os alunos estavam mesmo diretamente a trabalhar

*nas máquinas. Eu acho que é muito fixe” (AFB11); “Aprendi a fazer coisas novas que não posso aplicar cá: serigrafia, vários métodos de impressão, a utilizar aquelas máquinas que cortam os papéis por medida, a fazer blocos e essas coisas” (AMB13). “Lá exigem mais dos alunos. Os trabalhos deles são expostos e feitos para empresas e empresas a sério” (AMB14); “Tivemos um trabalho de vídeo, mas soubemos aplicar as coisas que aprendemos aqui, com os professores, que nos ensinaram isto (...) os das disciplinas práticas” (AMB12).*

### Gestão do currículo: adequação - articulação curricular

Os testemunhos recolhidos (Anexo D) consideram que as reuniões semanais da equipa de professores poderiam promover a articulação, *“quer em termos dos conteúdos quer em termos de estratégias que adote, porque há sempre a possibilidade de articulação curricular com outras disciplinas o que torna o trabalho mais interessante” (P3);* ainda, que as reuniões semanais podem ser *“uma mais-valia em relação aos cursos profissionais, para haver comunicação entre as várias pessoas: – Olha, eu agora estou a dar isto! – Se calhar não vale a pena dares (...)” (P1).* A escola percebe a necessidade dum articulação curricular extensível aos estágios, pois *“essa conversa com a empresa, sobre o que o aluno poderá fazer, o que é que vocês precisam, isso normalmente deve ser feito sempre. Se não é, deve ser feito. Há dois ou três anos, quando orientei estágios, tive essa preocupação (...) mas nem sempre é fácil” (P1).* Ou, então, *“desenvolver um produto ou projeto numa empresa em que fosse alguns tempos desenvolver em parceria. Tinha que haver uma articulação muito grande entre a escola e o local de estágio e nessa altura havia necessidade dessa pessoa que articulasse entre a empresa e a escola” (P2).*

Esta perspetiva estende a gestão curricular para além do perímetro escolar. Porém, se a articulação curricular só com professores revela constrangimentos e fragilidades, para o desenvolvimento dum articulação curricular que inclua as empresas são necessárias estratégias, mecanismos, instrumentos e práticas consubstanciadas. Se *“a preparação de materiais é completamente diferente, as estratégias têm que ser completamente diferentes” (P3).* *“Com certeza que há empresas que nós repetimos e temos conhecimento e, portanto, já sabe o que eles precisam e eles também já sabem com o que podem contar da escola. É um aspeto que vai melhorando à medida que*

*vamos tendo os cursos e vamos conhecendo os diversos aspetos e tendo experiências. Mas ainda não é uma experiência muito sólida é a ideia que eu tenho” (P3).*

Contudo, embora exista recetividade para acolher as opiniões das empresas, “*sim! isso sim (...) sempre foram muito recetivos ao que lhes dissemos” (EA9)*, o regime de estágio poderia ser acordado com cada empresa de modo a satisfazer as suas propostas e os interesses de cada aluno. De facto, “*devia haver interação no sentido de saber o que a empresa quer! Nós devemos dar oportunidade a todos. Só agradeço é que nos informem. Que haja a tal comunicação prévia sobre o aluno. (...) Neste caso do jardim-de-infância, é importante a continuidade e as rotinas” (EA8).*

Outro aspeto muito valorizado é a articulação a vários níveis: “*aquilo era um curso de artes. E depois a gente variava entre várias disciplinas: o nosso estágio era visualizar aquilo, várias disciplinas” (AMB12).* “*Há um espírito que aqui não há, que é toda a gente junto numa sala, as professoras todas juntas numa sala” (AA10).*

#### Gestão do currículo: adequação - prática letiva

Ao nível da prática letiva, (Anexo D) “*estes cursos exigem mais criatividade da nossa parte! Num curso, se calhar, se eu apresentar um PowerPoint com dez slides cheios de texto, aquilo até vai. Mas num curso profissional, se eu não puser lá umas fotografias, uns bonecos, uns filmes, umas músicas pelo meio, é muito difícil se calhar chegar a meio e já ninguém está a olhar para aquilo” (P1).* Também, “*sabemos que estes miúdos não querem grande coisa na parte teórica; dão muito mais valor à parte prática” (P3).* Embora exista a convicção, nos professores, de que na atividade letiva tudo “*depende da forma como é dado” (P1)*, está impregnada uma dicotomia teórico prática nas lógicas escolares. Assim, é difícil, numa disciplina considerada teórica, a adoção de estratégias e metodologias mais ativas, dinâmicas e práticas. Porém, está implícita na gestão curricular dos cursos profissionais uma lógica das práticas letivas muito associada à contabilização de horas a lecionar. Por isso, as propostas de redução de horário são num só sentido: “*para reduzir o horário tinha que ser nas teóricas porque na prática é necessário” (P1).* “*Eles chegam a determinada altura já não conseguem fazer nada e faltam, faltam (...) O problema é que estes cursos têm a todas as disciplinas uma carga horária muito pesada,*

sobretudo, (...) a determinadas disciplinas da componente sociocultural, têm mais horas do que aquilo que seria necessário ter. Mesmo Português, por exemplo, eles têm 320 horas: se algumas dessas horas fossem retiradas ou canalizadas para a parte técnica” (P3). Resulta, daqui, um entendimento muito generalizado de prévia redução das práticas letivas à contabilidade das horas, sendo remetida para segunda fase o planeamento e análise do conteúdo dessas mesmas horas.

Na perspetiva externa da escola, por parte das empresas, também os monitores sugerem aos professores “*terem mais prática*” (EO2), mas propõem que “*os professores deviam mudar alguns métodos. Usar mais prática do que teórica. O teórico é muito bonito mas não presta para nada*” (EI4). Neste sentido, recordam que nos cursos profissionais está prevista a existência de uma “*disciplina muito técnica (...) é mais prático que teórico (...) e isso acaba por ser benéfico (...) quando vêm para o estágio já têm aquele lado prático que nos outros cursos não se consegue ter*” (EM5).

Do ponto de vista dos alunos, a organização e a gestão curriculares estão aquém do desejável: “*a programação também não está bem; estão a oferecer os diplomas mas não o conhecimento*” (AI3.2). Com efeito, é observada a situação de “*haver disciplinas, que não tem nada a ver com o nosso curso, por exemplo, Físico e Química; não tem nada a ver com a gente, com (...) é o que há, tem que ser. Só tivemos no 1º ano, depois deixamos de ter*” (AMB13).

Quanto às atividades letivas, além do carácter eminentemente prático e construtor de sentido que importa desenvolver, é revelado e reforçado o desempenho positivo dos bons professores nas situações mais complexas e difíceis: “*há professores que conseguem, na perfeição, lidar com esse tipo de situações*” (AI3.1); “*E os professores tinham todos experiência. E aquela parte artística para nos (...) abrir mais os olhos, para (...) novas coisas, não é?... para nos abrir os horizontes. Acho que tinham capacidade para nos fazer isso*” (AFB11); “*Sabiam todos o que é que faziam*” (AM5.2); “*São espetaculares! Eu sempre adorei os professores desta escola. Quando eu vim para aqui nem quis acreditar que os professores eram assim tão sociais, vamos assim dizer*” (AM8).

Gestão do currículo: ética da gestão curricular

O ponto de vista dos responsáveis pela gestão da escola (Anexo D) revela que os seus objetivos essenciais se centram nos alunos, e que *“eles, como seres humanos cresceram, como pessoas, claro que é algo de extremamente positivo”* (D). Por outro lado, relativamente ao processo desenvolvido nesse sentido, entende que *“as inovações e as mudanças ocorrem e, às vezes, também, se manifestam quando nessas inovações e nessas mudanças vão ocorrendo resistências a essas próprias mudanças. Se calhar, deste jogo dialético, (...) há mudança, há inovações, mas, também há resistências e é no fundo neste jogo dialético que as coisas avançam”*(D). Estas resistências são consideradas desmotivadoras, pois *“dantes tentava procurar, e procuro, projetos novos para motivar. Mas agora já nem tanto. Porque quando eu chego com coisas novas eles não respondem positivamente aos meus estímulos ou dificilmente respondem e acaba por ser desmotivante”* (P2). Porém, a persistência é geradora de progresso e parece trazer novamente a motivação: *“já vinha com eles do ano passado e já houve um grande trabalho conseguido (...). O ano passado lembro-me que saía daqui muito frustrada. Este ano acabei por me adaptar ao sistema e eles também se adaptaram a mim, ao nível de exigência que impus era diferente. E este ano (...) sinto-me motivada”* (P3).

As empresas revelam níveis de altruísmo e solicitude significativos: *“sim! É uma troca de experiências especialmente para o aluno. Se na minha altura tivesse tido essa possibilidade eu também teria querido e teria aproveitado”* (EM5). O retorno imediato decorre da satisfação em colaborar com a escola. *“Gosto de mostrar o que se faz aqui! Apesar de achar que não tenho muito jeito para explicar e ensinar (...) Gosto de ensinar! E que eles fiquem a saber o que a gente faz!”* (EM6); *“É o decorrer do ensinamento, o ajudarmos, os resultados”* (EI4). *“Apoiar o aluno para o poder ajudar a desenvolver”* (EO2). Por outro lado, esta sintonia com a missão da escola tem em vista a satisfação por um horizonte mais longínquo, o *“gosto de ensinar para o futuro”* (EO1); *“Depois vemos com satisfação que alguns alunos que acabaram o liceu (...), gostaram tanto de estar aqui que foram para a universidade para design e hoje em dia estão a fazer trabalhos para nós. Tenho alguma satisfação em saber que isto foi uma rampa de lançamento para eles”* (EM5).

O ponto de vista de alguns alunos revela que *“nem todos os alunos são iguais; há muitos casos de alunos com problemas em casa. Acho que isso acontece mais com os alunos dos cursos profissionais”* (AI3.1). Existindo a consciência cívica de socorrer quem apresenta fragilidades no acesso aos recursos materiais indispensáveis para a frequência dos cursos profissionais, reforça-se, também, a necessidade dos apoios sociais a alguns alunos: *“tenho colegas meus que não têm condições para ter esse tipo de material para eles. Acho que a escola devia de ajudar mais esse tipo de alunos, (...) principalmente ao nível dos cursos profissionais porque é onde há alunos, mais com esse tipo de carências económicas”* (AI3.1).

### 3. Discussão dos resultados

“Uma escola de qualidade é aquela capaz de se organizar para oferecer a cada aluno um currículo significativo e relevante às suas necessidades cognitivas, sociais, afectivas, motoras e biológicas. Para isso, como o construtivismo tem posto em relevo, é preciso que a representação da cultura e do conhecimento que o currículo faz se articule com as representações culturais e epistemológicas dos alunos, de forma a poder tornar as expectativas de aprendizagem significativas e funcionais, ou seja, educativas” (Sousa, 2010, p. 50).

O estudo em presença procurou conhecer as opiniões dos alunos mas, também, através de inquéritos por entrevistas, as dos respetivos professores e monitores das empresas, pois os alunos gostam e necessitam cada vez mais de escolas que *“valorizam a informação e os aspetos sociais da educação e desejam uma escola que interaja para além dos seus muros”* (Saul, 1998, p.162).

Variando as idades dos alunos inquiridos, no presente estudo, entre os 17 e os 21 anos, os resultados revelam que existe uma tendência fraca para eles terem menos intenções de prosseguirem os seus estudos quanto maior a idade, e uma tendência de magnitude moderada para o desejo de começarem a trabalhar após a conclusão do curso, na medida em que têm mais idade. Estes resultados seguem de perto o estudo sobre cursos profissionais realizado por Santos (2008), no qual se verifica que os alunos frequentaram o curso convictos de que *“fizeram-no principalmente por necessidade de aprofundar conhecimentos para o desempenho de uma profissão, e de*

forma a aumentar as possibilidades de emprego” (p. 135), em segundo lugar, por acreditarem que arranjariam emprego com facilidade e, em terceiro, porque ficariam melhor preparados para ingressarem num curso superior.

Em geral, os cursos estão adaptados ao perfil destes alunos que os procuram, até porque cerca de 59% dos inquiridos moram em Faro e os restantes são de diversas localidades dos arredores, com acessibilidade de transportes. Assim, as expectativas de alunos e alunas revelam essa adaptação. Sendo a grande maioria de alunos do género masculino (70,7%), observou-se que os inquiridos masculinos apresentam maior tendência nas expectativas de conclusão da escolaridade, do que os femininos. Observou-se, também, um resultado marginalmente significativo, relativo à ideia de que iriam encontrar melhores professores no curso frequentado. No entanto, os inquiridos femininos manifestam uma visão mais positiva na perceção de que o curso frequentado é de boa qualidade, benéfico e reconhecido, de que o curso vai ser importante para a futura profissão, de que as organizações disponibilizadoras de estágios valorizam as aprendizagens, bem como, na crença de que o curso frequentado facilitará o acesso a um emprego.

Se as expectativas, perceções e crenças, em geral, são muito favoráveis, elas são principalmente reveladas pelos inquiridos masculinos, que são a maioria (70,7%). Ora, observa-se um resultado marginalmente significativo relativamente ao agrado para com o curso, em que os inquiridos masculinos parecem gostar menos dos cursos frequentados. Assim, aparentemente, parece haver uma contradição nesta observação. Porém, através dos resultados das entrevistas procuramos esclarecer essa eventual contradição. A explicação encontra-se ao nível da gestão curricular, onde algumas disciplinas supostamente práticas carecem de um desenvolvimento efetivamente “prático”, pois “*a gente não tem aulas práticas específicas, a gente não tem nenhuma aula prática*” (AO2). Até “*o teórico, devia de ser mais prático*” (AO1). Como refere Costa (2010) “quem recebe uma turma profissional não pode fingir que esta é igual às outras e fazer o que faz com as do ensino regular, mesmo que a sua disciplina não seja técnica. Os programas e as metodologias dos cursos profissionais são diferentes, porque o público-alvo também o é e deve ser respeitado nessa diferença” (p.56). Por isso, o recurso a materiais e equipamentos que proporcionem atividades de carácter manual ou manuseável reflete-se como necessidade premente, pois como refere Sousa (2010), citando Alonso (2000), “aquilo que se pretende que

os alunos aprendam – isto é, o currículo – resulta, como já se sugeriu, de uma seleção social e cultural” (Sousa, 2010, p.51). Embora quase dois terços dos inquiridos tenham considerado do seu agrado as atividades propostas nas disciplinas práticas (63,4% de respostas "bastante" ou "muito"), há quem expresse a preponderância de “*muita teoria e pouca prática. (...), talvez a organização de ambas as partes (...), podia fazer uma grande diferença*” (AM6). Para Sousa (2010), o projeto de construção de aprendizagens significativas operacionaliza-se pela compatibilização do currículo formal, tendo em conta o conhecimento adquirido pelo aluno, através da sua experiência pessoal, podendo o espaço tempo de aula ser decisivo nessa compatibilidade. Verificando-se, no entanto, que no agrado para com as atividades propostas nas disciplinas teóricas, são os inquiridos femininos que tendem a gostar mais dessas atividades, este é um assunto que remete eventualmente para outro estudo a desenvolver: que razões justificam uma eventual preferência feminina pela escola atual, ou, dito de outra maneira, por que motivo o abandono escolar ocorre sobretudo, no masculino?

No mesmo sentido, observando-se um número significativo de alunos que gostaria de algumas mudanças nos cursos que frequenta (52,6% de respostas “bastante” ou “muito”) é a ideia de que o curso iria ser essencialmente prático que é assinalada por 72,5% de respostas "bastante" ou "muito". Ora, se considerássemos *grosso modo* que a totalidade dos inquiridos do sexo masculino (70,7%) assinalaria com respostas "bastante" ou "muito" a expectativa de que o curso iria ser essencialmente prático, estaria assim explicada a natureza da questão relativa ao descontentamento, embora 1,8% (72,5-70,7) de raparigas expressassem, ainda, essa expectativa. Porém, mais do que explicar os resultados, importa apresentar a relação entre a gestão que é feita e o resultado que se obtém. Assim, face às limitações materiais e funcionais que muitas vezes coexistem no desenvolvimento curricular em contexto escolar, será porventura necessário continuar a investir numa gestão curricular que potencie a interdisciplinaridade, enquanto estratégia de integração, articulação e reflexão sobre os próprios conhecimentos, incluindo nela a formação em contexto de trabalho, de modo a “incentivar além de competências técnico-científicas comuns a diversos contextos profissionais, organizacionais e famílias de profissões, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais” (Marques, 1993, p. 52). Ao inserir a formação prática em contexto de trabalho na estratégia de desenvolvimento curricular,

articulando com toda a estrutura curricular, quer o nível de conteúdos das áreas curriculares, quer os conhecimentos básicos das matérias teóricas se tornarão mais úteis naquele contexto. Como esclarece Marques (2000), embora exista nas empresas uma tendência para valorizar mais o saber-fazer, enquanto a escola tem tendência para valorizar o saber ser, saber pensar e o aprender a aprender, “não se trata de objectivos separados! Pelo contrário, os espaços de sobreposição e de interpenetração entre os objectivos da escola e das empresas têm vindo a alargar-se” (pp. 17-18).

A convicção de frequentar o respetivo curso está relacionada com a adequação das atividades propostas, observando-se que os inquiridos que estavam certos de querer frequentar o curso tinham expectativas menores quanto a atividades do que os restantes. Ora, cerca de 70,7 % dizem ter tido a certeza do curso que queriam frequentar, embora 20,6 % dos inquiridos preferissem o curso de multimédia, caso fosse possível. De facto, os resultados demonstram que a oportunidade de frequência do curso pretendido, acerca do qual existem certezas e interesses próprios, baixam as expectativas quanto às atividades que nele são propostas, alertando para o significado e impacto na escolha do curso e na decisão de o frequentar. Estes resultados, são potencialmente mais significativos quando conjugados com a forte implicação negativa nos jovens cujos progenitores/encarregados de educação apresentam mais baixos níveis de escolaridade, já que se observou, também, que existe uma tendência para os inquiridos percecionarem os cursos de forma mais positiva na medida em que os pais/encarregados de educação têm um grau de escolarização maior.

Na escola profissional estudada por Santos (2008), “os alunos revelaram menor satisfação com a carga horária (26,6%)” (p.135), verificando-se que os dados observados no estudo em presença confirmam que o número de horas do curso é considerado um aspeto muito pesado, com 39% de respostas “nada” e “pouco” adequadas. Nesta questão, a percepção de que o horário é muito sobrecarregado e “*que não se aprende mais por isso*” é uma ideia refletida pelos professores e alunos.

Na Tabela 64 (grelha síntese para análise conclusiva – anexo D) resume-se comparativamente uma opinião enfatizada de um professor (P), um monitor (M) e um aluno (A), relativamente a cada um dos itens analisados nas entrevistas. Procurando encontrar semelhanças e diferenças nos dados enfatizados numa síntese dessa análise, assinalamos, também, as opiniões e sugestões reveladas pelos atores, atribuindo-lhes um valor positivo ou negativo. A partir dessa grelha, organizam-se os

resultados comparativa e resumidamente na tabela seguinte:

Tabela 38 – Grelha de dados das entrevistas enfatizados

Síntese da análise	N.º de ocorrências	Itens analisados
P=M=A	9	Representações: (1) necessidade de dar perspetiva de vida e (2) expectativa/aspiração de melhorar e enriquecer a gestão curricular. (3) Manifestam necessidade de funcionamento de uma gestão curricular que sistematize procedimentos, (4) consideram qualidade o nível de preparação à entrada no estágio e (5) valorizam a participação do outro para a gestão curricular. (6) Consideram adequado para os estágios a experimentação de modelos alternativos. (7) Valorizam a articulação na gestão curricular. (8) Propõem como mais adequadas na prática letiva as estratégias e metodologias mais ativas, dinâmicas e práticas. (9) Revelam dimensão ética na gestão curricular considerando o desígnio de ensinar todos para o futuro.
P=A	7	Representações: (1) interesse próprio para a escola e para o aluno respetivamente. (2) Perante comportamentos discriminatórios no relacionamento interpessoal culpabilizam o outro. (3) Posicionamento face à organização curricular no sentido da necessidade de coordenação e trabalho de equipa como modo de evitar a falta de informação e de ação. (4) Ao nível da gestão curricular, criticam o funcionamento do horário, (5) manifestam normalidade dos materiais/equipamentos, (6) só consideram aprendizagens curriculares as que ocorrem na sala de aula, sendo as visitas de estudo valorizadas mas não se fazem e o estágio desvalorizado na gestão curricular. (7) Consideram desadequada a elaboração de horários muito carregados.
P=M	2	Representações: (1) perspetiva de preparar para o trabalho e (2) perfil profissional de aplicar o que aprendeu na respetiva instituição.
+P	3	(1) Perante comportamento discriminatório nos procedimentos administrativos revela duplo posicionamento (totalitarismo vs individualização). (2) Revela comportamento assertivo ao considerar que exigente é aquele que se preocupa. (3) Propõe a operacionalização de produtos/projetos entre escola e empresa.
+M	5	Representação: (1) interesse por ser mais valia para a empresa, a sociedade e os alunos. (2) Imagem da escola muito interessante. (3) Perante comportamento discriminatório nos procedimentos administrativos sugere reuniões de articulação. (4) Revela comportamento assertivo ao manifestar opiniões com padrões de universalidade. (5) Manifesta recetividade para um funcionamento da gestão curricular com aprendizagens na empresa.
+A	8	(1) Cursos profissionais têm finalidade de despiste vocacional. (2) Imagem da escola como investimento e (3) imagem da empresa boa. (4) Reage aos comportamentos discriminatórios criticando a hierarquização de estatutos e disparidade de critérios. (5) Revela comportamento assertivo ao manifestar que o reforço positivo é determinante. (6) A qualidade da gestão curricular é aferida pela preparação para a inovação e a mudança. (7) Valoriza a aprendizagem prática, imediata e com sentido que é operacionalizada no estágio. (8) Elogia o desempenho positivo dos professores na prática letiva.
-P	3	(1) Imagem da empresa fraca e (2) imagem do aluno com “sombra”. (3) Manifesta que a estrutura modular não é adequada no funcionamento da gestão curricular.
-M	1	(1) Imagem do aluno com “sombra”.

Deste modo, os resultados revelam que as representações face aos cursos profissionais observadas nas entrevistas realizadas a professores, monitores das empresas e alunos, permitem realçar a coincidência nas perspetivas dos adultos (professores e monitores), que consideram ser finalidade dos cursos a preparação para o mercado/mundo do trabalho. Também, existe coincidência no perfil de profissional, ao apelarem ambos, para a relevância da própria instituição que representam, respetivamente, quanto à aplicação daquilo que o aluno *“aprendeu na escola, aquilo que desenvolveu na escola”* (D) e aquilo que realizou na empresa: *“aprendem mais um mês aqui do que o ano inteiro na escola”* (EM5). Ao nível do interesse dos cursos, realçamos a ampla *“mais-valia”* revelada por um ator das empresas (*“mais-valia para a empresa e para a própria sociedade, assim como para os alunos”* (EM7)) que contrasta com o interesse próprio revelado quer pela escola quer pelos alunos. No âmbito das necessidades salientamos a sincronia de três atores: um ator da escola que pretende *“agarrar estes miúdos e dar-lhes uma certa perspetiva de vida”* (D), enquanto um ator numa empresa indica o interesse dos cursos profissionais *“para a empresa para a sociedade e especialmente nos jovens”* (EM7) e um aluno a revelar que *“sentia que queria aprender mais qualquer coisa”* (AI3.1). Nas expectativas/aspirações distinguimos a coincidência, também, de três atores quanto ao desenvolvimento curricular nos cursos profissionais, *“uma experiência que deveremos tentar enriquecer e melhorar”* (D) mas *“ainda falta um bocadinho mais de planeamento... nas aprendizagens que proporcionam aos alunos na parte teórica”* (EA9) e na *“maneira como são dados os módulos”* (AI3.2).

Os resultados reforçam, pois, a ideia de que no contexto dos cursos profissionais é particularmente evidente *“a necessidade de procura de uma relação cooperante entre sistema educativo e sistema económico”* (Marques, 1993, p. 13).

Segundo Postic (2007), numa perspetiva cognitiva as representações que os professores têm dos alunos e que estes têm dos professores influenciam o processo e a relação educativa, tendo influência nos comportamentos, pois quanto mais positiva é a perceção de determinado indivíduo, maior é a possibilidade de sucesso educativo. Assim, no patamar das representações face ao outro, resultantes das entrevistas, enfatizamos: a imagem da escola como *“muito interessante porque é muito necessário cursos técnicos”* (EM7) e porque *“a escola não encara os cursos profissionais como alunos mas como um investimento”* (AI3.2); na imagem das

empresas revela-se uma contradição, pois na escola há quem se confronte com a ideia do “*fraco desenvolvimento empresarial*” (D), numa das empresas existe a crença de que “*algumas empresas têm lá os alunos para passar o tempo*” (EI4), enquanto um aluno manifesta “*senti-me bem; as pessoas eram honestas. Passavam sempre valores*” (AI3.2); por sua vez, a imagem dos alunos é evidenciada pelas comparações, i.e., a imagem dos alunos dos cursos profissionais é apresentada sempre em comparação com a imagem dos alunos dos cursos de prosseguimento de estudos. Esta dimensão comparativa revela uma imagem dos alunos em estudo, com uma espécie de “sombra”. Assim, por exemplo, o professor manifesta que os alunos “*são completamente diferentes: os profissionais são mais stressantes, os outros são mais exigentes*” (P2), enquanto na empresa se faz também uma comparação, pois “*há muitos que têm cabeça e são curiosos, aprendem para além da escola. Há outros que não se interessam*” (EI4).

