

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

DOCENTES DE CURSOS PROFISSIONAIS: QUE REPRESENTAÇÕES FACE AO ENSINO PROFISSIONAL?

Um estudo realizado numa escola secundária do Algarve

Hélder José Fernandes Correia

Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Ciências da
Educação e da Formação

Especialidade em Educação e Formação de Adultos

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

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**DOCENTES DE CURSOS PROFISSIONAIS: QUE REPRESENTAÇÕES
FACE AO ENSINO PROFISSIONAL?**

Um estudo realizado numa escola secundária do Algarve

Hélder José Fernandes Correia

Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Ciências da
Educação e da Formação

Especialidade em Educação e Formação de Adultos

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

2015

Docentes de cursos profissionais: que representações face ao Ensino Profissional?
Um estudo realizado numa escola secundária do Algarve
Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.



Copyright © Hélder José Fernandes Correia, 2015

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Existe uma meta, mas não há caminho; o que chamamos caminho não passa de hesitação.

Franz Kafka

Agradecimentos

Ao longo deste percurso, muitos foram aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização do trabalho de investigação ora apresentado. Foi um percurso repleto de diferentes estados de espírito, em que a motivação e o entusiasmo foram decisivos para conseguir levar a cabo esta empreitada.

Em primeiro lugar, gostaria de exprimir a minha eterna gratidão à Professora Doutora Helena Quintas, pela orientação deste estudo, pelo seu olhar atento e motivador, pela sua sapiência e serenidade, pelo alento e, principalmente, pelo constante reforço positivo, sem o qual não teria chegado até aqui.

Também gostaria de deixar uma palavra de profundo agradecimento ao diretor da escola secundária onde se realizou o estudo, professor Alexandre Costa, ao coordenador dos cursos profissionais, professor Filipe Jesus, e ao diretor do CFAE do Litoral à Serra, professor Manuel Nora, pela colaboração no processo de recolha de dados, e aos docentes que responderam aos questionários.

Gostaria ainda de registar um agradecimento a todas as pessoas que, de alguma maneira, contribuíram para a realização desta dissertação.

Resumo

Neste trabalho de investigação almejámos conhecer as representações de docentes que lecionam em cursos profissionais, numa escola secundária situada em meio urbano, relativamente ao EP. Com o propósito de aprofundar conceptual e empiricamente a problemática em análise, para além de tentarmos compreender os motivos que estariam na origem da escolha destes cursos, quisemos perceber se havia diferenças significativas entre as suas representações, considerando as variáveis idade, sexo, formação, grupo de docência e experiência profissional.

A revisão da literatura, que incluiu a análise de normativos e a caracterização do contexto social e político que precedeu o advento do EP, permitiu-nos perceber que o alargamento da escolaridade obrigatória modificou inevitavelmente o cenário educativo, particularmente no que concerne o número de alunos que o frequenta. Neste sentido, os cursos profissionais, enquanto percursos educativos qualificantes, assumem-se como uma solução ajustada à inserção profissional.

Para atingir os objetivos previamente definidos, optámos por uma investigação de tipo exploratório, em que a análise se centrou sobretudo na inferência e na indução. Para a avaliação das variáveis em estudo, utilizámos, numa primeira fase, uma entrevista exploratória, efetuada a dois profissionais com experiência neste tipo de oferta educativa e, numa fase posterior, o questionário, que foi aplicado à amostra. Os procedimentos de interpretação de dados circunscreveram-se à análise de conteúdo e à análise estatística através do programa SPSS.

Os resultados obtidos sugerem: a necessidade de criação de um dispositivo formativo docente; uma melhor preparação dos alunos; algum desajuste entre a formação escolar e o que é esperado pelas entidades de acolhimento; abertura por parte das empresas; maior envolvimento dos professores; respeito pelo ritmo individual dos formandos; a presença de preconceitos relacionados com o EP. Em síntese, o estudo reforça a capacidade de trabalhar em equipa, a criatividade, o dinamismo e a autoformação como elementos-chave para o sucesso do EP.

Palavras-chave: Ensino Profissional (EP), Cursos Profissionais, Formação de Professores, Representações.

Abstract

In this research project, we aimed to understand the representations teachers have about Vocational Education, specifically those who teach vocational courses at a secondary school located in an urban area. In order to extend the conceptual and empirical analysis of the issue under consideration, as well as to understand the main reasons for the selection of these courses, we wanted to perceive if there were significant differences between their representations, considering the variables of age, sex, education, teaching group and professional experience.

The literature review, which includes the normative analysis and the characterization of the social and political context that preceded the advent of Vocational Education, has enabled us to realize that the extension of compulsory education inevitably changed the educational setting, particularly regarding the number of students that attend this type of studies. Therefore, vocational courses, while qualifying educational pathways, are assumed as an adjusted solution to facilitate their integration into the labour market.

To achieve the predefined objectives, we opted for an exploratory research, in which the analysis focused mainly on inference and induction. For the assessment of variables under study, we used, at a former stage, an investigative interview, conducted with two professionals with experience in this type of educational offering and, at a later stage, the survey, which was applied to the sample. Data interpretation procedures were limited to the content analysis and statistical analysis using SPSS program.

The results obtained suggest: the necessity of creating a teacher training device; a better preparation of students; the discrepancy between school education and what is expected by the host entities; the growing acceptance of companies; a greater involvement of teachers; respect for individual differences in learning and the presence of prejudices against Vocational Education. In summary, the study reinforces the ability to work as a team, enhances the creativity, the dynamism and self-training as key elements for the success of Vocational Education.

Keywords: Vocational Education, Vocational Courses, Teacher Training, Representations.

Índice

| | |
|---|----|
| Introdução | 1 |
| Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 6 |
| Capítulo 1 – O Ensino Profissional em Portugal | 7 |
| Introdução | 7 |
| 1.1. Das primeiras atividades educativas e formativas à criação das escolas profissionais | 7 |
| 1.2. O Programa Novas Oportunidades | 13 |
| 1.2.1. Os cursos profissionais nas escolas secundárias..... | 14 |
| Síntese | 18 |
| Capítulo 2 – Sistema Nacional de Qualificações | 19 |
| Introdução..... | 19 |
| 2.1. SNQ: interface entre sistema educativo e mercado de trabalho | 19 |
| 2.2. Obtenção de Qualificações..... | 21 |
| 2.3. Criação do QNQ | 21 |
| 2.3.1. Regulamentação do QNQ..... | 22 |
| 2.3.2. Descritores dos níveis de qualificação e estrutura do QNQ..... | 23 |
| 2.4. Articulação com o QEQ..... | 28 |
| 2.5. ANQ como ponto de coordenação nacional..... | 29 |
| Síntese | 29 |
| Capítulo 3 – Formação de Professores | 31 |
| Introdução..... | 31 |
| 3.1. Formação de professores: modalidades e práticas..... | 31 |
| 3.2. Formação contínua de professores..... | 35 |
| 3.2.1. Formadores e formandos | 40 |
| 3.2.2. O papel do CCPFC, da DGAE e da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) na formação contínua | 41 |
| 3.3. Breve reflexão sobre a formação contínua..... | 42 |
| Síntese | 45 |
| Capítulo 4 – Representações Sociais | 46 |
| Introdução..... | 46 |
| 4.1. Conceito de Representações Sociais..... | 46 |
| 4.2. Representações sociais: processo, matéria-prima e função..... | 50 |

| | | |
|--|--|-----|
| 4.3. | Processo sociocognitivo inerente à construção das representações sociais | 51 |
| | Síntese | 53 |
| Parte II – ESTUDO EMPÍRICO | | 54 |
| Capítulo 5 – Metodologia | | 55 |
| Introdução..... | | 55 |
| 5.1. | Identificação da problemática | 55 |
| 5.2. | Objeto do estudo..... | 56 |
| 5.3. | Questões orientadoras do estudo | 56 |
| 5.4. | Objetivos | 57 |
| 5.4.1. | Objetivo geral: | 57 |
| 5.4.2. | Objetivos específicos: | 57 |
| 5.5. | Amostra do estudo | 57 |
| 5.6. | Caracterização da escola | 58 |
| 5.7. | Opções metodológicas e desenho de estudo | 58 |
| 5.8. | Instrumentos de recolha de dados..... | 60 |
| 5.8.1. | Entrevista exploratória | 61 |
| 5.8.2. | Pré-teste do questionário | 63 |
| 5.8.3. | Questionário | 64 |
| 5.9. | Procedimentos de análise | 71 |
| 5.9.1. | Análise de conteúdo..... | 71 |
| 5.9.2. | Análise estatística | 72 |
| Síntese | | 74 |
| Capítulo 6 – Apresentação dos resultados | | 76 |
| Introdução..... | | 76 |
| 6.1. | Descrição da amostra | 76 |
| 6.2. | Resultados do questionário (variáveis dependentes) | 86 |
| 6.3. | Relações entre variáveis..... | 121 |
| 6.3.1. | Correlações entre a variável idade e o tempo de serviço | 121 |
| 6.3.1.1. | Relação entre idade e tempo total de serviço através do coeficiente de correlação linear de Pearson (r)..... | 121 |
| 6.3.1.2. | Relação entre idade e tempo de serviço nos cursos profissionais através do coeficiente de correlação ordinal de Spearman (ρ)..... | 122 |
| 6.3.2. | Pesquisa de relações entre variáveis | 123 |
| 6.3.2.1. | Idade versus necessidade de formação no âmbito do EP | 124 |

| | |
|---|-----|
| 6.3.2.2. Idade versus preparação para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais | 124 |
| 6.3.2.3. Idade versus alunos que devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP: os alunos que pretendem prosseguir estudos na mesma área de especialização do curso profissional | 125 |
| 6.3.2.4. Idade versus alunos que devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP: os alunos que têm insucesso repetido | 125 |
| 6.3.2.5. Idade versus alunos que devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP: os alunos desmotivados | 126 |
| 6.3.2.6. Idade versus ocorrência de mudanças nas práticas educativas, em virtude da entrada em vigor do DL n.º 91/2013..... | 126 |
| 6.3.2.7. Idade versus capacidade da PAP de certificar competências e aprendizagens..... | 127 |
| 6.3.2.8. Sexo versus alunos que devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP: os alunos que pretendem prosseguir estudos na mesma área de especialização do curso profissional | 128 |
| 6.3.2.9. Sexo versus alunos que devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP: os alunos que têm insucesso repetido | 128 |
| 6.3.2.10. Sexo versus alunos que devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP: os alunos desmotivados | 129 |
| 6.3.2.11. Sexo versus enumeração de preconceitos relativamente ao EP | 129 |
| 6.3.2.12. Tempo de serviço nos cursos profissionais versus necessidade de formação no âmbito do EP | 131 |
| 6.3.2.13. Tempo de serviço nos cursos profissionais versus preparação para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais | 132 |
| 6.3.2.14. Formação especializada versus preparação para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais | 133 |
| 6.3.2.15. Formação acreditada no âmbito do EP versus necessidade de formação no âmbito do EP | 133 |
| 6.3.2.16. Formação acreditada no âmbito do EP versus preparação para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais | 134 |
| 6.3.2.17. Disciplina lecionada nos cursos profissionais versus adequação dos objetivos dos cursos profissionais à realidade que se vive atualmente nas escolas e nas empresas | 135 |
| 6.3.2.18. Disciplina lecionada nos cursos profissionais versus ajuste do regime de avaliação dos cursos profissionais ao ritmo individual de cada formando | 135 |

| | |
|---|-----|
| 6.3.2.19. Disciplina lecionada nos cursos profissionais versus mais-valia dos cursos profissionais por permitirem prosseguir estudos a nível do ensino superior | 136 |
| 6.3.2.20. Que alunos devem ser encaminhados para ingressar no EP: os alunos que têm insucesso repetido versus enumeração de preconceitos.... | 137 |
| 6.3.2.21. Que alunos devem ser encaminhados para ingressar no EP: os alunos desmotivados versus enumeração dos preconceitos | 137 |
| 6.3.2.22. Disciplina lecionada versus facilitadores da articulação com os profissionais de outros serviços | 138 |
| 6.3.2.23. Sexo versus motivação para lecionar nos cursos profissionais | 138 |
| 6.3.2.24. Faixa etária versus motivação para lecionar nos cursos profissionais | 139 |
| Síntese | 140 |
| Capítulo 7 – Discussão dos resultados | 142 |
| Introdução..... | 142 |
| 7.1. Formação no âmbito do EP | 142 |
| 7.2. Organização curricular dos cursos profissionais | 147 |
| 7.3. Atividade docente nos cursos profissionais | 148 |
| 7.4. Fatores que determinam a escolha do EP..... | 152 |
| 7.5. Preconceitos associados ao EP | 153 |
| 7.6. Constrangimentos e vantagens do EP | 155 |
| 7.7. Certificação das aprendizagens no EP | 158 |
| 7.8. Motivação para lecionar nos cursos profissionais | 159 |
| 7.9. Relações entre variáveis | 159 |
| Síntese | 160 |
| Conclusão..... | 164 |
| Bibliografia | 175 |
| Legislação | 183 |
| Anexos | 185 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 6.1 – Distribuição dos valores da variável “idade” por frequências relativas | 77 |
| Figura 6.2 – Representação gráfica da aproximação à distribuição normal da variável “idade” | 78 |
| Figura 6.3 – Histograma da “idade”, apresentando a curva normal..... | 79 |
| Figura 6.4 – Representação gráfica da aproximação à distribuição normal do “tempo total de serviço” | 80 |
| Figura 6.5 – Histograma do “tempo total de serviço”, apresentando a curva normal..... | 81 |
| Figura 6.6 – Representação gráfica dos desvios em relação à distribuição normal da variável “tempo de serviço nos cursos profissionais” | 82 |
| Figura 6.7 – Distribuição dos docentes por intervalos de tempo de serviço no EP | 83 |
| Figura 6.8 – Distribuição dos professores pelas disciplinas lecionadas nos cursos profissionais | 86 |
| Figura 6.9 – Motivos justificativos, apresentados em frequências absolutas e relativas, das respostas à questão “Sente-se preparado para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais?” | 89 |
| Figura 6.10 – Motivos justificativos, apresentados em frequências absolutas e relativas, das respostas à questão “Considera que os objetivos dos cursos profissionais estão adequados à realidade que se vive atualmente nas escolas e nas empresas?” | 92 |
| Figura 6.11- Distribuição da pontuação relativa ao nível da importância pelos resultados expectáveis com a implementação dos cursos profissionais..... | 93 |
| Figura 6.12 – Resultados em percentagem total de respostas ao item “O que distingue a atividade que desenvolve, enquanto docente dos cursos profissionais, da atividade desenvolvida nos cursos científico-humanísticos?” | 95 |
| Figura 6.13 – Motivos justificativos, apresentados em frequências relativas, da resposta negativa à questão “A estrutura modular característica do plano curricular dos cursos profissionais parece-lhe adequada aos objetivos dos mesmos?” | 97 |

| | |
|--|-----|
| Figura 6.14 – Respostas, apresentadas em frequências relativas, à questão “Quais são os principais intervenientes da escola e da comunidade envolvidos nos cursos profissionais, no âmbito da formação em contexto de trabalho?” | 98 |
| Figura 6.15 – Motivos justificativos, apresentados em frequências relativas, da resposta afirmativa à questão “Considera que a ação docente pode contribuir para a escolha de um curso profissional?” | 99 |
| Figura 6.16 - Motivos justificativos, apresentados em frequências relativas, da resposta afirmativa à questão: “Considera que a ação dos pais é determinante para a escolha de um curso profissional?” | 101 |
| Figura 6.17 – Preconceitos referidos, apresentados em frequências relativas, em consequência da resposta afirmativa à questão: “Considera que existem alguns preconceitos relativamente ao Ensino Profissional?” | 103 |
| Figura 6.18 – Justificações, apresentadas em frequências relativas, da resposta afirmativa à questão “Na sua opinião, o Ensino Profissional trouxe vantagens para a melhoria das aprendizagens dos alunos?” | 105 |
| Figura 6.19 – Motivos justificativos, apresentados em frequências relativas, da resposta afirmativa à questão “Acredita que o Ensino Profissional poderá contribuir, a médio/longo prazo, para melhorar as práticas educativas?” | 107 |
| Figura 6.20 - Motivos justificativos, apresentados em frequências relativas, da resposta afirmativa à questão “Acredita que o Ensino Profissional poderá contribuir, a médio/longo prazo, para melhorar o sucesso educativo?” | 108 |
| Figura 6.21- Exemplos, apresentados em frequências relativas, dos efeitos a médio/longo prazo do EP, apontados pelos docentes..... | 109 |
| Figura 6.22 - Justificações, apresentadas em frequências relativas, da concordância com a questão “Considera que houve alguma mudança nas práticas educativas, em virtude da entrada em vigor do DL n.º 91/2013?” | 111 |
| Figura 6.23 - Respostas à questão “Que importância atribui à colaboração e à articulação entre docentes dos cursos profissionais e profissionais de outros serviços?” | 112 |
| Figura 6.24 – Motivos apresentados como justificação às respostas ao item “O regime de avaliação dos cursos profissionais tem em conta o ritmo individual de cada formando?” .. | 114 |

| | |
|--|-----|
| Figura 6.25 - Motivos apresentados como justificação às respostas ao item “A prova de aptidão profissional (PAP) permite certificar as competências desenvolvidas e as aprendizagens efetuadas?” | 116 |
| Figura 6.26 - Motivos apresentados como justificação às respostas negativas ao item “Considera que o facto dos cursos profissionais proporcionarem o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão é determinante na sua escolha?” | 118 |
| Figura 6.27 - Motivos apresentados como justificação às respostas afirmativas ao item “Na sua opinião, o facto de estes cursos permitirem prosseguir estudos a nível do ensino superior é uma mais-valia para os alunos que os frequentam?” | 120 |
| Figura 6.28 - Motivação para lecionar nos cursos profissionais - resultados | 121 |

Índice de Tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 2.1- Níveis de Qualificação e Estrutura do QNQ | 26 |
| Tabela 5.1- Estrutura do questionário..... | 67 |
| Tabela 6.1 – Distribuição da amostra de acordo com o sexo..... | 77 |
| Tabela 6.2 – Parâmetros descritivos da idade dos participantes | 77 |
| Tabela 6.3 – Testes de normalidade à distribuição dos valores da variável “idade” | 78 |
| Tabela 6.4 – Distribuição dos professores por faixas etárias | 79 |
| Tabela 6.5 - Algumas medidas de estatística descritiva relativas ao tempo de serviço (total e nos cursos profissionais) dos participantes no estudo | 80 |
| Tabela 6.6 – Testes de ajustamento à normalidade da variável “tempo total de serviço” | 80 |
| Tabela 6.7 – Testes de normalidade à variável “tempo de serviço nos cursos profissionais” | 81 |
| Tabela 6.8 - Organização dos professores de acordo com o vínculo profissional - resultados em frequências absolutas e relativas (%) | 83 |
| Tabela 6.9 - Repartição da amostra por área científica da formação académica inicial - resultados em frequências absolutas e relativas (%) | 84 |
| Tabela 6.10 - Formação especializada/pós-graduação e respetiva área científica - resultados em frequências absolutas e relativas (%) | 84 |
| Tabela 6.11 - Formação acreditada no âmbito do EP – resultados em frequências absolutas e relativas (%)..... | 85 |
| Tabela 6.12 - Frequências absolutas e relativas (%) dos resultados do item: Disponibilidade para receber formação na área do EP | 86 |
| Tabela 6.13 - Frequências absolutas e relativas (%) dos resultados do item: Necessidade de formação no âmbito do EP..... | 87 |
| Tabela 6.14 – Teste da Binomial à variável “Necessidade de formação no âmbito do EP” | 87 |
| Tabela 6.15 - Frequências absolutas e relativas (%) dos resultados do item: Formação dos outros intervenientes no âmbito do EP | 87 |
| Tabela 6.16 – Teste da Binomial à variável “Formação dos outros intervenientes no âmbito do EP” | 88 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 6.17 - Frequências absolutas e relativas (%) dos resultados do item: Quem deveria ter esta formação – opção: Todos..... | 88 |
| Tabela 6.18 - Frequências absolutas e relativas (%) dos resultados do item: Preparação para aplicar, de forma adequada, a metodologia dos cursos profissionais..... | 88 |
| Tabela 6.19 – Teste da Binomial à variável “Preparação para aplicar adequadamente a metodologia dos cursos profissionais” | 89 |
| Tabela 6.20 - Frequências absolutas e relativas (%) dos resultados do item: Adequação dos objetivos dos cursos profissionais à realidade das escolas e das empresas | 90 |
| Tabela 6.21 - Teste da Binomial à variável “Adequação dos objetivos dos cursos profissionais à realidade das escolas e das empresas” | 90 |
| Tabela 6.22 - Medidas de localização e de dispersão relativas à importância atribuída ao item: Resultados expectáveis com a implementação dos cursos profissionais | 93 |
| Tabela 6.23 - Teste de Friedman à variável “Resultados expectáveis com a implementação dos cursos profissionais”..... | 94 |
| Tabela 6.24 - Frequências absolutas e relativas (%) do item: Adequação da estrutura modular característica do plano curricular dos cursos profissionais aos objetivos dos mesmos..... | 96 |
| Tabela 6.25 - Teste da Binomial à variável: Adequação da estrutura modular característica do plano curricular dos cursos profissionais aos objetivos dos mesmos | 96 |
| Tabela 6.26 - Frequências absolutas e relativas (%) do item: Contribuição da ação docente para a escolha de um curso profissional..... | 98 |
| Tabela 6.27 - Teste da Binomial à variável “Considera que a ação docente pode contribuir para a escolha de um curso profissional?” | 99 |
| Tabela 6.28 - Frequências absolutas e relativas (%) do item: Influência da opinião dos pais na escolha de um curso profissional | 100 |
| Tabela 6.29 - Teste da Binomial à variável “Considera que a ação dos pais é determinante para a escolha de um curso profissional?” | 100 |
| Tabela 6.30 - Frequências absolutas e relativas (%) do item: Os alunos que devem ser encaminhados ou aconselhados para ingressar no EP..... | 102 |
| Tabela 6.31 - Frequências absolutas e relativas (%) do item: Existência de preconceitos relativamente ao EP..... | 102 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 6.32 - Teste da Binomial à variável “Considera que existem alguns preconceitos relativamente ao Ensino Profissional?” | 102 |
| Tabela 6.33 - Frequências absolutas e relativas (%) dos resultados do item: Barreiras à articulação com os profissionais de outros serviços, no âmbito da FCT..... | 104 |
| Tabela 6.34 - Frequências absolutas e relativas (%) do item: Aporte de vantagens do EP para a melhoria das aprendizagens dos alunos..... | 104 |
| Tabela 6.35 - Teste da Binomial à variável “Na sua opinião, o Ensino Profissional trouxe vantagens para a melhoria das aprendizagens dos alunos?” | 105 |
| Tabela 6.36 - Frequências absolutas e relativas (%) do item: Contributo do EP, a médio/longo prazo, para a melhoria das práticas educativas | 106 |
| Tabela 6.37 - Teste da Binomial à variável “Acredita que o Ensino Profissional poderá contribuir, a médio/longo prazo, para melhorar as práticas educativas?” | 106 |
| Tabela 6.38 - Frequências absolutas e relativas (%) do item: Contributo do EP, a médio/longo prazo, para a melhoria do sucesso educativo | 107 |
| Tabela 6.39 - Teste da Binomial à variável “Acredita que o Ensino Profissional poderá contribuir, a médio/longo prazo, para melhorar o sucesso educativo?” | 108 |
| Tabela 6.40 - Frequências absolutas e relativas (%) do item: Mudança nas práticas educativas em consequência da entrada em vigor do DL n.º 91/2013 | 110 |
| Tabela 6.41 - Teste da Binomial à variável “Considera que houve alguma mudança nas práticas educativas, em virtude da entrada em vigor do DL n.º 91/2013?” | 110 |
| Tabela 6.42 - Frequências absolutas e relativas (%) dos resultados do item: Facilitadores da articulação com os profissionais de outros serviços, no âmbito da FCT..... | 112 |
| Tabela 6.43 - Frequências absolutas e relativas (%) do item “O regime de avaliação dos cursos profissionais tem em conta o ritmo individual de cada formando?” | 113 |
| Tabela 6.44 - Teste da Binomial à variável “O regime de avaliação dos cursos profissionais tem em conta o ritmo individual de cada formando?” | 113 |
| Tabela 6.45 - Frequências absolutas e relativas (%) dos resultados do item “A prova de aptidão profissional (PAP) permite certificar as competências desenvolvidas e as aprendizagens efetuadas?” | 115 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 6.46 - Teste da Binomial à variável “A prova de aptidão profissional (PAP) permite certificar as competências desenvolvidas e as aprendizagens efetuadas?” | 115 |
| Tabela 6.47 - Frequências absolutas e relativas (%) do item “Considera que o facto dos cursos profissionais proporcionarem o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão é determinante na sua escolha?” | 117 |
| Tabela 6.48 - Teste da Binomial à variável “Considera que o facto dos cursos profissionais proporcionarem o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão é determinante na sua escolha?” | 117 |
| Tabela 6.49 - Frequências absolutas e relativas (%) do item “Na sua opinião, o facto destes cursos permitirem prosseguir estudos a nível do ensino superior é uma mais-valia para os alunos que os frequentam?” | 119 |
| Tabela 6.50 - Teste da Binomial à variável “Na sua opinião, o facto de estes cursos permitirem prosseguir estudos a nível do ensino superior é uma mais-valia para os alunos que os frequentam?” | 119 |
| Tabela 6.51 - Correlações de Pearson – Idade versus tempo de serviço total | 122 |
| Tabela 6.52 - Correlações de Spearman – Idade versus tempo de serviço nos cursos profissionais | 123 |
| Tabela 6.53 - Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Idade versus necessidade de formação no âmbito do EP..... | 124 |
| Tabela 6.54 - Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Idade versus preparação para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais | 124 |
| Tabela 6.55 - Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Idade versus alunos que devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP: os alunos que pretendem prosseguir estudos na mesma área de especialização do curso profissional..... | 125 |
| Tabela 6.56 - Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Idade versus alunos que devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP: os alunos que têm insucesso repetido | 126 |
| Tabela 6.57 - Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Idade versus alunos que devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP: os alunos desmotivados..... | 126 |
| Tabela 6.58 - Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Idade versus ocorrência de mudanças nas práticas educativas, em virtude da entrada em vigor do DL n.º 91/2013..... | 127 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 6.59 - Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Idade versus capacidade da PAP de certificar competências e aprendizagens | 127 |
| Tabela 6.60 - Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Sexo versus alunos que devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP: os alunos que pretendem prosseguir estudos na mesma área de especialização do curso profissional..... | 128 |
| Tabela 6.61 - Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Sexo versus alunos que devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP: os alunos que têm insucesso repetido | 129 |
| Tabela 6.62 - Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Sexo versus alunos que devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP: os alunos desmotivados..... | 129 |
| Tabela 6.63 - Testes do Qui-quadrado - Sexo versus enumeração dos preconceitos relativamente ao EP..... | 130 |
| Tabela 6.64 - Tabela de contingência do Qui-quadrado - Sexo versus enumeração dos preconceitos | 130 |
| Tabela 6.65 - Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Tempo de serviço nos cursos profissionais versus necessidade de formação no âmbito do EP | 131 |
| Tabela 6.66 - Tabela de contingência do coeficiente V de Cramér - Necessidade de formação no âmbito do EP versus Experiência Profissional: Intervalos de tempo de serviço nos cursos profissionais | 132 |
| Tabela 6.67 - Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Tempo de serviço no EP versus preparação para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais | 132 |
| Tabela 6.68 - Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Formação especializada versus preparação para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais | 133 |
| Tabela 6.69 - Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Formação acreditada no âmbito do EP versus necessidade de formação no âmbito do EP..... | 134 |
| Tabela 6.70 - Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Formação acreditada no âmbito do EP versus preparação para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais | 134 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 6.71 - Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Disciplina lecionada nos cursos profissionais versus adequação dos objetivos dos cursos profissionais à realidade que se vive atualmente nas escolas e nas empresas..... | 135 |
| Tabela 6.72 - Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Disciplina lecionada nos cursos profissionais versus ajuste do regime de avaliação dos cursos profissionais ao ritmo individual de cada formando | 136 |
| Tabela 6.73 Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Disciplina lecionada nos cursos profissionais versus mais-valia dos cursos profissionais por permitirem prosseguir estudos a nível do ensino superior..... | 136 |
| Tabela 6.74 - Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Que alunos devem ser encaminhados para ingressar no EP: os alunos que têm insucesso repetido versus enumeração dos preconceitos | 137 |
| Tabela 6.75 - Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Que alunos devem ser encaminhados para ingressar no EP: os alunos desmotivados versus enumeração dos preconceitos | 137 |
| Tabela 6.76 - Testes do Qui-quadrado - Disciplina lecionada versus facilitadores à articulação com os profissionais de outros serviços..... | 138 |
| Tabela 6.77 - Teste de Mann-Whitney U - Sexo versus motivação para lecionar nos cursos profissionais | 139 |
| Tabela 6.78 - Teste de Kruskal-Wallis – Faixa etária versus motivação para lecionar nos cursos profissionais | 139 |

Lista de siglas

| | |
|-------|---|
| ANQ | - Agência Nacional para a Qualificação |
| CCPFC | - Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua |
| CEF | - Cursos de Educação e Formação |
| CFAE | - Centros de Formação de Associações de Escolas |
| CIC | - Caderneta Individual de Competências |
| CNQ | - Catálogo Nacional de Qualificações |
| DGAE | - Direção Geral da Administração Escolar |
| DL | - Decreto-lei |
| ECD | - Estatuto da Carreira Docente |
| EP | - Ensino Profissional |
| FCT | - Formação em Contexto de Trabalho |
| IEFP | - Instituto de Emprego e Formação Profissional |
| IGEC | - Inspeção-Geral da Educação e Ciência |
| LBSE | - Lei de Bases do Sistema Educativo |
| MEC | - Ministério da Educação e da Ciência |
| PAP | - Prova de Aptidão Profissional |
| QEQ | - Quadro Europeu de Qualificações |
| QNQ | - Quadro Nacional de Qualificações |
| RJFCP | - Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores |
| SNQ | - Sistema Nacional de Qualificações |

Introdução

Na atual sociedade do conhecimento, a ideia de que a aprendizagem num contexto puramente académico garante a preparação adequada dos estudantes está largamente ultrapassada (Gamboa, 2011; Gamboa, Paixão, & Jesus, 2013; Proença, 1997). Neste sentido, a educação não se resume às competências desenvolvidas na escola, devendo ser compreendida como um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida, em distintos momentos e nos mais variados locais (Fernández, 2006).

Ao analisarmos o conceito de aprendizagem através dos tempos, apercebemo-nos de que a separação entre educação e trabalho deixa de fazer sentido, uma vez que o trabalho é, literalmente, “um local de aprendizagem” (Fernández, 2006, p. 74).

O reconhecimento de que a aprendizagem tem origem em ambientes muito diversos traz consigo novos reptos, tanto à educação como à formação, o que se traduz numa conspeção holística dos processos educativos e formativos (Dias, 2011; Quintas, 2008). Avocando a aprendizagem ao longo da vida um papel importante na formação de jovens e de adultos, ela é vista por Dias (2011) como “um marco integrador de todas as formas de educação” (p. 30), abrangendo a educação nos vários contextos, desde o familiar, passando pelo comunitário, pelo pós-escolar e superior, até ao profissional.

O Ensino Profissional (EP), com uma forte componente de formação em contexto de trabalho (FCT), surge como uma resposta ajustada às necessidades dos alunos que terminam o 9.º ano de escolaridade (Silva, 2013). Para além disso, pressupõe novas metodologias de aprendizagem com vista à aquisição de competências, saberes e poder de adaptação por parte dos jovens ao mundo do trabalho. Estes novos métodos passam pela construção de aprendizagens significativas, cujo ponto de partida deve ser o saber experiencial de cada um (Canário, 2005). Assim, os jovens responsabilizam-se pelas opções que tomam em termos do seu percurso educativo, em função dos seus interesses e necessidades, e da oferta formativa e educativa que têm ao seu dispor, de maneira a garantir a sua empregabilidade; a ênfase é dada à experiência de aprendizagem individual, em detrimento de uma responsabilidade mais circunscrita do formador (Quintas, 2008).

O grande objetivo da educação/formação é, pois, promover a autonomia da pessoa e a sua capacidade profissional, procurando conciliar as vertentes do desenvolvimento pessoal e profissional, através da diversificação das ofertas formativas e das saídas profissionais, no sentido de proporcionar oportunidades para adquirir experiência profissional, de maneira a

permitir a construção de um percurso formativo e profissional com qualidade, numa perspetiva de educação/formação ao longo da vida.

No atual contexto educativo, conforme refere Quintas (2008), é unanimemente reconhecido que a aprendizagem é um processo desenvolvido ao longo da vida dos indivíduos, a partir das trajetórias pessoais, sociais, profissionais, numa multiplicidade de contextos. Esta nova perspetiva de aprendizagem ao longo da vida põe a tónica na valorização da dimensão experiencial da aprendizagem no processo de formação dos jovens (Fragoso & Guimarães, 2010), por oposição à focalização tradicional nas aprendizagens realizadas em contextos de educação/formação formais e institucionalizados, em que a alfabetização é a meta de qualquer processo de ensino/aprendizagem.

Se está enraizada a ideia de que a alfabetização possibilita a competência técnica para transformar a informação em conhecimento, é igualmente verdade que existe a perceção de que experiências reais no mundo do trabalho são fundamentais para o desenvolvimento das competências técnico-profissionais (Silva, 2013). Por conseguinte, não é suficiente possuir uma educação de alto nível, pois há “necessidade de uma formação de base larga e que atue não só ao nível dos conhecimentos, mas também das atitudes. (...) É preciso que a escola desenvolva um espírito de iniciativa e de criatividade, até mesmo espírito de risco” (Proença, 1997, p. 35).

Em termos de opções nas políticas concernentes ao ensino, temos assistido, nos últimos anos, a uma preferência pela modalidade de EP, enquanto alternativa ao ensino regular, consubstanciada no aumento do número de cursos profissionais nas escolas secundárias e profissionais. Esta predileção já denuncia uma preocupação crescente com a preparação profissional dos alunos. A necessidade de aprofundarmos esta problemática orientou-nos para a definição de objetivos que proporcionassem uma visão mais clara sobre as representações dos professores que lecionam nos cursos profissionais.

Com este estudo, pretendemos conhecer as representações de docentes de cursos profissionais face ao EP. Tencionamos perceber também se há diferenças significativas entre as representações dos docentes, tendo em conta a sua idade, o seu sexo, a sua formação, o seu grupo de docência e a sua experiência profissional. Além disso, ambicionamos compreender os motivos que estarão na origem da escolha, por parte dos alunos, de um curso profissional.

Desejamos, por um lado, refletir sobre o processo educativo e formativo e contribuir, ainda que modestamente, para o avanço do conhecimento nesta área específica, sobretudo no esboço de intervenções que abarquem os vários atores educativos, com o intuito de auxiliar a transição dos jovens para o mundo laboral; por outro lado, almejamos perceber se os jovens estão

realmente preparados para enfrentar o mercado de trabalho ou se, ao invés, os cursos profissionais representam apenas um meio de concluir o ensino secundário.

Face ao tema em análise, ao objeto de estudo, aos objetivos definidos, às questões levantadas e aos propósitos delineados, do ponto de vista metodológico, optámos por uma abordagem de tipo exploratório.

O trabalho, que se desenvolve ao longo de duas partes e de sete capítulos, compreende uma primeira parte teórica, dedicada à revisão da literatura que serviu de suporte conceptual à investigação, e uma segunda parte, relativa ao estudo empírico, onde são apresentadas, de forma detalhada, as opções metodológicas tomadas.

Na primeira parte, que compreende quatro capítulos, focalizámo-nos no suporte teórico-conceptual do estudo, ressaltando trabalhos realizados no âmbito da temática em análise que constituíram os suportes da nossa investigação, não apenas no que se refere ao entendimento do objeto de estudo, mas também, e essencialmente, à discussão dos resultados e às reflexões finais.

No primeiro capítulo, abordaremos o EP, tomando como ponto de partida os diversos normativos e reformas curriculares a que foi sujeito nos séculos XIX e XX, o contexto social e político que esteve na origem do Programa Novas Oportunidades, cujo objetivo primordial foi aumentar os níveis de escolarização dos portugueses, sobressaindo o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Depois, caracterizaremos os cursos profissionais, destacando a estrutura modular que os distingue, a FCT, os objetivos da mesma e a sua certificação; ilustraremos, ainda, o funcionamento dos cursos profissionais nas escolas secundárias, com especial enfoque nas necessidades de trabalho locais.

No segundo capítulo, apresentaremos o Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), no âmbito da reforma imposta pelo Decreto-lei (DL) n.º 396/2007, o qual funciona como interface entre a formação profissional proveniente do sistema educativo e o mercado de trabalho, e facilita a obtenção de qualificações. Explicaremos, detalhadamente, a regulamentação do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), designadamente os cursos profissionais, enquanto percursos de dupla certificação. A seguir, descreveremos o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), referencial comum aos vários países, que possibilita a identificação do nível a que corresponde a qualificação obtida, e apresentaremos a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), que supervisiona tudo o que se refere ao QEQ.

O terceiro capítulo centra-se numa revisão bibliográfica sobre a formação de professores, considerando os diversos contributos legislativos e as iniciativas formativas de diferentes organismos. Parece haver consenso na literatura consultada relativamente ao facto de haver

mais necessidades de formação, nas várias modalidades (contínua e/ou especializada), no caso dos docentes que exercem funções nos cursos profissionais. Partindo do referencial legislativo do Estatuto da Carreira Docente (ECD), faremos uma descrição detalhada das distintas modalidades de formação, cruzando estas informações com as perspetivas teóricas de autores de referência. Para além de descrevermos os normativos em vigor, teceremos também algumas considerações de índole histórica, alteando o estatuto de formadores e de formandos e aclarando a função de alguns organismos públicos no processo de organização, acreditação e verificação das ações de formação.

No quarto capítulo, recorrendo a autores consagrados como Moscovici e Durkheim, entre outros, clarificaremos o conceito de representação social, expondo as teorias que lhe estão subjacentes, bem como o conceito de representação que será adotado neste trabalho.

Na segunda parte, composta pelos capítulos quinto, sexto e sétimo, apresentaremos o estudo empírico levado a cabo, considerando o enquadramento metodológico, a apresentação e a discussão dos resultados, respetivamente.

Num primeiro momento, correspondente ao quinto capítulo, sob a égide da investigação de tipo exploratória, apresentaremos e justificaremos as opções metodológicas que nortearam a investigação, incluindo o desenho do estudo, identificaremos a problemática em análise, definiremos o nosso objeto de estudo, a par das questões orientadoras do mesmo e dos objetivos que lhe subjazem, caracterizando, também, a amostra e a escola onde os participantes no estudo lecionam. Apresentaremos os instrumentos de recolha de dados eleitos, entrevista e questionário, e explanaremos os procedimentos de análise e de interpretação de dados, assinaladamente a análise de conteúdo e a análise estatística.

Num segundo momento, coincidente com o sexto capítulo, atinente à apresentação dos resultados, caracterizaremos, a nível sociodemográfico, a população auscultada, faremos a análise estatística das respostas e procuraremos relações entre variáveis. Assim, para retratar a amostra do estudo, recorreremos à análise de frequências observadas e ao cálculo de indicadores estatísticos, sobretudo medidas de localização e de dispersão ou de variabilidade. A seguir, no estudo das variáveis dependentes, calculámos as frequências das diferentes respostas obtidas e investigámos a existência de diferenças estatisticamente significativas entre elas, realizando, também, uma análise quantitativa das respostas às questões abertas. Diligenciámos, ainda, no sentido de encontrar relações entre as variáveis, para determinar até que ponto algumas respostas eram explicadas ou influenciadas por outras, recorrendo, para o efeito, a testes estatísticos.

No sétimo capítulo, correspondente ao terceiro momento da segunda parte, discussão dos resultados, tecemos algumas considerações sobre os resultados apresentados no capítulo precedente e anunciámos as primordiais ilações provenientes da análise quantitativa e qualitativa dos dados apurados, incluindo uma reflexão aprofundada sobre os resultados obtidos, tendo por base a literatura consultada. Para o efeito, definimos nove eixos de análise, que nos permitiram ir ao encontro dos objetivos específicos que definimos previamente: formação no âmbito do EP; representações docentes relacionadas com a adequação da organização curricular dos cursos profissionais ao mercado de trabalho; especificidade da ação docente nos cursos profissionais e importância da relação pedagógica e das metodologias de trabalho neste âmbito; fatores que determinam a escolha, por parte dos discentes, dos cursos profissionais; preconceitos associados ao EP; constrangimentos e vantagens relacionados com o EP; representações docentes sobre a certificação das aprendizagens no EP; grau de motivação dos docentes para lecionarem no EP; relações entre as variáveis independentes e as representações sobre o EP.

Por fim, nas conclusões, refletimos sobre os principais resultados obtidos, face às questões e aos objetivos do estudo, interpretando-os, confrontando-os e articulando-os com dados de outros estudos realizados no âmbito da mesma temática, isto é, com o quadro teórico previamente construído. Neste último ponto, para além de apontarmos as limitações do estudo, apresentamos ainda algumas recomendações e delineamos/projetamos outras possíveis linhas de investigação.

Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1

O Ensino Profissional em Portugal

Capítulo 2

Sistema Nacional de Qualificações

Capítulo 3

Formação de professores

Capítulo 4

Representações sociais

Introdução

Neste capítulo, começaremos por abordar a origem do EP, que remonta aos meados do século XVIII, tendo, posteriormente, sido alvo de diversos normativos e reformas curriculares nos séculos XIX e XX, com vista à diversificação da oferta de ensino e ao aumento exponencial do número de alunos. Descreveremos, ulteriormente, o contexto social e político que esteve na génese do Programa Novas Oportunidades, cujo objetivo capital foi aumentar os níveis de alfabetização e de qualificação da população portuguesa, exaltando a aprendizagem ao longo da vida. A formação profissional, desde então, passou a incluir duas modalidades diferentes de formação, de acordo com o público a quem se destinava (jovens ou adultos).

Seguidamente, tendo por base os normativos que norteiam a organização desta via de formação, caracterizaremos os cursos profissionais, realçando a estrutura modular a que obedecem, as componentes da formação, com especial enfoque na FCT, os objetivos da mesma e a sua certificação. Por fim, clarificaremos o funcionamento dos cursos profissionais nas escolas secundárias, ressaltando a preeminência outorgada às necessidades de trabalho locais.

1.1. Das primeiras atividades educativas e formativas à criação das escolas profissionais

Segundo Carvalho (2011), a primeira alusão a atividades educativas em Portugal antecede a fundação da nacionalidade (1143) e, norteando-se pelos mesmos princípios da maioria dos países europeus, aparece agremiada à ação da Igreja Católica.

Posteriormente, a criação da Universidade, um marco determinante no desenvolvimento da educação, perfilhou o movimento geral na Europa, assinalando-se a primeira iniciativa no século XIII e a sua instalação definitiva, em Coimbra, no século XIV (1308). Não obstante, em termos de conteúdo, o EP, enquanto provedor de mão-de-obra especializada ao mercado de trabalho, num nível intermédio da estrutura de emprego, surge, apenas, quatro séculos mais tarde, no reinado de D. José.

O ensino de tipo profissional, de índole técnica, adveio diretamente das carências do sistema económico e foi introduzido em Portugal por Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido por Marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII, tendo prosperado com Fontes Pereira de Melo, um século mais tarde; no entanto, na prática, o seu desenvolvimento ocorreu, de maneira significativa, a partir da década de 50 do século XX (Cardim, 1999).

A estruturação sistemática da educação verificada no século XVIII, sob a governação do Marquês de Pombal, visava, conjuntamente, a reforma dos vários níveis de ensino e projetava, de forma pioneira, a criação de uma rede de escolas primárias públicas que abrangiam as localidades mais importantes do país (Carvalho, 2011), pretendendo-se, assim, um ensino para as massas. Apesar do EP, analogamente designado ensino industrial, ter surgido com a Reforma Pombalina, só em 1852 é que a Associação Industrial Portuense, considerando a premência da expansão da indústria, criou, no Porto, a primeira escola industrial, a qual passaria, ulteriormente, para a tutela do estado (Vinhas, 2012).

Segundo o mesmo autor, em função da crise económica do final do século XIX, houve um decréscimo significativo das despesas com a educação, o que se refletiu negativamente nas escolas profissionais que passaram a ser racionalizadas e adaptadas às necessidades procedentes da indústria e do comércio, com o intuito de impulsionar o progresso industrial e científico, o qual acusava, estrutural e concetualmente, acentuadas dificuldades. De entre estas referia-se o reduzido número de alunos, a deficiente profissionalização, a ausência de um modelo eficaz de ensino e o desfasamento entre os cursos oferecidos e as necessidades reais dos locais de implantação das escolas.

Esta crise suscitou a reforma de 1884 que, para além de ter criado uma rede de escolas de EP, assumiu um papel relevante em subseqüentes reestruturações nesta área. A reforma em 1884, impulsionada por Emídio Júlio Navarro, consubstanciada, a nível legislativo, no Decreto de 3 de janeiro de 1884, determinou a subdivisão do EP em ensino elementar, ensino preparatório e ensino especial, incluindo-se, neste último, uma componente prática e de trabalhos manuais, os quais eram levados a cabo em oficinas anexas às escolas (Alves, 1998).

Entre 1891 e 1910, o EP fortaleceu-se com novas reformas, cujos objetivos eram os seguintes: responder às necessidades da economia; diversificar as ofertas de ensino; aumentar exponencialmente o número de alunos. Esta modalidade de ensino passou, então, a denominar-se ensino elementar, industrial e comercial (Costa, 1990).

Uma nova reestruturação surge em 1930 com a criação de escolas profissionais e comerciais, a obrigatoriedade dos docentes possuírem formação pedagógica e a condição de ingresso imposta aos alunos, isto é, o 2.º grau de instrução primária concluído (Costa, 1990).

Em 1948, em virtude da imposição de mais uma reforma¹, esperava-se que os alunos que ambicionavam frequentar o EP, detentores do diploma da 4.ª classe, com apenas 10 anos, fizessem uma escolha entre o ensino liceal e o EP. Estes dois tipos de ensino distinguiam-se na

¹ DL n.º 37:029 de 25 de agosto de 1948

constituição curricular, nas classes sociais que os frequentavam, nas saídas profissionais que cada um consagrava e, particularmente, na representatividade que detinham na sociedade (Carvalho, 2011; Pardal, Ventura, & Dias, 2003).

Segundo Carvalho (2011), com esta última reforma o ensino liceal integrou três níveis diferentes: o 1.º ciclo, correspondente a dois anos; o curso geral dos liceus, com a duração de três anos; e o curso complementar dos liceus, com a duração de dois anos.

O ensino técnico ou profissional aglomerava cursos no âmbito dos serviços, da formação feminina, da indústria e da arte, e estava organizado em dois graus: o 1.º grau, que continha o ciclo preparatório elementar de educação e pré-aprendizagem geral, com a duração de dois anos, e o 2.º grau, no qual estavam incluídos os cursos industriais e comerciais, complementares de aprendizagem.

O ensino liceal, de índole mais teórica (primazia dada ao saber), era frequentado por jovens provenientes das classes médias-altas e altas que perseveravam nos seus estudos, ingressando na universidade e obtendo reconhecimento e prestígio sociais. O EP, por sua vez, de natureza mais prática, almejava o aperfeiçoamento do “saber fazer” e era frequentado por jovens oriundos das classes médias-baixas, sendo estes preparados para aceder ao mundo do trabalho, num emprego, sem quaisquer expectativas de ingressar no ensino superior (Carvalho, 2011; Costa, 1990; Pardal et al., 2003).

A evolução atrás descrita mostra que, contrariamente aos ideais do Marquês de Pombal, na época do Estado Novo o ensino técnico de nível secundário representou um meio de seleção escolar, reproduzindo a origem social, porquanto o ensino liceal era cursado, principalmente, por alunos procedentes das classes de maiores rendimentos, isto é, aqueles que prosseguiam estudos no ensino superior; o ensino técnico era cursado pelos jovens das classes mais baixas, facultando o acesso aos cursos médios e profissionais ministrados nos institutos comerciais e industriais, todavia restringindo o acesso direto ao ensino superior (Mendes, 2009).

Nesse tempo, o EP constituía já uma forma de mobilidade social crescente, pois apenas alguns jovens tinham a oportunidade de prolongar os seus estudos para além da escolaridade obrigatória, que se confinava à instrução primária. A distinção entre estas duas vias de ensino deveu-se, em parte, às representações sociais positivas do ensino liceal, por oposição às representações negativas do ensino técnico, avocando o primeiro o crédito e o prestígio negados ao segundo (Mendes, 2009).

Veiga Simão, Ministro da Educação Nacional entre 1970 e 1974, trouxe para a cena educativa portuguesa o Projeto do Sistema Escolar. Este projeto introduziu grandes alterações, tais como: o aumento do número de anos de escolaridade obrigatória, que passou de seis para

oito anos; a antecipação da entrada para a escola primária dos sete para os seis anos; a inclusão da educação pré-escolar no sistema de ensino; a reestruturação e diversificação do ensino superior; a paridade entre o ensino técnico e o liceal; a substituição das Direções Gerais do Ensino Liceal e do Ensino Técnico pela Direção Geral do Ensino Secundário; o incremento da Ação Social Escolar; e a determinação da necessidade da certificação do EP nos dois últimos anos do mesmo (Carvalho, 2011).

O sistema educativo foi alvo de uma reestruturação profunda com o 25 de abril de 1974, desaparecendo as duas vias anteriores, ensino técnico e ensino liceal, em prol de uma única via no ensino secundário, razão pela qual todas as escolas foram denominadas secundárias. Desta forma, a unificação do ensino pretendia acabar com a discriminação social e com o preconceito, transfigurando-se num sistema escolar que garantisse uma verdadeira igualdade de oportunidades, o que se traduziu na extinção gradual do ensino técnico (Carvalho, 2011).

Da reestruturação do ensino complementar em 1978 resultaram três áreas disciplinares, que compreendiam disciplinas gerais, específicas e vocacionais, que facilitavam, por um lado, o ingresso no ensino superior e, por outro, a inclusão na vida ativa (Carvalho, 2011).

Com o objetivo de modernizar o sistema educativo e de renovar o Ensino Técnico Profissional, José Augusto Seabra, nos anos 80, instituiu várias modalidades de EP e medidas de apoio completar. Destacam-se os cursos técnico-profissionais, com a duração de três anos; os cursos profissionais de um ano; um serviço de orientação vocacional, levado a cabo por psicólogos; o fomento do ensino politécnico superior; e a criação das designadas “Comissões Regionais do Ensino Técnico Profissional” que tinham como função coordenar o desenvolvimento de uma experiência pedagógica a nível regional através da realização de estágios obrigatórios para os cursos profissionais.

A reintrodução da formação profissional no ensino secundário, apanágio da política educativa da década de 80, surgiu como uma resposta às necessidades nacionais de desenvolvimento e de ajustamento às mudanças tecnológicas, consubstanciando-se na criação das escolas profissionais (Vinhas, 2012). O advento destas escolas, no âmbito do paradigma do “neoprofissionalíssimo”, emergiu da necessidade premente de estruturar os sistemas de ensino secundário, com vista à normalização, uniformização e adequação dos sistemas de ensino e de formação às exigências de um mercado globalizado e assaz competitivo (Mendes, 2009).

O DL n.º 26/89, que regulamenta a criação das escolas profissionais, com o intuito de suprir as necessidades de desenvolvimento regional e local, refere, no seu preâmbulo, o seguinte:

O Governo defende como um dos vectores de modernização da educação portuguesa a multiplicação acelerada da oferta de formação profissional e profissionalizante, pelo apoio à implementação de uma rede de escolas profissionais, de iniciativa eminentemente local, com aproveitamento articulado dos recursos disponíveis nos vários departamentos do estado. (...) [Assim,] no contexto da integração europeia e do desafio de desenvolvimento económico e social que urge promover, a elevação da qualificação de recursos humanos do país constitui um imperativo de investimento inadiável.

A criação das escolas profissionais, enquanto projeto de um estado regulador, acarretou uma transmutação a nível dos protagonistas da política educativa, potenciando a ação do parceria socioeducativo que, autonomamente, passou a promover iniciativas com instituições da sociedade civil. Por conseguinte, as escolas profissionais derivam de parcerias socioeducativas com capacidade para conceber projetos educativos a nível local, que possam proliferar em novos recursos educativos (Stoer, 1994).

As escolas profissionais dimanam, usualmente, da diligência de instituições civis e pretendem constituir-se como uma alternativa formativa e profissional para os alunos que finalizam a escolaridade obrigatória. Analogamente propõem-se qualificar os recursos humanos essenciais à modernização empresarial e à exigência permanente do universo laboral. A entrada nestas escolas possibilita a qualificação de nível III (desenvolvimento de competências pessoais e profissionais para o exercício de uma profissão), concedendo, conjuntamente, um diploma de dupla certificação, ou seja, que certifica a conclusão dos estudos secundários (12.º ano) e viabiliza a sua continuidade num nível superior (Mendes, 2009).

O contexto de transnacionalização das sociedades tem sido determinante na estruturação das agendas políticas para a educação, nomeadamente no que diz respeito à criação das escolas profissionais, existindo, atualmente, um referencial global europeu.

As políticas educativas dos anos 80 e 90 do século passado pretenderam difundir a percepção de que a confrontação entre instituições seria uma necessidade resultante da nossa inserção europeia, encarada como um mercado mais vasto e com renovados concorrentes (Cunha, 1997). Nesta mesma linha, e validando esta visão, Antunes (2001) refere o seguinte:

O processo de criação das escolas profissionais parece susceptível de ser inscrito em dinâmicas de ‘europeização’ das políticas educativas públicas nacionais, na medida em que se afigura possível identificar relações de interação e interdependência fortes entre prioridades e opções políticas comunitárias e a criação de um contexto fortemente

indutor de algumas das orientações que caracterizam tal medida política; por outro lado, a sua viabilização, nomeadamente financeira, e decisivamente devedora da coincidência entre concepções e finalidades incorporadas nas escolas profissionais e linhas de intervenção valorizadas no contexto das políticas comunitárias. (p. 194)

Neste contexto, em 1984, emerge, administrada pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), a Formação Profissional em regime de alternância ou sistema de aprendizagem, a qual evoluiu expressivamente a partir de 1986. O sistema de aprendizagem assumiu-se, deste modo, como uma tríade formativa, que incluía a formação escolar, a formação profissional e a formação em empresa, o que facultava aos alunos a aquisição, em simultâneo, de uma qualificação profissional e de uma certificação escolar (Pardal et al., 2003).

A aprovação da Lei n.º 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), de 14 de outubro, veio instituir nove anos de escolaridade obrigatória, convertendo a formação profissional numa modalidade especial do ensino para jovens e fazendo com que a mesma evoluísse favoravelmente. Quanto ao EP, a LBSE menciona, no seu artigo 19.º, a importância da formação profissional:

A Formação Profissional, para além de complementar a preparação para a vida activa iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos básicos e de competências profissionais, de modo a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica.

A LBSE vem ainda consagrar e assegurar “uma escolaridade de segunda oportunidade” para aqueles que dela não puderam usufruir na idade própria, aos que recorrem ao sistema educativo por razões profissionais ou pessoais, no âmbito da valorização individual, assinaladamente necessidades de reconversão e/ou “aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos” (art.º 3.º).

Desde a aprovação da LBSE, especificamente no que diz respeito à Formação Profissional, denota-se algum cuidado na diversificação do Ensino Tecnológico e Profissional. O enquadramento legal do DL n.º 26/89 que, como já referimos, criou as escolas profissionais, estabelecimentos particulares que visavam dar resposta ao ensino secundário técnico, apontava como finalidade a criação de uma alternativa para os alunos que ambicionassem prosseguir os estudos após a conclusão da escolaridade obrigatória, possibilitando-lhes, ainda, a oportunidade de ingressarem no ensino superior. Este normativo foi, posteriormente, revogado pelo DL n.º 70/93, o qual introduziu algumas alterações ao regime de criação e funcionamento das escolas

profissionais, designadamente a promoção da formação profissional enquanto modalidade especial de educação escolar.

A formação técnica foi reestruturada em 1990, destinando-se, então, a um público-alvo muito específico, constituído essencialmente por jovens que abandonaram a escola, sem emprego e sem qualificações, incluindo adultos ativos que queriam melhorar o seu capital cultural; funcionaria como um sistema pós-secundário e especializado de formação inicial.

1.2. O Programa Novas Oportunidades

A iniciativa conjunta dos ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social “Novas Oportunidades”, lançada em 2004 pelo governo de José Sócrates, que evoca o aumento dos níveis de alfabetização e de qualificação da população portuguesa como objetivo primordial, enaltecendo a aprendizagem ao longo da vida, pretendeu facilitar o acesso da população a um maior nível de escolaridade, abrindo o leque de oportunidades para o futuro (Vinhas, 2012).

A formação profissional passou a contemplar duas modalidades distintas: a formação de jovens e a formação de adultos. A primeira abrangia os cursos artísticos especializados, os cursos científico-humanísticos, os cursos de aprendizagem, os cursos de educação e formação (CEF), os cursos profissionais, os cursos tecnológicos e os cursos das escolas de hotelaria e turismo; a segunda incluía os cursos de educação e formação de adultos e os cursos do ensino recorrente.

Os cursos profissionais obedeciam a uma estrutura curricular modular, o que emprestava mais maleabilidade e respeito pelos ritmos individuais de aprendizagem. O plano de estudos compreendia três componentes de formação, a saber: sociocultural, científica e técnica. A componente de formação técnica envolvia imperiosamente uma formação em contexto real de trabalho e destinava-se a alunos que, tendo concluído o 9.º ano de escolaridade ou uma formação equivalente, procuravam um ensino mais prático e virado para o mundo do trabalho, sustentando a hipótese de, num futuro a médio prazo, continuar os estudos.

A Portaria n.º 550 C/2004, de 21 de maio, recentemente revogada pela Portaria n.º 74 A/2013, de 15 de fevereiro, veio determinar a organização e o funcionamento destes cursos, tendo em conta a sua inserção qualificada no mundo do trabalho. Esta define, para além dos domínios respeitantes à organização e gestão do currículo e à avaliação e certificação das aprendizagens, outras matérias onde é peculiarmente notória a sua especificidade, nomeadamente no que concerne a criação dos cursos. Neste campo, a autonomia das escolas assume um papel basilar, porquanto é da sua competência a proposta de organização modular

das disciplinas da componente de formação técnica e dos respetivos programas, em consonância com os referenciais de formação previamente aprovados para cada família profissional.

A nova portaria (Portaria n.º 74 A/2013, de 15 de fevereiro) veio estabelecer as normas de organização, de funcionamento, de avaliação e de certificação dos cursos profissionais ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, que ministrem o nível secundário de educação, e nas escolas profissionais, nos termos definidos no DL n.º 139/2012, de 5 de julho. Este determina os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos nestes níveis de ensino. Assim, a organização dos cursos profissionais obedece ao preceituado na respetiva matriz curricular, no que se refere às disciplinas, à FCT, à gestão da carga horária, aos referenciais de formação e demais requisitos previstos na mesma.

1.2.1. Os cursos profissionais nas escolas secundárias

Os cursos profissionais foram criados pelo DL n.º 74/2004, de 26 de março, que define as condições para o funcionamento nas escolas/agrupamentos da rede pública de estabelecimentos de educação e de ensino dos cursos profissionais de nível secundário de educação, e enquadram-se na modalidade de formação profissional, consignada no Despacho n.º 14 758/2004, DR 172, Série II, de 23 de julho. Este despacho clarifica o funcionamento dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas e visa contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais necessárias ao exercício de uma profissão. Nesta linha, os referidos cursos dão primazia às ofertas formativas que equivalem às necessidades de trabalho locais e regionais e preparam os alunos para o acesso a formações pós-secundárias ou ao ensino superior. Depois de concluído, com aproveitamento, um curso profissional dá origem à obtenção do diploma do ensino secundário e, ainda, à certificação profissional, concedendo o nível 4 de qualificação do QNQ.

Os programas *das* disciplinas têm por base uma estrutura modular dos conteúdos da formação, competindo ao Ministério da Educação e da Ciência (MEC) asseverar a elaboração dos programas das disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica. As escolas alvitram os programas das disciplinas da componente de formação técnica, norteando-se pelos pressupostos estabelecidos no referencial de formação da família profissional em que se enquadra o respetivo curso. Os cursos, os planos de estudo e os programas das disciplinas da componente de formação técnica são submetidos aos serviços centrais, com competência na área da formação vocacional, para aferição e validação, competindo-lhes, ainda, definir as

orientações processuais necessárias e adequadas à apresentação das propostas supramencionadas.

A organização e a gestão do currículo dos cursos profissionais de nível secundário, definidas na Portaria n.º 550 C/2004, de 21 de maio, cingem-se, globalmente, aos princípios orientadores definidos para a generalidade das formações do nível secundário de educação e, especificamente, aos princípios que a seguir se enumeram:

- Desenvolvimento de competências vocacionais, cimentadas num conjunto de saberes humanísticos, científicos e técnicos, que lhes possibilitem uma efetiva inserção no mundo do trabalho e o exercício responsável de uma cidadania ativa;
- Adequação da oferta formativa aos perfis profissionais atuais e emergentes, no quadro do reconhecimento de áreas prioritárias e estratégicas para o desenvolvimento económico e social do país, num contexto de globalização;
- Racionalização da oferta de cursos profissionalmente qualificantes, recorrendo à publicação de referenciais de formação;
- Reforço da estrutura modular dos conteúdos da formação, no âmbito da demarcação da organização curricular dos cursos e do processo de avaliação das aprendizagens;
- Valorização da vertente técnica e prática da aprendizagem;
- Valorização de conhecimentos adquiridos no âmbito das tecnologias da informação e comunicação, aprofundando, por exemplo, a formação que incida sobre instrumentos de produtividade que suportem as tecnologias particulares de cada curso, bem como o exercício da cidadania;
- Reconhecimento e fortalecimento da autonomia da escola, visando a definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado ao contexto singular e integrado no respetivo projeto educativo;
- Consolidação da ligação entre a escola e as instituições económicas, financeiras, profissionais, associativas, sociais e/ou culturais locais e regionais;
- Preparação adequada para o exercício profissional qualificado, na linha da aprendizagem ao longo da vida.

A avaliação, no caso destes cursos, incide sobre as aprendizagens previstas nos programas das disciplinas das várias componentes de formação, sobre o plano de FCT e, ainda, sobre as competências identificadas no perfil de desempenho à saída do curso.

A conclusão, com aproveitamento, de um curso profissional, alcança-se através da aprovação em todas as disciplinas do mesmo, da FCT e da Prova de Aptidão Profissional (PAP).

Deverá, paralelamente, ser considerada a assiduidade do aluno, não podendo esta ser inferior a 85% da carga horária de cada módulo e a 95% da carga horária da FCT, mesmo que as faltas que ultrapassem os limites acima estabelecidos tenham sido aceites como justificadas.

A avaliação arroga um carácter diagnóstico, formativo e sumativo, visando: dar *feedback* ao aluno, e respetivo encarregado de educação, acerca dos progressos efetuados, das dificuldades reveladas e dos resultados obtidos na aprendizagem, clarificando as causas do (in)sucesso; adaptar e diferenciar as estratégias e metodologias de ensino, estimulando o desenvolvimento global do discente nas áreas cognitiva, afetiva, relacional, social e psicomotora; certificar os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas; contribuir para a melhoria da qualidade do sistema educativo, facilitando a tomada de decisões para o aperfeiçoamento e o reforço da confiança social no seu funcionamento (art.º 10.º da Portaria n.º 550 C/2004, de 21 de maio).