Na linha da exploração sistemática das categorias de pensamentos impensáveis que predeterminam o pensado, proposta por Bourdieu (1992), cabe aqui alertar para este processo de desenvolvimento de currículo oculto através duma imagem do aluno com “sombra”, sempre associada a mensagens de natureza afetiva. Tal imagem é geradora dum baixo autoconceito, quer por processo de inculcação pelo próprio dessa imagem, quer pela ação expressa pelo outro, como relata o professor ao referir que “*eles sentem-se inferiorizados. Já tenho assistido a situações em que são inferiorizados pelos próprios colegas*” (P1). De acordo com Tadeu da Silva (1993), esta imagem resulta não intencionalmente das relações interpessoais e das práticas, sendo um resultado não previsto, não explícito nem pretendido na escolarização. Efetivamente, através desta imagem de aluno de curso profissional permanentemente comparado com o outro aluno, desenvolvem-se modos de pensar, normas sociais e princípios de conduta (Gonçalves, 2010). Por esta via formam-se, também, ideias, representações e crenças, constroem-se significados e ideologias, criam-se disposições, atitudes e hábitos, adquirem-se formas de socialização e faz-se toda a organização de valores. De facto, este processo de discriminação produzido pelo currículo oculto é levado ao limite ao remeter-se para os alunos que frequentam os cursos profissionais a responsabilidade pela situação, culpabilizando as vítimas, fazendo parecer que “*eles próprios se auto discriminam (...) parece que paira no ar... se houver alguma atividade, por exemplo os saraus (...) nós notamos*

*claramente... eles próprios se afastam(...) se põem à parte” (P2).*

No âmbito dos comportamentos discriminatórios, os alunos propõem maior equidade entre os atores escolares, sugerindo uma justa valorização das suas posições, alegando que *“quando nós reclamamos da atitude do professor, não é levada tão a sério como se fosse um professor que fizesse uma participação de nós” (AMB13).* Por exemplo, os próprios comunicados e directivas que são proclamadas nas salas de aula, são interpretados pelos alunos como discriminatórios, por diferenciarem os cursos de prosseguimentos de estudos relativamente aos cursos profissionais, uma vez que *“num comunicado à sala diferenciam os cursos profissionais dos outros” (AMB12).*

A agência escolar revela um posicionamento duplo relativamente aos comportamentos discriminatórios. Se, por um lado, tende a homogeneizar um conjunto de atividades e situações numa tentativa de eliminar a discriminação, crendo que a igualdade nas exigências não é discriminatória, por outro, considera que um conjunto de procedimentos e decisões diferenciadas não são discriminatórias ao pretender tratar de modo diferente tudo aquilo que se apresenta, à partida, com uma diferente natureza. Nesta dialética, a cultura escolar tradicional, fortemente regulamentada e normalizada, revela as suas próprias dificuldades em gerir os processos atuais de relacionamento com o mundo e com as ideias e situações emergentes. A eminente permeabilidade entre o sistema educativo e o sistema social produz na escola o questionamento, como imperativo no processo de aprendizagem organizacional: *“começa-se a contemporizar um pouco se calhar contemporiza-se demasiado” (D).* Nesse duplo posicionamento revelado pela agência escolar, no sentido de eliminar a discriminação, verifica-se que o questionamento constitui efetivamente um sintoma de adaptação à aprendizagem que se opera na própria organização escolar. Se, por um lado, parece haver um reconhecimento quanto à necessidade de regras, *“e parece-me que sim que as regras são importantes” (P2),* por outro lado, reconhece-se imediatamente que *“não há mais regras, há mais imposições. (...) De vez em quando aparecem imposições; não são regras” (P2).*

Os comportamentos discriminatórios ao nível micro das relações interpessoais, decorrem também de uma cultura escolar que tende a desvalorizar as aprendizagens práticas relativamente às denominadas teóricas, as quais são consideradas mais exigentes e difíceis pelas competências de abstração que requerem. No sentido de

combater a discriminação e reforçar a boa prática da reflexão praticada na escola, sugere-se um maior incremento nos canais de comunicação entre os atores, de modo a esclarecer um conjunto de posições que geram sentimentos de discriminação (currículo oculto). Ora, as empresas sugerem a intensificação da articulação institucional e os alunos reconhecem que o reforço positivo é determinante.

De modo geral, a organização escolar está bastante condicionada e formatada pelas prescrições normativas. Tudo indica que “o desenvolvimento da formação profissional inicial inserida no sistema educativo, e especificamente a realizada no âmbito do ensino secundário, tem sido realizado através da concretização do modelo legislado, conduzindo: ao aperfeiçoamento das suas estruturas e organização, à diversificação do ensino tecnológico e profissional, e à revisão dos currículos e programas de ensino” (Cardim, Adams, Reinhard, & Stavrou, 1999). Assim, tanto a direção da escola como os professores reconhecem que tal situação determina o funcionamento dos cursos desde a sua conceção à sua implementação, gestão e desenvolvimento. Porém, ao nível dos poderes e decisões que são conferidos às diversas estruturas diretivas da escola, existe uma intencionalidade na procura de soluções (mudança emergente) que favoreçam o desenvolvimento dos cursos profissionais, “(...) *à medida que vamos aprendendo com a experiência*” (P3). Sugere-se, então, que as funções de direção de curso e de direção de turma, sendo reconhecidamente distintas, sejam merecedoras de um desempenho por pessoas diferentes. A coordenação dos cursos parece estar esvaziada do seu funcionamento por se desvalorizar também a função das reuniões e se reduzir o correspondente tempo para as mesmas, pois quando se questiona acerca do tempo para reunião estar a ser suficiente, a resposta é categórica: “*Não! Ainda, por cima, não são pagas!*” (P1). Ora, na organização curricular é fundamental o trabalho colaborativo dos professores e, na escola, observam-se constrangimentos à organização do trabalho em equipa e à conseqüente gestão da interdisciplinaridade. Segundo Canário (1995), na ideia de mudança na organização escolar, como organização social, passa por haver interação entre os atores dessa instituição e, principalmente, “substituir a cultura fortemente “insular” característica dos professores por uma cultura baseada na “colaboração” e no trabalho em equipa” (p. 15)

Embora a inovação educacional em Portugal tenha oscilado sobretudo entre o nível macro do sistema educativo (prescritivo e administrativo) e o seu nível micro de sala

de aula, ganha especial relevo o nível meso do sistema pela importância que tem na modelação do processo, pois “a escola deixa de ser conceptualizada como uma simples reprodução do microssistema educativo para passar a ser concebida como uma organização portadora de uma identidade própria e em interação permanente com o meio” (Cabrito, Alves, & Gomes, 1995, p. 25). De certo modo, os resultados revelam que a perceção dos alunos é coincidente com a dos professores, ao referirem fragilidades que resultam de prescrições normativas. No entanto, poderiam ser ultrapassadas pelo incremento na qualidade da comunicação, começando pelos serviços administrativos que são a primeira entidade interlocutora entre eles e a escola e estendendo-a a toda a comunicação interna, suscetível de críticas e sugestões, sobretudo, “*porque já sabemos que não fazem nada*” (AMB13), como é o caso dos professores que deixam de lecionar “*e não são logo substituídos*” (AI3.2).

Santos (2008) refere que existe a perceção, por parte dos professores, de que um dos aspetos mais negativos da formação profissionalizante é a carga horária excessiva e esta ideia é partilhada pelos alunos. Ao nível da gestão curricular, os resultados das entrevistas revelam que no funcionamento dos cursos é realçada a opinião dos professores sobre a forte “*carga horária que eles têm*” (P2), reconhecida como uma carga muito pesada, também, pelo destaque dos alunos cujos “*horários eram muito sobrecarregados*” (AA10). A opinião de professores e alunos é simultaneamente unânime ao reconhecerem que a organização das horas condiciona negativamente a assiduidade, o comportamento e participação. De facto, “*das 8.30 às 6.30 todos os dias é muito pesado*” (AA9), pelo que, “*relativamente aos horários, uma coisa que acho fundamental é nunca acabar às 6.30*” (P2). Assim, não é aceitável mas compreensível que “*os cursos profissionais criem um ambiente, em termos de desorganização ou de indisciplina*” (D).

Porém, a opinião de professores e alunos é divergente sobre o conteúdo dessa carga horária: os professores estão condicionados pelo programa e tendem a considerar os conteúdos curriculares como objetivo a cumprir, pelo que, “*falta-nos horas para cumprir... estamos um bocadinho atrasados*” (P2), enquanto os alunos, alertam para as características das atividades nas aulas, a vertente de conteúdo prático, revelando que “*havia vezes, que (...) levava qualquer coisa para casa... não dava para fazer tudo na aula... Supostamente, eu acho que os trabalhos devem ser feitos em aula. Porque se isto é um curso prático...*” (AA9). Professor e aluno são solidários na

perspetiva em que reconhecem que “*não se aprende mais por isso*” (P2) e que “*nas práticas dá mais interesse!*” (AMB12), numa sensibilidade coincidente com o pensamento de Stenhouse (1984) ao propor o entendimento de currículo como “tentativa para comunicar os princípios e linhas essenciais de um propósito educativo, de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser transposto para a prática” (p. 29).

O funcionamento dos cursos no âmbito da gestão curricular, revelam que os materiais/equipamentos são percecionados de semelhante modo por professores e alunos, quando consideram “*que houve um esforço bem mais forte da parte da escola, que teve alguma disponibilidade no sentido de encontrar equipamentos e materiais para corresponder às necessidades*” (D) e que o “*material, poderia ser um bocadinho mais completo mas, isso tem a ver com... com as finanças da escola que, às vezes, pode não ser a melhor. Isso é normal*” (AFB11). Todavia, quanto à organização e utilização dos recursos, as propostas dos alunos vão no sentido da simplificação de processos, por exemplo, ao “*pagar a fotocópia a cores, não vejo porquê a necessidade de ser autorizado pelo Diretor*” (AA9). Outro exemplo, diz respeito aos computadores, pois parece haver pouca disponibilidade para a sua utilização fora das atividades letivas, sendo sugerido que o tempo de duração das mesmas seja reduzido e haja mais tempo para realizar trabalhos.

A articulação curricular que envolva professores, monitores das empresas e alunos é reconhecidamente indispensável no funcionamento dos cursos ao nível do desenvolvimento curricular. Neste sentido, Marques (2000) refere que urge encontrar formas de ligação entre a empresa e a escola para que se encontrem lógicas mais construtivas e credíveis entre os atores de forma a “definir que modalidades esta colaboração deve assumir e quais serão as orientações pedagógicas em que, por exemplo, a formação em empresa se deve apoiar” (p. 4). Nas entrevistas, o professor reconhece a necessidade de “*reuniões para fazer articulação entre as diversas disciplinas*” (P3), o monitor que “*talvez não fosse má ideia às vezes saber primeiro as necessidades das empresas*” (EM7) e o aluno que “*acabávamos por dar as mesmas coisas em várias disciplinas*” (AA10). Por isso, a sistematização de procedimentos entre atores, através de reuniões de professores entre si que não sejam “*meramente burocráticas*” (P3), entrevista com o estagiário, professor acompanhante e monitor da empresa, para que os alunos sejam integrados plenamente no local de

estágio e sintam que há articulação ao nível da “*preparação, principalmente*” (AO2), aliás, como preconiza Marques (1993) ao propor uma harmonização “com o nível de objetivos, estratégias e métodos de modo a que o aluno seja apoiado permanentemente e gradualmente tenha aprendizagens cada vez mais independentes; a preparação da formação deve efetuar-se em reuniões com empresas ou outros locais de formação de modo a ajustar currículos e práticas de trabalho, e aumentar o seu valor educacional e profissional” (p.52).

Assim, relativamente às aprendizagens no funcionamento dos cursos, os resultados evidenciam uma clivagem no conceito de aprendizagem entre escola e empresa. Os professores consideram que as aprendizagens em contexto de sala de aula são importantes mas revelam serem fundamentais, também, as aprendizagens efetivadas através de visitas de estudo, consideradas como estratégia relevante no âmbito do desenvolvimento de competências em que “*os alunos só têm a ganhar com isso*” (P1). As experiências proporcionadas por estas atividades são “*muito importantes, principalmente para estes alunos. Só que se faz muito pouco*” (P2). Nas empresas, o conceito de aprendizagens assume diferentes perspetivas, sendo de realçar a de que “*temos que aprender uns com os outros e estar sempre recetivos*” (EA9). De facto, os resultados das entrevistas revelam uma divisão curricular entre escola e empresa, geradora de uma diferente valorização, pelos alunos, das aprendizagens realizadas. Questionados sobre a utilidade das aquisições escolares para o contexto empresarial, a resposta é perentória: “*Não muito! Muito pouco!*” (AO2). Com efeito, o conceito de aprendizagem é percecionado, exclusivamente, no contexto escolar, sendo o estágio entendido como campo de utilização e aplicação das aprendizagens, mesmo quando algumas aprendizagens realizadas na escola têm menor qualidade, por “*alguns métodos como os professores ensinam, acho que é muito... há disciplinas que é muito à balda; muito para despachar*” (AO2). Esta ideologia gera, por vezes, confusão quanto às atividades desenvolvidas em contexto de estágio, essencialmente, por ser entendido como campo de aplicação das aprendizagens e não como centro, também, de aprendizagens: “*a gente chegou ao estágio sem noções nenhuma do que aquilo era; as máquinas, tudo*” (AO2). Na tentativa de compreender o processo, sem qualificarem o estágio como centro de aprendizagem complementar à escola, os alunos procuram categorizar a situação em termos da dicotomia teórico prático, sugerindo “*talvez mais prática, em termos do pegar na máquina*” (AFB11),

propondo, também, “*mais saídas*” (AFB11): “*diziam que ia haver visitas de estudo e em três anos só houve uma*” (AM8). Ora, Friedberg (1993, cit. por Canário, 1995) sugere a necessidade de participação interativa, pois “a escola não é um somatório de pessoas, nem de espaços, nem de aulas. O que é fundamental não é o conjunto de características de uma escola, mas sim a configuração singular, enquanto sistema de acção organizada” (p. 27).

Os resultados revelam que do ponto de vista escolar, a qualidade da gestão curricular nos cursos profissionais é aferida pelas competências que os alunos demonstram no final do percurso na escola, ou seja, no momento de entrada no estágio. Os professores verificam que os alunos “*no final são melhores pessoas, estão mais aptos*” (D), reforçando a consciência do capital adquirido com uma frequência escolar em que o estágio em empresa é considerado à margem da gestão curricular. Coincidentemente, as empresas aferem a qualidade da gestão curricular, sobretudo, pelo nível de competências no momento de entrada no estágio, sendo de realçar que “*encontram-se minimamente preparados*” (E01) mas “*precisam ser muito orientados*” (EA9), pois “*já vêm com uma noção de como são as coisas*” (EO1). Assim, o estágio parece ser encarado pelas empresas como processo de ajustamento ao mercado de trabalho e não como parte integrante de uma gestão curricular: “*o mercado de trabalho é muito exigente: tem que se estar sempre update e eles são muito verdes*” (EM7). A empresa é espelhada como alavanca no processo de ajustamento: “*eles fizeram o vídeo promocional da nossa empresa e há dois anos que subsiste... e isso foi uma alavanca... e hoje em dia estão a desenvolver vídeos para a nossa empresa*” (EM5). O ponto de vista da qualidade pelos alunos tem uma vertente racional e outra sensitiva. Num plano racional, avaliam a qualidade da gestão curricular pela sua própria preparação, quer para realizar o estágio, quer para a inovação e a mudança: “*acho que estava completamente preparado!*” (AM5.3). Na vertente sensitiva, a qualidade é determinada essencialmente pelo tipo de experiências sensoriais durante o curso. Por exemplo, “*gosto de tudo*” (AM8).

No âmbito da participação na gestão curricular os intervenientes colocam a necessidade de participação dos outros. A escola reconhece o interesse das empresas e a sua participação no processo de acompanhamento dos alunos: “*por vezes as empresas já se dirigem às escolas a solicitar se têm formandos*” (D). As empresas anseiam a melhoria dos mecanismos de participação e disponibilizam os seus

recursos: *“não custa nada. Temos aqui muitas máquinas. Se, por acaso, a escola quiser, emprestamos as máquinas”* (EO1), sugerindo que *“tem que haver mais comunicação! Antes, durante e depois!”* (EA9). Os alunos valorizam muito positivamente o acompanhamento dos estágios pelos seus professores, sobretudo pela interação escola empresa: *“o meu professor do estágio, daqui, ia todas as semanas, no fim da semana ...e controlava imenso. E foi muito bom”* (AA9). Efetivamente, embora nem todos os alunos se tenham sentido suficientemente acompanhados pelos respetivos professores, por exemplo, *“porque a professora que estava encarregue de nós não foi tão presente como devia ter sido”* (AM8), em geral, as visitas pelos professores aos locais de estágio são bastante valorizadas pelos alunos. Tanto a participação dos professores como o apoio e acompanhamento pelos respetivos monitores, nos locais de estágio, são reconhecidamente necessários aos alunos. *“Fui sempre acompanhado da maneira certa, nem muito nem pouco, pelo professor e pela pessoa que me acompanhava no estágio”* (AI3.1).

Considerando que a organização curricular dos cursos profissionais está, assim, a montante da gestão curricular que cumpre à escola, os resultados revelam que existe a opinião pela parte dos responsáveis pela adequação da organização e gestão curriculares nos cursos profissionais, que o formato dos mesmos deveria apresentar outros contornos. De facto, *“não creio que a organização em termos da estrutura modular e a avaliação módulo a módulo seja a mais adequada”* (D). *“Não se ganha nada com isto!”* (P2). Esta opinião é coincidente com o pensamento de Leote (2010) ao considerar que a gestão de dezenas de módulos é difícil para qualquer aluno, apesar da média de idades destes alunos ser superior em cerca de dois anos à dos cursos de prosseguimento de estudos. Esta opinião poderá estar associada à ordem estabelecida na cultura escolar, a qual tende a uniformizar procedimentos de modo a facilitar o funcionamento da escola e a tornar confortável o processo de assimilação da novidade e da diferença, pois *“os cursos profissionais, se estão integrados aqui na escola, deviam funcionar, nos períodos de avaliação, como os outros, ao mesmo tempo dos outros”* (P2). De acordo com Marques (1993), a *“organização curricular é (foi), talvez a área mais conflitual no interior da equipa que se responsabilizou, ao nível da administração, pelo desenvolvimento deste modelo educativo”* (p. 48).

As ideias existem e, também, a intenção de experimentar modelos alternativos para a adequação dos estágios, de modo a melhor ajustar os cursos profissionais às

situações e necessidades. No que respeita ao regime de funcionamento dos estágios, com a experiência, por sucessivas tentativas, a escola procura encontrar respostas mais adequadas, “*o estágio durante o período de aulas*” (D) ou “*nas férias da Páscoa (...) ou nas tardes livres, (...) em que as disciplinas técnicas fossem concentradas numa parte da tarde ou numa parte da manhã, e em que alguns alunos ficam na sala de aula a desenvolver projetos*” (P2), através duma maior flexibilidade curricular. O meio empresarial considera que tanto a duração como o calendário do estágio mereciam alteração, pois a duração “*é curta para o aluno; quando o aluno começa a conhecer a mecânica, a equipa, vai-se embora*” (EM5). Quanto ao calendário, verifica-se diversidade de opiniões, de acordo com as características de cada empresa: “*estágio mais cedo e mais vezes*” (EI3); “*a melhor altura é no Natal, Páscoa e antes de chegar à Páscoa*” (EI4); “*início do ano, Setembro/Outubro... nas tardes livres durante a semana*” (EM7). No mesmo sentido, os alunos sugerem uma diversidade de possibilidades, de acordo com as suas situações pessoais e interesses: “*ao longo do ano*” (AMB14); “*no meio do ano*” (AM5.2); “*um dia por semana (...)*”. Daí a necessidade de consertar entre o sistema educativo e o sistema económico uma relação cooperante. O sistema educativo “*não pode isoladamente definir os perfis de formação; não pode isoladamente organizar a formação; terá que discutir esses perfis com aqueles que vão ser os empregadores, com aqueles que vão ser os ‘recebedores’ dos jovens que saem do sistema educativo após essa formação*” (Marques, 1993, p. 13).

Quanto ao conteúdo dos estágios, a atividade prática, com aplicação imediata e que faz sentido, é valorizada pelos alunos pela aprendizagem que neles se realiza: “*aprendi a soldar, aprendi a furar lentes para os grifes. Aprendi tanta coisa*” (AO1).

Na gestão curricular, tanto as reuniões semanais da equipa de professores são necessárias para promover a articulação “*quer em termos dos conteúdos quer em termos de estratégias*” (P3). Propõe-se “*desenvolver um produto ou projeto duma empresa em que fosse alguns tempos desenvolver em parceria. Tinha que haver uma articulação muito grande entre a escola e o local de estágio*” (P2). Os monitores nas empresas sugerem que “*devia haver interação no sentido de saber o que a empresa quer!*” (EA8), apontando a possibilidade “*de haver um técnico tipo monitor a explicar ao aluno da vida cá fora, (...) para os preparar para o que os espera*” (E01), ou seja, um programa de tutoria. Os alunos valorizam, também, a articulação a

vários níveis, referindo a articulação curricular como “*um espírito (...) que é toda a gente junto numa sala*” (AA10).

No patamar da prática letiva, embora exista a convicção nos professores de que tudo “*depende da forma como é dado*” (P1), parece ser difícil numa disciplina considerada teórica a adoção de estratégias e metodologias mais ativas, dinâmicas e práticas. No entanto, por parte das empresas destacamos o monitor que sugere que “*os professores deviam mudar alguns métodos*” (EI4), enquanto do ponto de vista dos alunos, realçamos que “*a programação também não está bem*” (AI3.2). Nas atividades letivas, além do carácter eminentemente prático e construtor de sentido que importa desenvolver, é revelado e reforçado o desempenho positivo dos bons professores nas situações mais complexas e difíceis: “*há professores que conseguem, na perfeição, lidar com esse tipo de situações*” (AI3.1).

O ponto de vista dos responsáveis pela gestão da escola revela que os seus objetivos essenciais são o desenvolvimento e sucesso dos alunos sendo de destacar, no âmbito da gestão curricular, a perspetiva de professor que refere “*procuro, projetos novos para motivar*” (P2). Por sua vez, as empresas revelam, também, níveis de altruísmo e solicitude significativos ao decidirem “*apoiar o aluno para o poder ajudar a desenvolver*” (EO2). De facto, esta sintonia ética com a missão da escola tem em vista a satisfação por um horizonte mais longínquo, o “*gosto de ensinar para o futuro*” (EO1), sobretudo, porque “*há muitos casos de alunos com problemas*” (AI3.1). Existindo a consciência cívica de socorrer quem apresenta fragilidades, enfatizamos o esforço solidário de um aluno ao sugerir “*que a escola devia de ajudar mais esse tipo de alunos*” (AI3.1).

## CONCLUSÕES

As escolas são instituições da maior importância na transformação das sociedades. Nelas, todos os atores têm grande relevância para o sucesso dessas transformações. Contar com a opinião e “coadjuvação” desses atores nas questões referentes ao desenvolvimento curricular dos cursos profissionais, foi, neste estudo, uma estratégia fundamental, tanto para acompanhar as mudanças expectáveis na sociedade, como para induzir uma compreensão dos processos curriculares, na tentativa de ligar a ética da atualidade à ética da compreensão (Morin, 2002), conferindo à ética um estatuto de “mais-valia pois dessa forma a justiça, o dever e o bem comum podem influenciar uma decisão” (Cunha, 1996, p. 98).

A ESJD tem feito um esforço no sentido de aceitar e de se preparar para o ensino profissional, de forma clarificada e pedagogicamente sistematizada, para que essa integração seja plenamente adotada por toda a comunidade escolar e local (pais, empresas, etc.). Não foi fácil e imediata a integração destes cursos numa escola com tradição de ensino vocacionado para a preparação para o prosseguimento de estudos, e de uma nova população estudantil, com outros objetivos ou, por vezes, sem objetivos, e com pouca apetência para valorizar a escola. Para ser possível a excelência, é necessário inverter esta tendência, ensinando o valor da escola, gerindo com equilíbrio entre a observância dos objetivos de educação e a justa implementação de regras, bem como, a garantia do seu cumprimento.

Neste sentido, urge encontrar formas e procedimentos de gestão curricular, nos cursos profissionais, favorecedores de resultados mais adequados aos alunos e que sejam mais eficientes nos efeitos esperados, sendo esta a questão de partida do nosso trabalho.

O objetivo geral a que nos propusemos, i.e., contribuir para o conhecimento aprofundado dos fenómenos educativos e formativos associados aos cursos

profissionais e aos seus contextos, foi amplamente conseguido. Tendo decidido prosseguir com um modelo de análise centrado no aluno, e num procedimento metodológico de estudo de caso, apropriámo-nos de conhecimento aprofundado e qualitativamente adequado aos fenómenos educativos e formativos dos cursos profissionais em Portugal e, em particular, ao seu desenvolvimento na ESJD. Todavia, garantimos a necessária solidez e segurança nas conclusões, ao assegurarmos a devida triangulação no plano metodológico, quer pela combinação de método qualitativo com o quantitativo, quer pela auscultação a três diferentes intervenientes.

A metodologia utilizada implicou a aplicação de questionários a todos os alunos que frequentavam o 3.º e último ano dos cursos profissionais em funcionamento na ESJD, bem como, de entrevistas a amostras de alunos professores e empresas, de forma a recolher uma variedade de respostas, para uma melhor compreensão de expectativas, perceções e crenças destes três agentes relativamente aos cursos profissionais. Relacionando essas respostas foi possível obter contributos significativos para o conhecimento aprofundado dos fenómenos educativos e formativos associados aos cursos profissionais, bem como, dos seus contextos para ajustar o currículo às situações e interesses dos alunos e das empresas. Os resultados dos inquéritos permitiram uma análise que nos revelou o funcionamento dos currículos, como são geridos e aspetos facilitadores de uma melhor gestão, pela apresentação da gestão que é feita e do resultado que se obtém.

Ao nível dos fenómenos educativos e formativos associados aos cursos profissionais e aos seus contextos, constatamos que os cursos se adaptam ao perfil dos alunos que os procuram, até porque cerca de 59% dos inquiridos moram em Faro e os restantes são de diversas localidades dos arredores, com acessibilidade de transportes. Assim, dois terços dos inquiridos consideram do seu agrado as atividades propostas nas disciplinas práticas, embora a ideia inicial de que o curso iria ser essencialmente prático tivesse sido assinalada por 72,5% de respostas "bastante" ou "muito". A diferença entre as expectativas iniciais e o agrado durante o curso, pode explicar-se pelo estatuto da componente curricular da formação em contexto de trabalho, também designada por estágio, a qual não é considerada uma disciplina prática mas uma área curricular não disciplinar que visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais.

Esta diferença de estatuto entre o que se considera uma disciplina prática e o estágio, permite conhecer o motivo da perceção pelos agentes inquiridos de que o conceito de aprendizagem se situa, exclusivamente, no contexto escolar, sendo o estágio entendido meramente como campo de utilização e aplicação das aprendizagens e não como parte integrante de uma gestão curricular partilhada. De facto, as empresas aferem a qualidade da gestão curricular, sobretudo, pelo nível de competências no momento de entrada no estágio, enquanto na escola, coincidentemente, essa qualidade é aferida pela preparação para realizar o estágio. Neste contexto, os adultos (professores e monitores) consideram ser finalidade dos cursos a preparação para o mercado/mundo do trabalho.

A eminente permeabilidade entre o sistema educativo e o sistema social produz na escola o questionamento/reflexão, como imperativo no processo de aprendizagem organizacional. A constatação pelos alunos da necessidade de inovação e mudança permite-lhes percecionarem que “*a programação também não está bem*” (AI3.2), enquanto nas empresas se sugere que “*os professores deviam mudar alguns métodos*” (EI4). Deduzimos que a reflexividade (Guiddens, 2004) constitui efetivamente um sintoma de adaptação à aprendizagem que se opera na própria organização escolar. Por isso, além do carácter eminentemente prático e construtor de sentido que importa continuar a desenvolver nas actividades letivas, o estudo revela e reforça o desempenho positivo dos bons professores nas situações mais complexas e difíceis.

Por exemplo, à semelhança dos resultados de Santos (2008), relativamente à menor satisfação com a carga horária dos cursos profissionais, também neste estudo o número de horas do curso é considerado um aspeto muito pesado, embora se constate que a opinião de professores e alunos é divergente sobre o conteúdo dessa carga horária: os professores são condicionados pelo programa curricular a considerar os conteúdos como objetivo a cumprir, enquanto os alunos, alertam para as características das actividades nas aulas, a vertente de conteúdo prático. Pelo questionamento dos fenómenos educativos e formativos associados aos cursos profissionais, ambos são solidários na perspetiva em que reconhecem que “*não se aprende mais por isso*” (P2) e que “*nas práticas dá mais interesse!*” (AMB12). Depreende-se, portanto, que de forma geral a gestão que é feita na ESJD utiliza uma capacidade de reflexão existente na escola para ultrapassar dificuldades e resolver os seus problemas em processo de mudança emergente (Cabral, 2001). Ao invés de

aplicar inflexivelmente o currículo prescrito a escola ajusta o currículo às necessidades dos alunos mediante as condições com que se depara.

Embora na escola se observem constrangimentos à organização do trabalho em equipa e à conseqüente gestão da interdisciplinaridade, parecendo desvalorizar-se também a função das reuniões e reduzindo o correspondente tempo para as mesmas, o isolamento profissional dos professores e a clivagem entre as aprendizagens realizadas no contexto escolar e empresarial poderiam ser ultrapassadas pelo incremento na qualidade da comunicação, tanto entre os agentes escolares quanto entre as instituições do sistema educativo e dos sistemas social e económico. Numa dimensão ética, também as empresas revelam níveis de altruísmo e solicitude significativos ao decidirem “*apoiar o aluno para o poder ajudar a desenvolver*” (EO2), numa sintonia com a missão da escola, tendo em vista a satisfação por um horizonte mais longínquo, o “*gosto de ensinar para o futuro*” (EO1). Assim, para a facilitação de uma melhor gestão curricular, o conceito de articulação curricular nos cursos profissionais irá pressupor o envolvimento de professores, monitores das empresas e alunos, já que é reconhecidamente indispensável o princípio da participação no desenvolvimento curricular dos cursos profissionais. Deste modo, a articulação curricular estende o seu campo de ação à articulação institucional, num processo de organização e utilização conjunta de recursos, simplificando os processos, dinamizando as práticas e favorecendo as aprendizagens significativas.

Relativamente aos objetivos específicos deste trabalho, as perspetivas dos alunos aquando da entrada nos cursos profissionais revelam uma diferenciação. Assim, sendo a maioria de alunos do género masculino (70,7%), observou-se que os inquiridos masculinos apresentam maior tendência nas expetativas de conclusão da escolaridade e ingresso no mercado de trabalho, mas os inquiridos femininos manifestam uma visão mais positiva na perceção de que o curso frequentado é de boa qualidade, benéfico e reconhecido. A sincronia de opiniões face à escola em três diferentes atores é representativa das expetativas verificadas: um ator da escola que pretende “*agarrar estes miúdos e dar-lhes uma certa perspetiva de vida*” (D), enquanto um ator duma empresa indica o interesse dos cursos profissionais “*para a empresa para a sociedade e especialmente nos jovens*” (EM7) e um aluno ao revelar que “*sentia que queria aprender mais qualquer coisa*” (AI3.1). Por outro lado, as perspetivas e aspirações face ao futuro escolar e profissional evidenciam uma

tendência fraca para haver menos intenções de prosseguimento de estudos quanto maior a idade, e uma tendência de magnitude moderada para o desejo de começarem a trabalhar após a conclusão do curso, na medida em que têm mais idade, resultados que são coincidentes com o estudo sobre cursos profissionais realizado por Santos (2008). Porém, os inquiridos femininos manifestam uma visão mais positiva na percepção de que o curso vai ser importante para a futura profissão, de que as organizações disponibilizadoras de estágios valorizam as aprendizagens, bem como, na crença de que o curso frequentado facilitará o acesso a um emprego.

Para a compreensão da importância das intercomunicações entre a empresa e a escola de forma a gerir o currículo que proporcione e enquadre os alunos numa aprendizagem coerente, os resultados evidenciam a necessidade de valorizar uma articulação na gestão curricular que sistematize procedimentos. Assim, a importância das intercomunicações entre a empresa e escola revela-se na ausência de estratégia de desenvolvimento curricular que contemple a formação prática em contexto de trabalho em articulação com toda a estrutura curricular. Quer o nível de conteúdos das áreas curriculares, quer os conhecimentos básicos das matérias teóricas se tornariam mais úteis. Por sua vez, revela-se a urgência de um forte investimento no desenvolvimento dos canais de comunicação, sobretudo, ao nível interinstitucional, contribuindo significativamente para eliminar um conjunto de posições geradoras de sentimentos de discriminação (currículo oculto), por se verificar uma divisão curricular entre escola e empresa, geradora de uma diferente valorização, pelos alunos, das aprendizagens realizadas.

As intercomunicações empresa/escola na gestão curricular pressupõe a participação de todos os intervenientes. Se a escola reconhece o interesse das empresas e a sua participação no processo de acompanhamento dos alunos, condiciona essa participação a um estatuto de dependência e não uma relação cooperante: *“por vezes as empresas já se dirigem às escolas a solicitar se têm formandos”* (D). Ora as empresas propõem a melhoria dos mecanismos de participação e disponibilizam os seus recursos: *“não custa nada. Temos aqui muitas máquinas. Se, por acaso, a escola quiser, emprestamos as máquinas”* (EO1). Contudo, sugerem que *“tem que haver mais comunicação! Antes, durante e depois!”* (EA9). Também, os alunos consideram significativamente o acompanhamento dos estágios pelos seus professores, valorizando bastante as visitas destes aos locais de estágio. Tanto a

participação dos professores como o apoio e acompanhamento pelos respetivos monitores, nos locais de estágio, são reconhecidos muito positivamente pelos alunos, pois no contexto dos cursos profissionais é particularmente evidente “a necessidade de procura de uma relação cooperante entre sistema educativo e sistema económico” (Marques, 1993, p. 13).

Para a identificação de novos processos facilitadores da integração dos formandos na vida profissional os resultados apontam no sentido do desenvolvimento e experimentação de modelos alternativos, na dinamização de reuniões de professores que não sejam “*meramente burocráticas*” (P3), com vista à construção de respostas socioprofissionais para os alunos, na realização de entrevistas entre estagiário, professor acompanhante e monitor da empresa, no prosseguimento duma intencionalidade para a procura de soluções, bem como, na programação de atividades práticas com aplicação imediata e com sentido que confirmam aos aprendentes a consciencialização das aprendizagens realizadas: “*aprendi a soldar, aprendi a furar lentes para os grifes. Aprendi tanta coisa*” (AO1).

Num contributo para o desenvolvimento de linhas orientadoras para ajudar na gestão, alertamos para o significado e impacto na escolha do curso e na decisão de o frequentar, pois 70,7 % dos inquiridos dizem ter tido a certeza do curso que queriam frequentar e, aqueles que estavam certos de querer frequentar o curso, tinham expectativas menores quanto a atividades do que os restantes. Então, estes resultados são potencialmente mais significativos quando conjugados com a forte implicação negativa nos jovens cujos progenitores/encarregados de educação apresentam mais baixos níveis de escolaridade, já que se observou, também, que existe uma tendência para os inquiridos percecionarem os cursos de forma mais positiva na medida em que os pais/encarregados de educação têm um grau de escolarização maior. Sugere-se, também, que as funções de direção de curso e de direção de turma, sendo reconhecidamente distintas, sejam merecedoras de um desempenho por pessoas diferentes.

Procurando contribuir, ainda, para o desenvolvimento de linhas orientadoras na construção de projetos de formação curricular mais adequados aos cursos profissionais, recordamos que na imagem da escola o desenvolvimento de cursos profissionais se apresenta como “*muito interessante porque é muito necessário cursos técnicos*” (EM7) e “*a escola não encara os cursos profissionais como alunos*

*mas como um investimento*” (AI3.2). No entanto, é importante que a escola continue a desenvolver o quadro de relações com o tecido empresarial envolvente, tanto no âmbito da empregabilidade e das oportunidades de empreendimento individual e coletivo, como na vertente humana: *“senti-me bem; as pessoas eram honestas. Passavam sempre valores”* (AI3.2). É de toda a conveniência o desenvolvimento de estratégias de valorização da autonomia dos alunos dos cursos profissionais que promova uma imagem verdadeiramente independente e não subalterna (sombra) dos cursos de prosseguimento de estudos. Esta imagem tenderá a desenvolver-se tanto mais quanto a escola procure a articulação com a sociedade e a justa relação com as empresas, numa atitude cooperante, de paridade curricular.

Nestas condições, a escola poderá desenvolver projetos com as empresas, promovendo a função do Diretor de Curso para *“trabalhar os programas os conteúdos a interdisciplinaridade os projetos, os estágios, todas estas questões”* (P2), e valorizando as reuniões para articulação curricular, inclusive, com a participação de agentes das empresas. Desse modo, será possível flexibilizar e inovar a concretização das atividades da formação em contexto de trabalho (estágio), por exemplo, flexibilizando o calendário, *“nas férias da Páscoa (...) ou nas tardes livres”*, ou *“intercalar a formação de contexto de trabalho com a parte escolar”* (P3), e inovando o modelo: *“desenvolver um produto ou projeto numa empresa (...) em parceria”* (P2). Trata-se de estender a gestão curricular para além do perímetro escolar, aceitando o conceito dinâmico de desenvolvimento curricular proposto por Roldão (1998), *“uma dinâmica de inter-relação permanente entre currículo e desenvolvimento curricular, sobretudo se o conceito de currículo adotado for perspectivado em termos da globalidade das aprendizagens propostas e realizadas e não como mera listagem de conteúdos”* (p. 3). Nesta perspetiva, a gestão do currículo propõe um espaço de solidariedade do conhecimento e da emergência e mudança de valores, face à multiplicidade e heterogeneidade de experiências e situações que exige um diálogo constante, pois se a articulação curricular só com professores revela constrangimentos e fragilidades, para o desenvolvimento numa articulação curricular que inclua as empresas são necessárias estratégias, mecanismos, instrumentos e práticas consubstanciadas, i.e., como refere um professor, se *“a preparação de materiais é completamente diferente, as estratégias têm que ser completamente diferentes”* (P3).

A relevância da formação em contexto de trabalho é particularmente evidente neste trabalho, sendo o ponto de inovação relativamente a outros estudos que se centram na implementação dos cursos profissionais ou no currículo ‘interno’ das escolas. No entanto, a dimensão da amostra e o facto de se referir apenas a uma escola, com um perfil próprio, constitui uma limitação do estudo. Contudo, a profundidade e o rigor requeridos pela natureza deste tipo de estudos inviabilizam, normalmente, a seleção de grandes amostras.

Como sugestão para futuras investigações, consideramos interessante a realização de um estudo, idêntico ao presente, de natureza longitudinal. Parece-nos importante que se possa, nos anos letivos seguintes, prosseguir a aplicação de inquéritos no sentido de conhecer os princípios e mudanças implementadas. Deste modo, poder-se-ia analisar, com maior profundidade, o impacto de tais alterações na prática dos professores e nas aprendizagens dos alunos e, sobretudo, a influência numa maior interação entre escola e empresa, ou seja, o contributo supremo numa formação profissional dos alunos. Por outro lado, face ao agrado para com as atividades propostas nas disciplinas teóricas, onde os inquiridos femininos tendem a gostar mais dessas atividades, este é um assunto que remete eventualmente para outro estudo a desenvolver: que razões justificam uma eventual preferência feminina pela escola atual, ou, dito de outra maneira, por que motivo o abandono escolar ocorre sobretudo, no masculino?

A qualidade da gestão curricular pode ser aferida pela perspetiva de um professor que refere “*procuro, projetos novos para motivar*” (P2) e pela expressão de um aluno ao afirmar que “*no dia-a-dia da escola acontece sempre algo de novo*” (AM6). Como Morin (2008) propõe, é necessário mudar quer o espírito humano quer o saber disciplinarizado para que haja integração, articulação e reflexão sobre os próprios conhecimentos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adão, A. (1997). Revista d'història de l'educació: Consolidació dels estudis secundaris. *Os primeiros anos de ensino secundario liceal, em Portugal: realidades, necessidades*, 3, 29-44.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alberti, R. E., & Emmons, M. (1978). *Comportamento Assertivo: Um guia de auto-expressão*. Belo Horizonte: MG: Interlivros.
- Almeida, A. M., Santos, M. d., & Trindade, Z. A. (2000). Representações e práticas sociais: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas. In *Temas em Psicologia*, 8, n.º 3, 257-267.
- Amaral, I. (1997). *Imagem de sucesso: guia de protocolo para empresas*. Lisboa/São Paulo: Editorial verbo.
- ANQ. (2009). *Recomendações de Apoio à Organização e Funcionamento das Ofertas Qualificantes de Jovens*. Obtido em 4 de maio de 2011, de [http://www.novasoportunidades.gov.pt\\_np4\\_%7B\\$clientServletPath%7D\\_\\_newsId=229&fileName=Recomenda\\_\\_es\\_de\\_Apoio\\_\\_s\\_Ofertas\\_Qualif](http://www.novasoportunidades.gov.pt_np4_%7B$clientServletPath%7D__newsId=229&fileName=Recomenda__es_de_Apoio__s_Ofertas_Qualif).
- ANQ. (2010). *Avaliação Externa do Impacto da Expansão dos Cursos Profissionais no Sistema Nacional de Qualificações*. ANQ, IESE. ANQ.
- ANQ. (2011). *Recomendações de Apoio à Organização e Funcionamento das Ofertas Qualificantes de Jovens*. Obtido em 7 de junho de 2011, de [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=2156&fileName=Recomenda\\_\\_es\\_de\\_Apoio\\_\\_s\\_Ofertas\\_Qualif1.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=2156&fileName=Recomenda__es_de_Apoio__s_Ofertas_Qualif1.pdf)
- Antunes, F. (2004). Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: A estruturação global de uma inovação nacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 70, 101-125.
- Apple, M. (1991). The new technology: is it part of the solution or part of the problem in Education?. *Computers in Schools*, 8, 1-2-3, 59-81.

- Apple, M. (2001). *Educação e Poder*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M., Nóvoa, A., Torres, C. A., Furter, P., Puiggrós, A., Fernandes, J. V., & Saul, A. M. (1998). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora.
- Aristóteles. (2001). *Ética a Nicômacos* (4ª ed.). Brasília: UNB.
- Arroteia, J. C. (1991). *Análise Social da Educação*. Leiria: Roble Edições.
- Azevedo, J. (1991). *Escolas profissionais: aprendizagem assente no sistema modular: um balanço - Comunicação à Conferência Nacional do Programa PETRA*. Coimbra.
- Azevedo, J. (2009a). 20 anos do ensino profissional – alicerces para que futuro? In Actas do Seminário Nacional. *20 anos de Ensino Profissional Analisar o Passado e Olhar o Futuro. Escolas Profissionais: uma inovação que viajou da margem para o centro*. UCP, Centro Regional do Porto.
- Azevedo, J. (2009b). *O Ensino Profissional. Analisar o Passado e Olhar o Futuro*. Obtido em 9 de julho de 2011, de [http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3100/1/220\\_Escolas\\_profissionais\\_JAzevedo.pdf](http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3100/1/220_Escolas_profissionais_JAzevedo.pdf).
- Azevedo, L. (1999). *Comunicar com assertividade* (2ª ed.). (IEFP, Ed.).
- Baptista, I. (1998). *Ética e Educação - estatuto ético da relação educativa*. (u. portugalense, Ed.) Porto: Universidade Portucalense.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: edições 70.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva Publicações, S.A.
- Bettencourt, A. M. (2010). *O Desafio da Qualificação* (CNE). Obtido em 12 de julho de 2011, de [http://www.cnedu.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=293%3Ao-desafio-da-qualificacao&catid=42&lang=pt](http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=293%3Ao-desafio-da-qualificacao&catid=42&lang=pt).
- Boudelot, C., & Estabiet, R. (1971). *L'ecole capitaliste em France*. Paris: Maspero
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers*. Paris: Éditions Minuit.
- Bourdieu, P. (1974). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, P., Cruzeiro, E., & Antunes, M. L. M. (1978). Ensino secundário: duas populações, duas escolas. *Análise Social*, 55, 443-502.
- Bourdieu, P., & Passeron. (1976). *La Reproducción*. México: Editorial Siglo XXI.

- Bourdieu, P. (1992). *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Brown, M., & Brandreth, G. (1989). *Como entrevistar e ser entrevistado* (2ª ed.). editorial presença, lda.
- Cabral, R. (1999). *O novo Voo de Ícaro - Discursos sobre Educação*. Lisboa: Ideias Virtuais.
- Cabral, R. (2001). Os desafios à educação na Europa do séc. XXI. *Brotéria, Cultura e Informação - 153, nº. 5*,. Obtido em 24 de agosto de 2011, de <http://www.iecc-pma.eu/pesquisa.asp?lst>.
- Cabrito, B., Alves, N., & Gomes, R. (1995). Escola e Espaço Local. *Ciências da Educação: Investigação e Acção - Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - II Volume*.
- Canário, R. (1995). *Gestão da Escola: Como elaborar um plano de formação - cadernos de organização e gestão escolar*. ME - IEE.
- Capucha, L., Albuquerque, J. I., Rodrigues, N., & Estêvão, P. (2009). *Mais Escolaridade-realidade e ambição. Estudo preparatório do alargamento da escolaridade obrigatória*. Lisboa, Portugal: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Carbone, R. A., & Menin, M. S. Injustiça na escola: Representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. *Educação e Pesquisa, 002, 30*, 251-267.
- Cardim, J. C., Adams, J. M., R. N., & Stavrou, S. (1999). *O Sistema de Formação Profissional em Portugal* (2ª ed.). Luxemburgo: Publicado pelo CEDEFOP - Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional Europe - Thessaloniki.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação* (2ª ed.). (U. Aberta, Ed.) Lisboa .
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem 21 ensaios para o século 21*. Fundação Manuel Leão.
- Carreira, T. P. (1996). Desenvolvimento e Identidade - *Anais Universitários Ciências Sociais e Humanas n.º 7*. (U. d. Interior, Ed.) Covilhã.

- Carreira, T. P. (2002). *O Particular e o Global no Virar do Milénio - Cruzar Saberes em Educação - Actas do 5º Congresso de Ciências da Educação*. Edição: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Correia, D. M., & Baptista, M. d. (2007). *A Importância da Sociologia da Educação na Formação do educador: A visão dos alunos e dos professores*. Centro de Educação/Departamento de Fundamentação da Educação/monitoria.
- Costa, M. H. (2010). O Ensino Profissional: um desafio para os professores. *Mediações - Revista OnLine da ESE/IPS*, 1, 2, 46-59. Obtido em 1 de junho de 2011, em [http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/viewFile/35/pdf\\_9](http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/viewFile/35/pdf_9).
- Crato, N., Savater, F., Castilho, R. M., & Damião, H. (2010). Algumas ideias dominantes em Portugal. In F. F. Santos (Ed.), *O valor de educar, o valor de instruir* (pp. 41-75). Lisboa: Porto Editora.
- Cruzeiro, E., & Antunes, M. L. M. (1978). Ensino secundário: duas populações, duas escolas. *Análise Social*, 55, 443-502.
- Cunha, P. D. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Cunha, M. P. & Rego A. (2002). *As duas faces da mudança organizacional: Planeada e Emergente*. Obtido em 10 julho de 2011, de [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Flibraries.fe.unl.pt%2Findex.php%3Foption%3Dcom\\_content%26view%3Darticle%26id%3D71%26Itemid%3D227%26dir%3DJSROOT%252F2000-2010%252F2002%26download\\_file%3DJSROOT%252F2000-2010%252F2002%252FWP0407%2BAs%2Bduas%2Bfaces%2Bda%2Bmudanca%2Borganizacional%2Bplaneada%2Be%2Bemergente.-%2BMiguel%2BPina%2Be%2BCunha%252C%2BArmenio%2BREgo%2B.pdf&ei=mPODUPWYMtOHhQf5\\_YCACg&usg=AFQjCNHa9lZulhVhZ7ges17S0VpmYfddkg&sig2=r2cCH\\_qdZUDsjcwz5I49Ww](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Flibraries.fe.unl.pt%2Findex.php%3Foption%3Dcom_content%26view%3Darticle%26id%3D71%26Itemid%3D227%26dir%3DJSROOT%252F2000-2010%252F2002%26download_file%3DJSROOT%252F2000-2010%252F2002%252FWP0407%2BAs%2Bduas%2Bfaces%2Bda%2Bmudanca%2Borganizacional%2Bplaneada%2Be%2Bemergente.-%2BMiguel%2BPina%2Be%2BCunha%252C%2BArmenio%2BREgo%2B.pdf&ei=mPODUPWYMtOHhQf5_YCACg&usg=AFQjCNHa9lZulhVhZ7ges17S0VpmYfddkg&sig2=r2cCH_qdZUDsjcwz5I49Ww).
- Dearlove, R. C. (2002). *Mestres da Gestão - 42 Gurus do Management em Directo*. Vila Nova de Famalicão: Centro Atlântico Lda.
- Dewey, J. (1971). *Vida e Educação*. São Paulo: Edições Melhoramento.

- Drucker, P. (1993). *Sociedade Pós-Capitalista*. São Paulo: Pioneira Novos Ubrais.  
 Obtido em 9 de maio de 2011, de [http://www.mestradoadm.unir.br/site\\_antigo/doc/Berenice/novos.pdf](http://www.mestradoadm.unir.br/site_antigo/doc/Berenice/novos.pdf).
- Durkeim, E. (1967). *Educação e Sociologia* (7ª ed.). São Paulo: Melhoramentos .
- Durkheim, E. (1973). *Educación y Sociología*. Buenos Aires: Editorial Shapire.  
 Obtido em 30 de maio de 2011, de [http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id\\_articulo=243](http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=243).
- Durkheim, E. (1978). *Educação e sociologia* (11ª ed.). São Paulo: Melhoramentos.
- ESJD. (s.d.). *História da minha Escola*. Obtido em 20 de junho de 2011, de ESJD - Escola Secundária João de Deus: <http://www.esjd.net/escola>.
- Fernandes, M., Ambrósio, T., Santos, M. E., Benavente, F. M., Matos, F., Miguéis, & M., Bettencourt, A. (2001). *Inovação em educação "boa esperança" - um programa de apoio à inovação educacional - actas*. Editorial do Ministério da Educação.
- Fernandes, M., Gonçalves, J. A., Bolina, M., Salvado, T., & Vitorino, T. (2002). *O Particular e o Global no Virar do Milénio - Cruzar Saberes em Educação - Actas do 5º Congresso de Ciências da Educação*. Lisboa: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Educação.
- Fernandes, R. (1997). Sistema educativo e sociedade no Portugal moderno. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 1997, 3, 18-28.
- Ferreira, M. M., & Carmo, H. (2008). *Metodologia da investigação* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Flores, M. (2004). *The Early Years of Teaching: Issues of LEarning, Development and Change*. Porto: Rés-Editora..
- Flores, M. A. (2005). Formação Inicial de Professores. In J. C. Morgado, & M. P. Alves, *Mudanças educativas e curriculares...e os Educadores/Professores?* (pp. 13-28). Braga: Universidade do Minho.
- Forquin, J. C., Coulon, A., Neves, Â. C., & Zanten, A. H.-V. (1995). *Sociologia da Educação - Dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda.
- Franco, M. L. (2004). Representações Sociais, Ideologia e Desenvolvimento da Consciência. In M. L. Franco, *Cadernos de Pesquisa*, 34, 121, jan./abr.