A avaliação sumativa assume as funções de classificar e de certificar, manifestando-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas e as competências adquiridas e desenvolvidas pelos alunos (compreende a avaliação sumativa interna e a avaliação sumativa externa). A avaliação sumativa interna coincide com o final de cada módulo e requer a intervenção do professor e do aluno, sendo formalizada em reunião do conselho de turma. Cabe ao professor organizar e facultar, de forma participada, a avaliação sumativa de cada módulo, respeitando o ritmo individual de aprendizagem dos alunos. O momento da realização da avaliação sumativa, no final de cada módulo, resulta do acordo prévio entre o(s) aluno(s) e o professor. A avaliação de cada módulo expressa a conjugação da auto e heteroavaliação do(s) aluno(s) e da avaliação efetuada pelo professor, em função da qual se adequam as estratégias de ensino/partilha/aprendizagem e se combinam novos processos e prazos para a avaliação do módulo. O aluno pode requerer, no princípio de cada ano letivo e em condições a fixar pelos órgãos competentes, a avaliação dos módulos não realizados no ano letivo anterior. A avaliação sumativa interna recai ainda sobre a FCT e implica, no final do 3.º ano do ciclo de formação, uma PAP. (Portaria n.º 550 C/2004, de 21 de maio, art.º 14.º)

A aprovação em cada disciplina, na FCT e na PAP, procede da obtenção de uma classificação igual ou superior a 10 valores. A aprovação na disciplina dependerá, conforme o caso, da classificação final obtida: na avaliação sumativa interna, na ponderação das classificações alcançadas na avaliação sumativa interna e no exame nacional, nas situações em que haja lugar à sua realização.

Nos cursos profissionais a avaliação realiza-se no final de cada módulo; nos cursos científico-humanísticos a avaliação de cada disciplina faz-se no final de cada ano letivo. Assim,

nestes cursos, podem concluir-se vários módulos de uma mesma disciplina durante um ano letivo, ao invés do que acontece nos cursos científico-humanísticos, em que a conclusão das disciplinas poderá apenas efetuar-se no final de cada ano letivo, sendo o número de aprovações condição *sine qua non* para a progressão ao nível de escolaridade seguinte.

Vinhas (2012) considera que o ensino por módulos reúne várias vantagens, salientando, entre outras, uma maior motivação dos alunos e um mais alto nível de coerência entre conteúdos. Neste sentido, segundo a autora:

O ensino modular exige conexões entre especialistas quando se trata de um nível que exige competências científicas mais elaboradas por parte dos professores, mas é um recurso para a relação entre os saberes quando o estilo dominante não é o trabalho de grupo entre os professores; permite não apenas relacionar conteúdos intelectuais, mas também conectá-los com atividades práticas, habilidades diversas que não costumam depender de conteúdos específicos. Os módulos originam a preocupação de uma atividade metodológica potencialmente mais variada, integradora de recursos diversos, materiais, meios audiovisuais, entre outros. (p. 53)

Os módulos reclamam, certamente, numa mesma unidade metodológica, ciclos de ação alargados, beneficiando a organização do trabalho dentro da sala de aula, em grupos heterogéneos, o que se reveste de grande importância nos procedimentos a adotar com os diferentes discentes. A organização modular pode, pois, representar um recurso tão válido como qualquer outro para responder às necessidades singulares de cada elemento do grupo (Vinhas, 2012).

O módulo, segundo Perrenoud (2000), assinala períodos de atividade para conteúdos com coerência interna, atestando o sentido de determinados objetivos intermédios, o que pode ocasionar o esboço da apreciação que o professor executa, documentando os progressos ou os retrocessos, mas permitindo, acima de tudo, regular a aprendizagem do aluno e a atividade do professor. Representando os módulos unidades de conteúdo diminutas, por conseguinte, mais acessíveis, eles pretendem motivar aqueles a quem a escola nada suscita. Assim, uma organização modular subentende uma estruturação curricular numa sucessão de módulos, definidos como espaços de tempo de formação qualificados por uma unidade temática e por objetivos de formação delimitados e que sejam interligados formando um todo coerente.

Síntese

Levando em linha de conta a diversidade de ofertas formativas de nível secundário, o crescente número de alunos que o cursam e o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos/12.º ano, os cursos profissionais, na qualidade de percursos educativos qualificantes, constituem-se como uma resposta consentânea com o desenvolvimento de competências técnicas essenciais à inserção profissional.

Os cursos profissionais contemplam estágios em ambientes reais nas empresas, permitindo não só um ingresso mais rápido no mundo do trabalho, para quem pretende concluir os seus estudos neste nível de ensino, mas também o prosseguimento dos mesmos para o ensino superior. Uma vez concluído, com aproveitamento, um curso profissional permite obter, simultaneamente, um diploma do ensino secundário e uma certificação profissional de nível 4, por referência ao QNQ.

Introdução

Começaremos por descrever o SNQ, no âmbito da reforma imposta pelo DL n.º 396/2007, o qual favorece a articulação entre a formação profissional oriunda do sistema educativo e o mercado de trabalho, facultando, através de objetivos, protocolos e instrumentos comuns, a obtenção de qualificações.

Passaremos, depois, a explicar a regulamentação do QNQ, tendo em conta os seus oito níveis de qualificação (desde o 2.º ciclo do ensino básico até ao doutoramento), caracterizados em função de três domínios para a determinação dos resultados de aprendizagem. Nesta estrutura, os cursos profissionais constituem percursos de dupla certificação, com a duração de três anos, incluem um estágio profissional e conferem uma qualificação de nível 4.

Seguir-se-á uma descrição do QEQ, referencial comum aos vários países, que permite identificar, com base nos seus sistemas nacionais de qualificações, o nível a que corresponde a qualificação obtida. Por fim, apresentaremos a ANQ, a quem cabe supervisionar tudo o que diz respeito ao QEQ.

2.1. SNQ: interface entre sistema educativo e mercado de trabalho

O SNQ fomenta uma articulação efetiva entre a formação profissional, incluída, por um lado, no sistema educativo e, por outro lado, no mercado de trabalho, concebendo objetivos, protocolos e instrumentos comuns no âmbito de um enquadramento institucional reformado (DL n.º 396/2007). Este avoca objetivos já cimentados na “Iniciativa Novas Oportunidades”, nomeadamente a promoção da generalização do nível secundário como qualificação mínima da população, identificando os instrumentos fundamentais para o seu efetivo cumprimento.

No campo de ação do SNQ, foram criados o QNQ, o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) e a Caderneta Individual de Competências (CIC), que passamos a apresentar de forma detalhada.

— O QNQ, cuja armadura conceptual reside nos princípios definidos no QEQ, no que diz respeito à descrição das qualificações nacionais em termos de resultados de aprendizagem, que define a estrutura de níveis de qualificação, de acordo com os descritores associados a cada nível de qualificação. Este propõe-se integrar os subsistemas nacionais de qualificação e aperfeiçoar o acesso, a progressão e a qualidade das qualificações relativamente ao mercado de trabalho e à sociedade civil;

— O CNQ, que se assume como um instrumento diligente, integrando as qualificações assentes em competências e identificando, para cada uma, os respetivos referenciais de competências, de formação e o nível de qualificação por referência ao QNQ.

A aquisição de uma qualificação prevista no CNQ tem de ser comprovada por Diploma de Qualificação que refira, simultaneamente, o nível de qualificação correspondente, de acordo com o QNQ e a atividade profissional para a qual se obteve a qualificação.

A conclusão com aproveitamento de uma ou mais unidades de formação desenvolvidas com base nos referenciais do CNQ, que não possibilite a obtenção imediata de qualificação ou a conclusão de um processo de reconhecimento e validação de competências, é atestada através de um certificado de qualificações.

A conclusão com aproveitamento de uma ação de formação que não esteja incluída no catálogo é comprovada por certificado de formação profissional, sendo, posteriormente, efetuado o registo na CIC, para efeitos de progressão escolar e profissional, através dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (antes eram os Centros Novas Oportunidades que detinham esta incumbência, mas estes foram extintos pela Portaria n.º 135 A de 2013).

— A CIC, onde devem ser registadas as competências adquiridas ou desenvolvidas pelos indivíduos ao longo da vida, mencionadas no CNQ, assim como ações de formação concluídas com aproveitamento que não estejam em consonância com as que deram origem às competências averbadas. Trata-se de um documento oficial, pessoal, intransferível e opcional, que possibilita aos indivíduos exibirem e informarem de maneira mais eficaz as formações e competências que foram adquirindo ao longo da vida, permitindo aos empregadores apreender mais facilmente a adequação das competências dos candidatos aos postos de trabalho. A caderneta pode ser requerida a qualquer entidade da rede de entidades formadoras do SNQ na qual frequentem uma ação ou curso de formação.

A Rede de Entidades Formadoras do SNQ engloba:

- Os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP);
- Os estabelecimentos de ensino básico e secundário do MEC;
- Os centros de formação profissional e de reabilitação profissional com gestão direta e participada do IEFP;
- As escolas profissionais;
- Os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com paralelismo pedagógico;
- As Entidades formadoras de outros ministérios;
- As Entidades com estruturas formativas certificadas do setor privado.

2.2. Obtenção de Qualificações

A obtenção da qualificação pode advir de várias formas: através de formação incluída no CNQ, desenvolvida no âmbito do Sistema de Educação e Formação; dimanar do reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas noutras formações e/ou noutros contextos da vida profissional e pessoal; derivar do reconhecimento de títulos obtidos noutros países, sendo este da responsabilidade da ANQ, salvo quando não estiver abrangido pela Diretiva do Parlamento Europeu 2005/36/CE, relativa ao reconhecimento das qualificações profissionais.

2.3. Criação do QNQ

A criação do QNQ, efetuada na arena do processo de reforma da formação profissional e da criação do SNQ (DL n.º 396/2007), baseou-se nas diretrizes que a seguir se elencam:

- Necessidade de integrar e de relacionar as qualificações obtidas nos distintos subsistemas de educação e formação (educação, formação profissional e ensino superior) num único quadro;
- Necessidade de valorizar as competências desenvolvidas e adquiridas em contextos não formais e informais;
- Necessidade de melhorar a compreensão e a comparabilidade das qualificações;
- Urgência de valorizar a dupla certificação associada, principalmente, às qualificações de nível secundário;
- Premência de acautelar a articulação com o QEQ, nomeadamente na sua utilização como um instrumento de referência para comparar os níveis de qualificação dos diferentes sistemas na ótica da aprendizagem ao longo da vida.

No que diz respeito às opções tomadas quanto ao desenho e estruturação do QNQ, houve uma clara intenção de responder, de forma inequívoca e objetiva, às diretrizes reconhecidas, destacando-se:

- A abrangência do QNQ, que inclui os vários graus de ensino (ensino básico, ensino secundário e ensino superior), a formação profissional e os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (obtidas por via formal e/ou informal);

- A estruturação da qualificação em oito níveis distintos, que abrangem todas as qualificações atualmente produzidas no sistema educativo e formativo português;
- A adoção de metodologias baseadas em resultados de aprendizagem para caracterizar cada nível de qualificação, o que traduz uma transformação relevante na maneira de conceptualizar e de descrever as qualificações, facultando a sua comparabilidade em função do desenvolvimento de competências e não dos processos de aprendizagem. O QNQ propicia, deste modo, a comparação de competências adquiridas per se, isto é, independentemente dos contextos em que foram adquiridas (formais ou informais). A descrição das qualificações em função de resultados possibilita aos vários intervenientes envolvidos no mercado de trabalho, indivíduos e empregadores, uma exata perceção do valor relativo das qualificações e, por conseguinte, contribui para uma melhoria do funcionamento do mercado de trabalho. Paralelamente, a mobilidade entre países é coadjuvada pela comparabilidade das qualificações que é assegurada pelo QNQ;
- A adoção dos domínios “conhecimentos, aptidões e atitudes”, para cada nível de qualificação, para a determinação dos resultados de aprendizagem;
- A adoção dos descritores dos resultados de aprendizagem consignados no QEQ para descrever os níveis de qualificação.

2.3.1. Regulamentação do QNQ

A publicação da Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho, veio regulamentar o QNQ, e a sua entrada em vigor, em outubro de 2010, aboliu a aplicação da estrutura dos níveis de formação estabelecidos na Decisão n.º 85/368/CEE, do Conselho, de 16 de julho, publicada no Jornal Oficial das Comunidades Europeias n.º L 19, de 31 de julho de 1985. Não obstante, os certificados e diplomas emitidos até ao início da aplicação do QNQ, e cujo nível de educação e de formação reporte à supracitada decisão, mantêm-se válidos, equivalendo os respetivos níveis de educação e de formação aos níveis de qualificação do QNQ, de acordo com o anexo III da Portaria n.º 782/2009. Assim, todos os certificados atinentes a modalidades que concedem uma qualificação deverão passar a incluir a referência ao nível de qualificação obtido, o mesmo devendo acontecer com os diplomas e certificados relativos aos cursos, no sentido de se consagrar a identificação do nível de qualificação no processo de certificação dos alunos que frequentam estes cursos.

2.3.2. Descritores dos níveis de qualificação e estrutura do QNQ

O QNQ encontra-se estruturado em oito níveis de qualificação caracterizados em função de três domínios para a determinação dos resultados de aprendizagem, como podemos verificar na tabela 2.1.

O primeiro nível de qualificação corresponde ao 2.º ciclo do ensino básico, o qual, em termos de resultados expectáveis das aprendizagens, equivale a conhecimentos e aptidões gerais básicos, essenciais para a realização de tarefas simples. No que se refere às atitudes, estes indivíduos deverão ser capazes de trabalhar e/ou estudar sob a supervisão direta de outros em contextos estruturados.

O segundo nível de qualificação refere-se aos indivíduos que terminaram o 3.º ciclo do ensino básico (obtido no ensino básico ou através de percursos de dupla certificação), o que implica conhecimentos factuais básicos numa determinada área de trabalho ou de estudo; espera-se que adquiram aptidões cognitivas e práticas, elementares para a aplicação da informação adequada à realização de tarefas e à resolução de problemas correntes, através de regras e de instrumentos simples; exige-se que trabalhem ou estudem sob supervisão, mas com um certo grau de autonomia.

O nível 3 da tabela refere-se ao ensino secundário, vocacionado para o prosseguimento de estudos de nível superior, que prescreve o conhecimento de factos, princípios, processos e conceitos gerais numa determinada área de estudo ou de trabalho. É suposto que estes indivíduos desenvolvam um vasto leque de aptidões cognitivas e práticas, necessárias para a realização de tarefas e para a resolução de problemas, com recurso à seleção e aplicação de métodos, instrumentos, materiais e informações básicas. A assunção de responsabilidades para executar tarefas numa determinada área de estudo ou de trabalho e a melhoria do comportamento adaptativo, em função das circunstâncias, com vista à resolução de problemas, são atitudes expectáveis para pessoas com este nível de habilitações.

A seguir, no nível 4, surge o ensino secundário obtido através de percursos de dupla certificação ou vocacionado para o prosseguimento de estudos de nível superior, acrescido de estágio profissional, com uma duração mínima de seis meses. Espera-se que estes indivíduos obtenham conhecimentos factuais e teóricos em contextos alargados numa área de estudo ou de trabalho e que, paralelamente, desenvolvam uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções para problemas específicos numa dada área de estudo ou de trabalho. É expectável que sejam capazes de: gerir a sua própria atividade no quadro das orientações estabelecidas em contextos de estudo ou de trabalho, comumente previsíveis, mas

suscetíveis de serem alterados; supervisionar atividades de rotina de terceiros, assumindo certas responsabilidades, em matéria de avaliação e de melhoria das atividades, em contextos diversificados de estudo ou de trabalho.

O nível 5, atinente à qualificação pós-secundária de nível não superior, mas que atribui créditos para o prosseguimento de estudos de nível superior, implica a aquisição de conhecimentos abrangentes, especializados, factuais e teóricos numa dada área de estudo ou de trabalho, bem como a consciência dos limites desses conhecimentos; inclui uma série abrangente de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções criativas para problemas abstratos. Espera-se que estes indivíduos supervisionem outros em contextos de estudo ou de trabalho (sujeitos a alterações imprevisíveis) e que se tornem bons avaliadores, tanto do seu desenvolvimento e desempenho profissionais, como do desempenho de terceiros.

O nível 6, relativo à licenciatura, reivindica um conhecimento aprofundado de uma determinada área de estudo, implicando uma compreensão crítica de teorias e de princípios. É suposto que os indivíduos detentores deste nível de aptidões avançadas revelem mestria e inovação, tão necessárias para a resolução de problemas complexos, numa determinada área de estudo ou de trabalho, ainda que estes sejam imprevisíveis. Neste nível de qualificação pretende-se que consigam gerir atividades ou projetos técnicos ou profissionais complexos, que se responsabilizem pela tomada de decisões em contextos de estudo ou de trabalho imprevisíveis e pela gestão do desenvolvimento profissional, individual e coletivo.

O sétimo nível, tocante ao mestrado, requer conhecimentos altamente especializados, alguns dos quais se encontram na vanguarda do conhecimento numa determinada área de estudo ou de trabalho; estes conhecimentos devem sustentar, por um lado, a capacidade de reflexão original e/ou de investigação e, por outro, a consciência crítica das questões relativas aos conhecimentos numa dada área e nas interligações entre as várias áreas. As aptidões especializadas que detêm, no âmbito da resolução de problemas, e em matéria de investigação e/ou inovação para desenvolver novos conhecimentos e procedimentos, facilitam a integração de conhecimentos das diferentes áreas; devem ser capazes de gerir e de transformar contextos complexos e imprevisíveis de estudo ou de trabalho, que exigem abordagens estratégicas novas; devem estar aptos a assumir responsabilidades que permitam contribuir para a melhoria dos conhecimentos e das práticas profissionais e/ou para rever o desempenho estratégico de equipas.

Por fim, no último nível de qualificação, aparece o doutoramento (nível 8) que, no domínio dos conhecimentos, se coaduna com saberes de ponta, altamente eruditos, na vanguarda de uma determinada área de estudo ou de trabalho e na interligação entre áreas. Os resultados das

aprendizagens, no domínio das aptidões, implicam técnicas mais avançadas e especializadas, incluindo capacidades de síntese e de avaliação, imprescindíveis para a resolução de problemas críticos, na área de investigação e/ou de inovação, e para o alargamento e a redefinição dos conhecimentos ou das práticas profissionais existentes. Atitudes como a demonstração de um alto nível de autoridade, inovação, autonomia, integridade científica ou profissional e a assunção de um forte compromisso, no que diz respeito ao desenvolvimento de ideias inovadoras (ou novos processos na vanguarda de contextos de estudo ou de trabalho), inclusivamente em matéria de investigação, é o que se espera dos indivíduos doutorados.

Os descritores dos oito níveis do QNQ estão em conformidade com a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de abril de 2008, respeitante à instituição do QEQ para a aprendizagem ao longo da vida (JO, n.º C 111, de 6 de maio de 2008).

O QNQ abarca o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior, a formação profissional e os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, obtidas pelas diferentes vias.

Tabela 2.1 - Níveis de Qualificação e Estrutura do QNQ

| Níveis de Qualificação | Qualificações | Resultados expectáveis das aprendizagens | | |
|------------------------|---|---|--|---|
| | | Conhecimentos | Aptidões | Atitudes |
| Nível 1 | 2.º Ciclo do Ensino Básico | Conhecimentos gerais básicos. | Aptidões básicas essenciais. | Trabalho sob supervisão num ambiente organizado. |
| Nível 2 | 3.º Ciclo do Ensino Básico | Conhecimentos factuais básicos numa dada área. | Aptidões cognitivas e práticas elementares. | Trabalho sob supervisão, com alguma autonomia. |
| Nível 3 | Ensino Secundário vocacionado para o prosseguimento de estudos | Conhecimentos factuais, princípios, processos e conceitos gerais numa dada área. | Vasto leque de aptidões cognitivas e práticas necessárias para realizar tarefas e resolver problemas. | Atitude responsável para executar tarefas numa dada área de estudo/trabalho; competência para resolver problemas. |
| Nível 4 | Ensino Secundário (percursos de dupla certificação, com estágio profissional) | Conhecimentos factuais e teóricos em contextos alargados numa dada área. | Gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para resolver problemas específicos numa área de estudo/trabalho. | Gestão da atividade de acordo com orientações estabelecidas, mas passíveis de serem alteradas; supervisão de atividades rotineiras em contextos variados. |
| Nível 5 | Qualificação pós-secundária que atribua créditos para o prosseguimento de estudos | Conhecimentos abrangentes, especializados, factuais e teóricos numa dada área de estudo ou de trabalho. | Conjunto de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções criativas para problemas abstratos. | Gestão e supervisão em contextos de estudo/trabalho sujeitos a alterações; aperfeiçoamento do seu desempenho e do desempenho de terceiros. |
| Nível 6 | Licenciatura | Conhecimento aprofundado de uma área de estudo e compreensão crítica de teorias e de princípios. | Aptidões avançadas que revelem mestria e inovação envolvidas na resolução de problemas complexos e imprevisíveis. | Gestão de atividades/projetos complexos; responsabilização pela tomada de decisões em contextos imprevisíveis e na gestão do crescimento profissional, individual e coletivo. |
| Nível 7 | Mestrado | Conhecimentos altamente especializados. | Aptidões especializadas para resolver problemas; capacidade de investigação/inovação, integrando conhecimentos das diferentes áreas. | Gestão e transformação de contextos complexos e imprevisíveis; responsabilidades na revisão do desempenho estratégico de equipas. |

| Níveis de Qualificação | Qualificações | Resultados expectáveis das aprendizagens | | |
|------------------------|---------------|--|---|--|
| | | Conhecimentos | Aptidões | Atitudes |
| Nível 8 | Doutoramento | Conhecimentos de ponta na vanguarda de uma determinada área de estudo. | Aptidões/técnicas avançadas e especializadas, nomeadamente capacidade de síntese, avaliação e resolução de problemas críticos numa área de investigação/inação, com vista à melhoria das práticas profissionais existentes. | Alto nível de autoridade, inovação, autonomia, integridade científica ou profissional; assunção de um forte compromisso no desenvolvimento de ideias inovadoras ou novos processos na vanguarda de contextos de estudo/trabalho, inclusive em matéria de investigação. |

Fonte: Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho

2.4. Articulação com o QEQ

O QEQ, adotado em 2008 pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho, resume-se a um referencial comum que faculta a correspondência e a comparação entre os sistemas de qualificações de vários países. Com efeito, funciona como um dispositivo de tradução/comparação dos níveis de qualificação de distintos países, visando tornar as qualificações mais claras, objetivas e compreensíveis entre sistemas, e impulsionar a mobilidade dos aprendentes e trabalhadores entre países.

A Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho para a implementação do QEQ (23 de abril de 2008) aconselha os Estados-membros a correlacionarem os seus sistemas nacionais de qualificação com o QEQ, recorrendo a uma referenciação transparente dos seus níveis de qualificações com os níveis do QEQ e, se for necessário, do desenvolvimento de Quadros Nacionais de Qualificações. Assim, estes deverão adotar medidas, no sentido de todos os novos certificados de qualificações e diplomas e documentos Europass, emitidos pelas entidades competentes, conterem uma referência clara ao nível adequado do QEQ.

Partindo de uma abordagem assente nos resultados de aprendizagem é possível, por um lado, definir e descrever qualificações e, por outro lado, promover a validação da aprendizagem não formal e informal. Deste modo, o processo de referenciação dos níveis de qualificação nacionais com os níveis do QEQ é sustentado pelas orientações produzidas pelo Grupo Consultivo (*Advisory Group*) para a Implementação do QEQ, da Comissão Europeia, o qual é composto por representantes dos Estados-membros e dos Parceiros Sociais Europeus.

Os critérios e procedimentos adotados para a referenciação supramencionada tiveram em linha de conta as responsabilidades e as competências legais dos organismos nacionais envolvidos no processo de referenciação, implicando o ponto de coordenação nacional, sendo claramente definidas e publicitadas pelas autoridades públicas competentes. Subsiste, pois, uma relação clara e visível entre os níveis de qualificação do quadro/SNQ e os descritores de nível do QEQ.

O quadro/SNQ e as respetivas qualificações alicerçam-se no princípio da aquisição de resultados de aprendizagem, havendo, neste ponto, uma articulação direta com as disposições existentes em matéria de validação da aprendizagem não formal e informal e com os sistemas de créditos, se/quando existentes.

A este propósito, é de referir que os procedimentos adotados para a inclusão de qualificações no QNQ ou de descrição do posicionamento das qualificações no SNQ são transparentes, uma vez que os sistemas nacionais de garantia da qualidade no domínio da

educação e formação estão referenciados ao quadro/SNQ e são congruentes com os princípios e orientações europeus.

O processo de referenciação deve compreender o acordo expresso dos organismos competentes para a garantia da qualidade e implica a participação de peritos internacionais. Por conseguinte, os organismos nacionais competentes autenticam a referenciação do quadro/SNQ com o QEQ, devendo as autoridades nacionais competentes, das quais faz parte o ponto de coordenação nacional, publicar um relatório que descreva o processo de referenciação e a respetiva fundamentação, abordando isoladamente cada um dos critérios. A plataforma oficial do QEQ deverá manter atualizada uma lista dos Estados-membros que tenham confirmado a finalização do processo de referenciação, incluindo hiperligações para os relatórios já concluídos.

No seguimento do processo de referenciação, e respeitando os prazos antevistos na recomendação, os novos certificados de qualificação, diplomas e documentos Europass emitidos pelas autoridades competentes devem identificar nitidamente, com base nos seus sistemas nacionais de qualificações, o nível do QEQ a que corresponde a qualificação obtida.

2.5. ANQ como ponto de coordenação nacional

No contexto da adoção da recomendação supramencionada, por parte do estado português, a ANQ, I.P. foi nomeada ponto de coordenação nacional para a implementação do QEQ, cabendo-lhe: referenciar os níveis de qualificações do SNQ com os níveis do QEQ; acautelar a transparência da metodologia utilizada para referenciar os níveis de qualificações nacionais com o QEQ; autorizar o acesso à informação e orientações às partes interessadas sobre a forma como as qualificações nacionais se referenciam ao QEQ; estimular a participação de todas as entidades interessadas relevantes (estabelecimentos de ensino superior, de educação e de formação profissionais, parceiros sociais, diferentes setores e especialistas).

Síntese

O SNQ veio fomentar a articulação permanente entre a formação profissional incluída, tanto no sistema educativo como no mercado de trabalho, produzindo objetivos, protocolos e instrumentos comuns, à luz de um novo enquadramento institucional. Resgatando objetivos consolidados na “Iniciativa Novas Oportunidades”, designadamente impulsionar a generalização do nível secundário, como qualificação mínima dos indivíduos, e identificar os instrumentos essenciais para a sua consecução, o SNQ criou o QNQ. Este engloba oito níveis

de qualificação, descritos em função de três domínios para a determinação dos resultados de aprendizagem: conhecimentos, aptidões e atitudes.

No QNQ, os cursos profissionais surgem, no quarto nível de qualificação, como percursos de dupla certificação, com uma duração de três anos, e implicam um estágio profissional. Estes cursos promovem a aquisição de conhecimentos factuais e teóricos em contextos alargados numa determinada área, exigindo um leque considerável de aptidões cognitivas e práticas imprescindíveis para resolver problemas específicos, sendo as atividades geridas de acordo com orientações previamente estabelecidas, mas que, a qualquer momento, podem ser alteradas.

Assumindo-se como referencial comum aos vários países, o QEQ possibilita a correspondência e a comparação entre os diversos sistemas de qualificação, operando como uma ferramenta de tradução dos níveis de qualificação dos diversos países, no sentido de uniformizar a linguagem utilizada, já que a torna mais objetiva. Pretende-se, assim, impulsionar a mobilidade dos aprendentes e dos trabalhadores entre países.

Introdução

A formação de professores tem usufruído, nos últimos anos, de uma dinâmica quantitativa bastante significativa, suportada por vários contributos legislativos e por diversas iniciativas formativas, oriunda de distintos organismos. Parece ser consensual que os docentes que exercem funções nos cursos profissionais necessitam de mais formação especializada ou contínua, razão pela qual não poderíamos deixar de abordar esta temática.

Este capítulo encontra-se dividido em três partes. Na primeira, partindo do referencial legislativo do ECD, enumeraremos e caracterizaremos as diferentes modalidades de formação e apresentaremos as perspetivas teóricas de alguns autores de referência. Na segunda, dada a especificidade e a importância da formação contínua de professores, descreveremos os normativos em vigor, tecendo também algumas considerações de índole histórica; realçaremos o estatuto de formadores e formandos e procuraremos explicar o papel de alguns organismos públicos no processo de organização, acreditação e verificação das ações de formação. Terminaremos, na terceira parte, à luz dos documentos e da legislação em vigor, com uma breve reflexão sobre a temática em apreço.

3.1. Formação de professores: modalidades e práticas

Quando se aborda o tema da formação de professores, tendo como referencial legislativo o ECD (DL n.º 75/2010), há a considerar a formação inicial, definida no art.º 13.º como a que “confere habilitação profissional para a docência no respetivo nível de educação ou de ensino”, a formação especializada (art.º 14.º), que “visa a qualificação dos docentes para o desempenho de funções ou atividades educativas especializadas e é ministrada nas instituições de formação a que se referem os números 3 e 5 do artigo 34.º da Lei de Bases do Sistema Educativo” (escolas superiores de educação e estabelecimentos de ensino universitário) e a formação contínua, a qual se destina a “assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional do pessoal docente, visando (...) objetivos de desenvolvimento na carreira e de mobilidade” (art.º 15.º), devendo ser planeada no sentido de promover a capacitação de competências profissionais no docente.

As duas primeiras modalidades de formação realizam-se, como já referimos, nas universidades e nas escolas superiores de educação dos setores público e privado; a terceira é, na maioria das vezes, oferecida pelos centros de formação de associações de escolas, os

designados CFAE, embora possa emanar também dos serviços centrais ou regionais do MEC, das universidades ou dos sindicatos de professores, entre outros organismos. Esta última pode resultar da iniciativa de instituições vocacionadas para tal ou “ser assegurada por organismos públicos ou entidades privadas, podendo ser ainda promovida ou apoiada pelos estabelecimentos de educação ou de ensino, individualmente ou em regime de cooperação, nos termos previstos na legislação aplicável” (art.º 16.º do ECD).

No que diz respeito à formação inicial, apesar de termos vivido em Portugal, entre 1960 e 1980, um período de grande carência de professores, em virtude da expansão e da generalização da escolaridade obrigatória (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão, & Tavares, s/d), atualmente apenas alguns jovens docentes, após a conclusão de uma licenciatura e de um mestrado na docência, de índole profissionalizante, resultado da aplicação do modelo de Bolonha, conseguem uma colocação. Assim, uma preocupação crescente dos decisores educativos prende-se com a qualidade da formação (Carvalho, 2009), tanto dos docentes recém-formados como dos docentes com vários anos de serviço que ou não tiveram acesso a uma formação inicial que fosse ao encontro das suas reais necessidades ou trilharam caminhos específicos na docência, por exemplo, no âmbito da formação profissional ou do ensino à distância, que lhes exigem outro tipo de competências.

A formação inicial de professores não contempla, em nenhuma das áreas específicas da docência, unidades curriculares que versem a temática dos cursos profissionais, assim como também não considera outras modalidades específicas de educação, como é o caso, por exemplo, da Educação Especial, do Ensino para Adultos ou do Ensino de Português no estrangeiro.

A formação especializada, de acordo com o preceituado no DL n.º 255/98, compreende os seguintes cursos de qualificação para o exercício de outras funções educativas: Educação Especial, Administração Escolar e Administração Educacional, Animação Sociocultural, Orientação Educativa, Organização e Desenvolvimento Curricular, Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, Gestão e Animação da Formação, Comunicação Educacional e Gestão da Informação. Apenas professores que possuam habilitação profissional para a docência, com cinco anos de efetivo serviço docente, podem candidatar-se à matrícula e à inscrição nestes cursos. Alguns deles, independentemente da atribuição ou não de um grau académico de 2.º ciclo (mestrado), incluem unidades curriculares relacionadas diretamente com a formação profissional, dando, não raras vezes, origem a dissertações, estágios e projetos no âmbito do EP.

Os professores que têm acesso à modalidade de formação pós-graduada supracitada, quer se trate de uma especialização quer se trate de um mestrado, como refere Jubilot (2010), estão mais bem preparados para encarar os desafios lançados pelos cursos profissionais. Segundo esta autora, reconhece-se, nas escolas secundárias, a necessidade de formação especializada para os docentes que lecionam nos cursos profissionais, principalmente para os diretores dos mesmos. Este tema é também abordado por Formosinho (2000), que considera a operacionalização do desenvolvimento profissional especializado, no âmbito dos contextos e dos agentes que a podem facultar, relacionando as lógicas escolar, académica e empresarial. Paralelamente, no que diz respeito às predileções atinentes às modalidades de formação, apuramos “a sua ancoragem na interligação entre a teoria e a prática, apoiando-se na colegialidade e numa orientação para o desempenho quotidiano.” (Jubilot, 2010, p. 141).

Sendo certo que a teoria está intrinsecamente ligada à prática (e vice-versa), existe consenso na literatura acerca dos conteúdos de formação considerados ajustados e necessários ao exercício de funções educativas nos cursos profissionais, devendo estes contemplar áreas diversas nos domínios que, a seguir, se elencam: o domínio social da inteligência emocional, que inclui a motivação, a empatia e as habilidades sociais, e da mediação; o domínio das estratégias de liderança e orientação; o domínio do trabalho administrativo e respetiva organização; o domínio pedagógico da avaliação dos alunos; o domínio da prestação de contas, isto é, da avaliação dos cursos; o domínio das metodologias de investigação em educação; o domínio da gestão de equipas e da supervisão (Formosinho, 2000; Jubilot, 2010; Morgado, 2007).

Tendo em conta que o desenvolvimento e a aquisição de competências esperados de um profissional de educação incidem, essencialmente, nos campos técnico, científico, político e pedagógico, qualquer processo de especialização vai requerer, indubitavelmente, uma componente de formação que inclua, por um lado, a experiência no desempenho especializado continuado (o saber experiencial) e, por outro lado, a reflexão sobre a mesma (Fialho, Silva, & Saragoça., 2013). Deste modo, a formação especializada certificada, por via da sua consagração formal, traduzir-se-á num maior impacto na qualidade da educação, porquanto poderá ter repercussões na gestão dos recursos humanos atinentes a determinada área de gestão intermédia (Formosinho, 2000).

As transformações educativas dos últimos anos reclamam, da parte dos docentes em exercício de funções, um novo perfil de saberes e de competências profissionais, mais abrangente, mais direcionado, mas, ao mesmo tempo, mais ponderado e reflexivo.

No que diz respeito aos cursos profissionais, é através da auto-observação e da autossupervisão que os docentes que neles lecionam podem refletir sobre as suas práticas, com vista à progressiva melhoria do seu desempenho (Gonçalves, 2006). Neste sentido, Gonçalves (2006) considera a auto-observação um robusto instrumento de investigação do professor, principalmente quando focalizado num nível mais intimista de análise, capaz de exaltar a sua capacidade formativa e de conduzir ao seu aperfeiçoamento pessoal, profissional e social. Assim, a prática da observação participante, tendo em conta a armadura conceptual da análise da relação educativa, converte-se numa modalidade específica de análise que assenta na reflexão enquanto ferramenta de recolha de informação (Gonçalves, 2006).

Conforme menciona Gonçalves (2006), a figura do professor encerra no seu âmago as grandes linhas mestras do seu próprio desenvolvimento individual, social e profissional, assumindo, neste âmbito, o exercício da auto-observação e análise da relação educativa uma importância crucial, enquanto instrumento auxiliador e mediador dos mecanismos da autoaprendizagem docente. À luz desta conceção, a auto-observação facilita e promove a reflexão docente, contribuindo, claramente, para o alargamento da rede de professores reflexivos e críticos e, por conseguinte, para a constituição de escolas cada vez mais reflexivas.

Avocando a escola, enquanto organização, algum protagonismo no aperfeiçoamento dos seus atores, ela desencadeia junto destes, e no contexto circundante, um processo de interação dialética e integral; o crescimento daí resultante reverte numa melhoria global, a nível de desempenho e de qualificação, dos indivíduos que nela trabalham (Alarcão, 2008). A autora apresenta, assim, um conceito distinto de supervisão, em que o enfoque deixa de estar na esfera individual para se posicionar na ótica de uma perspetiva desenvolvimentista global da instituição escola: “desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, [investigar, aprender], ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais, [significativas] e coletivas, incluindo a formação dos novos agentes” (p. 35).

Apenas uma instituição reflexiva, uma instituição competente que consiga inserir-se na comunidade envolvente, será capaz de abarcar os vários atores educativos, enquanto aprendentes, num projeto conjunto de melhoria da qualidade educativa, com vista à promoção do sucesso educativo e à consequente diminuição da inquietação advinda do insucesso (Alarcão, 2008; Gonçalves, 2006). A qualidade da prática pedagógica, a sua natureza e a organização estrutural que lhe subjaz são, pois, fortemente influenciadas pela formação que o docente vai adquirindo ao longo da sua carreira, nomeadamente no campo de ação da formação

contínua e da utilização da metodologia do trabalho de projeto (Formosinho & Machado, 2015; Jubilot, 2010; Many & Guimarães, 2006; Roldão, 2009).

3.2. Formação contínua de professores

O sistema nacional de formação contínua de professores, criado pelo DL n.º 249/92, de 9 de novembro, permitiu concretizar o reconhecimento da formação contínua, simultaneamente, como um direito e um dever de todos os profissionais de educação e como condição *sine qua non* para a progressão na carreira. Atribui-se, deste modo, à formação contínua de professores um papel capital na valorização da profissão docente, no desenvolvimento organizacional das escolas e na melhoria das aprendizagens dos alunos.

A noção de formação contínua é, na conceção de Fialho et al. (2013), polissémica, considerando que abarca não apenas o ato de formar, ou seja, a formação propriamente dita, mas também o efeito, no sentido de resultado ou produto, e o modo de formar, no que se refere às metodologias e estratégias utilizadas ao longo do processo. Releva-se, assim, a dimensão do saber e do saber fazer, numa ótica valorativa do domínio profissional, que reivindica competências especializadas, e a dimensão do desenvolvimento global do professor, por via da integração construtiva do saber, do saber fazer e do saber ser. Esta multidimensionalidade, que obriga a redimensionar as várias vertentes da formação, constitui-se como um processo de autorreflexão e de análise que, indubitavelmente, conduz à desestruturação e reestruturação do sujeito que a ele se submete, neste caso, o professor, sendo simultaneamente um ato social (Fialho et al., 2013; Gonçalves, 2006).

A formação contínua visa, em primeiro lugar, melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens, através da constante atualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática. Seguem-se outros objetivos analogamente importantes: aperfeiçoar nos docentes competências profissionais nos vários domínios da atividade educativa, seja a nível da escola, seja a nível da sala de aula; incentivar a autoformação, a prática da investigação e a inovação educacional; proporcionar a aquisição de capacidades, competências e saberes que potenciem a construção da autonomia das escolas e dos respetivos projetos educativos; estimular processos de mudança, suscetíveis de produzir dinâmicas formativas, nas escolas e nos territórios educativos em que estas estão inseridas; apoiar programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações (Vinhas, 2012).

No nosso país, a formação contínua de professores foi fortemente impulsionada pela publicação, em 1990, do ECD e pela sua ligação à progressão na carreira docente. Na sua

sequência, surge o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP), explanado no DL n.º 249/92, de 9 de novembro, republicado pelo DL n.º 207/96, de 2 de novembro, e alterado pelo DL n.º 155/99, de 10 de maio, e pelo DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro, que se aplica, basicamente, a todos os docentes em exercício de funções. Recentemente, em fevereiro de 2014, foi publicado o novo RJFCP, consignado no DL n.º 22/2014, que revogou todos os normativos supracitados.

O novo RJFCP aposta na valorização profissional dos docentes, sobretudo através de um investimento prioritário na formação contínua, reforçando-se, igualmente, a ideia de que a organização, a gestão do ensino e o sucesso educativo estabelecem a essência da atividade docente. Nesta linha, à luz do novo paradigma, para concentrar a formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes, com recurso à formação contínua, privilegia-se a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, numa primeira fase, e faculta-se a melhoria da qualidade do ensino, numa fase posterior.

Na perspetiva de articulação entre os objetivos de política educativa local e nacional, a análise das necessidades de formação, apontando a identificação das prioridades de curto prazo, assume-se como sustentáculo da conceção dos planos anuais ou plurianuais de formação e assenta nos resultados da avaliação das escolas e nas necessidades de desenvolvimento profissional dos seus docentes.

O DL n.º 22/2014 pretende valorizar os recursos internos das entidades formadoras e das próprias escolas, inculcando neles a premência de responder, com alguma qualidade formativa, às necessidades prioritariamente identificadas. Neste sentido, recrutam-se a experiência e a acumulação diferenciada dos recursos, bem como a expressiva melhoria registada na massa crítica, tanto no número, como na qualificação dos formadores existentes nas escolas.

A qualidade da formação deve ser assegurada através de dispositivos de regulação diferenciados, e de mecanismos de monitorização, que possibilitem a recolha de informação fiável de suporte à tomada de decisão sobre a formação contínua de docentes, imprescindível quando se pretende adequar a oferta formativa às imposições da atualidade e do futuro.

Os CFAE, tendo em conta a sua especificidade, serão, posteriormente, objeto de diploma próprio, focando-se o novo RJFCP numa maior compreensibilidade de elementos estruturantes: áreas e modalidades de formação, duração, entidades formadoras e processos de acreditação e de certificação, entre outros. O Conselho Nacional de Educação já emitiu um parecer, o n.º 4 de 2014, sobre o projeto de diploma que aprova as regras a que devem atender a constituição e o funcionamento dos CFAE, em que destaca, pela importância que arroga para o respetivo desenvolvimento profissional, a valorização da formação contínua de professores.

Os princípios gerais e a organização da formação consagrados no DL n.º 22/2014 aplicam-se aos docentes em exercício efetivo de funções nas escolas da rede pública, aos docentes das escolas portuguesas no estrangeiro e aos docentes dos estabelecimentos do ensino particular e cooperativo, associados de um dado CFAE; o seu propósito passa por prover as entidades formadoras e as escolas de autonomia, seja no domínio pedagógico, seja no da organização da formação encarada como prioritária para a melhoria dos resultados, no que se refere à consecução dos projetos educativos.

Enquanto as áreas de formação previstas no anterior RJFCP incidiam sobre ciências de especialidade, que constituam matéria curricular nos vários níveis de educação e de ensino, ciências da educação, prática e investigação pedagógica e didática nos distintos domínios da docência e formação ética e deontológica (art.º 6.º), o novo RJFCP contempla as seguintes: área da docência, isto é, campos do conhecimento que constituem matérias curriculares nos vários níveis de ensino; prática pedagógica e didática na docência, particularmente a formação no domínio da organização e da gestão da sala de aula; formação educacional geral e das organizações educativas; administração escolar e administração educacional; liderança, coordenação e supervisão pedagógica; formação ética e deontológica; Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar.

No que concerne as ações de formação contínua, estas assumiam, no anterior RJFCP, oito modalidades diferentes: os cursos de formação; os módulos de formação; a frequência, com aproveitamento, de disciplinas singulares/unidades curriculares em instituições de ensino superior; os seminários; as oficinas de formação; os estágios; os projetos de investigação/ação, os quais careciam de prévia aprovação do órgão de gestão e administração escolar, uma vez ouvido o órgão de coordenação pedagógica; os círculos de estudos.

O novo RJFCP também veio alterar as modalidades das ações de formação contínua, circunscrevendo-se estas, atualmente, aos cursos de formação, às oficinas de formação, aos círculos de estudos e às ações de curta duração; no entanto, a título individual ou em pequeno grupo, é possível solicitar a acreditação, ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), das modalidades de estágio e ou de projeto (art.º 6.º do novo RJFCP).

No que diz respeito às ações de formação inseridas nas modalidades de curso, oficina ou círculo de estudos, elas apresentam uma duração mínima de doze horas e são, obrigatoriamente, acreditadas pelo CCPFC; as de curta duração podem variar entre as três e as seis horas (art.º 7.º do novo RJFCP). Assim, a formação contínua, na modalidade de ação de curta duração, passa a ser reconhecida e certificada, produzindo os efeitos previstos no ECD, tanto para a ADD –

Avaliação de Desempenho Docente – como para a progressão na carreira. Como refere Nora (2014):

O RJFCP, ao consagrar a modalidade de ação de curta duração enquanto experiência já desenvolvida pelas escolas e pelos CFAE, representa a oportunidade de encarar esta modalidade de formação contínua, em concreto e enquanto processo formativo em contexto, como prática que se confunde com a própria criação e desenvolvimento da inovação nas escolas associadas (p. 1).

Assim encaradas, as ações de curta duração, no quadro dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário associados aos CFAE, afastam-se, a nível conceptual, das práticas tradicionais de formação contínua de professores, assentes na conceção cumulativa e linear de pré-requisitos para a ação vista como momento de aplicação. Conceber uma orientação estratégica para a formação contínua, no que às ações de curta duração diz respeito, implica uma revisão crítica do modelo tradicional de conceção da formação contínua que estabeleça, como princípio geral, pensar e organizar a formação a partir da capacidade de equacionar e de resolver problemas, procurando edificar respostas pertinentes (Nora, 2014).

Esta orientação estratégica segue a linha defendida por Crozier (1995), em que a lógica de “procura de soluções” dá lugar à lógica da “construção dos problemas”, na qual os professores são encarados como profissionais que tomam decisões em contextos singulares, marcados pela complexidade e pela incerteza, necessitando, por isso, de equacionar problemas e de engendrar soluções inovadoras. É nesta perspetiva, que toma como referência essencial os problemas a resolver no exercício da atividade profissional, que se estabelecem os eixos táticos em que se erigem as ações de curta duração e se configuram estratégias distintas das utilizadas nas formações tradicionais (Nora, 2014).

Nas diversas modalidades de formação, as ações que atribuam primazia às metodologias de ensino à distância e à formação em rede, com recurso às plataformas eletrónicas e numa ótica de rentabilização de recursos, deverão ser consideradas preferenciais, com vista à melhoria do potencial dos profissionais de educação (Vinhas, 2012).

A formação contínua considerada para os efeitos previstos no ECD contempla as ações acreditadas e creditadas pelo CCPFC, as ações reconhecidas e certificadas pelas entidades formadoras, a formação desenvolvida no quadro dos programas europeus, quando acreditada pelo CCPFC, sendo que a frequência das ações certificadas tem como limite máximo um quinto do total de horas de formação obrigatória no respetivo escalão ou ciclo avaliativo (art.º 8.º do

novo RJFCP). Para efeitos de preenchimento dos requisitos previstos para a avaliação do desempenho e para a progressão na carreira dos docentes em exercício efetivo de funções em estabelecimentos de ensino não superior previstos no ECD, impõe-se uma incidência mínima de 50% na dimensão científica e pedagógica na componente da formação contínua, sendo que, forçosamente, quatro quintos da formação são acreditados pelo CCPFC (art.º 9.º do novo RJFCP).

O art.º 10.º discrimina como entidades formadoras os CFAE, as instituições de ensino superior, os centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos, os serviços centrais do MEC e outras entidades públicas, particulares ou cooperativas, sem fins lucrativos, acreditadas para o efeito.

Quanto aos primeiros, sendo os CFAE entidades formadoras com um estatuto próprio (art.º 11), as competências que lhes são atribuídas, a sua constituição e as suas regras de funcionamento serão estabelecidas em DL (o anteprojeto já se encontra disponível para consulta *online*).

Já os segundos, as instituições de ensino superior, devem constituir-se como entidades formadoras no âmbito da formação contínua de docentes quando pretendem realizar ações de formação contínua acreditadas, sendo, neste caso, dispensadas do processo de acreditação (art.º 12). Uma vez que estas instituições são responsáveis pela formação inicial de professores, elas podem elaborar programas de formação de formadores e, paralelamente, prestar consultadoria científica e metodológica às outras entidades formadoras, mormente na identificação de necessidades, na elaboração de planos, na conceção e no desenvolvimento de projetos e na avaliação da formação.

As associações profissionais, científicas, pedagógicas e outras entidades públicas, particulares ou cooperativas sem fins lucrativos, que tenham uma intervenção considerável no processo de formação contínua de professores podem constituir centros de formação contínua; os serviços centrais do MEC podem assumir-se como entidades formadoras, sendo dispensados do processo de acreditação (art.º 13).

A formação contínua, no âmbito da valorização profissional dos docentes, subentende uma conjugação de esforços dos elementos envolvidos, com especial relevância no estabelecimento de parcerias entre entidades formadoras, assinaladamente entre entidades responsáveis pela formação inicial e pela formação contínua.

3.2.1. Formadores e formandos

A acreditação dos formadores, por áreas e domínios de formação, é da competência exclusiva do CCPFC nos termos de regulamentação própria (art.º 14). Considerando a crescente qualificação dos profissionais da educação, e sem prejuízo de recurso a formadores externos, privilegia-se a criação, em cada CFAE, de uma bolsa de formadores internos, acreditados pelo CCPFC e pertencentes aos quadros das escolas associadas do CFAE, responsáveis pelo desenvolvimento e acompanhamento dos planos anuais e/ou plurianuais de formação (Jubilot, 2010).

Os docentes que tenham beneficiado do estatuto de equiparação a bolseiro, para fins de investigação, tendo, por isso, ficado isentos de prestação de serviço letivo, integram, imperativamente, a bolsa de formadores internos do CFAE por um período mínimo de três anos letivos, quando termina o período da atribuição da bolsa, devendo o diretor do CFAE empenhar-se na sua acreditação junto do CCPFC.

A figura do formador externo, aquele que é acreditado pelo CCPFC, mas que não está integrado nos quadros das escolas associadas do CFAE, é um recurso que só deve ser acionado quando, manifestamente, não existirem na bolsa de formadores internos das escolas associadas formadores com perfil tido como ajustado às necessidades de formação. A outra situação em que isso poderá acontecer decorre da iniciativa dos serviços centrais do MEC que demandem formadores portadores de um perfil profissional singular (art.º 15).

O estatuto do formador encontra-se consagrado no art.º 16.º do RJFCP, que clarifica a inserção da atividade dos formadores internos na componente não letiva de estabelecimento do horário do docente; este deve, se a comissão pedagógica assim o entender, assegurar um mínimo de vinte e cinco horas de formação em regime presencial por cada ano letivo; poderá também, por requerimento de uma entidade formadora ou por sua iniciativa, ser autorizado pela Direção Geral da Administração Escolar (DGAE) a ministrar ações de formação, em regime de acumulação (eventualmente, poderá ser remunerado). Enquanto formandos, os formadores têm prioridade sobre os outros docentes na frequência de quaisquer ações de formação do seu interesse e que, manifestamente, contribuam para melhorar o seu desempenho, mantendo, todavia, os mesmos direitos dos restantes.

Os direitos dos formandos, consignados no art.º 17.º do RJFCP, permitem-lhes eleger as ações de formação que consideram mais apropriadas ao seu desenvolvimento profissional e pessoal, devendo, não obstante, observar as prioridades definidas pela escola a que pertencem ou pelos serviços centrais do MEC. Eles poderão, também, colaborar na elaboração do plano

de formação do CFAE a que pertencem, cooperar com os pares na consecução de projetos de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, frequentar graciosamente as ações de formação obrigatória para efeitos da avaliação do desempenho e da progressão na carreira docente e obter um certificado de conclusão da formação realizada.

Sem prejuízo no disposto no ECD, os docentes, na qualidade de formandos, para além da assiduidade e da pontualidade, têm o dever de cumprir quaisquer obrigações legais no que concerne a formação contínua, participando com empenho nas ações de formação contínua prioritárias para a concretização do projeto educativo da escola. Devem, também, impulsionar um relacionamento favorável e a coadjuvação entre pares, partilhando com eles a informação, os recursos didáticos e os métodos pedagógicos, em prol da difusão das boas práticas (art.º 18.º do RJFCP).

3.2.2. O papel do CCPFC, da DGAE e da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) na formação contínua

O CCPFC tem a seu cargo o processo de acreditação, reconhecimento e certificação das entidades formadoras, dos formadores e das ações de formação, sendo o processo de reconhecimento e de certificação das ações de curta duração da competência das entidades formadoras (art.º 19.º do RJFCP).

As ações de formação contínua requerem uma avaliação formal da parte do formando, do formador e da entidade formadora, com vista à análise da sua adaptação aos objetivos definidos e da sua importância para a melhoria do ensino e dos resultados escolares dos discentes, ao desenvolvimento profissional e à melhoria estrutural das escolas. Para o efeito, deve a entidade formadora conceber instrumentos de avaliação ajustados, tratar os dados recolhidos, fomentar a divulgação dos resultados, que devem ser utilizados como fator regulador da oferta formativa (art.º 20.º do RJFCP).

Cabe à DGAE, no âmbito do art.º 20.º, constituir um sistema de informação onde constem, entre outros, elementos sobre a oferta de formação, a formação efetivamente realizada e os indicadores de desempenho obtidos. Para o efeito, as entidades formadoras facultam, em suporte eletrónico, os elementos necessários ao registo anual das ações de formação efetuadas (art.º 21.º do RJFCP). Qualquer incumprimento implica, na primeira ocorrência, a cessação da validade da formação em causa e, numa segunda ocorrência, a cessação da acreditação da entidade formadora. A formação contínua é ainda sujeita a uma avaliação periódica, por parte do MEC, nomeadamente quanto aos resultados produzidos.

O papel do CCPFC, explanado no art.º 22.º, passa pela acreditação das entidades formadoras, das ações de formação contínua, dos cursos de formação especializada, dos formadores e consultores de formação, competindo-lhe ainda avaliar e acompanhar o sistema de formação contínua, conceber e publicar um relatório trienal de avaliação da mesma e, por fim, emitir pareceres sobre matérias da sua competência.

A IGEC avoca, no sistema de formação contínua, a verificação e a inspeção das atividades de formação contínua previstas no RJFCP, devendo, no caso da ocorrência de irregularidades, comunicá-las ao CCPFC, que, por sua vez, deve aplicar os procedimentos adequados (suspensão preventiva da acreditação, instauração de processo administrativo de averiguações, suspensão temporária da acreditação ou, nos casos mais graves, cancelamento definitivo).

3.3. Breve reflexão sobre a formação contínua

Sendo certo que a frequência de ações de formação contínua, e a respetiva angariação de créditos, se impõe como condição necessária à progressão na carreira, o que acarretou um considerável aumento da demanda, a lógica da academização e da racionalização impôs-se, na linha de um paradigma normalizado de escolarização:

O sistema de formação contínua de professores que continua em vigor é condição obrigatória para a progressão na carreira. Do ponto de vista organizacional, há vários constrangimentos que decorrem desta ligação e há implicações pedagógicas na formação, na medida em que os professores tendem a ser encarados como formandos-alunos e não como adultos e profissionais sujeitos e autores da sua própria formação. (Vinhas, 2012, p. 23)

Embora a formação contínua de docentes se enquadre, na sua essência, no campo de ação da formação profissional de adultos, ela não conduziu a grandes mudanças nas representações e nas práticas relacionadas com a formação, o que, provavelmente, estará relacionado com as estratégias e as metodologias utilizadas nas sessões formativas, em que o docente, recetor da formação, continua a vestir a roupa formal de aluno e não de formando; do mesmo modo, o formador permanece na pele do professor, sendo-lhe muito difícil abandonar esse papel (Ferreira, 2009; Vinhas, 2012).

Em Portugal, a formação tem sido tema de diversos normativos legais, como já referimos, cujos propósitos têm oscilado entre o estabelecimento de dinâmicas de atualização e de aprofundamento de saberes essenciais ao exercício da docência e as intervenções renovadoras

em ambientes educativos. Neste sentido, para Vinhas (2012), tratar-se-á de um plano individual de aperfeiçoamento, ferramenta que se propõe facilitar a reflexão nas esferas pessoal e profissional, no que se refere ao campo emocional, à evolução da dimensão pedagógica dos sentimentos profissionais e respectivas implicações para a sua formação profissional. Esta autora, à semelhança das ideias defendidas por Ferreira (2009), que valoriza a experiência enquanto alavanca impulsionadora dos processos formativos, menciona ainda o seguinte:

O conceito de aprendizagem organizacional procura traduzir esta ideia de que a formação e a mudança se operam através da organização, não se tratando, portanto, de mudar pessoas supostamente carentes, mas as organizações e os seus problemas, valorizando-se os saberes experienciais e os contextos e processos coletivos de trabalho. (p. 23)

É certo que a globalização acarretou para a cena educativa portuguesa um conjunto de reptos, em que as relações de cooperação entre organizações, na qualidade de eixos estratégicos estruturantes da formação ao longo da vida, adquiriram protagonismo; no entanto, tendo em conta que nesta cooperação intervêm atores singulares provenientes de diversos sistemas, é indispensável fazê-los convergir (Fialho et al., 2013). Efetivamente, a prática não é formadora per se, podendo tornar-se objeto de análise e de reflexão, e até suscitar entendimento, com o auxílio de um referencial teórico (Ferreira, 2009). Na linha advogada por Fialho et al., 2013:

Somos (...) confrontados com a necessidade de responder aos desafios do desenvolvimento e da inovação, incorporando nas práticas quotidianas as tecnologias de informação e comunicação, associando-as tantas vezes às práticas profissionais e de formação que hoje, mais do que nunca, terão de ser competitivas no espaço que há muito ultrapassou a fronteira do país. (p. 148)

Formosinho (2009) corrobora esta visão, ao considerar os formandos como agentes de socialização, sujeitos capazes de se metamorfosearem, em função das competências que vão desenvolvendo, e de remodelarem a comunidade em que estão inseridos. Para esta autora, a formação contínua, enquanto campo privilegiado de projetos de investigação-ação, encontra-se intimamente ligada à formação e ao desenvolvimento profissional, porquanto os professores se encontram permanentemente num processo formativo integrador, de índole essencialmente social, que abrange todo o seu ciclo de vida profissional e que não se restringe unicamente à formação inicial.

Partindo do conceito de competência de Caetano e Vala (2002), encarado como a capacidade que um indivíduo tem de mobilizar saberes teóricos e práticos para, em contexto real, resolver problemas diversos, percebemos que quaisquer saberes, sejam eles teóricos ou funcionais, são automaticamente recrutados para a ação docente contextualizada, isto é, representam competências profissionais (Formosinho, 2009; Pacheco, 2011). Comumente, ações de formação contínua de longa duração apelam à mobilização destes saberes, conduzindo a uma melhoria das práticas educativas, razão pela qual devem ser encaradas como prioritárias nos planos de formação dos CFAE (Nora, 2014).

Embora nem todas as ações de formação contínua acarretem mudanças nas práticas educativas quotidianas, os seus efeitos são mais suscetíveis de se dilatarem no tempo se forem sustentados por sessões práticas em contextos reais de sala de aula (Vinhas, 2012), sendo, por conseguinte, a modalidade de oficina de formação a que melhor se adequa a este paradigma. Assim, espera-se que os docentes que participam em ações de formação contínua adquiram novos saberes, habilidades e aptidões e que cambiem as suas atitudes e as suas práticas, inculcando nos seus pares novos valores; espera-se que sejam capazes de influenciar a aprendizagem dos alunos e, concludentemente, os seus resultados (Formosinho, 2009).

A este propósito, citamos Vinhas (2012, p. 27), que realça o papel da formação contínua nas práticas docentes:

Há dados que demonstram que a formação contínua pode produzir um forte impacto no pensamento e na prática dos professores e, conseqüentemente, de uma forma indireta, na qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos na sala de aula. Este caso verifica-se sobretudo quando a formação contínua consegue dar atenção às necessidades particulares de desenvolvimento dos professores e da escola.

A formação contínua deve, pois, ser significativa para os docentes, à semelhança das aprendizagens, que devem ser significativas para os alunos; se compreender e valorizar os conhecimentos adquiridos nas ações de formação frequentadas, o docente terá mais facilidade em aliar a teoria à prática e, naturalmente, no papel de genuíno agente de mudança, empenhar-se-á com mais afinco na tentativa de melhorar o seu desempenho e o dos seus alunos, gerindo e organizando a sua autotransformação (Gonçalves, 2006).

Todos os autores consultados defendem a ideia de que a formação de professores envolve uma reflexão constante sobre a essência, os objetivos e os métodos que norteiam a sua conceção, a sua estrutura e a sua operacionalização. Na perspetiva de Vinhas (2012), “falar da

formação de professores implica falar do modo como se encara o ensino e refletir sobre o que significa ser professor” (p. 29), num determinado contexto profissional, social e até político.

Como sublinha Santos (2005), cada grupo profissional transporta consigo uma verdadeira identidade coletiva, a qual entrosas determinadas dinâmicas formativas, usualmente concretizadas em projetos de investigação/ação, cujo propósito primeiro é a resolução de problemas concretos existentes no seu contexto laboral e a procura de respostas céleres e proveitosas (Formosinho, 2009).

Síntese

A formação contínua de professores, ratificada no DL n.º 22/2014 (novo RJFPCP), encerra na sua génese uma tripla aceção: estratégia, processo de desenvolvimento e instituição (Fialho et al., 2013). Nesta linha de pensamento, é concebida como um sistema que concorre para uma efetiva transição ecológica, um verdadeiro pilar basilar no processo de desenvolvimento profissional do docente, algo dinâmico, personalizado, não institucional, que coloca em evidência a autonomia, o desenvolvimento, a interação e a mudança (Alarcão & Roldão, 2008; Fialho et al., 2013).

A concretização dos planos de formação, levados a cabo numa ótica de promoção das aprendizagens, poderá perfilhar uma modificação atitudinal dos agentes educativos, potenciadora de uma mudança comportamental, que se traduzirá na aquisição ativa de novos conhecimentos, na perspetiva de “aprender a aprender”, em vez da “assunção estática de conhecimentos adquiridos passivamente” (Fialho et al., 2013, p. 91).

Introdução

Considerando a problemática da presente investigação, cujo objetivo principal é conhecer as representações dos docentes relativamente ao EP, desponta a necessidade de clarificar o conceito de representação social. Deste modo, através de uma pequena resenha histórica, apresentaremos as teorias que lhe estão subjacentes, bem como o conceito de representação que será adotado neste trabalho.

4.1. Conceito de Representações Sociais

De acordo com Martins, Pardal, & Dias (2008),

Na sua relação com o mundo envolvente, os indivíduos são constantemente chamados a fazer interpretações, avaliações e a tomar decisões, por vezes de forma imediata, sobre as ocorrências que a sua vivência social vai colocando. Estes processos não são, na sua maior parte, o resultado de uma análise racional, objectiva e científica da realidade, mas o resultado de um saber comum, construído e acumulado no percurso histórico e na vivência quotidiana de cada indivíduo de uma forma em que os dados objectivos se cruzam com a experiência subjectiva. (p. 27, sublinhado nosso)

Este saber comum, edificado e armazenado ao longo da vida, e traduzido na experiência social, na particularização dessa vivência, nas ambições e respetivas esperanças de realização, aloja-se na mente humana sob a forma de pensamentos e de visões da realidade, operando como matriz e ferramenta indispensável na interação dos indivíduos com o mundo circundante (Martins et al., 2008).

As representações sociais, enquanto saber pragmático ou do senso comum, na linha advogada por Durkheim (1977), sociólogo que introduziu o conceito de representações coletivas, com a mesma aceção, reportam-se às categorias de pensamento que conduzem certas sociedades a construir e a exprimir a sua realidade.

Segundo Jodelet (1989), o ser humano tem uma necessidade imperiosa de segurança, de adaptação ao meio, de resolver problemas e questões colocados pela sociedade, razões que nos levam a fabricar as representações. Elas representam “uma forma de conhecimento dotada de um sentido abrangente e pragmático, que assumem uma dupla função que faz delas instrumentos, simultaneamente, interpretativos e adaptativos” (Martins et al., 2008, p. 27).

Não se tratando de categorias pré-estabelecidas, nem sequer universais na consciência, porquanto são fabricadas a partir de factos sociais (Durkheim, 1977), as representações assumem-se como modalidades de entendimento e integração do contexto social em que estamos inseridos, sujeitas à observação e à interpretação; paralelamente, revestem-se de grande utilidade na resolução dos problemas do quotidiano (Martins et al., 2008), permitindo a “integração de novos elementos num quadro de referência pré-existente [e] atribuindo (...) um sentido a estes dados.” (Pardal, Martins, & Dias, 2007, p. 71).

Moscovici (2003), tendo como alicerce o conceito de representações coletivas aventado por Durkheim, concebeu uma teoria moderna de representações sociais, afastando-se do seu antecessor na questão de nomeação dos conceitos: representações coletivas por oposição a representações sociais. Enquanto a teoria de Durkheim parece adequar-se mais a um ambiente social de menor complexidade, quase inexistente nos nossos dias, a de Moscovici ajusta-se às sociedades modernas, caracterizadas pelo pluralismo e pela celeridade com que as mudanças económicas, políticas e culturais sobrevêm (Farr, 1994).