- Freixo, M. J. (2010). *Metodologia Científica - fundamentos métodos e técnicas* (2ª ed.). Lisboa: Instituto piaget.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle: Dynamiques de l'action organisée*. Paris: Editions du Seuil.
- Galassi, M. G. (1978). *Assert yourself*. Human Sciences Press.
- GEP. (2010). Forum estudante. *Guia do ensino profissional*. ME, Obtido em 28 de maio de 2011, de <http://issuu.com/forumestudante/docs/gep2010>.
- Ghilardi, F., & Spallarossa, C. (1991). *Guia para a organização da escola* (2ª ed.). Lisboa: Edições ASA.
- Giddens, A. (1989). *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Godinho, R. (2010). *Relatório - Avaliação Externa do Impacto da Expansão - ANQ*.
- Gomes, R. M. (2001). Rede de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. *Revista portuguesa de educação*, 14, 002. Obtido em 18 março de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37414208>.
- Gonçalves, M. F. (2010). *Currículo Oculto e Cultura(s) de Aprendizagem na Formação de Professores*. Obtido em 20 de junho de 2010, de [http://www.bingandgoogle.com/bing\\_google.php?q=curriculo+oculto&submit=Bing%21+%26+Google%21](http://www.bingandgoogle.com/bing_google.php?q=curriculo+oculto&submit=Bing%21+%26+Google%21).
- Grácio, R. (1985). Evolução política e sistema em Portugal: dos anos 60 aos anos 80. In J. E. Loureiro (coord.). *O Futuro da educação nas Novas Condições Sociais, Económicas e Tecnológicas*, (pp. 53-154). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Grácio, R. (1995). *Obra Completa I da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grácio, R., Gomes, J. F., & Fernandes, R. (1988). *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grilo, E. M. (1999). *Intervenções 96/99*. Lisboa: Editorial do ME.
- Houaiss, A., Villar, M. S., Franco, F. M., Almeida, J. A., & Casteleiro, J. M. (2003). *Dissionário Houaiss*. Lisboa: Círculo de Leitores.

- Iturra, R. (1990). *A Construção Social do Insucesso Escolar: Memória e aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Escher.
- Jafari, M., & Shahidi, S. (2009). Comparing Locus of Control, Assertiveness and General Health among Young Drug Dependent patients in Iran. *Iran J Psychiatry, 4*, 46-51.
- Knowles, J. G. (1992). Models for Understanding Pre-Service and Beginning Teachers' Biographies, in I.F. Goodso. *Studying Teachers' Lives*. London, Routledge: (E.D.).
- Leote, L. (2010). *Cursos Profissionais - Melhorar a Qualidade e a Atratividade dos Cursos Profissionais*. Obtido em 16 de Fevereiro de 2011, de Conselho Nacional de Educação: [http://www.cnedu.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=289%3Acursos-profissionais&catid=42&lang=pt](http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=289%3Acursos-profissionais&catid=42&lang=pt).
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e participação na organização escolar*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (1998). *Construindo modelos de gestão escolar-cadernos de organização e gestão escolar 4*. IIE - Instituto de Inovação Educacional.
- Lortie, D. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lück, H. (2002). *Perspectivas da Gestão*. Obtido em 30 de Agosto de 2011, de <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1087/989>
- Macedo, R. S. (2008). *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes .
- Marques, M. (1993). *O modelo educativo das escolas profissionais - um campo potencial de inovação*. Lisboa: Educa.
- Marques, M. (2000). *O partenariado na escola - Cadernos de Organização e Gestão Curricula - 5*. IEE.
- Martins, A. M. (1991). Ensino técnico e profissional em Portugal: uma opção ou uma alternativa à via de ensino? (Tese de Mestrado, documento policopiado). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – Universidade de Lisboa.

- Martins, A. M., Pardal, L. A., & Dias, C. (2005). Ensino Técnico e Profissional : Natureza da oferta e da procura. *Interações NO. 1*, 77-97. Obtido em 12 de julho de 2011, de <http://nonio.eses.pt/interaccoes/>.
- ME. (2003). *Reforma do ensino secundário-Documento orientador da revisão curricular do ensino profissional*.
- ME. (2011). *Programa Educação 2015 - Elevar as competências básicas dos alunos portugueses. Assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos*.
- ME. (2011). *Programa Educação 2015 - Elevar as competências básicas dos alunos portugueses*.
- Meireles, R. M. (2009). As relações entre as medidas de habilidades sociais do professor do ensino fundamental II eo seu desempenho social em sala de aula. *Revista Visões, 6ª Ed., 6. 1*. Obtido em 2 de maio de 2011, de [http://www.fsma.edu.br/visoes/ed06/Edicao\\_6\\_artigo\\_3.pdf](http://www.fsma.edu.br/visoes/ed06/Edicao_6_artigo_3.pdf).
- Melchiorretto, A. F. (2008). *Conceituação em A républica*. Obtido em 02 de junho de 2011, de <http://www.webartigos.com/articles/5636/1/Definicao-Do-Conceito-De-Justica-Em-Platao/pagina1.html#ixzz1O3pGIccY>.
- M E - Secretaria-Geral - Património Educativo (2002). *A Instituição do Ensino Técnico em Portugal no Séc. XIX*. Obtido em 5 março de 2011, de <http://www.sg.min-edu.pt/pt/patrimonio-educativo/museu-virtual/exposicoes/a-instituicao-do-ensino-tecnico-em-portugal-no-sec-xix/>.
- Miguel, C. F., & Garbi, G. (2001). Assertividade no trabalho:descrevendo e corrigindo o desempenho dos outros. cap 13. In F. C. Conte, & M. Z. Brandão, *Falo ou não falo? expressando sentimentos e comunicando idéias* (pp. 125-134). Arapongas: Mecenaz. Obtido em 1 de setembro de 2011, de <http://caiomiguel.org/articles/assertividade.pdf>.
- Mintzberg, H. (1994). *The Rise and Fall of Strategic Planning . Reconceiving the Roles for Planning, Plans, Planners*. The Free Press.
- Monteiro, A. R. (2005). *Para uma Deontologia Pedagógica*. Obtido em 2 de maio de 2011, de <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/reismonteiro.pdf>.

- Moraes, M. C. (2010). Complexidade e currículo: por uma nova relação. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9, 25, 289-311. Obtido em 9 de junho de 2011, de :<http://www.revistapolis.cl/25/art16.htm>.
- Moreira, A. (1997). Currículo, utopia e pós-modernidade. In Moreira, A. (org.) *Currículo: Questões Actuais*. Campinas: Papirus.
- Morin, E. (1996). Epistemologia da complexidade. In D. F Schnitman (org.), *Novos paradigmas e cultura e subjetividade*, Porto Alegre: Artes Médicas.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Col. Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.
- Morin, E. (2008). *Introdução ao pensamento complexo* (5ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Moscovici, S. (2007). *Representações sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis: RJ: Vozes.
- Nimmo, G., Smith, D., Grove, K., Courtney, A., & Eland, D. (1994). *The idiosyncratic Nature of Beginning Teaching: Reaching clearings by different Paths*. Comunicação apresentada no Annual Meeting of the Australian Teacher Education Association. Queensland, Australia: ERIC Document Reproduction Service No. ED 377156.
- Noé, A. (2000). A Relação Educação e Sociedade. *Revista Avaliação - Universidade de Campinas*, 5, 3, 17. Obtido em 8 de junho de 2011, de [http://www.antroposmoderno.com/antropo-articulo.php?id\\_articulo=243](http://www.antroposmoderno.com/antropo-articulo.php?id_articulo=243)
- Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Orvalho, L., Alonso, L., & Azevedo, J. (2009). *Estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas como trampolim para o sucesso: ...dos princípios de enquadramento curricular e pedagógico às práticas na sala de aula e trabalho colaborativo*. Obtido em 15 de abril de 2011, de [http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3009/1/trab-nac\\_2009\\_FEP\\_6752\\_Orvalho\\_Lu%C3%ADsa\\_02.pdf](http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3009/1/trab-nac_2009_FEP_6752_Orvalho_Lu%C3%ADsa_02.pdf).
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis* 22. Porto: Poto Editora.

- Pacheco, J. A. (2005). Ser professor: Desafios da Sociedade do Conhecimento. In J. C. Morgado, & M. P. Alves, *Mudanças educativas e curriculares...e os Educadores/Professores?* (pp. 259- 263). Braga: Universidade do Minho.
- Paraskeva, J. M. (2002). Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos1. *Currículo sem Fronteiras, Anais do Encontro Internacional - Políticas Educativas e Curriculares*, 2, 1, 106-120. Obtido em 2 maio de 2011, de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/paraskevaconf.pdf>
- Pardal, L., Franco, M. L., Dias, C., Novaes, G., Sousa, & C. P. (2003). *O ensino técnico em Portugal e no Brasil: Uma Perspectiva da Realidade*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, C., Godinho, R., Estevão, P., Calado, A., Santos, F., Pereira, T., & Oliveira das Neves, A. (2011). *ANQ - Relatório Final - estudo de avaliação externa dos percursos pós-formação dos diplomados dos cursos profissionais no contexto da expansão desta oferta no sistema nacional de qualificações*. Obtido em 9 de julho de 2011, de <http://www.igfse.pt/upload/docs/2011/relatoriofinalIESE.pdf>
- Perrenoud, P. (1990). Culture scolaire, culture élitare?. *Coordination*, 37, 21-23.
- Portilho, E. M., & Parolin, I. C. (19 de 11 de 2009). *O Desafio Conhecer-se para Conhecer*. Obtido em 14 de fevereiro de 2011, de <http://www.metacognicao.com.br/textos/CONHECERSE%20PARA%20CONHECER.pdf>.
- Postic, M. (2007). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1997). *A educação pós-moderna - Horizontes Pedagógicos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Press Forum - Comunicação Social, S.A. (2010). Ensino profissional uma boa aposta. *Guia do ensino profissional: ME Lisboa*. Obtido em 2 de fevereiro de 2011, de <http://issuu.com/forumestudante/docs/gep2010>.
- Prette, A. D., & Del Prette, Z. A. (2003). Assertividade, sistema de crenças e identidade social. *Psicologia em Revista, Belo Horizonte*, 9, 13, 125-136.
- Rodrigues, M. J. (1991). *Competitividade e Recursos Humanos*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

- Roldão, M. d. (1998). *Cadernos de Organização e Gestão Curricular* “O director de turma e a gestão curricular”. Instituto de Inovação Educacional. Obtido em 3 de maio de 2011 de : <http://area.dgicd.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/index.htm>.
- Roldão, M. d. (2007). *Cadernos de Organização e Administração Educacional - "A turma como unidade de análise"*. Instituto de Inovação Educacional.. Obtido em 3 de maio de 2011, de <http://www.ciep.uevora.pt/publicacoes/CadOAE/n01/art01/01.pdf>
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* ( 3ª ed.). Porto Alegre: Artmed. Obtido em Junho de 2010, de <http://www.boaula.com.br/iolanda/disciplinas/curriculo/defcurriculo.html>
- Santos, I. C. (2008). *Formação e emprego: Representações de alunos e professores de uma Escola Profissional de Viseu sobre a relação Escola/Emprego – Um estudo de caso- Universidade Portucalense*. (Tese) - Obtido em 6 de setembro de 2011, de <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/116/1/TME%20347.pdf>.
- Santos, M. A. (2007). *O conceito de justiça em Thomas Hobbes e suas consequências Jusfilosóficas*. Universidade São Judas - São Paulo, [http://www.usjt.br/biblioteca/mono\\_disser/mono\\_diss/034.pdf](http://www.usjt.br/biblioteca/mono_disser/mono_diss/034.pdf).
- Santos, M. D. (1999). Metáforas Organizacionais da Escola. *Revista Millenium (online)*, 13 - *Visita ao I.S.P.V. de Sua Excelência o Sr. Presidente da República*. Obtido em 5 março de 2011, de [http://www.ipv.pt/millenium/ect13\\_6.ht](http://www.ipv.pt/millenium/ect13_6.ht).
- Seabra, F. I. (2010). *Ensino Básico: Repercussões da Organização curricular por competências na estruturação das aprendizagens escolares e nas políticas curriculares de avaliação*. (Tese) Obtido em 5 de março de 2011, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10877/1/tese.pdf>
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday and Currency.
- Silva, T. T. (2005). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

- Snyders, G. (1981). *Escola, Classe e Luta de Classes* (2ª ed.). Lisboa, Moraes.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ed. Morata.
- Tadeu da Silva, T. (1993). Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em Tempos Pós-Modernos. In *Teoria educacional Crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Teixeira, S. (1998). *Gestão das Organizações*. Alfragide: Editora McGraw Hill.
- Teodoro, A. (1978). *A Revolução Portuguesa e a Educação*. Lisboa: Editorial Caminho .
- Teodoro, A. (1997). *Unificação ou diversificação? Notas sobre a evolução do ensino secundário em Portugal, 1970-1990* (pp. 71-83). Obtido em 14 maio de 2011, de <http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000157/00000013.pdf>.
- Theobald, R. (1994). *New success criteria for a turbulent world*. *Planning Review*, 22, 6, 10-13/43.
- Tomé, N. R., & Carreira, F. A. (2000). O trilha da cidadania plena e o direito á educação. In T. Carreira, A. Estrela, A. Tomé, F. Gonçalves, J. Fonseca, J. Conboy, . . . T. Carreira, & U. d. Algarve (Ed.), *Educação Indivíduo e Sociedade 1 - Revista da área Departamental de Ciências da Educação e Psicologia*, 61-75. Lisboa: Editorial Minerva.
- Touraine, A. (2005). *Um Novo Paradigma para Compreender o Mundo Hoje*. Lisboa: Instituto Piaget.
- UNESCO. (s.d.). Obtido em 2 de Maio de 2011, de [www.unesco.org](http://www.unesco.org).
- Universia-notícias-Portugal* (2009). *Ensino profissional mais que triplicou nos últimos dez anos em Portugal*. Obtido em 2 de abril de 2011, de <http://noticias.universia.pt/publicacoes/noticia/2009/01/05/205303/ensino-profissional-mais-triplicou-nos-ultimos-dez-anos-em-portugal.html>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge. Inglaterra: Cambridge University Press.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

### **Legislação referenciada:**

Decreto-Lei n.º 50/2011 de 8 de Abril - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino secundário.

Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto - Estabelece o regime da escolaridade obrigatória.

Despacho normativo n.º 6/2010 de 19 de Fevereiro - Regula o processo de avaliação dos alunos.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril - Ministério da Educação - Define os princípios orientadores e objetivos a autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas.

Portaria n.º 797/2006, DR 154, Série I, de 2006-08-10 - Ministério da Educação - Altera a Portaria 550-C/2004, de 21 de Maio - Aprova o regime de criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação dos cursos profissionais de nível secundário.

Declaração de Retificação n.º 23/2006, DR 70, Série I-A, de 2006-04-07 - Retifica o Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, que altera e o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.

Despacho n.º 14 758/2004, DR 172, Série II, de 23 de Julho - Ministério da Educação - Define o funcionamento dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas.

Declaração de Retificação n.º 44/2004, DR 122, Série I-A, de 25 de Maio - Presidência do Conselho de Ministros. Retifica o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, do Ministério da Educação - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação, publicado no Diário da República, série I, n.º 73, de 26 de Março de 2004.

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

Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março - Matriz dos Cursos Profissionais.

Lei nº 24/99 de 22 de Abril - Ministério da Educação - Primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio - Ministério da Educação – Concerta a autonomia das escolas e a descentralização que constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.

Decreto-Lei nº 4/98 de 8 de Janeiro - Estabelece o regime de criação, organização e funcionamento de escolas e cursos profissionais no âmbito do ensino não superior.

Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de Maio - Ministério da Educação e Cultura - Gabinete do Ministro- Determinava que a direcção dos estabelecimentos de ensino pudesse ser confiada pelo Ministro da Educação e Cultura a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974. Foi revogada pelo Decreto-Lei nº 70/2011, de 16 de Junho que tem por objecto determinar a não vigência de decretos - leis, em razão de caducidade, revogação tácita anterior ou revogação efectuada pelo presente decreto -lei, estabelecendo, de forma expressa, que tais decretos -leis não se encontram em vigor.

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>ANEXO A – Figura e Tabela</b> .....	252
Figura 25.....	252
Tabela 39.....	253
<b>ANEXO B - Questionário</b> .....	254
<b>ANEXO C - Guiões de entrevistas</b> .....	259
Guião 1 (para alunos).....	259
Guião 2 (para empresas).....	260
Guião 3.1. (para o diretor da escola).....	262
Guião 3.2. (para professor/as).....	264
<b>ANEXO D - Grelha de Categorização da Análise de Conteúdo Efetuada às</b> <b>Entrevistas</b> .....	266
Tabela 40 - Representações face aos cursos profissionais: Perspetivas.....	266
Tabela 41 - Representações face aos cursos profissionais: Interesses.....	267
Tabela 42 - Representações face aos cursos profissionais: Perfil de profissional.....	268
Tabela 43 - Representações face aos cursos profissionais: Necessidades.....	270
Tabela 44 - Representações face aos cursos profissionais: Expectativa/Aspirações.....	271
Tabela 45 - Representações face ao outro: imagem da escola.....	272
Tabela 46 - Representações face ao outro: imagem das empresas.....	273
Tabela 47 - Representações face ao outro: imagem dos alunos.....	274
Tabela 48 - Comportamentos: discriminatórios: Procedimentos administrativos.....	276
Tabela 49 - Comportamentos: discriminatórios: Relações interpessoais.....	279
Tabela 50 - Comportamentos: assertivos.....	280
Tabela 51 - Gestão escolar: organização curricular.....	281
Tabela 52 - Gestão do currículo: funcionamento: horário letivo.....	283
Tabela 53 - Gestão do currículo: funcionamento: materiais/equipamentos.....	284
Tabela 54 - Gestão do currículo: funcionamento: articulação.....	285
Tabela 55 - Gestão do currículo: funcionamento: aprendizagens.....	287
Tabela 56 - Gestão do currículo: qualidade.....	289
Tabela 57 - Gestão do currículo: participação.....	292
Tabela 58 - Gestão do currículo: adequação: estrutura modular.....	293
Tabela 59 - Gestão do currículo: adequação: elaboração de horários.....	294
Tabela 60 - Gestão do currículo: adequação: estágio.....	294
Tabela 61 - Gestão do currículo: adequação: articulação curricular.....	297
Tabela 62 - Gestão do currículo: adequação: prática letiva.....	299
Tabela 63 - Gestão do currículo: Ética da gestão curricular.....	300
Tabela 64 - Grelha síntese para análise conclusiva.....	301

## **ANEXOS**

**ANEXO A**  
**Figura e Tabela**

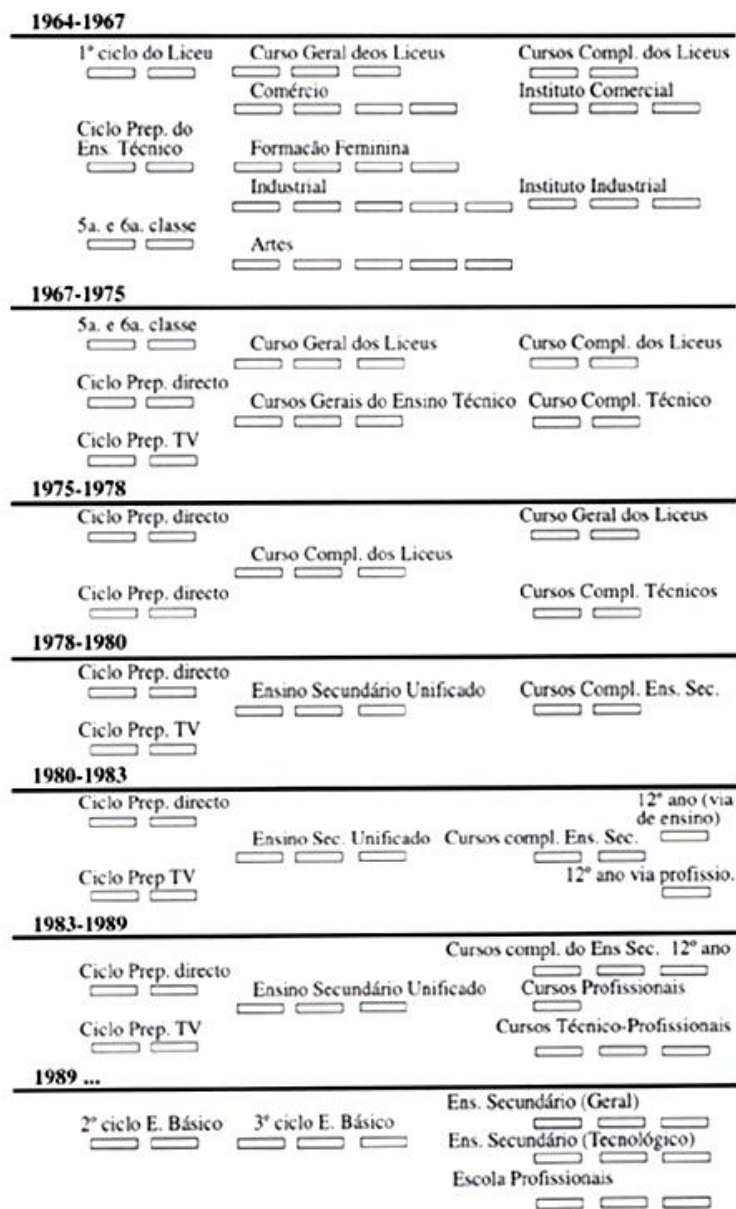


Figura 25 - Organização do ensino em Portugal desde 1964 a 1989

Fonte – Revista “Educaçió i Història”: Revista d’Història de l’Educaçió “Unificação ou diversificação? Notas sobre a evolução do ensino secundário em Portugal, 1970-1990, (p. 83)

Tabela 39 - Evolução do n.º de alunos entre 2005/06 e 2009/10 nas várias modalidades de ensino profissional secundário

Modalidades de educação e formação	2005/06		2006/07		2007/08		2008/09		2009/10	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Cursos Tecnológicos	52.228	43,5	42.820	34,7	25.673	20,3	20.212	14,7	7.786	5,3
Cursos Profissionais	36.943	30,7	49.660	40,3	70.177	55,4	93.438	67,9	108.643	73,8
Cursos de Aprendizagem	26.247	21,8	23.876	19,4	20.720	16,4	17.808	12,9	28.296	19,2
Cursos de Educação e Formação	3.422	2,8	5.224	4,2	8.425	6,7	4.388	3,2	628	0,4
Cursos do Ensino Artístico Especializado	1.338	1,1	1.712	1,4	1.688	1,3	1.827	1,3	1.767	1,2
<b>Total</b>	<b>120.178</b>	<b>100,0</b>	<b>123.292</b>	<b>100,0</b>	<b>126.683</b>	<b>100,0</b>	<b>137.673</b>	<b>100,0</b>	<b>147.120</b>	<b>100,0</b>

Fontes: GEPE - Ministério da Educação e IEFP (Dados referentes aos Cursos de Aprendizagem). Os dados de 2009/10 são provisórios.

## ANEXO B

### Questionário



UNIVERSIDADE DO ALGARVE - FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO

Este questionário tem por objetivo conhecer melhor os motivos para a escolha do curso que frequentas. Procuramos também que seja um espaço para expressares as tuas opiniões e sugestões. Os dados aqui recolhidos são confidenciais. Pedimos a tua colaboração neste trabalho.

Muito obrigada

Teresa Jerónimo

Assinala com uma cruz  as afirmações e se adequam à tua opinião e responde com sinceridade às seguintes questões.

1. Qual a última escola que frequentaste antes da atual?

Nome da escola: \_\_\_\_\_

Localidade: \_\_\_\_\_

2. Que curso estás a frequentar atualmente? Técnico de Informática de Gestão   
Técnico de  Multimédia Técnico de  Ótica Ocular

3. Em que momento do teu percurso escolar tomaste a decisão de frequentar este curso?

Antes do 9º ano	<input type="checkbox"/>
Durante o 9º ano	<input type="checkbox"/>
No final do 9º ano	<input type="checkbox"/>
Já estava no ensino secundário e mudei de área	<input type="checkbox"/>
Não estava a estudar e decidi regressar	<input type="checkbox"/>
Outra situação. Qual?	<input type="checkbox"/>



8. Quando decidiste frequentar este curso quais as tuas expetativa acerca do mesmo?

	Muito			Nada	
	5	4	3	2	1
Pensava que seria prático					
Pensava que seria teórico					
Sentia que seria interessante					
Esperava que tivesse mais atividades					
Julgava que viria encontrar melhores professores					
Sabia que iria ter bons colegas					
Desejava fazer o curso para ir trabalhar					
Queria fazer o curso para ir para a universidade					
Considerava o curso interessante e com futuro profissional					
Queria o curso apenas para completar a escolaridade					
Outra situação muito importante Qual?					

9. Se tivesses oportunidade de ir para outro curso, qual escolherias?

---

10. Estás quase a acabar o 12ºano. Qual a tua opinião relativamente ao curso que frequentaste?

	Muito			Nada	
	5	4	3	2	1
Estou a gostar do curso					
Está a ser aquilo que esperava que fosse (expetativa iniciais)					
Considero que o ambiente escolar entre colegas é bom					
O ambiente entre professores e alunos é bom					
Foi/é uma oportunidade de estudar e completar o 12º ano					
Gosto das atividades que são propostas nas disciplinas teóricas					
Gosto das atividades que são propostas nas disciplinas práticas					
Gosto de trabalhar em grupo					
Considero as atividades propostas adequadas ao curso					
Acho que as matérias são interessantes					
Outra situação muito importante Qual?					