À luz desta armadura conceptual, compreendemos que a ciência, a religião, as convicções e os mitos das sociedades mais rudimentares estão na origem da noção de representações coletivas, defendida por Durkheim; já as representações sociais, ratificadas por Moscovici, são descritas como fenómenos específicos relacionados com uma forma peculiar de compreender e de comunicar, algo que alia a realidade ao senso comum (Moscovici, 2003). Assim, partindo do conhecimento do senso comum, socialmente edificado e partilhado pelo grupo social em que o sujeito se insere, as representações sociais assumem um sentido polissémico, uma vez que são, concomitantemente, produto e processo da apropriação de uma realidade extrínseca e elaboração psicológica e social dessa mesma realidade (Jodelet, 1989).

O carácter eminentemente social das representações manifesta-se num processo que envolve experiências, práticas, valores e normas de conduta, em que a relação sujeito-objeto é entendida como uma relação interativa e dinâmica e a objetividade e a subjetividade se interlaçam. O sujeito, ao conceber a representação de um objeto, independentemente da sua categoria, representa-se também a si próprio, integrando-o no seu universo de desejos e valores previamente interiorizados e procedentes do seu historial individual e da interação social com os demais (Martins et al., 2008).

As representações sociais afiguram-se, para Moscovici (2003), como uma modalidade de conhecimento singular, uma realidade incontornável, já que os indivíduos trazem consigo o peso das mesmas, copiosamente arreigadas através dos tempos e, por conseguinte, dificilmente abaláveis. Este autor ressalta a importância da pressão exercida pelas representações sociais nas

nossas vidas, pois, ainda que tenhamos presente a noção de que elas são apenas ideias, a verdade é que elas se impõem como realidades inquestionáveis que nós temos, forçosamente, de confrontar.

Com efeito, ainda segundo o mesmo autor, existe uma relação inversa entre a consciência que temos sobre determinadas representações e a influência que essas mesmas representações têm na nossa vida diária, isto é, quanto menor for a nossa consciência sobre certas representações, maiores serão as suas influências no nosso quotidiano. Devemos, por isso, questioná-las e tentar perceber a sua origem, impedindo que se petrifiquem nas nossas mentes. Recuperando a metáfora usada por Moscovici (2003), quando criamos uma representação, num momento de fruição avassalador, vestimos a indumentária do artista, inclinamo-nos perante a obra de arte e adoramo-la, como se de um verdadeiro Deus se tratasse.

Minayo (1995), analogamente, interpreta as representações sociais no espectro da sociologia clássica, como um termo filosófico que designa a reprodução de uma percepção guardada na memória e exteriorizada, através da linguagem expressiva, por palavras, sentimentos e atitudes. As palavras assumem, assim, para a autora, uma importância primordial, já que são elas que nos transmitem, nos diferentes contextos sociais, a ideologia das massas.

Corroborando esta visão, Martins et al. (2008) analisam o conceito de representação como “um complexo encadeamento dinâmico e interminável de processos e produtos do conhecimento social, de interações permanentes entre indivíduo e sociedade, entre a realidade objectiva e o mundo subjectivo, entre os campos psicológico e sociológico” (p. 28). Enquanto significações construídas no contexto social, histórico e cultural, partindo de ajustes entre os participantes na interação, as representações afiguram-se como uma vasta arena que apela à interdisciplinaridade, na ótica de um processo real de conhecimento social, um ser e um dever ser. Este saber discreto é o saber do senso comum, um saber que se distingue do conhecimento científico e que, de algum modo, se relaciona com aspetos políticos, ideológicos e teóricos (Moscovici, 2003).

O saber do senso comum tem uma implicação direta na questão dos valores, pelo que, nesta perspectiva, se podem considerar as representações um instrumento útil na análise das questões sociais, tendo em conta que clarificam o nosso entendimento da relação do sujeito com o mundo, sendo partilhadas por todos e fortalecidas pela tradição (Moscovici, 2003). Este autor considera que o processo de captação das representações ocorre naturalmente, sem grandes dificuldades; porém, definir o conceito pode revelar-se bastante redutor, porquanto compele o leitor a construir a sua própria definição.

Vistas como um processo de construção, as representações sociais, na versão contemporânea do senso comum, conseguem interligar fatores individuais e pessoais, de “pôr em jogo juízos, sentimentos, opiniões, atitudes, trocas de informação, relações intersubjectivas, normas sociais, valores colectivos, ideias, crenças, expectativas” (Martins et al., 2008). Moscovici (2003) reitera esta posição, ao enfatizar a importância dos conceitos, das proposições e das explicações que têm a sua origem na vida diária, no decurso de comunicações interpessoais, avocando, na sociedade hodierna, um papel semelhante ao dos mitos e das religiões das sociedades tradicionais. A este propósito, Gomes (2007), evidenciando o carácter edificador das representações, afirma ainda que:

Essas construções, de certo modo, asseguram ao sujeito social a construção de sentimentos de pertença social e a possibilidade de que estabeleça com seus pares relações de comunicação e representação, o que caracteriza a representação como social, pois é partilhada por vários indivíduos e é coletivamente produzida. (p. 106)

Na linha de pensamento defendida por Moscovici (1960, 2003), outros autores (Durkheim, 1977; Jodelet, 1984; Vala, 1986) explicam que as representações, dada a sua complexidade e a sua dinâmica, são formas socialmente construídas de compreender, configurar, ajustar, significar, partilhar e/ou redimensionar factos, exigindo, obviamente, um estudo das várias disciplinas sociais, no seio de um certo ecletismo. Esta abordagem psicossociológica, cuja ênfase se situa no pluralismo teórico, possibilita a identificação do indivíduo e sua relação histórica com o meio, com o outro e consigo mesmo. Moscovici (2003) ressalta ainda a importância das interações humanas, quer se trate de indivíduos, quer se trate de grupos, denunciando a relevância das representações na compreensão de quaisquer fenómenos educativos relacionados com a docência.

Deste modo, à luz da indispensabilidade de conhecer as representações que os docentes têm acerca dos cursos profissionais, bem como as implicações dessas representações na construção da sua identidade, adotámos o conceito de representações sociais de Moscovici (2003). Neste sentido, interessa-nos apurar as representações sociais de professores, pertencentes a diferentes grupos de docência, no contexto profissional em que estão inseridos, relativamente aos cursos profissionais. Assim sendo, compreender as representações que os professores têm sobre os cursos profissionais significa conhecer a sua interação com o objeto desse estudo.

4.2. Representações sociais: processo, matéria-prima e função

Na qualidade de processo, as representações sociais potenciam o estabelecimento de uma relação dinâmica entre fatores sociais e fatores pessoais, colocando “em jogo juízos, sentimentos, opiniões, atitudes, trocas de informação, relações intersubjectivas, normas sociais, valores colectivos, ideias, crenças, expectativas.” (Martins et al., 2008, p. 28). Elas estabelecem um intrincado processo de produção, o qual é afetado por inúmeros confrangimentos individuais e coletivos, estando ao alcance dos sujeitos processar e (re)construir todos estes dados (Martins et al., 2008).

Na qualidade de matéria-prima, as representações sociais socorrem-se de imagens e de símbolos, com o intuito de permitir a incorporação, a interpretação e a atribuição de sentidos aos objetos e às situações; sobrelevam o reflexo do objeto na consciência do sujeito, assumindo *nuances* objetivas ou simbólicas, reais ou ilusórias, consoante a relação que se estabelece entre os dois. Neste sentido, dada a interatividade da ligação sujeito/objeto, as representações sociais não são mais do que uma expressão arquitetada pelo indivíduo (Jodelet, 1989; Martins et al., 2008).

Na qualidade de função, quer no âmbito da psicologia, quer no âmbito da sociologia, as representações, tendencialmente, refletem as informações recentes que se vão obtendo na variedade de relacionamentos interpessoais e que, a posteriori, se integram no agregado experiencial. Do ponto de vista psicossocial, elas constituem partes do todo, isto é, do sistema de representações do indivíduo e constituem, simultaneamente, uma base e um guia orientador da ação (Martins et al., 2008).

Encarando as representações como forma específica de pensamento, isto é, o saber do senso comum, um saber que sustenta qualquer interação comunicativa, justifica-se a sua análise pelo dinamismo que lhes está subjacente, consubstanciado num *continuum* de construção/reconstrução, reflexão/ação, numa incessante estruturação, um verdadeiro círculo virtuoso (Estanqueiro, 2012).

Segundo Vala (1986), o estudo das representações sociais, dada a complexidade e a dinâmica que o distinguem, deve obedecer a um certo pluralismo teórico, a um certo ecletismo, no seio de uma abordagem psicossociológica, em que estão envolvidas as diversas disciplinas sociais (psicologia, sociologia e filosofia, entre outras). Todavia, as representações sociais constituem um todo indissociável, já que o processo de construção origina produtos que, por sua vez, são reintegrados em novos processos, em função de novos contextos e de novas finalidades (Martins et al., 2008).

Analisaremos, a seguir, o processo de (re)construção das representações sociais, levando em linha de conta o papel que avocam nos relacionamentos interpessoais.

4.3. Processo sociocognitivo inerente à construção das representações sociais

Como atrás referimos, Moscovici (1960) encarava as representações sociais como modalidades específicas de conhecimento, em que o conceito e a percepção estavam intimamente ligados e cujos conteúdos, de teor essencialmente figurativo, determinavam imagens sobejamente influenciadas pelos ambientes social e atitudinal. Assim, entre a realidade objetiva e a realidade construída, mediadas pelo processo dinâmico das representações, vão surgindo produtos que, não sendo unicamente fruto da segunda, ultrapassam a primeira.

Deste modo, as representações sociais ultrapassam o mero reflexo e a própria reflexão sobre os dados objectivos para se constituírem como leituras subjectivadas da realidade, cujo papel não pode deixar de ser decisivo no processo de tomadas de decisão individual ou, na medida em que forem partilhadas por grupos mais amplos, no desenvolvimento das respectivas estratégias sociais. (Martins et al., 2008, p. 30)

Interessa-nos, pois, perceber a génese desta modalidade específica de conhecimento, noutras palavras, compreender o processo de formação das representações sociais. Moscovici (1960) identificou, por esta ordem, os fatores que estão na sua origem: o desfasamento e a dispersão da informação, a pressão da inferência e a focalização. O primeiro traduz-se numa disparidade entre a informação disponível e a informação necessária, a qual resulta de fatores ambientais diversos; o segundo decorre da urgência de uma resposta célere aos pedidos, impedindo o afastamento necessário entre pensamento e ação, por um lado, e saber armazenado e reflexão, por outro (resultado da pressão social, da urgência de opinar, de ajuizar, de avaliar situações, orientar comportamentos e, por último, agir); o terceiro transcorre da variação de interesses e do facto de, em determinados círculos sociais, se privilegiarem certas relações, que evidenciam preocupações de grupo (imbuídas de afetos, valores, hábitos, costumes, posição social, tradição, etc.).

A premência de opinar tem um efeito perverso, já que provoca, na maioria das vezes, respostas socialmente corretas e adequadas ao contexto, mas antecipa a passagem da constatação à dedução. Como não há homogeneidade no acesso à informação, as representações sociais são bastante diversas, manifestando no plano figurativo a riqueza e a complexidade da

conjuntura social objetiva, enquanto resultado do estado em que se encontra a sociedade (Moscovici, 1960).

O mesmo autor encontrou dois processos que explicam a construção das representações sociais: a objetivação, maneira como se organizam os seus elementos constituintes, e a ancoragem, percurso que determina a expressão de uma realidade apreciada como natural. Este trajeto, marcado pela composição e pela transmutação de elementos, reflete a relação sujeito/objeto e inclui várias fases, desde o processo de seleção, passando pela esquematização, até à naturalização.

No processo de seleção influem vários fatores, designadamente as habilitações, o estatuto social, os valores e as convicções políticas ou religiosas, entre outros, que levam a uma apropriação seletiva da informação disponível (Moscovici, 1960). Na base da retenção seletiva e da descontextualização dos elementos selecionados está uma armadura conceptual figurativa, o coração das representações, concretizada num modelo assaz despretenso que permite, simultaneamente, explicar o funcionamento do todo e de cada uma das partes, somando renovadas informações e tornando-as conciliáveis com o sistema de representações até então consolidado (Martins et al., 2008, p. 30). Esta teoria simples promove a recontextualização, integrando e imprimindo coerência imediata ao todo e às suas partes constituintes (Martins et al., 2008).

Na esquematização, segunda fase do processo, dá-se uma simplificação da informação, a qual é estruturada e organizada de forma a centralizar os pontos comuns ao objeto e à representação social correspondente. Assim, traduzindo a complexidade do real na articulação de elementos abstratos, as representações sociais perfilham uma dinâmica muito *sui generis* que acaba por excluir os elementos que contrariem as normas sociais. No plano ideológico, este modelo concorre para a categorização de objetos e processos sociais, emprestando autonomia e independência a essas mesmas categorias e fortalecendo a ideia de que a representação social não reflete unicamente o real, mas antes reflete diretamente os fenómenos que dele fazem parte (Martins et al., 2008; Moscovici, 1960).

Na terceira fase do processo, a generalização, conforme os processos de seleção e de esquematização se vão introduzindo no meio social, originando “categorias como entidades autónomas assimiláveis a figuras manifestas da realidade, é a sua origem colectiva, o seu carácter social que se vão perdendo na consciência, gerando um processo designado por naturalização.” (Martins et al., 2008, p. 32). Não se trata nem de uma noção cristalina nem de uma imitação, trata-se, efetivamente, de um conceito com estatuto de entidade, já que atribui uma realidade plena àquilo que, anteriormente, era apenas uma abstração. Assim, a naturalização concede ao

modelo figurativo das representações uma independência e um estatuto de evidência, emancipando-o (Martins et al., 2008; Moscovici, 1960).

A ancoragem, mais explicitamente o seu efeito, refere-se à influência que um valor referencial exerce na avaliação de uma cadeia de estímulos, ou seja, concebe a inserção do objeto numa hierarquia de gostos e papéis previamente determinados. Nesta linha de pensamento, as representações são instrumentos socialmente aceites e ratificados, chamando a si algum protagonismo na orientação e na construção de relações sociais (Moscovici, 1960). Aos dois processos, objetivação e ancoragem, está implícita uma relação de simbiose, não se justificando qualquer separação; estes podem surgir aleatoriamente, uma vez que o que lhes atribui significado é o conjunto de pontos de referência sociais, objetivos e culturais do sujeito.

Síntese

As representações sociais caracterizam-se pela mobilização sincrónica de fatores individuais e coletivos e assentam, amplamente, no orbe da cultura e das mentalidades, no plano da produção e da comunicação das ideias, na fronteira entre o pessoal e o social. Assumindo-se como configuração específica de pensamento, ou seja, o saber do senso comum, elas constituem um processo ativo e imprimem grande dinamismo à comunicação, já que permitem construir e reconstruir, refletir e agir, num círculo permanentemente virtuoso.

Como leituras da realidade, as representações são ferramentas essenciais e altamente motivadoras da ação individual, pelo que, na esfera do nosso estudo, se afiguram como facilitadores significativos na recolha das conceções docentes.

Parte II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 5

Metodologia

Capítulo 6

Apresentação dos resultados

Capítulo 7

Discussão dos resultados

Introdução

Metodologia [é o] conjunto dos métodos e das técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científica (...); secção de um relatório de investigação que descreve os métodos e as técnicas utilizadas no quadro dessa investigação.

(Freixo, 2012, p. 310).

Neste capítulo debruçar-nos-emos sobre as questões metodológicas que nortearam a investigação. Assim, depois de termos enquadrado e contextualizado, na primeira parte, a temática do estudo à luz da literatura, ressaltando os autores de referência, começaremos por identificar a problemática em análise, definindo o nosso objeto de estudo, bem como as questões orientadoras do mesmo e os objetivos que lhe subjazem.

Passaremos, posteriormente, a caracterizar a amostra e a escola onde os participantes no estudo lecionam, tendo em conta a área geográfica em que esta se insere, a oferta educativa, a população docente e a população discente.

Seguidamente anunciaremos as opções metodológicas, incluindo o desenho do estudo, que melhor se adequaram aos objetivos previamente definidos e que incidiram, essencialmente, no domínio da investigação de tipo exploratório. Continuaremos a apresentar os instrumentos de recolha de dados eleitos, designadamente a entrevista exploratória, aplicada a dois profissionais com larga experiência nos cursos profissionais, e o questionário aplicado à amostra.

Por fim, a partir do cruzamento das leituras com as informações recolhidas nas entrevistas exploratórias (submetidas a análise de conteúdo), explicitaremos os procedimentos de análise e de interpretação de dados, nomeadamente a análise sistémica de conteúdo, aplicada às questões abertas do questionário, e a análise estatística com recurso ao programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Caracterizaremos, numa primeira fase, através da estatística descritiva, a amostra em estudo e, numa segunda fase, no plano da estatística inferencial, utilizaremos testes estatísticos a fim de responder às questões orientadoras do trabalho.

5.1. Identificação da problemática

A educação não se restringe apenas às competências adquiridas na escola; ela deve, sim, ser entendida como um processo que envolve o ser humano na sua totalidade e que se desenvolve ao longo de toda a sua vida, em múltiplos tempos e nos mais diversos locais (Fernández, 2006).

Colocam-se, pois, novos desafios à educação e à formação, surgindo, deste modo, uma visão holística destes dois conceitos, uma vez que se reconhece a aprendizagem como tendo origem em ambientes bastante diversos (Dias, 2011).

Tendo em conta que a modalidade de EP tem sido, tendencialmente, nos últimos anos, uma opção cada vez mais valorizada nas políticas concernentes ao ensino, enquanto alternativa ao ensino regular, consideramos de pertinência relevante a problemática que sustenta este estudo. Neste sentido, o número de cursos profissionais nas escolas secundárias e profissionais é já bastante expressivo, o que indicia alguma inquietação com a preparação profissional dos alunos.

Entendemos a utilidade do nosso estudo, numa primeira análise, em termos estruturais, quando se procura repensar o processo educativo e formativo, não apenas no âmbito da política educativa, mas também no delineamento de intervenções que envolvam os vários atores educativos, neste caso, os docentes que, de uma forma mais direta, atuam no sentido de facilitar a transição dos jovens para o mundo do trabalho; numa segunda análise, a questão que se levanta prende-se com a finalidade do EP em si, isto é, tentar averiguar se a preparação dos jovens para o mercado de trabalho é, efetivamente, uma realidade ou se, pelo contrário, apenas se traduz numa via de segunda oportunidade para a conclusão do ensino secundário.

5.2. Objeto do estudo

No sentido de conhecer as representações, face ao EP, dos docentes que lecionam nos cursos profissionais, tendo em conta a escassa informação disponível sobre esta matéria, emergiu a necessidade de os auscultar. Os critérios de escolha do objeto de estudo não atenderam a quaisquer parâmetros estatísticos, tendo a preferência recaído sobre os docentes que exercem funções numa escola secundária já com vários anos de experiência neste tipo de oferta educativa.

5.3. Questões orientadoras do estudo

Atendendo à problemática do nosso estudo, formulámos as seguintes questões orientadoras:

- Quais são as necessidades de formação dos docentes inquiridos?
- Que representações têm os docentes acerca da adequação (ou não) da organização curricular dos cursos profissionais ao mercado de trabalho?
- Qual é a especificidade da ação docente nos cursos profissionais, a importância da relação pedagógica e das metodologias de trabalho neste âmbito?
- Que fatores determinam a escolha, por parte dos discentes, dos cursos profissionais?

- Que preconceitos surgem associados ao EP?
- Que constrangimentos e vantagens estão relacionados com o EP?
- Quais são as representações docentes sobre a certificação das aprendizagens no EP?
- Os docentes sentem-se motivados para lecionarem no EP?
- Existirá alguma relação entre as variáveis independentes e as representações dos docentes sobre o EP?

5.4. Objetivos

5.4.1. Objetivo geral:

- Conhecer as representações dos docentes relativamente ao EP.

5.4.2. Objetivos específicos:

- Identificar as necessidades de formação dos docentes inquiridos.
- Identificar as representações docentes relacionadas com a adequação (ou não) da organização curricular dos cursos profissionais ao mercado de trabalho.
- Identificar a especificidade da ação docente nos cursos profissionais, bem como a importância da relação pedagógica e das metodologias de trabalho neste âmbito.
- Identificar os fatores que determinam a escolha, por parte dos discentes, dos cursos profissionais.
- Identificar os preconceitos associados ao EP.
- Discriminar constrangimentos e vantagens relacionados com o EP.
- Expor as representações docentes sobre a certificação das aprendizagens no EP.
- Determinar o grau de motivação dos docentes para lecionarem no EP.
- Estabelecer relações entre as variáveis independentes e as representações dos docentes sobre o EP, determinando a influência das primeiras sobre as segundas.

5.5. Amostra do estudo

Elegemos para área geográfica do nosso estudo uma escola secundária do concelho de Loulé. A nossa amostra foi, pois, constituída pelos professores que lecionam nos cursos profissionais nela ministrados. São eles: Técnico de Turismo Ambiental e Rural; Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos; Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos; Técnico de Restauração, variante de Cozinha e Pastelaria; Técnico de Restauração, variante de Restaurante e Bar; Técnico de Design Gráfico; Técnico de

Multimédia; Técnico de Manutenção Industrial, Mecatrónica Automóvel; Técnico de Instalações Elétricas.

Para a nossa escolha foi determinante a fácil acessibilidade, tendo em vista a consecução dos objetivos previamente definidos, bem como a experiência em EP naquele estabelecimento de ensino. Pelo exposto, aplicámos o método de amostragem por conveniência ou de amostragem intencional, como lhe chamam Levin e Fox (2004), pertencente à “família” dos métodos não probabilísticos, de amostragem não-casual ou dirigida (Hill & Hill, 2005, 2008), uma vez que se está a escolher para amostra sujeitos que já se encontram agrupados (Sousa, 2009).

5.6. Caracterização da escola

A escola secundária onde inquirimos os sujeitos que constituem a nossa amostra situa-se numa cidade com cerca de 20000 habitantes e está emoldurada geograficamente por espaços verdes e estruturas desportivas e de lazer, que servem de suporte às atividades letivas. Nela se lecionam, no ensino diurno, cursos científico-humanísticos e cursos profissionalmente qualificantes e, no período noturno, cursos de Educação e Formação de Adultos e Ensino Recorrente. As suas instalações albergam também um Centro de Formação de Professores que abarca dois concelhos algarvios.

A escola, que conta com uma população de 170 docentes, pertencentes a dezassete grupos disciplinares distintos, serve uma população de cerca de 1200 alunos, que frequentam o ensino secundário diurno e noturno, procedentes, sobretudo, de cinco escolas básicas do concelho. A população não docente é constituída por quarenta e três elementos, entre os quais assistentes operacionais, assistentes técnicos e uma psicóloga.

5.7. Opções metodológicas e desenho de estudo

Considerando que não se trata de um estudo universal nem da procura de generalizações, e encarando o facto de existirem poucas investigações subordinadas a esta temática, considerámos pertinente adotar uma metodologia de carácter sobretudo exploratório. Esta, na perspetiva de Babbie (2012), perfilha três propósitos principais: satisfazer a curiosidade científica do investigador, asseverar a exequibilidade de um estudo mais aprofundado e desenvolver o método que deve ser usado no mesmo.

O principal intuito da investigação de tipo exploratório é, segundo De Ketele e Rogiers (1999), conceber o que poderia ser verdadeiro, o que poderia acontecer; não se trata de

comprovar nada, mas sim de perceber as possibilidades de um determinado fenómeno; é um processo indutivo que compreende, na maioria das vezes, microprocessos de verificação e de dedução. Deste modo, por via da indução, ao invés de se produzirem novos conhecimentos, aclaram-se conhecimentos anteriormente implícitos (Lakatos & Marconi, 2003).

Neste estudo, a metodologia exploratória permitiu, numa fase preliminar, ampliar a experiência do investigador e aprofundar o conhecimento da temática em análise, tendo facultado uma explicitação mais clara do problema, isto é, o aperfeiçoamento de ideias, a descoberta de novos tipos de enfoque e a organização das representações sobre o assunto (Prodanov & Freitas, 2013).

Segundo Erickson (1986, citado por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2012), é a orientação primordial de uma investigação, mais do que as técnicas utilizadas ou os procedimentos seguidos, que determina a sua classificação. Uma técnica não pode, pois, constituir uma metodologia de investigação, já que “o que deve determinar a opção metodológica do investigador não será a adesão a uma ou outra metodologia, a um ou outro paradigma, mas [sim] o problema a analisar.” (Coutinho, 2004, p. 444). A este respeito, Torrado (2014) refere ainda que não nos devemos esquecer de algo fundamental: o objetivo e a finalidade da investigação condicionam a modalidade e a metodologia mais adequadas. Por esta razão, os estudos que recorrem ao questionário respondem, usualmente, a uma finalidade descritiva e exploratória.

Numa constatação semelhante, Quivy e Campenhoudt (2008), a propósito da análise de dados, ressaltam que a escolha e a utilização dos métodos devem ser flexíveis, de acordo com os objetivos e o modelo de análise que se pretende adotar. Por conseguinte, desta metodologia de investigação emergem pontos de vista desiguais e usualmente desconhecidos (Tuckman, 2012).

Como já referimos, face às questões anteriormente elaboradas, tendo em conta o conhecimento ainda incipiente do domínio em análise, optámos por realizar um estudo exploratório, o qual visa, sobretudo, a compreensão dos fenómenos a partir das perspetivas dos sujeitos da investigação (Carrillo & Santiesteban, 2014; Fortin, 2000). Quando a bibliografia disponível sobre determinado assunto é escassa, isto é, quando os conhecimentos e saberes existentes relativamente a determinado fenómeno são poucos, a investigação deve ser orientada para a exploração, a descrição, a identificação e o reconhecimento dos fenómenos (Fortin, 2000).

A mesma autora, numa obra posterior (2009), aponta ainda para a descrição do universo perceptual dos indivíduos que vivem uma experiência específica como um dos objetivos

principais deste tipo de pesquisa. Assim, o trabalho do investigador consiste em descrever as opiniões, as representações ou as concepções dos participantes no estudo, comunicando-as de uma maneira objetiva e precisa. Nesta mesma linha, Bogdan e Biklen (1994), a propósito da descoberta como ponto de partida para uma investigação, referem: “O significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários, àquilo que é a experiência. Assim, para compreender o comportamento é ainda necessário compreender as definições e o processo que está subjacente à construção destas.” (p. 55).

Neste trabalho procurámos assumir uma postura de observação da realidade, em que privilegiámos as representações de alguns autores educativos implicados nos cursos profissionais, mais especificamente dos docentes que neles lecionam.

Do ponto de vista dos objetivos, o plano da nossa investigação foi não experimental ou descritivo e exploratório (Coutinho, 2013). Este tipo de plano, usado frequentemente em estudos de opiniões e atitudes, socorre-se, não raras vezes, do método extensivo ou de levantamento (Oliveira & Ferreira, 2014; Torrado, 2014), o qual tem como objetivo principal a recolha de informação junto de uma amostra, com recurso ao inquérito por questionário (eleito como a ferramenta ideal para a recolha de dados) para fins estatísticos. Segundo o tratamento da variável tempo, o desenho foi transversal, já que se selecionaram e auscultaram num dado momento os componentes da amostra (Mateo, 2014; Torrado, 2014). Esta análise do estado e do processo num momento específico é designada por Flick (2013) como um estudo instantâneo, isto é, a colheita de diferentes representações, relativas a um determinado campo do saber, comparando-as umas com as outras, sem visar a “reconstrução retrospectiva de um processo” (Flick, 2013, p. 76).

5.8. Instrumentos de recolha de dados

Almeida e Freire (2008) alertam para a importância da qualidade dos instrumentos usados na recolha de dados na avaliação e na investigação em Psicologia e em Educação, pois dela vai depender, em parte, a qualidade informativa dos mesmos. No nosso estudo, dado o número de participantes a inquirir, os dados foram obtidos através da aplicação de um inquérito por questionário, o qual foi construído a partir da realização prévia de duas entrevistas exploratórias, instrumentos que caracterizaremos de seguida.

5.8.1. Entrevista exploratória

As entrevistas exploratórias, cujo guião se apresenta em anexo (Anexo I), foram feitas a uma formadora e a um professor, ambos com larga experiência nos cursos profissionais (e com formação académica de nível 7), que não faziam parte da amostra. A finalidade do recurso à entrevista exploratória foi a de recolher informação importante e pertinente sobre o tema a estudar e obter indicadores que possibilitassem a formulação dos itens do questionário de feição mais congruente com os assuntos abordados, inquietações e vocabulário característico dos docentes a auscultar (Bardin, 2011).

No entender de Amado e Ferreira (2014), a entrevista surge como um dos principais meios para se entenderem os seres humanos e para a obtenção de dados nos campos mais variados, entre os quais a educação. De uma maneira geral, pode afirmar-se que “uma entrevista é um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante) para outra (o entrevistador) de pura informação; é, pois, um método, por excelência, de recolha de informação” (p. 207).

Valadas e Gonçalves (2013, 2014) referem ainda o grau de profundidade dos elementos de análise obtidos através da entrevista, já que esta permite, por um lado, aprofundar um dado domínio e, por outro, apurar a evolução de um domínio já conhecido. Para estes autores, “A flexibilidade e a fraca diretividade do dispositivo permitem recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os seus próprios quadros de referência (linguagem e categorias mentais), garantindo, por isso, menor ambiguidade. Ainda, de realçar a possibilidade de recolha de informação válida junto de informadores privilegiados” (p. 3).

Segundo Amado e Ferreira (2014), do ponto de vista da sua estrutura, a entrevista realizada pode ser classificada como semiestruturada ou semidiretiva, tendo em consideração que as questões derivaram de um plano prévio, isto é, de um guião onde se definiram e registaram, de acordo com uma ordem que nos pareceu lógica, os tópicos fundamentais do que se aspirava conseguir; não obstante, no decurso da entrevista deu-se liberdade de resposta aos entrevistados, pois não se optou por uma imposição rígida de questões, o que possibilitou aos mesmos discorrerem sobre o tema apresentado. Este procedimento é subscrito por Espírito Santo (2010), quando apresenta as especificidades da técnica da entrevista, que afirma o seguinte: “os entrevistados têm liberdade para responder às perguntas colocadas, tão longamente quanto considerem necessário.” (p. 31). Quanto às suas funções, estamos perante uma entrevista de diagnóstico-caracterização, já que esta visa recolher dados para caracterizar a temática em análise, sendo a entrevista semidiretiva a que mais se lhe adequa em termos de estrutura (Amado & Ferreira, 2014).

Nas palavras de Campenhoudt e Quivy (2011), as leituras e as entrevistas exploratórias devem ajudar a constituir a problemática da investigação. As primeiras ajudam a fazer o ponto da situação do conhecimento relacionado com o problema de partida; as entrevistas contribuem para a descoberta dos aspetos a ter em consideração e alargam ou retificam o campo de investigação das leituras. Ambas são complementares e enriquecem-se mutuamente. As leituras enquadram as entrevistas exploratórias e estas elucidam-nos sobre a pertinência desse enquadramento, visando reduzir dispêndios inúteis de energia e de tempo em matéria de leitura, de construção de hipóteses e de observações. “Trata-se, de certa forma, de uma primeira «volta à pista» antes de pôr em jogo meios mais importantes.” (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 69). Por outras palavras, as entrevistas exploratórias constituem uma primeira abordagem antes de empregar meios e recursos mais relevantes, nomeadamente a nível de trabalho.

Uma outra finalidade deste tipo de entrevista, não menos importante, é a da tomada de consciência de aspetos que não haviam sido encarados aquando da formulação da questão de partida, de imaginar novas pistas e, eventualmente, de reformular aquela questão de partida de maneira adequada e mais bem fundamentada. As entrevistas exploratórias não têm, assim, como função verificar as hipóteses preestabelecidas, mas sim encontrar ideias de hipóteses suscetíveis de guiar a sequência do trabalho.

Por tudo isso, é fundamental que a entrevista decorra de forma muito aberta e muito suave/ligeira e que o investigador evite colocar questões demasiado numerosas e precisas para não limitar a priori os aspetos do problema a ter em conta. Bem conduzidas, mais do que apoiar as ideias preconcebidas do investigador, as entrevistas exploratórias deveriam levá-lo a colocá-las em causa (Campenhoudt & Quivy, 2011). Assim sendo, estas entrevistas afiguram-se como “novas maneiras de colocar o problema, e não de testar a validade dos nossos esquemas” (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 70).

Uma vez efetuadas as entrevistas, segue-se o moroso processo da sua transcrição: de acordo com Guerra (2006), uma hora de gravação corresponde a mais de três de transcrição, podendo mesmo chegar a dez horas. Ainda segundo a autora, nas circunstâncias em que os entrevistados falam na primeira pessoa, a transcrição das entrevistas deve ser integral e fiel ao que foi proferido.

As entrevistas foram realizadas, e simultaneamente gravadas, tendo, posteriormente, sido sujeitas a uma audição repetida, com vista à sua transcrição na íntegra, sem quaisquer reformulações nas respostas, diligenciando-se no sentido do rigor e da exatidão relativamente às conceções dos entrevistados. Inventariámos todas as respostas e, à medida que as audições

se iam sucedendo, analisámo-las e corrigimo-las, sempre que existia alguma imprecisão (Anexos II e III).

Como referem Quivy e Campenhoudt (2005), “em investigação social, o método das entrevistas está sempre associado a um método de análise de conteúdo.” (p. 195). Estes autores consideram que o recurso à entrevista possibilita o esclarecimento de dúvidas e de pormenores importantes que poderão enriquecer a investigação (Campenhoudt & Quivy, 2011). Trata-se de um método de investigação em que o investigador procura descrever objetivamente o conteúdo de mensagens previamente compostas (Levin & Fox, 2004). Nesta perspetiva, seguindo as orientações de Bardin (2011) e de Amado, Costa e Crusoé (2014), procedemos à análise de conteúdo, a qual assentou num processo de categorização. As categorias encontradas constituíram os elementos-chave do código sobre a realidade do tema em análise, com o intuito de reduzir a sua complexidade, estabilizando-a, identificando-a, hierarquizando as suas componentes e, por fim, atribuindo-lhe sentido. Para o efeito, considerou-se a frase, partes de frase ou um conjunto de frases que expunham uma ideia única e completa. Deste modo, a unidade de registo foi utilizada como unidade de enumeração, ou seja, um mesmo indicador pôde aparecer mais do que uma vez no discurso de cada um dos entrevistados.

Primeiramente, efetuámos o recorte de cada uma das entrevistas em unidades de registo, transformando-as em indicadores que sintetizavam as ideia-chave nelas contidas (Anexos IV e V). A seguir, os indicadores foram agrupados em subcategorias e estas em categorias, as quais foram encaixadas nos temas que constavam no guião das entrevistas (Anexo VI) e que, sequentemente, deram origem ao questionário.

5.8.2. Pré-teste do questionário

A análise de conteúdo das entrevistas deu, assim, origem à construção do questionário, o qual foi submetido a um pré-teste, tendo sido aplicado a oito docentes que lecionam em cursos profissionais, oriundos de duas escolas secundárias distintas, que não vieram a integrar o grupo de estudo. Pretendeu-se, desta maneira, desenvolver os procedimentos de aplicação do instrumento de recolha de dados, para que este pudesse ser utilizado de modo eficaz, testar a sua inteligibilidade, a facilidade de resposta aos seus itens e o tempo despendido no seu preenchimento.

Com o intento de testar o instrumento de recolha de dados antes da sua aplicação efetiva, a fim de assegurar a qualidade das perguntas e a ponderação da sua ordenação, efetuámos um pré-teste ao questionário, recorrendo a indivíduos com características análogas aos destinatários finais.

A realização de um pré-teste ao questionário afigurou-se como um procedimento essencial, uma vez que dificilmente se preveem e/ou antecipam todas as dificuldades que possam advir da sua aplicação efetiva. Com efeito, é o pré-teste que dá credibilidade ao questionário, impedindo eventuais perdas de dinheiro e de tempo; é precisamente a sua aplicação em contexto real que nos permite verificar empiricamente o seu funcionamento (Torrado, 2014).

Os questionários piloto foram enviados por correio eletrónico aos oito docentes, juntamente com uma explicação do que se pretendia, bem como um pedido de apreciação das questões e eventuais sugestões de alteração, caso considerassem que algum item suscitava dúvidas, tendo estes respondido no prazo de uma semana. Todos consideraram a atualidade e pertinência da temática, sublinharam a clareza e a objetividade das perguntas e nenhum deles sugeriu quaisquer alterações. No seguimento destas considerações tecidas pelos sujeitos que realizaram o pré-teste, considerámos o questionário validado, não se justificando a sua repetição.

Tendo em conta que não se verificaram quaisquer dificuldades no preenchimento do pré-questionário, avançámos para a sua aplicação à amostra do estudo.

5.8.3. Questionário

O questionário apresentado aos inquiridos inclui uma nota informativa prévia onde são indicados o seu âmbito, os seus destinatários, o seu objetivo principal, a salvaguarda do seu anonimato e da confidencialidade e as instruções de preenchimento. Está organizado em sete partes, em que, depois de uma caracterização inicial do indivíduo, se procuram conhecer as suas representações relativamente ao EP (Anexo VII).

Tal como no pré-teste, os questionários foram expedidos por correio eletrónico aos noventa e um docentes de EP e respondidos em formulário eletrónico, no início do ano letivo de 2014/2015, tendo sido recolhidos e considerados válidos trinta e seis. Posteriormente, realizou-se uma análise quantitativa, a qual se apoiou em dados que revelaram a frequência de ocorrência de indicadores relativos às representações de docentes, no que diz respeito à temática em análise.

O questionário é um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões consideradas importantes, tendo em conta as características e a dimensão do que se deseja observar (Alves, 2012), razão pela qual nos pareceu apropriado. Este põe “em evidência as experiências ocorridas na vida das pessoas e o que está a decorrer em dado momento” (Tuckman, 2012, p. 432), permitindo a recolha de

informação que pode ser traduzida em dados quantitativos (em função das respostas dadas pelos sujeitos).

Parafrazeando Campenhoudt e Quivy (2011), o inquérito por questionário consiste em apresentar a um conjunto de respondentes, geralmente representativo de uma população, uma série de questões alusivas às suas opiniões, aos seus valores, às suas expectativas, ao seu modo de vida, aos seus comportamentos e suas práticas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, à sua situação profissional, social ou familiar, ou ainda sobre qualquer outro assunto do interesse dos investigadores. Sendo esta uma investigação de cariz exploratório, a escolha deste instrumento parece a mais indicada, uma vez que não se pretende compreender fenómenos, mas sim conhecer e caracterizar uma dada situação. Estes autores fazem uma distinção entre o inquérito por questionário na perspetiva sociológica e a “simples” sondagem de opinião, qualificando o primeiro como sendo muito mais elaborado e consistente do que a segunda, na medida em que visa a verificação de hipóteses teóricas e a análise de correlações por estas sugeridas. Tendo em conta o número geralmente elevado de sujeitos inquiridos e o sequente tratamento quantitativo dos dados conseguidos, as respostas à maioria das questões são habitualmente pré-codificadas ou pré-estabelecidas.

Diz-se do questionário que é de administração indireta quando é o próprio entrevistador que o preenche a partir das respostas fornecidas pelo inquirido. Quando o preenchimento fica a cargo do respondente, como foi o nosso caso, considera-se de administração direta (Campenhoudt & Quivy, 2011).

Sendo o inquérito por questionário um método de recolha de dados que carece de respostas escritas por parte dos sujeitos, ele é preenchido por estes sem a intervenção de outrem. À semelhança do que acontece nas entrevistas, as questões são formuladas com o intuito de recolher dados factuais sobre as representações, as intenções ou as atitudes dos participantes, admitindo distintos níveis de estruturação, designadamente questões fechadas, em que os respondentes são submetidos a escolha de respostas possíveis e questões abertas que implicam respostas escritas (Fortin, 2000).

Iarossi (2011) ressalta a importância da construção de perguntas eficazes, para o que a experiência de campo, em conjunto com conhecimentos de linguística e psicologia cognitiva, tem um papel capital. Embora não haja uma teoria universalmente aceite sobre a elaboração de perguntas, há porém um consenso relativamente a quatro critérios a observar na sua formulação: brevidade, objetividade, simplicidade e especificidade (ou BOSE).

Assim, as perguntas devem ser curtas, não excedendo vinte palavras e não devem conter mais de três vírgulas, a fim de se precaver a complexidade e a confusão. Palavras não relevantes para a pergunta devem ser evitadas. A brevidade não se deteta apenas na parte física ou formal, verificando-se na simplicidade contextual. Deste modo, é preferível fazer-se uma pergunta de cada vez a recorrer-se a perguntas escondidas ou implícitas. Neste sentido, mais do que por meio do mero encurtamento da pergunta, a brevidade consegue-se através da escolha da forma mais curta de apresentar a questão, salvaguardando-se sempre o significado pretendido (Iarossi, 2011).

Segundo o autor, a objetividade das perguntas consegue-se, essencialmente, com a neutralidade das palavras empregues e ao evitar-se as chamadas perguntas condutoras, que, quer seja pela sua estrutura, quer seja pelo seu conteúdo, impelem o inquirido no sentido de uma determinada resposta, por implicação ou por sugestão.

Um questionário simples utiliza terminologia, expressões e frases simples, diretas e familiares para todos os destinatários. Tem de haver cuidado na utilização dos jargões técnicos e as expressões negativas devem ser evitadas. Em suma, “alcança-se a simplicidade quando se minimiza o nível de esforço cognitivo que o respondente é chamado a realizar ao responder à pergunta” (Iarossi, 2011, p. 75).

A especificidade implica fazer perguntas precisas, pois perguntas vagas geralmente originam respostas também vagas. Itens demasiado gerais, complexos, ambíguos, bem como termos indefinidos devem ser evitados, privilegiando-se palavras muito específicas. As abreviaturas, sempre que possam gerar confusão, também devem ser excluídas. Por fim, o autor do questionário, ao avaliar o grau adequado de especificidade a conferir a cada pergunta, não deve perder de vista a capacidade do inquirido para responder (Iarossi, 2011).

O questionário utilizado foi constituído, simultaneamente, por perguntas abertas e fechadas. Apresenta-se na tabela 5.1 a sua estrutura, de acordo com os objetivos do estudo.

Tabela 5.1

Estrutura do questionário

| Objetivos | Questões | itens |
|--|---|--------------|
| - Identificar as necessidades de formação dos docentes inquiridos. | - Fez alguma formação acreditada no âmbito do EP? | 8 |
| | - Se respondeu não, está disponível para receber formação na área do EP? | 8.2 |
| | - Ainda sente necessidade de formação no âmbito do EP? | 8.3 |
| | - Considera que os outros docentes/formadores/intervenientes no processo deveriam ter formação no âmbito do EP? | 9 |
| | - Sente-se preparado para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais? | 11 |
| | - Que resultados são expectáveis com a implementação dos cursos profissionais? | 13 |

| Objetivos | Questões | itens |
|--|--|--|
| - Identificar as representações docentes relacionadas com a adequação (ou não) da organização curricular dos cursos profissionais ao mercado de trabalho. | - Considera que os objetivos dos cursos profissionais estão adequados à realidade que se vive atualmente nas escolas e nas empresas? | 12 |
| - Identificar a especificidade da ação docente nos cursos profissionais, bem como a importância da relação pedagógica e das metodologias de trabalho neste âmbito. | - O que distingue a atividade que desenvolve, enquanto docente nos cursos profissionais, da atividade desenvolvida nos cursos científico-humanísticos? - A estrutura modular característica do plano curricular dos cursos profissionais parece-lhe adequada aos objetivos dos mesmos? - Considera que houve alguma mudança nas práticas educativas, em virtude da entrada em vigor do DL n.º 91/2013? - Que importância atribui à colaboração e à articulação entre docentes e formadores dos cursos profissionais e profissionais de outros serviços? - Quem são os principais intervenientes da escola e da comunidade envolvidos nos cursos profissionais, no âmbito da FCT? | 14 15 26 28 16 |

| Objetivos | Questões | ítems |
|---|--|--------------|
| - Identificar os fatores que determinam a escolha, por parte dos discentes, dos cursos profissionais. | - Considera que ação docente pode contribuir para a escolha de um curso profissional? | 17 |
| | - Considera que opinião dos pais é determinante para a escolha de um curso profissional? | 18 |
| | - Na sua opinião, que alunos devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP? | 19 |
| | - Considera que o facto dos cursos profissionais proporcionarem o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão é determinante na sua escolha? | 31 |
| - Identificar os preconceitos associados ao EP. | - Considera que existem alguns preconceitos relativamente ao EP? | 20 |
| | - Se respondeu sim, quais são? | 20.1 |
| - Discriminar constrangimentos e vantagens relacionados com o EP. | - No âmbito da FCT, no que diz respeito à articulação com os profissionais de outros serviços, que barreiras tem encontrado? | 21 |
| | - Na sua opinião, o EP trouxe vantagens para a melhoria das aprendizagens dos alunos? | 22 |
| | - Acredita que o EP poderá contribuir, a médio/longo prazo, para melhorar as práticas educativas? | 23 |

| Objetivos | Questões | ítems |
|--|---|--------------|
| | - Acredita que o EP poderá contribuir, a médio/longo prazo, para melhorar o sucesso educativo dos alunos? | 24 |
| | - Pode apontar algum exemplo dos efeitos a médio/longo prazo do EP? | 25 |
| | - Na sua opinião, o facto de estes cursos permitirem prosseguir estudos a nível do ensino superior é uma mais-valia para os alunos que os frequentam? | 32 |
| | - No âmbito da FCT, no que diz respeito à articulação com os profissionais de outros serviços, que facilitadores tem encontrado? | 27 |
| - Expor as representações docentes sobre a certificação das aprendizagens no EP. | - O regime de avaliação dos cursos profissionais tem em conta o ritmo individual de cada formando? | 29 |
| | - A PAP permite certificar as competências desenvolvidas e as aprendizagens efetuadas? | 30 |
| - Determinar o grau de motivação dos docentes para lecionarem no EP. | - Assinale na escala o que melhor reflete a sua motivação para lecionar nos cursos profissionais. | 33 |

Enquanto os dados recolhidos nas perguntas abertas deram origem a uma análise de conteúdo, os dados provenientes das perguntas fechadas foram tratados através do programa SPSS, versão 22.

5.9. Procedimentos de análise

5.9.1. Análise de conteúdo

Muito utilizada por psicólogos, psiquiatras, detectives, investigadores de atitudes e comportamentos sociais ou políticos, entre outros, a **análise de conteúdo** prende-se com a avaliação, interpretação e categorização ou codificação de um texto, uma entrevista ou um relato acerca de um facto.

(Aranha & Gonçalves, 2007, p. 7)

Com o intento de alcançarmos os objetivos propostos, recorreremos a técnicas de análise de conteúdo, relativamente aos dados provenientes das perguntas abertas. No plano do tratamento quantitativo das respostas abertas (Espírito Santo, 2010), foi analisada a informação proveniente das opções de resposta “Outro. Qual?” presentes nas questões de escolha múltipla.

De acordo com Vala (1986), a análise de conteúdo é, na atualidade, uma das técnicas mais usadas na investigação empírica levada a cabo pelas diversas ciências humanas e sociais, ideia igualmente suportada por Espírito Santo (2010), quando esta alude à sua “importância particular na aplicação a estudos da área da comunicação, da sociologia, da ciência política [e] da psicologia, entre outras”. (p. 66) Para Berelson (1952, citado por Vala, 1986), a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que possibilita “a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (p. 103), ideia igualmente partilhada por Pardal e Correia (1995). Cerca de trinta anos mais tarde, Krippendorff (1980), citado pelo mesmo autor, definiu-a como “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (p. 103).

Vala (1986) diz ainda que a análise de conteúdo não é um método mas sim uma técnica de tratamento de informação, ideia corroborada por Guerra (2006), para quem a análise de conteúdo pretende relatar o que foi dito pelos entrevistados de forma mais organizada e condensada, mas também interpretar o seu sentido. Esta técnica, que permite descrever, sistemática e quantitativamente, o conteúdo das comunicações, facilitando a sua interpretação (Pardal & Correia, 1995), pode incluir-se em qualquer um dos grandes grupos de procedimentos lógicos de investigação empírica.

A análise de conteúdo é um método de investigação em que o investigador procura descrever o conteúdo de forma objetiva de mensagens construídas a priori (Levin & Fox, 2009). Reiterando esta posição, Bardin (2006) define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, através de procedimentos sistemáticos e objetivos

de descrição dos conteúdos das mensagens, visa a obtenção de indicadores que possibilitem inferir e construir conhecimentos sobre o objeto de estudo.

Tendo como referencial os procedimentos da análise de conteúdo, procedemos à categorização, ou seja, ao tratamento do conteúdo, o qual é trabalhado, classificado e agrupado. As categorias foram emergindo ao longo das respostas dos inquiridos, não existindo categorias previamente definidas. Por fim, procedemos à quantificação das mesmas, verificando-se o seu grau de frequência.

5.9.2. Análise estatística

Após a aplicação do instrumento previamente descrito, os dados foram submetidos a um tratamento quantitativo, designadamente uma análise estatística do tipo descritivo, numa primeira fase, e outra, já numa fase posterior, de procura de relações de associações entre as variáveis.

Os dados procedentes das questões fechadas do questionário, depois de registados, foram analisados estatisticamente recorrendo ao programa IBM SPSS Statistics, versão 22. Este “é, por tradição, o programa de eleição dos cientistas das ciências sociais” (Maroco, 2014, p. 65).

Começámos por caracterizar a amostra em estudo, recorrendo a alguns indicadores do âmbito da estatística descritiva, com vista a sintetizar a informação, tais como distribuição de frequências, medidas de localização, de tendência central e não central, e medidas de dispersão ou de variabilidade.

Posteriormente, e já no campo da estatística analítica ou inferencial, utilizámos diversos testes, que nos pareceram adequados para responder às questões orientadoras, acima enunciadas:

- O teste de aderência à normalidade ou de ajustamento à distribuição normal de Shapiro-Wilk, que, de acordo com Laureano (2011) e Martínez e Ferreira (2010), é utilizado para verificar se uma variável quantitativa segue uma distribuição normal. É apropriado para amostras de pequena dimensão ($n < 30$) (Maroco, 2014; Martínez & Ferreira, 2010) e é o mais robusto dos testes de aderência à normal quando se têm amostras até 50 indivíduos ($n \leq 50$) (Laureano, 2011), sendo que o programa SPSS gera o *p-value* para o teste de Shapiro-Wilk sempre que $n \leq 50$, devendo, nestes casos, dar-se preferência a este teste (Maroco, 2014). A normalidade da distribuição é uma condição para se poder aplicar determinados testes, como é o caso do *r* de Pearson e de outros testes paramétricos (Laureano, 2011; Martínez & Ferreira, 2010).

- O teste da Binomial, que permite comparar a distribuição de uma variável nominal dicotômica com a probabilidade estabelecida para cada um dos grupos, sendo, por isso, utilizado para testar a proporção da ocorrência de uma das duas realizações possíveis da variável em estudo (Maroco, 2014; Martínez & Ferreira, 2010; Pereira, 2011).

- O teste de Friedman, que visa avaliar as diferenças entre os valores centrais de três ou mais condições de emparelhamento, isto é, considerando o mesmo grupo de indivíduos. Pode considerar-se uma extensão do teste de Wilcoxon e aplica-se ao estudo de variáveis classificadas numa escala de nível, no mínimo, ordinal (Martínez & Ferreira, 2010; Pestana & Gageiro, 2014; Sousa, 2009;).

- O coeficiente de correlação linear de Pearson (r), que é uma medida de associação entre duas variáveis e que, sendo um teste paramétrico, apenas pode ser usado para pesquisar a existência de relação entre variáveis quantitativas (Pestana & Gageiro, 2014), de nível intervalar ou contínuas (Mateo, 2014; Tuckman, 2012), normalmente distribuídas (Laureano, 2011; Levin & Fox, 2009; Martínez & Ferreira, 2010). Segundo estes autores, é o coeficiente de correlação mais estável e poderoso.

- O coeficiente de correlação ordinal de Spearman (ρ), teste não paramétrico, calculado para medir a relação entre as ordenações de duas variáveis que sejam, no mínimo, de nível ordinal (Laureano, 2011; Levin & Fox, 2009; Martínez & Ferreira, 2010; Pestana & Gageiro, 2014; Tuckman, 2012). Pode ser usado em substituição do coeficiente de correlação linear de Pearson, quando não é possível assumir a normalidade das variáveis quantitativas em jogo (Laureano, 2011; Pestana & Gageiro, 2014).

- O teste de independência do Qui-quadrado, que compara as frequências observadas na amostra com as frequências esperadas, testando a significância da diferença entre elas, e que se aplica quando se pretende averiguar se duas variáveis qualitativas, nominais ou ordinais, são independentes ou se estão relacionadas entre si (Laureano, 2011; Levin & Fox, 2009; Martínez & Ferreira, 2010; Pereira, 2011; Pestana & Gageiro, 2014; Silvestre, 2007; Tuckman, 2012).

- O teste à medida de associação V de Cramér ou coeficiente V de Cramér, baseado nas estatísticas do Qui-quadrado, que é uma medida de associação usada quando se pretende comparar grupos e verificar se existe relação entre duas variáveis, em que a variável dependente é dicotômica (Laureano, 2011; Levin & Fox, 2009; Moreira, 2009; Pestana & Gageiro, 2014; Silvestre, 2007; Sousa, 2009).

- O teste de Mann-Whitney U, que é empregue para se detetar diferenças significativas entre os valores centrais de duas situações ou a igualdade de comportamentos, quando estão em causa sujeitos diferentes, isto é, duas distribuições populacionais de uma variável quantitativa ou qualitativa ordinal, sendo baseado em ordenações e não em valores absolutos (Laureano, 2011; Martínez & Ferreira, 2010; Pestana & Gageiro, 2014; Tuckman, 2012). É a primeira opção de teste quando a variável a testar é qualitativa ordinal ou tratada como tal (Laureano, 2011; Maroco, 2014; Tuckman, 2012).

- O teste de Kruskal-Wallis, que se utiliza para testar a igualdade das médias de três ou mais distribuições de amostras independentes ou, dito de outra forma, para verificar a existência de diferenças significativas entre os valores centrais. Aplica-se a variáveis, no mínimo, ordinais, sendo considerado uma extensão ou generalização do teste anterior, pois é calculado de forma idêntica e substitui-o quando se dispõe de mais de dois grupos de indivíduos (Laureano, 2011; Martínez & Ferreira, 2010; Moreira, 2009; Pereira, 2011; Pestana & Gageiro, 2014).

Síntese

Identificámos a modalidade de EP como a problemática em análise, tendo os docentes que exercem funções numa escola secundária, já com vários anos de experiência neste tipo de oferta educativa, sido eleitos para objeto do nosso estudo. As questões orientadoras incidiram sobre: as suas necessidades de formação; a adequação da organização curricular dos cursos profissionais ao mercado de trabalho; a importância da relação pedagógica e das metodologias utilizadas; os fatores determinantes na escolha destes cursos; os preconceitos, os constrangimentos e as vantagens associados ao EP; a certificação das aprendizagens no EP; a motivação para lecionarem no EP.

No que se refere aos objetivos, ambicionámos conhecer as representações de docentes de cursos profissionais face ao EP, perceber se há diferenças significativas entre as suas representações, tendo em conta a idade, o sexo, a formação, o grupo de docência e a experiência profissional e compreender os motivos que subjazem à escolha, por parte dos alunos, de um curso profissional.

As nossas opções metodológicas recaíram no domínio da investigação de tipo exploratório, com um enfoque de análise de cariz essencialmente indutivo, holístico e ideográfico, já que esta se revelou a mais adequada aos objetivos previamente definidos. Assim, o plano da investigação foi não experimental ou descritivo e exploratório; no que concerne a variável tempo, o desenho foi transversal e, do ponto de vista dos objetivos da investigação, descritivo.

Os instrumentos de recolha de dados escolhidos foram, numa fase exploratória, a entrevista a dois profissionais com uma vasta experiência nos cursos profissionais e, numa fase posterior, o questionário aplicado à amostra.

Os procedimentos de análise e de interpretação de dados abrangeram a análise de conteúdo, aplicada às entrevistas e às questões abertas do questionário, e a análise estatística com recurso ao programa SPSS.

Introdução

Este capítulo pode considerar-se composto por três partes: uma primeira, em que fizemos uma caracterização sociodemográfica da população inquirida, uma sequente, onde analisámos estatisticamente as respostas ao questionário propriamente dito, ou seja, aos itens correspondentes às variáveis dependentes e, por fim, uma última parte dedicada à procura de relações entre variáveis, isto é, da eventual influência de alguns itens sobre outros.

Na primeira parte, com vista a retratar a amostra do estudo, recorreremos à análise de frequências observadas (absolutas e relativas) e ao cálculo de alguns indicadores estatísticos, nomeadamente medidas de localização e de dispersão ou de variabilidade. Fizemos o estudo da distribuição de algumas variáveis independentes, tais como a “idade” e o “tempo de serviço”, usando, para o efeito, o teste de Shapiro-Wilk.

A seguir, na segunda parte, referente ao estudo das variáveis dependentes, calculámos as frequências das diferentes respostas obtidas e investigámos a existência de diferenças estatisticamente significativas entre elas, através do teste da Binomial, no caso das variáveis dicotómicas. Fizemos, também, uma análise quantitativa (de conteúdo) das respostas às questões abertas.

Na terceira parte, procurámos, essencialmente, encontrar relações entre as variáveis, para determinar até que ponto algumas respostas eram explicadas ou influenciadas por outras, recorrendo aos testes: à medida de associação V de Cramér; de independência do Qui-quadrado; de Mann-Whitney U e de Kruskal-Wallis.

6.1. Descrição da amostra

Começamos por caracterizar a amostra em estudo, através de uma análise descritiva dos dados sociodemográficos extraídos do questionário, relativamente aos seguintes aspetos: sexo, idade, tempo de serviço, vínculo, formação académica e disciplinas lecionadas.

Como se pode observar na tabela 6.1, aderiram a este estudo 36 professores, dos quais 55.6% (20) são do sexo feminino e 44.4% (16) do sexo masculino.

Tabela 6.1

Distribuição da amostra de acordo com o sexo.

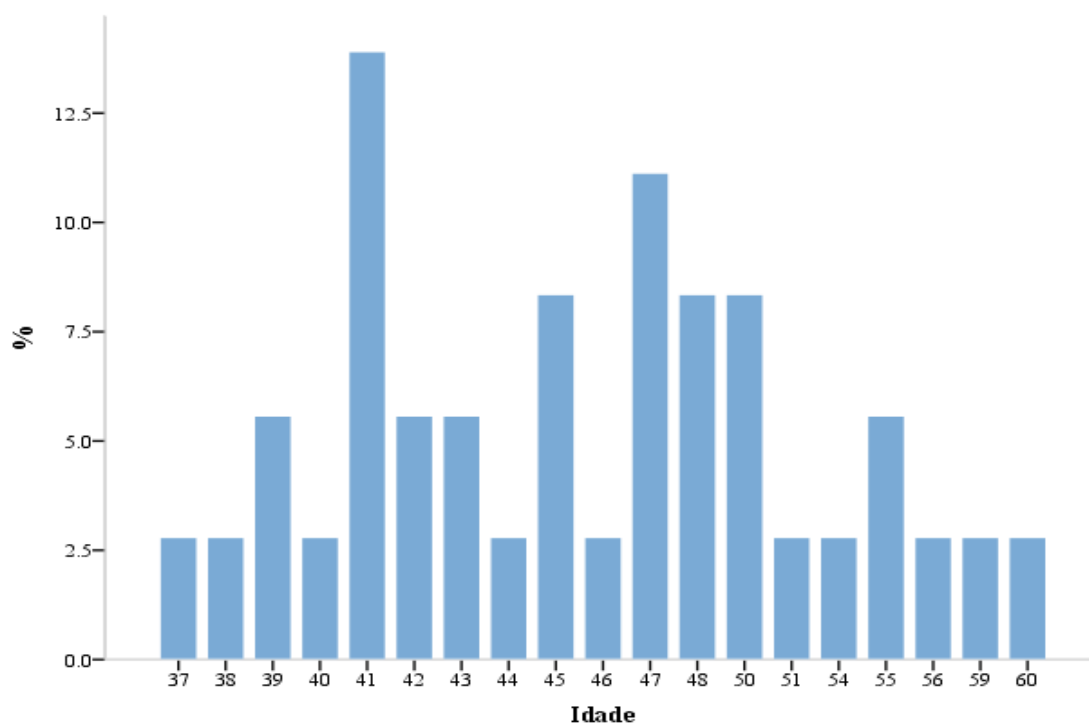
| Sexo | Docentes (= n) |
|-------------|-----------------------|
| Masculino | 44.4% (16) |
| Feminino | 55.6% (20) |
| Total | 100% (36) |

No que diz respeito à idade, a tabela 6.2 mostra que os valores estão compreendidos entre os 37 e os 60 anos, com uma média de 46.25 (DP = 5.949) e uma moda de 41 anos. A distribuição das idades por frequências relativas está representada na figura 6.1, onde se destaca o valor da moda, com 13.9% da população inquirida, logo seguido dos 47 anos (11.1%). É de referir que 38.8% dos docentes têm idades situadas entre os 45 e os 50 anos.

Tabela 6.2

Parâmetros descritivos da idade dos participantes

| Idade | Anos |
|---------------|-------------|
| Média | 46.25 |
| Moda | 41 |
| Desvio padrão | 5.949 |
| Mínimo | 37 |
| Máximo | 60 |

**Figura 6.1**

Distribuição dos valores da variável “idade” por frequências relativas

A variável “idade” segue uma distribuição normal, o que é demonstrado pelo teste de normalidade de Shapiro-Wilk (tabela 6.3), em que a probabilidade de significância associada ao teste (“Sig.”, *p-value* ou $p = 0.104$) é superior a 0.05, e está ilustrado nas figuras 6.2 e 6.3.