11. No percurso e currículo que é proporcionado no teu curso:

	Muito					Nada				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Achas que te desenvolve o espírito crítico?										
Achas que te estimula a autonomia e a cooperação?										
Consideras adequado o número de horas que o curso tem?										
Os professores preocupam-se verdadeiramente com as tuas aprendizagens?										
Os professores dão-te ideias e são exemplos de bons hábitos?										
Entendes tudo o que te é comunicado na aula?										
Sentes que a Escola está a fazer tudo por ti?										
Os pais/encarregados de educação estão a dar todo o apoio que necessitas?										
Os teus pais relacionam-se socialmente e têm muitos amigos?										
Este curso é bom/benéfico e reconhecido?										
O curso vai ser-te útil futuramente?										
O que estás a aprender vai ser importante para a tua futura profissão?										
Consideras que vai ser fácil encontrar trabalho na tua área de formação?										
As empresas que se disponibilizaram para os estágios valorizam as aprendizagens que os alunos fazem na escola?										
Aquilo que estás a aprender na escola está a preparar-te para as necessidades exigidas pelas empresas?										
A relação escola empresa (gestão do estágio/organização) deveria ser diferente?										
Gostarias que algumas coisas mudassem no curso que frequentas? O que mudarias?										

12. O que pensas fazer no futuro?

	Muito					Nada				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Penso prosseguir estudos										
Quero ingressar num trabalho assim que terminar o curso										
Quero ingressar num trabalho e prosseguir estudos										
Acredito que o curso irá permitir aceder a uma posição importante no meu trabalho futuro										
Considero que o curso me está a preparar para o exercício duma profissão										
Acho que este curso me dará acesso mais facilmente a um emprego										
Outra situação muito importante Qual?										

13. Há alguma particularidade acerca das perguntas que te foram feitas e que queiras referir?

Sim	<input type="checkbox"/>	O quê? _____
Não	<input type="checkbox"/>	

14. A tua idade  anos

15. Género  Feminino  Masculino

16. Local de residência \_\_\_\_\_

17. N° de pessoas do teu agregado familiar

18. N° de irmãos

19. Estado civil dos teus pais

Casados	<input type="text"/>	Juntos	<input type="text"/>
Divorciados	<input type="text"/>	Separados	<input type="text"/>
Viúvos	<input type="text"/>	Outro. Qual ?	

20. Vives com:

Pai e mãe	<input type="text"/>	Idades	(pai)	(mãe)
Mãe	<input type="text"/>	Idade		
Pai	<input type="text"/>	Idade		
Pai e madrasta	<input type="text"/>	Idades	(pai)	(madrasta)
Mãe e padrasto	<input type="text"/>	Idades	(mãe)	(padrasto)
Outros familiares Quais?	<input type="text"/>	Idades		

21. Escolaridade dos teus pais

	Pai	Mãe
Sem escolaridade	<input type="text"/>	<input type="text"/>
1° ciclo	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2° ciclo	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3° ciclo	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Ensino secundário	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Curso profissional	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Curso superior	<input type="text"/>	<input type="text"/>

22. Profissão dos teus pais?

Pai \_\_\_\_\_  
Mãe \_\_\_\_\_

FIM

## ANEXO C

### Guiões de entrevistas

#### Entrevista

Esta Entrevista tem por objetivo conhecer melhor os motivos para a escolha do curso por parte dos alunos. Pretende, também, compreender as formas de monitorização dos estágios e como se opera a comunicação entre escola e empresa. Procurará, ainda, ser uma oportunidade para expressão de opiniões e sugestões. Os dados aqui recolhidos são confidenciais.

#### Guião 1 (para alunos)

Blocos	Objetivos	Questões
Perfil do Curso	Identificar alguns benefícios e lacunas nos cursos: materiais horários, formadores, etc. Propostas pertinentes para a melhoria dos futuros cursos.	Curso? O que gostas no curso? O que não gostas no curso? As matérias são muito repetidas? Na escola dão-te exemplos de: honestidade; tolerância; justiça solidariedade; respeito pelos outros; participação em atos cívicos, repúdio pela injustiça, violência e falta de respeito? Tens algumas propostas que gostarias de fazer? Quanto à escola, aos materiais disponíveis, aos professores, aos horários.
Estágio nas empresa locais (Portugal)	Analisar a adequação do curso relativamente às exigências deste na escola, às exigências dos locais de estágio a existência ou não de coerência.	Local? Altura do ano é boa ou pensas que noutra altura seria melhor? Quando estiveste no estágio aprendeste coisas novas? O que aprendeste na escola serviu para aplicares no estágio e em que medida? Existe coerência entre o que aprendes na escola e o que aprendes no estágio ou pensas que será um complemento? Consideras que aquilo que te exigem na empresa vai para além das tuas capacidades ou consideras-te preparado? Consideras que a escola te preparou para aceites as inovações e as mudanças? Na empresa deram-te exemplos de: honestidade; tolerância; justiça solidariedade; respeito pelos outros; participação em atos cívicos, repúdio pela injustiça, violência e falta de respeito?
Estágio dos alunos que estiveram na Bélgica		Quando estiveste no estágio aprendeste coisas novas? O que aprendeste na escola serviu para aplicares no estágio e em que medida? Existiu coerência entre o que aprendeste na escola e o que aprendeste no estágio ou pensas que foi um complemento? Consideras que aquilo que te exigiram na foi para além das tuas capacidades ou consideras que estavas preparado/a? Consideras que a escola te preparou para

Perspetivas de futuro	<p>Analisar o que pretendem futuramente fazer: Trabalhar e em que área: prosseguir estudos; Trabalhar e estudar.</p> <p>Analisar o perfil de alunos e o que pretendem.</p>	<p>aceitares as inovações e as mudanças a que foste sujeito/a? De que forma? (na língua, nos conselhos etc.)</p> <p>Conta-me a experiência que tiveste no estágio e no facto de estares fora do contexto familiar e se alterou o teu pensamento e/ou comportamento.</p> <p>Queres referir ou evidenciar alguma ideia ou pensamento que ainda não tenhas exposto.</p> <p>Que pretendes fazer no futuro?</p> <p>Trabalhar numa empresa; abrir uma empresa; continuar a estudar; estudar e trabalhar?</p>
Situação atual dos alunos que já terminaram o curso	<p>Analisar o que se encontram a fazer os alunos que já terminaram o curso profissional e as dificuldades ou facilidades sentidas.</p>	<p>O que te encontras a fazer? A trabalhar _____, a estudar _____, a estudar e a trabalhar _____, estou desempregado. _____</p> <p>Pensas que o curso profissional que fizeste te facilitou ou ajudou naquilo que estás a fazer agora.</p>
Recolha de dados pessoais (Alunos que já responderam ao questionário)	<p>Para além dos que já foram recolhidos no questionário e que o entrevistado queira ainda referir e que sejam pertinentes para o estudo.</p>	<p>Percurso académico pormenorizado:</p> <p>Em que cursos? Quantas reprovações? Quantas desistências?</p> <p>Gostos pessoais: pelas artes; pela área social e humana; etc.</p> <p>Os teus pais apoiaram-te neste curso?</p>
Recolha de dados pessoais Para os alunos que já fizeram o curso	<p>Identificar a relação entre dados pessoais e a escolha do curso e a valorização do mesmo pelos pais/EE.</p>	<p>Idade; género; local de residência; reprovações; desistências; vive com quem; nacionalidade (do próprio e dos pais); escolaridade dos pais (mãe e pai); profissão dos pais; idades dos pais; Estado civil dos pais; número de pessoas do agregado familiar; N<sup>a</sup> de irmãos; se já está a trabalhar e em que área; se está a estudar; Se considera que o curso facilitou alguma destas inserções (estudos e/ou trabalho).</p>
Regras	<p>Identificar a relação entre a exigência de regras e o sucesso ou insucesso dos cursos.</p>	<p>Pensas que devem existir mais regras?</p> <p>Relativamente aos alunos que faltam muito pensas que os trabalhos devem ser facilitados, dando a possibilidade ao aluno de comunicar pela internet?</p>

## Guião 2 (para empresas)

Blocos	Objetivos	Questões
Perfil do Curso	<p>Identificar alguns benefícios e lacunas nos cursos.</p> <p>Propostas pertinentes para a melhoria dos futuros cursos</p>	<p>Considera os estágios úteis e uma mais-valia para o funcionamento da empresa e da própria sociedade? Ou pelo contrário têm que existir e portanto são importantes apenas para os alunos?</p> <p>Em sua opinião, os alunos que recebe nesta empresa encontram-se minimamente preparados para o mercado de trabalho?</p>

		<p>Depois de estagiar na empresa, ficam mais preparados para o mercado de trabalho?</p> <p>O perfil com que os alunos chegam ao estágio é ajustado às características da empresa ou deveria haver uma orientação prévia nesse sentido?</p> <p>O que não gosta no processo do estágio ou relacionado com este e gostaria de mudar?</p> <p>O que gosta neste processo relativo ao estágio dos alunos dos cursos profissionais?</p> <p>O que mudaria nas empresas e o que mudaria na escola para uma maior adaptação dos alunos ao processo de estágio?</p> <p>Tem algumas propostas que gostaria de fazer?</p> <p>Quanto à época do ano em que o estágio tem decorrido, pensa que é a melhor ou noutra altura seria mais proveitoso para a empresa e para o aluno?</p> <p>Considera o estágio útil para os alunos ou acha dispensável? Porquê?</p> <p>Pensa que o que os alunos aprendem na escola serve para aplicar no estágio?</p> <p>Existe coerência entre a escola e o que os alunos lá aprendem, com o que aprendem no estágio?</p> <p>Considera que o objetivo do estágio será:</p> <p>Proporcionar a aplicação das aprendizagens feitas na escola?</p> <p>Uma oportunidade para o aluno aprender coisas diferentes e novas mais relacionadas com aprendizagens sociais do mundo do trabalho?</p> <p>Proporcionar complementaridade entre a escola e a empresa?</p> <p>Considera que o que exigem na empresa vai para além das capacidades dos alunos ou considera que os alunos saem da escola preparados para as mudanças que os esperam?</p> <p>Considera que a escola prepara os alunos para aceitarem a inovação e a mudança?</p> <p>Considera que a empresa prepara os alunos para aceitarem a inovação e a mudança?</p> <p>Considera que os processos utilizados para contactar e interagir com as empresas são adequadas para os alunos dos cursos profissionais fazerem estágio?</p> <p>Há algum requisito requerido pela empresa para receber os estagiários? Ou, qualquer aluno serve?</p> <p>Pensa que quem providencia na procura de empresas procura adequar o perfil de aluno à empresa ou parece-lhe que não existe esse cuidado?</p> <p>Pensa que deveria ser dada maior atenção a esse assunto?</p> <p>Existe interação com a escola no sentido de saber qual o perfil de exigência pretendido pela empresa, para aceitar um estagiário?</p>
<p>Perspetivas de futuro</p>	<p>Analisar que pretendem futuramente.</p> <p>Analisar o perfil de profissionais que pretendem.</p> <p>Analisar as necessidades de formação.</p>	<p>Pretende futuramente:</p> <p>Alterar a forma de aceitação do perfil de alunos que pretendem estagiar nesta empresa?</p> <p>Qual o perfil de alunos que gostaria de aceitar futuramente?</p> <p>Em seu entender deveria ser alterado o método de inserção dos alunos nos locais de estágio de forma a uma integração completa e adequada com o perfil de saída exigido no curso?</p> <p>Tais como: reunião prévia; entrevista inicial com o estagiário e professor acompanhante (...)</p> <p>Deveria haver reuniões entre a empresa e a escola no sentido</p>

Recolha de dados da empresas	Identificar: o ramo de atividade; localidade; número de funcionários; habilitações	<p>de aferir as ferramentas consideradas pela empresa mais importantes, para assim a escola poder valorizar mais, algumas aprendizagens que o aluno deve adquirir com objetivos definidos, para serem integrados plenamente no local de estágio?</p> <p>Tem alguma coisa que gostaria de mudar e não pode?</p> <p>Pretende continuar a receber alunos na sua empresa para fazer estágio. Porquê?</p> <p>Pensa que existe mais desgaste na empresa e nomeadamente da parte dos profissionais quando esta acompanha alunos estagiários?</p> <p>Nome da empresa_____ Localidade_____</p> <p>Ramo de atividade_____ Idade____</p> <p>Nº de funcionários que necessita_____ e que tem efetivamente_____</p> <p>Idade do monitor_____ Formação académica_____</p>
------------------------------	--	---

### Guião 3.1. (para o diretor da escola)

Blocos	Objetivos	Questões
Expetativas iniciais relativamente aos cursos profissionais	Identificar alguns benefícios e lacunas nos cursos: materiais horários, formadores, etc. Propostas pertinentes para a melhoria dos futuros cursos	<p>Considera que os cursos existentes na escola são úteis e uma mais-valia para o funcionamento da mesma e da própria sociedade? Ou pelo contrário têm que existir e portanto são escolhidos de forma adaptada às características da própria escola?</p> <p>O que não gosta nos cursos ou relacionado com estes e gostaria de mudar?</p> <p>O que mudaria nas empresas e o que mudaria na escola para uma maior adaptação dos alunos aos dois locais?</p> <p>Tem algumas propostas que gostaria de fazer?</p> <p>Quanto aos materiais, aos professores, aos horários; outros, quais?.</p>
Expetativas atuais	Analisar a adequação do curso relativamente às exigências dos locais de estágio e a existência ou não de coerência	<p>Considera o estágio útil para os alunos ou acha dispensável? Porquê?</p> <p>Pensa que o que os alunos aprendem na escola serve para aplicar no estágio?</p> <p>Existe coerência entre a escola e o que os alunos lá aprendem, com o que aprendem no estágio?</p> <p>Considera que o objetivo do estágio será: proporcionar a aplicação das aprendizagens feitas na escola?;</p> <p>Uma oportunidade para o aluno aprender coisas diferentes e novas mais relacionadas com aprendizagens sociais do mundo do trabalho?;</p> <p>Proporcionar complementaridade entre a escola e a empresa?</p> <p>Considera que o que exigem na empresa vai para além das capacidades dos alunos ou considera que os alunos saem da escola preparados para as mudanças que os esperam?</p> <p>Considera que a escola prepara os alunos para aceitarem a inovação e a mudança?</p> <p>Considera que a empresa prepara os alunos para aceitarem a inovação e a mudança?</p> <p>Considera que os processos utilizados para contactar e</p>

<p>Expetativa quanto ao futuro</p>	<p>Analisar as perspetivas quanto ao projeto de “vida” e organização dos cursos profissionais</p>	<p>interagir com as empresas são adequadas para os alunos dos cursos profissionais fazerem estágio?  Há algum requisito requerido pela empresa para receber os estagiários? Ou, qualquer aluno serve?  Pensa que quem providencia na procura de empresas procura adequar o perfil de aluno à empresa ou parece-lhe que não existe esse cuidado?  Pensa que deveria ser dada maior atenção a esse assunto?  Existe interação com a escola no sentido de saber qual o perfil de exigência pretendido pela empresa, para aceitar um estagiário?  Pretende futuramente:  Alterar a forma de análise do perfil de alunos que pretendem ingressar nos cursos profissionais?  Encaminhar os alunos de forma positiva para a responsabilização das suas decisões sobre o curso que querem frequentar?  Inovar ou alterar o método atual de inserção dos alunos nos locais de estágio de forma a uma integração completa e adequada com o perfil de saída exigido no curso?  Deveria haver reuniões entre a empresa e a escola no sentido de aferir as ferramentas consideradas pela empresa mais importantes, para assim a escola poder valorizar mais, algumas aprendizagens que o aluno deve adquirir com objetivos definidos, para serem integrados plenamente no local de estágio?  Tem alguma coisa que gostaria de mudar e não pode?  Pretende continuar a ter na sua escola cursos profissionais. Porquê?  Considera que os professores deveriam receber formação específica para lecionar nestes cursos profissionais? Quais os critérios de escolha para o recrutamento de professores destes cursos?  Pensa que existe mais desgaste da parte dos profissionais e da escola por lidarem com estes alunos?</p>
<p>Recolha de dados pessoais</p>	<p>Identificar</p>	<p>Idade; grupo de recrutamento; experiência e tempo de serviço total___ e nas funções de Direção___; experiência com os cursos profissionais___; formação nesta área___;</p>

A escolha dos professores para as entrevistas prende-se com a motivação, a competência e a experiência de lecionação nos cursos profissionais. As suas opiniões, poderão, neste contexto, contribuir para a melhoria dos cursos profissionais.

Pretende-se verificar se as expectativas dos professores relativamente aos alunos se concretizam, ou seja, se o que os professores desejam que os alunos saibam e sejam capazes de fazer está de acordo com as suas realizações, assim como, se as expectativas e opiniões dos professores e as dos alunos são coincidentes ou divergentes.

Procurará, ainda, ser uma oportunidade para expressão de opiniões e sugestões. Os dados aqui recolhidos são confidenciais.

### Guião 3.2 (para professores/as)

Blocos	Objetivos	Questões
Expectativas iniciais relativamente aos cursos profissionais	Identificar alguns benefícios e lacunas nos cursos: materiais horários, formadores, etc. Propostas pertinentes para a melhoria dos futuros cursos	<p>Leciona em cursos do ensino profissional?</p> <p>Quais considera ser as diferenças entre lecionar em cursos profissionais e em cursos de prosseguimento de estudos?</p> <p>Sente-se motivado quando ensina estes alunos?</p> <p>Quais pensa, terem sido os motivos da direção para o inserirem no grupo de professores que lecionam nestes cursos?</p> <p>Os materiais e as condições, destes cursos, são bons?</p> <p>Os horários poderiam ser melhorados?</p> <p>Tem propostas para melhorar futuros cursos?</p> <p>Relativamente a horários, pensa que são adequados, ou poderia, em sua opinião, haver melhorias?</p> <p>Pensa que existe boa divulgação, sobre estes cursos?</p> <p>Informações corretas sobre as disciplinas (...)</p> <p>O que pensa da oferta destes cursos?</p> <p>É uma alternativa a outros cursos?</p> <p>É uma hipótese dos alunos fazerem o ensino secundário?</p> <p>É uma forma de aceder ao ensino superior?</p> <p>Pensa que existem matérias repetidas em várias disciplinas?</p> <p>O que pensa de várias disciplinas proporem aos alunos um trabalho conjunto de aplicação dos diversos conteúdos repetidos?</p> <p>Tempo de reunião é suficiente?</p> <p>Pensa que na escola dão exemplos de: honestidade; tolerância; justiça solidariedade; respeito pelos outros; participação em atos cívicos, repúdio pela injustiça, violência e falta de respeito?</p> <p>Tem algumas propostas que gostarias de fazer?</p> <p>Nas aulas práticas como é que age para cativar os</p>
Expectativa quanto ao futuro		

Os estágios	Analisar a adequação do curso relativamente às exigências dos locais de estágio e a existência ou não de coerência	<p>alunos. O seu procedimento é diferente em relação a estes alunos ou alunos dos outros cursos (prosseguimento de estudos)?</p> <p>O intercâmbio entre escola e empresa é adequado?</p> <p>Considera o estágio útil para os alunos ou acha dispensável? Porquê?</p> <p>Pensa que o que os alunos aprendem na escola serve para aplicar no estágio?</p> <p>Existe coerência entre a escola e o que os alunos lá aprendem, com o que aprendem no estágio?</p> <p>Acha que os estágios são bem seguidos pelos professores e pelos monitores?</p> <p>O estágio em Junho Julho é adequado ou podia ser mais potencializado noutra altura?</p> <p>Achas que devia haver regras no acompanhamento que se faz no estágio?</p> <p>Achas que o estágio no estrangeiro é bom?</p> <p>Achas que nós devíamos fazer mais visitas de estudo?</p> <p>Este ano em relação às faltas os alunos estão melhores? (fiz esta pergunta no contexto das tardes livres. se eles têm duas tardes livres então estão menos predispostos a faltar, mas (...) também existem novas regras nas faltas)</p> <p>Considera que o objetivo do estágio será:</p> <p>Proporcionar a aplicação das aprendizagens feitas na escola?</p> <p>Uma oportunidade para o aluno aprender coisas diferentes e novas mais relacionadas com aprendizagens sociais do mundo do trabalho?</p> <p>Proporcionar complementaridade entre a escola e a empresa?</p> <p>Considera que o que exigem na empresa vai para além das capacidades dos alunos ou considera que os alunos saem da escola preparados para as mudanças que os esperam?</p> <p>Considera que a escola prepara os alunos para aceitarem a inovação e a mudança?</p> <p>Considera que a empresa prepara os alunos para aceitarem a inovação e a mudança?</p> <p>Considera que os processos utilizados para contactar e interagir com as empresas são adequadas para os alunos dos cursos profissionais fazerem estágio?</p> <p>Há algum requisito requerido pela empresa para receber os estagiários? Ou, qualquer aluno serve?</p> <p>Pensa que quem providencia na procura de empresas procura adequar o perfil de aluno à empresa ou parece-lhe que não existe esse cuidado?</p> <p>Pensa que deveria ser dada maior atenção a esse assunto?</p> <p>Existe interação com a escola no sentido de saber qual o perfil de exigência pretendido pela empresa, para aceitar um estagiário?</p>
Expetativa quanto ao futuro		<p>Idade; grupo de recrutamento; experiência e tempo de serviço total___ e nas funções de Direção____;</p> <p>experiência com os cursos profissionais____;</p> <p>formação nesta área_____;</p>
Recolha de dados pessoais		

**ANEXO D**  
**Grelhas de Categorização da Análise de Conteúdo Efetuada às**  
**Entrevistas**

Tabela 40 - Representações face aos cursos profissionais: Perspetivas

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo		
		Escola	Empresa	Alunos
Representações face aos cursos profissionais	Perspetivas	<p>“a escola não aceitou bem” (D)</p> <p>“à mínima oportunidade, aproveitavam para fazerem algum comentário depreciativo” (P3)</p> <p>“não fariam o 12.º ano se não houvesse este tipo de cursos” (D)</p> <p>“a própria forma de como os professores trabalham é muito mais individual e individualista nos cursos profissionais” (P2)</p> <p>“há aqui muitos moços que estão neste percurso de três anos” (D)</p> <p>“a pessoa depois poderá progredir e fazer estudos, claro” (D).</p> <p>“na formação sócio cultural (...) tinham (...) francês, língua materna, tinham uma língua estrangeira (...) tinham matemática e tinham educação física o resto era tudo a outra parte” (D).</p> <p>“quem vem para um curso profissional deve ter a ideia que o objetivo é mesmo adquirir competências e capacidades</p>	<p>“o estágio é uma oportunidade para o aluno aprender coisas diferentes e novas, mais relacionadas com aprendizagens sociais do mundo do trabalho” (EO1)</p> <p>“Sim!” (EO2)</p> <p>“Não! Não saem preparados (...) desculpe lá, mas não saem preparados” (EO1).</p>	<p>“na altura em que andava a escolher o curso andava muito interessado em computadores e soube que multimédia era relacionado com isso” (AM8)</p> <p>“oportunidade de trabalhar com a câmara fotográfica, com as câmaras de filmar, com alguns programas que me interessam e por aí a fora!” (AM6)</p> <p>“A minha mãe é que disse,</p>

		para que depois entrem no mercado de trabalho” (D).		quando eu entrei para o liceu, para o 10º ano” (AA9) “é uma espécie de treino para tu saberes se é mesmo isso que tu queres fazer no teu futuro” (AA9).
--	--	---	--	--

Tabela 41 - Representações face aos cursos profissionais: Interesses

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo		
		Escola	Empresa	Alunos
Representações face aos cursos profissionais	Interesses	“mais-valia para a escola” (D) “são uma boa alternativa, se bem que a alternativa do CEF com os mesmos conteúdos seria melhor, já tivemos essa experiência (...) avaliação período a período e reunião semanal,	“mais-valia para a empresa e para a própria sociedade, assim como para os alunos” (EM7) “que os cursos podiam ter uma componente teórica mais (...) talvez um bocadinho mais forte ou consolidada (...) achei que não estavam muito preparadas para a parte prática, ainda (...)”	“a minha vida é futebol (...), se eu vir que (...) não é o caminho que eu tenho que seguir, tenho que arrumar os Boots, (...) fazer uma coisa que sempre gostei que é a comunicação social (...) sentia que queria aprender mais qualquer coisa. (...) um bocado mais arte, arte de informática, arte do desenho, pronto (...) esse tipo de coisas, queria aprender mais qualquer coisa, mas não foi dada essa possibilidade de ir para multimédia o que eu acho que foi uma estupidez” (AI3.1) “como já tinha frequentado

		<p>principalmente essas duas coisas” (P1)</p> <p>“Não sei, é se estão orientados da melhor maneira. Eu acho que estes cursos profissionais, era uma boa aposta mas as coisas tinham que estar orientadas de outra maneira. Com mais rigor e com mais seriedade” (P3)</p>	<p>(EA9)</p> <p>“responsabilidade social e não é mais um empecilho. Nós como empresa que somos temos responsabilidade na preparação, e ajudar a preparar as pessoas (...) eles podem vir a ser nossos funcionários” (EI3)</p> <p>“aprendemos uns com os outros...quer os alunos que vêm estagiar nas nossas empresas, quer nós que muitas vezes aprendemos com eles” (EA8)</p>	<p>aqui o 9+1 de informática já estava um bocado cansado decidi optar por outro curso para ver como é que era para experimentar” (AO2)</p> <p>“achou que devia ir para este curso mas eu queria ir para multimédia. Este curso não aprofunda bem o que eu gosto. Damos pouca economia, eu gosto de economia e acho que damos pouca matéria” (AI3.2)</p> <p>“interesse é um bocado vago, interesse-me por muita coisa ao mesmo tempo. Gosto de tudo um pouco. Música, pintura, também, gosto muito, fotografia, cinema, gosto bastante” (AM6).</p> <p>“acabaram por me motivar mais que a escola normal (...) pela prática porque a prática motiva as pessoas” (AA10)</p> <p>“não sabia bem o que fazer (...) foi nesse ano que acabei por encontrar este curso e desde que entrei neste curso não reprovei” (AM5.3)</p>
--	--	--	--	---

Tabela 42 - Representações face aos cursos profissionais: Perfil de profissional

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo		
		Escola	Empresa	Alunos
Representações face aos cursos profissionais	Perfil de profissional	“pôr numa atuação concreta	“pelo menos na prática	“no 9º ano e no 10º científico-natural, mais 2 vezes no 11º ano, mas lixei-me sempre por causa da matemática.