Tabela 6.3

Testes de normalidade à distribuição dos valores da variável “idade”

| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
|-------|---------------------------------|----|-------|--------------|-----------|-------------|
| | Estatística | gl | Sig. | Estatística | Gl | Sig. |
| Idade | .107 | 36 | .200* | .950 | 36 | .104 |

*. Estimativa por defeito.

a. Correção de Lilliefors à Significância

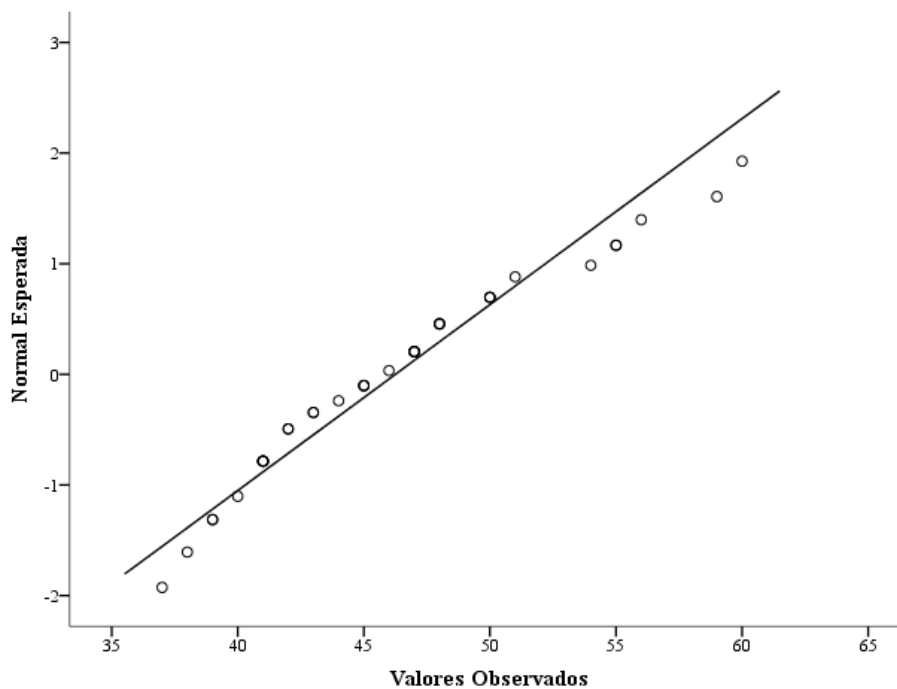


Figura 6.2

Representação gráfica da aproximação à distribuição normal da variável “idade”

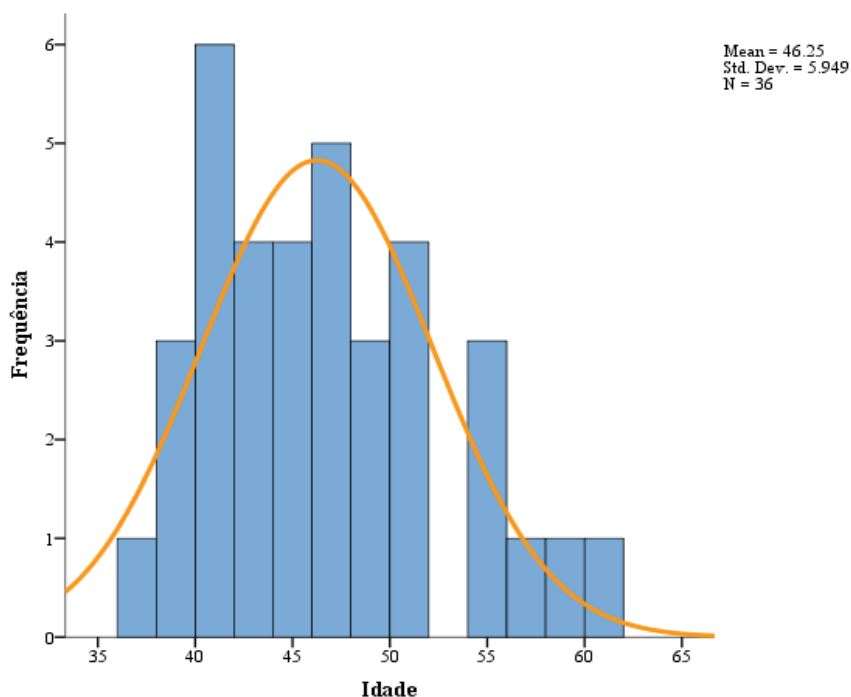


Figura 6.3
Histograma da “idade”, apresentando a curva normal

A tabela 6.4 organiza os indivíduos por três intervalos de idade. Após uma breve análise da mesma, podemos constatar que dois terços (66,7%) da amostra se situa na faixa intermédia (entre os 41 e os 50 anos), sendo que o terço restante (33,3%) se reparte de forma relativamente equilibrada pelos escalões “de 31 a 40 anos” (13,9%) e “mais de 50 anos” (19,4%).

Tabela 6.4
Distribuição dos professores por faixas etárias

| Faixa etária | Docentes (= n) |
|-----------------|----------------|
| De 31 a 40 anos | 13.9% (5) |
| De 41 a 50 anos | 66.7% (24) |
| >= 51 anos | 19.4% (7) |

Examinando a tabela 6.5, verifica-se que os tempos totais de serviço mínimo e máximo são, respetivamente, de 13 e 37 anos, sendo a média de 21.92 anos (DP = 6.068) e a moda de 17.

A nível de experiência profissional no EP, temos como valores extremos 2 e 28 anos, uma média de 8.67 (DP = 5.199) e uma moda de 10 anos.

Tabela 6.5

Algumas medidas de estatística descritiva relativas ao tempo de serviço (total e nos cursos profissionais) dos participantes no estudo

| | Tempo de serviço (anos) | |
|---------------|-------------------------|--------|
| | Total | Nos CP |
| Média | 21.92 | 8.67 |
| Moda | 17 | 10 |
| Desvio padrão | 6.068 | 5.199 |
| Mínimo | 13 | 2 |
| Máximo | 37 | 28 |

A aproximação à normalidade da distribuição dos valores de tempo total de serviço é verificada pelo teste de Shapiro-Wilk (tabela 6.6), em que o valor da probabilidade de significância do teste ($p\text{-value} = 0.148$) é maior do que 0.05, e está ilustrada nas figuras 6.4 e 6.5.

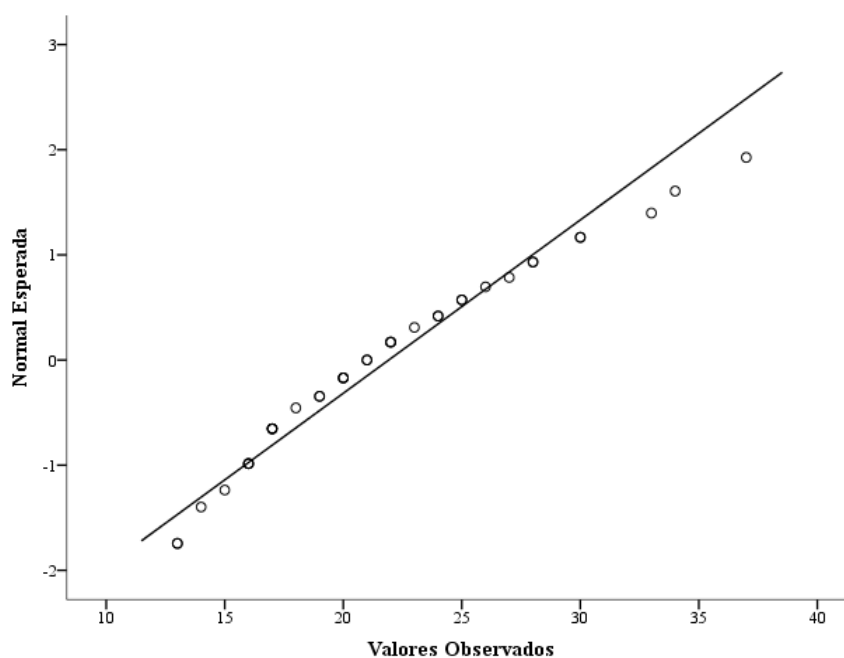
Tabela 6.6

Testes de ajustamento à normalidade da variável “tempo total de serviço”

| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
|------------------------|---------------------------------|----|-------|--------------|-----------|-------------|
| | Estatística | gl | Sig. | Estatística | gl | Sig. |
| Tempo total de serviço | .106 | 36 | .200* | .955 | 36 | .148 |

*. Estimativa por defeito.

a. Correção de Lilliefors à Significância

**Figura 6.4**

Representação gráfica da aproximação à distribuição normal do “tempo total de serviço”

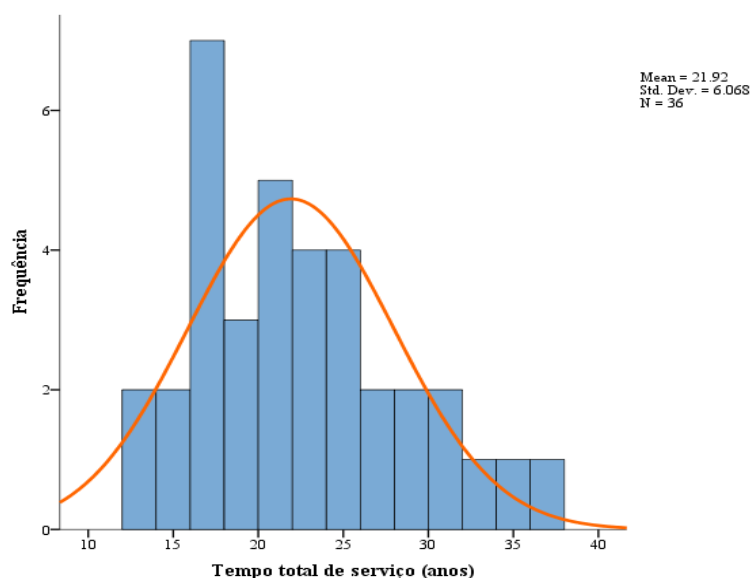


Figura 6.5

Histograma do “tempo total de serviço”, apresentando a curva normal

A distribuição dos valores da variável “tempo de serviço nos cursos profissionais” não descreve uma curva normal, tal como se ilustra na figura 6.6 e se comprova na tabela 6.7, uma vez que *p-value* (0.000) é menor do que 0.05 no teste de Shapiro-Wilk.

Tabela 6.7

Testes de normalidade à variável “tempo de serviço nos cursos profissionais”

| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
|---|---------------------------------|----|------|--------------|-----------|-------------|
| | Estatística | gl | Sig. | Estatística | gl | Sig. |
| Tempo de serviço nos cursos profissionais | .260 | 36 | .000 | .784 | 36 | .000 |

a. Correção de Lilliefors à Significância

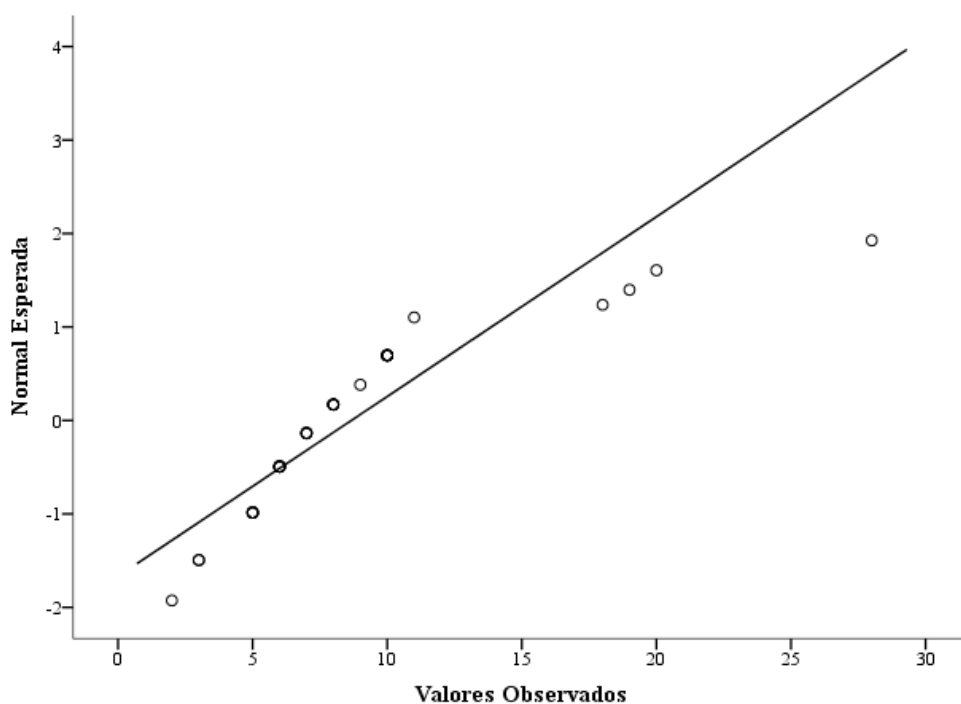


Figura 6.6

Representação gráfica dos desvios em relação à distribuição normal da variável “tempo de serviço nos cursos profissionais”

Se distribuirmos os docentes inquiridos por intervalos de tempo de serviço nos cursos profissionais, podemos obter a figura 6.7, onde se constata que a maioria (63.9%) se encontra na faixa “de 6 a 10 anos”, 22.2% tem no máximo 5 anos, 8.3% está no escalão “entre 16 e 20 anos”, e que os restantes se repartem pelos intervalos “de 11 a 15 anos” e acima de 20 anos (2.8% cada).

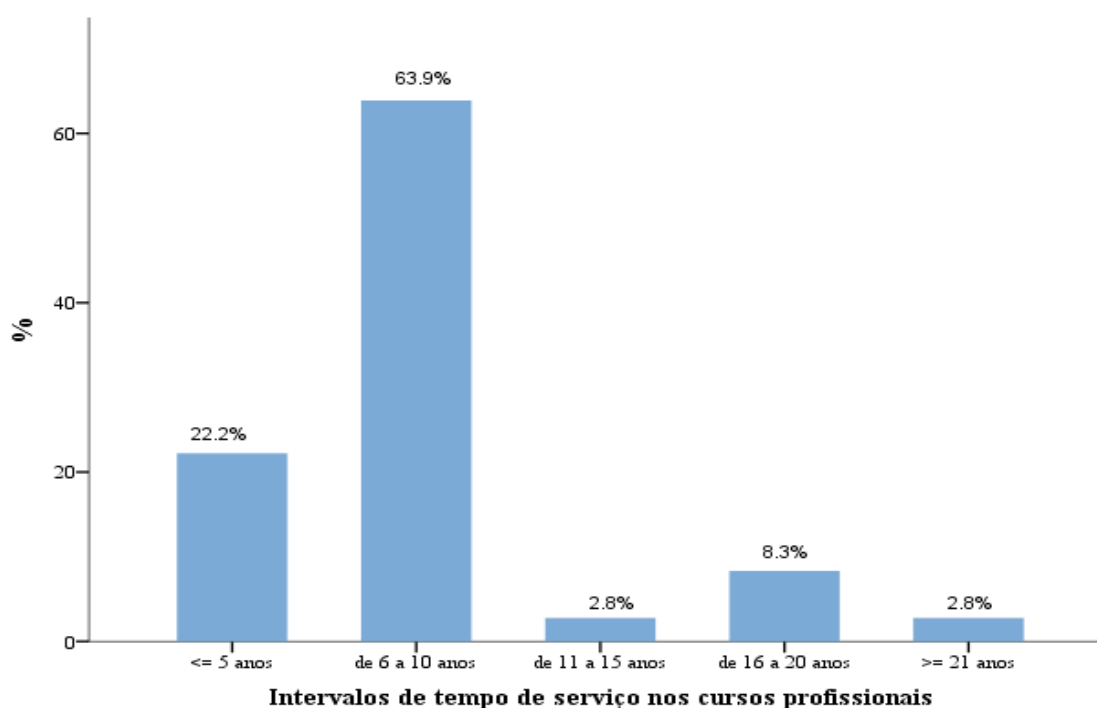


Figura 6.7

Distribuição dos docentes por intervalos de tempo de serviço no EP

Pela observação da tabela 6.8, relativa ao vínculo laboral ao ensino, contata-se que a maioria dos docentes inquiridos pertence ao Quadro de Zona Pedagógica (52.8%), 41.7% fazem parte do Quadro de Escola e uma minoria, de apenas 5.6%, corresponde a professores contratados.

Tabela 6.8

Organização dos professores de acordo com o vínculo profissional - resultados em frequências absolutas e relativas (%)

| Vínculo profissional | Docentes (= n) |
|---------------------------|----------------|
| Quadro de Escola | 41.7% (15) |
| Quadro de Zona Pedagógica | 52.8% (19) |
| Contratação | 5.6% (2) |
| Total | 100% (36) |

Com respeito à área científica da formação académica inicial, e segundo se pode retirar da tabela 6.9, a Educação vem em primeiro lugar, destacada, com 36.1%, seguida das Ciências, Matemática e Informática (19.4%); as áreas das Artes e Humanidades e das Ciências Sociais abarcam *ex aequo* 16.7% dos respondentes; a área de comércio e Direito aparece em quinto lugar com 8.3%, sendo o último posto ocupado pela área de Serviços com 2.8%.

Tabela 6.9

Repartição da amostra por área científica da formação acadêmica inicial - resultados em frequências absolutas e relativas (%)

| Área científica acadêmica | Docentes (= n) |
|------------------------------------|-----------------------|
| Educação | 36.1% (13) |
| Artes e Humanidades | 16.7% (6) |
| Ciências Sociais | 16.7% (6) |
| Comércio e Direito | 8.3% (3) |
| Ciências, Matemática e Informática | 19.4% (7) |
| Serviços | 2.8% (1) |
| Total | 100% (36) |

No que se refere à obtenção de formação especializada ou pós-graduação, e conforme os dados apresentados na tabela 6.10, somente 25% dos inquiridos respondeu afirmativamente. Quanto à área científica dessa mesma formação, os docentes estão distribuídos equitativamente pelos três grupos.

Tabela 6.10

Formação especializada/pós-graduação e respectiva área científica - resultados em frequências absolutas e relativas (%)

| Formação especializada/pós-graduação | Docentes (= n) |
|--|-----------------------|
| Não | 75% (27) |
| Sim | 25% (9) |
| Área científica | |
| Ciências da Especialidade | 33.3% (3) |
| Ciências da Educação | 33.3% (3) |
| Prática e Investigação Pedagógica e Didática nos diferentes domínios da docência | 33.3% (3) |
| Total | 100% (9) |

A tabela 6.11 indica que 13.9% dos indivíduos revela possuir formação acreditada no âmbito do EP, dos quais 80% através de *workshop* ou de seminário e 20% por meio de ação de formação, tendo sido, em ambos os casos, promovida por centros de formação de professores.

Tabela 6.11

Formação acreditada no âmbito do EP – resultados em frequências absolutas e relativas (%)

| Formação acreditada no âmbito do EP | Docentes (= n) |
|--|-----------------------|
| Não | 86.1% (31) |
| Sim | 13.9% (5) |
| Tipo de formação acreditada | |
| Ação de formação | 20% (1) |
| <i>Workshop/seminário</i> | 80% (4) |
| Total | 100% (5) |
| Entidade promotora | |
| Centro de Formação de Professores | 100% (5) |

A figura 6.8 faz a distribuição dos docentes dos cursos profissionais inquiridos pelas disciplinas lecionadas. Da sua análise, apura-se que a resposta mais escolhida foi “outra”, por 38.9% (14) dos professores, sendo feita menção a Oficina Gráfica, Técnicas de Comunicação e Animação Turística, Operações Técnicas em Empresas Turísticas, Área de Integração, disciplinas técnicas dos Cursos Profissionais de Informática, Programação de Sistemas Informáticos e, de um modo genérico, disciplinas da componente técnica. Da lista de disciplinas apresentadas verifica-se que a Língua Estrangeira é a mais lecionada (16.7%), sucedida pelo Português (11.1%), seguindo-se a Geografia (8.3%); História, Ciências Naturais e TIC surgem imediatamente a seguir com 5.6%; finalmente, aparecem a Matemática, a Físico-Química e a Educação Física (2.8%).

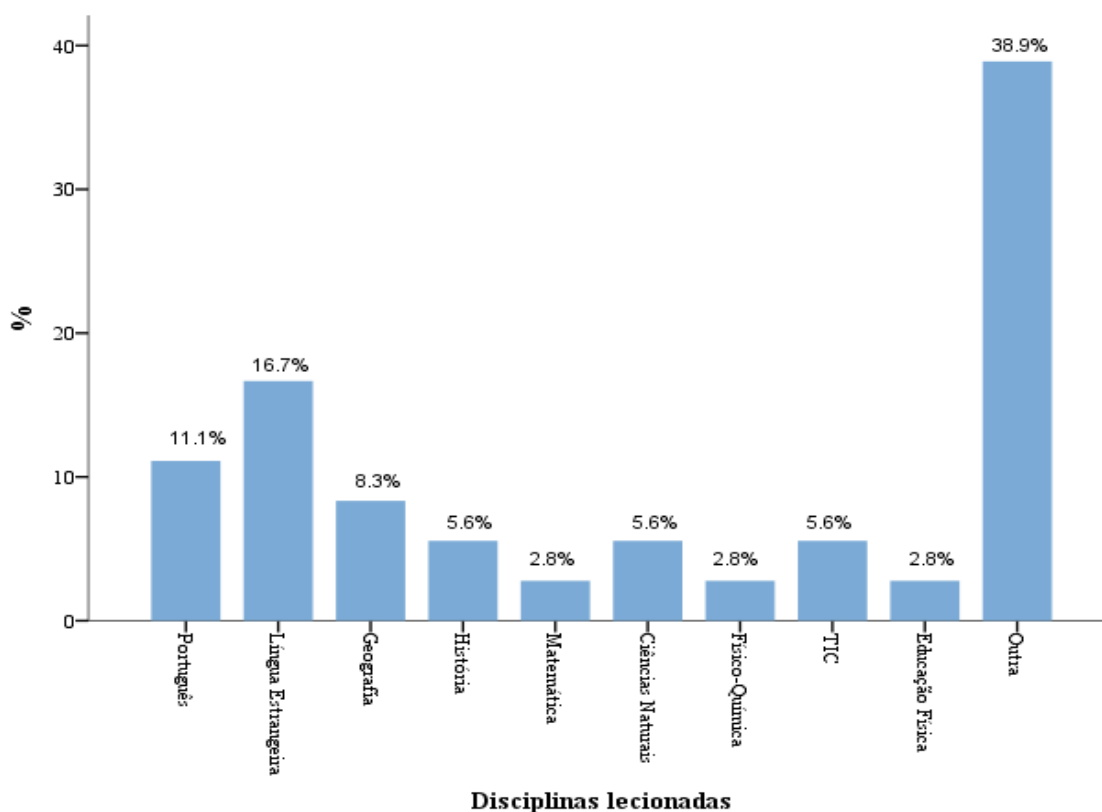


Figura 6.8

Distribuição dos professores pelas disciplinas lecionadas nos cursos profissionais

6.2. Resultados do questionário (variáveis dependentes)

No que diz respeito às variáveis dependentes e seguindo a ordem em que aparecem no questionário, todos os respondentes (88.9% dos inquiridos) manifestaram disponibilidade para receber formação na área do EP (tabela 6.12). Quatro indivíduos (11.1%) não se pronunciaram.

Tabela 6.12

Frequências absolutas e relativas (%) dos resultados do item: Disponibilidade para receber formação na área do EP

| | Categoria | Frequência | Percentagem | Percentagem Válida |
|----------|-----------|------------|-------------|--------------------|
| Válida | Sim | 32 | 88.9 | 100.0 |
| Em Falta | | 4 | 11.1 | |
| Total | | 36 | 100.0 | |

Perante a questão sobre a necessidade de formação no âmbito do EP, pode observar-se na tabela 6.13 que, tomando como base os docentes que responderam (35), 85.7% fizeram-no

afirmativamente, enquanto 14.3% responderam que não. Um inquirido, 2.8% do total da amostra em estudo, não se manifestou.

Tabela 6.13

Frequências absolutas e relativas (%) dos resultados do item: Necessidade de formação no âmbito do EP

| | Categoria | Frequência | Percentagem | Percentagem Válida |
|----------|-----------|------------|-------------|--------------------|
| Válidas | Não | 5 | 13.9 | 14.3 |
| | Sim | 30 | 83.3 | 85.7 |
| Em Falta | | 1 | 2.8 | |
| Total | | 36 | 100.0 | 100.0 |

A diferença entre as proporções das respostas “sim” e “não” é estatisticamente significativa (“Sig. Exata”, p -value ou $p = 0.000 < 0.05$ no teste da Binomial), como se pode verificar na tabela 6.14.

Tabela 6.14

Teste da Binomial à variável: Necessidade de formação no âmbito do EP

| | Categoria | N | Proporções Observadas | Proporção a testar | Sig. Exata (bilateral) | Sig. Exata (bilateral) |
|---------|-----------|----|-----------------------|--------------------|------------------------|------------------------|
| Grupo 1 | Sim | 30 | .86 | .50 | .000 | .000 |
| Grupo 2 | Não | 5 | .14 | | | |
| Total | | 35 | 1.00 | | | |

Quanto à formação dos demais intervenientes no âmbito do EP, 91.7% dos professores concordam com ela e 8.3% discordam (tabela 6.15), sendo a diferença estatisticamente significativa (p -value = $0.000 < 0.05$ no teste da Binomial), como se pode observar na tabela 6.16.

Tabela 6.15

Frequências absolutas e relativas (%) dos resultados do item: Formação dos outros intervenientes no âmbito do EP

| | Categoria | Frequência | Percentagem |
|--|-----------|------------|-------------|
| | Não | 3 | 8.3 |
| | Sim | 33 | 91.7 |
| | Total | 36 | 100.0 |

Tabela 6.16

Teste da Binomial à variável “Formação dos outros intervenientes no âmbito do EP”

| | Categoria | N | Proporções Observadas | Proporção a testar | Sig. Exata (bilateral) | Sig. Exata (bilateral) |
|---------|-----------|----|-----------------------|--------------------|------------------------|------------------------|
| Grupo 1 | Sim | 33 | .92 | .50 | .000 | .000 |
| Grupo 2 | Não | 3 | .08 | | | |
| Total | | 36 | 1.00 | | | |

Quando questionados sobre quem, dos demais intervenientes do EP, deveria ter esta formação, a mesma percentagem (91.7%) da amostra inquirida, o que corresponde a 100% (percentagem válida) das respostas dadas, considera que deveriam ser todos, não tendo recaído qualquer resposta nas demais alternativas (“apenas os docentes”, “apenas os formadores”, “os orientadores de estágio” e “outros”), uma vez que os restantes 8.3% do total se abstiveram de responder (tabela 6.17).

Tabela 6.17

Frequências absolutas e relativas (%) dos resultados do item: Quem deveria ter esta formação – opção: Todos

| | Categoria | Frequência | Percentagem | Percentagem Válida |
|----------|-----------|------------|-------------|--------------------|
| Válida | Todos | 33 | 91.7 | 100.0 |
| Em Falta | | 3 | 8.3 | |
| Total | | 36 | 100.0 | |

No que se refere à preparação para aplicar, de maneira adequada, a metodologia dos cursos profissionais, numa consulta da tabela 6.18 atesta-se que 88.9% dos inquiridos se consideram preparados, prevalecendo o “sim” sobre o “não”, a nível estatístico ($p = 0.000 < 0.05$ no teste da Binomial), como se pode verificar na tabela 6.19.

Tabela 6.18

Frequências absolutas e relativas (%) dos resultados do item: Preparação para aplicar, de forma adequada, a metodologia dos cursos profissionais

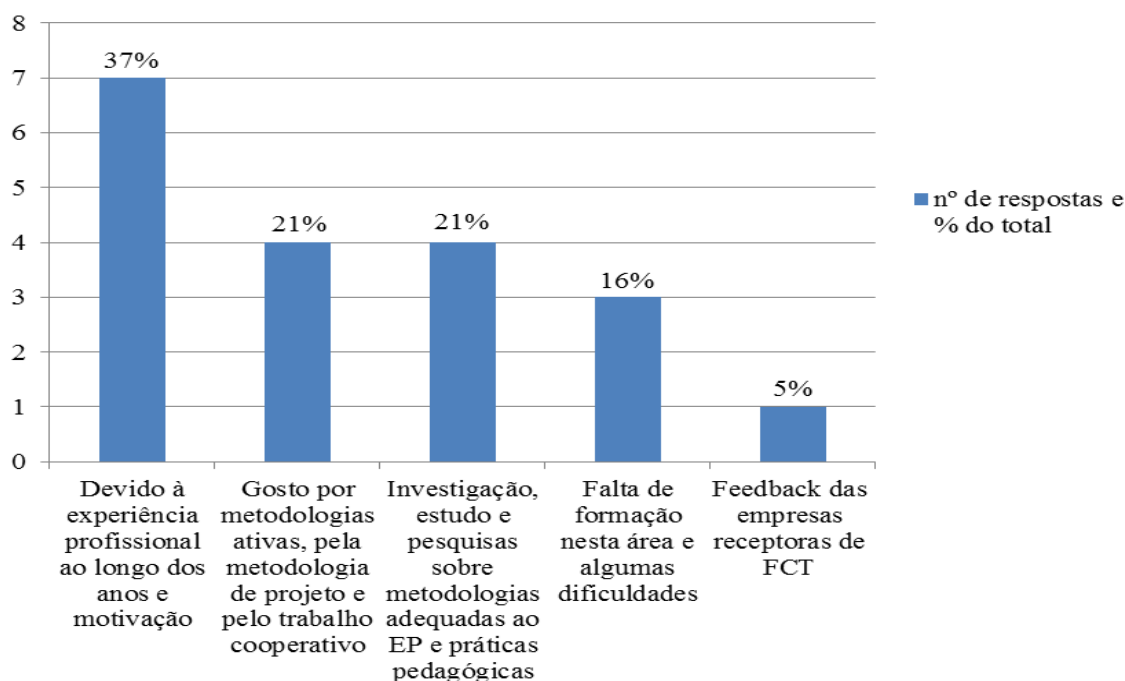
| | Categoria | Frequência | Percentagem |
|--|-----------|------------|-------------|
| | Não | 4 | 11.1 |
| | Sim | 32 | 88.9 |
| | Total | 36 | 100.0 |

Tabela 6.19

Teste da Binomial à variável: Preparação para aplicar adequadamente a metodologia dos cursos profissionais

| | Categoria | N | Proporções Observadas | Proporção a testar | Sig. Exata (bilateral) | Sig. Exata (bilateral) |
|---------|-----------|----|-----------------------|--------------------|------------------------|------------------------|
| Grupo 1 | Sim | 32 | .89 | .50 | .000 | .000 |
| Grupo 2 | Não | 4 | .11 | | | |
| Total | | 36 | 1.00 | | | |

Quando se pediu para indicarem os motivos da sua resposta, a experiência profissional, a longa prática de ensino aliada à motivação e a troca de experiências receberam, no seu conjunto, sete referências, o que corresponde a 37% das respostas (figura 6.9); o prazer de trabalhar segundo a metodologia de projeto e a preferência por metodologias ativas acolheram 21% dos motivos invocados, tal como as menções à investigação, preparação e estudo com vista a aplicar e a adaptar as melhores práticas pedagógicas e as metodologias adequadas; foram feitas 3 referências à necessidade de formação, tanto a nível pessoal como geral: “*preciso de formação nesta área*” e “*sinto que há falta de formação nesta área*”, o que representa 16% do volume de opiniões; a importância do *feedback* das empresas cooperantes na FCT na preparação dos docentes foi referida por um inquirido (5%).

**Figura 6.9**

Motivos justificativos, apresentados em frequências absolutas (nº de observações) e relativas (%), das respostas à questão “Sente-se preparado para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais?”

No que se refere à adequação dos objetivos dos cursos profissionais, as opiniões estão mais repartidas, visto que 58.3% da amostra concorda versus 41.7% que discorda (tabela 6.20), o que em termos de significância estatística ($p\text{-value} = 0.405 > 0.05$ no teste da Binomial) não difere de um empate entre as duas posições (tabela 6.21). O mesmo é afirmar que a diferença entre as proporções observadas das duas categorias (“sim” e “não”) não é significativa a nível estatístico.

Tabela 6.20

Frequências absolutas e relativas (%) dos resultados do item: Adequação dos objetivos dos cursos profissionais à realidade das escolas e das empresas

| Categoria | Frequência | Porcentagem |
|-----------|------------|-------------|
| Não | 15 | 41.7 |
| Sim | 21 | 58.3 |
| Total | 36 | 100.0 |

Tabela 6.21

Teste da Binomial à variável: Adequação dos objetivos dos cursos profissionais à realidade das escolas e das empresas

| | Categoria | N | Proporções Observadas | Proporção a testar | Sig. Exata (bilateral) | Sig. Exata (bilateral) |
|---------|-----------|----|-----------------------|--------------------|------------------------|------------------------|
| Grupo 1 | Sim | 21 | .58 | .50 | .405 | .405 |
| Grupo 2 | Não | 15 | .42 | | | |
| Total | | 36 | 1.00 | | | |

As justificações das respostas dadas foram diversificadas. Pode observar-se na figura 6.10 que 33% dos comentários (7 respostas) denotam concordância com a adequação dos cursos profissionais à realidade empresarial: “A maioria dos cursos tem uma componente prática acentuada e aproxima a oferta educativa da realidade das empresas”; “Vamos ao encontro do que os alunos precisam e também do que as empresas pedem”; “Sim (...) nas disciplinas que leciono, adapto às necessidades dos alunos e à sua área de formação”; “Penso que os cursos têm uma componente prática acentuada, que é o mesmo que as empresas precisam e valorizam”.

A opinião contrária teve o acolhimento por parte do mesmo número de respostas (7): “Os currículos não estão adaptados às exigências profissionais das empresas, na sua maior parte”; “Não há articulação, ou há, mas é pontual, entre os conteúdos a lecionar e a vida ativa”; “No curso de Técnico de Turismo devia ser dada mais importância às línguas estrangeiras. Talvez devessem aprender holandês ou chinês”; “deveria haver uma reformulação profunda dos currículos, de modo a eliminar temas/módulos redundantes e libertar horas de formação para outras áreas fundamentais, como as línguas estrangeiras”; “A extensão do programa da disciplina de Português, a organização dos manuais escolares e as propostas de trabalho apresentadas, entre outros problemas, não se adequam às necessidades e interesses dos alunos”; 3 comentários (14%) apontam no sentido da existência de um desfasamento entre os cursos profissionais e o mercado de trabalho: “Muitos dos cursos que existem nas nossas escolas encontram um mercado saturado, pelo que não conseguem emprego na área de formação”; “Os cursos não abrem em função das necessidades do mercado”; “Apesar de considerar algum desfasamento em relação às necessidades do mercado, considero que estes alunos também devem adquirir ferramentas que lhes permitam, um dia, aceder ao ensino superior”. A escassez de técnicos foi mencionada em 10% das opiniões: “Há falta de técnicos nas várias áreas” e “As escolas têm de formar mais técnicos, e as empresas precisam deles”; com 5% cada, temos, finalmente, as respostas: “O leque de empresas não é variado. Se se atendesse somente à realidade das empresas, existiriam apenas dois ou três cursos” e “Devia existir uma maior cooperação entre as escolas e as empresas, para que os cursos existentes nas escolas sejam os corretos para as necessidades do tecido empresarial da região onde se inserem”.

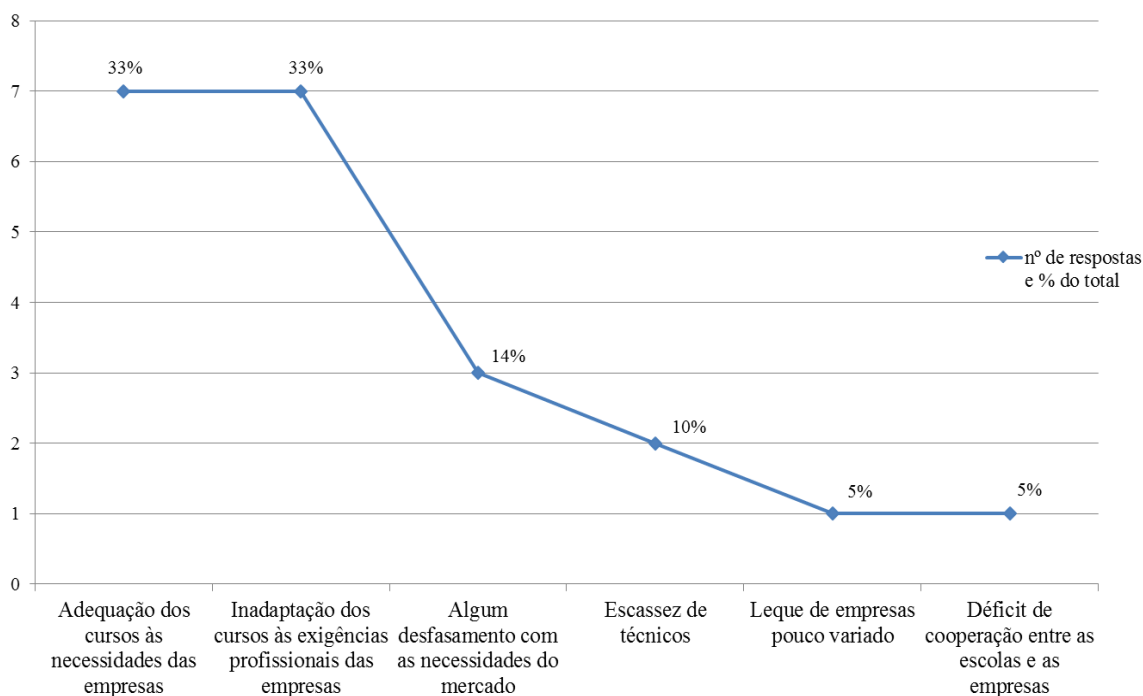


Figura 6.10

Motivos justificativos, apresentados em frequências absolutas e relativas, das respostas à questão “Considera que os objetivos dos cursos profissionais estão adequados à realidade que se vive atualmente nas escolas e nas empresas?”

Quanto aos resultados expectáveis com a implementação dos cursos profissionais, pode ler-se na tabela 6.22 que a opção “Arranjar um emprego na área da formação profissional” foi aquela a que foi atribuída mais importância (média = 2.78), pois recebeu, exclusivamente, pontuações de nível intermédio - 2 (22.2%) e máximo - 3 (77.8%), tal como ilustra a figura 6.11; em segundo lugar, temos a alternativa “Arranjar um emprego na área da formação profissional e continuar a estudar” (média = 2.22), em que as percentagens anteriores se invertem; a opção “Prosseguir os estudos” granjeou, apenas, pontuações correspondentes a “menos importante”, pelo que obteve uma média de 1 e um desvio padrão de 0.000.

Tabela 6.22 – Medidas de localização e de dispersão relativas à importância atribuída ao item: Resultados expectáveis com a implementação dos cursos profissionais

| | N | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
|---|----|--------|--------|-------|---------------|
| Prosseguir os estudos | 36 | 1 | 1 | 1.00 | .000 |
| Arranjar um emprego em FP | 36 | 2 | 3 | 2.78 | .422 |
| Arranjar um emprego em FP e continuar a estudar | 36 | 2 | 3 | 2.22 | .422 |

Nota - Por conveniência de tratamento e apresentação de resultados, inverteu-se a escala de pontuação aplicada à importância, indicada no questionário, aquando do registo dos dados: o nível “mais importante” passou da pontuação 1 para 3 e o nível “menos importante” passou da pontuação 3 para 1.

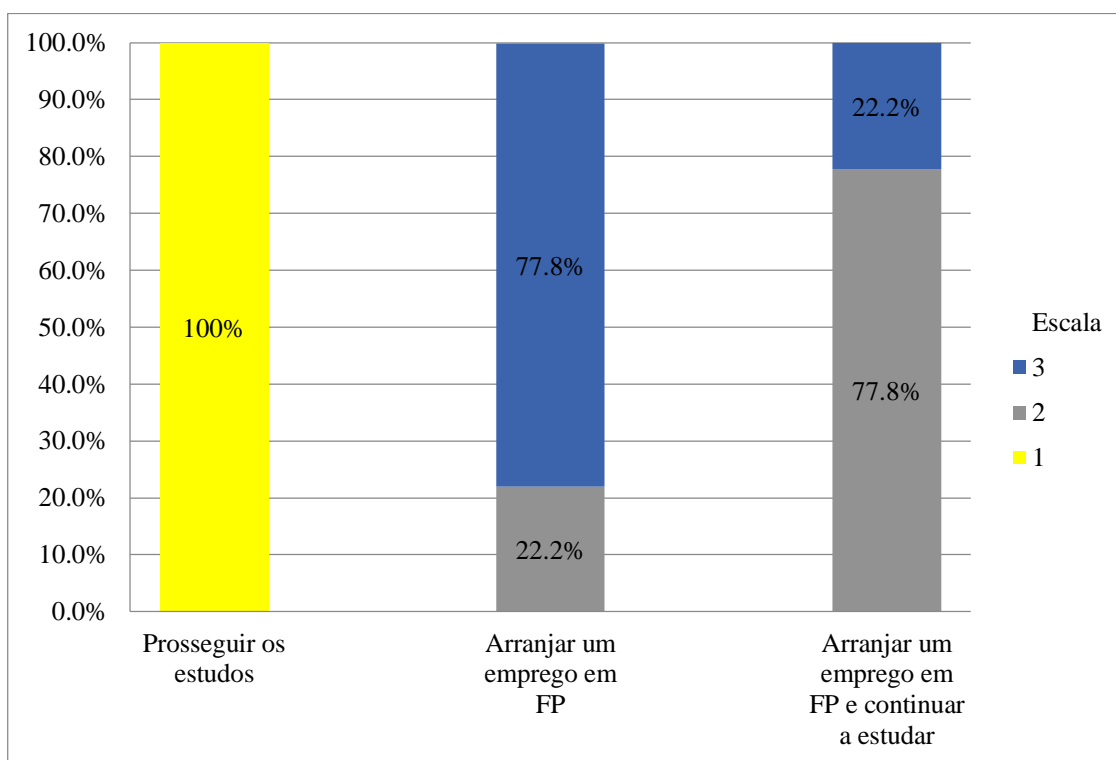


Figura 6.11

Distribuição da pontuação relativa ao nível de importância (1 - menos importante a 3 – mais importante) pelos resultados expectáveis com a implementação dos cursos profissionais

As diferenças entre as médias das três opções são estatisticamente significativas ($p\text{-value} = 0.000 < 0.05$ no teste de Friedman), como se pode verificar na tabela 6.23.

Tabela 6.23

Teste de Friedman à variável: Resultados expectáveis com a implementação dos cursos profissionais
Estatísticas do Teste^a

| | |
|--------------------------|--------|
| N | 36 |
| Qui-quadrado | 59.556 |
| gl | 2 |
| Sig. Assintótica | .000 |
| Sig. Exata | .000 |
| <i>Point Probability</i> | .000 |

a. Teste de Friedman

À pergunta “Considera que pode haver outro resultado para além dos referidos anteriormente”, foram dadas as seguintes respostas: “*Satisfação pessoal*”; “*Satisfação pessoal pela conclusão da escolaridade obrigatória*”; “*Concluir a formação obrigatória*” e “*Em termos políticos, o governo poderá ‘orgulhosamente’ dizer que a maioria dos jovens cumpriu a escolaridade obrigatória*”.

O aspeto mais diferenciador da atividade desenvolvida, enquanto docente dos cursos profissionais, da atividade desenvolvida nos cursos científico-humanísticos foi considerado “a vertente mais prática dos cursos”, por 77.1 % dos 35 inquiridos que responderam, “o maior envolvimento por parte do professor”, por 14.3%, e “o nível mais alto de exigência relativamente ao professor, em todas as vertentes”, por 8.6%, como ilustra a figura 6.12.

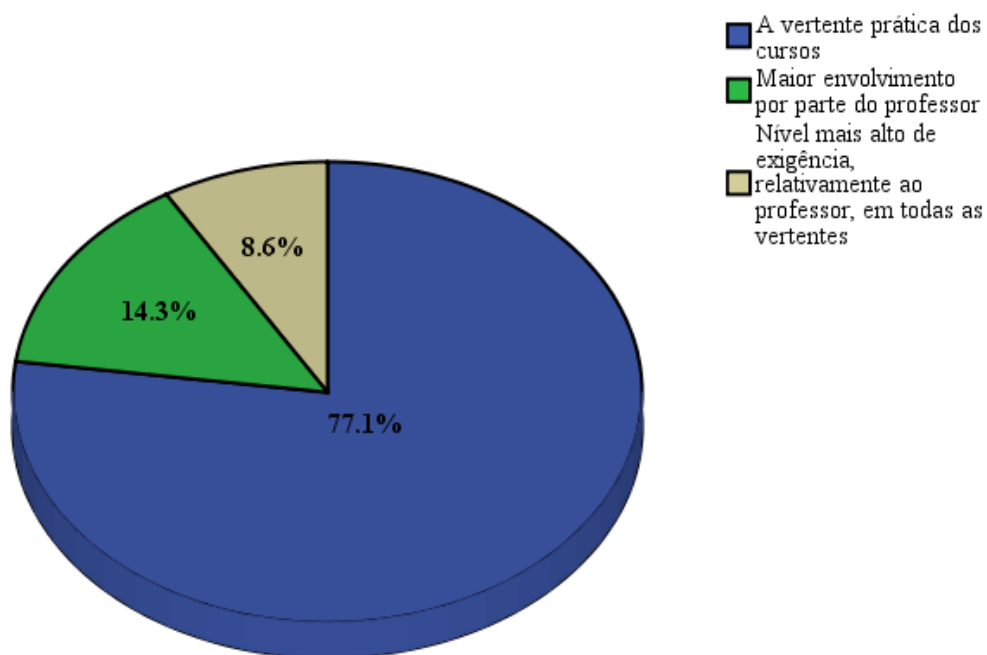


Figura 12

Resultados em percentagem do total de respostas ao item “O que distingue a atividade que desenvolve, enquanto docente dos cursos profissionais, da atividade desenvolvida nos cursos científico-humanísticos?”

A pergunta “Considera que pode haver outro aspeto para além dos referidos anteriormente” suscitou as respostas seguintes: “*Adaptação às capacidades e necessidades dos alunos*”, “*O desafio que representa*”, “*Na minha disciplina, sinto que nenhum dos três aspetos apontados anteriormente se adequam, pelo contrário, é muito complicado lecionar/motivar os alunos para fazerem a aula, a maioria dos alunos tem outras motivações*”.

A estrutura modular do plano curricular dos cursos profissionais está adequada aos objetivos dos mesmos na opinião da maioria (88.9%) dos docentes; para 11.1% a estrutura modular não é a mais adequada (tabela 6.24).

Tabela 6.24

Frequências absolutas e relativas (%) do item: Adequação da estrutura modular característica do plano curricular dos cursos profissionais aos objetivos dos mesmos

| Categoria | Frequência | Percentagem |
|-----------|------------|-------------|
| Não | 4 | 11.1 |
| Sim | 32 | 88.9 |
| Total | 36 | 100.0 |

A tabela 6.25 dá-nos a indicação de que a diferença entre as duas posições é estatisticamente significativa ($p\text{-value} = 0.000 < 0.05$ no teste da Binomial).

Tabela 6.25

Teste da Binomial à variável: Adequação da estrutura modular característica do plano curricular dos cursos profissionais aos objetivos dos mesmos

| | Categoria | N | Proporções Observadas | Proporção a testar | Sig. Exata (bilateral) | Sig. Exata (bilateral) |
|---------|-----------|----|-----------------------|--------------------|------------------------|------------------------|
| Grupo 1 | Sim | 32 | .89 | .50 | .000 | .000 |
| Grupo 2 | Não | 4 | .11 | | | |
| Total | | 36 | 1.00 | | | |

A figura 6.13 apresenta os motivos inerentes à resposta negativa a este item: “O facto de o aluno ter de concluir com sucesso todos os módulos”, “O número excessivo de momentos de avaliação que implica” e “Outro” obtiveram 20%, 40% e 40% das respostas, respetivamente. Relativamente à categoria “Outro”, foram apresentados dois motivos: “*O número excessivo de módulos/segmentos em certas disciplinas*” e “*Conteúdos pouco relevantes para algumas áreas de formação*”.

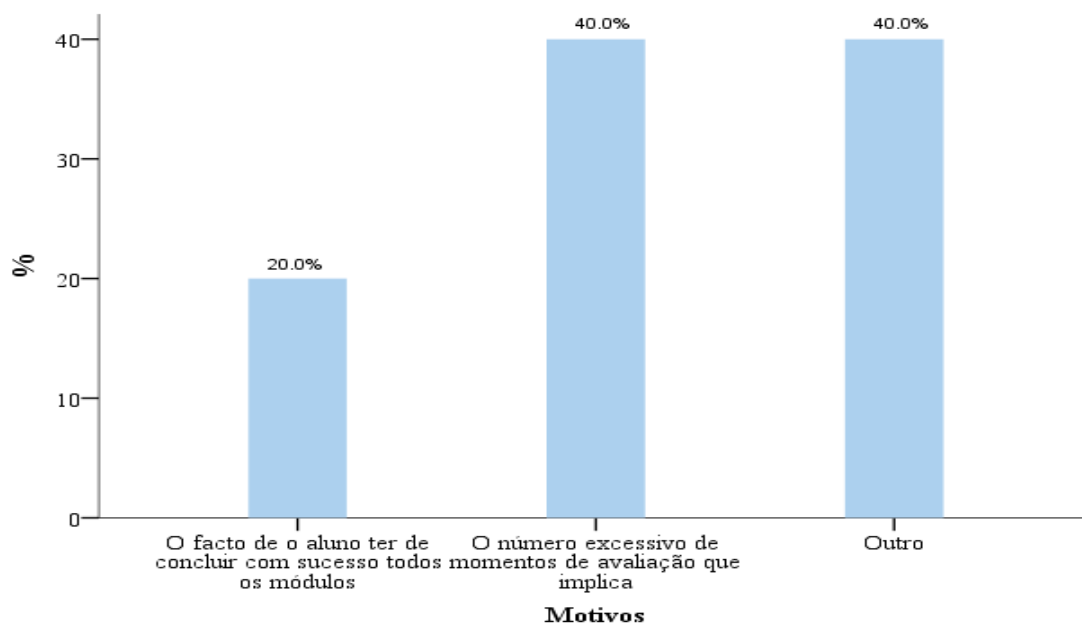


Figura 6.13

Motivos justificativos, apresentados em frequências relativas, da resposta negativa à questão “A estrutura modular característica do plano curricular dos cursos profissionais parece-lhe adequada aos objetivos dos mesmos?”

A figura 6.14 expressa a opinião dos inquiridos sobre quais são os principais intervenientes da escola e da comunidade envolvidos nos cursos profissionais, no âmbito da FCT. De acordo com 63.9% dos indivíduos, são os “Docentes da componente técnica”; são “Todos os docentes do curso”, segundo 13.9%; unicamente o “Orientador de estágio/monitor (nas empresas)”, conforme 11.1%, “Apenas os formadores”, na opinião de 5.6% e “Outros”: “*Diretores de curso*”, também segundo 5.6% da amostra.

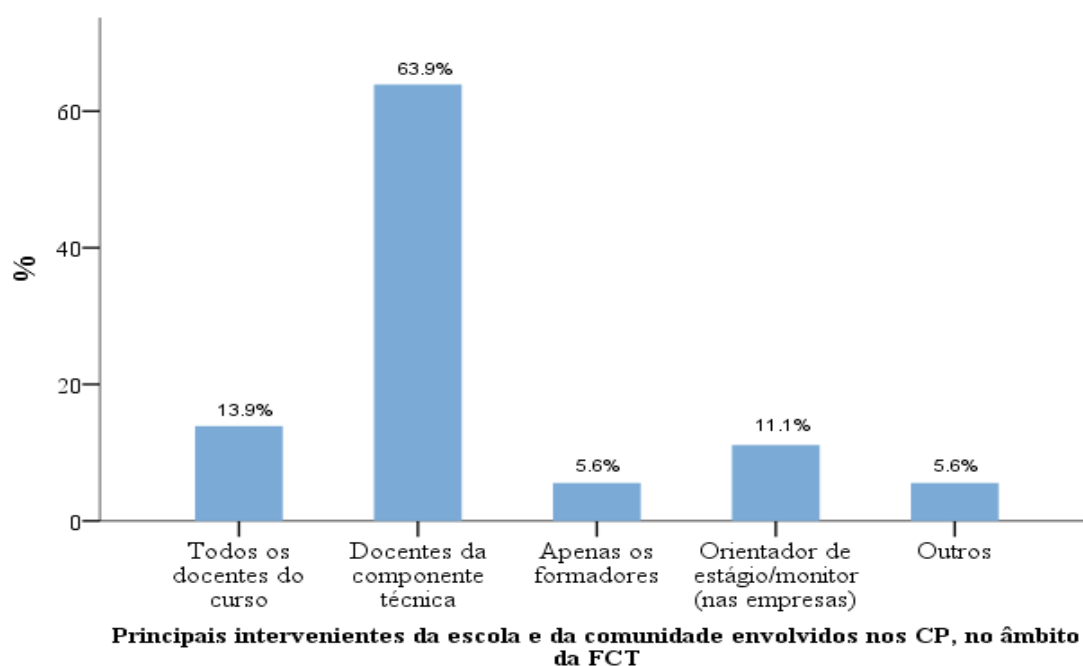


Figura 6.14

Respostas, apresentadas em frequências relativas, à questão “Quais são os principais intervenientes da escola e da comunidade envolvidos nos cursos profissionais, no âmbito da formação em contexto de trabalho?”

O item “Contribuição da ação docente para a escolha de um curso profissional” mereceu a concordância de 86.1% contra 13.9% dos inquiridos, como se pode ler na tabela 6.26, sendo, conforme demonstrado na tabela 6.27, a diferença significativa ($p = 0.000 < 0.05$ no teste da Binomial).

Tabela 6.26

Frequências absolutas e relativas (%) do item: Contribuição da ação docente para a escolha de um curso profissional

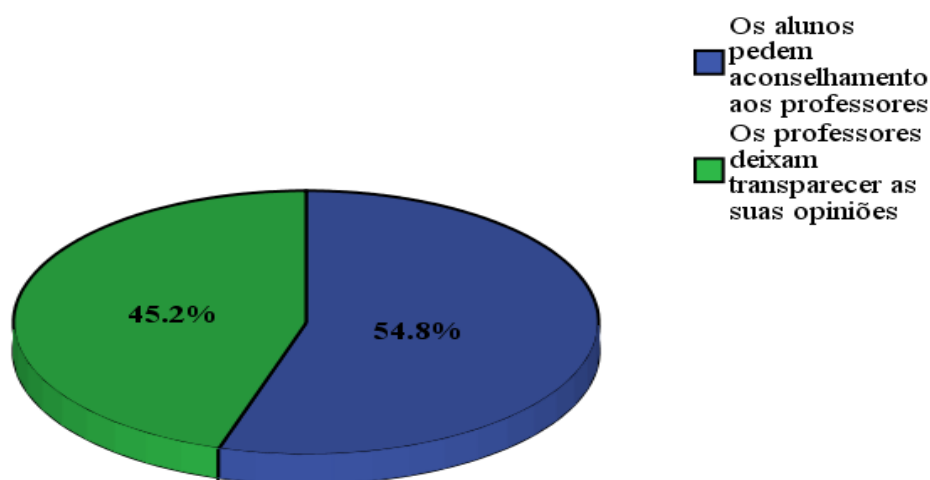
| Categoria | Frequência | Porcentagem |
|-----------|------------|-------------|
| Não | 5 | 13.9 |
| Sim | 31 | 86.1 |
| Total | 36 | 100.0 |

Tabela 6.27

Teste da Binomial à variável “Considera que a ação docente pode contribuir para a escolha de um curso profissional?”

| | Categoria | N | Proporções Observadas | Proporção a testar | Sig. Exata (bilateral) | Sig. Exata (bilateral) |
|---------|-----------|----|-----------------------|--------------------|------------------------|------------------------|
| Grupo 1 | Sim | 31 | .86 | .50 | .000 | .000 |
| Grupo 2 | Não | 5 | .14 | | | |
| Total | | 36 | 1.00 | | | |

Os motivos por detrás da resposta afirmativa: “Os alunos pedem aconselhamento aos professores” e “Os professores deixam transparecer as suas opiniões” receberam, respetivamente, 54.8% e 45.2% das opiniões, tal como é ilustrado pela figura 6.15, tendo recebido, no seu conjunto, a totalidade das opiniões.

**Figura 6.15**

Motivos justificativos, apresentados em frequências relativas, da resposta afirmativa à questão “Considera que a ação docente pode contribuir para a escolha de um curso profissional?”

Quando se trata da importância da “Opinião dos pais” relativamente à escolha de um curso profissional, a frequência de respostas favoráveis por parte dos docentes cai para 69.4% (tabela 6.28) versus 30.6% de opiniões discordantes. A diferença entre as duas posições é, ainda assim, significativa ($p\text{-value} = 0.029 < 0.05$ no teste da Binomial), como se depreende da leitura da tabela 6.29.

Tabela 6.28

Frequências absolutas e relativas (%) do item: Influência da opinião dos pais na escolha de um curso profissional

| Categoria | Frequência | Percentagem |
|-----------|------------|-------------|
| Não | 11 | 30.6 |
| Sim | 25 | 69.4 |
| Total | 36 | 100.0 |

Tabela 6.29

Teste da Binomial à variável “Considera que a ação dos pais é determinante para a escolha de um curso profissional?”

| | Categoria | N | Proporções Observadas | Proporção a testar | Sig. Exata (bilateral) | Sig. Exata (bilateral) |
|---------|-----------|----|-----------------------|--------------------|------------------------|------------------------|
| Grupo 1 | Sim | 25 | .69 | .50 | .029 | .029 |
| Grupo 2 | Não | 11 | .31 | | | |
| Total | | 36 | 1.00 | | | |

Quem respondeu afirmativamente indicou os seguintes motivos: “Os alunos querem agradar aos pais”, com 12% das menções, “Os alunos estão indecisos e, simplesmente, seguem as orientações dos pais”, com 80%, e “Outro”, 8% (figura 16). O outro motivo apresentado foi “*Os alunos seguem os conselhos dos pais, de acordo com as perspectivas que estes têm do mercado de trabalho e/ou da sua evolução*”.

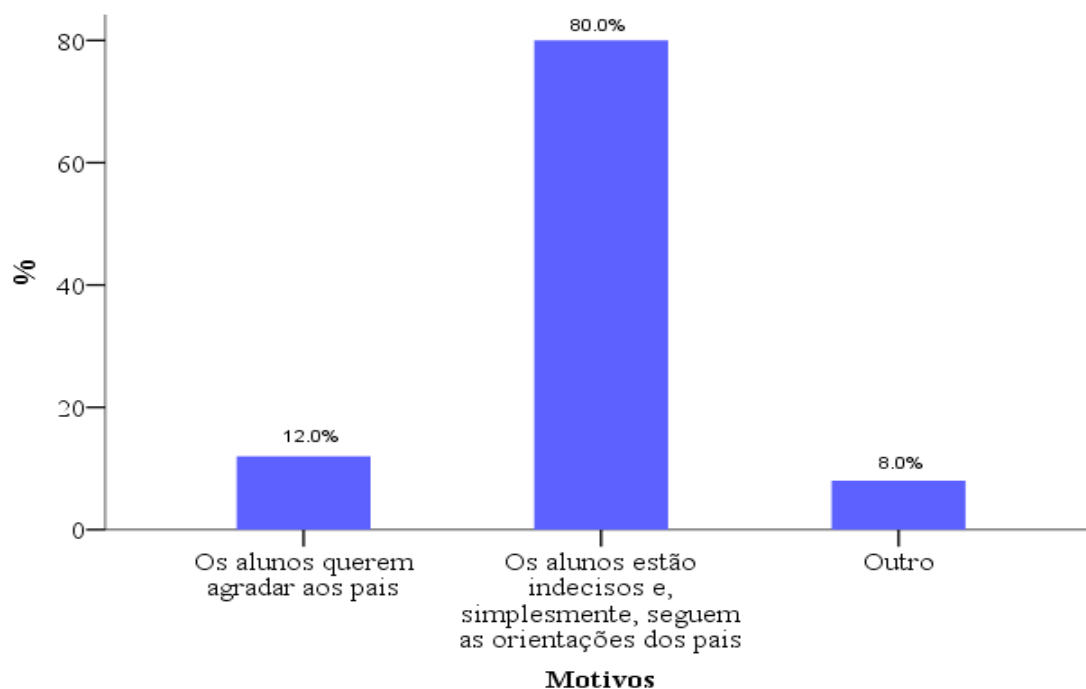


Figura 6.16

Motivos justificativos, apresentados em frequências relativas, da resposta afirmativa à questão “Considera que a ação dos pais é determinante para a escolha de um curso profissional?”

Quando se pergunta que alunos devem ser encaminhados ou aconselhados para ingressar no EP, e numa análise à tabela 6.30, constata-se que 100% da população inquirida assinalou a primeira opção de resposta (os alunos que pretendem ingressar mais cedo no mercado de trabalho); 44.4% concordou com a segunda (os alunos que pretendem prosseguir estudos na mesma área de especialização do curso profissional); 19.4% respondeu afirmativamente à terceira (os alunos que têm insucesso repetido); a quarta (os alunos que têm um elevado grau de absentismo) não mereceu a escolha por parte de qualquer sujeito; a quinta opção (os alunos desmotivados) recolheu a adesão de 19.4% dos docentes; a alternativa “outros” foi adotada por 2.8% da amostra e a resposta à pergunta “Quais?” foi: “os indecisos”. 61% dos inquiridos assinalaram mais do que uma opção, tendo 36% escolhido duas e 25% três.

Tabela 6.30

Frequências absolutas e relativas (%) do item: Os alunos que devem ser encaminhados ou aconselhados para ingressar no EP

| Opções | Docentes (= n) |
|--|----------------|
| Os alunos que pretendem ingressar mais cedo no mercado de trabalho | 100.0% (36) |
| Os alunos que pretendem prosseguir estudos na mesma área de especialização do CP | 44.4% (16) |
| Os alunos que têm insucesso repetido | 19.4% (7) |
| Os alunos que têm um elevado grau de absentismo | 0.0% (0) |
| Os alunos desmotivados | 19.4% (7) |
| Outros | 2.8% (1) |

Quanto à existência de preconceitos relativamente ao EP, ela é reconhecida por 94.4% dos sujeitos versus 5.6% (tabela 6.31), sendo a diferença claramente significativa a nível estatístico ($p\text{-value} = 0.000 < 0.05$ no teste da Binomial), de acordo com a tabela 6.32.

Tabela 6.31

Frequências absolutas e relativas (%) do item: Existência de preconceitos relativamente ao EP

| Categoria | Frequência | Percentagem |
|-----------|------------|-------------|
| Não | 2 | 5.6 |
| Sim | 34 | 94.4 |
| Total | 36 | 100.0 |

Tabela 6.32

Teste da Binomial à variável “Considera que existem alguns preconceitos relativamente ao Ensino Profissional?”

| | Categoria | N | Proporções Observadas | Proporção a testar | Sig. Exata (bilateral) | Sig. Exata (bilateral) |
|---------|-----------|----|-----------------------|--------------------|------------------------|------------------------|
| Grupo 1 | Sim | 34 | .94 | .50 | .000 | .000 |
| Grupo 2 | Não | 2 | .06 | | | |
| Total | | 36 | 1.00 | | | |

A figura 6.17 apresenta a enumeração dos preconceitos, relativamente ao EP, que os professores julgam existir. O preconceito mais considerado, correspondendo a 58.8% das respostas, é o de que “o Ensino Profissional é conotado com os alunos mais fracos”; segue-se-lhe “o EP é mais fácil”, tendo recolhido 38.2% das opiniões; “o EP é mais adequado para alunos que faltam muito” foi cotado com somente 2.9% das respostas.

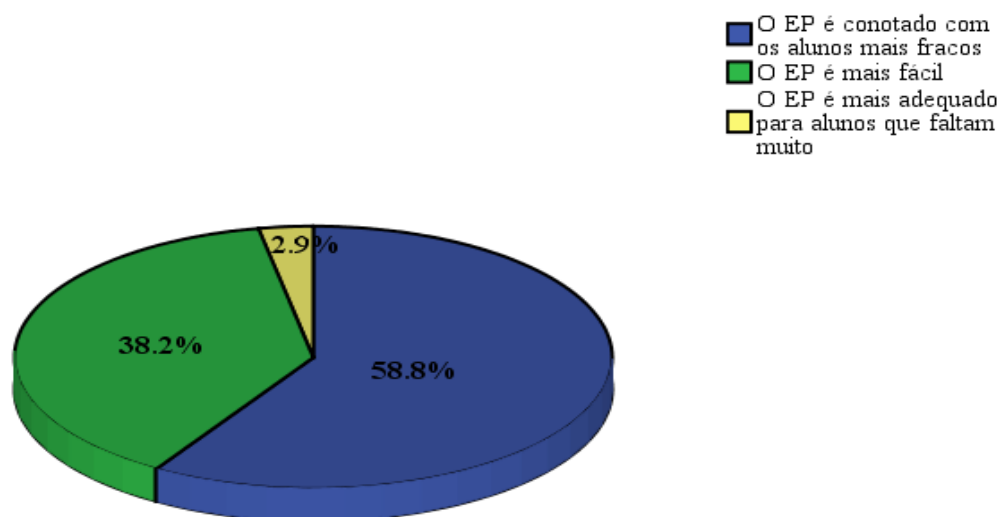


Figura 6.17

Preconceitos referidos, apresentados em frequências relativas, em consequência da resposta afirmativa à questão “Considera que existem alguns preconceitos relativamente ao Ensino Profissional?”

No que se refere ao item “No âmbito da FCT, no que diz respeito à articulação com os profissionais de outros serviços, que barreiras tem encontrado?”, e conforme patenteia a tabela 6.33, destaca-se claramente a opção pela resposta “Os alunos têm de executar quaisquer tarefas nas empresas” com 67.9% (19 sujeitos), sendo de assinalar a abstenção de 22.2% dos inquiridos; os restantes 32.1% encontram-se repartidos equitativamente pelas três opções: “Falta de diálogo entre os vários intervenientes”, “Não-aceitação de estagiários por parte das empresas” e “Outras”.

À pergunta “Quais?” a quem assinalou a opção “Outras”, obtiveram-se as seguintes respostas: “*Desajustamentos entre a formação escolar e o expectável por parte de um*

profissional das entidades de acolhimento”; “É difícil arranjar tempo para as reuniões de orientação” e “Preparação da parte dos monitores”.