		<p>aquilo que aprendeu na escola, aquilo que desenvolveu na escola” (D)</p> <p>“progredir e fazer estudos, claro! (...) nos cursos de especialização tecnológica (CET) que depois poderão dar acesso a algumas áreas do ensino superior” (D)</p>	<p>têm muito pouco e é aqui que aprendem muito mais coisas” (EO2)</p> <p>“muitas vezes aprendem mais um mês aqui do que o ano inteiro na escola” (EM5)</p>	<p>Depois fui para a noite para as unidades capitalizáveis. Antes das unidades capitalizáveis tive um ano parado a trabalhar como efetivo (...) . Fiz 11º ano, 12º e fui para a universidade. Tive que começar tudo de novo, tive aí 2 ou 3 anos e não consegui fazer a matemática. Depois é que decidi vir para este curso” (AM5.2)</p> <p>“foram desistindo. No princípio, desistiram logo muitos (...) depois foram chumbando por faltas” (AM5.2)</p> <p>“o curso não foi fácil” (AM5.2)</p> <p>“não serviu para nada (...) Mas de certa forma sim, faz uma pessoa crescer. Faz a pessoa contactar com várias pessoas” (AA10)</p>
--	--	--	--	--

Tabela 43 - Representações face aos cursos profissionais: Necessidades

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo		
		Escola	Empresa	Alunos
Representações face aos cursos profissionais	Necessidades	<p>“agarrar estes miúdos e dar-lhes uma certa perspetiva de vida” (D)</p> <p>“há um conjunto de população para os quais os cursos profissionais são importantes” (D)</p> <p>“se houvesse uma seleção com (...) definindo um perfil rigoroso que pudesse rejeitar A, B, C ou D, seria possível fazer outro tipo de cursos profissionais” (D)</p> <p>“o estágio (...) permitir-lhe-á que ele possa pôr numa atuação concreta aquilo que aprendeu na escola, aquilo que desenvolveu na escola (...) é fundamental que ele consiga verificar que, aquilo que foi tratando na escola, depois tem uma aplicabilidade real, concreta (...) vai ter que se saber posicionar perante os outros. Ele vai, (...) verificar que a realidade do mundo do trabalho, é algo de diferente da escola (...) A realidade concreta tem que ser vivida. (...) os cursos profissionais sem estágio não fazem sentido nenhum” (D)</p>	<p>“muito importante para terem uma ideia do que é que é (...)” (EO2)</p> <p>“é mais importante para os alunos. Chegam cá sem conhecimentos. É muito teórico e vêm pouco desenvolvidos na prática” (EI4)</p> <p>“Claro que são úteis. Para a empresa para a sociedade e especialmente nos jovens é muito importante porque lidar com o mercado de trabalho não é lidar com a escola” (EM7)</p> <p>“muito útil e às vezes até o período podia ser maior!” (EA9)</p> <p>“todos deveriam fazer estágio” (EA8).</p>	<p>“principalmente para acabar o 12º ano” (AO2)</p> <p>“pelo meu futuro, tem mais saída, só isso!” (AO1)</p> <p>“sentia que queria aprender mais qualquer coisa” (AI3.1)</p> <p>“ser mais fácil (...) não desistir da escola já” (AI4)</p> <p>“não tinha capacidades, não tinha as bases para ingressar no de prosseguimento de estudos (...) depois também não era muito atento nas aulas!” (AMB12)</p> <p>“não consegui fazer a matemática tive aí 2 ou 3 anos e não consegui fazer a matemática” (AM5.2)</p>

Tabela 44 - Representações face aos cursos profissionais: Expetativa/Aspirações

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo		
		Escola	Empresa	Alunos
Representações face aos cursos profissionais	Expetativa/aspirações	<p>“uma experiência que deveremos tentar enriquecer e melhorar” (D)</p> <p>“uma panóplia, que parece, (...) excessiva, não havia necessidade de tanto” (D)</p> <p>“ficam coisas que aprenderam aqui” (D)</p> <p>“uma disciplina tipo de Integração, como eles têm aquela área de integração, para ter uma visão do que é o mundo (...)” (D)</p> <p>“o peso da parte sócio cultural e científica é</p>	<p>“a gente não pode mudar um método de ensino. Não é? Mas gostaria...” (EI4)</p> <p>“talvez antecipado de um ano para o outro para saber as ferramentas aqui usadas e o que precisam mais no início do ano... e estabelecer logo com a empresa... estou a ser ambicioso se calhar de mais!...” (EM5)</p> <p>“uma série de coisas que não se aprendem só naquele ano e no tempo que estão aqui na empresa” (EM7)</p> <p>“às vezes ... a mesma pessoa vir em épocas diferentes...haver continuidade...fazer no</p>	<p>“o teórico, devia de ser mais prático. Este curso é muito teórico. Nós devíamos ter mais máquinas e não temos nada disso” (AO1)</p> <p>“tinha ideias diferentes, pensava que era mais prático” (AO2)</p> <p>“facto de ter muita componente prática!” (AM5.2)</p> <p>“sinceramente (...) Gostei de tudo!” (AM5.2)</p> <p>“muito importante ter essa parte prática porque basicamente estão-nos a preparar para o trabalho!” (AM5.3)</p> <p>“o estágio depois vai... está bem que não vamos tão bem preparados, mas aprende-se muito no estágio aquilo que não se pode aprender aqui!” (AO2)</p> <p>“Pretendo trabalhar!” (AI3.2)</p> <p>“Tentar arranjar um trabalho, um ‘partetimezinho’... depois logo vejo o que é” (AO2)</p> <p>“ir para a universidade com este curso não, (...) não estamos preparados. Pelo menos com a matéria que nós damos...só se entrar nalguma explicação, e isso é totalmente impossível” (AO2)</p> <p>“satisfeito porque tinha uma expectativa mais elevada e saí um bocado desiludido” (AI3.1)</p> <p>“os professores (de economia) não conseguem dar a matéria” (AI3.2)</p>

		demasiado pesada, não faz tanto sentido” (D) “na técnica, no trabalho concreto (...)” (D) “ (...) a avaliação passar a ser periódica em vez de modular” (P1)	computador e depois tratar na prática...” (EM7) “ainda falta um bocadinho mais de planeamento... nas aprendizagens que proporcionam aos alunos na parte teórica (...)” (EA9)	“maneira como são dados os módulos” (AI3.2) “comportamento dos colegas” (AI3.2) “os professores faltam e não são logo substituídos” (AI3.2) “aprender mais para poder depois aplicar com ...isso eu quero, aprender mais para poder fazer (...) Mas já pensei em abrir uma empresa já (...)” (AFB11) “os professores integram-se mais com os alunos (...), por exemplo, sair da escola e serem todos amigos irem ao café beber um copo qualquer coisa, como nos aconteceu à gente (...), não é só professor aluno e pronto (...)” (AMB12)
--	--	--	---	---

Tabela 45 - Representações face ao outro: imagem da escola

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	
		Empresa	Alunos
Representações face ao outro	Imagem da escola	“muito interessante porque é muito necessário cursos técnicos” (EM7) “não existe esse cuidado: um estagiário pode ser bom pode ser mau” (E01) “perfil social, não; é mais requisitos mínimos que eles perguntam; perguntaram-me quais são as condições” (EI3)	“a escola dá todas as condições aos alunos a níveis de bem estar nas aulas, a nível de educação, acho que a escola nisso tem” (AI3.1) “altas personagens (...) os professores têm um papel fundamental nisso (...) os professores, os professores também nos ajudam-nos bastante a ser homens e mulheres melhores, preparados para o mercado de trabalho, preparados para o futuro. Acho que a escola nisso está de parabéns” (AI3.1). Parecem estar de parabéns, também, os professores que dão exemplos de valores importantes, como a honestidade, a tolerância, a solidariedade, “sim, por parte dos professores, nota-se bastante” (AM6). Embora, também, por parte de outros agentes educativos transpareça esta imagem positiva, parece

	<p>“muitas vezes não, nota-se que a escola precisa é de pôr (...)” (EI3)</p> <p>“Da parte dos professores podia ter havido um acompanhamento mais específico. Disseram-nos que iam todas as semanas mas, depois não apareceram todas as semanas (...) e acho que os professores deviam estar a acompanhar a prática. Os professores podiam acompanhá-los mais porque eles é que os conhecem (...) e deviam estar mais presentes” (EA9)</p>	<p>ocorrer um processo de mudança significativo, “porque os funcionários sempre foram espetaculares e agora tem andado tudo diferente” (AM8). Efetivamente, esta mudança parece resultar da imagem gerada pelos próprios alunos, os quais contribuem, também, para a imagem da escola pois, “mais que os professores, os alunos é que fazem a escola. Porque um professor pode ser muito bom e calhar com uma turma muito má e não conseguir ser bom” (AA9). Neste caso, considera-se que “os colegas sim: muita falta de tolerância de justiça, respeito (...) sobretudo a falta de respeito por parte dos colegas” (AFB11), conferindo uma imagem menos positiva que existe da escola. Simultaneamente, ao considerar-se que “a escola não encara os cursos profissionais como alunos mas como um investimento” (AI3.2), resulta deste conceito de escola uma perspectiva confusa, menos humanizante e pouco coerente para os alunos, tanto mais que “nem sempre as coisas são como os professores pintam mas nós é que ficamos sempre como se tivéssemos feito uma coisa que às vezes não é bem assim” (AMB13).</p>
--	--	--

Tabela 46 - Representações face ao outro: imagem das empresas

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo		
		Escola	Empresa	Alunos
Representações face ao outro	Imagem das empresas	<p>“nós aqui em muitos cursos profissionais debatemo-nos com o fraco desenvolvimento empresarial da própria região do Algarve que no fundo baseia-se muito no comércio, nos serviços para o turismo e pouco mais” (D)</p> <p>“muitas vezes socorremo-nos de organismos públicos (...), que no fundo não parece que sejam os locais</p>	<p>“algumas empresas têm lá os alunos para passar o tempo, para limpar (...) não ensinam nada” (EI4)</p>	<p>“tolerância, sim” (AMB14)</p> <p>“bastante honestos, bastante tolerantes” (AM6)</p> <p>“o respeito, também” (AM7)</p> <p>“todos se tratavam como amigos, era uma equipa, (...) davam muito valor à amizade e o que eu prezo nessa empresa é mesmo isso” (AM5.3)</p> <p>“Senti-me bem; as pessoas eram honestas. Passavam sempre</p>

		<p>mais adequados para este tipo de formação” (D)</p> <p>“se há pouca oferta das empresas que nos possam ajudar nisto, quase que não temos escolha temos que funcionar com aquelas” (D)</p> <p>“se a empresa se preocupar com os estagiários e lhes der trabalhos interessantes para fazer normalmente há uma tendência quer do professor quer dos monitores da empresa para seguir o trabalho a sério; quando a empresa tem o estagiário mas não se preocupa tanto com ele, quer o professor quer o monitor lá acabam por desligar mais do aluno” (P1)</p>	<p>“há empresas que utilizam os estagiários como (...) olha não vamos pagar que bom” (EM7).</p>	<p>valores” (AI3.2)</p> <p>“Ai sim, sem dúvida” (AA10)</p> <p>“Nem violência, nem falta de respeito; foram sempre pessoas espetaculares” (AM8)</p> <p>“nós estivemos de perto, pudemos mexer nas máquinas, ver aprender a fazer isso tudo” (AMB13)</p> <p>“que não tenham muitas capacidades, para aqueles alunos que não trabalham muito, acho que aquilo é bom, na minha opinião (...) porque para ir para lá, não vão ficar bem de braços cruzados porque eu tive que dobrar muito, estampar muito, tive que fazer recados, e essas coisas todas” (AM7)</p> <p>“trabalhava tanto como eles” (AI3.2).</p>
--	--	---	---	---

Tabela 47 - Representações face ao outro: imagem dos alunos

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	
		Escola	Empresa
Representações face ao outro	Imagem dos alunos	<p>“não têm um projeto do que querem em termos da vida futura” (D)</p> <p>“no de prosseguimento de estudos eles são muito mais autónomos, têm muito mais iniciativa, têm método de trabalho e têm gosto por aprender; os alunos dos profissionais, método de trabalho não têm. Claro que há um ou outro (...) Autonomia pouca e também não têm grande iniciativa, não estão muito estimulados para aprender coisas novas (...) parece que aquilo que têm, chega-lhes” (P2)</p>	<p>“sempre uma mais-valia: ajudam sempre e trazem ideias novas, experiências de vida que acabam por enriquecer” (EA9)</p> <p>“um aluno motivado e com vontade de trabalhar” (EA9)</p> <p>“desde que seja asseado e educado”</p>

	<p>“eu acho que os outros confiam em nós, os de prosseguimento de estudos, estamos aqui para ajudá-los. Eles têm um objetivo, e nós estamos aqui para ajudá-los a atingir esse objetivo (...) e os outros não, desconfiam de nós. E é muito difícil ir contra. Alguns miúdos já pedem ajuda mas, mesmo assim, às vezes, pedem ao colega em vez de pedir ao professor” (P2)</p> <p>“são completamente diferentes: os profissionais são mais stressantes, os outros são mais exigentes, o que te estimula mais. Exigem que sejas criativa, exigem que tu estejas preparada” (P2)</p> <p>“os profissionais exigem que tu sejas criativa mas mais que isso exigem que tu tenhas a capacidade de lhes dar a volta” (P2)</p> <p>“os encarregados de educação estão mais presentes no prosseguimento de estudos e talvez nos obrigue a nós, estarmos mais preocupados com os alunos” (P2)</p> <p>“em termos afetivos, sinto-me mais próxima dos de prosseguimento de estudos. Nós temos uma atitude quase protetora e dos outros há um distanciamento. Não se consegue criar, ou eu não consigo criar. Eles têm muito à vontade comigo, mas não há aquele elo (...)” (P2)</p> <p>“não há uma preocupação no conselho de turma em fazer alguma coisa por aquele aluno” (P2)</p> <p>“exemplos que vêm de escolas profissionais que normalmente não são públicas, porque eles têm capacidade de escolher e têm um forte sucesso” (D)</p> <p>“estão melhores, estão! Até que no 11º os mais problemáticos foram-se embora (...). Esse pessoal foi-se embora portanto o 11º melhorou bastante” (P1)</p> <p>“em lado nenhum se comportaram, quer cognitivamente quer em termos de comportamento em termos, inferiores aos outros (...). Eu acho que tem a ver com a questão da imagem menos positiva que se tem passado dos profissionais” (P3)</p> <p>“se eles vêm dispostos a fazer alguma coisa, trabalha-se bem e fazemos tudo deles; se vierem</p>	<p>(EM7)</p> <p>“qualquer aluno é bem-vindo desde que queira integrar-se nas nossas regras, na nossa forma de agir e pensar” (EA8)</p> <p>“também não podemos deixar de parte os outros que, por vezes, com a prática se tornam mais interessados” (EI4)</p> <p>“eu não exijo mais que aquilo que eu vejo que eles podem trazer; puxo por eles e tento transmitir ao máximo para eles, aquilo que é a parte prática. Serve, mas é insuficiente! Temos que com o que eles trazem da escola tratar de pôr em prática (...) eu é que tento dar-lhes o melhor aqui” (EA8)</p> <p>“uma coisa que eu reparei é que eles não têm noção como é que os horários trabalham. Nesse aspecto ficam um bocadinho baralhados. Não estão habituados a cumprir horários” (EM5)</p> <p>“Acho que é útil para eles terem noção dos horários da apresentação no local de trabalho” (EM6)</p>
--	--	--

	<p>dispostos a não fazerem nada, temos que dar a volta à questão e motivá-los. Mas, já sabes que é na maioria das vezes uma aula perdida” (P3)</p> <p>“consideram o estágio como sendo algo diferente da escola” (D)</p> <p>“encaram já como um local de trabalho e eles não vêm tanto a escola como um local onde se trabalha” (D)</p>	<p>“isso vai na cabeça de cada um. Porque há muitos que têm cabeça e são curiosos, aprendem para além da escola. Há outros que não se interessam. Se fosse mais prático a pessoa agarrava-se mais” (EI4)</p>
--	---	--

Tabela 48 - Comportamentos: discriminatórios: Procedimentos administrativos

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo		
		Escola	Empresa	Alunos
Comportamentos discriminatórios	Procedimentos administrativos	<p>“começa-se a contemporizar um pouco se calhar contemporiza-se demasiado” (D)</p> <p>“aqueles que não faltam sentem-se injustiçados pelo esforço deles não ser valorizado em relação aos outros” (P1)</p> <p>“se criou um bocado dessa cultura oiço</p>	<p>“devia de haver uma orientação prévia. Eles aprendem uma coisa, chegam aqui, é completamente diferente” (EM6)</p> <p>“deveria haver reuniões entre a empresa e a escola no sentido de aferir as</p>	<p>“num comunicado à sala diferenciam os cursos profissionais dos outros (...) por exemplo (...) O comunicado é o mesmo. Depois fala: os profissionais, é assim; para os de prosseguimento de estudos (...) Acho mal! Devia ser igual para uns e para outros” (AMB12)</p> <p>“havia muitos alunos que faltavam e tinham módulos, módulos por fazer, chegavam cá e ainda tinham a possibilidade de fazer (...) e eu pensava (...) Então eu estive cá estes dias todos, acordei cedo para quê (...) não é? Se tinha possibilidade de fazer no fim? Se eu soubesse (...) É por isso que eu no último ano, às vezes (...) havia dias que me aborrecia mesmo estar aqui e ia para casa” (AFB11)</p> <p>“porque aqueles que se esforçam, vêm cá todos os dias não faltam e de vez em quando têm as mesmas notas que os outros” (AM7)</p> <p>“há certos alunos que estão marcados, e se fazem alguma coisa são</p>

		<p>muitas vezes o comentário de que as regras não são iguais para os profissionais nem para os científico humanistas” (P3)</p> <p>“há pouco pulso e de vez em quando aparecem umas diretrizes que não se sabe muito bem se são seguidas (...). Veio um parecer da Direção a dizer, que se os alunos não cumprissem lhes seria rescindido o contrato (...) parece-me descabido, completamente! Nós como professores queixamo-nos que aqueles alunos realmente tinham que</p>	<p>ferramentas consideradas pela empresa mais importantes, para assim a escola poder valorizar mais, algumas aprendizagens e deveria ser alterado o método de inserção dos alunos nos locais de estágio de forma a uma integração completa” (EI4)</p>	<p>penalizados. Há outros que não estão marcados e se fazem alguma coisa não são tão penalizados” (AM8)</p> <p>“colegas que faltam, faltam, faltam (...) desde o ano passado dizem que se eles faltassem mais, se dessem x horas do curso que eram excluídos e desde o ano passado que isso ainda não aconteceu. (...) se a gente falta, vá dois dias, vão logo falar com a gente e a gente fica a pensar mas os outros faltam semanas e semanas e não chegam ao pé desses” (AO1)</p> <p>“A escola avisa muito e não age muito. Se agisse mais os alunos tinham mais respeito à escola (...). As regras deviam ser ditas e cumprirem (...) não é dizer e não cumprir e passar e vai passando” (AMB12)</p> <p>“Vão dando oportunidades e oportunidades e não expulsam efetivamente ninguém! (...) Por exemplo, eu tenho sinusite, não vou ao médico para ele me passar uma justificação a dizer que me está a doer a cabeça (...) por acaso a minha diretora de turma aceita mas há professores que não aceitam (...) e tem que ser o médico a passar. Acho que tudo bem temos que ter um bocado de atenção nisso, mas muita gente é encarregado de educação de si próprio, e podia, pôr: “eu estive mal disposto” e assinar” (AMB13)</p> <p>“uma regra não deve ser quebrada, não é? Mas há casos e casos, há exceções e exceções. Por exemplo, não (...) aqueles alunos que faltam muito, que não deve ser retiradas faltas... mas há aquelas pessoas que não faltam muito, e que por um motivo ou outro, de importância, faltaram e excederam o limite de faltas, deve-lhes ser dada outra bonificação, e às vezes não é porque o que é para uns, é para outros, ou às vezes, só é dada aos baldas” (AA9)</p>
--	--	---	---	---

		<p>ser chamados a atenção, mas nunca rescindir o contrato (...) quando há na própria turma pior e não lhe acontece nada” (P2)</p> <p>“para integrá-los, têm que sentir que são parte integrante da escola (...) é muita benevolência (...) as mesmas regras para todos era fundamental. Não tem lógica eles terem conhecimento de que há dois regulamentos” (P2)</p>		<p>“No princípio acho que nos disseram que podíamos dar (...) era um número horas pelo número de faltas que se podia dar, nunca percebi muito bem isso. Depois já não, e depois foi as medidas para tirar as faltas. Foi assim uma coisa um pouco estranha, ao longo dos meus três anos. Não sei, eu sei que eles davam faltas e depois chegavam ao limite de faltas e depois faziam trabalhos... Houve poucas regras seguras!” (AA10)</p> <p>“dá graxa, falta e depois faz teste e tem 20” (AI3.2)</p> <p>“se existe a regra das faltas devia ser mantida, não ser assim para uns e para outros não ser. Não devia de haver por trás alguém a dizer “não, coitadinho (...)”” (AM5.2)</p> <p>“provavelmente ele está a trabalhar e quem está a fazer o trabalho ou é a mãe ou é a tia ou é a avó ou é a namorada, ou é isto ou é aquilo. Se as pessoas fossem honestas. Acho tudo muito bem. Agora não sendo honestas (...)” (AA9)</p> <p>“nós não falamos mesmo assim, vá lá somos todos amigos não é? Mas eu posso (...) mas eu nunca fui ao Diretivo em dois anos e agora fui e tive logo uma suspensão e ele há três anos que faz o mesmo. (...) Não percebo!” (AM6)</p> <p>“aconteceu várias vezes colegas meus estarem em casa e serem culpados de partirem um vidro ou de (...) sei lá de faltarem ao respeito a alguém e às vezes eles nem estavam na aula, e culpam alguns alunos da minha turma” (AI3.1)</p>
--	--	--	--	--

Tabela 49 - Comportamentos: discriminatórios: Relações interpessoais

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	
		Escola	Alunos
Comportamentos discriminatórios	Relações interpessoais	<p>“eles entram neste curso sabendo que este curso é menos exigente que, por norma, não quer dizer que seja sempre, mas por norma é quem tem dificuldades” (P1)</p> <p>“eles sentem-se inferiorizados. Já tenho assistido a situações em que são inferiorizados pelos próprios colegas” (P1)</p> <p>“eles próprios se auto discriminam (...) parece que paira no ar (...) se houver alguma atividade, por exemplo os saraus (...) nós notamos claramente</p>	<p>“própria escola em si, mesmo aquele exemplo do curso profissional, a inferiorizar-nos um bocadinho. Não só os professores, os próprios colegas dos cursos normais. E ontem viu-se no debate! (...) disseram que se os cursos profissionais são pagos, por que é que nós não somos também” (AM7)</p> <p>“não conseguem transmitir o que sentem e então têm uns comportamentos maus” (AI3.2)</p> <p>“quando nós reclamamos da atitude do professor, não é levada tão a sério como se fosse um professor que fizesse uma participação de nós” (AMB13)</p> <p>“um exemplo real foi que o professor estava de costas e o A. passou uma caneta lá para a frente e o professor mandou o J. para a rua, pronto. O J. disse - não fui eu, e o professor disse - não interessa. E o A. não disse nada, nem o J. disse quem foi. Foi numa aula nos contentores teórica. Nas práticas não acontece, o pessoal está a divertir-se, não precisa de se divertir com uma caneta” (AM5.1)</p> <p>“alguns professores deviam controlar os seus impulsos. Certos impulsos que têm nas aulas, em mandar para a rua, em castigar alguém sem ter a certeza (...) certas atitudes!” (AM6)</p> <p>“alguns professores, são de cá, lidam de maneira diferente porque somos do curso profissional! Lidam de maneira diferente connosco, tratam-nos mais como (...) prontos, com menos capacidades. (...) Temos um professor que goza, entre aspas, connosco chama-nos indiretamente burros, acho que é a maneira de ser dele, mas acho que é injusto” (AO2)</p> <p>“alguns professores tratam a gente como se fossemos (...) não é bem o termo (...) mas como se</p>

		(...) eles próprios se afastam (...) se põem à parte” (P2)	fossemos lixo! Que são dum curso profissional não interessa” (AO1) “gosta muito da gente (...), gostam muito, agora há outros professores que pensam que por a gente estar num curso profissional (...) A gente sente! E há uma professora, não é nossa professora (...) não pode ver a gente e a gente nunca lhe fez mal nenhum” (AO1)
--	--	--	--

Tabela 50 - Comportamentos: assertivos

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo		
		Escola	Empresa	Alunos
Comportamentos	Assertivos (consensual, objetiva e justa)	“e parece-me que sim que as regras são importantes” (P2) “não há mais regras, há mais imposições. (...) De vez em quando aparecem imposições; não são regras” (P2) “é evidente que nós não estamos aqui para perder os moços e que eles estão melhor aqui do que lá fora sabe-se lá a fazer o quê ou sem orientação nenhuma. Mas existem limites (...) se não entramos nesse rol (...) é uma regra básica, não é? (...) Se eu disser ao meu filho, se fizeres isso ponho-te de castigo e depois não puser, ele amanhã faz igual!” (P3) “tornar os cursos mais exigentes; exigentes nas regras, (...) mesmo para não haver injustiças para os	“não podemos exigir mais. Eles são moços novos” (EO1) “qualquer aluno serve. Nós aqui não temos cores, nem menino nem menina” (EO1)	“sempre. Disseram-me sempre para eu não desistir!” (AM5.2-CEF) “a minha mãe sempre me apoiou e quando viu que eu tinha jeito para isto, apoiou-me muito” (AM7) “a minha mãe disse-me se é o que tu te sentes bem, então segue em frente” (AM8) “eles ficam muito orgulhosos das coisas que eu lhes vou ensinando. Porque o meu pai está nesta área e como é óbvio não sabe tudo. Então, quando sei coisas que ele não sabe, eu ensino e pronto é uma forma de haver (...) toma lá dá cá” (AM5.1) “eu cheguei muitas vezes atrasada, devia chegar às nove e chegava sempre às dez.(...). Mudaria em mim, entraria a horas” (AM5.1)