Tabela 6.33

Frequências absolutas e relativas (%) dos resultados do item: Barreiras à articulação com os profissionais de outros serviços, no âmbito da FCT

| | | Frequência | Percentagem | | |
|----------|--|------------|-------------|--------|-----------|
| | | | do Total | Válida | Acumulada |
| Válidas | Os alunos têm de executar quaisquer tarefas nas empresas | 19 | 52.8 | 67.9 | 67.9 |
| | Falta de diálogo entre os vários intervenientes | 3 | 8.3 | 10.7 | 78.6 |
| | Não aceitação de estagiários por parte das empresas | 3 | 8.3 | 10.7 | 89.3 |
| | Outras | 3 | 8.3 | 10.7 | 100.0 |
| | Total | 28 | 77.8 | 100.0 | |
| Em Falta | | 8 | 22.2 | | |
| Total | | 36 | 100.0 | | |

Em relação à questão “Na sua opinião, o Ensino Profissional trouxe vantagens para a melhoria das aprendizagens dos alunos?”, 94.4% da amostra considera que sim e 5.6% que não (tabela 6.34), pelo que a prevalência da resposta afirmativa é claramente significativa em termos estatísticos ($p\text{-value} = 0.000 < 0.05$ no teste da Binomial), como se pode verificar na tabela 6.35.

Tabela 6.34

Frequências absolutas e relativas (%) do item: Aporte de vantagens do EP para a melhoria das aprendizagens dos alunos

| Categoria | Frequência | Percentagem |
|-----------|------------|-------------|
| Não | 2 | 5.6 |
| Sim | 34 | 94.4 |
| Total | 36 | 100.0 |

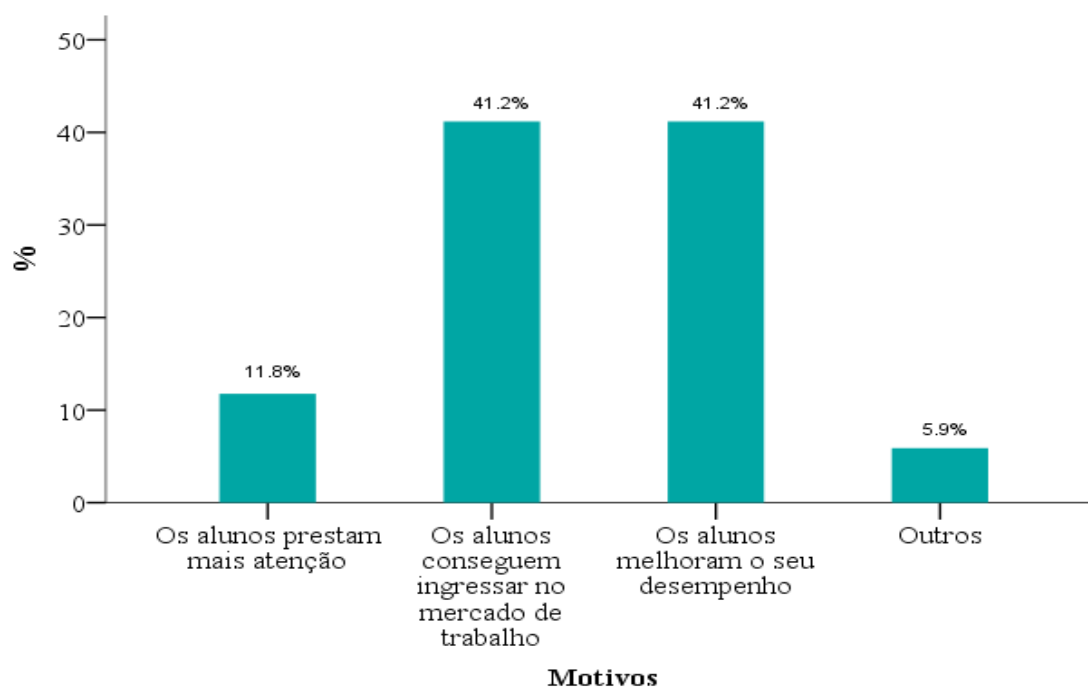
Tabela 6.35

Teste da Binomial à variável “Na sua opinião, o Ensino Profissional trouxe vantagens para a melhoria das aprendizagens dos alunos?”

| | Categoria | N | Proporções Observadas | Proporção a testar | Sig. Exata (bilateral) | Sig. Exata (bilateral) |
|---------|-----------|----|-----------------------|--------------------|------------------------|------------------------|
| Grupo 1 | Sim | 34 | .94 | .50 | .000 | .000 |
| Grupo 2 | Não | 2 | .06 | | | |
| Total | | 36 | 1.00 | | | |

As justificações das respostas afirmativas ao item anterior estão ilustradas na figura 6.18: as opções “Os alunos conseguem ingressar no mercado de trabalho” e “Os alunos melhoram o seu desempenho” recolheram *ex aequo* 41.2% (14) das respostas; a afirmação “Os alunos prestam mais atenção” quedou-se pelos 11.8% (4) e a opção “Outros” foi escolhida por 5.9% (2) dos respondentes.

Os “outros motivos” apontados foram: “*Abriu novos horizontes para alunos que entrariam em situação de abandono escolar por falta de perspectivas de continuidade de estudos*” e “*Para mim, surge como uma oportunidade mais acessível para alguns alunos terem sucesso escolar e, eventualmente, arranjam trabalho na área*”.

**Figura 6.18**

Justificações, apresentadas em frequências relativas, da resposta afirmativa à questão “Na sua opinião, o Ensino Profissional trouxe vantagens para a melhoria das aprendizagens dos alunos?”

À pergunta “Acredita que o Ensino Profissional poderá contribuir, a médio/longo prazo, para melhorar as práticas educativas?” responderam afirmativamente 88.9% dos docentes e negativamente 11.1% (tabela 6.36), o que, segundo os dados da tabela 6.37, resulta numa diferença de percentagens estatisticamente significativa ($p\text{-value} = 0.000 < 0.05$ no teste da Binomial).

Tabela 6.36

Frequências absolutas e relativas (%) do item: Contributo do EP, a médio/longo prazo, para a melhoria das práticas educativas

| Categoria | Frequência | Percentagem |
|-----------|------------|-------------|
| Não | 4 | 11.1 |
| Sim | 32 | 88.9 |
| Total | 36 | 100.0 |

Tabela 6.37

Teste da Binomial à variável “Acredita que o Ensino Profissional poderá contribuir, a médio/longo prazo, para melhorar as práticas educativas?”

| | Categoria | N | Proporções Observadas | Proporção a testar | Sig. Exata (bilateral) | Sig. Exata (bilateral) |
|---------|-----------|----|-----------------------|--------------------|------------------------|------------------------|
| Grupo 1 | Sim | 32 | .89 | .50 | .000 | .000 |
| Grupo 2 | Não | 4 | .11 | | | |
| Total | | 36 | 1.00 | | | |

Os motivos referidos como estando na base do “sim” à questão anterior foram: “Porque os professores desenvolvem metodologias mais ativas e dinâmicas”, com 71.9% (23) e “Porque os professores tendem a individualizar mais o ensino”, com 28.1% (9) das respostas (figura 6.19).

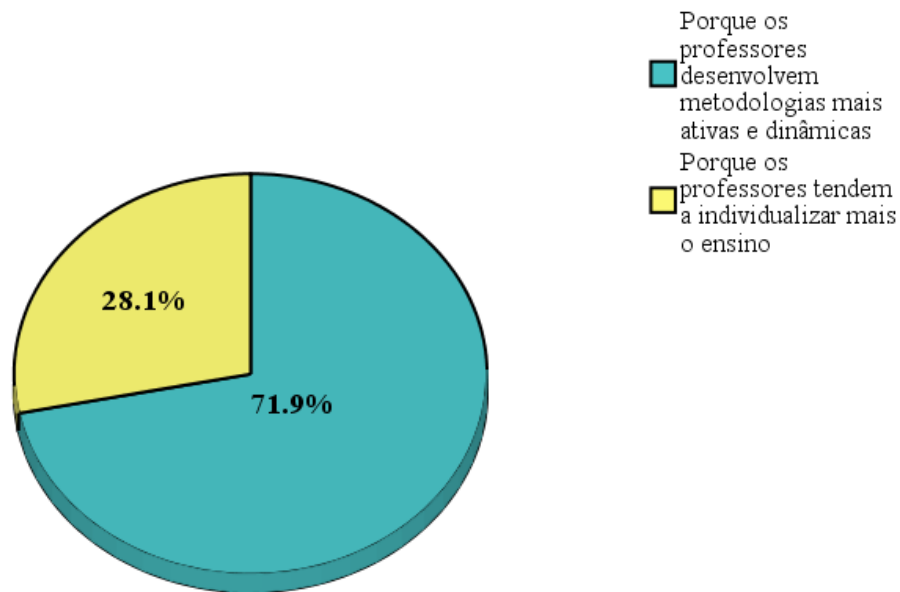


Figura 6.19

Motivos justificativos, apresentados em frequências relativas, da resposta afirmativa à questão “Acredita que o Ensino Profissional poderá contribuir, a médio/longo prazo, para melhorar as práticas educativas?”

A mesma questão, mas referente à melhoria do sucesso educativo, arrecadou 94.4% de respostas positivas contra 5.6% de respostas negativas (tabela 6.38). Da consulta da tabela 6.39, retira-se que $p\text{-value} = 0.000 < 0.05$ no teste da Binomial, pelo que há uma diferença significativa entre os dois valores.

Tabela 6.38

Frequências absolutas e relativas (%) do item: Contributo do EP, a médio/longo prazo, para a melhoria do sucesso educativo

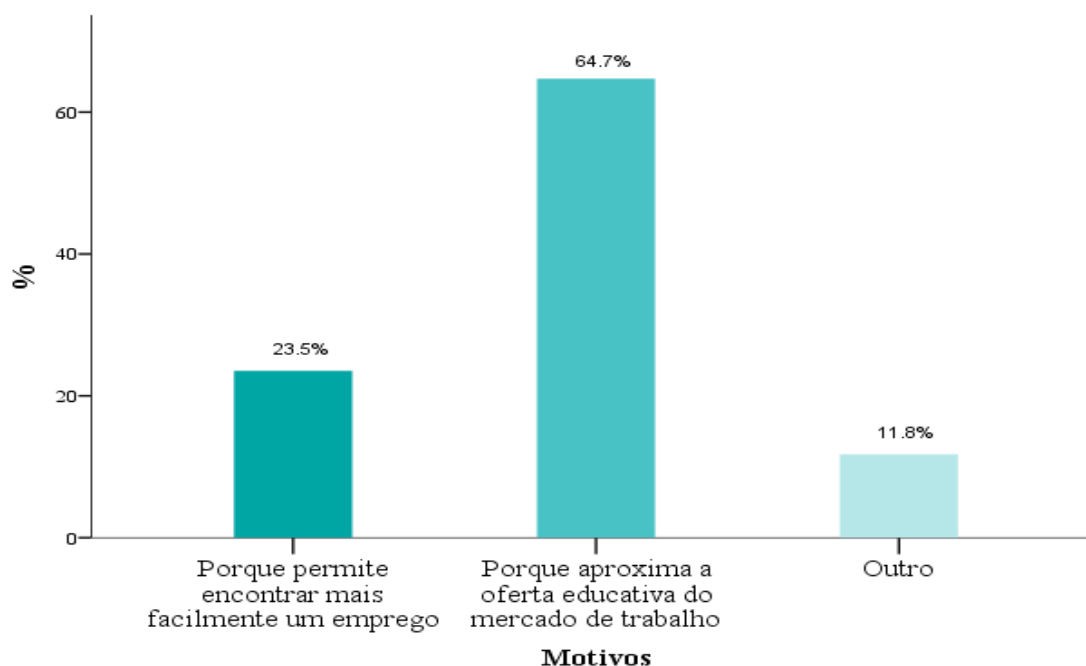
| Categoria | Frequência | Percentagem |
|-----------|------------|-------------|
| Não | 2 | 5.6 |
| Sim | 34 | 94.4 |
| Total | 36 | 100.0 |

Tabela 6.39

Teste da Binomial à variável “Acredita que o Ensino Profissional poderá contribuir, a médio/longo prazo, para melhorar o sucesso educativo?”

| | Categoria | N | Proporções Observadas | Proporção a testar | Sig. Exata (bilateral) | Sig. Exata (bilateral) |
|---------|-----------|----|-----------------------|--------------------|------------------------|------------------------|
| Grupo 1 | Sim | 34 | .94 | .50 | .000 | .000 |
| Grupo 2 | Não | 2 | .06 | | | |
| Total | | 36 | 1.00 | | | |

A figura 6.20 ilustra as justificações apresentadas na sequência das respostas afirmativas à questão anterior: o motivo mais apresentado foi “Porque aproxima a oferta educativa do mercado de trabalho”, por 64.7% (22) dos respondentes; “Porque permite encontrar mais facilmente um emprego” recolheu 23.5% (8) das opiniões; os 11.8% (4) remanescentes foram para outros motivos, que são: “Permite recuperar para o ensino alguns jovens que não conseguem concluir os cursos científico-humanísticos”; “De outra forma, muitos alunos não concluiriam o ensino secundário” e “Porque os conteúdos são, no geral, menos exigentes”.

**Figura 6.20**

Motivos justificativos, apresentados em frequências relativas, da resposta afirmativa à questão “Acredita que o Ensino Profissional poderá contribuir, a médio/longo prazo, para melhorar o sucesso educativo?”

No item seguinte, é perguntado se é possível apontar algum exemplo do efeito a médio/longo prazo do EP. 61.1% da amostra (22 sujeitos) refere a “Adequação da oferta educativa ao mercado de trabalho”; 22.2% (8) opta pela “Existência de mão-de-obra especializada” e 16.7% (6) responde “Outro” sem, porém, dizer qual (figura 6.21).

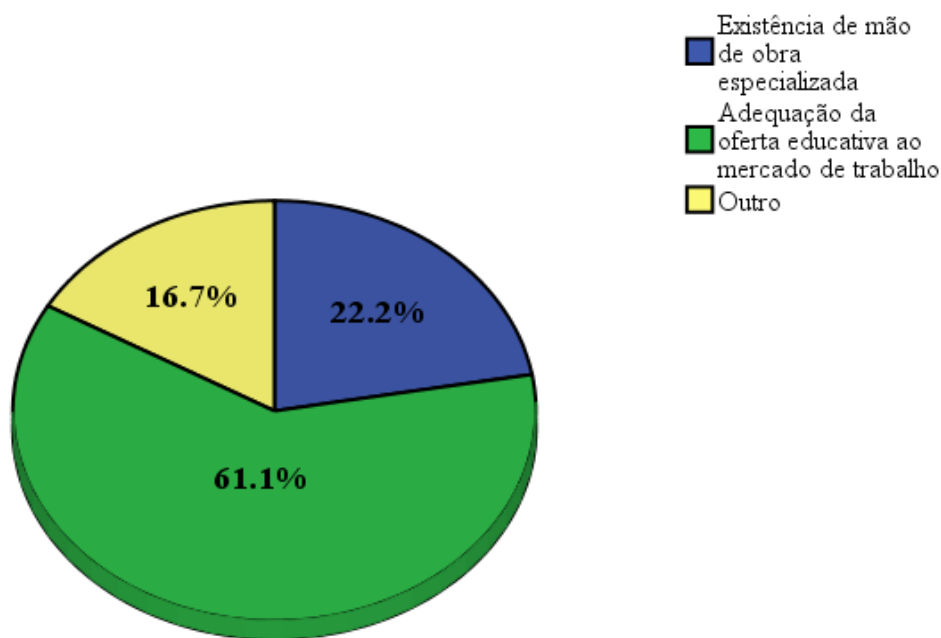


Figura 6.21

Exemplos, apresentados em frequências relativas, dos efeitos a médio/longo prazo do EP, apontados pelos docentes

À pergunta “Considera que houve alguma mudança nas práticas educativas, em virtude da entrada em vigor do DL n.º 91/2013?”, a maioria dos docentes (63.9%) contestou negativamente e 36.1% concordaram (tabela 6.40), sendo que a diferença entre estas percentagens, ainda que notável, não tem suficiente relevância estatística ($p\text{-value} = 0.132 > 0.05$ no teste da Binomial), conforme indicado na tabela 6.41.

Tabela 6.40

Frequências absolutas e relativas (%) do item: Mudança nas práticas educativas em consequência da entrada em vigor do DL n.º 91/2013

| Categoria | Frequência | Percentagem |
|-----------|------------|-------------|
| Não | 23 | 63.9 |
| Sim | 13 | 36.1 |
| Total | 36 | 100.0 |

Tabela 6.41

Teste da Binomial à variável “Considera que houve alguma mudança nas práticas educativas, em virtude da entrada em vigor do DL n.º 91/2013?”

| | Categoria | N | Proporções Observadas | Proporção a testar | Sig. Exata (bilateral) | Sig. Exata (bilateral) |
|---------|-----------|----|-----------------------|--------------------|------------------------|------------------------|
| Grupo 1 | Não | 23 | .64 | .50 | .132 | .132 |
| Grupo 2 | Sim | 13 | .36 | | | |
| Total | | 36 | 1.00 | | | |

Foram assinaladas, como razões da concordância, as opções “Porque há mais liberdade para adequar o currículo” e “Porque as aulas assumiram um caráter mais prático (menos expositivo)”, ambas recolhendo 46.2% (6) das respostas; 7.7% (1) respondeu “Outra” (figura 22): “*Há professores mais resistentes que tiveram dificuldades em alterar as suas práticas*”.

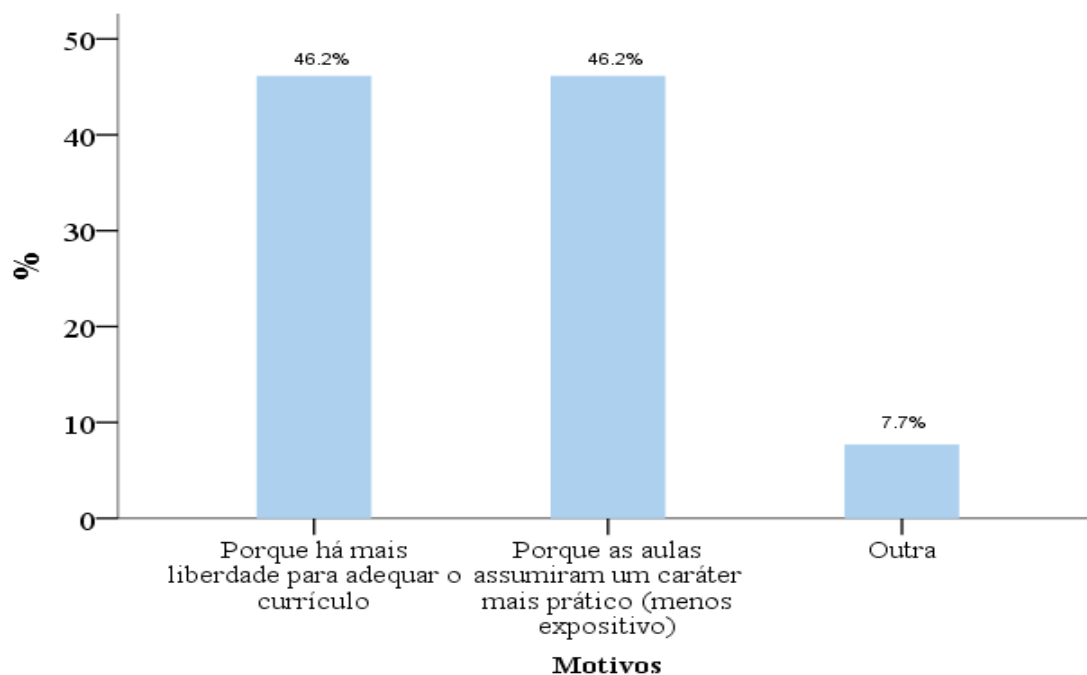


Figura 6.22

Justificações, apresentadas em frequências relativas, da concordância com a questão “Considera que houve alguma mudança nas práticas educativas, em virtude da entrada em vigor do DL n.º 91/2013?”

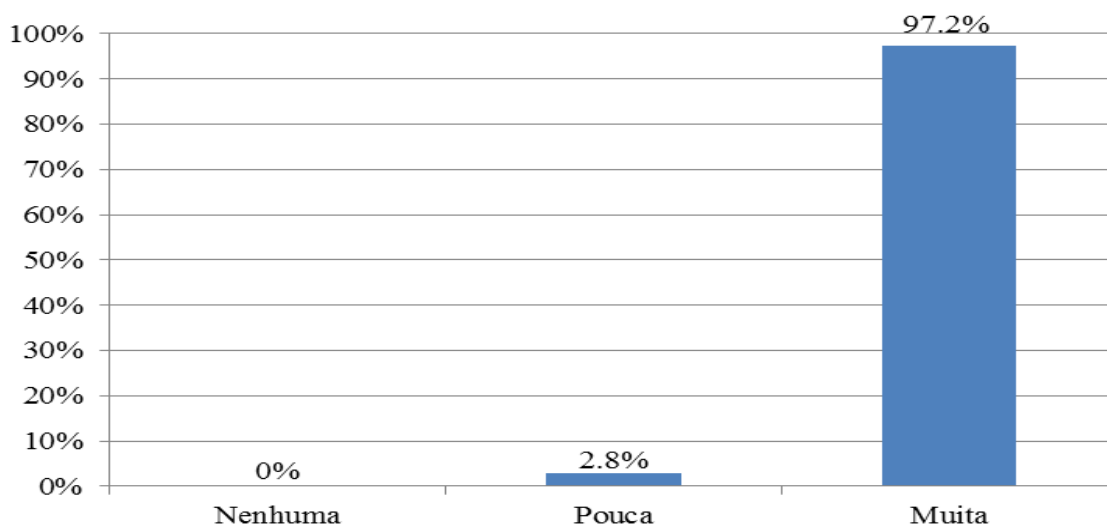
No item seguinte: “No âmbito da FCT, no que diz respeito à articulação com os profissionais de outros serviços, que facilitadores tem encontrado?”, a alternativa mais eleita foi a “Abertura por parte das empresas”, tendo recolhido 55.6% das respostas, “Já vai existindo uma uniformização da linguagem utilizada” obteve 30.6% e “Expectativas altas relativamente ao empenho dos estagiários” 8.3%. Não responderam 2 elementos (5.6%) da amostra (tabela 6.42).

Tabela 6.42

Frequências absolutas e relativas (%) dos resultados do item: Facilitadores da articulação com os profissionais de outros serviços, no âmbito da FCT

| | Frequência | do Total | Percentagem | |
|---|------------|----------|-------------|-----------|
| | | | Válida | Acumulada |
| Válidas | | | | |
| Já vai existindo uma uniformização da linguagem utilizada | 11 | 30.6 | 32.4 | 32.4 |
| Expectativas altas relativamente ao empenho dos estagiários | 3 | 8.3 | 8.8 | 41.2 |
| Abertura por parte das empresas | 20 | 55.6 | 58.8 | 100.0 |
| Outras | 0 | 0.0 | 0.0 | |
| Total | 34 | 94.4 | 100.0 | |
| Em Falta | 2 | 5.6 | | |
| Total | 36 | 100.0 | | |

No que se refere à importância atribuída à colaboração e à articulação entre docentes dos cursos profissionais e profissionais de outros serviços, 97.2% dos sujeitos responde “muita” e 2.8% (apenas 1) “pouca”; a opção “nenhuma” não foi usada (figura 6.23).

**Figura 6.23**

Respostas à questão “Que importância atribui à colaboração e à articulação entre docentes dos cursos profissionais e profissionais de outros serviços?”

Os resultados obtidos mostram que 97.2% da amostra considera que “O regime de avaliação dos cursos profissionais tem em conta o ritmo individual de cada formando”, contra 2.8% que não concorda (tabela 6.43). Observando a tabela 6.44, verifica-se que $p\text{-value} = 0.000 < 0.05$ no teste da Binomial, pelo que há uma diferença significativa entre os dois valores.

Tabela 6.43

Frequências absolutas e relativas (%) do item “O regime de avaliação dos cursos profissionais tem em conta o ritmo individual de cada formando?”

| Categoria | Frequência | Percentagem |
|-----------|------------|-------------|
| Não | 1 | 2.8 |
| Sim | 35 | 97.2 |
| Total | 36 | 100.0 |

Tabela 6.44

Teste da Binomial à variável “O regime de avaliação dos cursos profissionais tem em conta o ritmo individual de cada formando?”

| | Categoria | N | Proporções Observadas | Proporção a testar | Sig. Exata (bilateral) | Sig. Exata (bilateral) |
|---------|-----------|----|-----------------------|--------------------|------------------------|------------------------|
| Grupo 1 | Sim | 35 | .97 | .50 | .000 | .000 |
| Grupo 2 | Não | 1 | .03 | | | |
| Total | | 36 | 1.00 | | | |

A figura 6.24 faz uma síntese dos motivos apresentados para justificar as respostas dadas à questão anterior: “O regime de avaliação dos cursos profissionais tem em conta o ritmo individual de cada formando?”. Um pouco menos de metade das opiniões (42%) vai no sentido de considerar o ensino mais individualizado e com mais diferenciação pedagógica: “*Os alunos têm o seu próprio ritmo, que é respeitado*”; “*O aluno vai fazendo o seu percurso, ao seu ritmo*”; “*É um ensino à medida de cada um*”; “*Ensino mais individualizado*”; “*Há mais diferenciação pedagógica*”; “*são eles que protagonizam o processo de ensino/aprendizagem*”. O segundo conjunto de respostas, com 32%, advoga que há mais flexibilidade neste tipo de ensino: “*Não têm todos de fazer os módulos ao mesmo tempo*”; “*Cada aluno pode dispor do tempo que quiser*”; “*Há mais flexibilidade*”; “*Têm mais tempo*”. A oportunidade de recuperação é defendida por 16% das opiniões: “*Os alunos podem recuperar os módulos em atraso*”; “*Preveem épocas de recuperação dos módulos em atraso*”. 11% das respostas recolhidas defendem que a estrutura modular facilita as aprendizagens: “*A estrutura modular permite que*

o aluno vá adquirindo ritmo de aprendizagem para módulos reprovados”; “Permite ao aluno vários momentos de avaliação que serão, supostamente, facilitadores das aprendizagens”.

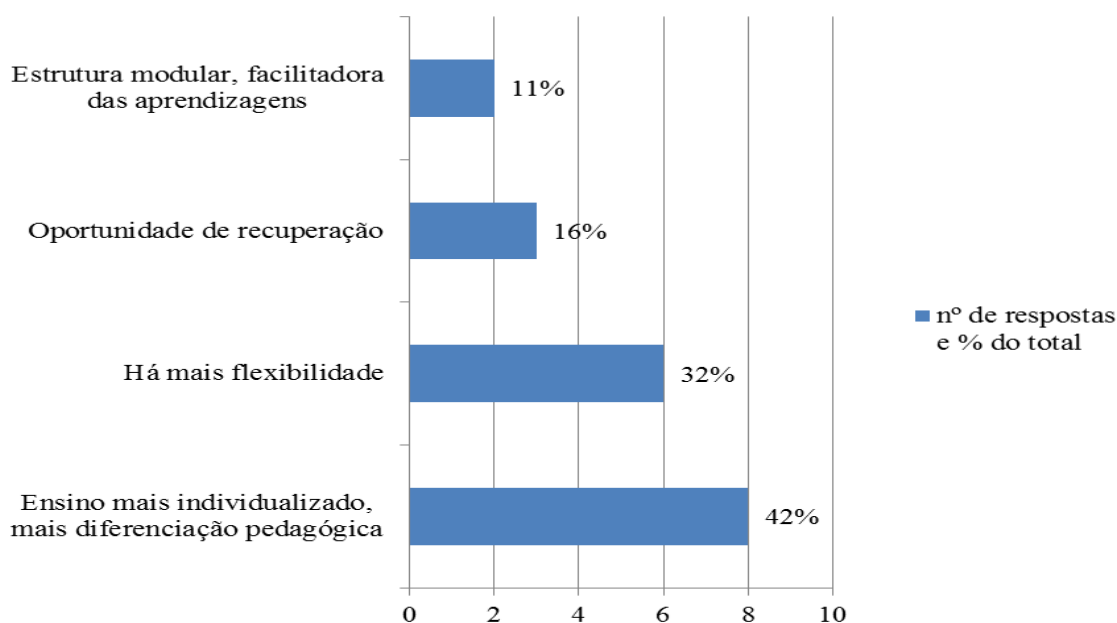


Figura 6.24

Motivos apresentados como justificação às respostas ao item “O regime de avaliação dos cursos profissionais tem em conta o ritmo individual de cada formando?”

À questão se “a prova de aptidão profissional (PAP) permite certificar as competências desenvolvidas e as aprendizagens efetuadas”, 80.6% dos professores responderam que sim, 16.7% não, e 2.8% abstiveram-se (tabela 6.45). Pode verificar-se, na tabela 6.46, que $p\text{-value} = 0.000 < 0.05$ no teste da Binomial, pelo que há uma diferença significativa entre as duas percentagens.

Tabela 6.45

Frequências absolutas e relativas (%) dos resultados do item “A prova de aptidão profissional (PAP) permite certificar as competências desenvolvidas e as aprendizagens efetuadas?”

| Categoria | | Frequência | Porcentagem | Porcentagem Válida |
|-----------|-----|------------|-------------|--------------------|
| Válidas | Não | 6 | 16.7 | 17.1 |
| | Sim | 29 | 80.6 | 82.9 |
| Em Falta | | 1 | 2.8 | |
| Total | | 36 | 100.0 | 100.0 |

Tabela 6.46

Teste da Binomial à variável “A prova de aptidão profissional (PAP) permite certificar as competências desenvolvidas e as aprendizagens efetuadas?”

| Categoria | | N | Proporções Observadas | Proporção a testar | Sig. Exata (bilateral) | Sig. Exata (bilateral) |
|-----------|-----|----|-----------------------|--------------------|------------------------|------------------------|
| Grupo 1 | Sim | 29 | .83 | .50 | .000 | .000 |
| Grupo 2 | Não | 6 | .17 | | | |
| Total | | 35 | 1.00 | | | |

É notória a diversidade de opiniões relativamente ao item anterior. A figura 6.25 faz a sua distribuição por cinco grupos, cujo mais amplo abarca metade das respostas que, em síntese, veiculam a ideia de que a PAP testa os conteúdos essenciais consolidados e as competências técnicas adquiridas pelos alunos: “*Abrange todas as áreas trabalhadas*”; “*Valida as competências adquiridas*”; “*Põe em prática conhecimentos adquiridos*”; “*Eles estão preparados, é como fazer exame de condução*”; “*Os alunos têm a possibilidade de, na realização da PAP, aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso*”; “*Esta prova deverá ser a súmula de conteúdos essenciais que o discente deve ter incorporado para o desempenho competente e responsável das suas funções na área de formação escolhida*”; “*Só o facto de existir a prova, faz com que os alunos levem o ano inteiro a prepararem-se*”; “*Testa os conhecimentos adquiridos*”; “*É esse o objetivo. Penso que se atinge*”. Ainda de acordo com os resultados apurados, 20% dos pareceres estão na linha de pensamento do conjunto anterior, mas apenas parcialmente: “*Em parte. Apenas a parte teórica*”; “*Nem tudo é testado. É uma questão de sorte*”; “*Só nos casos em que a PAP é orientada com rigor, no sentido do aluno evidenciar as competências desenvolvidas e as aprendizagens efetuadas*”; “*Por mais que se queira, há sempre uma componente teatral e nunca sabemos realmente se o que aprenderam foi relevante*”. Os 30% remanescentes do total de opiniões repartem-se por três categorias. Na

primeira, defende-se a aprendizagem em contexto real por oposição à PAP: “*Em situação real é que se poderia ver o que eles são capazes de fazer*”; “*Aprendizagem em contexto real*”; a segunda revela algum desmerecimento em relação àquela prova: “*Eles não dão importância à PAP*”; “*Não sei se os alunos têm consciência da importância da PAP*”; por fim, os últimos 10% correspondem a docentes sem experiência ou opinião formada: “*Não tenho experiência*”; “*Não tenho opinião formada, pois nunca fiz PAP*”.

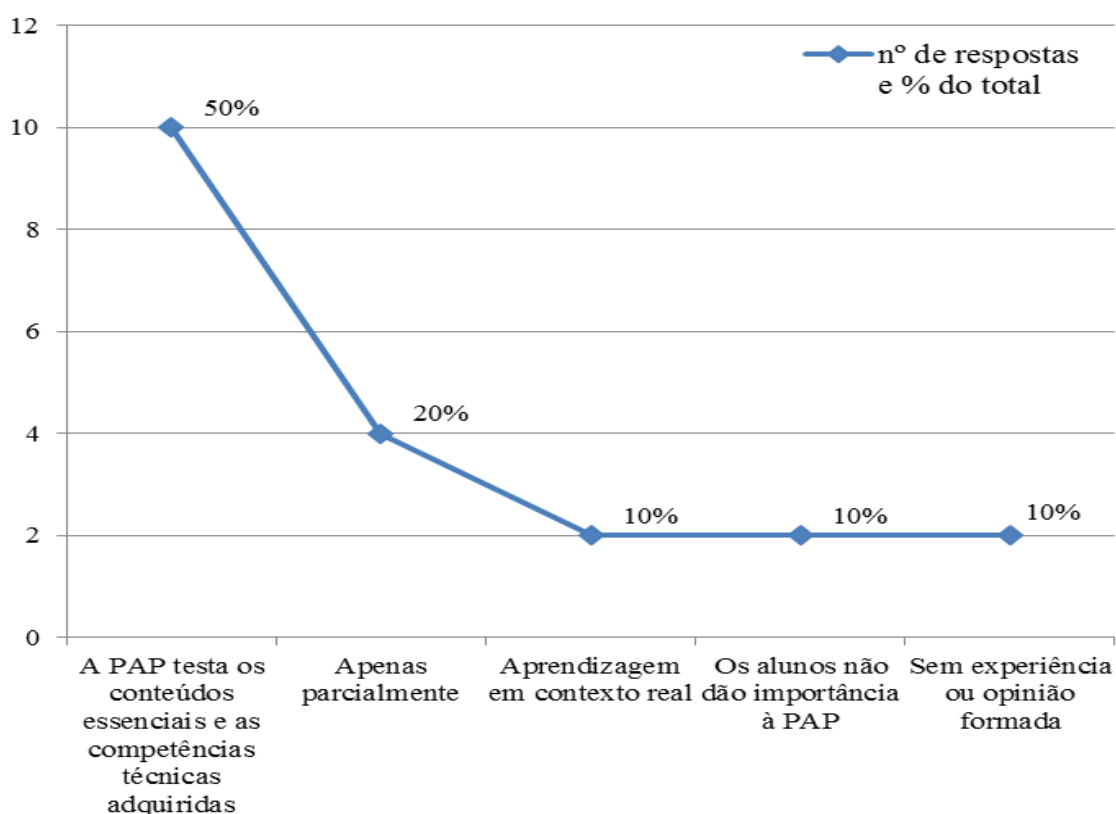


Figura 6.25

Motivos apresentados como justificação às respostas ao item “A prova de aptidão profissional (PAP) permite certificar as competências desenvolvidas e as aprendizagens efetuadas?”

No item seguinte é perguntado se “considera que o facto dos cursos profissionais proporcionarem o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão é determinante na sua escolha”, prevalecendo o “sim” como resposta sobre o “não”, 72.2% versus 27.8% (tabela 6.47), com significado estatístico ($p\text{-value} = 0.011 < 0.05$, no teste da Binomial) (tabela 6.48).

Tabela 6.47

Frequências absolutas e relativas (%) do item “Considera que o facto dos cursos profissionais proporcionarem o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão é determinante na sua escolha?”

| Categoria | Frequência | Percentagem |
|-----------|------------|-------------|
| Não | 10 | 27.8 |
| Sim | 26 | 72.2 |
| Total | 36 | 100.0 |

Tabela 6.48

Teste da Binomial à variável “Considera que o facto dos cursos profissionais proporcionarem o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão é determinante na sua escolha?”

| | Categoria | N | Proporções Observadas | Proporção a testar | Sig. Exata (bilateral) | Sig. Exata (bilateral) |
|---------|-----------|----|-----------------------|--------------------|------------------------|------------------------|
| Grupo 1 | Sim | 26 | .72 | .50 | .011 | .011 |
| Grupo 2 | Não | 10 | .28 | | | |
| Total | | 36 | 1.00 | | | |

Os motivos explicativos da resposta negativa à questão anterior foram: “Às vezes, os alunos pensam que estes cursos são mais fáceis”, com 40%, “Às vezes, os alunos, simplesmente, seguem amigos/colegas”, 30% e “Os alunos nem sempre têm hipótese de escolha”, também 30% (figura 6.26).

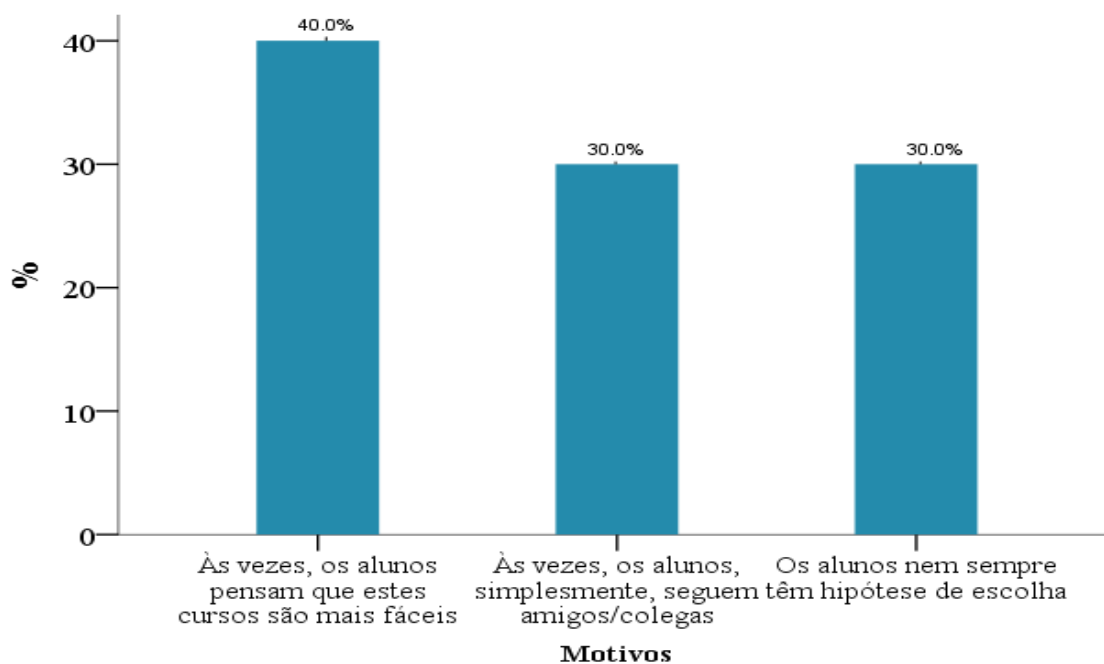


Figura 6.26

Motivos apresentados como justificação às respostas negativas ao item “Considera que o facto dos cursos profissionais proporcionarem o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão é determinante na sua escolha?”

A questão “Na sua opinião, o facto destes cursos permitirem prosseguir estudos a nível do ensino superior é uma mais-valia para os alunos que os frequentam?” contou com um nível de concordância de 75% e de 25% de discordância (tabela 6.49), sendo a diferença entre eles estatisticamente significativa ($p\text{-value} = 0.004 < 0.05$, no teste da Binomial), segundo informa a tabela 6.50.

Tabela 6.49

Frequências absolutas e relativas (%) do item “Na sua opinião, o facto destes cursos permitirem prosseguir estudos a nível do ensino superior é uma mais-valia para os alunos que os frequentam?”

| Categoria | Frequência | Percentagem |
|-----------|------------|-------------|
| Não | 9 | 25.0 |
| Sim | 27 | 75.0 |
| Total | 36 | 100.0 |

Tabela 6.50

Teste da Binomial à variável “Na sua opinião, o facto de estes cursos permitirem prosseguir estudos a nível do ensino superior é uma mais-valia para os alunos que os frequentam?”

| | Categoria | N | Proporções Observadas | Proporção a testar | Sig. Exata (bilateral) | Sig. Exata (bilateral) |
|---------|-----------|----|-----------------------|--------------------|------------------------|------------------------|
| Grupo 1 | Sim | 27 | .75 | .50 | .004 | .004 |
| Grupo 2 | Não | 9 | .25 | | | |
| Total | | 36 | 1.00 | | | |

O principal motivo que suportou o “sim” à pergunta anterior foi “Estes alunos já se confrontaram com o mundo real do trabalho”, 48.1% (8), seguido de “Estes alunos estão mais bem preparados para ingressar no ensino superior”, 29.6% (5) e de “Estes alunos adquiriram mais competências técnicas”, 18.5% (3); a alternativa “Outro” obteve uma única menção, 3.7%, (figura 6.27) e traduziu-se na opinião: “*Considero que deve ser mantida essa porta aberta*”.

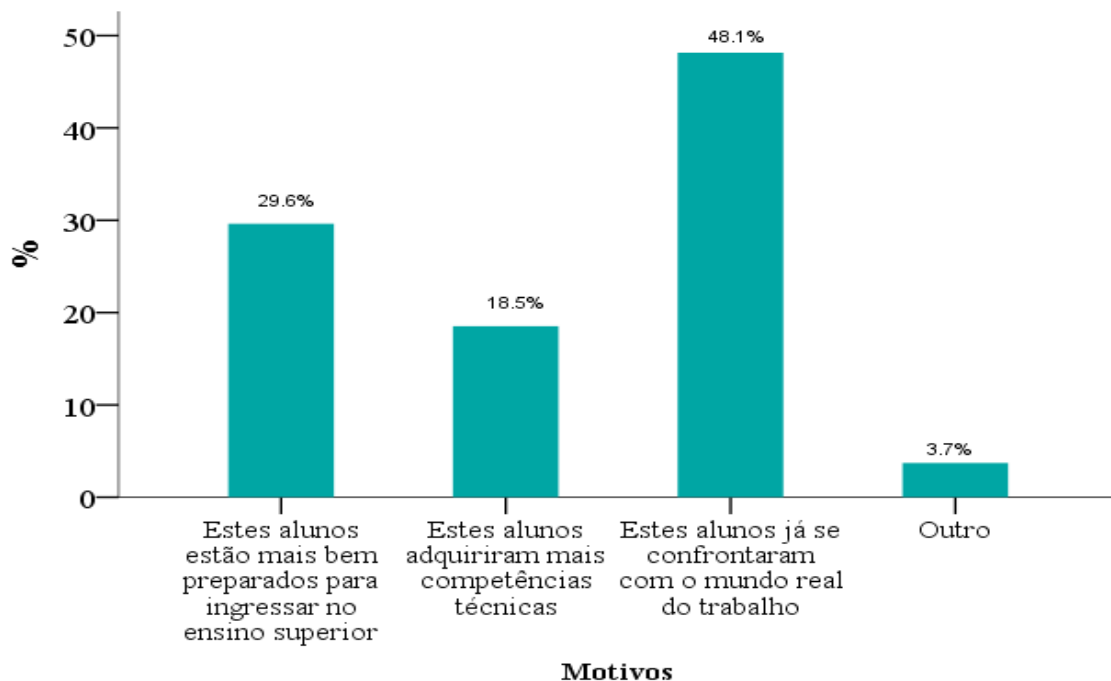


Figura 6.27

Motivos apresentados como justificação às respostas afirmativas ao item “Na sua opinião, o facto de estes cursos permitirem prosseguir estudos a nível do ensino superior é uma mais-valia para os alunos que os frequentam?”

Relativamente à “motivação para lecionar nos cursos profissionais”, foi apresentada uma escala com cinco níveis, entre “nada motivado(a) e muito motivado(a)”. A maioria dos docentes, 77.8% (28), optou pelo nível 4: motivado(a); 16.7% (6) revelaram-se muito motivados; as categorias “pouco” e “nada motivados” obtiveram 2.8% (1) das respostas cada uma, não tendo sido assinalado, por nenhum professor, o nível intermédio “indiferente” (figura 6.28).

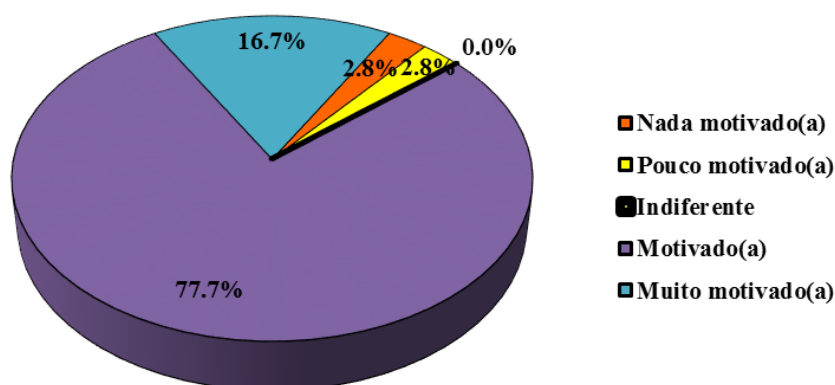


Figura 6.28

Motivação para lecionar nos cursos profissionais - resultados

6.3. Relações entre variáveis

Considerámos expectável que algumas variáveis estivessem relacionadas, pelo que fomos procurar evidências dessas relações através da análise dos resultados do cruzamento entre elas. Recorremos aos testes: à medida de associação V de Cramér; de independência do Qui-quadrado; de Mann-Whitney U e de Kruskal-Wallis.

6.3.1. Correlações entre a variável idade e o tempo de serviço

Outras variáveis independentes que se suspeita estarem relacionadas com a variável idade, e que também nos parecem poder ter influência nos resultados de algumas variáveis dependentes, são o tempo total de serviço e o tempo de serviço no EP/cursos profissionais. Vamos, então, testar a existência de relação entre a variável idade e os dois tempos de serviço, separadamente.

6.3.1.1. Relação entre idade e tempo total de serviço através do coeficiente de correlação linear de Pearson (r)

A análise da tabela 6.51 indica-nos que, para um nível de significância de 0.05 (e também para 0.01), existem evidências estatísticas para se afirmar que o par de itens (idade e tempo total de serviço) está relacionado positiva e fortemente: $p\text{-value} = 0.000$ e $r_{(36)} = 0.964 > 0.6$ (Levin & Fox, 2009), sendo a correlação muito alta, já que é superior a 0.9 (Sousa, 2009).

Tabela 6.51

Correlações de Pearson – Idade versus tempo de serviço total

| | | Idade | Experiência Profissional: Tempo de serviço |
|---|-----------------------|--------|---|
| Idade | Correlação de Pearson | 1 | .964** |
| | Sig. (bilateral) | | .000 |
| | N | 36 | 36 |
| Experiência Profissional: Tempo de serviço | Correlação de Pearson | .964** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | .000 | |
| | N | 36 | 36 |

** . Correlação significativa ao nível 0.01 (bilateral).

6.3.1.2. Relação entre idade e tempo de serviço nos cursos profissionais através do coeficiente de correlação ordinal de Spearman (ρ)

Uma vez que não é possível assumir a normalidade da distribuição dos valores da variável “tempo de serviço nos cursos profissionais”, como vimos acima (tabela 6.7 e figura 6.6), optamos por recorrer ao teste ao coeficiente de correlação de Spearman (ρ) (Laureano, 2011; Pestana & Gageiro, 2014) para testar a relação entre aquela variável e a idade.

A análise da tabela 6.52 revela-nos que não existem evidências estatísticas de que as variáveis “idade” e “tempo de serviço nos cursos profissionais” estejam significativamente correlacionadas, pois $p\text{-value} = 0.239 > 0.05$ e $\rho_{(36)} = 0.201$, valor este (< 0.3) que corresponde a uma baixa correlação (Sousa, 2009).

Tabela 6.52

Correlações de Spearman – Idade versus tempo de serviço nos cursos profissionais

| | | | Idade | Experiência Profissional: Tempo de serviço nos cursos profissionais |
|-----------------|---|---------------------------|-------|---|
| rho de Spearman | Idade | Coeficiente de Correlação | 1.000 | .201 |
| | | Sig. (bilateral) | . | .239 |
| | | N | 36 | 36 |
| | Experiência Profissional: Tempo de serviço nos cursos profissionais | Coeficiente de Correlação | .201 | 1.000 |
| | | Sig. (bilateral) | .239 | . |
| | | N | 36 | 36 |

Confirmada a existência de uma correlação muito forte entre o par de variáveis independentes “idade” e “tempo de serviço total” ($r_{(36)} = 0.964$), optaremos por utilizar apenas a variável “idade” na pesquisa de relações com as variáveis dependentes, assumindo que, dada a forte correlação, obteríamos resultados muito semelhantes com a utilização do tempo de serviço total. Não podemos esquecer que o coeficiente de correlação de Pearson (r) ao quadrado indica a proporção da variabilidade de uma variável que é explicada pela outra, denominando-se coeficiente de determinação. No caso presente, $r^2 = 0.929$, o que significa que a idade explica 92.9% da variabilidade do tempo de serviço total.

No que se refere ao par de variáveis “idade” e “tempo de serviço nos cursos profissionais”, a baixa correlação entre elas ($p\text{-value} = 0.239 > 0.05$; $\rho_{(36)} = 0.201$) impossibilita-nos o recurso à substituição de uma variável pela outra aquando da realização de testes para verificar a existência de relações entre variáveis.

6.3.2. Pesquisa de relações entre variáveis

Uma variável que pode influir nas respostas a algumas questões é a idade dos docentes. Após uma análise aos resultados do questionário, optámos por investigar a existência de relação entre a idade e a necessidade de formação no âmbito do EP; a preparação para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais; os alunos que devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP; a ocorrência de mudanças nas práticas educativas, em virtude da entrada em vigor do DL n.º 91/2013, e a capacidade da PAP de certificar competências e aprendizagens

6.3.2.1. Idade versus necessidade de formação no âmbito do EP

Uma vez que $p\text{-value} = 0.386 > \alpha = 0.05$ (tabela 6.53), não existem evidências estatísticas para se afirmar que a idade e a necessidade de formação no âmbito do EP estão intensamente associadas, pelo que não é evidente a influência da idade na necessidade ou não de formação naquela área.

Tabela 6.53

Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Idade versus necessidade de formação no âmbito do EP

| | | Valor | Sig. Aprox. | Sig. Exata |
|--------------------|-------------|-------|-------------|------------|
| Nominal a Nominal | Phi | .751 | .347 | .386 |
| | V de Cramér | .751 | .347 | .386 |
| N de Casos Válidos | | 35 | | |

6.3.2.2. Idade versus preparação para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais

Uma vez que $p\text{-value} = 1.000 > \alpha = 0.05$ (tabela 6.54), não existem evidências estatísticas para se afirmar que a idade e a preparação para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais estão relacionadas, pelo que não se pode declarar a influência da idade naquele item.

Tabela 6.54

Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Idade versus preparação para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais

| | | Valor | Sig. Aprox. | Sig. Exata |
|--------------------|-------------|-------|-------------|------------|
| Nominal a Nominal | Phi | .135 | .719 | 1.000 |
| | V de Cramér | .135 | .719 | 1.000 |
| N de Casos Válidos | | 36 | | |

6.3.2.3. Idade versus alunos que devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP: os alunos que pretendem prosseguir estudos na mesma área de especialização do curso profissional

Uma vez que $p\text{-value} = 0.132 > \alpha = 0.05$ (tabela 6.55), não existem suficientes evidências estatísticas para se afirmar que a idade e a opinião de que os alunos que pretendem prosseguir estudos na mesma área de especialização do curso profissional devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP estão intensamente associadas, pelo que não é irrefutável a influência da idade naquela opção de resposta.

Tabela 6.55

Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Idade versus alunos que devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP: os alunos que pretendem prosseguir estudos na mesma área de especialização do curso profissional

| | | Valor | Sig. Aprox. | Sig. Exata |
|--------------------|-------------|-------|-------------|------------|
| Nominal a Nominal | Phi | .788 | .216 | 0.132 |
| | V de Cramér | .788 | .216 | 0.132 |
| N de Casos Válidos | | 36 | | |

6.3.2.4. Idade versus alunos que devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP: os alunos que têm insucesso repetido

Uma vez que $p\text{-value} = 0.104 > \alpha = 0.05$ (tabela 6.56), não existem evidências estatísticas bastantes para se afirmar que a idade e a opinião de que os alunos que têm insucesso repetido devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP estão completamente relacionadas, pelo que a influência da idade naquela opção de resposta não é suficientemente clara.

Tabela 6.56

Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Idade versus alunos que devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP: os alunos que têm insucesso repetido

| | | Valor | Sig. Aprox. | Sig. Exata |
|--------------------|-------------|-------|-------------|------------|
| Nominal a Nominal | Phi | .822 | .146 | 0.104 |
| | V de Cramér | .822 | .146 | 0.104 |
| N de Casos Válidos | | 36 | | |

6.3.2.5. Idade versus alunos que devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP: os alunos desmotivados

Uma vez que $p\text{-value} = 0.290 > \alpha = 0.05$ (tabela 6.57), não existem evidências estatísticas para se afirmar que a idade e a opinião de que os alunos desmotivados devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP estão claramente associadas, pelo que não é manifesta a influência da idade naquela opção de resposta.

Tabela 6.57

Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Idade versus alunos que devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP: os alunos desmotivados

| | | Valor | Sig. Aprox. | Sig. Exata |
|--------------------|-------------|-------|-------------|------------|
| Nominal a Nominal | Phi | .762 | .285 | 0.290 |
| | V de Cramér | .762 | .285 | 0.290 |
| N de Casos Válidos | | 36 | | |

Não faz sentido cruzar a idade com as opções: os alunos que pretendem ingressar mais cedo no mercado de trabalho e os alunos que têm um elevado grau de absentismo, visto que houve unanimidade nas respostas a estas duas variantes do item “alunos que devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP”.

6.3.2.6. Idade versus ocorrência de mudanças nas práticas educativas, em virtude da entrada em vigor do DL n.º 91/2013

Uma vez que $p\text{-value} = 0.995 > \alpha = 0.05$ (tabela 6.58), não existem evidências estatísticas para se afirmar que a idade e a opinião de que a entrada em vigor do DL n.º 91/2013 conduziu ou não a mudanças nas práticas educativas estão relacionadas, pelo que não se pode atestar a influência da idade naquele item.

Tabela 6.58

Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Idade versus ocorrência de mudanças nas práticas educativas, em virtude da entrada em vigor do DL n.º 91/2013

| | | Valor | Sig. Aprox. | Sig. Exata |
|--------------------|-------------|-------|-------------|------------|
| Nominal a Nominal | Phi | .560 | .881 | 0.995 |
| | V de Cramér | .560 | .881 | 0.995 |
| N de Casos Válidos | | 36 | | |

6.3.2.7. Idade versus capacidade da PAP de certificar competências e aprendizagens

Uma vez que $p\text{-value} = 0.252 > \alpha = 0.05$ (tabela 6.59), não existem evidências estatísticas para se afirmar que a idade e a opinião sobre a capacidade da PAP de certificar competências e aprendizagens estão associadas fortemente, pelo que não é perceptível a influência da idade naquele juízo.

Tabela 6.59

Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Idade versus capacidade da PAP de certificar competências e aprendizagens

| | | Valor | Sig. Aprox. | Sig. Exata |
|--------------------|-------------|-------|-------------|------------|
| Nominal a Nominal | Phi | .773 | .230 | 0.252 |
| | V de Cramér | .773 | .230 | 0.252 |
| N de Casos Válidos | | 35 | | |

Decidimos procurar relações entre o sexo dos indivíduos e os alunos que devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP, bem como a enumeração dos preconceitos relativamente ao mesmo.

6.3.2.8. Sexo versus alunos que devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP: os alunos que pretendem prosseguir estudos na mesma área de especialização do curso profissional

Uma vez que $p\text{-value} = 0.515 > \alpha = 0.05$ (tabela 6.60), não existem evidências estatísticas para se afirmar que o sexo e a opinião de que os alunos que pretendem prosseguir estudos na mesma área de especialização do curso profissional devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP estão relacionados, pelo que não é evidente a influência da variável sexo naquela opção de resposta.

Tabela 6.60

Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Sexo versus alunos que devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP: os alunos que pretendem prosseguir estudos na mesma área de especialização do curso profissional

| | | Valor | Sig. Aprox. | Sig. Exata |
|--------------------|-------------|-------|-------------|------------|
| Nominal a Nominal | Phi | .125 | .453 | 0.515 |
| | V de Cramér | .125 | .453 | 0.515 |
| N de Casos Válidos | | 36 | | |

6.3.2.9. Sexo versus alunos que devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP: os alunos que têm insucesso repetido

Uma vez que $p\text{-value} = 0.675 > \alpha = 0.05$ (tabela 6.61), não existem evidências estatísticas para se afirmar que o sexo e a opinião de que os alunos que têm insucesso repetido devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP estão consideravelmente associados, pelo que não é perceptível a influência da variável sexo naquela opção de resposta.

Tabela 6.61

Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Sexo versus alunos que devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP: os alunos que têm insucesso repetido

| | | Valor | Sig. Aprox. | Sig. Exata |
|--------------------|-------------|-------|-------------|------------|
| Nominal a Nominal | Phi | -.126 | .451 | 0.675 |
| | V de Cramér | .126 | .451 | 0.675 |
| N de Casos Válidos | | 36 | | |

6.3.2.10. Sexo versus alunos que devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP: os alunos desmotivados

Uma vez que $p\text{-value} = 0.675 > \alpha = 0.05$ (tabela 6.62), não existem evidências estatísticas para se afirmar que o sexo e a opinião de que os alunos desmotivados devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP estão claramente relacionados, pelo que não está demonstrada a influência da variável sexo naquela alternativa de resposta.

Tabela 6.62

Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Sexo versus alunos que devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP: os alunos desmotivados

| | | Valor | Sig. Aprox. | Sig. Exata |
|--------------------|-------------|-------|-------------|------------|
| Nominal a Nominal | Phi | -.126 | .451 | 0.675 |
| | V de Cramér | .126 | .451 | 0.675 |
| N de Casos Válidos | | 36 | | |

6.3.2.11. Sexo versus enumeração de preconceitos relativamente ao EP

Uma vez que $p\text{-value} = 0.019 < \alpha = 0.05$ (tabela 6.63), existem evidências estatísticas, para um nível de significância de 0.05 (ou acima de 0.019), que nos permitem afirmar que o sexo dos inquiridos e o preconceito referido relativamente ao EP estão relacionados, pelo que está comprovada a influência da variável “sexo” no tipo de preconceito apontado.

Tabela 6.63

Testes do Qui-quadrado - Sexo versus enumeração dos preconceitos relativamente ao EP

| | Valor | gl | Sig. (bilateral) | Assint. Sig. (bilateral) | Exata Sig. (bilateral) | Exata Probabilidade |
|--------------------------|--------------------|----|------------------|--------------------------|------------------------|---------------------|
| Qui-quadrado de Pearson | 7.557 ^a | 2 | .23 | .019 | | |
| Rácio de Probabilidade | 8.121 | 2 | .17 | .019 | | |
| Teste Exato de Fisher | 7.331 | | | .019 | | |
| Associação Linear-Linear | 7.282 ^b | 1 | .07 | .011 | .007 | .006 |
| N de Casos Válidos | 34 | | | | | |

a. 2 células (33.3%) têm frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é .44.

b. A estatística estandardizada é -2.699.

De facto, se analisarmos a tabela 6.64 podemos constatar que há uma clara preferência das professoras pelo preconceito “O EP é conotado com os alunos mais fracos”, com 15 menções num total de 19 (78.9%), enquanto os docentes do sexo masculino optam maioritariamente por “O EP é mais fácil”, com 9 referências num total de 15 (60%).

Tabela 6.64

Tabela de contingência do Qui-quadrado - Sexo versus enumeração dos preconceitos

| | | Enumeração dos preconceitos | | | | |
|-------|-----------|---|-------------------|---|-----|------|
| | | O EP é conotado com os alunos mais fracos | O EP é mais fácil | O EP é mais adequado para alunos que faltam muito | | |
| Sexo | Masculino | Contados | 5 | 9 | 1 | 15 |
| | | Esperados | 8.8 | 5.7 | .4 | 15.0 |
| | Feminino | Contados | 15 | 4 | 0 | 19 |
| | | Esperados | 11.2 | 7.3 | .6 | 19.0 |
| Total | | Contados | 20 | 13 | 1 | 34 |
| | | Esperados | 20.0 | 13.0 | 1.0 | 34.0 |

Decidimos procurar relações entre o tempo de serviço nos cursos profissionais e a necessidade de formação no âmbito do EP, bem como a preparação para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais.

6.3.2.12. Tempo de serviço nos cursos profissionais versus necessidade de formação no âmbito do EP

Uma vez que $p\text{-value} = 0.011 < \alpha = 0.05$ (tabela 6.65), existem evidências estatísticas, para um nível de significância de 0.05 (ou superior a 0.011), que nos permitem asseverar que o tempo de serviço no EP e a necessidade de formação naquele âmbito estão intensamente associados, pelo que está demonstrada a influência da primeira variável na segunda.

Tabela 6.65

Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Tempo de serviço nos cursos profissionais versus necessidade de formação no âmbito do EP

| | | Valor | Sig. Aprox. | Sig. Exata |
|--------------------|-------------|-------|-------------|------------|
| Nominal a Nominal | Phi | .586 | .006 | 0.011 |
| | V de Cramér | .586 | .006 | 0.011 |
| N de Casos Válidos | | 36 | | |

Com efeito, numa análise à tabela 6.66 podemos aperceber-nos que o “sim” à necessidade de formação é mais frequente nos dois intervalos de tempo de serviço mais baixo (8 menções num total de 8 e 21 num total de 23) do que nos dois intervalos superiores (0/1 e 2/4).

Tabela 6.66

Tabela de contingência do coeficiente V de Cramér - Necessidade de formação no âmbito do EP versus Experiência Profissional: Intervalos de tempo de serviço nos cursos profissionais

| | | Experiência Profissional: Intervalos de tempo de serviço nos cursos profissionais | | | | Total | |
|---|-----|---|------------|------------|------------|-------|------|
| | | de 6 a 10 | | de 11 a 15 | | | |
| | | de 6 a 10 | de 11 a 15 | de 16 a 20 | de 16 a 20 | | |
| | | <= 5 anos | anos | anos | anos | | |
| Necessidade de formação no âmbito do EP | Não | Contados | 0 | 2 | 1 | 2 | 5 |
| | | Esperados | 1.1 | 3.2 | .1 | .6 | 5.0 |
| | Sim | Contados | 8 | 21 | 0 | 2 | 31 |
| | | Esperados | 6.9 | 19.8 | .9 | 3.4 | 31.0 |
| Total | | Contados | 8 | 23 | 1 | 4 | 36 |
| | | Esperados | 8.0 | 23.0 | 1.0 | 4.0 | 36.0 |

6.3.2.13. Tempo de serviço nos cursos profissionais versus preparação para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais

Uma vez que $p\text{-value} = 0.846 > \alpha = 0.05$ (tabela 6.67), não existem evidências estatísticas para se afirmar que o tempo de serviço no EP e a preparação para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais estão relacionados, pelo que não se pode concluir da influência da primeira variável na segunda.

Tabela 6.67

Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Tempo de serviço no EP versus preparação para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais

| | | Valor | Sig. Aprox. | Sig. Exata |
|--------------------|-------------|-------|-------------|------------|
| Nominal a Nominal | Phi | .410 | .913 | 0.846 |
| | V de Cramér | .410 | .913 | 0.846 |
| N de Casos Válidos | | 36 | | |

Decidimos procurar relações entre a formação especializada e a preparação para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais.

6.3.2.14. Formação especializada versus preparação para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais

Uma vez que $p\text{-value} = 1.000 > \alpha = 0.05$ (tabela 6.68), não existem evidências estatísticas para se afirmar que a formação especializada e a preparação para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais estão relacionadas, pelo que não há indícios da influência da primeira variável sobre a segunda.

Tabela 6.68

Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Formação especializada versus preparação para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais

| | | Valor | Sig. Aprox. | Sig. Exata |
|--------------------|-------------|-------|-------------|------------|
| Nominal a Nominal | Phi | .000 | 1.000 | 1.000 |
| | V de Cramér | .000 | 1.000 | 1.000 |
| N de Casos Válidos | | 36 | | |

Decidimos procurar relações entre a formação acreditada no âmbito do EP e a necessidade de formação no âmbito deste tipo de ensino, assim como a preparação para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais.

6.3.2.15. Formação acreditada no âmbito do EP versus necessidade de formação no âmbito do EP

Uma vez que $p\text{-value} = 1.000 > \alpha = 0.05$ (tabela 6.69), não existem evidências estatísticas para se afirmar que a formação acreditada no âmbito do EP e a necessidade de formação no mesmo âmbito estão associadas, pelo que não há sinais de que a segunda variável seja afetada pela primeira.

Tabela 6.69

Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Formação acreditada no âmbito do EP versus necessidade de formação no âmbito do EP

| | | Valor | Sig. Aprox. | Sig. Exata |
|--------------------|-------------|-------|-------------|------------|
| Nominal a Nominal | Phi | -.071 | .670 | 1.000 |
| | V de Cramér | .071 | .670 | 1.000 |
| N de Casos Válidos | | 36 | | |

6.3.2.16. Formação acreditada no âmbito do EP versus preparação para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais

Uma vez que $p\text{-value} = 0.618 > \alpha = 0.05$ (tabela 6.70), não existem evidências estatísticas para se afirmar que a formação acreditada e a preparação para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais estão nitidamente associadas. O valor da probabilidade de significância (0.618) do teste V de Cramér não indicia uma indubitável influência da primeira variável sobre a segunda.

Tabela 6.70

Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Formação acreditada no âmbito do EP versus preparação para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais

| | | Valor | Sig. Aprox. | Sig. Exata |
|--------------------|-------------|-------|-------------|------------|
| Nominal a Nominal | Phi | .142 | 0.394 | 0.618 |
| | V de Cramér | .142 | 0.394 | 0.618 |
| N de Casos Válidos | | 36 | | |

Decidimos procurar relações entre a disciplina lecionada nos cursos profissionais e a adequação dos objetivos destes cursos à realidade que se vive atualmente nas escolas e nas empresas, o ajuste do regime de avaliação dos mesmos ao ritmo individual de cada formando e a representação de uma mais-valia destes cursos por permitirem prosseguir estudos a nível do ensino superior.

6.3.2.17. Disciplina lecionada nos cursos profissionais versus adequação dos objetivos dos cursos profissionais à realidade que se vive atualmente nas escolas e nas empresas

Uma vez que $p\text{-value} = 0.869 > \alpha = 0.05$ (tabela 6.71), não existem evidências estatísticas para se afirmar que a disciplina lecionada nos cursos profissionais e a adequação dos objetivos dos mesmos à realidade que se vive atualmente nas escolas e nas empresas estão relacionadas. O valor relativamente elevado de $p\text{-value}$ (0.869) significa a ausência de uma irrefutável influência da primeira variável sobre a segunda.

Tabela 6.71

Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Disciplina lecionada nos cursos profissionais versus adequação dos objetivos dos cursos profissionais à realidade que se vive atualmente nas escolas e nas empresas

| | | Valor | Sig. Aprox. | Sig. Exata |
|--------------------|-------------|-------|-------------|------------|
| Nominal a Nominal | Phi | .414 | 0.723 | 0.869 |
| | V de Cramér | .414 | 0.723 | 0.869 |
| N de Casos Válidos | | 36 | | |

6.3.2.18. Disciplina lecionada nos cursos profissionais versus ajuste do regime de avaliação dos cursos profissionais ao ritmo individual de cada formando

Uma vez que $p\text{-value} = 1.000 > \alpha = 0.05$ (tabela 6.72), não existem evidências estatísticas para se afirmar que a disciplina lecionada nos cursos profissionais e o ajuste do regime de avaliação destes ao ritmo individual de cada formando estão relacionadas. O valor elevado de $p\text{-value}$ (1.000) espelha a ausência de uma indiscutível influência da primeira variável sobre a segunda.

Tabela 6.72

Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Disciplina lecionada nos cursos profissionais versus ajuste do regime de avaliação dos cursos profissionais ao ritmo individual de cada formando

| | | Valor | Sig. Aprox. | Sig. Exata |
|--------------------|-------------|-------|-------------|------------|
| Nominal a Nominal | Phi | .212 | 0.996 | 1.000 |
| | V de Cramér | .212 | 0.996 | 1.000 |
| N de Casos Válidos | | 36 | | |

6.3.2.19. Disciplina lecionada nos cursos profissionais versus mais-valia dos cursos profissionais por permitirem prosseguir estudos a nível do ensino superior

Uma vez que $p\text{-value} = 0.375 > \alpha = 0.05$ (tabela 6.73), não existem evidências estatísticas que nos permitam afirmar que a disciplina lecionada nos cursos profissionais e a opinião sobre a mais-valia dos mesmos por permitirem prosseguir estudos a nível do ensino superior estão assaz associadas, pelo que não é claro o efeito da influência da primeira variável sobre a segunda.

Tabela 6.73

Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Disciplina lecionada nos cursos profissionais versus mais-valia dos cursos profissionais por permitirem prosseguir estudos a nível do ensino superior

| | | Valor | Sig. Aprox. | Sig. Exata |
|--------------------|-------------|-------|-------------|------------|
| Nominal a Nominal | Phi | .530 | 0.343 | 0.375 |
| | V de Cramér | .530 | 0.343 | 0.375 |
| N de Casos Válidos | | 36 | | |

Decidimos procurar relações entre os alunos que devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP e a enumeração dos preconceitos relativamente ao EP

6.3.2.20. Que alunos devem ser encaminhados para ingressar no EP: os alunos que têm insucesso repetido versus enumeração de preconceitos

Uma vez que $p\text{-value} = 0.696 > \alpha = 0.05$ (tabela 6.74), não existem evidências estatísticas de uma elevada associação entre a opinião manifestada de que os alunos que têm insucesso repetido são os que devem ser encaminhados para ingressar no EP e o preconceito mencionado.

Tabela 6.74

Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Que alunos devem ser encaminhados para ingressar no EP: os alunos que têm insucesso repetido versus enumeração dos preconceitos

| | | Valor | Sig. Aprox. | Sig. Exata |
|--------------------|-------------|-------|-------------|------------|
| Nominal a Nominal | Phi | .139 | 0.719 | 0.696 |
| | V de Cramér | .139 | 0.719 | 0.696 |
| N de Casos Válidos | | 34 | | |

6.3.2.21. Que alunos devem ser encaminhados para ingressar no EP: os alunos desmotivados versus enumeração dos preconceitos

O elevado valor de $p\text{-value}$ ($1.000 > \alpha = 0.05$), patente na tabela 6.75, revela não existirem indícios da relação entre a opinião de que são os alunos desmotivados aqueles que devem ser encaminhados para ingressar no EP e o preconceito referido.

Tabela 6.75

Medidas Simétricas do coeficiente V de Cramér - Que alunos devem ser encaminhados para ingressar no EP: os alunos desmotivados versus enumeração dos preconceitos

| | | Valor | Sig. Aprox. | Sig. Exata |
|--------------------|-------------|-------|-------------|------------|
| Nominal a Nominal | Phi | .096 | 0.855 | 1.000 |
| | V de Cramér | .096 | 0.855 | 1.000 |
| N de Casos Válidos | | 34 | | |

6.3.2.22. Disciplina lecionada versus facilitadores da articulação com os profissionais de outros serviços

Uma vez que $p\text{-value} = 0.820 > \alpha = 0.05$ (tabela 6.76), não existem evidências estatísticas da existência de uma relação entre a disciplina lecionada e os facilitadores à articulação com os profissionais de outros serviços considerados, isto é, não se pode afirmar que a disciplina influencia a opinião.

Tabela 6.76

Testes do Qui-quadrado - Disciplina lecionada versus facilitadores à articulação com os profissionais de outros serviços

| | Valor | gl | Sig. (bilateral) | Assint.Sig. (bilateral) | ExataSig. (bilateral) | Exata Probabilidade |
|--------------------------|---------------------|----|------------------|-------------------------|-----------------------|---------------------|
| Qui-quadrado de Pearson | 11.576 ^a | 16 | .773 | .820 | | |
| Rácio de Probabilidade | 14.450 | 16 | .565 | .712 | | |
| Teste Exato de Fisher | 13.286 | | | .818 | | |
| Associação Linear-Linear | .253 ^b | 1 | .615 | .632 | .316 | .015 |
| N de Casos Válidos | 34 | | | | | |

a. 26 células (96.3%) têm frequência esperada inferior a 5. A frequência mínima esperada é .09.

b. A estatística estandardizada é .503.

6.3.2.23. Sexo versus motivação para lecionar nos cursos profissionais

Uma vez que $p\text{-value} = 0.481 > \alpha = 0.05$ (tabela 6.77), não há evidências estatísticas da relação entre o sexo dos docentes e a motivação para lecionar nos cursos profissionais; no entanto, ainda que a diferença não seja, do ponto de vista estatístico, significativa, os elementos do sexo masculino revelam-se mais motivados do que as suas colegas (médias das ordenações: 19.69 vs. 17.55).

Tabela 6.77

Teste de Mann-Whitney U - Sexo versus motivação para lecionar nos cursos profissionais

| | | Sexo | N | Médias das Ordenações Estatísticas do Teste ^{a,b} | | |
|--|-----------|------|-------|--|----------------|---------|
| | | | | | Mann-Whitney U | 141.000 |
| | | | | | Wilcoxon W | 351.000 |
| | | | | | Z | -.835 |
| Motivação para lecionar nos cursos profissionais | Masculino | 16 | 19.69 | Sig. Assin. (bilateral) | 0.404 | |
| | Feminino | 20 | 17.55 | Sig. Exata (bilateral) | 0.481 | |
| | Total | 36 | | Probabilidade | .102 | |

a. Variável agrupada: Sexo

6.3.2.24. Faixa etária versus motivação para lecionar nos cursos profissionais

Da observação da tabela 6.78, conclui-se que não há evidências estatísticas da relação entre a faixa etária dos docentes inquiridos e a motivação para lecionar nos cursos profissionais, uma vez que $p\text{-value} = 0.896 > \alpha = 0.05$; porém verifica-se um certo aumento da motivação a acompanhar a subida nas idades, refletido nas correspondentes médias das ordenações: 16.80; 18.73 e 18.93.

Tabela 6.78

Teste de Kruskal-Wallis – Faixa etária versus motivação para lecionar nos cursos profissionais

| | | Faixa Etária | N | Médias das Ordenações Estatísticas do Teste ^{a,b} | | |
|--|-----------------|--------------|-------|--|--------------|------|
| | | | | | Qui-quadrado | |
| | | | | | gl | .292 |
| | | | | | Sig. Assint. | 2 |
| Motivação para lecionar nos cursos profissionais | de 31 a 40 anos | 5 | 16.80 | Sig. Exata | .864 | |
| | de 41 a 50 anos | 24 | 18.73 | Probabilidade | .896 | |
| | >= 51 anos | 7 | 18.93 | | .018 | |
| | | Total | 36 | | | |

a. Teste de Kruskal Wallis

b. Variável agrupada: Faixa Etária

Síntese

Os docentes inquiridos consideraram que não existe oferta formativa na área do EP, tendo denunciado uma grande necessidade de formação neste âmbito; encararam como prioritário o alargamento desta aos outros atores educativos; não obstante, estão preparados e sentem-se motivados para lecionar nestes cursos.

Não houve consenso, nos sujeitos inquiridos, relativamente à adequação dos objetivos dos cursos profissionais à realidade atual nem à introdução de mudanças pelo DL n.º 91/2013; todavia, consideraram que a estrutura modular do plano curricular dos cursos profissionais está adequada aos objetivos dos mesmos; arranjar emprego na área da formação profissional surgiu, então, no topo da hierarquia dos resultados expectáveis com a implementação destes cursos.

A vertente prática dos cursos profissionais, na opinião dos inquiridos, é o que distingue a atividade desenvolvida nos cursos profissionais da desenvolvida nos cursos científico-humanísticos, de carácter mais teórico. Assim, foi atribuída primazia aos “docentes da componente técnica”, enquanto principais envolvidos na FCT.

Como destinatários prioritários do EP foram indicados os alunos que pretendem ingressar mais cedo no mercado de trabalho, e os que pretendem prosseguir estudos na mesma área de especialização surgiram imediatamente a seguir. No que diz respeito à escolha dos cursos profissionais, a ação docente foi apontada pelos sujeitos inquiridos como decisiva; já a ação dos pais, embora satisfatória, não gerou igual consenso.

Uma representação que ressalta dos resultados do estudo é a de que existem preconceitos associados ao EP, sendo de ressaltar o sexo que influencia, com relevância estatística, a opinião dos inquiridos, no que diz respeito ao preconceito. Verifica-se, pois, uma manifesta adesão das docentes ao preconceito “O EP é conotado com os alunos mais fracos”, enquanto os professores se inclinam mais para “O EP é mais fácil”.

A principal barreira à articulação com os profissionais de outros serviços prende-se com o facto de os alunos terem de executar indiscriminadamente quaisquer tarefas nas empresas, ao invés de se cingirem aos objetivos do seu estágio. O EP trouxe, na opinião dos inquiridos, vantagens para a melhoria das aprendizagens, pois, por um lado, poderá contribuir, a médio/longo prazo, para melhorar as práticas educativas e o sucesso educativo e, por outro lado, o regime de avaliação respeita o ritmo individual dos discentes. Como principal efeito do EP, a médio e longo prazo, foi apontada a adequação da oferta educativa ao mercado de trabalho e, como maior facilitador da articulação com os profissionais de outros serviços, foi distinguida a abertura por parte das empresas. A colaboração e a articulação entre docentes dos cursos

profissionais e profissionais de outros serviços reclamaram também algum protagonismo na opinião dos inquiridos.

A PAP foi vista, pela maioria dos docentes, como um meio de certificar as competências desenvolvidas e as aprendizagens efetuadas. A maioria dos indivíduos inquiridos considerou determinante o facto de os cursos profissionais proporcionarem o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão e uma mais-valia o facto de permitirem prosseguir estudos a nível do ensino superior.

Introdução

Neste capítulo teceremos algumas considerações sobre os resultados apresentados no capítulo anterior e anunciaremos as principais inferências resultantes da análise quantitativa e qualitativa dos dados apurados.

Relembrando o objetivo geral que norteou o estudo, “Conhecer as representações dos docentes relativamente ao EP”, apresentá-las-emos, contemplando uma reflexão aprofundada sobre os resultados obtidos, confrontando-as com a literatura especializada consultada. Para o efeito, considerámos pertinente definir nove eixos de análise, no sentido de ir ao encontro dos objetivos específicos que definimos a priori (no capítulo da metodologia). Apresentaremos, de seguida, as principais representações retiradas de cada eixo.

No primeiro eixo de análise, relativo à formação no âmbito do EP, identificaremos as necessidades de formação dos docentes inquiridos; no segundo, elencaremos as representações docentes relacionadas com a adequação (ou não) da organização curricular dos cursos profissionais ao mercado de trabalho; no terceiro, apontaremos a especificidade da ação docente nos cursos profissionais, bem como a importância da relação pedagógica e das metodologias de trabalho neste âmbito; no quarto, anotaremos os fatores que determinam a escolha, por parte dos discentes, dos cursos profissionais; no quinto, identificaremos os preconceitos associados ao EP; no sexto, discriminaremos constrangimentos e vantagens relacionados com o EP; no sétimo, exporemos as representações docentes sobre a certificação das aprendizagens no EP; no oitavo, determinaremos o grau de motivação dos docentes para lecionarem no EP; por fim, no nono e último eixo de análise, estabeleceremos relações entre as variáveis independentes e as representações sobre o EP, determinando a influência das primeiras sobre as segundas.

7.1. Formação no âmbito do EP

Iniciaremos a discussão dos resultados, a partir do primeiro objetivo específico definido, referindo que os docentes que lecionam nos cursos profissionais sentem, efetivamente, necessidade de formação na área do EP. No que diz respeito a esta temática, a totalidade dos professores respondentes declarou-se disponível para receber formação nessa área e a grande maioria manifestou necessidade de formação no mesmo âmbito, sendo esta ainda mais marcada nos docentes com menos tempo de serviço nos cursos profissionais (até 10 anos). A este propósito, refere Azevedo (2008) que não se formaram os professores, nem se prepararam as

escolas para um modelo de ensino-aprendizagem que é, na sua génese, estruturalmente diferente. O mesmo autor, num trabalho posterior, voltou a criticar a falta de formação dos professores:

Sobre a criação dos cursos profissionais nas Escolas Secundárias verifica[m]-se (...) dificuldades (...) de formação dos docentes (...) não houve preparação prévia (ou um processo experimental e incremental) no que respeita sobretudo aos docentes e às escolas como organizações, em particular as que nunca foram vocacionadas para este tipo de ensino. (Azevedo, 2010, p. 6)

A este respeito, Vinhas (2012) apurou, no seu trabalho, que os docentes com menos tempo de serviço fazem menos formação e os restantes não a fazem de forma sistemática, a não ser quando necessitam das unidades de crédito para a progressão na carreira. De uma maneira geral, não fazem formação contínua e apenas 14% fizeram formação específica no âmbito do EP, percentagem coincidente com o resultado obtido com os nossos inquiridos. Ainda segundo a autora, é imprescindível uma mudança de comportamentos dos professores em favor do EP, bem como o incremento da formação apropriada aos cursos profissionais.

Embora uma minoria dos nossos inquiridos tenha participado em ações de formação contínua de curta duração, no âmbito dos cursos profissionais, a oferta dos CFAE, neste campo, é quase nula, segundo dados facultados pelo CFAE do Litoral à Serra (cf. Anexo VIII). Analogamente, Ferreira (2009) salienta que a ação formativa das escolas e dos centros de formação se alicerça na boa vontade de alguns docentes que despendem de uma boa parte do seu tempo na formação de outros docentes e demais atores educativos, colmatando, assim, algumas lacunas do sistema educativo; não obstante, nem sempre a oferta educativa vai ao encontro das necessidades dos docentes, perpetuando-se, deste modo, o défice em determinados campos de ação, como é o caso do EP. Neste sentido, a lógica de oferta e de procura individual torna quase inexecutável “a contextualização da formação nas escolas e nos seus projectos.” (p. 334)

Sobre a importância da formação no EP, escreve Baião (2001) que é necessário investir na formação contínua e pedagógica dos docentes das escolas profissionais, bem como no desenvolvimento de competências profissionais nos formadores que lhes permitam aumentar a capacidade de organizar, de gerir e de avaliar o processo de formação dos alunos. Jubilot (2010) salienta, igualmente, que a qualidade da prática pedagógica, bem como a sua natureza e a

organização estrutural subjacente são largamente influenciadas pelas ações de formação contínua que os docentes vão adquirindo ao longo da carreira.

Apesar da falta de formação neste campo, a generalidade (quase 90%) dos inquiridos considera-se preparada para aplicar adequadamente a metodologia dos cursos profissionais, invocando vários motivos, tais como: a experiência profissional, a longa prática de ensino aliada à motivação e a troca de experiências. Neste âmbito, Mesquita (2013) também considera que a formação de professores implica um desenvolvimento contínuo ao longo de toda a carreira, com grande investimento pessoal, tanto no trabalho individual como em equipa, na procura de inovação e de criatividade, com vista ao crescimento pessoal e profissional, posição adotada por outros autores (Ferreira, 2009; Mesquita, Formosinho, & Machado, 2015; Vinhas, 2012), os quais enaltecem a experiência enquanto alavanca propulsora de qualquer processo educativo.

O prazer de trabalhar segundo a metodologia de projeto, a preferência por metodologias ativas, a investigação, a preparação e o estudo com vista a aplicar e a adaptar as melhores práticas pedagógicas e as metodologias adequadas foram os restantes motivos apresentados pelos docentes inquiridos. As representações destes, criadas em torno da preparação para lecionar nestes cursos, destacam-se também nas opiniões dos professores entrevistados por Mesquita (2013), uma vez que “é, essencialmente, autoformando-se, através da atualização de conhecimentos, da investigação, da predisposição para a mudança, do trabalho pessoal e de práticas reflexivas que o profissional de educação encontra soluções momentâneas e necessárias ao exercício da profissão.” (p. 126). Esta posição gera consenso na literatura consultada, uma vez que vários autores apontam a autoformação como uma estratégia de melhoria global de desempenho e de qualificação dos docentes, já que é através da auto-observação e da autossupervisão que estes são levados a refletir sobre as suas práticas cotidianas, (re)equacionando constantemente a sua ação educativa (Alarcão, 2001; Alarcão, 2008; Fialho et al., 2013; Formosinho, 2000; Gonçalves, 2006; Mesquita, 2017; Morgado, 2007).

Neste ponto, a propósito da preparação para lecionar no EP, voltou a ser manifestada a necessidade de formação: “*preciso de formação nesta área*” e “*sinto que há falta de formação nesta área*”. Esta última ideia é corroborada pelo estudo de Vinhas (2012) e pelo trabalho de Azevedo (2010), onde se faz referência à necessidade de formação de professores, a qual deve ser adequada às exigências dos cursos profissionais. Curiosamente, no nosso estudo, os inquiridos nunca apontaram a formação inicial de professores como uma das razões para se sentirem preparados para lecionarem nos cursos profissionais. Este facto parece estar relacionado com as fragilidades da formação inicial, as quais, segundo Mesquita (2013), assentam, essencialmente, na prevalência da tradição sobre a inovação, já que os programas de

formação de professores denotam uniformização e estratégias rotineiras na preparação profissional de pessoal docente; por outro lado, existe alguma alienação relativamente à complexidade e às mudanças recorrentes do ensino e do papel dos professores, sendo notória alguma incapacidade de adaptação dos programas curriculares à escola e à sociedade de hoje; paralelamente, o afastamento entre a teoria e a prática é cada vez maior, porquanto as metodologias formativas que defendem não correspondem efetivamente aos processos de formação que praticam; por fim, o isolamento das instituições de formação inicial de professores faz com que os programas de formação não se coadunem, nos seus conteúdos e processos, com a realidade concreta do ensino.

A mesma posição é assumida por Formosinho (2009), que encara a formação inicial de professores como essencialmente teórica e distante das preocupações práticas das escolas. Segundo ele: “Na lógica académica, o estatuto está, geralmente, ligado ao afastamento das preocupações pragmáticas, isto é, das componentes mais profissionalizantes da formação.” (p. 73). A importância do *feedback* das empresas cooperantes na FCT na preparação dos docentes foi lembrada por um auscultado, o que está na linha de pensamento de Carvalho (2000), quando refere que esse *feedback* deve ser contínuo entre o contexto laboral e a escola.

A formação dos demais intervenientes no âmbito do EP é apoiada por mais de 90% dos docentes, os quais consideram que esta deverá ser ministrada a todos (docentes, formadores, orientadores de estágio e outros). Sobre a importância do alargamento da formação para além da escola, refere Carvalho (2000):

A escola deve trabalhar em parceria com as empresas, mas através de tutores qualificados que possam estabelecer a ponte entre os dois meios, identificando, nomeadamente, as necessidades de competências da empresa, para que a escola possa reestruturar continuamente o currículo e adaptar-se a essas transformações. (p. 52)

Os docentes consideram como resultado primordial expectável com a implementação dos cursos profissionais “arranjar um emprego na área da formação profissional”. “Prosseguir os estudos” apenas tem importância enquanto complemento de “arranjar emprego”. Estas representações não se coadunam totalmente com os resultados de dois estudos realizados em Portugal, nos quais foram inquiridos alunos sobre o que pretendiam fazer após terminar o curso (Martins et al., 2008), na medida em que o objetivo de continuar a estudar a nível superior superou o de arranjar emprego. Contudo, estes nossos resultados seguem de perto o estudo de Jerónimo (2012), em que se apurou que os professores e os monitores atribuem aos cursos

profissionais o objetivo de preparar os alunos para o mundo do trabalho. Todavia, há que referir que a larga maioria dos professores (três quartos dos inquiridos) é de opinião que o facto dos cursos profissionais permitirem prosseguir estudos a nível do ensino superior é uma mais-valia para os alunos, pois consideram-nos mais bem preparados, já que adquiriram mais competências técnicas e contactaram com o mundo real do trabalho.

Esta última consideração coaduna-se com as representações dos professores sobre estes cursos num estudo de caso de Santos (2008), realizado numa escola profissional de Viseu, em que é atribuída grande importância à componente prática, bem como à FCT; estes docentes acreditam que esta modalidade de ensino proporciona aos estudantes uma melhor preparação para o mundo do trabalho, ideia esta partilhada pelos alunos. Estes últimos estão convencidos de que ingressaram no curso, acima de tudo, devido à necessidade de aprofundar conhecimentos para desempenharem melhor uma profissão e de maneira a aumentar a probabilidade de encontrar emprego; só depois o fizeram por crerem que ficariam mais bem preparados para acederem ao ensino superior.

As representações supramencionadas estão em linha com as dos docentes do nosso estudo, relativamente ao resultado primordial expectável com a implementação dos cursos profissionais, e com as conclusões de Madeira (2006) e de Mendes (2009), já que a primeira autora considera que, de entre as razões apontadas pelos alunos (que os levaram a optar pelo EP) se destaca a preocupação com a obtenção de uma qualificação que facilite a sua inserção no mercado de trabalho, associando, através do estágio, uma formação qualificada a uma experiência concreta; para a segunda autora, as escolhas estão relacionadas com uma preparação mais ajustada ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, com uma inserção imediata na vida ativa, existindo, todavia, uma parte significativa de alunos que pretende prosseguir os estudos.

Foram ainda apontadas, pelos nossos respondentes, como resultados expectáveis com a implementação dos cursos profissionais, a “satisfação pessoal” e a “satisfação pessoal pela conclusão da escolaridade obrigatória”. Madeira (2006) concorda com estas últimas ideias e vai mais longe, quando afirma:

A satisfação demonstrada pelos jovens pareceu estar relacionada com o sucesso obtido, com a aquisição de conhecimentos necessários para o desempenho da profissão e com a experiência adquirida, permitindo a alguns alunos uma reconciliação com a escola e a (re)construção de projectos de vida. (p. 121)

Também num estudo de Martins et al. (2008), cujo propósito foi apurar as representações dos alunos dos cursos profissionais relativamente aos mesmos, se concluiu que estes manifestaram um elevado nível de satisfação com o curso que frequentavam, uma vez que apenas pouco mais de 5% não se mostraram satisfeitos.

7.2. Organização curricular dos cursos profissionais

Passaremos, agora, à análise de dados que nos permitirão atingir o segundo objetivo traçado, ou seja, perceber se, na opinião dos docentes, a organização curricular dos cursos profissionais é ou não adequada ao mercado de trabalho.

A questão da adequação dos objetivos dos cursos profissionais à realidade das escolas e das empresas, no nosso estudo, foi controversa, pois as duas posições (concordante e discordante) equivaleram-se em termos estatísticos. As fundamentações apresentadas foram variadas, sendo que cerca de um terço da amostra concordou com a adequação dos cursos profissionais à realidade empresarial: “*A maioria dos cursos tem uma componente prática acentuada e aproxima a oferta educativa da realidade das empresas*”. O parecer oposto foi expresso por igual número de indivíduos: “*Os currículos não estão adaptados às exigências profissionais das empresas, na sua maior parte*”; algumas observações fizeram menção a uma divergência entre os cursos profissionais e o mundo do trabalho: “*Muitos dos cursos que existem nas nossas escolas encontram um mercado saturado, pelo que não conseguem emprego na área de formação*”, posição que é analogamente avocada por Fialho et al. (2013), ao apontarem a necessidade de ajustar os cursos profissionais ao mercado de trabalho, já que “Fazer este ajustamento é pensar a empregabilidade” (p. 195); outras justificações fizeram referência: à escassez de técnicos com a consequente necessidade de virem a ser formados, uma vez que as empresas precisam deles; à restrita variedade de empresas; à importância de uma maior cooperação entre as escolas e as empresas, para que os cursos existentes nas escolas sejam os mais adequados às carências do tecido empresarial da região onde se inserem. Esta ideia está na linha de pensamento de Carvalho (2000), que considera importante o trabalho de parceria entre a escola e as companhias, estabelecendo pontes, de maneira a que a primeira se reorganize constantemente, tendo em vista as necessidades e as transformações das segundas.

O papel das empresas não se esgota, portanto, no controle das aprendizagens, sendo indispensável uma cooperação mais estreita, uma efetiva parceria na definição do perfil profissional e na estruturação de um programa de formação. Deste modo, os orientadores dos estagiários nas empresas podem sugerir alterações nos conteúdos e nas competências a

desenvolver no campo de ação dos cursos profissionais. Na maioria das vezes, são estes profissionais das empresas que ajudam os docentes a trilhar os caminhos certos, no que concerne as reais necessidades de formação da sua atividade, o que possibilita uma escolha mais ponderada nas aptidões, conteúdos e metodologias a desenvolver (Costa, 2010).

Ainda segundo Costa (2010), o sistema de formação e o mercado de trabalho não se regem pelas mesmas lógicas, o que explica algumas divergências entre as necessidades reais e as práticas das empresas e o que é ensinado nas escolas. Afigura-se, assim, de primordial importância, o estabelecimento de articulações entre as empresas e as escolas para a definição das necessidades de formação e requisitos de qualificação com as consequentes repercussões na construção dos planos curriculares. A este propósito, Carvalho (2000) fala mesmo na necessidade de um “*feedback* contínuo entre o contexto de trabalho e a sala de aula” (p. 52).

O mesmo autor encara o conhecimento das exigências e necessidades do mercado como algo indispensável para que a tarefa de conceber programas para certas disciplinas, sempre que estes não estão disponíveis, venha a revelar-se bem-sucedida, o que é apoiado por Gonçalves e Martins (2008), que falam de um trabalho pedagógico coerente com a realidade existente no terreno. A este propósito, Azevedo (2010) ainda acrescenta:

Claro que a criação dos cursos profissionais também qualifica os jovens numa dada área do saber técnico e profissional, ao mesmo tempo que se desenvolvem globalmente como pessoas. Assim sendo, os cursos profissionais devem conter alguma articulação com o mercado de trabalho. (p. 26)

7.3. Atividade docente nos cursos profissionais

Relembrando o terceiro objetivo do nosso estudo, passaremos a analisar e a discutir a especificidade da ação docente nos cursos profissionais, identificando as representações dos nossos inquiridos sobre o assunto.

No nosso trabalho, na questão que distingue a atividade desenvolvida nos cursos profissionais daquela que é desenvolvida nos cursos científico-humanísticos, foi maioritariamente assinalada “a vertente mais prática dos cursos”, seguindo-se “o maior envolvimento por parte do professor”. No que se refere a este último aspeto, os nossos resultados estão em concordância com a caracterização dos estilos docentes apresentada por Estanqueiro (2012), que distingue o estilo diretivo, mais comum no ensino regular, do estilo participativo, mais adequado ao EP. No primeiro, o docente centraliza a comunicação, toma decisões sem consultar os alunos, embora esteja disponível para os explicar; dá instruções

precisas aos discentes relativamente ao que devem fazer, como e quando o devem fazer; no segundo, a comunicação é feita através de um diálogo horizontal professor/alunos e vice-versa, em que as perguntas ocupam um lugar privilegiado, dado o seu enorme potencial pedagógico; assim, o professor dá autonomia aos seus alunos na realização das tarefas, embora esteja disponível para os apoiar sempre que necessitem. Tal como refere Postic (2008), a relação educativa não se reduz à transmissão do saber, comprometendo professores e alunos “num encontro onde cada um ao descobrir o outro se reconhece a si próprio” (p. 13).

Outros aspetos referidos pelos nossos inquiridos foram: “*o nível mais alto de exigência relativamente ao professor, em todas as vertentes*” e a “*adaptação às capacidades e necessidades dos alunos*”. Neste sentido, Postic (2008) defende que na impossibilidade de aplicar procedimentos uniformes, se impõe uma pedagogia adequada às necessidades específicas de cada aluno, designada usualmente por pedagogia diferenciada. “*O desafio que representa*” e “*na minha disciplina, sinto que nenhum dos três aspetos apontados anteriormente se adequam, pelo contrário, é muito complicado lecionar/motivar os alunos para fazerem a aula, a maioria dos alunos tem outras motivações*” foram os restantes aspetos mencionados. Costa (2010) também aborda a temática dos desafios que se colocam aos professores do EP, apresentando-nos, como exemplos destes, a necessidade de: trabalhar muito mais do que os professores do ensino regular; atingir metas diferentes; ultrapassar os estigmas que os podem desencorajar, como é o caso, por exemplo, dos problemas disciplinares, da falta de motivação e do abandono escolar; “agarrar” os alunos, melhorando a sua relação com a escola e o saber, preparando-os para a vida profissional que se avizinha. Acrescenta, igualmente, que:

só quem acredita na validade e nas potencialidades dos cursos profissionais é que poderá fazer um bom trabalho com estes alunos. Esse professor tem de estar disposto a repensar o seu papel e o seu lugar num sistema que envolve vários actores, tendo a escola um papel primordial mas não único na formação. 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 (p. 56)

Ainda segundo a mesma autora, para além de deter competências científicas, pedagógicas, técnicas e sociais, exigíveis a qualquer docente, do professor dos cursos profissionais também se espera que conheça razoavelmente o ramo de atividade para o qual forma os seus pupilos, o

que poderá implicar uma aposta na autoformação. Mais: é frequente não existirem programas para algumas disciplinas técnicas, tocando ao professor a responsabilidade de os conceber, para o que é aconselhável o conhecimento das exigências e necessidades do mercado.

O docente do EP está mais exposto do que os demais, já que o resultado do seu trabalho adquire visibilidade assim que os alunos ingressam no mercado de trabalho, o que, por vezes, se verifica mesmo antes do termo do curso, na realização dos estágios. Em contrapartida, estes professores também recebem um *feedback* das empresas que lhes pode ser precioso para a melhoria da sua atividade (Costa, 2010).

Um outro aspeto diferenciador da atividade desenvolvida nos cursos profissionais da atividade desenvolvida nos cursos científico-humanísticos, patente nas funções de coordenador e de orientador de estágios, é, por exemplo, a articulação entre as aprendizagens nas diversas disciplinas e as componentes de formação, entre a escola e as entidades de acolhimento da FCT, em estreita relação com os monitores responsáveis pelo acompanhamento dos jovens, dando cumprimento ao Despacho n.º 14 758/2004, de 23 de julho.

A estrutura modular do plano curricular dos cursos profissionais está adequada aos objetivos dos mesmos na opinião da grande maioria dos docentes que integraram a nossa amostra, o que não coincide em absoluto com a perceção dos alunos inquiridos no estudo de Martins et al. (2008), já que mais de metade considera equilibradas apenas parcialmente as várias componentes curriculares e só cerca de um quinto, totalmente. A minoria dos inquiridos que discorda da adequabilidade da estrutura modular do plano curricular dos cursos profissionais aos objetivos dos mesmos apresenta como fundamentação “o facto de o aluno ter de concluir com sucesso todos os módulos”, “o número excessivo de momentos de avaliação que implica”, “conteúdos pouco relevantes para algumas áreas de formação” e “o número excessivo de módulos/segmentos em certas disciplinas”. Esta última opinião é, de certa forma, corroborada pelo estudo supramencionado de Santos (2008), em que é referida a perceção, comum aos professores e aos alunos, de uma carga horária excessiva, configurando um dos aspetos mais negativos da formação profissionalizante.

Gonçalves e Martins (2008) apresentam a estrutura modular como sendo o modelo pedagógico adequado aos cursos profissionais, uma vez que tem características conducentes à maximização do sucesso educativo, em ambientes abertos de atividades de ensino-aprendizagem. Paralelamente, Vinhas (2012) encara o ensino por módulos como bastante vantajoso, designadamente no que se refere a uma maior motivação dos alunos para a aprendizagem e a um mais alto nível de coerência entre os conteúdos, aspeto igualmente

apontado por Perrenoud (2000), permitindo uma resposta mais individualizada às necessidades específicas de cada discente.

A maioria dos docentes inquiridos não considera que tenha havido qualquer mudança nas práticas educativas, em virtude da entrada em vigor do DL n.º 91/2013, ainda que a grandeza da diferença entre as opiniões não seja estatisticamente relevante. Os professores concordantes com a introdução de mudanças pelo referido DL entendem que há mais liberdade para adequar o currículo, que as aulas assumiram um caráter mais prático (menos expositivo) e que há professores mais resistentes que tiveram dificuldades em alterar as suas práticas. Com efeito, na linha advogada por Postic (2008), as reformas/alterações na escola, “ditadas do alto” (p. 277), isto é, impostas, raramente alteram as práticas. Para este autor, a relação educativa somente se altera quando o docente acede a meios institucionais que lhe permitem organizar novas atividades pedagógicas, que implicam mudanças de atitude em relação aos alunos e, principalmente, quando ele sente que o seu esforço é valorizado pelos restantes atores educativos. Este pensamento é fortemente corroborado por Formosinho (2009), para quem a participação em ações de formação contínua implica a aquisição de novos saberes, habilidades e aptidões, capazes de induzir nos docentes uma mudança nas atitudes e nas práticas, o que, a médio ou a longo prazo, influenciará a aprendizagem dos discentes.

A importância atribuída à colaboração e à articulação entre docentes dos cursos profissionais e profissionais de outros serviços afigurou-se quase consensual entre os nossos inquiridos. Costa (2010) reforça esta representação, ao declarar:

Desta forma, é fundamental que exista um trabalho de estreita cooperação entre os dois polos de formação, uma parceria dinâmica e complementar, entre a escola – responsável pela formação geral, técnica e profissional inicial – e a empresa, que garante a FCT e o futuro emprego. (p. 50)

Ainda, para a autora, as entidades formadoras que queiram promover o êxito dos seus formandos precisam das parcerias com as empresas que asseguram o contacto com o mundo do trabalho e complementam a prática iniciada na escola. Baião (2001) reconhece tal-qualmente a necessidade de fomentar o diálogo entre as instituições formadoras e as entidades empregadoras. Gonnin-Bolo (2002) afirma, a este propósito:

É necessário desenvolver relações com as empresas sob a forma de parceria onde os atores que pertencem a instituições diferentes elaborem uma estratégia concertada de

trabalho para resolver um problema; isso implicará, então, um compromisso e reciprocidade dos benefícios esperados. (p. 21)

No mesmo sentido, refere Lorcerie (2002): “O propósito de uma empresa não é unicamente gerar lucros. A empresa de hoje em dia deve interessar-se pelo meio social e, nessa qualidade, torna-se um parceiro.” (p. 37). Ainda a propósito da importância da colaboração entre a escola e as empresas, acrescenta Costa (2010):

Mas o papel das empresas não deve limitar-se ao de receptor e controlador das aprendizagens; é necessária uma colaboração mais estreita, uma verdadeira parceria na definição dos perfis profissionais e na construção dos programas de formação, que poderá ser feita através dos tutores dos estagiários nas empresas... (p. 52).

Azevedo (2010) destaca a relevância da articulação entre os cursos profissionais e o mercado de trabalho na habilitação dos jovens num determinado campo do conhecimento, numa altura decisiva do seu desenvolvimento enquanto pessoas.

A maioria dos docentes inquiridos é de opinião que os professores da componente técnica são os principais intervenientes da escola e da comunidade envolvidos nos cursos profissionais, no âmbito da FCT, representação omissa na literatura consultada.

7.4. Fatores que determinam a escolha do EP

Partindo do objetivo “Conhecer, na opinião dos docentes, os motivos que estão na origem da escolha dos cursos profissionais”, passaremos a apresentar os fatores que determinam a preferência dos discentes por este tipo de ensino.

A contribuição da ação docente para a escolha de um curso profissional é defendida pela larguíssima maioria dos nossos inquiridos, seja por via do aconselhamento solicitado pelos alunos, seja por deixarem transparecer as suas opiniões. No que se refere à opinião dos pais, um pouco mais de dois terços dos professores concedem-lhe importância na opção pelo EP. No estudo de Martins et al. (2008), porém, só uma fração residual dos alunos admitiu ter sido influenciada pelos professores, tendo os serviços de orientação profissional, os pais e os colegas sido mais marcantes do que estes na sua decisão. Todavia, a influência dos colegas também está patente nos resultados do nosso estudo quando, a propósito da discordância com o facto dos cursos profissionais proporcionarem o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão ser determinante na sua escolha, foi afirmado por alguns docentes que, às vezes,

os alunos simplesmente seguem amigos ou colegas, pelo que podemos dizer que os nossos resultados são parcialmente concordantes com esta investigação.

A maioria dos professores que participaram no estudo pensa que a opinião dos pais contribui para a escolha de um curso profissional por parte dos discentes, sobretudo pelo facto de se sentirem indecisos e, por isso, seguirem as orientações ou os conselhos dos progenitores.

Os alunos que pretendem aceder mais cedo ao mercado de trabalho são os que devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no EP, na opinião unânime dos professores inquiridos; os alunos que pretendem prosseguir estudos na mesma área de especialização do curso profissional, também, mas em menor grau, o que, de certo modo, está de acordo com as representações dos docentes no que respeita os resultados expectáveis com estes cursos.

Costa (2010) refere que vários autores fazem um retrato destes jovens como sendo indivíduos que, na sua maioria, rejeitaram o sistema tradicional de ensino, onde experimentaram o insucesso, podendo até já ter frequentado o 10.º e o 11.º anos e que veem no EP uma solução, tendo em conta os seus anelos e motivações, o que está de acordo com Azevedo (2008), que afirma que muitos milhares de jovens procuram este tipo de ensino por o considerarem a opção mais adequada para o seu percurso escolar e profissional.

Quando se perguntou aos participantes no nosso estudo se consideravam que o facto dos cursos profissionais proporcionarem o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão era determinante na sua escolha, a grande maioria respondeu afirmativamente, o que está em consonância com as representações apuradas por Costa (2010), que afirma que o EP tem como preocupação dominante proporcionar aos alunos contactos com o mundo do trabalho, bem como uma experiência profissional que lhes permita uma adequada inserção sociolaboral, opinião também veiculada por Fialho et al. (2013). Todavia, os docentes discordantes justificaram-se declarando que: “às vezes, os alunos pensam que estes cursos são mais fáceis”; “às vezes, os alunos, simplesmente, seguem amigos/colegas” e “os alunos nem sempre têm hipótese de escolha”.

7.5. Preconceitos associados ao EP

“Identificar os preconceitos associados ao EP” foi um dos objetivos específicos que nortearam o nosso estudo. A existência de preconceitos relativamente a este tipo de ensino é, efetivamente, reconhecida pela quase totalidade da amostra estudada, que elege a conotação do EP com os alunos mais fracos e a maior facilidade desta modalidade de ensino como os dois

principais preconceitos, o primeiro mais colado aos inquiridos do sexo feminino e o segundo aos seus congéneres masculinos.

As representações dos docentes relativamente a esta questão são apoiadas por Costa (2010), pois, segundo ela, continuamos a viver numa sociedade elitista, em que os cursos profissionais não são mais do que a alternativa adequada aos maus alunos, os mal comportados e os que denotam dificuldades de aprendizagem. O EP é visto como um tipo de instrução de segunda categoria. A autora cita Azevedo (1999), que afirma que a educação profissional, em que o conhecimento prático suplanta o conhecimento escolar abstrato, é um espaço destinado aos alunos mais fracos, o que lhe confere, relativamente, pouco prestígio social.

Ainda segundo Costa (2010), passa nas escolas a imagem de que quem frequenta os cursos profissionais são os “excluídos do sistema”, que lá estão, não por opção, mas “empurrados”, por não lhes ter sido reconhecida capacidade para prosseguir os estudos no ensino regular. Muitas vezes são os próprios professores e diretores de turma que os recomendam aos pais, bem intencionadamente, mas, com frequência, apoiados em ideias pouco consentâneas com a realidade, das quais é exemplo a exigência dos cursos profissionais.

Escolas há e são muitas, que nada tendo que ver com esta “cultura de EP”, escolas que cultivam uma matriz liceal, que encaram estes cursos como uma boa solução para poderem remeter para lá os “meninos do insucesso” do 9.º ano... O Ensino Técnico esteve socialmente muito estigmatizado, mas com o EP essa marca nunca foi tão forte e muitos milhares de jovens que o procuram, fazem-no por ser a opção mais adequada para o seu percurso escolar e profissional e não por serem oriundos de famílias pobres... Mais, os adolescentes do insucesso, com os quais as escolas e os professores não sabem o que fazer, já têm uma saída escolar: os cursos profissionais. (Azevedo, 2008, p. 4)

Na mesma linha de pensamento, Guedes (2008) lamenta a visão redutora de alguns atores educativos relativamente ao EP:

Pena é que algumas direcções de escola e SPOs entendam o EP como um subsistema menor para onde devem ser encaminhados os alunos com menor sucesso e não aqueles que por vocação e interesse profissional pretendem abraçar este tipo de ensino/formação. (Guedes, 2008, p. 1)

Esta ideia é corroborada por Mendes (2009), que fala nos “excluídos” dos percursos nobres do sistema de ensino.

Relativamente à criação dos cursos profissionais nas Escolas Secundárias, Azevedo (2010) afirma que estes tendem a destinar-se prioritariamente aos “alunos do insucesso”, de certa forma como continuidade dos CEF.

7.6. Constrangimentos e vantagens do EP

De seguida, abordaremos os constrangimentos e as vantagens relacionados com o EP, coincidentes com outro dos objetivos orientadores do nosso estudo, elencando as representações docentes sobre as barreiras que têm encontrado, por um lado, e sobre as vantagens que o EP lhes sugere, por outro.

No que diz respeito aos obstáculos que se apresentam à articulação com os profissionais de outros serviços, no âmbito da FCT, imperou a ideia de que os alunos têm de executar quaisquer tarefas nas empresas, o que está em consonância com Marques (2000), citada por Jerónimo (2012), quando, ao aludir à persistência de algumas reticências nos professores sobre a qualidade dos cursos profissionais, refere que se trata mais de adaptar os jovens aos contextos das empresas do que amplificar a sua capacidade técnica; que o empresário tem a possibilidade de usufruir de mão-de-obra “mais barata” e que há uma contradição entre as noções de lógica de produção e de lógica de formação. Esta última afirmação também parece ir ao encontro de uma outra barreira à articulação com os profissionais de outros serviços, no âmbito da FCT, apontada pelos docentes no nosso estudo: a “*existência de desajustamentos entre a formação escolar e o expectável por parte dos profissionais das entidades de acolhimento*”.

Os outros estorvos referidos foram a “falta de diálogo entre os vários intervenientes”, a “não-aceitação de estagiários por parte das empresas”, a “*dificuldade em arranjar tempo para as reuniões de orientação*” e a “*insuficiente preparação por parte dos monitores*”. Carvalho (2000) aparenta concordância com esta última representação quando declara que a escola deve atuar em parceria com as empresas, designadamente através de tutores qualificados que estabeleçam um ponto de contacto entre a teoria e a prática, recolhendo informação que permita identificar as necessidades das empresas, com vista a uma reestruturação contínua e dinâmica do currículo e, por conseguinte, uma adaptação a essas mesmas necessidades.

Os docentes foram quase unânimes em reconhecer algumas vantagens do EP na melhoria das aprendizagens dos alunos. Segundo eles, o EP permite que os alunos consigam ingressar no mercado de trabalho, que melhorem o seu desempenho, que prestem mais atenção. Também entenderam que este tipo de ensino “*abriu novos horizontes para alunos que entrariam em situação de abandono escolar por falta de perspetivas de continuidade de estudos*” e que

aparece “*como uma oportunidade mais acessível para alguns alunos terem sucesso escolar e, eventualmente, arranjam trabalho na área*”, o que é consentâneo com a representação de alguns professores inquiridos no trabalho de Jerónimo (2012), ao afirmarem que, hodiernamente, esta modalidade de ensino inclui muitos alunos “que não fariam o 12.º ano se não houvesse este tipo de cursos”. (p. 174). Azevedo (2010) está na mesma linha de pensamento ao sublinhar a importância dos cursos oferecidos pelas escolas profissionais, passados mais de vinte anos desde que foram criados, na motivação e na realização pessoal de muitos milhares de jovens portugueses. Acrescenta este autor, a respeito destes cursos:

Vi muitos destes jovens, muito desmotivados em relação à continuação de estudos e mesmo em relação à vida e ao futuro, ganharem nova coragem e força de viver ao aderirem a estes cursos e que hoje são profissionais muito realizados e melhores pessoas. (p. 26)

A este propósito, Estanqueiro (2012) também refere que uma das maiores fontes de indisciplina e de insucesso é, precisamente, a desmotivação, pois “Ensinar a quem não quer aprender é como lançar sementes em terreno pedregoso”. (p. 11). O autor explica esta falta de motivação pela desvalorização da instituição escola e do conhecimento e pela atração imediata pelos prazeres da sociedade de consumo. Assim, na sua perspetiva, os professores competentes tentam despertar nos alunos o desejo de aprender e a vontade de estudar. Trata-se de um círculo virtuoso, em que a motivação facilita o sucesso e, por sua vez, a obtenção do sucesso reforça a motivação. Também menciona Azevedo (2008) o seguinte:

a diversificação de itinerários de ensino e formação após o 9.º ano, se estiver ao serviço dos jovens e da sua realização pessoal e ao serviço do alcance de aprendizagens significativas e de qualificações adequadas... vai diminuir o absentismo, o abandono e a agressividade dentro das escolas. Porquê? Porque o percurso que mais interessa construir é o da motivação forte e do envolvimento pleno de cada aluno. (p. 4)

Azevedo (2012) apresenta como exemplo de medidas de prevenção do abandono escolar os itinerários educativos flexíveis, que combinam a formação geral e a formação profissional, e uma primeira experiência de trabalho, como acontece na Dinamarca.

A grande maioria dos professores acredita que o EP poderá contribuir, a médio/longo prazo, para melhorar as práticas educativas, seja porque os professores desenvolvem metodologias mais ativas e dinâmicas, seja porque tendem a individualizar mais o ensino. Estas opiniões

corroboram as ideias expressas no estudo de Jerónimo (2012): “as estratégias de ensino são ajustadas” e “a própria forma de como os professores trabalham é muito mais individual e individualista nos cursos profissionais”. (p. 174). Também Gonçalves e Martins (2008) se referem ao desempenho docente como sendo resistente à uniformização ou a qualquer protótipo, assumindo uma marca de desafio permanente.

A quase totalidade dos docentes inquiridos considera que o EP introduziu uma melhoria nas aprendizagens e no sucesso educativo dos alunos. As justificações dadas mais representativas foram: “porque aproxima a oferta educativa do mercado de trabalho” e “porque permite encontrar mais facilmente um emprego”, representações que são também assumidas por Fialho et al. (2013), os quais, a este propósito, referem que existe uma forte relação entre a formação de tipo profissional e a empregabilidade; dois dos “outros motivos” apresentados pelos docentes foram: “*permite recuperar para o ensino alguns jovens que não conseguem concluir os cursos científico-humanísticos*”; “*de outra forma, muitos alunos não concluiriam o ensino secundário*”, o que vai ao encontro das opiniões patentes nos estudos de Jerónimo (2012), que atribuem a estes cursos a possibilidade de facilitarem a muitos alunos a conclusão do 12.º ano, e de Azevedo (2010). Este último salienta a importância do EP na motivação dos jovens desmotivados para continuarem os estudos no ensino regular. Finalmente, foi afirmado, em jeito de justificação: “*porque os conteúdos são, no geral, menos exigentes*”, o que, em certa medida, contraria o que é veiculado por Gonçalves e Martins (2008), que ressaltam o grau de dificuldade dos cursos profissionais, tendo em conta que os alunos têm de concluir com aproveitamento todos os módulos.

Como exemplo do efeito a médio/longo prazo do EP, mais de metade da amostra refere a adequação da oferta educativa ao mercado de trabalho e cerca de um quarto aponta a existência de mão-de-obra especializada. Esta, por referência ao QNQ, corresponde ao nível 4, o que significa que estes jovens serão capazes de gerir a sua própria atividade de acordo com orientações estabelecidas em distintos contextos de trabalho, sendo até capazes de supervisionar a atividade rotineira de terceiros e assumir responsabilidades em matéria de avaliação e de melhoria da atividade profissional (Portaria n.º 782/2009). A este propósito, declara Costa (2010):

muitos alunos afirmam que o EP os ajuda a tornarem-se mais adultos e responsáveis. Há quem defenda a ideia de que o professor deve ter sempre em mente que estes alunos são jovens pré-profissionais e que o seu papel é também o de os preparar para essa etapa da sua vida. (p. 55)

Idêntica posição é assumida por Fialho et al. (2013), ao salientarem o desenvolvimento de competências, tais como a responsabilidade, a gestão de rotinas e a capacidade de supervisão, enquanto vantagens do EP.

A grande maioria dos docentes participantes no nosso estudo considerou uma mais-valia o facto de os cursos profissionais permitirem prosseguir os estudos no ensino superior. A sua posição é justificada por vários motivos: os alunos já se terem confrontado com o mundo real do trabalho, estarem mais bem preparados para o ingresso naquele tipo de ensino e terem adquirido mais competências técnicas. Fialho et al. (2013) corroboram esta opinião, pois afirmam que a aquisição de competências profissionais e dos saberes necessários para as desenvolver só se materializa quando se proporciona aos indivíduos uma aprendizagem não apenas nas instituições de ensino, mas também nas organizações onde podem trabalhar. A FCT leva à acomodação de competências, tanto no domínio técnico e cognitivo como no domínio social e relacional.

A nível da articulação com os profissionais de outros serviços, os facilitadores mais mencionados foram a abertura por parte das empresas e a progressiva uniformização da linguagem utilizada. As altas expectativas relativamente ao empenho dos estagiários configuraram o facilitador menos referido.

7.7. Certificação das aprendizagens no EP

Outro dos objetivos orientadores deste trabalho foi, precisamente, conhecer a opinião dos docentes acerca da certificação das aprendizagens no EP, tanto no que diz respeito ao regime de avaliação adotado, como na certificação propriamente dita, consignada na PAP, passando pela flexibilidade inerente à estrutura modular que caracteriza os cursos profissionais.

A generalidade da amostra considera que o regime de avaliação dos cursos profissionais tem em conta o ritmo individual de cada formando. Quase metade dos docentes considera o ensino mais individualizado, já que é atendido o ritmo próprio de cada aluno, e com mais diferenciação pedagógica; cerca de um terço refere a maior flexibilidade e a possibilidade de recuperação de módulos em atraso; os restantes destacam a estrutura modular enquanto facilitadora das aprendizagens. Gonçalves e Martins (2008) consideram que na estrutura modular as atividades de ensino-aprendizagem respeitam o ritmo, as capacidades e o interesse do aluno, permitindo o cumprimento do plano de estudos de maneira flexível.

Os mesmos autores, citando Barroso (1993, p. 37), referem: “Em suma, cria a possibilidade de uma escola flexível, centrada no aluno como trabalhador que não se coaduna com esquemas

rígidos de gestão, nem com estruturas fortemente hierarquizadas.” Estas representações são partilhadas por Vinhas (2012), que considera que a organização do trabalho dentro da sala de aula, tendo em conta a heterogeneidade da população discente, beneficia deste ensino modular.

Uma maioria significativa dos sujeitos inquiridos concorda que a PAP permite certificar as competências desenvolvidas e as aprendizagens efetuadas. A variedade de opiniões manifestadas a este propósito pode resumir-se em quatro categorias, sendo a primeira a mais representativa, abrangendo metade das respostas: a PAP testa os conteúdos essenciais consolidados e as competências técnicas adquiridas pelos alunos; o segundo grupo, constituído por um quinto das opiniões, concorda apenas parcialmente com a afirmação anterior; os pareceres negativos repartem-se por duas categorias em que, numa delas, se faz a defesa da aprendizagem em contexto real por oposição à PAP e, na outra, se retira importância àquela prova.

7.8. Motivação para lecionar nos cursos profissionais

Pretendíamos também aferir o grau de motivação dos docentes auscultados para lecionarem no EP. Conforme constatámos na apresentação dos resultados, os docentes inquiridos estão, em média, motivados para lecionar nos cursos profissionais, o que é corroborado pelo estudo de Mesquita (2013), em que futuros professores foram inquiridos acerca das suas representações sobre a formação e a profissão docentes, que aponta a motivação intrínseca para a ação profissional como uma maneira privilegiada de motivar os alunos. Assim, para estes futuros professores, ensinar com prazer é, simultaneamente, uma forma de realização individual e uma atualização constante de ideias e de conhecimentos.

Notou-se, no nosso estudo, um nível de motivação dos docentes do sexo masculino ligeiramente mais alto do que o das professoras, assim como uma leve influência positiva da idade naquele constructo.

7.9. Relações entre variáveis

Neste último eixo de análise, interessa-nos verificar se existem relações entre algumas variáveis independentes e as representações dos docentes sobre o EP, estabelecendo a interferência das primeiras nas segundas.

A influência do sexo no tipo de preconceito relativamente ao EP ficou comprovada no plano estatístico, sendo evidente a predileção das docentes pelo preconceito “O EP é conotado com os alunos mais fracos” e dos professores por “O EP é mais fácil”. Na literatura consultada não

aparece nenhuma referência bibliográfica ao sexo como elemento distintivo dos preconceitos relativamente ao EP.

Embora não se tenham encontrado evidências estatísticas da relação entre o sexo dos docentes e a motivação para lecionar nos cursos profissionais, tendo em conta as ordenações médias obtidas no teste utilizado, podemos afirmar que os professores do nosso estudo se mostraram ligeiramente mais motivados do que as professoras.

A influência do tempo de serviço nos cursos profissionais na necessidade de formação no âmbito do EP foi demonstrada em termos estatísticos. A necessidade de formação foi mais notória nos docentes que possuem até 10 anos de tempo de serviço nos cursos profissionais.

Ainda que não se tenham encontrado evidências estatísticas da influência da faixa etária dos docentes inquiridos na motivação para lecionar nos cursos profissionais, nota-se, através da consulta dos valores das ordenações médias, que o aumento da idade daqueles é acompanhado de um incremento gradual da motivação.

Síntese

Para os docentes auscultados, não existe oferta formativa na área do EP, apesar da grande necessidade de formação presente neste âmbito; embora se sintam preparados e motivados para lecionar nestes cursos, aplicando a metodologia preceituada pela legislação, os docentes entendem que alargar a formação sobre EP aos outros atores educativos deve ser uma prioridade. Estas representações são totalmente apoiadas pela literatura consultada (Azevedo, 2008; Azevedo, 2010; Ferreira, 2009; Vinhas, 2012), assumindo, neste âmbito, a experiência (Ferreira, 2009; Vinhas, 2012) e a autoformação (Alarcão, 2008; Fialho et al., 2013; Formosinho, 2000; Gonçalves, 2006; Mesquita, 2013; Morgado, 2007) um papel preponderante.

No nosso estudo, à semelhança de outros subordinados ao mesmo tema, os inquiridos não aludiram à formação inicial de professores como motivo que pudesse explicar a sua preparação para lecionarem nos cursos profissionais (Formosinho, 2009; Mesquita, 2013), facto que estará relacionado com o afastamento das instituições formadoras da realidade concreta do ensino, isto é, teoria versus prática (Pardal, 2005).

Destacou-se a perceção de que um dos resultados capitais expectáveis com a implementação dos cursos profissionais seria arranjar emprego na área da formação profissional, representação sustentada por Jerónimo (2012), Madeira (2006) e Mendes (2009); é de salientar que três quartos dos inquiridos consideram a possibilidade de prosseguir estudos como uma mais-valia

para os alunos, dada a sua preparação prática e competências técnicas, representação similarmemente corroborada por Santos (2008).

Não houve consenso relativamente à questão da adequação dos objetivos dos cursos profissionais à realidade das escolas e das empresas; a vertente prática dos cursos e o maior envolvimento dos professores foram vantagens encontradas no EP, igualmente apontadas por Estanqueiro (2012). Conquanto a estrutura modular do plano curricular dos cursos profissionais esteja adequada aos objetivos dos mesmos para a maioria dos docentes, o que é apoiado por Gonçalves e Martins (2008), Perrenoud (2000) e Vinhas (2012), estes rejeitam a ideia de que tenha havido alguma mudança nas práticas educativas, em virtude das alterações legislativas.

Já no que se refere à ponderação atribuída à articulação entre docentes dos cursos profissionais e profissionais de outros serviços, os inquiridos responderam harmoniosamente, o que é suportado por Azevedo (2010), Baião (2001), Costa (2010) e Gonin-Bolo (2002). Os professores da componente técnica avocaram algum protagonismo nos cursos profissionais, designadamente no que diz respeito à FCT.

O tributo da ação docente para a escolha de um curso profissional foi sustentado pela maioria dos inquiridos; já a opinião dos pais não gerou tal consenso; porém, a influência dos colegas também se fez sentir nos resultados do nosso estudo. Os alunos que desejam entrar mais cedo no mercado de trabalho devem ser conduzidos para o EP, na conceção dos professores inquiridos, o mesmo devendo acontecer no caso dos que ambicionam prosseguir estudos na mesma área de especialização do curso profissional.

A presença de preconceitos relacionados com o EP foi confirmada pela maioria dos participantes, que conota esta modalidade de ensino, tradicionalmente mais fácil, com os alunos mais fracos, e pela literatura consultada (Azevedo, 2008 e 2010; Costa, 2010; Guedes, 2008; Mendes, 2009).

A maioria dos sujeitos inquiridos considerou que o facto dos cursos profissionais propiciarem o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão é determinante na sua escolha, posição comportada por Costa (2010) e por Fialho et al. (2013), que atribuem aos contactos com o mundo do trabalho e à experiência profissional uma importância vital.

No que concerne os constrangimentos encontrados na articulação com os profissionais de outros serviços, no âmbito da FCT, predominaram as representações de que os alunos realizam quaisquer tarefas nas empresas, existindo um desajuste entre a formação escolar e o que é esperado pelas entidades de acolhimento, ideias partilhadas por Jerónimo (2012), que relata a

necessidade de adaptação dos jovens aos contextos empresariais, o que distancia, em parte, a lógica da produção da lógica de formação.

No nosso estudo ressaltou a representação de que o EP trouxe vantagens à melhoria das aprendizagens dos alunos, já que permite um ingresso mais rápido no mercado de trabalho, um aperfeiçoamento do seu desempenho, uma alternativa válida para alunos que entrariam em situação de abandono escolar por escassez de opções, bem como a possibilidade de arranjar um emprego, dados similarmente encontrados na literatura (Azevedo, 2008, 2010 e 2012; Estanqueiro, 2012; Jerónimo, 2012).

A maioria dos docentes admite que o EP poderá contribuir, a médio/longo prazo, para melhorar as práticas educativas, ideia validada por alguns autores consultados (Costa, 2010; Fialho et al., 2013; Gonçalves e Martins, 2008; Jerónimo, 2012). A título de exemplo dos efeitos a médio/longo prazo, os docentes inquiridos apontam a adequação da oferta educativa ao mercado de trabalho e a existência de mão-de-obra especializada; estes encararam também como uma mais-valia o facto de os cursos profissionais permitirem prosseguir os estudos no ensino superior, alegando motivos como a confrontação direta com o mundo real do trabalho, uma preparação mais ajustada àquele tipo de ensino e a aquisição prévia de competências técnicas.

A abertura por parte das empresas e a gradual uniformização da linguagem utilizada também foram representações que sobressaíram do nosso estudo, enquanto facilitadores da articulação com profissionais de outros serviços.

No âmbito da certificação das aprendizagens, os sujeitos inquiridos consideraram, na sua maioria, que o regime de avaliação dos cursos profissionais respeita o ritmo individual de cada formando, dado que há mais flexibilidade e que existe a possibilidade de recuperação de módulos em atraso, que o ensino é mais individualizado e que são utilizadas mais estratégias de diferenciação pedagógica. Estas representações foram conformemente encontradas na literatura (Gonçalves & Martins, 2008; Vinhas, 2012). Para a maioria dos inquiridos, a PAP permite certificar as competências desenvolvidas e as aprendizagens efetuadas, já que testa os conteúdos essenciais consolidados e as competências técnicas adquiridas pelos alunos; no entanto surgiram algumas vozes dissonantes, para quem a aprendizagem deve ser realizada em contexto real, por oposição à PAP, retirando-se, assim, importância a esta prova.

Relativamente à motivação, os docentes auscultados encontram-se medianamente motivados para lecionar nos cursos profissionais, o que se verifica também no estudo de Mesquita (2013), que alvitra a motivação intrínseca para a ação profissional como uma força motriz altamente impulsionadora dos alunos. Esta motivação consubstancia-se,

simultaneamente, na realização pessoal e na atualização permanente de ideias e de saberes. No nosso estudo, foi ainda manifesto um nível de motivação mais alto nos docentes do sexo masculino, para além de uma interferência positiva da idade naquele constructo.