		<p>outros que não faltam e se esforçam” (P1)</p> <p>“o professor porreiro e que eles gostam, não é aquele que deixa andar, mas aquele que se preocupa (...) eu acho que eles têm falta disto, de professores que se preocupem com eles (...) que exigem” (P3)</p>		<p>“de modo a funcionar melhor a aula (...) e não funcionou porque (...) o professor não podia fazer isto embora fosse para o nosso melhor, e notou-se logo uma diferença assim que eles saíram. Não sei porque é que eles foram fazer queixa, mas esse tipo de coisas ajudam bastante! Dividir a turma!” (AM6)</p>
--	--	---	--	---

Tabela 51 - Gestão escolar: organização curricular

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo		
		Escola	Empresa	Alunos
Gestão escolar	Organização curricular	<p>“nós estamos muito limitados aos enquadramentos legais, (...) tem que ter um número mínimo de alunos (...) para que o curso possa abrir, portanto e muitas vezes (...) os alunos foram sujeitos a uma entrevista no sentido de compreender algo, compreender o motivo por que tinham escolhido o curso e algum tipo de características que nos possam ajudar a fazer uma melhor caracterização dos alunos (...) acabamos por receber todos” (D)</p> <p>“se tu sabes que um curso para abrir precisa de 18 e tu só tens 17 e o outro já tem 22 a tendência é que ponhas lá um que te pareça que não tem o perfil tão adequado para aquele, e que empurres para outro para fazer ali os 18 (...)” (D)</p> <p>“precisam ser melhorados. (...) Há aspetos que ficam menos conseguidos e que de uma próxima vez se limam as arestas... à medida que vamos aprendendo com a experiência” (P3)</p> <p>“a principal diferença, são os módulos e a não avaliação por período” (P1)</p> <p>“para os moços acho que às vezes há, porque às vezes gostam mais duma matéria e</p>	<p>“estágios são simples em relação à papelada comparativamente com os da Universidade. Aqui nestes, não tenho nada a apontar. Mesmo quando precisámos de equipamento a</p>	<p>“não houve informações relativamente às bolsas. (...) Mudava o atendimento na secretaria, é mau” (AI3.2)</p> <p>“a direção não pode fazer muito (...) Pelo menos comunicar com os alunos que estão a reclamar, e não só</p>

	<p>empenham-se naquela matéria e conseguem uma nota melhor naquele módulo e compensam outros em que estão menos e que se empenham menos; por outro lado, perde-se a noção de avaliação contínua” (P3)</p> <p>“Muito má! (...) Eu não sei quem é! Não sei! Não faço ideia (...) eu não sei quem é! (...) também se essa coordenação não aparece, se calhar não faz falta” (P2)</p> <p>“a alternativa era haver a figura do Diretor de Turma e a figura de Diretor de Curso, com funções definidas e com perfil para aquele curso. A função dele seria trabalhar os programas os conteúdos a interdisciplinaridade os projetos, os estágios, todas estas questões (...) ” (P2)</p> <p>“Daquilo que às vezes percebo pelos Diretores de Turma e Diretores de Curso, acho que esse aspeto é um aspeto que a escola tem que trabalhar e investir realmente, porque acho que falha qualquer coisa” (P3)</p> <p>“Devia de haver um diretor de curso em todos os cursos, mas independente, com horas específicas para tratar das articulações e tratar dos estágios, de articular com as empresas e com as escolas, efetivo, não é uma coisa de papel. Saber o que é que a empresa precisa para se preparar minimamente o aluno para aquilo que vai encontrar (...) que consiga entre as disciplinas, articular, não é o ano inteiro articular, claro, mas periodicamente” (P2)</p> <p>“Não! Ainda, por cima, não são pagas!” (P1)</p> <p>“não há vantagens em termos o diretor de turma em simultâneo com o diretor de curso. Com toda a panóplia de atividades que implica quer uma função quer outra, se forem duas pessoas que funcionem em equipa, funcionava bem serem duas pessoas diferentes porque se complementavam. Embora não tivessem muito divididas as funções de diretor de turma e as funções de coordenador, mas acabavam por trabalhar muito em equipa e o trabalho aparecia todo feito. Mas era positivo serem duas pessoas” (P3)</p>	<p>própria escola forneceu” (EM5)</p>	<p>através de professor (...) O aluno diz ao Diretor de turma, o diretor de turma diz ao diretor, o diretor diz ao diretor de turma, que diz ao aluno, e entretanto falta muita informação. (...) Agora como vimos que não dá em nada já (...) deixamos andar, contamos só as situações e depois deixamos (...) porque já sabemos que não fazem nada” (AMB13)</p> <p>“Os professores faltam e não são logo substituídos” (AI3.2)</p>
--	---	---------------------------------------	--

Tabela 52 - Gestão do currículo: funcionamento: horário letivo

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	
		Escola	Alunos
Gestão do currículo	Funcionamento: horário	<p>“feito um esforço por melhorar os horários (...) estamos com alguns problemas nas técnicas (...) falta-nos horas para cumprir (...) estamos um bocadinho atrasados (...) não se aprende mais por isso (...) e se calhar o número de faltas deve-se muito à carga horária que eles têm” (P2)</p> <p>“a não comparência às aulas é muito forte, é muito forte, é muito forte, é muito forte” (D)</p> <p>“os cursos profissionais criem um ambiente, em termos de desorganização ou de indisciplina. (...) Agora, o nível de absentismo destes moços e a fraca apetência em muitos deles</p>	<p>“pode pôr como aspeto negativo a carga horária, muito pesada. Das 8.30 às 6.30 todos os dias é muito pesado. Estudante sofre... Havia vezes, que (...) levava qualquer coisa para casa... não dava para fazer tudo na aula... Supostamente, eu acho que os trabalhos devem ser feitos em aula. Porque se isto é um curso prático...” (AA9)</p> <p>“Os horários eram muito sobrecarregados” (AA10)</p> <p>“isso vai gerar muita coisa: vai fazer com que os alunos percam o interesse das aulas; vai gerar que os alunos queiram faltar às aulas” (AI3.1)</p> <p>“Quanto mais carregado estiver o horário menos paciência a pessoa tem!” (AI4)</p> <p>“Acontece o seguinte: nós entramos cedo, entramos às oito e meia. Começamos pela segunda-feira: aulas às oito e meia. Tudo bem, tivemos o fim-de-semana, descansámos, tudo bem! Dez e meia, tudo bem! Hora do almoço ao meio dia. Entramos à uma e meia, na boa, tudo bem! Aula das três, tudo bem! Mas, a partir das cinco horas começa a vir o cansaço... a gente faz a aula... E depois, de dia para dia vai aumentando. Depois, a gente vai chegar a um ponto que não, não!... É impossível a gente estar numa aula, cem por cento concentrados, com aquela vontade da primeira hora” (AI3.1)</p> <p>“O ano passado saíamos todos os dias às 6.30 e só um dia é que saíamos às 4h. Este ano já está melhor: só saímos um dia às 6.30, outro dia às 4 e temos uma tarde livre. É que eu nem sequer tinha tardes livres o ano passado, nem no outro, só este ano” (AM5.1)</p> <p>“Este ano temos uma tarde livre, já é muito bom! Já faz a diferença, já dá para descansar” (AM7)</p>

	<p>para se embrenharem no trabalho e fazerem coisas é algo de muito complicado: (...) não vêm com hábitos de trabalho e de (...) Mas, se calhar, isso é um mal da sociedade” (D)</p> <p>“Relativamente aos horários, uma coisa que acho fundamental é nunca acabar às 6.30 h” (P2)</p>	<p>“Eram um bocado carregados, mas achava bem. Porque, se queríamos ter aulas práticas, convinha-nos ter tempo para fazer essas coisas” (AM5.2)</p> <p>“Os horários eram um pouco sobrecarregados mas, também, é compreensível: é uma maneira de preparar os alunos para o mundo do trabalho. Portanto, também não tenho nada a apontar quanto a isso”</p> <p>“Eu via o meu colega a faltar e não lhe acontecia nada, eu também faltava, e pensava, não me vão fazer nada!” (AM5.2 - CEF)</p> <p>“a política dos cinco minutos de atraso, eu acho que é ridículo, é ridículo. Não é por aí, muitas vezes chega-se ao toque dos cinco minutos e tem-se falta na mesma. Eu acho que isso é ridículo as pessoas deviam pensar mais. Nós estamos ali fora e estamo-nos a divertir no nosso intervalo e não vamos a correr para as aulas; eles também têm que perceber isso, já tiveram todos a nossa idade e acho que esse toque dos cinco minutos é ridículo” (AM6)</p>
--	--	--

Tabela 53 - Gestão do currículo: funcionamento: materiais/equipamentos

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	
		Escola	Alunos
Gestão do currículo	Funcionamento: materiais/equipamentos	<p>“em relação aos materiais, é sempre possível melhorar (...), até penso que houve um esforço bem mais forte da parte da escola, que teve alguma disponibilidade no sentido de encontrar equipamentos e materiais para corresponder às necessidades dos colegas que estavam a lecionar esses cursos” (D)</p> <p>“temos feito um esforço, dentro das possibilidades (...) encontrar</p>	<p>“material, poderia ser um bocadinho mais completo mas, isso tem a ver com (...) com as finanças da escola que, às vezes, pode não ser a melhor. Isso é normal” (AFB11)</p> <p>“há uma fotocopiadora a cores mas só com a autorização do Diretor. Quer dizer, se eu pagar a fotocópia a cores, não vejo porquê a necessidade de ser autorizado pelo</p>

		<p>os espaços adequados para estes cursos, (...) não creio que (...) o grau de importância que demos fosse diferente dos outros, ou seja, foi tratado como mais uma área onde a escola atuava em igualdade de circunstância com a mesma prioridade que qualquer outra área tem” (D)</p> <p>“são razoáveis! Não são ótimos mas são suficientes” (P1)</p> <p>“no meu caso os materiais que eu preciso na minha disciplina (...) os materiais didáticos são criados por mim (...) depois, os recursos que preciso de utilizar uso os da escola ou acabo por trazer os meus; preciso do computador, rádio etc., preciso do normal e isso está disponível” (P3)</p>	<p>Diretor (...) Nem que eu pague 50 centavos por cada fotocópia, estou a pagar a tinta, estou a pagar a impressão!” (AA9)</p> <p>“talvez mais condições em termos de computadores e isso. Essas coisas assim que às vezes a gente não temos (...) condições para trabalhar, para fazer os trabalhos que os professores nos propõem. As aulas não serem tão compridas de 90 minutos (...) Nas aulas teóricas talvez (...) nas práticas dá mais interesse!” (AMB12)</p>
--	--	--	--

Tabela 54 - Gestão do currículo: funcionamento: articulação

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo		
		Escola	Empresa	Alunos
Gestão do currículo	Funcionamento: articulação	<p>“o trabalho de equipa e de interdisciplinaridade é muito preterida e esta questão dos módulos também não permite. Nas reuniões mensais, não se consegue fazer</p>	<p>“sim! Há o contacto (...) foi de todas essas formas! (...) Neste caso existiu tudo isto! (...) e escrito que eu forneço no final” (EA8)</p> <p>“contactavam com a gerência e a gerência é que nos dava as indicações; o contacto era feito através da gerência e não diretamente” (EM6)</p>	<p>“penso que tenha sido o necessário para fortalecer a ideia... e é bom fazer vezes sem conta para ganhar experiência” (AFB11)</p> <p>“nós repetíamos imenso, imenso, nas disciplinas; dávamos uma coisa em Sociologia e a seguir íamos dar em Área de Estudo da Comunidade. Sim, por exemplo, processo de socialização: o que se dava numa dava-se na outra” (AA9)</p> <p>“Se juntasse seria melhor, podíamos fazer trabalhos de grupo,</p>

		<p>isso (...) são perdidas” (P2)</p> <p>“Reuniões para fazer articulação entre as diversas disciplinas! Que articulação é que nós temos aqui? Nada! Não se consegue fazer nada! (...) Estas, nos moldes em que funcionam, são meramente burocráticas. Servem para quê? Para passarmos informação; para lançarmos notas (...) uma parte que falha aqui é a parte da articulação curricular (P3)</p>	<p>“Fazia falta fazer isso” (EI3)</p> <p>“sim! Talvez não fosse má ideia às vezes saber primeiro as necessidades das empresas” (EM7)</p> <p>“Devia de haver uma orientação prévia. Eles aprendem uma coisa, chegam aqui, é completamente diferente” (EM6)</p> <p>“eles vêm com uma noção de vários tipos de software, mas que não são utilizados cá; cá utilizam-se outros” (EM6)</p> <p>“devia de haver todas estas situações” (E01)</p> <p>“exatamente. Essa está mesmo bem!” (EI4)</p> <p>“a disponibilidade da escola para qualquer situação ou problema e, também, o interesse dos miúdos naquilo que estavam a fazer” (EI3)</p> <p>“temos recebido estágios de adultos (...) mas esse estágio do centro de emprego está muito bem estruturado. (...) Faz o estágio de um mês e meio e depois volta para a parte curricular. Este ano fez o 3º ano connosco a fazer estágio e nota-se (...) estrutura melhor a pessoa (...) prepara-o melhor para o</p>	<p>acho que seria divertido” (AMB14)</p> <p>“Era menos carga para nós, era bem melhor” (AM6)</p> <p>“preparação, principalmente” (AO2)</p> <p>“havia imensas! Acabávamos por dar as mesmas coisas em várias disciplinas” (AA10)</p> <p>“há matérias que são repetidas” (AI3.2)</p> <p>“principalmente nas técnicas” (AM5.1)</p> <p>“por exemplo, em DCA estou a fazer edição de vídeo e em TM também estou a fazer edição de vídeo. Numa especifica-se mais numa coisinha, outra noutra mas (...) não é igual, igual. Acho bem, assim aprendemos, nessa mesma área, aprendemos tanto duma forma como doutra” (AM5.1)</p> <p>“penso que tenha sido o necessário para fortalecer a ideia... e é bom fazer vezes sem conta para ganhar experiência” (AFB11)</p> <p>“nós repetíamos imenso, imenso, nas disciplinas; dávamos uma coisa em Sociologia e a seguir íamos dar em Área de Estudo da Comunidade. Sim, por exemplo, processo de socialização: o que se dava numa dava-se na outra” (AA9)</p> <p>“Não há continuidade, damos umas coisas, depois damos outras sem acabar o que estávamos a dar, a culpa não é dos professores: é da falta de interesse dos alunos, faltam e não são punidos” (AI3.2)</p> <p>“Se juntasse seria melhor, podíamos fazer trabalhos de grupo,</p>
--	--	--	--	---

			mercado de trabalho” (EI3)	acho que seria divertido” (AMB14) “Era menos carga para nós, era bem melhor” (AM6)
--	--	--	----------------------------	---

Tabela 55 - Gestão do currículo: funcionamento: aprendizagens

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo		
		Escola	Empresa	Alunos
Gestão do currículo	Funcionamento: aprendizagens	<p>“os alunos só têm a ganhar com isso. Agora eu não vou a visitas de estudo, por várias razões. Vais a uma visita de estudo, marcam-te falta na mesma; tens que repor as aulas, tens que pagar o teu almoço (...) há aí uma série de coisas. Depois da visita a relação entre as pessoas melhora muito, cria-se uma ligação mais forte” (P1)</p>	<p>“porque temos que ensinar... puxar por eles” (EI4)  “às vezes o que acontece... que os alunos querem um bocadinho de mais atenção que aquela que nós podemos dar, querem uma resposta logo quando perguntam, como fazem na escola com o professor (...). Nesse sentido, existe um bocadinho mais desgaste mas... mas, especialmente isso é numa fase inicial” (EM5)  “claro que existe, ou então</p>	<p>“Não muito! Muito pouco!” (AO2)  “alguns métodos como os professores ensinam, acho que é muito... há disciplinas que é muito à balda; muito para despachar. (...) Depende de professor para professor” (AO2)  “professores não nos motivam. Não apetece ter aulas e mandam-nos embora. E esse hábito fica, vai continuando. Chega a um ponto que a gente não consegue, não nos conseguimos concentrar, não temos aquela vontade de ter aula. Alguns professores conseguiram mudar isso em nós (...). Mas há uns que não, tentam mas não conseguem” (AI3.1)  “Há uns que se vê que têm gosto em estar com a gente, em estar com os alunos, em ensinar há maneira deles. (...) Eles pedem e a gente dá, não é? E acho que a gente consegue satisfazer os professores, à nossa maneira” (AI3.1)  “a gente chegou ao estágio sem noções nenhuma do que aquilo era; as máquinas, tudo, sem preparação nenhuma do que aquilo era. As pessoas do estágio até ficaram surpreendidos porque as bases que a gente tinha eram</p>

	<p>“muito importantes, principalmente para estes alunos. Só que se faz muito pouco. Também temos que ver a questão monetária (...) e fazer visitas de estudo como se tem feito, em que só vão 3 ou 4 alunos (...) é importante para o grupo todo, não é?” (P2)</p> <p>“Fundamental para os relacionamentos, para aprendizagens, etc. (...) Absolutamente fundamental! Devíamos de ter uma bolsa ou coisa parecida. (...) As saídas para este tipo de miúdos são absolutamente</p>	<p>as coisas não são bem feitas! Se eu tiver um estagiário na sala e quiser fazer dele uma estátua, não tenho trabalho nenhum. Mesmo assim sinto que estou a ser observada (...) nada se faz sem trabalho! Às vezes dá até para desanuviar um bocadinho!” (EA8)</p> <p>“não! Não há desgaste!” (EM6)</p> <p>“Não! Se fosse desgaste para mim não os aceitava!” (EM7)</p> <p>“Eu creio que não! Temos que aprender uns com os outros e estar sempre recetivos. Tendo os estagiários na sala, até nos poupam um bocadinho (...) temos um auxílio. Desde que eles ajudem, claro; ter um</p>	<p>praticamente nenhuma. Porque é só teórico, só teórico... e prática, a gente não tinha nenhuma, pelo menos naquele aspeto das máquinas como mexer nelas, tudo totalmente diferente!” (AO2)</p> <p>“talvez mais prática, em termos do pegar na máquina. (...) No último ano, tínhamos que tirar fotografias para os trabalhos mas, já era uma coisa mais autónoma. Ou seja, dou-te este trabalho e tu fazes. Nós é que pegávamos na máquina e podíamos fazer em qualquer sítio. Podia ter havido um bocadinho mais prática nesse sentido” (AFB11)</p> <p>“no final do curso já é um bocado mais leve, sempre é melhor” (AM8)</p> <p>“tentar menos tempo nas teóricas, principalmente (...) porque isso ter aulas das 8.30 às 6.30 quase todos os dias, a gente não tem aulas práticas específicas, a gente não tem nenhuma aula prática (...) é escrever (...) a gente praticamente não tem aulas práticas” (AO2)</p> <p>“O teórico, devia de ser mais prático. Este curso é muito teórico (...). Nós devíamos ter mais máquinas e não temos nada disso” (AO1)</p> <p>“Há uma aula ou outra teórica. Mas, também, como em tudo, tem que haver teoria. Mas não (...) nas aulas supostamente práticas” (AA9)</p> <p>“muita teoria e pouca prática. (...) Sim, mais prática, talvez a organização de ambas as partes, professores e alunos, e acho que é isso, podia fazer uma grande diferença” (AM6)</p> <p>“mais saídas, para fazer mais fotografia (...). Chegou ali a um certo ponto que estávamos cansados de ser só ali à volta da escola. Podíamos ter feito umas saídas sei lá. Mais saídas e ter feito (...) treinado mais” (AFB11)</p>
--	---	--	---

		fundamentais” (P3)	terceiro adulto na sala é sempre uma ajuda” (EA9)	“Diziam que ia haver visitas de estudo e em três anos só houve uma (...) foi um bocado (...) mau, vamos assim dizer (...). Se houvesse mais, talvez isto tivesse melhor” (AM8)
--	--	--------------------	---	--

Tabela 56 - Gestão do currículo: qualidade

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo		
		Escola	Empresa	Alunos
Gestão do currículo	Qualidade	<p>“no final são melhores pessoas, estão mais aptos” (D)</p> <p>“que os moços quando saem da escola são melhores pessoas, ou seja, a sua forma de relacionamento, a sua maneira de estar e se relacionar com os outros melhorou”</p>	<p>“não saem preparados” (EM6)</p> <p>“no fundo, não tudo, não as coisas mais aprofundadas, mas existe alguma coerência” (EM6)</p> <p>“encontram-se minimamente preparados” (E01)</p> <p>“minimamente, sim! Agora, precisam ser muito orientados” (EA9)</p> <p>“algumas noções mas, às vezes, confusas e atabalhoadas; têm que ser muito bem orientadas” (EA9)</p> <p>“quando lhes expliquei o que era para fazer, eles conseguiram fazer. Nesse sentido, acho que vêm</p>	<p>“é engraçado que a gente por vezes dá a mesma matéria numa disciplina e no ano a seguir noutra disciplina diferente damos a mesma matéria que demos no ano anterior, está a perceber?” (AI3.1)</p> <p>“Gosto de tudo” (AM8)</p> <p>“Até agora tenho mesmo gostado de tudo o que estou a fazer. É mais as técnicas, (...) que eu gosto mais. As teóricas nem por isso!” (AM7)</p> <p>“Eu gostei de tudo no curso. O que eu às vezes não gostava era de algumas pessoas que lá estavam; não é que eu não gostasse deles, mas estavam lá a perturbar e não se interessavam pelo curso” (AM5.3)</p> <p>“Gostei e não gostei. Gostei porque, realmente, aprendi qualquer coisa! Não gostei porque não tive muita prática: foi muito teórico o curso” (AA10)</p> <p>“serviu até porque eles não pensavam que estivéssemos assim tão bem preparados para vários trabalhos que eles nos deram lá e em relação a isso deu muito jeito” (AMB13)</p> <p>“eles pensavam que eu sabia aquilo tudo e eu aqui na escola não tive tanta</p>

	<p>(D)</p> <p>“que as próprias competências que eles aqui adquirem, na parte da área técnica das disciplinas, também (...) o feedback das empresas, dá ideia que os garotos (...) adquiriram algumas capacidades, algumas competências em termos da área do curso profissional que frequentam”</p> <p>(D)</p> <p>“as interações que estabelecem são</p>	<p>minimamente preparados para o que os espera” (EM5)</p> <p>“já vêm com uma noção de como são as coisas, pelo menos teórica” (EO1)</p> <p>“encontram-se com algumas luzes, na parte teórica, na parte prática nem por isso (...) há ai uma lacuna” (EA8)</p> <p>“a parte da psicologia infantil, podia ser mais trabalhada” (EA8)</p> <p>“aqui na empresa, exigem mais (...) principalmente a nível de horário” (EM6)</p> <p>“em parte não! Têm vícios!” (EM7)</p> <p>“o perfil com que os alunos chegam ao estágio é ajustado às características da empresa” (EO2)</p> <p>“Sim, temos tido estagiários aqui do liceu e todos eles estavam bastante capacitados no curso multimédia. Não sei a realidade dos outros cursos, mas na área da multimédia,</p>	<p>preparação” (AM5.1)</p> <p>“a gente chegou ao estágio sem noções nenhuma do que aquilo era. As máquinas, tudo sem preparação nenhuma do que aquilo era. As pessoas do estágio até ficaram surpreendidos porque as bases que a gente tinha era praticamente nenhuma, porque é só teórico, só teórico, e prática a gente não tinha nenhuma, pelo menos, naquele aspeto das máquinas: como mexer nelas, tudo totalmente diferente!” (AO2)</p> <p>“acho que estava completamente preparado!” (AM5.3)</p> <p>“eu considere-me preparado!” (AM5.2); “estava preparado” (AMB12)</p> <p>“acho que sim considero-me preparada! O que não sabemos, aprendemos; estamos cá, é para isso!” (AMB13)</p> <p>“Estava preparado” (AM8)</p> <p>“eles diziam: - Quando vocês forem para o estágio, não podem fazer assim (...) quando vocês forem para o estágio, não sei quê (...) Lá não tive um único problema com nada” (AA9)</p> <p>“Acho que a escola prepara bem a gente, mas também não nos ensina tudo, porque a gente também temos que pesquisar e, se queremos sempre mais, temos que ir trabalhando em casa, sabendo nós as coisas também. Os professores ensinam, mas também não ensinam tudo” (AM7)</p> <p>“não está a inovar. Temos aqui muito material antigo, muita coisa que (...) não estamos dentro da atualidade. Acho que um dos problemas da escola é esse: não estamos dentro da atualidade, estamos um bocado fora. E, no estágio, há sempre inovação e nós não estamos preparados para isso, porque</p>
--	---	---	--