Conclusão

A viagem não acaba nunca. (...) O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com Sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

(Saramago, 2010)

Esta dissertação teve como objetivo principal conhecer as representações de docentes que lecionam em cursos profissionais relativamente ao EP. Assim, visando o aprofundamento conceptual e empírico sobre a problemática em análise, tentámos perceber se havia diferenças significativas entre as suas representações, considerando as variáveis idade, sexo, formação, grupo de docência e experiência profissional; intentámos ainda compreender os motivos que, no entender dos docentes, estariam na origem da escolha, por parte dos alunos, de um curso profissional.

No enquadramento teórico, que incluiu quatro capítulos, apresentámos a revisão da literatura científica existente sobre o tema, analisámos os normativos legais relacionados com o mesmo e definimos, a nível conceptual, os termos técnicos utilizados ao longo do trabalho.

Num primeiro momento, caracterizámos o contexto social e político que esteve na base do aparecimento de uma grande diversidade de ofertas formativas de nível secundário, das quais se destaca o ensino profissionalizante. O alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos/12.º ano veio alterar forçosamente o crescente número de alunos que o frequenta, sendo que os cursos profissionais, enquanto percursos educativos qualificantes, se apresentam como uma solução ajustada à inserção profissional.

Os cursos profissionais, que permitem desenvolver competências técnicas essenciais ao sucesso em contextos empresariais, envolvem estágios em contextos reais de trabalho, possibilitando simultaneamente um ingresso mais célere no mundo laboral aos jovens que ambicionam finalizar os seus estudos neste nível de ensino e a continuação destes no ensino superior. Destacámos a relevância da sua estrutura curricular, no contexto de um percurso profissionalizante, distinguindo a FCT como elemento facilitador da transição dos estudantes para o mundo do trabalho. Um curso profissional, após a sua conclusão, proporciona a obtenção

de uma dupla certificação: um diploma do ensino secundário e, por referência ao QNQ, uma certificação profissional de nível 4.

Num segundo momento, apresentámos o SNQ, o qual começou a funcionar como interface entre a formação profissional abrangida pelo sistema educativo e as exigências do mercado de trabalho, produzindo objetivos, protocolos e instrumentos comuns, à luz de uma nova armadura institucional. Recuperando os conceitos-chave e os objetivos fundamentais da “Iniciativa Novas Oportunidades”, nomeadamente defender o nível secundário, enquanto qualificação mínima dos indivíduos, e reconhecer os instrumentos básicos para a sua consecução, o SNQ concebeu o QNQ. Este reúne oito níveis de qualificação, caracterizados em função de três domínios, conhecimentos, aptidões e atitudes, para a determinação dos resultados de aprendizagem. Neste âmbito, os cursos profissionais assumem-se, no quarto nível de qualificação, como percursos de dupla certificação, com estágio profissional incluído, e uma duração de três anos. Pretende-se que estes cursos promovam a aquisição de conhecimentos factuais e teóricos em contextos alargados numa determinada área, o que reivindica uma série de aptidões cognitivas e práticas necessárias para a resolução de problemas, sendo as atividades superintendidas de acordo com orientações prévias, mas suscetíveis de serem alteradas.

Atribuindo-se o papel de referencial comum aos vários países, O QEQ faculta, por um lado, a correspondência e a comparação entre os distintos sistemas de qualificação, operando como uma ferramenta de tradução dos seus níveis de qualificação e, por outro lado, uniformiza a linguagem utilizada, tornando-a mais objetiva; impulsiona ainda a mobilidade de aprendentes e de trabalhadores entre países.

Em termos conceptuais, abordámos, num terceiro momento, a formação contínua de professores, à luz do novo RJFCP e das perspetivas de vários autores, na tripla aceção de estratégia, processo de desenvolvimento e instituição (Fialho et al., 2013). Salientámos a conceção da formação contínua como um sistema que promove uma efetiva transição ecológica, como um pilar de sustentação no processo de desenvolvimento profissional dos docentes, cujo dinamismo faz sobressair a autonomia pessoal, o desenvolvimento fora da esfera institucional, a interação e a mudança (Alarcão & Roldão, 2008; Fialho et al., 2013). Poder-se-á esperar uma modificação atitudinal, por parte dos agentes educativos, decorrente da concretização das ações de formação contínua, efetivadas numa perspetiva promotora da aquisição ativa de novos conhecimentos e saberes; paralelamente, tendo por base as ideias defendidas por Fialho et al. (2013), ressaltámos a importância da autoformação como ferramenta fundamental na formação docente.

As representações sociais surgem caracterizadas, num quarto momento, pela mobilização concomitante de fatores individuais e coletivos e assentam largamente na esfera da cultura e das mentalidades, no plano da produção e da comunicação das ideias, na fronteira entre o pessoal e o social. O contributo que pensamos ter retirado da literatura, na definição de representações como configurações específicas de pensamento, traduz-se no saber do senso comum; elas estabelecem procedimentos ativos e convertem a comunicação num processo mais dinâmico, porquanto facilitam a construção e a reconstrução, a reflexão e a ação, num círculo continuamente virtuoso.

Oferecendo um suporte considerável à problemática do nosso estudo, na aceção de leituras da realidade, as representações assumem-se como instrumentos primários e promotores da ação individual, afigurando-se como facilitadores substanciais na recolha das conceções docentes.

No estudo empírico, que compreendeu três capítulos, definimos as opções metodológicas, o objeto e os objetivos do estudo, elencámos as questões orientadoras, caracterizámos os instrumentos de recolha de dados e definimos os procedimentos de análise dos mesmos. Seguidamente apresentámos e discutimos os resultados obtidos.

Como já referimos, tendo em conta a problemática em análise, foram escolhidos para objeto do nosso estudo docentes, com vários anos de experiência na lecionação nos cursos profissionais, que exercem funções numa escola secundária. As suas representações decorrem, essencialmente, da experiência letiva ao longo de vários anos no ensino regular, em geral, e no EP, em particular:

As questões orientadoras recaíram nas necessidades de formação docente, na motivação para lecionarem no EP, na adaptação da organização curricular dos cursos profissionais ao mercado de trabalho, na importância da relação pedagógica e das metodologias utilizadas, nos fatores que influenciam a escolha destes cursos, nos preconceitos, constrangimentos e vantagens associados ao EP e, ainda, na certificação das aprendizagens no EP.

Para atingir os objetivos anteriormente definidos, optámos por uma investigação de tipo exploratório, em que a análise se centrou especialmente na inferência e na indução. Recorremos, numa primeira fase, a uma entrevista exploratória, efetuada a dois profissionais com uma larga experiência nos cursos profissionais e, numa fase ulterior, ao questionário que foi aplicado à amostra. Os procedimentos de análise e de interpretação de dados circunscreveram-se à análise de conteúdo, aplicada às entrevistas e às questões abertas do questionário, e à análise estatística através do programa SPSS.

Diante dos resultados obtidos, e centrando-nos na primeira questão de investigação do nosso estudo, **“Quais são as necessidades de formação dos docentes inquiridos?”**, verificámos que

estes se mostraram disponíveis para receber formação na área do EP, tendo a grande maioria revelado necessidade de formação naquele âmbito; esta foi ainda mais notória nos docentes com menos tempo de lecionação nos cursos profissionais. Segundo eles, a formação deveria ser mesmo alargada aos demais atores educativos.

Para os docentes, a oferta formativa é inexistente no espaço do EP, não obstante a necessidade de formação aí verificada; ainda assim, consideram-se preparados e motivados para lecionar nestes cursos, aplicando, no seu entender, a metodologia preceituada pela legislação. Estas representações são totalmente apoiadas pela literatura consultada (Azevedo, 2008, 2010; Ferreira, 2009; Vinhas, 2012), avocando, neste campo de ação, a experiência (Ferreira, 2009; Vinhas, 2012) e a autoformação (Alarcão, 2008; Fialho et al., 2013; Formosinho, 2000; Gonçalves, 2006; Mesquita, 2015; Morgado, 2007) alguma hegemonia.

No nosso estudo, por analogia a outros subordinados à mesma temática, como é o caso de Formosinho (2009) e de Mesquita (2013), os auscultados não indicaram a formação inicial de professores como motivo que pudesse explicar a sua preparação para lecionarem nos cursos profissionais, facto que estará, por um lado, relacionado com a falta de oferta formativa nesta área e, por outro lado, com o afastamento das instituições formadoras da realidade concreta do ensino, ou seja, a falta de articulação entre a teoria e a prática (Pardal, 2005). Coloca-se, pois, em evidência a necessidade de se realizarem ações de formação contínua de curta e de longa duração no âmbito do EP. Esta posição é corroborada por Postic (2008), que salienta a necessidade que o educador tem de ser formado, já que sendo a aprendizagem um processo contínuo, a análise e a escolha do tipo de atuação adequada às diferentes situações se adquirem, primordialmente, através de um processo formativo e de um aprofundamento da relação educativa, no decorrer da ação pedagógica.

A segunda questão, relativa à organização curricular dos cursos profissionais, “**Que representações têm os docentes acerca da adequação (ou não) da organização curricular dos cursos profissionais ao mercado de trabalho?**”, não suscitou unanimidade por parte dos inquiridos. Assim, não só não houve consenso relativamente a esta questão como as duas posições se equilibraram a nível estatístico. As fundamentações apresentadas foram diversas, salientando-se que um terço dos respondentes assumiu uma postura de concordância relativamente à adequação dos cursos profissionais à realidade empresarial. Nesta linha, a literatura consultada adverte para a necessidade de serem repensadas, no âmbito das políticas e das práticas educativas, as principais finalidades dos cursos profissionais, considerando-se prioritária a adequação da sua organização curricular ao mercado de trabalho (Carvalho, 2000; Costa, 2010; Gonçalves & Martins, 2008).

No que diz respeito à atividade docente desenvolvida nos cursos profissionais, como resposta à nossa terceira questão, **“Qual é a especificidade da ação docente nos cursos profissionais, a importância da relação pedagógica e das metodologias de trabalho neste âmbito?”**, os inquiridos destacaram “a vertente mais prática dos cursos” e um “maior envolvimento por parte dos professores” como elementos distintivos e característicos da mesma, por oposição àquela que é desenvolvida nos cursos científico-humanísticos. Neste aspeto particular, os nossos resultados estão em consonância com a caracterização dos estilos docentes sugerida por Estanqueiro (2012), que diferencia o estilo diretivo, mais usual no ensino regular, do estilo participativo, mais ajustado ao EP.

Não houve consenso, por parte dos professores, relativamente à adequação dos objetivos dos cursos profissionais à realidade atual nem à introdução de mudanças pelo DL n.º 91/2013. Estes resultados vieram confirmar as conclusões a que alguns autores já haviam chegado (Gonçalves & Martins, 2008; Perrenoud, 2000; Vinhas, 2012), ou seja, a recusa do pressuposto de que alterações legislativas possam provocar transformações nas práticas educativas; todavia, à semelhança dos mesmos autores, os docentes consideraram que a estrutura modular do plano curricular dos cursos profissionais está adequada aos objetivos dos mesmos; arranjar emprego na área da formação profissional surgiu, então, no topo da hierarquia dos resultados expectáveis com a implementação destes cursos, representação consentânea com a literatura consultada (Jerónimo, 2012; Madeira, 2006; Mendes, 2009); a possibilidade de prosseguir estudos também foi considerada uma mais-valia para os alunos, por via das competências técnicas adquiridas, representação analogamente defendida por Santos (2008).

No âmbito da nossa quarta questão de investigação, **“Que fatores determinam a escolha, por parte dos discentes, dos cursos profissionais?”**, pretendíamos conhecer os fatores que estariam na origem, na opinião dos docentes inquiridos, da escolha do EP. Os dados apurados indicam que a ação docente contribui largamente para a escolha de um curso profissional, quer através do aconselhamento requerido pelos alunos, quer através da transmissão de valores e opiniões pessoais. Esta ação docente de aconselhamento, na conceção dos sujeitos auscultados, é determinante na vida dos discentes em duas situações: quando pretendem ingressar mais cedo no mercado de trabalho e quando anelam continuar os estudos na mesma área de especialização do curso profissional. Nestes casos, os alunos devem ser orientados no sentido de enveredarem pelo EP.

Partindo do pressuposto de que é desejável um acompanhamento bastante próximo, por parte dos encarregados de educação, relativamente ao futuro dos seus educandos, o nosso estudo reforça a ideia de que a opinião dos pais é, de facto, algo a ter em conta aquando da

tomada de decisão para a escolha do percurso escolar, embora não tenha havido consenso nos inquiridos. Contudo, estes resultados indicam que os colegas também influenciam a escolha do curso, já que, por vezes, na ótica dos docentes inquiridos, eles se limitam a seguir os pares, conclusão igualmente apontada por Martins et al. (2008); em conformidade com outros estudos subordinados ao mesmo tema, surge ainda, no nosso, o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, proporcionado pelos cursos profissionais, como fator determinante na sua escolha. Estes resultados vão ao encontro das ideias defendidas por Costa (2010) e por Fialho et al. (2013), os quais atribuem aos contactos com o mundo do trabalho e à experiência profissional uma importância fundamental.

Os nossos resultados levam-nos a concluir que o facto de os cursos profissionais favorecerem o desempenho profissional é um fator decisivo na sua eleição, o que, mais uma vez, está patente na literatura de suporte, designadamente nas asserções de Costa (2010) e de Fialho et al. (2013), os quais outorgam ao contacto com o mundo do trabalho e à experiência profissional uma colossal relevância.

Em relação à nossa quinta questão de investigação, **“Que preconceitos surgem associados ao Ensino Profissional?”**, os dados extraídos indicam que, à semelhança do que é apontado pela literatura (Azevedo, 2008 e 2010; Costa, 2010; Guedes, 2008; Mendes, 2009), a existência de preconceitos face ao EP é uma realidade. O preconceito mais referido foi o de que o EP é conotado com os alunos mais fracos, seguindo-se-lhe o de que é mais fácil. O facto de este tipo de ensino ser considerado mais fácil, ou de segunda categoria, como lhe chama Costa (2010), acaba por fazer passar a imagem de que os alunos que frequentam os cursos profissionais são mais fracos do que os seus pares do ensino regular, sendo mesmo vistos/encarados como os “excluídos do sistema”.

Quanto à nossa sexta questão de investigação, **“Que constrangimentos e vantagens estão relacionados com o EP”**, e relativamente aos primeiros, imperaram as representações de que os alunos realizam quaisquer tarefas nas empresas, ideia presente no trabalho de Marques (2000, citada por Jerónimo, 2012), quando refere que, mais do que aumentar a sua capacidade técnica, os jovens se adaptam aos contextos das empresas; a existência de desajustes entre a formação escolar e o esperado pelas entidades de acolhimento é outra barreira à articulação com os profissionais de outros serviços, no âmbito da FCT, apontada pelos docentes no nosso estudo e que é confirmada pela autora quando assevera que há uma contradição entre as noções de lógica de produção e de lógica de formação. Os nossos resultados deixaram ainda transparecer outros constrangimentos: a falta de diálogo entre os vários intervenientes, a não-aceitação de

estagiários por parte das empresas, a dificuldade em arranjar tempo para as reuniões de orientação e a insuficiente preparação por parte dos monitores.

Quanto às vantagens do EP, o nosso estudo salientou a representação de que este tipo de ensino tem concorrido para a melhoria das aprendizagens dos alunos, visto que possibilita uma admissão mais rápida no mercado de trabalho, um melhoramento do seu desempenho, uma opção válida para aqueles a quem estaria destinado o abandono escolar por falta de alternativas, bem como a eventualidade de encontrarem trabalho.

Nos discursos dos indivíduos inquiridos, nota-se que o EP veio, de algum modo, colmatar uma lacuna existente na oferta educativa, representação que sobressai também na literatura consultada (Azevedo, 2008, 2010 e 2012; Estanqueiro, 2012; Jerónimo, 2012). Foi ainda notória a importância atribuída à articulação entre docentes dos cursos profissionais e profissionais de outros serviços, posição assumida por Azevedo (2010), Baião (2001), Costa (2010) e Gonnin-Bolo (2002).

A maioria dos docentes encara a possibilidade de o EP poder concorrer, a médio/longo prazo, para aperfeiçoar as práticas educativas, noção ratificada na literatura especializada (Costa, 2010; Fialho et al., 2013; Gonçalves & Martins, 2008; Jerónimo, 2012). Por conseguinte, a adequação da oferta educativa à realidade empresarial e a presença de mão-de-obra especializada ilustram, no entendimento dos inquiridos, as consequências a médio/longo prazo desta modalidade de ensino; outras representações que ressaltaram do nosso estudo coincidem com uma maior aceitação por parte das empresas, relativamente ao EP, e uma progressiva homogeneização da linguagem utilizada, constituindo ambas facilitadores da articulação com profissionais de outros serviços.

O estudo efetuado demonstrou também, na opinião dos sujeitos inquiridos, que os cursos profissionais são uma mais-valia não apenas porque articulam claramente saberes teóricos e saberes experienciais mas também, e acima de tudo, porque valorizam a experiência e privilegiam a FCT. Neste campo, os professores da componente técnica reforçaram o seu protagonismo nos cursos profissionais, já que são eles que conduzem todo o processo, desde o estabelecimento de contactos e de protocolos até à orientação direta dos estágios em contexto real de trabalho, isto é, a FCT propriamente dita.

Voltando aos dados do estudo empírico, tendo como base a nossa sétima questão de investigação, “**Quais são as representações docentes sobre a certificação das aprendizagens no Ensino Profissional?**”, os nossos resultados mostram que o regime de avaliação dos cursos profissionais respeita o ritmo individual de cada formando, dada a flexibilidade que os caracteriza. Estratégias compensatórias, como é o caso da recuperação de módulos em atraso,

da individualização do ensino e da pedagogia diferenciada, são largamente utilizadas pelos docentes, cujo objetivo primeiro é imprimir uma dinâmica formativa, através da valorização da componente prática, aos cursos profissionais, representações confirmadas por Gonçalves e Martins (2008) e por Vinhas (2012).

Na opinião da maioria dos sujeitos inquiridos, a PAP possibilita a certificação das competências adquiridas, uma vez que demonstra que os conhecimentos essenciais foram consolidados; para alguns professores, que defendem a flexibilidade da gestão curricular, a estrutura modular é também um elemento facilitador das aprendizagens, ideia tal-qualmente partilhada por Vinhas (2012). Entrementes a análise dos dados revelou também algum descontentamento relativamente à PAP, explicando-se esta insatisfação pelo caráter artificial da prova, que não se realiza em contexto real.

Subordinadas à temática da motivação para lecionar nos cursos profissionais, as respostas à nossa oitava questão, **“Os docentes sentem-se motivados para lecionarem no Ensino Profissional?”**, confirmam a existência de motivação, principalmente da parte dos professores do sexo masculino, para lecionar nestes cursos, representação igualmente testemunhada no estudo de Mesquita (2013), onde se reforça a importância da motivação intrínseca dos docentes no despertar do interesse dos discentes pelas aprendizagens. Parece-nos importante referir que a análise dos dados evidencia uma influência direta da variável idade neste constructo, isto é, os docentes mais velhos parecem estar mais motivados para a leção nos cursos profissionais do que os seus pares mais novos.

Relembrando a nossa nona e última questão de investigação, **“Existirá alguma relação entre as variáveis independentes e as representações dos docentes sobre o Ensino Profissional?”**, ficou comprovada estatisticamente a influência do sexo no tipo de preconceito relativamente ao EP, expressada na opção preferencial das docentes pelo preconceito que associa o EP aos alunos mais fracos e, no caso dos docentes do sexo masculino, pela facilidade que caracteriza o EP. É de salientar que a literatura consultada não alude à variável sexo como elemento distintivo dos preconceitos relativamente ao EP. Recorrendo ainda aos resultados obtidos no nosso estudo, e conquanto não se tenham encontrado evidências estatísticas da relação existente entre o sexo dos docentes e a motivação para lecionar nos cursos profissionais, conseguimos apurar um nível mais alto de motivação dos professores do sexo masculino, quando comparados às suas congéneres do sexo feminino.

Outra variável, cuja relação com as representações dos docentes foi demonstrada em termos estatísticos, foi a influência do tempo de serviço nos cursos profissionais na necessidade de

formação no âmbito do EP. Com efeito, a necessidade de formação foi bem mais evidente nos docentes que detêm menos tempo de serviço nos cursos profissionais.

Voltando aos resultados alcançados, em relação à variável idade, apesar de não se terem encontrado evidências estatísticas da influência da faixa etária dos docentes inquiridos na motivação para lecionar nos cursos profissionais, constatámos que o aumento da idade dos docentes indagados se faz acompanhar de um aumento progressivo da motivação.

Relembrando os objetivos que nortearam este estudo, pensamos poder afirmar, numa abordagem global, que as representações que os professores participantes no mesmo construíram sobre a sua realidade docente constituem o ponto de partida para uma reflexão mais aprofundada sobre o tema em análise. É nesta linha que se posiciona a presente investigação, representando um modesto contributo para ajudar os vários atores educativos a melhorar uma resposta educativa que, dotando os jovens de competências técnicas, de conhecimentos e de saberes experienciais, se impõe como uma possível solução para o problema do desemprego jovem ou para, no âmbito do ensino superior, permitir o prosseguimento de estudos com uma preparação mais sólida.

À luz do exposto, torna-se pertinente refletir sobre um dos maiores desafios do EP: adequar as expectativas dos jovens e respetivas famílias ao mercado real de trabalho. Com este intuito, tendo em mente a sua formação/preparação profissional, torna-se necessário e urgente criar e implementar, tal como refere Ribeiro (2013), “programas de formação profissional que despertem nos jovens a capacidade de ler o mundo para encontrarem alternativas de sustentabilidade e de crescimento” (p. 3).

A constatação de que o preconceito, relativamente à frequência dos cursos profissionais, ainda está bem presente nas representações dos sujeitos auscultados deve alertar os vários atores educativos para a necessidade de clarificar conceitos, ideias, propósitos e conceções sobre esta matéria. Antes de finalizarmos este estudo, parece-nos pertinente referir que estes preconceitos, arraigados no seio da comunidade educativa, não se conseguem derrubar com celeridade; temos consciência de que modificar mentalidades não é uma tarefa fácil, mas, quando a semente da mudança é lançada, existe sempre a possibilidade de uma alteração de rumo, de uma renovação, em prol de uma educação de qualidade que se vai edificando dia após dia.

Nesta linha, reconhece-se a especificidade da ação docente nos cursos profissionais, os quais implicam conhecimentos específicos e multidimensionais que sustentam a dinâmica da relação educativa na sala de aula. Esta especificidade requer uma resposta formativa, ativa e globalmente sustentada, que resulte da (auto) reflexão pedagógica, do trabalho de equipa e da partilha de boas práticas.

As distintas maneiras de atuação dos docentes decorrem dos diferentes percursos de vida, incluindo-se aqui os percursos escolar e académico, as ações de formação que foram realizando e a própria história do grupo socioprofissional em que se inserem. Como salienta Formosinho (2009), a formação de cada um, o contexto de trabalho em que estão inseridos e a socialização profissional influenciam a construção e a reconstrução da entidade profissional individual e coletiva. Este autor destaca a especificidade intrínseca da profissão docente, tendo em conta que “a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência” (p. 95), desde que se entra na escola, através da observação direta das atitudes e dos comportamentos dos professores.

À semelhança das conclusões/reflexões apresentadas por Mesquita (2013), o nosso estudo destaca a capacidade de trabalhar em equipa, a criatividade, o dinamismo e a autoformação como elementos-chave no processo de ensino/partilha/aprendizagem. Só assim se promoverá “a construção de uma escola justa, assente nos princípios da igualdade social.” (p. 150).

Reconhecemos obviamente as limitações deste estudo no que diz respeito à generalização dos resultados, tendo em conta que a dimensão da amostra nos força a circunscrever os resultados a uma escola secundária não agrupada; no entanto, dada a concordância dos dados apurados com a literatura consultada, percecionámos parte do todo, ou seja, esta abordagem exploratória permitiu-nos construir uma armadura conceptual sobre a temática do EP, a qual gostaríamos de aprofundar num trabalho posterior. A investigação seria seguramente mais rica se tivéssemos aplicado o inquérito por entrevista aos docentes ou a outros atores educativos, nomeadamente ao diretor da escola ou à psicóloga dos Serviços de Psicologia e Orientação.

Considerando que a temática do EP ainda não está esgotada na literatura científica, sugere-se que, em investigações futuras, se utilize o instrumento de recolha de dados ora validado, alargando a sua aplicação a toda a região ou até a outras zonas do país; paralelamente seria interessante proceder à realização de um estudo de caso, triangulando as informações obtidas através da utilização de distintos instrumentos.

O EP possui características e potencialidades assaz específicas que, no âmbito de uma ação de formação de longa duração, na modalidade de curso de formação, poderiam auxiliar os professores que exercem funções nos cursos profissionais a melhorar as suas práticas pedagógicas e a aplicar as metodologias preconizadas pela legislação em vigor. Assim, sugere-se que se formalize todo o processo de creditação e acreditação de um curso de formação, no contexto do EP, a realizar na escola secundária onde decorreu a investigação, o que se traduzirá na aplicação prática da mesma.

Considera-se, portanto, que seria pertinente haver mais estudos, em diferentes contextos, sobre o EP, designadamente conhecer a perspetiva das empresas que acolhem os estagiários na FCT, a dos pais/encarregados de educação ou, até, a dos próprios alunos. Sugere-se ainda a aplicação da metodologia aqui desenvolvida a escolas profissionais, no âmbito de um estudo comparativo, por exemplo.

Retomando a ideia de Saramago (2010), a viagem não terminou aqui...

Bibliografia

- Alarcão, I. (2001). *Compreendendo e Construindo a Profissão de Professor. Da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2008). A Formação do Professor Reflexivo. In I. Alarcão, *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva* (6.^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. (s/d). A Formação de Professores no Portugal de Hoje. *Documento de Trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas*.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5.^a ed.). Coleção Investigação em Psicologia. Braga: Psiquilíbrio Edições.
- Alves, L. A. (1998). *Contribuição para o Estudo do Ensino Profissional em Portugal (1851-1910)*. Tese de Doutoramento em Psicologia, especialidade de História Moderna e Contemporânea, Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras.
- Alves, M. P. (2012). *Metodologia Científica*. Lisboa: Escolar Editora.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.^a ed.). (pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.^a ed.) (pp. 207-298). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Antunes, F. (2001). Os locais das escolas profissionais: Novos papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas. In S. S. Boaventura (Dir.), *Transnacionalização da educação. Da Crise da Educação à “Educação” da Crise*, n.º 6, Edições Afrontamento, 163-203.
- Aranha, A., & Gonçalves, F. (2007). *Métodos de Análise de Conteúdo*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Azevedo, J. (2008). Eiffel. Entrevista. *Revista de Educação da Cooptécnica Gustave Eiffel*, (9), 2-5.
- Azevedo, J. (2010). Escolas Profissionais. Uma história de sucesso escrita por todos. *Revista Formar*, (72), 25-27. IEFP.
- Azevedo, J. (2012). Que tem a Europa para oferecer aos recém-chegados a uma longa escolaridade obrigatória? *Espacios em Blanco – series indigaciones*, n.º 22, junio, 41-76.
- Babbie, E. (2012). *The Practice of Social Research*. Cengage-Learning. Inc. Collection New Politics. Boston: Progressive Policy.

- Baião, M. M. (2001). *Avaliação no Ensino Profissional – Estudo Exploratório sobre Concepções de Professores e Representações de Alunos do Curso de Hotelaria/Restauração*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, ISPA, Lisboa.
- Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo* (3.^a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* (4.^a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Caetano, A., & Vala, J. (2002). *GRH: Contextos, Processos e Técnicas*. Lisboa: RH Editora.
- Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4.^e éd.). Paris: Dunod.
- Canário, R. (2005). A Escola e as “Dificuldades de Aprendizagem”. *Psicologia da Educação*, (21), 33-51.
- Cardim, J. (1999). *O Sistema de Formação Profissional em Portugal* (2^a ed.). Tessalónica: Cedefop.
- Carrillo, S. T., & Santiesteban, E. (2014). *Metodologia da Investigação Científica*. Lobito: Escolar Editora.
- Carvalho, J. (2000). O ensino profissional continua desvalorizado e sem reconhecimento social. *Jornal A Página da Educação*, (94), 6.
- Carvalho, J. E. (2009). *Metodologia do Trabalho Científico. «Saber-Fazer» da investigação para dissertações e teses*. Lisboa: Escolar Editora.
- Carvalho, R. (2011). *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano* (5.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, M. A. (1990). *O ensino industrial em Portugal de 1852 a 1900: subsídios para a sua história*. Lisboa: Academia Portuguesa de História.
- Costa, M. H. (2010). *O Ensino Profissional: um desafio para os professores. Medi@ções* (Revista Online). 1(2).
- Coutinho, C. (2004). *Quantitativo versus Qualitativo: Questões Paradigmáticas na Pesquisa em Avaliação – Actas do 17º Colóquio ADMEE-Europa*, 18-20 Novembro.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Crozier, M. (1995). *La crise de l'intelligence. Essai sur l'impuissance des élites à se réformer*. Paris: InterEditions.
- Cunha, M. L. (1997). *Alguns aspectos da evolução da educação em Portugal*. Lisboa: Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território. Departamento de Prospectiva e Planeamento.

- De Ketele, J.-M., & Rogiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dias, C. (2011). *O e-portfolio num contexto de educação e formação de adultos. Contributos para a mudança de paradigma de avaliação e para o desenvolvimento da literacia informática*. Tese de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Durkheim, E. (1977). *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Espírito Santo, P. (2010). *Introdução à Metodologia das Ciências Sociais - Génesis, Fundamentos e Problemas*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação: O papel dos professores* (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Farr, R. (1994). Attitudes, social representations and social attitudes. *Papers on social representations*, 3(1), 30-33. Acedido em 3 de novembro de 2014, em: http://www.psr.jku.at/PSR1994/3_1994Farr.pdf
- Fernández, F. (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais da educação de pessoas adultas*. Lisboa: Edições Educa.
- Ferreira, F. (2009). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Formosinho (Org.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Coleção: Currículo, Políticas e Práticas; 32. Porto: Porto Editora.
- Fialho, J., Silva, C. A., & Saragoça, J. (2013). *Formação Profissional. Práticas organizacionais, políticas públicas e estratégias de ação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Flick, U. (2013). *Introdução à Metodologia de Pesquisa*. Porto Alegre: Penso.
- Formosinho, J. (2000). Especialização Docente e Administração das Escolas: análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas. *Revista Educação, Sociedade e Cultura*, (13), 7-42.
- Formosinho, J. (2009). In J. Formosinho (Org.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Coleção: Currículo, Políticas e Práticas; 32. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2015). Escola, trabalho e aprendizagem: Entre a retórica da colegialidade e a socialização num padrão de trabalho fragmentado. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita, *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 103-117). Lisboa: Edições Sílabo.
- Fortin, M.-F. (2000). *O Processo de Investigação. Da concepção à realização* (2.^a ed.). Loures: Editor Lusodidacta.
- Fortin, M.-F. (2009). *O Processo de Investigação. Da concepção à realização* (5.^a ed.). Loures: Lusociência.

- Fragoso, A., & Guimarães, P. (2010). Is there still a place for social emancipation in public policies? Envisioning the future of adult education in Portugal. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1(1-2), 17-31.
- Freixo, M. J. (2012). *Metodologia Científica. Fundamentos, Métodos e Técnicas* (4.^a ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Gamboa, V. (2011). *O Impacto da Experiência de Estágio no Desenvolvimento Vocacional de Alunos dos Cursos Tecnológicos e Profissionais do Ensino Secundário*. Tese de Doutoramento em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação, Faro: Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Gamboa, V., Paixão, M. P., & Jesus, S. (2013). Internship quality predicts career exploration of high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 78-87.
- Gomes, A. (2007). Identidades profissionais e representações sociais: a construção das representações sociais sobre “ser professor”. In L. Pardal, A. Martins, C. de Sousa, A. del Dujo & V. Placco (Org.), *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias* (pp. 105-123). Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação.
- Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa: justificação e prática*. Coleção Cidine. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. M., & Martins, P. (2008). *Cursos Profissionais. Guia Prático para o Professor*. Porto: Areal Editores.
- Gonnin-Bolo, A. (2002). *Les relations avec des entreprises*. Les cahiers pédagogiques, 403, pp. 20-21.
- Guedes, A. (2008). Visão, Utopia e Realidade. *Revista de Educação da Cooptécnica Gustave Eiffel*, (9), 1.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário* (2.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário* (3.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Iarossi, G. (2011). *O Poder da Concepção em Inquéritos por Questionário*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jerónimo, M. T. (2012). *Ensino Profissional na Escola Secundária: Gestão adequada a um resultado mais eficaz*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve, Faro.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: phenomena, concept et théorie. In S. Moscovici, *Psychologie sociale* (pp. 357-378). Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris: PUF.
- Jubilot, E. M. (2010). *A especialização de professores como Directores de Cursos Profissionais do Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Formação de Professores, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa.

- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica* (5.^a ed.). S. Paulo: Atlas.
- Laureano, R. (2011). *Testes de Hipóteses com o SPSS. O meu Manual de Consulta Rápida*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2012). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas* (5.^a ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Levin, J., & Fox, J. A. (2009). *Estatística para Ciências Humanas* (9.^a ed.). São Paulo: Prentice Hall.
- Lorcerie, F. (2002). *Un patron parrain*. Les cahiers pédagogiques, 403, p. 37.
- Madeira, M. H. (2006). Ensino Profissional de Jovens. Um Percorso Escolar diferente para a (Re)Construção de Projectos de Vida – *Revista Lusófona de Educação*, (7), 121-141.
- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como Abordar... A Metodologia de Trabalho de Projecto*. Perafita: Areal Editores.
- Maroco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (6.^a ed.). Pêro Pinheiro: ReportNumber
- Martínez, L., & Ferreira, A. (2010). *Análise de Dados com o SPSS. Primeiros Passos* (3.^a ed.). Lisboa: Escolar Editora.
- Martins, A., Pardal, L., & Dias, C. (2008). *Representações sociais e estratégias escolares: a voz dos alunos do ensino técnico-profissional de Portugal e de Moçambique*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mateo, J. (2014). La Investigación Ex Post-facto. In R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* (4.^a ed.) (pp. 196-230). Madrid: Editorial La Muralla.
- Mendes, P. (2009). *Estudantes do Ensino Secundário Profissional: origem social, escolhas escolares e expectativas*. Lisboa: ISCTE – IUL.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do Professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: A visão dos futuros professores. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita, *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 19-41). Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2015). Individualismo e colaboração dos professores em contexto de formação. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita, *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 43-56). Lisboa: Edições Sílabo.
- Minayo, M. C. (1995). O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In P. Guareschi e S. Jovchelovitch (Org.), *Texto em representações sociais* (2.^a ed.) (pp. 89-111). Petrópolis: Vozes.
- Moreira, J. M. (2009). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

- Morgado, J. C. (2007). Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios contemporâneos. In J. C. Morgado & M. I. Reis (Org.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias* (pp. 41-57). Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho: Braga.
- Moscovici, S. (1960). *Étude de la Représentation Sociale de la Psychanalyse*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (2003). *Representações Sociais: Investigação em psicologia social* (2.^a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Nora, M. (2014). Formação Contínua na Modalidade Ação de Curta Duração. *Documento de Trabalho do CFAE do Litoral à Serra*: Loulé.
- Oliveira, E., & Ferreira, P. (2014). *Métodos de Investigação - Da Interrogação à Descoberta Científica*. Porto: Vida Económica.
- Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Coleção Panorama; 11. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. (2005). *A escola, o currículo e o professor* (2.^a ed.). Cadernos de análise sócio-organizacional da educação 07. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pardal, L., Martins, A., & Dias, C. (2007). Ensino técnico e profissional, emprego e acesso ao ensino superior: representações de alunos moçambicanos e portugueses. In L. Pardal, A. Martins, C. de Sousa, A. del Dujo & V. Placco (Org.), *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias* (pp. 69-85). Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação.
- Pardal, L., Ventura, A., & Dias, C. (2003). *O Ensino Técnico em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, A. (2011). *Guia Prático de Utilização do SPSS. Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia* (7.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. (2014). *Análise de dados para Ciências Sociais* (6.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Académico* (2.^a ed.). Novo Hamburgo: Universidade Feevale.
- Proença, J. (1997). A Escola e o Mundo do Trabalho. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Seminário Educar e Formar ao Longo da Vida* (pp. 33-39). Lisboa: CNE.
- Quintas, H. L. (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4.^a ed.). Coleção Trajectos. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5.^a ed.). Coleção Trajectos. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (6.^a ed.). Coleção Trajectos. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, R. A. (2013). *O Empreendedorismo no Ensino Profissional: Um estudo de caso sobre a promoção do Empreendedorismo no processo ensino aprendizagem num Curso Profissional*. Dissertação de Mestrado em Multimédia, especialização em Educação, Universidade do Porto, Faculdade de Engenharia, Porto.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor* (2.^a ed.). Coleção: Desenvolvimento Profissional de Professores; 6. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santos, C. (2005). A construção social do conceito de identidade profissional. *Interações*, n.º 8, 123-144. Acedido em 5 de dezembro de 2014, em: <http://interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/viewFile/145/149>
- 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*. Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense, Porto. Acedido em 11 de janeiro de 2015, em: <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/208/2/TME%20347.pdf>
- Saramago, J. (2010). *Viagem a Portugal*. Maia: Círculo de Leitores.
- Silva, C. (2013). *O Impacto do Estágio na Formação Vocacional e na Adaptabilidade de Carreira em Estudantes do Ensino Profissional*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação, Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Faro.
- Silvestre, A. L. (2007). *Análise de Dados e Estatística Descritiva*. Lisboa: Escolar Editora.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Stoer, R. (1994). O Estado e as políticas educativas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (41), 3-33.
- Torrado, M. (2014). Estudios de Encuesta. In R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* (4.^a ed.) (pp. 231-257). Madrid: Editorial La Muralla.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação. Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Valadas, S., & Gonçalves, F. (2013). *Aspetos metodológicos do inquérito por entrevista*. Acedido em 14 de fevereiro de 2015, em <http://hdl.handle.net/10400.1/3031>

- Valadas, S., & Gonçalves, F. (2014). Aspectos metodológicos do inquérito por entrevista na avaliação externa de escolas. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual*. (pp. 213-228). Coleção Educação e Formação. Porto: Porto Editora.
- Vinhas, M. I. (2012). *A lecionação nos cursos profissionais – que exigências de formação?* Dissertação de Mestrado, ESE Almeida Garrett, Lisboa.

Legislação

- Decisão n.º 85/368/CEE, do Conselho, de 16 de julho. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias n.º L 199/56, de 31 de julho de 1985*. Estrasburgo.
- Decreto de 3 de Janeiro de 1884, de 7 de janeiro de 1884. *Diário do Governo, I série, n.º 5*. Ministério da Educação Nacional. Lisboa.
- Decreto n.º 37:029, de 25 de agosto de 1948. *Diário do Governo, I série, n.º 198*. Ministério da Educação Nacional. Lisboa.
- Decreto-lei n.º 26/89, de 21 de janeiro. *Diário da República n.º 18/89 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei n.º 249/92, de 9 de novembro. *Diário da República n.º 259/92 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei n.º 70/93, de 10 de março. *Diário da República n.º 58/93 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei n.º 207/96, de 2 de novembro. *Diário da República n.º 254/96 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei n.º 255/98, de 11 de agosto. *Diário da República n.º 184/98 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei n.º 155/99, de 10 de maio. *Diário da República n.º 108/99 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de março. *Diário da República n.º 73/2004 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. *Diário da República n.º 14/2007 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro. *Diário da República n.º 251/2007 - I Série A*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa.
- Decreto-lei n.º 75/2010, de 23 de junho. *Diário da República n.º 120/2010 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República n.º 129/2012 - I Série A*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-lei n.º 91/2013, de 10 de junho. *Diário da República n.º 131/2013 - I Série A*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. *Diário da República n.º 29/2014 - I Série A*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Despacho n.º 14 758/2004, de 23 de julho. *Diário da República n.º 172/2004 - II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Diretiva 2005/36/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 7 de setembro. *Jornal Oficial da União Europeia n.º L 255/22, de 30 de setembro de 2005*. Estrasburgo.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/86 - I Série A*. Lei de Bases do Sistema Educativo. Lisboa.

Portaria n.º 550 C/2004, de 21 de maio. *Diário da República n.º 119/2004 - I Série B*. Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho. *Diário da República n.º 141/2009 - I Série A*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa.

Portaria n.º 74 A/2013, de 15 de fevereiro. *Diário da República n.º 33/2013 - I Série A*. Ministério da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência. Lisboa.

Portaria n.º 135 A/2013, de 28 de março. *Diário da República n.º 62/2013 - I Série A*. Ministério da Economia e do Emprego, da Educação e Ciência e da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa.

Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de abril. *Jornal Oficial da União Europeia n.º C 111/1, de 6 de maio de 2008*. Estrasburgo.

Anexos

Anexo I – Guião das entrevistas

Anexo II – Transcrição da entrevista n.º 1

Anexo III – Transcrição da entrevista n.º 2

Anexo IV – Análise de conteúdo da entrevista n.º 1 (1.ª fase)

Anexo V – Análise de conteúdo da entrevista n.º 2 (1.ª fase)

Anexo VI – Grelha de análise de conteúdo (2.ª fase)

Anexo VII - Questionário

Anexo VIII – Plano de ação plurianual do CFAE do Litoral à Serra

Anexo I

LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO

Objetivos específicos:

- Identificar o entrevistador.
- Informar e clarificar os objetivos da entrevista e do trabalho a desenvolver.
- Solicitar a colaboração do entrevistado.
- Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas na entrevista.

| CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO | |
|--|--|
| 1 – Experiência profissional | |
| 1.1 – Anos de serviço (total) | |
| 1.2 – Anos de serviço no ensino profissional | |
| 2 – Habilitações | |
| 3 – Grupo de docência /Área em que dá formação | |
| 4 - Tipologia da Escola (secundária ou profissional) | |
| 5 – Localização geográfica da Escola (rural ou urbana) | |

| BLOCOS | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | FORMULÁRIO DE QUESTÕES |
|--|---|---|
| A OBJETIVOS, ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E INTERVENIENTES | - Recolher dados sobre os objetivos dos cursos profissionais, a atividade desenvolvida, os resultados esperados e a | - Considera que os objetivos dos cursos profissionais estão adequados à realidade que se vive atualmente nas escolas? Justifique. |

| BLOCOS | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | FORMULÁRIO DE QUESTÕES |
|---|--|--|
| , NO ÂMBITO DO ENSINO PROFISSIONAL | <p>organização curricular dos mesmos.</p> <p>- Identificar os principais intervenientes da escola e da comunidade escolar e educativa envolvidos nos cursos profissionais, no âmbito da formação em contexto de trabalho (FCT).</p> | <p>- Que resultados são expectáveis com a implementação dos cursos profissionais?</p> <p>- O que distingue a atividade que desenvolve, enquanto docente dos cursos profissionais, da atividade desenvolvida nos cursos científico-humanísticos?</p> <p>-A estrutura modular característica do plano curricular dos cursos profissionais parece-lhe adequada aos objetivos dos mesmos?</p> <p>- Quem são os principais intervenientes da escola e da comunidade envolvidos nos cursos profissionais, no âmbito da formação em contexto de trabalho (FCT)?</p> |
| B FORMAÇÃO ESPECÍFICA NO ÂMBITO DO ENSINO PROFISSIONAL | <p>- Saber se o docente/formador se sente preparado para aplicar adequadamente a metodologia preconizada pelos cursos profissionais.</p> <p>- Saber se o docente/formador fez alguma formação no âmbito do ensino profissional.</p> <p>- Aferir se o docente sente necessidade de formação no âmbito do ensino profissional.</p> <p>- Conhecer a opinião do entrevistado acerca da necessidade</p> | <p>- Sente-se preparado para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais? Especifique.</p> <p>- Fez alguma formação no âmbito do ensino profissional? Se sim, qual? Se não, gostaria de fazer?</p> <p>- Ainda sente necessidade de formação no âmbito do ensino profissional?</p> <p>- Considera que os outros docentes/formadores/intervenientes no processo também deveriam ter</p> |

| BLOCOS | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | FORMULÁRIO DE QUESTÕES |
|---|---|--|
| | de formação dos outros docentes/formadores/intervenientes no processo, no âmbito do ensino profissional. | formação no âmbito do ensino profissional? Especifique. |
| C FATORES AMBIENTAIS QUE DETERMINAM A ESCOLHA DO ENSINO PROFISSIONAL | - Recolher dados de opinião sobre os fatores ambientais determinantes na escolha de um curso profissional. | - Considera que a ação docente pode contribuir para a escolha de um curso profissional? Especifique. - Considera que a opinião dos pais é determinante para a escolha de um curso profissional? Especifique. - Na sua opinião, que alunos devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no ensino profissional? |
| D CONSTRANGIMENTOS NA ESCOLHA DO ENSINO PROFISSIONAL | - Conhecer os preconceitos associados aos cursos profissionais. - Assinalar as barreiras determinantes, no que diz respeito à articulação e cooperação com os profissionais de outros serviços externos à escola, no âmbito da formação em contexto de trabalho (FCT). | - Considera que existem alguns preconceitos relativamente ao ensino profissional? Se sim, quais? - No âmbito da formação em contexto de trabalho (FCT), no que diz respeito à articulação com os profissionais de outros serviços, que barreiras tem encontrado? Justifique. |
| E VANTAGENS NA ESCOLHA DO | - Conhecer as vantagens associadas aos cursos profissionais. - Conhecer as expectativas do docente relativamente ao | - Que vantagens, na sua opinião, trouxe o ensino profissional para a melhoria das aprendizagens dos alunos? |

| BLOCOS | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | FORMULÁRIO DE QUESTÕES |
|-------------------------------|--|--|
| ENSINO PROFISSIONAL | <p>contributo do ensino profissional para a melhoria das práticas educativas e do sucesso educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recolher exemplos de evidências dos efeitos a médio/longo prazo do ensino profissional. - Conhecer a contribuição do entrevistado para a resposta dada aos alunos que frequentam o ensino profissional. - Perceber se houve mudanças nas práticas educativas decorrentes da entrada em vigor do DL n.º 91/2013. - Assinalar os facilitadores determinantes, no que diz respeito à articulação e cooperação com os profissionais de outros serviços externos à escola, no âmbito da formação em contexto de trabalho (FCT). - Avaliar a importância da articulação e da colaboração entre profissionais da escola e exteriores à escola, no âmbito do ensino profissional. | <ul style="list-style-type: none"> - Acredita que o ensino profissional poderá contribuir, a médio/longo prazo, para melhorar as práticas educativas e, por conseguinte, o sucesso educativo? - Pode apontar algum exemplo dos efeitos a médio/longo prazo do ensino profissional? - Considera que houve alguma mudança nas práticas educativas, em virtude da entrada em vigor do DL n.º 91/2013? - No âmbito da formação em contexto de trabalho (FCT), no que diz respeito à articulação com os profissionais de outros serviços, que facilitadores tem encontrado? Justifique. - Na sua opinião, a colaboração e a articulação com profissionais de outros serviços é determinante para o futuro dos alunos que frequentam os cursos profissionais? |
| F AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO | <ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a importância da dupla certificação conferida pelos cursos profissionais. | <ul style="list-style-type: none"> - O regime de avaliação dos cursos profissionais tem em conta o ritmo individual de cada formando? - A prova de aptidão profissional (PAP) permite certificar as |

| BLOCOS | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | FORMULÁRIO DE QUESTÕES |
|---|-----------------------|--|
| DAS APRENDIZAGENS DOS CURSOS PROFISSIONAIS | | <p>competências desenvolvidas e as aprendizagens efetuadas?</p> <p>- Considera que o facto dos cursos profissionais proporcionarem o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão é determinante na sua escolha?</p> <p>- Na sua opinião, o facto de estes cursos permitirem prosseguir estudos a nível do ensino superior é uma mais-valia para os alunos que os frequentam?</p> |

AGRADECIMENTO

Objetivo específico:

Agradecer a colaboração prestada pelo entrevistado.

Transcrição da Entrevista

Caracterização da entrevistada:

Nome: Carla Silva

Experiência profissional: 17 anos

Experiência na área do Ensino Profissional: 8 anos, enquanto formadora e enquanto psicóloga, sempre em meio urbano

Habilitações académicas: Licenciatura em Psicologia, Pós-graduação em Mediação de conflitos e Mestrado em Psicologia da Educação e em Ciências da Educação (na vertente de Educação de Adultos)

Área de docência: Integração e Psicologia

Grupo A

Q.1 - Considera que os objetivos dos cursos profissionais estão adequados à realidade que se vive atualmente nas escolas? Justifique.

Os cursos profissionais surgiram, precisamente, pela necessidade que havia... Foi há cerca de duas décadas e inicialmente surgiram escolas especificamente... Aaa... Só aparece a vertente profissionalizante que eram as chamadas escolas profissionais e também existiam em centros de formação do IEFP. Aaa... Eles acabaram depois por se tornar uma oferta educativa que veio progressivamente a ser cada vez mais procurada por alunos que pretendiam obter uma dupla certificação profissional e académica e por essa razão é que, depois, aaa... as escolas públicas e secundárias integraram os cursos dessa natureza na... na... na sua oferta educativa. Se estão, se estão realmente adequados, pois de tal maneira estão adequados que, neste momento, se não estou em erro, e penso que ainda assim seja, aaa..., cerca de 50% dos alunos que concluem o ensino secundário pertencem ao ensino profissional; é muito elevado, aaa, suplantaram e muito; foi aqui uma alternativa aos cursos tecnológicos que eram mais específicos, mais, mais duros, digamos assim, a nível da componente técnica e não estavam a resultar tão bem e suplantaram e muito, aa..., e cada vez mais os miúdos procuram esta... esta alternativa. Portanto, o que é

que eu posso aqui dizer mais? Que as nossas, estas..., então..., as escolas secundárias procuraram acompanhar, então..., essa tendência que é, vem..., que, também, a nível europeu, não é...; só que ainda há muita coisa a mudar, nomeadamente nas escolas secundárias, portanto é um longo caminho a percorrer, porquê? Porque os professores estavam habituados ao ensino regular e realmente é assim, aa..., e depois é... podemos ver isso mais para a frente, mas, aaa..., é muito diferente o ensino profissional, o método, é tudo, portanto a escola secundária..., ainda neste momento que... que estão, começou em 2008 com a alteração... Começaram então as secundárias a partir dessa altura a entrar a... por essa, por essa..., por esse caminho também, aa... e os professores tiveram, e têm ainda, que fazer uma grande mudança de paradigma na forma como estão perante os alunos; portanto há ainda muita coisa a fazer para melhorar. Portanto a realidade aqui ee... é sem dúvida, é uma resposta que é necessária porque ee..., é muito mais, eles, eles sentem-se muito mais motivados, muito mais, os miúdos muito mais interessados e percebem para que é que estão a aprender, não é, e... e... e... e... é um ensino que já está muito mais aberto às transformações constantes de... do... do mercado, do mundo em que vivemos, da sociedade.

No entanto é ainda necessário que os professores façam esse caminho, não?

Penso que sim, penso que..., Não?! Há, atenção, há professores que já lá chegaram, sem dúvida nenhuma, mas é assim: os professores foram preparados para ser professores e quem tem muitos anos de docência enquanto professor..., chegar agora e toma lá um, um, um, um, curso com uma estrutura curricular, uma estrutura em termos de avaliação, uma..., uma forma de relação professor-aluno ee... de igual para igual, quase, aa..., ee..., é muito diferente, portanto, aa..., o professor já não é o mestre, mas já é um, um, um, um adulto que está..., um facilitador, digamos assim, da aprendizagem e não propriamente, não estamos centrados no ensino, mas estamos mais centrados na aprendizagem e no..., na..., e no aluno, portanto é ee..., é muito diferente, portanto há ainda, há ainda que fazer uma adequação da metodologia aa..., e para que, e outra questão aqui é que as escolas secundárias aam..., depende dos cursos, mas há cursos que têm, que exigem muito equipamento, aam..., ee..., que são muito específicos, porque são cursos com uma vertente já m..., muito orientados para aspetos positivos, portanto é necessário haver professores, sobretudo até da parte técnica para darem disciplinas técnicas; portanto há aqui uma maior dinamização ee... da do corpo docente, digamos assim, aam..., e, e, e, e pronto, isso não... agora, por exemplo, as escolas agora já têm e já estão com, já estão a adaptar tudo, a ad., em termos até do... das próprias salas e os equipamentos que sejam

necessários e cursos de cozinha, cursos de turismo, quer dizer, tradicionalmente não era numa escola... a estrutura não estaria adequada, não é? Era nas escolas profissionais que eles tinham mais essas..., e continuam a existir as escolas profissionais, na mesma, privadas, e existe a oferta na..., desta natureza, nas escolas públicas.

A nível dos professores, está a ser feita alguma coisa para ir ao encontro dessas mudanças, existe algum programa para esse efeito, da parte do Ministério?

Aa... pois, agora neste momento, portanto, para já, muitos deles ee... têm os tais cursos, os cursos de formação de formadores mas, mas muitos professores não necessitam porque têm a profissionalização e depois há..., se existe mesmo um programa, eu desconheço, desconheço..., desconheço... o que, o que, muitas vezes, isto eram as escolas na altura que, que preferiam, quando, quando contratavam eram, era..., era mesmo formadores, preferiam formadores, não é, a professores, mas isto já foi há muitos anos, foi logo no princípio, quando, quando havia aa..., estes cursos, não é, agora se o Ministério tem, tem feito alguma coisa no sentido de, de, de, existem as formações, existem os centros de formação que podem, que podem viabilizar, existe formações para os, os professores, agora especificamente, que haja um programa específico, eu penso que não, quer dizer, não conheço; se há, desconheço mesmo, não sei. Mas, mas poderia fazer todo o sentido haver. Fazia todo o sentido, sim.

Q.2 - Que resultados são expectáveis com a implementação dos cursos profissionais?

Os resultados, aa..., um curso profissional, pode e, e, e é função dele, é preparar os alunos, não só em termos académicos mas também em termos técnicos, em termos profissionais, de modo a que possam proporcionar a esses alunos o ingresso no mercado de trabalho. Portanto, aa..., estes cursos, aliás, aa..., contribuíram grandemente para a diminuição do insucesso e das taxas de abandono escolar no nosso país, que foram drasticamente reduzidas com..., com este..., com esta nova modalidade de..., de ensino profissionalizante, não é? Aliás, eu também posso avançar um bocadinho a questão da..., da..., dos expectáveis, é que a empregabilidade destes cursos, isto em 2011, por uma notícia do expresso emprego, aam..., situava os..., os alunos que saíam dos cursos profissionais em cerca de 80% de taxa de empregabilidade, muito bom, muito melhor do que um aluno que acaba o 12º ano ou que acaba um curso superior, não é, e que não

tem mesmo..., porquê, porque estes cursos têm logo aquela vertente de preparar aa..., o..., com, com o objetivo, com objetivos muito, muito específicos, muito concretos e, e são, e estão centrados no..., não é só no saber-saber mas é no saber ser, no saber estar e isso é..., é..., é fundamental, portanto, eles..., a questão é: os cursos não são só transmitir conhecimentos, mas há também a..., a importância da, do aluno enquanto pessoa global, um aluno integrado, e portanto a formação que é dada aa..., é muito mais abrangente e eles tornam-se mais responsáveis e mais adultos, efetivamente. Eu até tenho uma experiência (mini risotas) muito engraçada..., isto foi há pouco tempo lá na escola de Olhão, eu trabalhei com uma turma aí como psicóloga e, e, e, engraçado que... “a pior turma” da escola, em termos de, trabalhei num projeto de estágios com eles aa..., “a pior turma” foi a que teve a...as melhores notas em termos de estágios. Portanto, ou seja, aqui a questão era trabalhar ali a parte da vertente do estágio e aa perceberem a razão: “- Estou a aprender isto para quê?” E então a maneira como os alunos aam... integraram a parte da componente prática e o..., e o..., e o estar, que nós..., nós: “- Vejam lá o que é que vocês vão fazer, porque é a imagem da escola, é a vossa imagem, vocês já são profissionais ee... ou estão ali no papel de um profissional, portanto, têm de ter uma atitude responsável!” Aa..., aa..., a importância da assiduidade, da pontualidade, de serem cumpridores, etc., tudo isto foi trabalhado neste programa que eu implementei lá na escola, quando estava lá e, efetivamente, a turma ee..., eram duas turmas, até, de, da mesma área e, realmente, a turma onde resultou melhor (risos) foi, foi mais impactante depois o estágio foi precisamente aquela turma que nós achávamos que os miúdos tinham piores resultados em termos académicos, curiosamente, isto só um, só um pequeno à parte, não é, para falar aqui da questão da... dos resultados expectáveis.

Q.3 - O que distingue a atividade que desenvolve, enquanto docente dos cursos profissionais, da atividade desenvolvida nos cursos científico-humanísticos?

Tudo, basicamente tudo (risotas)... porque é..., é..., é... Eu nunca..., nunca dei aulas como professora, como professora não, nunca dei..., aa..., mas, como formadora, sem dúvida que foi, foi..., foi uma..., é uma descoberta, uma descoberta pessoal, quer dizer..., pronto; aqui aa... um formador, de certa forma, é, não... um, um formador e um professor o.k., para mim, um formador forma, dá forma, a palavra “formador” é... ele está a formar, está a dar forma. Se está a dar forma, significa que tem que trabalhar de forma integrada e completa cada..., cada formando, não vamos só falar do saber ou, ou trabalhar só o saber-saber, não, vamos trabalhar as com, as tais três componentes: o saber-estar, aa..., o saber ser, porque é..., é fundamental e

também a questão que o formador é um facilitador, o formador não é o mestre, aa..., não está centrado nele todo o seu..., não é o detentor de..., de..., de todo o conhecimento, mas é um facilitador, é um instrumento, digamos assim, que viabiliza a que..., que os próprios alunos cheguem, cheguem..., aa..., alcancem aa..., o conhecimento e ee..., e desenvolvam, aa..., se desenvolvam como..., como pessoas, como..., como seres totais que são. Aam..., portanto o formador tem..., tem..., tem muitos desafios pela frente e, e muito, e muito o que acontece é que o ensino profissional veio colocar muitos professores (risos), professores tradicionais no lugar de formadores, o que foi realmente um grande desafio para eles, porque ee... estavam habituados a a ter aqueles programas todos muito, muito estruturados, com os conteúdos, com os objetivos do Ministério, etc., e estão perante um desafio que é: novos programas, uma organização modular, portanto, funcionamento por módulos aa..., e..., e aqui, sobretudo, a exigência é..., é..., é..., é muito importante aqui a autoformação constante, aa..., os alunos são..., têm..., têm..., há uma grande heterogeneidade do..., dos alunos, os..., em termos de percursos anteriores, em termos académicos, portanto, percursos escolares e pessoais são muito diferentes uns dos outros e, então, o formador vai ter que adequar as suas estratégias às exigências da, da modalidade formativa e, portanto, há uma necessidade de, de um trabalho, m..., é muito exigente e tem que..., tem que estar articulado, não é só, é que o formador,... no ensino profissional, não trabalha só “as matérias”, porque ele tem que trabalhar de modo articulado com os outros professores e até com as outras empresas, porque estamos a falar de um ensino profissionalizante, aam, e portanto, é muito..., é muito..., é fundamental estar aberto à mudança e possa, de certa forma, também refletir-se sistematicamente sobre a sua prática pedagógica, aam..., e também pensar aqui na questão das competências, não tanto em conteúdos, mas mais em competências a serem desenvolvidas, aam..., e a questão de, da formação de ser uma formação formal e não..., e não uma formação informal, ee...