		<p>muito mais ricas de que quando aqui entraram; e isso é algo que é importante aqui nestes cursos” (D)</p>	<p>eles tinham conhecimentos (...) e foram bastante competentes” (EM5)</p> <p>“acho que faz tudo parte do processo. Não há nada que não agrade! Está bem estruturado o processo de estágio” (EO2)</p> <p>“o mercado de trabalho, é muito exigente: tem que se estar sempre <i>update</i> e eles são muito verdes (...) só depois, com experiência e muito batalhar” (EM7)</p> <p>“eles fizeram o vídeo promocional da nossa empresa e há dois anos que subsiste (...) e isso foi uma alavanca... e hoje em dia estão a desenvolver vídeos para a nossa empresa” (EM5)</p>	<p>a escola não nos permite isso” (AI3.1)</p> <p>“Lá é que aprendi mais coisas!” (AM5.1)</p> <p>“não. Não tivemos nenhuma disciplina, aqui na escola, que nos tivesse indicado inovações e que nos tivesse incentivado a isso” (AI3.2)</p> <p>“Estava preparada, mas, em certas situações, foi para além do que eu tinha em preparação, isto é, por exemplo, em concertos ou mesmo no teatro, quando havia pouca luz, houve ali uma situação ou outra que fiquei um pouco aflita. Mas, desenrasquei-me ainda, mais ou menos, sim! (...) Tem a ver com a capacidade e segurança de cada pessoa e com aquilo que nós pensamos que somos capazes de fazer (AFB11)</p> <p>“preparada” (AA10)</p> <p>“Sim! Acho que foi neutra, não me lançou para o mundo, nem foi protetora. Preparou-me mas depois (...) é à tua maneira! (AM5.2)</p> <p>“No dia-a-dia da escola acontece sempre algo de novo. Portanto, mesmo que não esteja mesmo preparado, as pessoas têm... é uma questão de hábito. As pessoas têm que se habituar. Não diria que me preparou diretamente, mas sinto-me aberto à mudança e inovação (...) até pela minha natureza (AM6)</p>
--	--	---	---	---

Tabela 57 - Gestão do currículo: participação

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo		
		Escola	Empresa	Alunos
Gestão do currículo	Participação	<p>“por vezes as empresas já se dirigem às escolas a solicitar se têm formandos que queiram funcionar depois em termos de estágio (...) e às vezes são daquelas mais estruturadas, já com alguma dimensão” (D)</p>	<p>“não custa nada. Temos aqui muitas máquinas. Se, por acaso, a escola quiser, emprestamos as máquinas” (EO1)</p> <p>“tem que haver mais comunicação! Antes, durante e depois!” (EA9)</p> <p>“professores entrarem mais nas ideias e em diálogo com a empresa: era bom para eles e para os alunos” (EI4)</p> <p>“Sim! Talvez não fosse má ideia às vezes saber primeiro</p>	<p>“o meu professor do estágio, daqui, ia todas as semanas, no fim da semana (...) e controlava imenso. E foi muito bom” (AA9)</p> <p>“Os professores estavam sempre preocupados (...), perguntavam-me sempre como estavam a correr as coisas. Quanto a isso não tenho razões de queixa” (AO2)</p> <p>“porque a professora que estava encarregue de nós não foi tão presente como devia ter sido” (AM8)</p> <p>“para ser sincera, acho que ele só apareceu lá no último dia de estágio mas teve sempre disponível para uma dúvida para uma queixa, para qualquer coisa” (AFB11)</p> <p>“Foi bem seguido mas podia ter mais visitas” (AI3.2)</p> <p>“Mais visita, para saber como é que estava a correr” (AI4)</p> <p>“Por exemplo, eu não sabia exportar um a coisa de 3 D para JPEG e estive dois dias à procura na internet, porque eles não me ajudaram, eles disseram para eu procurar. Depois, eu não encontrei e eles lá me disseram. Mas eles ensinaram-me mas deixaram-me um bocado chateada” (AM5.1)</p> <p>“Ela não me ajudava em nada, quem percebia daquilo era o marido. Só o marido é que me podia ajudar” (AM7)</p> <p>“Fui sempre acompanhado da maneira certa, nem muito nem pouco, pelo professor e pela pessoa que me acompanhava no estágio. Acho que não deve ser nem muito nem pouco; acho que deve ser um meio-termo, porque a gente também não quer que estejam sempre em</p>

			as necessidades das empresas” (EM7) “Devia de haver uma orientação prévia. (EM6)	cima de nós nem queremos ser postos de parte” (AI3.1) “os meus pais em termos da minha vida escolar sempre foram muito indiferentes. Mas sim, a minha mãe apoiou-me sim, sempre até ao fim. O meu pai, para ele passa assim um bocadinho ao lado” (AFB11) “Os pais apoiaram-me neste curso” (AI3.1)
--	--	--	---	---

Tabela 58 - Gestão do currículo: adequação: estrutura modular

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
		Escola
Gestão do currículo	Adequação: estrutura modular	<p>“não creio que a organização em termos da estrutura modular e a avaliação módulo a módulo seja a mais adequada. (...) Embora os programas pudessem eventualmente estar organizados em termos duma estrutura modular, não creio imperioso que o progresso do aluno tenha que ser feito capitalizando módulo a módulo” (D)</p> <p>“Não se ganha nada com isto!” (P2)</p> <p>“os cursos profissionais, se estão integrados aqui na escola, deviam funcionar, nos períodos de avaliação, como os outros, ao mesmo tempo dos outros. Há aqui um grande distanciamento (...) os módulos servem para adultos que estão a trabalhar e não para estes miúdos que estão (...) Não acho que os módulos sejam uma grande descoberta; deviam de andar todos ao mesmo tempo, não um à frente e outro atrás. Ou, se está mais atrás, tem que se compensar, tem que ter apoio” (P2)</p>

Tabela 59 - Gestão do currículo: adequação: elaboração de horários

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	
		Escola	Alunos
Gestão do currículo	Adequação: elaboração de horários	<p>“quando se faz a distribuição horária, (...) em vez de colocar (...) dois blocos, já colocamos bloco e meio (...). E este ano os horários já não são tão carregados como no início, onde a experiência que tínhamos de organização (...) espalhar um pouco mais” (D)</p>	<p>“a carga horária é o aspeto que eu acho mais negativo. Isso vai gerar muita coisa: vai fazer com que os alunos percam o interesse das aulas; vai gerar que os alunos queiram faltar às aulas; sejam obrigados a faltar, devido ao cansaço” (AI3.1)</p> <p>“são mal divididas as horas nos três anos” (AI3.2)</p> <p>“mudaria o horário” (AM5.1)</p> <p>“Claro que sim! A carga horária é muito grande e acho que com uma tarde livre os alunos iam muito mais satisfeitos para as aulas” (AI3.1)</p>

Tabela 60 - Gestão do currículo: adequação: estágio

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo		
		Escola	Empresa	Alunos
Gestão do currículo	Adequação: estágio	<p>“A hipótese de eles eventualmente efetuarem o estágio durante o período de aulas. (...) Se for à segunda à quarta e à sexta, todas as semanas, aí sim, teria de ter</p>	<p>“Estágio só de um mês é muito pouco. (...) É preferível, o mínimo 2 meses 3 meses” (EO1)</p> <p>“É demasiado curto, não ficam preparados. Ficam com noções</p>	<p>“a escola a partir de Abril, Maio, que é quando começa as disciplinas a acabar, a escola arranjar maneira dos alunos, por exemplo, temos a 2ª feira livre pronto, na 2ª feira estagiamos, 3ª feira vimos à escola, temos a carga horária toda, das 8.30 às 6.25h, vimos à escola, à 4ª feira podemos ir ao estágio, começar a fazer tudo logo cedo, desde Abril. Depois a gente vai chegar a Junho e</p>

		<p>menos horas o currículo (...) aquelas três vezes por semana fazia parte do próprio currículo (...) evidente depois podemos dizer, não temos transportes. Não era muito fácil. (...) Para fazer isso com a mesma carga horária que têm agora, tinha que durar mais que três anos (...) ou então reduzir a carga” (D)</p> <p>“o estágio nas férias da Páscoa, sim, era benéfico, podia ser (...) ou nas tardes livres, sim podia ser. Eu acho que se houvesse aquela situação de modalidade de um estágio em que fosse um projeto desenvolvido e que aí, em que as disciplinas técnicas fossem concentradas numa parte da tarde ou numa parte da manhã, e em que alguns</p>	<p>diferentes. Um das bases do que é estar numa empresa” (EM7)</p> <p>“Eu acho pouco” (EO2)</p> <p>“foi dois meses, um mês, que eles tiveram, é muito carregado e seria mais produtivo se fosse a partir do 10º ano e 11º ano e começassem a ter estágio mais cedo e mais vezes” (EI3)</p> <p>“Podia ser 15 este mês, 15 dias para o mês que vem, 15 dias para o outro mês e assim sucessivamente. Ser mais longo o estágio” (EO1)</p> <p>“o verão é uma época morta. (...) O pessoal não quer saber dos computadores nessa altura. A melhor altura é no Natal, Páscoa e antes de chegar à Páscoa. É a melhor altura para eles” (EI4)</p> <p>“Na Páscoa podia ser” (EO1)</p>	<p>estamos todos de férias, e o Julho deixa de haver estágio e aí, acho que aí devia haver uma alteração, acho que isso era bom. (...) A escola, a partir de Abril, podia conciliar com a empresa; era mais benéfico para todos” (AI3.1)</p> <p>“tirava mais proveito assim: fazíamos duas semanas nas férias da Páscoa e as outras duas quando acabasse as aulas em Junho. (...) No verão, o calor insuportável, ter que cumprir o horário sempre de manhã e à tarde e ver os nossos amigos a ir para a praia, isso é complicado!” (AO2)</p> <p>“prejudica os alunos nessa altura do ano porque nós queremos trabalhar nessa altura para poder ganhar dinheiro e ficamos sem essa possibilidade” (AI3.2)</p> <p>“há pessoas que querem trabalhar, querem arranjar um part-time, ter algum dinheiro para o que for preciso e não têm tempo para poder trabalhar” (AI4)</p> <p>“ao longo do ano. (...) Gostava de ir para a universidade, quero ter um dinheirinho para mim e não dá: tenho um mês para trabalhar, o Agosto. Não dá tempo para nada!” (AMB14)</p> <p>“Eu preferia que os estágios fossem antes. No meio do ano, Janeiro, Fevereiro, porque, se fosse a meio do ano (...) tínhamos o estágio e depois tínhamos metade do resto do ano para conjugar o que aprendemos no estágio e na escola” (AM5.2)</p> <p>“Se fosse um dia por semana, acho que até calhava bem, porque</p>
--	--	--	--	---

		<p>alunos ficam na sala de aula a desenvolver projetos” (P2)</p> <p>“é intercalar a formação de contexto de trabalho com a parte escolar, digamos, e corria bem porque servia para eles desanuviarem um bocado e fazer aquilo que eles realmente gostam. (...) No segundo período começavam a fazer o estágio em simultâneo com as aulas; iam tendo aulas e estágio. Todas as tardes eles tinham formação em contexto de trabalho. Se eles tiveram uma tarde livre só se tem que pensar em quatro tardes. É uma situação a experimentar e depois fazer uma avaliação para ver se corre bem” (P3)</p>	<p>“Aqui entre Março e Maio (...) início do ano, Setembro/Octubro (...) nas tardes livres durante a semana, seria bom experimentar. Dos 5 dias da semana não podemos dar atenção nesses dias todos. Dessa forma era como se fosse uma reunião, concentrar” (EM7)</p> <p>“se calhar, é curta para o aluno; quando o aluno começa a conhecer a mecânica, a equipa, vai-se embora (...) não sei se não era benéfico para o aluno mais tempo. (...) Mas uma mais valia seria o aluno ter mais tempo de estágio; explorar mais a capacidade que tem” (EM5)</p>	<p>qualquer dúvida no estágio, no dia a seguir podia ir à escola e perguntar aos professores. Ou mesmo que fosse um mês inteiro, mas que não fosse no fim do curso” (AM5.2)</p> <p>“3 dias na escola e 2 dias de prático, é que era bom” (AA10)</p> <p>“aprendi. Aprendi a soldar, aprendi a furar lentes para os grifes. Aprendi tanta coisa” (AO1)</p> <p>“Fiz várias coisas: cartazes, e até cheguei a fazer um convite para um casamento, que o homem aceitou. Sim, em termos de criatividade deu para explorar mais” (AM6)</p> <p>“Levamos um mês e meio para fazer uma viagem panorâmica da faculdade inteira e foi um trabalhão do caraças. Mas valeu a pena o tempo” (AM8)</p> <p>“máquinas e máquinas, muito boas; mesmo para impressão, enormes, quase do tamanho desta sala, a sério professora. Fiquei muito impressionada e gostei muito. Lá os alunos estavam mesmo diretamente a trabalhar nas máquinas. Eu acho que é muito fixe” (AFB11)</p> <p>“Aprendi a fazer coisas novas que não posso aplicar cá: serigrafia, vários métodos de impressão, a utilizar aquelas máquinas que cortam os papéis por medida, a fazer blocos e essas coisas” (AMB13)</p> <p>“Lá exigem mais dos alunos. Os trabalhos deles são expostos e feitos para empresas e empresas a sério” (AMB14)</p>
--	--	--	---	---

				<p>“Tivemos um trabalho de vídeo, mas soubemos aplicar as coisas que aprendemos aqui, com os professores, que nos ensinaram isto (...) os das disciplinas práticas” (AMB12)</p>
--	--	--	--	---

Tabela 61 - Gestão do currículo: adequação: articulação curricular

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo		
		Escola	Empresa	Alunos
Gestão do currículo	Adequação: articulação curricular	<p>“quer em termos dos conteúdos quer em termos de estratégias que adote, porque há sempre a possibilidade de articulação curricular com outras disciplinas o que torna o trabalho mais interessante” (P3)</p> <p>“as reuniões semanais eram uma mais-valia em relação aos cursos profissionais, para haver comunicação entre as várias pessoas: – Olha, eu agora estou a dar isto! – Se calhar não vale a pena dares...” (P1)</p> <p>“essa conversa com a empresa, sobre o que o aluno poderá fazer, o que é que vocês precisam, isso normalmente deve ser feito sempre. Se não é, deve ser feito. Há dois ou três anos, quando orientei estágios, tive essa preocupação (...) mas nem sempre é fácil” (P1)</p> <p>“desenvolver um produto ou projeto numa empresa em que fosse alguns tempos desenvolver em parceria. Tinha que haver uma</p>	<p>“sim! isso sim... sempre foram muito recetivos ao que lhes dissemos” (EA9)</p> <p>“devia haver interação no sentido de saber o que a empresa quer! Nós devemos dar oportunidade a todos. Só agradeço é que nos informem. (...) Neste caso do jardim-de-infância é importante a continuidade e as rotinas” o estágio” (EA8)</p> <p>“Picos sazonais, antes do verão e no Natal, neste sentido é benéfico para nós” (EM5). Para o efeito, a articulação escola empresa parece ter qualidade: “sim. O ideal é virem cá pessoalmente. Pelo menos com a João de Deus têm</p>	<p>“aquilo era um curso de artes. E depois a gente variava entre várias disciplinas: o nosso estágio era visualizar aquilo, várias disciplinas” (AMB12)</p> <p>“Há um espírito que aqui não há, que é toda a gente junto numa sala, as professoras todas juntas numa sala” (AA10)</p>

		<p>articulação muito grande entre a escola e o local de estágio e nessa altura havia necessidade dessa pessoa que articulasse entre a empresa e a escola” (P2)</p> <p>“a preparação de materiais é completamente diferente, as estratégias têm que ser completamente diferentes” (P3)</p> <p>“Com certeza que há empresas que nós repetimos e temos conhecimento e, portanto, já sabe o que eles precisam e eles também já sabem com o que podem contar da escola. É um aspeto que vai melhorando à medida que vamos tendo os cursos e vamos conhecendo os diversos aspetos e tendo experiências. Mas ainda não é uma experiência muito sólida é a ideia que eu tenho” (P3)</p> <p>“Em vez de fazer estágio no 11º ano, fazia uma coisa desse género, um produto qualquer em articulação para uma empresa em que fosse negociado com a empresa. E, depois, no 12º ano, seria inserido numa empresa para saber e ter o conhecimento do contexto de trabalho numa empresa: como são as regras dentro duma empresa, como se deve comportar, cumprimento dos horários (...) E esses projetos não tinham que ser rigorosamente no final do 11º ano e não teriam que ser de seis semanas. O projeto em si desenvolve-se ao longo dum tempo” (P2)</p> <p>“não só a empresa os aceitar como, a pessoa que disponibiliza para os acompanhar, tenha alguma capacidade em termos pedagógicos de acompanhar e orientar os garotos. Não é toma lá</p>	<p>vindo sempre cá. Os professores vêm cá, perguntam (...)” (EI4)</p> <p>“Existe sim!” (EO1)</p> <p>“Veio duas ou três vezes durante o estágio e as coisas resolveram-se bem. Não tenho nada a apontar” (EM5)</p> <p>“Pessoalmente e via e-mail. Foi bom” (EO2)</p> <p>“uma maior atenção por parte dos professores” (EI4)</p> <p>“Sim! Procurar saber o que a empresa quer (...) uma pessoa trabalhadora e educada, para as pessoas se sentirem bem atendidas no balcão. Bem vestida bem apresentada” (EO1)</p> <p>“os alunos previamente saberem o que se faz aqui (...) para se prepararem a nível de software (...) para ser mais fácil a adaptação” (EM6)</p> <p>“de haver um técnico tipo monitor a explicar ao aluno da vida cá fora, (...) para os preparar para o que os espera” (E01)</p>	
--	--	--	---	--

		faz isto, e não ligar mais: dar-lhe uma tarefa e integrá-lo também é importante; que quem fique na empresa com a responsabilidade dos moços, tenha uma certa capacidade de integração” (D)		
--	--	--	--	--

Tabela 62 - Gestão do currículo: adequação: prática letiva

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo		
		Escola	Empresa	Alunos
Gestão do currículo	Adequação: prática letiva	<p>“Eu penso que é porque reconhecem o meu trabalho nesta área” (P1)</p> <p>“estes cursos exigem mais criatividade da nossa parte! Num curso, se calhar, se eu apresentar um PowerPoint com dez slides cheios de texto, aquilo até vai. Mas num curso profissional, se eu não puser lá umas fotografias, uns bonecos, uns filmes, umas músicas pelo meio, é muito difícil se calhar chegar a meio e já ninguém está a olhar para aquilo” (P1)</p> <p>“sabemos que estes miúdos não querem grande coisa na parte teórica; dão muito mais valor à parte prática” (P3)</p> <p>“depende da forma como é dado” (P1)</p> <p>“para reduzir o horário tinha que ser nas teóricas porque na prática é necessário” (P1)</p>	<p>“terem mais prática” (EO2)</p> <p>“os professores deviam mudar alguns métodos. Usar mais prática do que teórica. O teórico é muito bonito mas não presta para nada” (EI4)</p> <p>“disciplina muito técnica (...) é mais prático que teórico (...) e isso acaba por ser benéfico (...) quando vêm para o estágio já têm aquele lado prático que nos outros cursos não se consegue ter” (EM5)</p>	<p>“a programação também não está bem; estão a oferecer os diplomas mas não o conhecimento” (AI3.2)</p> <p>“haver disciplinas, que não tem nada a ver com o nosso curso, por exemplo, Físico e Química; não tem nada a ver com a gente, com (...) é o que há, tem que ser. Só tivemos no 1º ano, depois deixamos de ter” (AMB13)</p> <p>“há professores que conseguem, na perfeição, lidar com esse tipo de situações” (AI3.1)</p> <p>“E os professores tinham todos experiência. E aquela parte artística para nos (...) abrir mais os olhos, para (...) novas coisas, não é?... para nos abrir os horizontes. Acho que tinham capacidade para nos fazer isso” (AFB11)</p>

		<p>“Eles chegam a determinada altura já não conseguem fazer nada e faltam, faltam (...) O problema é que estes cursos têm a todas as disciplinas uma carga horária muito pesada, sobretudo, (...) a determinadas disciplinas da componente sociocultural, têm mais horas do que aquilo que seria necessário ter. Mesmo Português, por exemplo, eles têm 320 horas: se algumas dessas horas fossem retiradas ou canalizadas para a parte técnica (...)” (P3)</p>		<p>“Sabiam todos o que é que faziam” (AM5.2)</p> <p>“São espetaculares! Eu sempre adorei os professores desta escola. Quando eu vim para aqui nem quis acreditar que os professores eram assim tão sociais, vamos assim dizer” (AM8)</p>
--	--	---	--	--

Tabela 63 - Gestão do currículo: Ética da gestão curricular

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo		
		Escola	Empresa	Alunos
Gestão do currículo	Ética da gestão curricular	<p>“eles como seres humanos cresceram, como pessoas, claro que é algo de extremamente positivo” (D)</p> <p>“as inovações e as mudanças ocorrem, e às vezes, também se manifestam quando nessas inovações e nessas mudanças vão ocorrendo resistências a essas próprias mudanças. Se calhar, deste jogo dialético, (...) há mudança, há inovações, mas, também há resistências e é no fundo neste jogo dialético que as</p>	<p>“sim! É uma troca de experiências especialmente para o aluno. Se na minha altura tivesse tido essa possibilidade eu também teria querido e teria aproveitado” (EM5)</p> <p>“Gosto de mostrar o que se faz aqui! Apesar de achar que não tenho muito jeito para explicar e ensinar (...) Gosto de ensinar! E que eles fiquem a saber o que a gente faz!”</p>	<p>“nem todos os alunos são iguais; há muitos casos de alunos com problemas em casa. Acho que isso acontece mais com os alunos dos cursos profissionais e há professores que conseguem, na perfeição, lidar com esse tipo de situações” (AI3.1)</p>

		<p>coisas avançam” (D)</p> <p>“dantes tentava procurar, e procuro, projetos novos para motivar. Mas agora já nem tanto. Porque quando eu chego com coisas novas eles não respondem positivamente aos meus estímulos ou dificilmente respondem e acaba por ser desmotivante” (P2)</p> <p>“já vinha com eles do ano passado e já houve um grande trabalho conseguido (...). O ano passado lembro-me que saía daqui muito frustrada. Este ano acabei por me adaptar ao sistema e eles também se adaptaram a mim, ao nível de exigência que impus era diferente. E este ano (...) sinto-me motivada” (P3)</p>	<p>(EM6)</p> <p>“É o decorrer do ensinamento, o ajudarmos, os resultados” (E14)</p> <p>“Apoiar o aluno para o poder ajudar a desenvolver” (EO2)</p> <p>“gosto de ensinar para o futuro” (EO1)</p> <p>“Depois vemos com satisfação que alguns alunos que acabaram o liceu (...), gostaram tanto de estar aqui que foram para a universidade para design e hoje em dia estão a fazer trabalhos para nós. Tenho alguma satisfação em saber que isto foi uma rampa de lançamento para eles” (EM5)</p>	<p>“tenho colegas meus que não têm condições para ter esse tipo de material para eles. Acho que a escola devia de ajudar mais esse tipo de alunos, (...) principalmente ao nível dos cursos profissionais porque é onde há alunos, mais com esse tipo de carências económicas” (AI3.1)</p>
--	--	---	---	--

Tabela 64 - Grelha síntese para análise conclusiva

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Dados enfatizados</b>	<b>Síntese de opinião</b>
Representações	face aos cursos profissionais	Perspetivas		Professor=Monitor (preparam para o trabalho) +Aluno (despiste vocacional)	P=M +A
		Interesses		Professor=Aluno (interesse próprio)	P=A

				+Monitor (mais valia empresa, sociedade e aluno)	+M	
		Perfil de profissional		Professor=Monitor (aprendeu na escola vs aprendeu na empresa) Aluno?	P=M A?	
		Necessidades		Professor=Monitor=Aluno (dar perspectiva de vida)	P=M=A	
		Expetativa/aspirações		Professor=Monitor=Aluno (melhorar e enriquecer a gestão curricular)	P=M=A	
	face ao outro	imagem da escola	nos monitores		+ (muito interessante)	+M
			nos alunos		+ (investimento)	+A
		imagem das empresas	nos professores		- (fraco)	-P
			nos alunos		+ (senti-me bem)	+A
		imagem dos alunos	nos professores		- (aluno “sombra”)	-P
			nos monitores		- (aluno “sombra”)	-M
Comportamentos	discriminatórios	procedimentos administrativos		Professor (ação: duplo posicionamento) Monitor (sugestão: reuniões de articulação) Aluno (reação: hierarquização de estatutos e disparidade de critérios)	+P +M +A	
		relações interpessoais		Professor=Aluno (culpabilização do outro) Monitor?	P=A M?	
	assertivos		Professor (exigente é aquele que se preocupa) Monitor (com padrões de universalidade) Aluno (reforço positivo é determinante)		+P +M +A	
	Gestão	escolar	organização curricular		Professores (necessidade de coordenação e de equipa)= Aluno (falta de informação e ação) Monitor (nada a apontar)	P=A M?
Curricular		funcionamento	horário	Professor=Aluno (forma do horário) Monitor?	P=A M?	
			materiais/ equipamentos	Professor=Aluno (normal) Monitor?	P=A M?	

		articulação	Professor= Monitor =Aluno (necessidade de sistematização de procedimentos)	P=M=A
		aprendizagens	Professor=Aluno (só sala de aula, valorizando visitas de estudo que não se fazem e desvalorizando estágio) Monitor (atitude recetiva)	P=A +M
	qualidade		Professor=Monitor=Aluno (preparação à entrada no estágio) Aluno (preparação para a inovação e mudança)	P=M=A +A
	participação		Professor=Monitor=Aluno (valorização do outro)	P=M=A
	adequação	estrutura modular	Professor (não serve) Monitor? Aluno?	-P M? A?
		elaboração de horários	Professor=Aluno (horários carregados)	P=A M?
		estágio	Professor=Monitor=Aluno (experimentar modelos alternativos) Aluno (valorização da aprendizagem prática, imediata, com sentido)	P=M=A +A
		articulação	Professor=Monitor=Aluno (valorização da articulação) Professor (produto/projeto com empresa)	P=M=A +P
		prática letiva	Professor=Monitor=Aluno (estratégias e metodologias mais ativas, dinâmicas e práticas) Aluno (desempenho positivo de professores)	P=M=A +A
	ética		Professor=Monitor=Aluno (ensinar todos para o futuro)	P=M=A