Interrupção (chamada telefónica)

Ora, estava eu..., eu a dizer que há bastantes desafios que..., que enfrentam os nossos, os nossos professores agora chamados a..., a dar..., a ser..., ao papel de formadores. Aam..., um dos desafios..., inclusivamente é..., é que..., a questão de..., de..., aa..., eles têm que trabalhar muito mais do que normalmente um professor do ensino regular, aa..., porque ee... têm, por exemplo, metas que outros professores não têm e têm que procurar..., porque os alunos ee... têm..., os alunos, que neste caso são formandos, aa..., deverão ser sempre desafiados, no bom sentido, a concluírem todos os módulos e, portanto, aqui ninguém chumba, como

tradicionalmente, não é, ou seja, pode demorar mais tempo, pode não fazer um teste, pode arranjar um trabalho, pode ir fotografar, pode seja o que for e, portanto, isto módulo a módulo, porque se não ou eles saem com..., com o 12º ano concluído, não é, ou então não saem; saem com o 9º ano, como estavam, não pode faltar nem um único módulo. Portanto, aqui há..., há um trabalho muito..., de muito maior proximidade com..., com os alunos, aa..., formandos. O maior desafio, se calhar, aqui é precisamente este: é que eles, estes professores formadores, aa..., são..., são aqui confrontados com a necessidade de “agarrar” os alunos e deverão ajudá-los a encontrar um caminho através de uma melhor relação que estes alunos possam ter entre a escola e o..., e o saber. É..., é..., ora, o..., este professor ou este formador tem que acreditar que isso é possível e só acreditando nas potencialidades destes alunos e de..., dos cursos profissionais é que poderá fazer um bom trabalho, porque se não acreditar, está..., está a fazer..., pronto..., não acreditando, também não..., não..., não se..., os efeitos não..., não serão, se calhar, tão..., tão imediatos nem tão compensadores nem..., até podem nunca chegar a surgir. Portanto, o professor tem que, constantemente, o formador..., repensar o seu papel e fazer uma..., ter uma atitude constante de autorreflexão. Portanto, um professor, aqui, o formador, o professor dos cursos profissionais, tem que ter... não só as competências científicas e as competências pedagógicas, não é, mas também competências técnicas e competências sociais, porque há aqui uma..., uma relação de proximidade com o..., com os alunos que..., que é..., que este..., que este ensino possibilita. Por exemplo, um professor de Educação Visual, ele pode..., pode dominar a parte da Educação Visual, mas, se calhar, tem outros aspetos mais técnicos que também, aa..., se calhar, é necessário evoluir, por exemplo na parte da fotografia digital, ou isso, para tentar cativar os alunos e, constantemente, avançar com eles aa..., de maneira a que, lá está..., aqui consiga reinventar os programas e motivá-los. Aqui também há a questão da relação que os formadores terão com as empresas e as empresas aqui têm um papel fundamental porque aa..., o *feedback* das empresas poderá, aa..., sobre os conhecimentos e as competências dos alunos, quando fazem os estágios, não é? A formação em contexto de trabalho, sobre... a modalidade de estágio, o *feedback* pode depois ser um ótimo..., das empresas, um ótimo instrumento para reestruturar os módulos, a forma como os módulos estão a ser dados, de maneira que sejam mais práticos, que correspondam mais às necessidades que as empresas aa... Podem dar sugestões que aquele técnico deve desenvolver esta e aquela competência e o..., o..., isso pode ser trabalhado aa..., em sala de aula, em contexto de sala de aula ou fora da sala de aula com..., com..., com os professores, não é? Aa, portanto, pode-se daqui adequar não só os módulos aos interesses dos alunos, mas também às necessidades e àquilo que, das empresas, aa..., e àquilo que se calhar vai ser uma mais-valia quando eles

saírem, porque eles vão sair dali profissionais numa área, não vão ser só alunos que terminaram o 12º ano, portanto, não há manuais (risos); às vezes aquela ideia de que... ah! Vamos trabalhar, temos este manual, não há..., quer dizer, agora já vai havendo um ou outro, pronto, é verdade, mas... quer dizer, tradicionalmente, a ideia não é ter manuais, porquê? Porque os manuais não são, não..., não..., portanto, o Ensino Profissional vai-se construindo, é módulo a módulo e, portanto, o formador vai recolhendo a informação que achar mais adequada e este ano pode trabalhar desta maneira com um grupo, mas depois com o outro grupo do próximo ano pode achar que aquele módulo faz sentido de outra maneira, trabalhado de outra maneira, dentro de...; há aqui uma flexibilidade muito grande a esse nível, portanto, requer um trabalho constante e requer muito empenho da parte dos professores, é muito exigente porque o professor é..., trabalha na íntegra como pessoa para atingir os alunos da melhor forma, não é, e nem sempre..., nem sempre todos os professores querem fazer isto. Há professores que, efetivamente, estão dispostos e há muitos bons professores, não é, que depois se reinventam como professores e conseguem dar aqui uma volta mas tudo o que é novidade na nossa Educação, muitas vezes, começa assim. Inicialmente estranha-se e depois entranha-se, é um bocadinho este ditado, portanto, primeiro vamos ver o que é que é isto, vamos ver como é que isto funciona, como é que eu me adapto enquanto professor e depois... a..., a..., vão ficando..., pronto, as pessoas vão..., vão-se adaptando, não é, e pronto; depois há aqueles que gostam e continuam e há outros que, se calhar, por acaso, não é por acaso que muitas vezes nas escolas (risitos), aa..., nem sempre os professores querem ir para o Ensino Profissional: Ah! Não! Fica tu com os cursos profissionais que isso dá muito trabalho, são uns miúdos muito mal educados que não querem trabalhar, que..., que só estão num curso profissional porque..., porque é um curso que é mais fácil, onde é tudo facilitado, essa a ideia de que os alunos vêm de..., de..., portanto, de..., de insucessos escolares repetidos e que não querem estudar, que não querem fazer nada, etc., etc. e por isso é que os... eh! Este aluno não é bom, olha, vai para o curso profissional, pronto, é um bocadinho esta a ideia, que ainda hoje subsiste! E agora..., tradicionalmente, quando os alunos eram encaminhados para cursos profissionais era porque, efetivamente, se calhar, não havia uma oferta, mas agora, cada vez mais, isso já não acontece; hoje em dia, o que se passa é que não... não são os piores alunos que vão para os cursos profissionais. Cada vez mais, o que se assiste, hoje em dia, porque se inicialmente os alunos que iam para os cursos profissionais eram os alunos mais velhos, que tinham repetido, não é, “n” vezes; hoje em dia veem-se miúdos que acabam de sair do 9º ano, ainda hoje estive a falar com um deles, que são bons alunos e que querem ir para um curso profissional, e porquê, não é porque é mais fácil, às vezes pensa-se..., não, é porque..., até porque os cursos profissionais

não são mais fáceis, os cursos profissionais têm uma carga horária extensa, aliás, com a nova legislação... Agora eles ainda aumentaram mais a..., a componente da formação, aa..., portanto, a escola vai reajustar-se, isto foi tão recente, não é, em 2013, que... pronto. Agora o que se passa é: estes alunos, que optam pelo curso profissional, o que é que acontece, muitas vezes fazem-no porque veem no curso profissional uma melhor preparação, aam... e uma..., uma mais-valia para integrarem o mercado de trabalho, caso assim o exijam, por exemplo: podem querer trabalhar e estudar, ou então para, e aqui há muitos..., há muitos miúdos... o que é que fazem? Sabem qual é a área, vamos imaginar: querem seguir informática; tiram um curso profissional na área de informática, saem muito bem preparados a nível técnico, chegam a um curso no Ensino Superior, começam a ouvir falar de informática, os outros miúdos que vieram do ensino regular não sabem e eles estão melhor preparados tecnicamente, isto é verdade, e isto já aconteceu até uma universidade aa..., pronto; ter diferença entre os alunos que vieram deste curso profissionalizante aa..., e do regular e..., claro, em termos técnicos, não estamos a falar das outras disciplinas aa..., que são disciplinas de cariz mais..., mais geral, não é, que são importantes, não é, mas, especificamente, em termos técnicos, efetivamente, estes..., estes miúdos, saem muito miúdos, já saem quase adultos, porque estiveram a passar uma experiência que os responsabilizou de uma forma muito mais do que os outros que nunca trabalharam ou que, se calhar, só foram nas férias e que não têm aquelas noções, aa E mais: as empresas, inclusivamente, procuram..., procuram..., aam..., ee..., às vezes, quando têm..., quando têm necessidades e preferem miúdos com o 12º ano, por exemplo, não é, procuram miúdos que tenham feito um curso profissional naquela área; por exemplo, na área da multimédia, há cursos em termos da multimédia, aliás..., pronto, os miúdos de multimédia, agora não sei muito bem, mas antes era empregabilidade 100%, quase, porque 100..., emprego garantido. Aliás, muitos deles, inclusivamente, os mais criativos, os mais batalhadores, aa..., conseguem (risotas) logo arranjar trabalho e logo, assim que saem, e mesmo... Porquê? Porque já estão em contacto com o mercado de trabalho. Portanto, as entidades empregadoras já os conhecem, alguns deles integram-nos, outros recomendam e depois podem sair com uma carta de recomendação e, portanto, tudo isto é um ensino muito mais virado para..., para as necessidades atuais de..., deste século, não é, do que o ensino tradicional. Portanto, não é mais fácil, é mais trabalhoso, é diferente, se calhar aa... é..., é..., é..., é, efetivamente, mais virado para..., para uma prática das competências que..., que nós vamos precisar, nós..., nós iremos precisar quando formos entrar para o mercado de trabalho, os alunos precisam, portanto, está mais virado para..., para essas componentes.

Q.4 - A estrutura modular característica do plano curricular dos cursos profissionais parece-lhe adequada aos objetivos dos mesmos?

Sem dúvida, sem dúvida. É uma estrutura que é muito flexível, que se adapta e ajusta aos ritmos diferenciados dos..., dos..., dos alunos ou formandos e que permite repartir os conteúdos por unidades mais pequenas e possibilitar uma avaliação mais continuada e mais repartida ao longo do tempo e, portanto, e..., e de certa forma é mais motivadora também para eles, porque eles veem logo os resultados.

Q.5 - Quem são os principais intervenientes da escola e da comunidade envolvidos nos cursos profissionais, no âmbito da formação em contexto de trabalho (FCT)?

São..., eu começava logo pelos formandos, porque o aluno..., o formando é a peça central (risos) da..., da..., da formação em contexto de trabalho porque é ele que tem que estar envolvido de uma forma muito activa, mas não, claro, além dos formandos são os próprios formadores, os coordenadores dos cursos, os diretores das turmas, aa..., e claro, agora aqui, mais diretamente no contexto de trabalho, além do..., do formando, portanto, cada formando tem..., terá um professor da escola que irá acompanhar o seu..., o seu estágio que será o supervisor, portanto ele mais diretamente será..., será esse o professor que..., que estará a acompanhar mais, mas os outros professores também, de certa maneira, é toda a comunidade educativa, mas pronto, mais diretamente será o aluno, o formando e os supervisores; depois, aa..., os tutores das entidades acolhedoras dos estágios são fundamentais, são peças fundamentais também porque, ee..., vão trabalhar diretamente no local de estágio com..., com o aluno, neste caso, com o profissional, o aluno trabalhador, digamos assim. Aa..., e portanto, o que é que acontece? Aa, vai haver aqui uma complementaridade, ou seja, a escola deu a formação e dá, a..., a..., numa componente mais dos conhecimentos que depois serão aplicados em contexto da..., em contexto mais real em termos de trabalho na..., na entidade acolhedora do estágio... Pode ser uma empresa, ou outra instituição, dependendo dos cursos em questão... Aqui, porque é que eu disse em primeiro lugar o jovem, o aluno? Porque..., porque é ele que terá que ser responsabilizado logo como..., como o..., portanto, é muito importante responsabilizar os jovens, pelo..., pela sua formação e as empresas, de um modo geral, ou as entidades acolhedoras do estágio até têm colaborado e até se empenham nesse sentido, portanto.

Grupo B

Q.6 - Sente-se preparada para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais? Especifique.

É assim: eu posso ter uma preparação de base... Neste caso, foi o CAP, não é? Foi a minha preparação de base, mas a preparação vai sempre sendo construída no dia a dia, a preparação é constante, a preparação faz-se na convivência com os alunos que nos ensinam muita coisa, nas atualizações constantes, quer por via dos encontros com outros profissionais da área, quer frequentando formações que nos ajudem a aperfeiçoar as nossas estratégias educativas e com um espírito de reinventar e de inovar constantemente a nossa prática pedagógica, aa..., a autorreflexão é muito importante, aqui uma metacognição é fundamental como uma competência aqui do formador, não é? Portanto, uma reflexão continuada sobre a prática enquanto..., enquanto profissional é fundamental. Só aqui um pequeno à parte que é: o formador é aquele que, em primeiro lugar é..., lá está..., a tal preparação, tem que haver uma autoformação, não é, portanto, uma pesquisa, uma recolha, uma procura proativa (risos), uma heteroformação, que é... os colegas, o contexto..., o contexto, estar no contexto onde nós trabalhamos, estar atento, aprender com os outros e a ecoformação que é..., que é a parte do ecossistema todo e nós..., portanto..., estes três: autoformação, heteroformação e ecoformação são fundamentais na..., na..., na preparação para podermos, depois, adequar a metodologia para estes cursos profissionais.

Q.7 - Fez alguma formação no âmbito do ensino profissional? Se sim, qual? Se não, gostaria de fazer?

Pronto, pois já..., já respondi de certa forma, que é: já fiz formação inicial de formadores, aa..., fiz depois várias formações de reciclagem e formações contínuas, aa, e depois, como gostei muito desta área aa..., fiz aa..., fiz um mestrado na área da educação de adultos, portanto, na área da formação de educação de adultos e, a nível da psicologia educacional, também fiz um mestrado nesta área e..., e quis mesmo aprofundar aam..., aa... na tese, aa... fiz sobre os cursos profissionais..., sobre..., sobre a... a importância que o estágio tem na..., na..., na forma..., a formação em contexto de trabalho, na modalidade de estágio, que importância é que tem e as vantagens que..., que tem, aam..., o impacto que tem no desenvolvimento vocacional dos

alunos e tem..., e tem um impacto realmente muito grande... a nível da..., do desenvolvimento, da..., do amadurecimento... de serem..., mas, lá está, aqui tem muito a ver com a qualidade do estágio: se o estágio é um estágio de mais qualidade, se é um estágio onde eles têm a oportunidade de aprender e são desafiados a aprender, e aprender significa que vão surgir aspetos que na escola não foram, se calhar, tão aprofundados, é por isso que o estágio serve para aprender, portanto. Se eles tiverem essa oportunidade, se a qualidade do estágio for..., for, realmente, de..., de um nível..., então, os alunos desenvolvem..., desenvolvem a..., desenvolvem-se mais como pessoas, nomeadamente em termos de..., em termos vocacionais, portanto, começam a saber o que é que querem fazer, tornam..., desenvolvem competências de tomada de decisão, inclusivamente ficam..., ficam melhor preparados para ingressar no mercado de trabalho e têm mais facilidade na..., a nível do, do emprego que, que os outros, portanto a empregabilidade também aqui, como eu já tinha dito, aam..., aumenta a probabilidade de emprego... É..., é maior (risos)..., de arranjar emprego! Embora hoje não seja...; depois, também fiz uma pós-graduação na área da mediação de..., de conflitos, pronto, porque, porque achei que era mais um complemento, ou seja, aa..., lá está, aquilo que eu digo que..., a questão da preparação..., que disse anteriormente, e eu hoje, ainda hoje, frequento aqui as ações de formação, sempre que há, porque faz parte..., aprender, aprender sempre, aprender é ao longo da vida, e aprender..., a formação é diária, nós estamos sempre em formação, não é? Aam, portanto, aqui a questão também é se eu ainda sinto necessidade de continuar a formação, sem dúvida que sim. Sinto, porque..., porque, como essa formação se faz ao longo da vida, nunca se para, não é, e há sempre imensas coisas novas para aprender e é aprendendo que evoluímos como pessoas. ...Em todos os âmbitos, e inclusivamente no âmbito do ensino profissional, há encontros que eu, agora, pronto..., não tenho ido tanto, mas sempre, quando trabalhava na área, nesta área; por acaso, agora estou-me a lembrar: há bem pouco tempo, na universidade do Algarve, houve, precisamente, aa..., foi uma palestra sobre ensino profissional e eu fui (risos), penso que foi da Fundação Francisco Manuel dos Santos, há pouco tempo, e fui porque achei que era interessante e é uma área que para mim tem futuro, é uma área com futuro e, portanto, estamos sempre a aprender. Por exemplo: uma coisa também que eu gostava era aprender agora o Prezi (risos) a propósito de..., de..., porquê? Porque, em contexto do ensino profissional, é também muito interessante acompanhar a evolução tecnológica para poder, ee..., enfim, utilizar..., utilizar a tecnologia a favor das aprendizagens dos alunos, o.k.. Portanto, estamos sempre a aprender e os miúdos ultrapassam-nos com estas aprendizagens. Portanto, um formador que está em contacto com os jovens... é muito

importante ter aquele espírito jovem de evoluir e de aprender e de..., de estar receptivo às aprendizagens que os próprios formandos possam... e até... é muito importante.

Q.8 - Ainda sente necessidade de formação no âmbito do ensino profissional?

Sim, sem dúvida. Como já referi anteriormente, bem..., aaa..., estamos sempre a aprender. Quero estar atualizada, até porque aaam..., recentemente, mudou a legislação... Quando há formação nesta área, lá está, tento ir, aaa..., tento acompanhar as novas perspetivas que vão surgindo sobre o assunto... Se voltar a trabalhar nesta área, quero estar preparada...

Q.9 - Considera que os outros docentes/formadores/intervenientes no processo também deveriam ter formação no âmbito do ensino profissional? Especifique.

Sem dúvida nenhuma, porque as práticas e as estratégias pedagógicas podem, constantemente, ser inovadas e as novas tecnologias, por exemplo, são..., lá está, uma ferramenta poderosa que poderá ser um verdadeiro aliado do formador, por um lado. Por outro lado, como esta..., como esta..., aa..., o ensino profissional está..., o ensino profissional é um ensino virado para..., para..., para o mercado de trabalho, logo, se o mercado de trabalho está em constante mudança, e até uma mudança muito, muito rápida, então, o ensino profissional será logo aquele que, mais rapidamente do que o ensino regular, mais rapidamente, estará em contacto com a mudança porque haverá aqui uma maior proximidade entre a escola e as empresas ou entre o mercado de trabalho. Portanto, há uma maior inter-relação, uma articulação, logo, o ensino vai mudando, vai-se ajustando, vai-se..., vai correspondendo mais àquilo que, efetivamente, é importante que os miúdos aprendam para poderem trabalhar e para poderem estar integrados no mercado de trabalho, logo, o formador também faz parte deste sistema e, como tal, ee..., é muito importante também aqui esta questão de saber as inovações que surgem na área em que ele está a dar a formação..., estar..., ir pesquisando, portanto, tudo isto é..., é..., e tem que estar constantemente sempre a actualizar-se porque vão saindo novas legislações, como o que aconteceu agora, não é? Aa, aa..., vão..., vão..., vão surgindo novas tecnologias dentro da área, se calhar, por exemplo, o mercado de trabalho agora pede..., pede que os alunos do curso de turismo tenham mais conhecimento de línguas do que há uns tempos atrás, estamos numa era global, portanto, se calhar aqui é importante preparar os miúdos para..., a..., a..., trabalharem aqui em Portugal, mas também no estrangeiro, a..., e o formador, provavelmente, não é..., terá que estar a acompanhar e..., e..., e..., e estar a esse nível, não é?...

Grupo C

Q.10 - Considera que a ação docente pode contribuir para a escolha de um curso profissional? Especifique.

Claro que pode, não é? Quer dizer, os professores e os diretores de turma, não é que..., eles não obrigam os alunos a irem para aqui ou para ali mas podem, aa..., portanto, os professores do ensino regular, quando chega aquela altura deles, dos miúdos decidirem, às vezes, dão uma opinião e podem aconselhar e até sugerir às famílias aa..., muitas vezes até com boas intenções, agora se eles dizem: “- Ai, tu não, não, não!”- Depende da maneira como eles falam sobre o ensino profissional, portanto, podem transmitir uma ideia que é correta, que agora cada vez há mais professores que o fazem, como podem também ee..., ter aquelas falsas ideias e o desconhecimento da realidade das exigências dos cursos profissionais e, portanto, a..., a..., achar que..., sem dúvida que..., até porque o professor, ainda hoje, apesar de já não ser..., o papel do professor continua a ser um educador, é um educador independentemente de ser formador ou professor, e, portanto, é natural que, como educador, seja um modelo e possa influenciar a..., as decisões dos alunos. Às vezes os professores dizem: “- Olha, tu tens jeito é para isto!” (risadas). Também existem os psicólogos que podem ajudar na orientação, e..., e..., sim, são mais os psicólogos que o fazem, mas, informalmente..., informalmente..., aa..., tudo pode contribuir para, para a tomada de decisão do aluno, não é, e que, neste caso, os agentes educativos têm um papel muito importante também na..., pelo menos a informar. Se o professor informar corretamente aa... e, depois, deixar que seja o aluno a..., a decidir, não é..., porque depois existem também os tais, os testes que os psicólogos, portanto, um processo de orientação vocacional já de uma forma mais formal, é importante que o aluno o faça, não é, sem dúvida nenhuma para poder ter acesso aa..., a um conhecimento de si próprio que, de outra forma, estes..., estes..., este processo viabiliza, que, de outra forma, não..., não..., não teria, não é... Todos os professores acabam por influenciar, mesmo que não tenham essa intenção. Aliás, quando eu faço as..., os questionários aos alunos que, sobre as influências, eles, às vezes, põem..., “- Então, o que é que influencia a tomada da tua decisão?” Os colegas, os professores, os pais; eles, às vezes, põem logo a percentagenzinha elevada (risas) no questionário, na influência que os pais ou os professores podem ter na tomada de decisão.

Q.11 - Considera que a opinião dos pais é determinante para a escolha de um curso profissional? Especifique.

Pois os pais, também, mais ainda, se calhar, não é, porque as expectativas que os pais depositam nos filhos, lá está, depende um pouco do estilo, do estilo parental, do estilo de educação parental, se é mais autocrático: tu vais para aqui porque aqui é que é bom, não é, ou se, se permite que, que, que seja o filho aa, a escolher. Agora, imaginemos um aluno que che..., que todos os dias, em casa, ouve dizer que não há trabalho, que, ou então, que, que, se os pais desvalorizam a escola, não é, é óbvio que, que isto passa, estas..., estas..., não é, e se os pais tiverem preconceitos em relação ao ensino profissional podem influenciar as decisões do filho negativamente ou, por outro lado, se os pais acham que este curso profissional é que é bom (risos), podem..., podem também influenciar e, muitas vezes, até determinar a escolha, portanto. Isso pode até não ser bom, porque o aluno não escolheu em função do que queria, mas foi em função daquilo que..., que..., que quase que os pais disseram: “- Olha, vais para aqui porque isto é o melhor para ti, é o que está...” Portanto, depende um bocadinho do juízo, se os pais disserem, emitirem juízos de valor a dizer que os..., que os burros e os preguiçosos é que vão para, para, para o... (risas), não é, é óbvio que esses miúdos não vão..., só que, cada vez, isso menos acontece e, por isso, muitas vezes, são os miúdos que já..., já dizem: “-Ai, eu quero mesmo!”... Então: “-Porque é que queres um curso profissional?”, ”-Ah, porque tem esta parte que me interessa muito, esta área, eu gosto é disto, já estão a pensar na profissão a seguir, pronto, é diferente.

Q.12 - Na sua opinião, que alunos são encaminhados para/aconselhados a ingressar no ensino profissional?

A ideia inicial, quer dizer..., se..., inicialmente eram alunos desmotivados, com insucesso repetido e baixas expectativas, aaam..., os que eram encaminhados para o ensino profissional... Havia muito esta ideia e realmente começaram..., começaram a ser estes os alunos que... que encheram, digamos assim, os cursos profissionais, os mais velhos, essencialmente... O ensino regular não tinha respostas... e... lá iam eles para o ensino profissional...

Hoje em dia já não é assim?

Aam..., mas isso hoje em dia já não é assim, aliás, cada vez é menos assim, portanto, aam..., mas, às vezes, por acaso, os professores ainda dizem: “-Ah, as turmas dos cursos profissionais são as piores (risos), as mais indisciplinadas e tal..., Ainda hoje, ainda hoje..., ainda hoje..., ainda hoje há uma tendência para encaminhar estes alunos para os cursos profissionais, mas..., quer dizer, na realidade, as questões dos problemas disciplinares, a falta de motivação, o abandono escolar, etc., etc., isso há..., quer seja curso profissional, quer seja..., quer seja ensino regular, quer dizer..., são..., são os alunos a matéria, a matéria-prima, digamos assim, são os alunos que estão..., quer estejam no ensino regular ou no ensino profissional, essas situações ocorrem, não é, aa..., portanto, não é só exclusiva dos cursos profissionais; problemas de indisciplina não são só nos cursos profissionais, portanto, e cada vez mais, há..., aquilo que eu disse há pouco..., que é..., há maior heterogeneidade dos jovens, o perfil já não é..., já não corresponde..., não é que não estejam lá esses, eles estão lá, mas também estão os outros e, portanto, muitos deles optam conscientes de que isso os vai ajudar a ter uma profissão, uma saída melhor preparada, a serem mais responsáveis e... e porque, muitas vezes, já sabem o que é que querem fazer na vida, então, esses vão para lá e muitas vezes porque, depois, querem ir trabalhar e, no futuro próximo, sabem que saem melhor preparados. Portanto, isto não é..., embora ainda seja a ideia, ainda há muito, mas..., aa..., se calhar, a ideia, a ideia de..., já não é tão vincada do que, por exemplo, quando os cursos profissionais surgiram, não é..., e temos 50% dos alunos nestes cursos que, se calhar, até doutro modo estariam, pronto, sabe-se lá como, não é..., e agora há o ensino dual, não é, pronto, ainda há aqui ainda mais alternativas, portanto, significa que..., que é por esta via que a escola tem..., é porque faz falta estas, independentemente de ser um bom aluno, um mau aluno...

Então, na sua opinião, que alunos devem ser encaminhados para o ensino profissional?

Como se trata... como é um ensino mais orientado para a parte prática, que é o que é preciso, não é? Eu penso que os alunos que..., que já sabem o que querem fazer..., os que já têm em mente uma profissão... Sei lá, por exemplo, podem..., podem querer trabalhar no turismo... Assim, ganham logo experiência..., é diferente... Mais tarde, quando... e se quiserem..., até podem prosseguir estudos, mas..., mas aí já..., já com outra maturidade... Os miúdos, entre eles, não há tanto essa ideia de ficar rotulados, acho que são mais os professores e os adultos, muitas vezes, pelo menos, assim falando com os miúdos, não, não notei tanto esse preconceito, essa estigmatização. Não é tão..., não quer dizer que não haja, isso há, e pronto, há..., há..., mas não se nota tanto, acho que são mais mesmo é os pais ou os professores tradicionais... O

ensino profissional deve ser..., aam..., uma escolha, uma opção... tão válida como qualquer outra... Mudar mentalidades... não é..., não é... fácil, mas era importante que... que todos os alunos pudessem... conhecer as várias ofertas para..., para..., em consciência, poderem fazer... aquilo a que chamamos de..., de... escolhas informadas...

Grupo D

**Q.13 - Considera que existem alguns preconceitos relativamente ao ensino profissional?
Se sim, quais?**

Lá está, a ideia dos..., do..., dos..., dos alunos serem os excluídos do sistema vão para um curso profissional e não por vontade própria, aa..., porque o próprio sistema obrigou a que..., a que..., a que fosse assim dessa forma, mas cada vez isso é menos... e muitas vezes os professores quando..., quando aconselham, provavelmente até..., até já não..., uns farão porque, como eles próprios dizem: “-Ah, vais para ali porque é mais fácil!” Se calhar, outros até dizem: “-Tu gostas disto, já pensaste nesta alternativa? Aaa..., se calhar tem a ver com o que tu gostas de fazer, pronto.”

É mais no sentido de orientação...

Sim, sim, sim, sim. Portanto, se existem, existem e já vimos quais eram, não é, sobretudo, aqui a questão: eles são os excluídos do sistema, portanto, vão para ali... Ainda existe essa..., mas esperemos que cada vez menos..., esperemos que, daqui a uns tempos (risos), ainda seja menos...

**Q.14 - No âmbito da formação em contexto de trabalho (FCT), no que diz respeito à articulação com os profissionais de outros serviços, que barreiras tem encontrado?
Justifique.**

Aa, pronto, penso que serão outros serviços que estejam na comunidade, possivelmente, portanto, as barreiras. Ah, o preconceito, muitas vezes, em relação aos..., aos cursos profissionais é uma barreira, aa..., e muitas vezes também a questão da globalização ou das pressões económicas pode também ser aqui uma..., uma barreira, por exemplo, pensando aqui um pouco na..., na..., nas entidades que acolhem os estagiários, muitas vezes, aa..., pode e já

aconteceu os estágios até não correrem tão bem porque aproveitam-se da situação de estágio para ter ali um miúdo que é um pau mandado e faz muitas coisas, o.k., isso pode ser uma barreira, não é, e acontece, pronto, mas não é muito frequente, mas..., mas..., até porque, pronto, antes de se colocar lá um jovem, não é, um aluno, há uma conver..., há uma preparação, aa..., pronto. Outra barreira, muitas vezes, é que também, às vezes, as escolas não têm, se calhar, a autonomia que precisavam para poder ajustar o seu currículo e as..., e as..., as componentes da formação sociocultural e científica, aam..., porque às vezes não há, não há, não há essas possibilidades, e tem que se pedir, não há equipamento, ou então, por exemplo, também tem que se pedir autorizações, pronto, a questão das políticas, pode haver mais pressão para uma certa vertente ou outra, aa..., ou então não terem também os meios económicos, lá está, a questão de, por exemplo, as escolas até quererem, mas, para isso, é necessário que o ministério autorize que se faça um laboratório ou que se faça “ta ta ta” e tem que haver aqui..., isso pode ser uma barreira. Outra coisa que, às vezes, acontece é a..., a..., a..., não haver, não há assim tantos locais de estágio, se calhar, quanto seria desejável. O que acontece aqui é que, aaa... Isso até pode pôr em causa as aprendizagens dos alunos em contexto de trabalho porque não há onde os colocar e, por vezes, desenrasca-se duma maneira ou de outra, mas isso também..., tudo isto à medida que os cursos profissionais vão conquistando terreno, já são..., vão sendo facilmente...e vão sendo... Não, não é facilmente, mas vão sendo ultrapassados. E depois... a questão, lá está, já falei um bocadinho disto que é associar os cursos profissionais a trajetórias escolares de insucesso e também, se nós pensarmos nisto, também não é bom.

Grupo E

Q.15 - Que vantagens, na sua opinião, trouxe o ensino profissional para a melhoria das aprendizagens dos alunos?

Pois, trouxe, trouxe muitas melhorias, que é a questão da responsabilização que permite desenvolver activamente o seu processo de aprendizagem, ter uma maior motivação e interesse pelas matérias porque ele percebe que está ali para aprender, que tem um objetivo prático, então percebe: “Eu estou a aprender isto para quê? Eu estou a aprender isto porque eu vou utilizar desta maneira assim, assim...” Portanto, lá está, as três componentes: saber ser, saber saber, saber estar, portanto, é..., são..., é um ensino que está orientado para a aprendizagem de com..., para o desenvolvimento de competências e não tanto..., não é tão estanque, aam..., portanto,

tem uma forte componente prática e tem a questão também de preparar, estamos a falar de futuros profissionais que estão a ser preparados para ingressar no mercado de trabalho e responsabilizar, também... Portanto, envolve desenvolvimento de competências de mestrias técnico-profissionais, competências psicossociais, a..., competências vocacionais, todas elas são trabalhadas nestes cursos e constitui uma formação para e sobre o trabalho, não é só para o trabalho mas é uma formação sobre o trabalho, que contribui para a formação desse aluno enquanto profissional e cidadão, estamos a falar de cidadãos. Portanto, são mesmo muitas as vantagens.

Q.16 - Acredita que o ensino profissional poderá contribuir, a médio/longo prazo, para melhorar as práticas educativas e, por conseguinte, o sucesso educativo?

Sim, já está a acontecer, ou seja, a, como eu disse há pouco, a diminuição do sucesso escolar deve-se, em grande parte, à existência destes..., destas..., destas alternativas profissionalizantes e, portanto, aa..., há aqui uma, uma permeabilização do sistema de ensino, fruto da articulação entre as empresas e as escolas, que... aa..., se as escolas definem possíveis, possíveis componentes que são necessárias à formação, elas podem sempre reajustá-las às necessidades que as empresas dizem ser relevantes para aquela formação e podem ser integradas depois, posteriormente, na estrutura curricular e, portanto, as empresas também podem, depois, também referir aqui a questão dos requisitos da qualificação, aa..., e portanto aqui os planos curriculares serem reajustados, aa..., também temos aqui a importância dos tais relatórios de estágio que os miúdos fazem, porque vão permitir, a reflexão que os alunos fazem..., vão permitir depois haver uma readaptação dos próprios programas, porquê? Porque há aqui um *feedback* que, depois, a escola e o professor poderá integrar na..., na..., na melhoria da sua prática educativa. Aqui a questão não é se a escola ensina, não é, a empresa também acaba por ser um prolongamento da escola, portanto, os alunos jovens vão transformar-se em trabalhadores adultos com..., com este..., com esta modalidade de..., de ensino e, portanto, já não há aquela..., aquela fronteira criada das relações entre professor, mais velho, e que tem aquela autoridade, não é..., essa barreira é esbatida, uma vez que já há aqui uma relação mais igualitária em termos... pedagógicos.

E será que essa melhoria poderá contagiar o outro ensino, o regular, ou não?

Sim, todo o ensino pode aprender também, depende. Penso que sim. Também vamos ver uma coisa: se o professor tradicional está no ensino regular e depois está como formador no ensino profissional, se ele é..., ele aprende, e ajusta, é a mesma pessoa, pode com certeza também aa..., adotar algumas metodologias, algumas estratégias, não é, nas suas aulas, portanto, possivelmente isso acontece, já acontece, não é. Agora numa forma mais formal, é assim, os programas, aa..., aam..., possivelmente, até poderiam levar aqui uma grande, uma grande... mudança, mas mesmo, aa..., diferente da que tem sido, porque estas, estes vaivéns na Educação também não são muito, muito bons; essas mudanças que nem sequer chegam a ser avaliadas; o que aconteceu já acabou (risas) porque entretanto mudou, mudou o governo, mudou... Isso prejudica muito os alunos e é o que se está a passar.

Q.17 - Pode apontar algum exemplo dos efeitos a médio/longo prazo do ensino profissional?

Penso que já respondi um bocadinho a isso, que é: a empregabilidade destes cursos é superior, aam..., ah, já agora posso pensar, posso, posso dizer que, se um aluno que frequentou um curso profissional está integrado no mercado de trabalho aa..., a empresa está satisfeita, o mercado de trabalho está satisfeito com este profissional, estamos aqui a falar de mudança de mentalidades, não é, com resultados práticos, portanto este aluno, já não é um aluno, já é um trabalhador, já é um adulto e portanto a maneira como, como a sociedade vai encarando o ensino profissional vai, vai-se mudando, não é, à medida que as gerações forem, forem, e os resultados forem aparecendo, não é, portanto aqui a médio e longo prazo, provavelmente, aliás, isto na Europa já, já, Portugal é que começou mais tarde, mas já o ensino profissional, largamente, foi, foi..., os resultados, não é, e as vantagens do ensino profissional face ao ensino regular já são reconhecidas ao nível da..., da Europa, França... Aliás, se nós falamos em reconhecimento de competências, efetivamente, e se nós falamos em aprendizagem ao longo da vida, que é o que agora muito se fala, então a escola cada vez mais terá que, é muito importante que prepare os alunos para a vida mas para a vida real, não é com..., a falar, ou, a..., a..., a falar de coisas que, se calhar, não faz sentido nenhum eu aprender coisas que já são muito antiquadas, não é que não tenhamos que saber e é importante, aa..., História, é claro que temos que saber, faz parte da nossa cultura e temos de saber as nossas origens, etc.. Mas se calhar há aqui aspetos aa... que, que..., que não..., que..., que são muito pesados para estas... adaptar, modernizar, penso que passará por aí. E isso já acontece no ensino profissional, não é, embora o ensino regular também... aos poucos.

Q.18 - Considera que houve alguma mudança nas práticas educativas, em virtude da entrada em vigor do DL n.º 91/2013?

Era o que eu estava a dizer... Porque é assim: agora, a componente, a formação em contexto de trabalho aumenta, portanto, para..., se não estou em erro, acho que é entre 600 e 840 horas, passou, e era trezentas e tal, acho que era 400 horas, dá-me ideia que há ali uma..., trezentas e tal horas, portanto, aumentou bastante,... É muito, porquê? Porque realmente a..., a..., e se isto aconteceu é porque se reconhece a importância do..., do aprender fazendo (risitos), não é, pronto, logo, se houve alguma mudança nas práticas educativas, pois provavelmente isto tem influência na, nas restantes aulas, mas não, não..., desconheço, não é, não, não, agora, a partir do momento em que se dá mais, mais, mais, eles já tinham um horário muito sobrecarregado, ainda vai ficar..., ainda vão ter mais, mais sobrecarregado, acho que as outras componentes não..., não sei se diminuíram, penso que não, eu não..., o que me apercebo é que aumenta, por aquilo que estive a ver na legislação, aumentaram as horas de formação em contexto de trabalho, mas as outras não diminuíram, penso que não, não está referido, ou seja, isto, o que é que vai acontecer? Aa, se os cursos profiss... é começarem a fazer formação em alternan..., sim em alternância, em regime de alternância, como já se fazia, por exemplo, com os cursos de aprendizagem, não é, se calhar agora é começarem cada vez mais, porque a escola pode optar a forma de distribuição desses estágios, tradicionalmente seria no 3º ano mas cada vez mais já há escolas que começam no 2º ano ou no 1º ano, portanto, e irem intercalando, provavelmente irão fazer isso, e faz sentido, mesmo um miúdo no 1º ano..., se tiver logo uma formação já..., poucas horas, claro, evidentemente, já para ter um contacto com a realidade, pelo menos nem que seja para observar, isso já faz parte do estágio, o observar, o tirar, o tirar apontamentos sobre o que vê, como é que as coisas funcionam, para depois levar para as aulas e conversar sobre o que viu, não é?

Q.19 - No âmbito da formação em contexto de trabalho (FCT), no que diz respeito à articulação com os profissionais de outros serviços, que facilitadores tem encontrado? Justifique.

Então, aa, têm sido muitos mesmo, os facilitadores, porque é assim: há reuniões prévias com as entidades que acolhem o estágio para aferirem as expectativas e as necessidades, tanto da parte

da escola como também da parte da entidade acolhedora e, portanto, há um trabalho, um trabalho em articulação, a transparência, a flexibilidade, o *feedback* que é dado, am..., a consolidação da, da parceria para continuar, para futuros estágios voltarem a ser realizados naquela entidade, o apoio por parte dos tutores que estão do lado de lá, que sabem que e aqui a escola tem um papel fundamental de dizer: este aluno está a aprender, ele não sabe tudo, tem umas noções. mas aprende. Se aprende, aqui o tutor tem aquele papel de, de, de acompanhar, de orientar, de reforçar positivamente os esforços, de corrigir aquilo que precisa de ser corrigido porque é uma aprendizagem em contexto de trabalho. Portanto e depois aqui a questão das sugestões de melhoria, muitas vezes vêm daí, aa, e vêm com, de boa-fé, portanto os facilitadores são realmente, são muitos, não é?

Q.20 - Na sua opinião, a colaboração e a articulação com profissionais de outros serviços é determinante para o futuro dos alunos que frequentam os cursos profissionais?

Pois sim, claro, como vimos... Aa..., aa..., é fundamental que..., que a escola, aa..., cada vez... e isso acontece, há aqui uma maior aproximação entre escola e a comunidade local, pronto, e aqui não é só a entidade acolhedora de estágio, pode ser a comunidade. Como é que isto, como é que isto se faz? Aam..., articulação, o.k., portanto, pode haver aqui mostras quer das empresas ou das entidades na escola, não é? Ou os miúdos irem visitar essas empresas ou as entidades acolhedoras ou, inclusivamente, os miúdos no âmbito do seu estágio..., do seu estágio e fora dele, mesmo até sem ser nas aulas a realizarem trabalhos em que a comunidade aa..., assiste, em termos práticos àquilo que..., às competências que aqueles miúdos já foram desenvolvendo. Portanto, mais concretamente, e pensando aqui um bocadinho nos estágios, a comunidade pode participar também nos estágios dos alunos, portanto, pode haver os tais profissionais: os psicólogos, aa..., a..., os profissionais das entidades acolhedoras de estágio, os outros professores, aam..., a importância também aqui de envolver os pais, aa..., porque fazem parte da comunidade, não é? (risotas) Aa..., am..., a organização de visitas, o apoio na tomada de decisão dos alunos sobre qual o local de estágio, porque muitas vezes é possível eles também e..., e..., e..., e são muitas vezes até os alunos que trazem novos locais de estágio porque conhece..., porque vão dizer: “-Olhe, eu queria estagiar aqui! Então, pronto, o.k., então, é o aluno até que entra em contacto, lá está..., aquela atitude proativa... pode aqui ser desenvolvida e, depois, a questão também da preparação do estágio a seguir, o pós-estágio, que é o ingresso na..., no mercado de trabalho, aam..., inclusivamente as tais cartas de

recomendação que, que, que as entidades patronais..., neste caso, acolhedoras de estágio, podem passar também... são fundamentais para, pronto, toda esta articulação para o futuro dos alunos, não é, um..., um... Portanto, lá está, aqui, o estágio é a peça fundamental, é a ponte entre o contexto escolar que..., que..., que tem..., que começa com uma for..., portanto, tem uma formação inicial que é a escola que dá e, depois, aa..., o contexto de trabalho e o papel aqui fundamental do aluno como agente ativo neste processo, na construção do seu percurso escolar e vocacional. Porque a experiência de estágio é uma experiência vocacional que pode ter impacto não só..., pode ter impactos distintos nos diversos alunos e impactos íntimos pessoais, na sua..., na sua formação enquanto pessoa global, não é..., em termos globais.

Grupo F

Q.21 - O regime de avaliação dos cursos profissionais tem em conta o ritmo individual de cada formando?

Sim, sim, sem dúvida que tem, tem em conta não só o ritmo como tem em conta também o estilo de aprendizagem de cada aluno porque a estrutura curricular permite ee..., ee..., flexibilizar a forma como..., como as..., os conteúdos são ministrados, tem estratégias que também podem ser diferenciadas e, inclusivamente, os alunos podem ser avaliados de diferentes formas, não é? Portanto, sem dúvida que tem, de acordo com as especificidades dos alunos. Aqui, a diferenciação, pela positiva, não é..., no sentido de ajustar os ritmos dos alunos, é maior...

Q.22 - A prova de aptidão profissional (PAP) permite certificar as competências desenvolvidas e as aprendizagens efetuadas?

A PAP. O.k., então, é o seguinte: a prova é uma defesa pública em que o aluno vai..., vai expor um tema, um projeto da sua preferência e, assim, vai expor as competências técnicas e profissionais que ele foi desenvolvendo ao longo dos seus..., dos três anos em que frequentou..., portanto, será uma legitimação, não é, da..., das aprendizagens que ele foi realizando ao longo dos três anos porque é um projeto que é prático, não é, e..., e..., e o tema é escolhido pelo aluno, tem em conta os conteúdos técnicos que ele foi..., que ele foi..., que ele foi desenvolvendo e a..., ele centra-se em temas, portanto, aqui a questão de..., de..., aa...,

da legitimação é fundamental, porque, aa..., inclusivamente, portanto, há um relatório que é feito, há um..., há um..., depois, inclusivamente, há a apresentação e há a defesa, perante um júri, daquele projeto que o aluno desenvolveu e vai apresentar, aam..., portanto, a pro..., correndo tudo bem pois é mais um elemento para..., para a certificação do..., do aluno, mas o aluno só pode ir a PAP quando tem os módulos feitos e quando tem aa... o estágio terminado, portanto, é o momento final. Porque, se não tem os módulos, se não tem..., se não tem..., se tem disciplinas que não terminou, então, não pode... e não pode, fica..., fica..., não termina, pronto, é adiada até..., até estar terminado.

Esse momento certifica formalmente...?

Esse momento certifica... é mais um elemento, quer dizer, eu penso que é mais, é..., é o conjunto, portanto, o que vem é: tem a nota da PAP, tem as notas dos módulos, tem a nota do estágio, portanto, tudo isso..., ele não sai dali logo a seguir com o certificado e, depois, o processo de certificação é..., é feito com..., com todos esses elementos, um dos quais é a PAP, pelo menos é isto que eu..., que eu entendo.

Q.23 - Considera que o facto dos cursos profissionais proporcionarem o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão é determinante na sua escolha?

Claro. Aam... É... muitos alunos escolhem estes..., estes..., estes cursos porque..., porque querem ter uma experiência de mais..., mais..., numa vertente mais prática, aam... e, portanto, como têm..., como têm componentes..., mais..., mais viradas para..., para uma profissão, não é, para o exercício de um grupo de profissões, muitas vezes, eles optam por isso. Aa..., porque têm as componentes, têm..., têm..., portanto, desenvolvem componentes em termos culturais, sociais e tecnológicos, portanto... É fundamental e aam..., e quer dizer..., aqui há realmente uma verdadeira ponte entre..., entre..., entre a escola e..., e..., e depois o mundo do trabalho, que é a experiência, o contacto que eles têm, de uma forma gradual, não é, eles vão tendo contacto e vão sendo inseridos na..., no mercado de trabalho de uma forma muito mais natural do que: “-Acabaste! Agora, vai!”

Q.24 - Na sua opinião, o facto de estes cursos permitirem prosseguir estudos a nível do ensino superior é uma mais-valia para os alunos que os frequentam?

Claro, claro que é. Quer dizer... o..., a..., o... é muito importante, é óbvio que eles, se calhar, aí têm que preparar-se, ee..., para as disciplinas que irão fazer, aa..., os exames nacionais, provavelmente, mas também aí as escolas poderão ter o papel de ajuda na preparação, apoiar os alunos nessa preparação, darem matérias ou, pelo menos, aulas fora daquelas que existem para poder apoiar, porque é assim: um aluno que tenha um curso profissional terminado e, depois, se vai fazer uma..., aa..., uma prova nacional, ee..., tem mesmo que estudar pelo programa que é o do ensino regular e há coisas que ele, se calhar, não deu... Atenção, aí tem que se preparar, mas também... isto é feito com..., com tempo..., e os miúdos têm essa noção e conseguem aa..., conseguem efetivamente acompanhar e esforçarem-se por isso, portanto, não ficam em, não..., não é pior, digamos assim, têm é que ter uma preparação já nesse sentido, têm que se preparar e têm que estudar para..., se..., ou então..., pelo menos no último ano, verem as matérias que saem e verem o que é que..., não é..., quais são as disciplinas que vão fazer, é o Português, normalmente, etc., aam... e aa..., e fazerem.

E são provas diferentes dos outros?

Não, as provas são as mesmas, o acesso ao ensino superior é igual, independentemente, sim... Sim, são as mesmas, por isso é que eles têm que preparar, porque, se calhar, há aspetos que têm..., que têm que estudar mais, não é, que não foram tão..., tão dados, porque, lá está..., a desvantagem aqui é que a parte da..., da..., têm uma componente mais prática, mas depois a consolidação de certas matérias que depois vão para os exames e vão ter que..., que estudar um pouco mais, não é, aam... Agora, a vantagem é, lá está, é que, quando eles prosseguem os estudos a nível superior, e sobretudo se forem para a mesma área do curso que escolheram, não é, em termos profissionais, eles já trazem conhecimentos e práticas que os colocam em vantagem em relação aos outros colegas que vierem do..., do ensino regular. Por exemplo, estou a pensar nos cursos de turismo, não é, os de multimédia, os de informática, não é, que, inclusivamente, aquilo que eu há pouco dizia: que as próprias universidades reconhecem que estes alunos têm um..., até uma postura possivelmente diferente, não é, já mais..., mais maduros... Alguns, sim, alguns deles, não estou a dizer que sejam todos (risos)... Depende dos miúdos mas, mas..., muitos deles crescem com essa experiência e vão com uma postura já de maior maturidade para..., para o ensino superior e de mais responsabilidade porque já tiveram uma experiência que os ajudou a crescer, não é, e a desenvolver..., a..., pronto, a todos os níveis, não é, como cidadãos e como..., como futuros..., já têm uma postura como futuros profissionais.

Transcrição da Entrevista

Caracterização do entrevistado:

Nome: Vítor Gonçalves

Experiência profissional: 12 anos

Experiência na área do Ensino Profissional: 10 anos

Habilitações académicas: Licenciatura em Ensino de Informática e Mestrado em Ciências Documentais

Área de docência: Informática

Grupo A

Q.1 - Considera que os objetivos dos cursos profissionais estão adequados à realidade que se vive atualmente nas escolas? Justifique.

Na minha opinião, os cursos profissionais deveriam estar adaptados à realidade das empresas e não das escolas. Um dos maiores problemas sentidos, quer pela escola, quer pelos alunos e pelas empresas, prende-se com a falta de entrosamento das entidades intervenientes. Numa realidade recente, onde o aluno deverá frequentar a escola até à idade de 18 anos, a existência de cursos profissionais é, de facto, benéfica. Neste ponto, em particular, os cursos profissionais adequam-se à realidade vivida nas escolas e, embora sejam cursos direcionados para o mercado de trabalho, o aluno poderá prosseguir os estudos, caso satisfaça os requisitos de entrada para o ensino superior, se assim o entender.

Q.2 - Que resultados são expectáveis com a implementação dos cursos profissionais?

Da minha experiência, atendendo aos alunos que já saíram para o mercado de trabalho, há diferentes tipos de realidade. Os alunos que terminam estes cursos com as melhores médias, normalmente, prosseguem os estudos (cerca de 5%; já registei anos em que prosseguiram 10% dos alunos) e, diria 20%, arranjam emprego na área da respetiva formação profissional. 35% dos alunos arranjam emprego permanente noutras áreas e os restantes 40% ou não arranjam emprego ou arranjam trabalhos sazonais que, na região do Algarve, costumam estar

relacionados com o turismo. Atenção que os dados mencionados carecem de rigor estatístico, mas uma breve introspeção, atendendo ao meu bom relacionamento com os meus alunos e uma vez que vamos mantendo o contacto, após o término do curso, permite-me ter uma ideia bastante clara do percurso que têm vindo a levar. Atendendo ao exposto, os resultados não são, propriamente, os expectáveis, pois uma das premissas para a abertura dos cursos é se existe oferta de trabalho para que se justifique a sua abertura.

Q.3 - O que distingue a atividade que desenvolve, enquanto docente dos cursos profissionais, da atividade desenvolvida nos cursos científico-humanísticos?

O perfil do aluno do ensino profissional requer uma aposta clara na vertente prática. Muitas das vezes são alunos de extratos sociais baixos e alguns apresentam problemas de socialização. A figura do professor distante e autoritário não é bem aceite pelos alunos dos cursos profissionais. O professor é visto como um par e deve ganhar o respeito dos alunos e, ao contrário do que seria de esperar, estes são alunos que gostam de regras e da autoridade. Normalmente, no primeiro período, o professor é testado mas se as regras, a autoridade e se o respeito mútuo for, devidamente, mantido pelo professor, criam laços e elos de afetividade entre professor e aluno muito superiores aos de um aluno do ensino regular. O professor do curso profissional não poderá ser superficial e distante... Muitas das vezes, estamos a falar de alunos com várias carências afetivas e que requerem que o professor os compreenda e que partilhe dos seus problemas, de forma a melhor adaptar o seu modo de atuação. É óbvio que se trata de uma tarefa muito mais exigente para o professor, que requer muita atenção e paciência. Curiosamente, nas escolas, assistimos aos professores mais velhos a preterirem as turmas do ensino regular em prol das do ensino profissional.

Embora, no ensino regular, o aluno seja mais permissivo, relativamente à tipologia das aulas, permitindo aulas expositivas mais longas, assistimos também a um grande número de alunos que estão deslocados nos cursos que visam o prosseguimento de estudos. Muitos destes alunos, no final dos anos letivos, devido ao fraco aproveitamento, são aconselhados a mudar para um curso profissional.

Atendendo à questão colocada, julgo que a exigência depositada no professor, para ministrar aulas a um curso profissional, é muito superior às especificidades de um curso regular.

Q.4 - A estrutura modular característica do plano curricular dos cursos profissionais parece-lhe adequada aos objetivos dos mesmos?

Sim, embora implique mais trabalho, da parte do professor, uma vez que implica um número muito superior de avaliações (no ensino regular estamos limitados às avaliações de cada período), quando comparado com o ensino regular. Num curso profissional, para a obtenção do certificado de conclusão, o aluno terá de concluir, com sucesso, todos os módulos. Esta obrigatoriedade faz todo o sentido, pois seria caricato um aluno do curso de Técnico de Gestão e Programação de Sistemas a trabalhar numa loja de informática que tivesse falhado o módulo onde aprendiam a montar e desmontar computadores. Alguns referenciais de formação, disponibilizados pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, estão algo deslocados da realidade, pelo que o professor tem alguma flexibilidade para efetuar mudanças pontuais nos conteúdos programáticos (de notar que as planificações anuais são aprovadas em Conselho Pedagógico).

Q.5 - Quem são os principais intervenientes da escola e da comunidade envolvidos nos cursos profissionais, no âmbito da formação em contexto de trabalho (FCT)?

A FCT requer o acompanhamento dos professores da componente técnica e de um representante da empresa. Os estágios são distribuídos pelos professores da componente técnica (normalmente 2 ou 3 professores, onde um deles é o Diretor de Curso) que terão de se deslocar semanalmente às empresas, de forma a acompanhar os estágios. Na empresa o aluno é acompanhado, a tempo inteiro, por um monitor (costuma ser um colega de trabalho ou, até mesmo, o dono da empresa). A nota final da FCT resulta do relatório de estágio, produzido pelo aluno, da avaliação efetuada pelo professor acompanhante e do monitor da empresa, que preenchem uma complexa grelha de avaliação que prevê diversos parâmetros, com especial destaque para o nível de proficiência e para as competências desenvolvidas pelo estagiário.

Grupo B

Q.6 - Sente-se preparado para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais? Especifique.

Após uma década a lecionar cursos tecnológicos, cursos de educação e formação e cursos profissionais, apesar das particularidades de cada turma, julgo que desenvolvi as competências necessárias que me permitem ministrar aulas com qualidade, onde impera um ambiente propício

às aprendizagens. Neste sentido, sinto-me preparado para aplicar a metodologia preconizada pelos cursos profissionais; para além do sentido de missão, o professor, para obter sucesso, deverá apostar no *savoir-faire* e tratar o aluno como indivíduo e não como mais um elemento da turma.

Q.7 - Fez alguma formação no âmbito do ensino profissional? Se sim, qual? Se não, gostaria de fazer?

Efetuei uma formação de 50h, “Planear por Competências”, que me ajudou a planear e a estruturar as minhas aulas. Julgo que seria interessante disponibilizar ao corpo docente, deste tipo de cursos, ações de formação que permitam uma gestão mais eficaz destes alunos, através de técnicas de aprendizagem e motivação, sem esquecer a gestão de conflitos, dentro da sala de aula.

Q.8 - Ainda sente necessidade de formação no âmbito do ensino profissional?

Como já referi anteriormente, neste momento, após vários anos a lecionar cursos profissionais sinto-me confortável. Mas julgo que se trata de uma área pouco explorada e será, de todo, útil formação nesta área. Muitas vezes o professor tem a sensação que está a fazer tudo bem, mas o contacto com novas realidades e novas experiências, por vezes, aponta-nos numa direção diferente. Neste sentido, gostaria de usufruir de formação nesta área, de forma a melhorar a minha prática letiva.

Q.9 - Considera que os outros docentes/formadores/intervenientes no processo também deveriam ter formação no âmbito do ensino profissional? Especifique.

Julgo que sim, principalmente os professores que nunca ministraram aulas a cursos profissionais. A atual escassez de alunos e o número reduzido de turmas do ensino regular fez com que alguns professores, mais avançados na carreira e sem possibilidade de escolha, tivessem contacto, pela primeira vez, com a realidade dos cursos profissionais. Nos Conselhos de Turma, pelas queixas apresentadas, notam-se algumas dificuldades relativas à transição e aos métodos originalmente aplicados nos cursos regulares, uma vez que o *feedback*, devolvido pelos alunos dos cursos profissionais, não é o mesmo.

Embora sejam cursos multidisciplinares, o maior nível de exigência deverá recair sobre as disciplinas técnicas. A título de exemplo: um aluno de um Curso Profissional de Bar e Mesa

terá de ser proficiente ao servir à mesa; relativamente à disciplina de Português, deverá conseguir produzir uma ementa sem erros de sintaxe e de semântica, produzir um currículo, trabalhar a capacidade de comunicar, etc.; se domina ou não a lírica camoniana, já deveria ser secundário. É este tipo de perceção que, por vezes, falta aos professores das componentes científica e sociocultural. O aluno não foi para aquele curso para dominar ou saber interpretar Camões, ele foi para aquele curso porque tem dificuldades, precisamente, nesse tipo de atividades. Trata-se de um processo difícil, onde o professor tem de ponderar o que é, realmente, importante para o aluno que frequenta aquela disciplina, daquele curso, em particular. Por vezes, na execução das planificações não são feitas as adequações necessárias e acabamos por ter jovens que estão desinteressados/desmotivados nas aulas sem saber, ao certo, a utilidade dos conteúdos que lhes são ministrados.

Grupo C

Q.10 - Considera que a ação docente pode contribuir para a escolha de um curso profissional? Especifique.

Na maioria das vezes, a escolha de um curso profissional, por parte de uma escola, não tem a ver com a ação docente ou, até mesmo, com a disponibilidade do mercado de trabalho, pois, na maioria dos casos, tem a ver com a manutenção do corpo docente de uma área específica. Embora, atualmente, existam regras mais apertadas para a abertura deste tipo de cursos, onde imperam critérios como um mínimo de 30 alunos por turma ou se, naquela zona geográfica, já se produziu o número suficiente de profissionais de uma determinada área, pelo que o organismo central do Ministério da Educação, através de uma ferramenta eletrónica, reúne os dados, fornecidos pelas escolas, e decide se autoriza, ou não, a abertura dos cursos.

Quando são produzidos projetos que, pela ação docente e envolvimento dos alunos, têm bom *feedback*, se destacam e são devidamente divulgados, direta ou indiretamente, os cursos, onde se produziram esses projetos, estarão a ser promovidos e irão, provavelmente, cativar o ingresso de novos alunos.

Q.11 - Considera que a opinião dos pais é determinante para a escolha de um curso profissional? Especifique.

Os pais têm sempre uma palavra a dar e, pelas expectativas, por vezes, demasiado altas, aconselham os educandos a ingressar num curso regular. Alguns destes alunos, após um 10º

ano atribulado, caracterizado pelos maus resultados, reformulam o seu percurso escolar e inscrevem-se num curso profissional (muitas vezes, são os professores a alertar o aluno e respetivo E.E. de forma a enveredar por um curso profissional). Mas, não são apenas os pais a influenciar as escolhas do aluno; os pares e os professores têm, também, o poder de influenciar o aluno. Por vezes, o aluno que se encontra inserido num grupo, de forma a manter o contacto e as respetivas amizades, acaba por seguir as escolhas determinadas pelos elementos mais influentes do grupo (normalmente o líder). Os professores, com base nos dados do aproveitamento do aluno e da oferta formativa da escola, também costumam prestar aconselhamento, principalmente, no momento das matrículas.

Q.12 - Na sua opinião, que alunos são encaminhados para/aconselhados a ingressar no ensino profissional?

Depende... Na minha experiência letiva já tive vários alunos que terminaram o ensino básico com médias bastante elevadas, vulgarmente, o chamado “aluno de 5”, e decidiram enveredar pelo ensino profissional. Muitas vezes ingressam num curso profissional porque pretendem aceder ao mercado de trabalho no final do secundário ou porque pretendem dar continuidade aos estudos e ingressar no ensino superior, na mesma área de especialização do curso profissional.

Os alunos que pretendem seguir estudos têm consciência de que terão de realizar alguns exames específicos, pelo que é comum durante o percurso do secundário terem explicações de Português e/ou de Matemática, de forma a acompanharem os conteúdos ministrados nos cursos regulares. Tipicamente, estes alunos terminam os cursos com médias bastante elevadas e, ao obterem aprovação nos exames, costumam entrar nas primeiras escolhas. Posso citar alguns exemplos que entraram em Coimbra, ISCTE, UTAD do Porto e UALG (cerca de 5% dos alunos, já tive registos de 10%, mas, habitualmente, numa turma de 20 entra 1 aluno. Por vezes, não entram no ano de conclusão do secundário mas, depois de se preparem para os exames, entram nos anos seguintes).

Então, e os outros alunos...?

Nos cursos profissionais ingressam também alunos que não conseguem obter sucesso no ensino regular: os que estão desmotivados, os que faltam muito, aqueles que nem sempre contam com o apoio das famílias... Mas, a grande maioria, pela necessidade de concluir todos os módulos,

acaba por ficar pelo caminho. Alguns chegam a levar vários anos, adicionais, para concluir os cursos nos quais se inscreveram.

Grupo D

Q.13 - Considera que existem alguns preconceitos relativamente ao ensino profissional? Se sim, quais?

Julgo que não existem apenas preconceitos para com os cursos profissionais, pois, olhando para os cursos superiores, desconfiamos dos alunos que terminaram um curso numa privada, desconfiamos de licenciaturas de três anos, enfim, há muito por onde desconfiar. De facto, são criados alguns estereótipos e, por vezes, intitulam as turmas dos profissionais, maldosamente, como sendo as turmas dos “burros”. Este tipo de avaliação não tem qualquer fundamento, pois em qualquer curso, profissão ou atividade teremos sempre bons profissionais (os que se dedicam, que se aplicam, que se esforçam...) e os maus profissionais (os que faltam, que não cumprem com as obrigações, que não se esforçam...). A realidade é que assistimos a uma vulgarização do ensino e acredito que existam algumas instituições de ensino, que desde o 1.º ciclo ao ensino superior, a prosperar com os resultados inflacionados. As anteriores diretrizes, onde o professor era avaliado com base no sucesso dos alunos, também podem ter determinado algum sucesso menos fidedigno (mas, nesta observação, estarei a especular).

Por vezes, a existência dos ditos preconceitos leva os alunos a optar pelos cursos regulares quando, na realidade, se deveriam ter inscrito, de início, num curso profissional.

Q.14 - No âmbito da formação em contexto de trabalho (FCT), no que diz respeito à articulação com os profissionais de outros serviços, que barreiras tem encontrado? Justifique.

O ideal de um estágio profissional é o aluno poder aplicar o que aprendeu nas aulas. Por vezes, não é isso que se regista. Em muitos casos, a empresa quer, simplesmente, mais mão-de-obra e o aluno acaba por efetuar tarefas que não lhe permitem explorar as competências adquiridas no curso. Mas, neste aspeto particular, a experiência do Diretor de Curso, que tem a seu cargo arranjar os estágios, pode e deve ser determinante no processo de filtrar as situações enunciadas. Os maiores problemas do acompanhamento são, por vezes, a falta de diálogo entre os

participantes (diretor de curso, professor acompanhante, estagiário e monitor da empresa). O dinamismo e o funcionamento de uma empresa não são, por vezes, compatíveis com o tempo que é necessário despende para o processo de avaliação do formando. Nalguns casos, trata-se de uma posição algo ingrata pois, embora sejam agendados, previamente, os encontros com os monitores das empresas, é comum, nestes encontros, o professor sentir que lhe estão a fazer um especial favor e que o monitor não deveria estar a despende do seu tempo precioso, quando tem um negócio para dirigir. Da minha experiência, tenho achado os encontros presenciais pouco produtivos quando comparados com questionários que são enviados via eletrónica. Nesses casos, o monitor costuma responder fora do expediente e já não há a pressão de não atender os clientes ou de executar uma tarefa importante, enquanto está a atender o professor acompanhante, pelo que denoto uma clara melhoria no processo de comunicação.

Grupo E

Q.15 - Que vantagens, na sua opinião, trouxe o ensino profissional para a melhoria das aprendizagens dos alunos?

Os cursos profissionais dão primazia à vertente prática, pelo que vão ao encontro das expectativas dos alunos que têm dificuldades em se concentrar e se manterem atentos nas aulas mais expositivas. Servem para suprimir as necessidades dos locais de trabalho, de uma área específica, dotando o mercado de trabalho de mão-de-obra especializada.

Se o aluno estiver numa área de que goste e se estiver determinado em obter sucesso ser-lhe-á muito mais fácil retirar proveito dos ensinamentos. Nestes casos, as aprendizagens dos alunos melhoram imenso, simplesmente porque o aluno está a estudar numa área do seu interesse.

Nestes cursos impera a política do aluno aprender na prática, o “saber fazer” (“savoir-faire”), apenas por aí e o afastamento das componentes disciplinares mais teóricas são determinantes na promoção do interesse e empenho do aluno.

Q.16 - Acredita que o ensino profissional poderá contribuir, a médio/longo prazo, para melhorar as práticas educativas e, por conseguinte, o sucesso educativo?

Julgo que sim! A situação atual do país requer que olhemos e que procuremos, cada vez mais, formas que promovam o sucesso educativo. Provavelmente, a forma mais simplista de avaliar

o sucesso educativo é verificar se o aluno, após término do percurso escolar, encontrou emprego e, se possível, na sua área de formação. O sucesso do ensino profissional depende do mercado de trabalho, pelo que é necessário adaptar a oferta formativa a esta realidade. Todas as alterações das práticas educativas, que permitam àquele profissional melhorar a competitividade e o sucesso da empresa que venha a ingressar, são benéficas. É esta “promiscuidade” que deverá existir entre a escola e o mercado de trabalho, pois apenas esta proximidade determinará o sucesso educativo.

Nos países europeus, como a Alemanha e França, é comum, a título de exemplo, o jovem que retirou Engenharia Mecânica ter passado por um curso com características semelhantes aos nossos cursos profissionais. O bom profissional não é aquele que aprendeu apenas no papel, mas aquele que trabalha com as mãos e que experimentou “in persona” uma determinada atividade, seja ela do setor industrial ou de outra área. Neste sentido, facilmente verificamos que este tipo de cursos podem e devem trazer um contributo bastante positivo para o sucesso do ensino.

Q.17 - Pode apontar algum exemplo dos efeitos a médio/longo prazo do ensino profissional?

Comparando com o passado, onde a maioria da população ativa operava no sector primário, assistimos a uma evolução bastante positiva. A mão-de-obra especializada é atrativa à instalação/criação de novas empresas, tanto nacionais como estrangeiras. Provavelmente, no futuro, muita desta mão-de-obra especializada estará à procura do primeiro emprego no estrangeiro. É neste sentido que urge adequar a oferta formativa à empregabilidade de um determinado curso. É preciso olhar e aferir quais as áreas que necessitam de maior oferta e é também necessário consciencializar os jovens de que um curso superior não é sinónimo de emprego. É difícil fazer futurologia, pois o sucesso destes jovens depende do investimento que é feito no país e, se possível, oriundo do exterior, mas julgo que a existência de mão-de-obra especializada é o caminho certo para a competitividade e para o sucesso.

Q.18 - Considera que houve alguma mudança nas práticas educativas, em virtude da entrada em vigor do DL n.º 91/2013?

Do que conheço do Decreto, julgo que assistimos a um maior nível de exigência e a uma especial atenção às disciplinas de Matemática e de Português; no Ensino Profissional

registamos uma maior liberdade para manipular o cronograma do curso. Julgo que as práticas educativas do professor, provavelmente, não irão mudar. Temos é uma reformulação da estrutura curricular, com maior ênfase nas disciplinas basilares.

Q.19 - No âmbito da formação em contexto de trabalho (FCT), no que diz respeito à articulação com os profissionais de outros serviços, que facilitadores tem encontrado? Justifique.

Quando os alunos fazem os estágios em empresas da sua área de formação, o trabalho dos orientadores é facilitado... Facilitado no sentido em que ambos os orientadores “falam a mesma língua” e sabem o que é expectável para o orientando desenvolver. Por vezes, o professor orientador já teve algum contacto prévio com os elementos mediadores da empresa, pelo que a relação de maior cumplicidade permitirá a ambos seguir o formando com maior eficácia. O dia da apresentação do formando na empresa é, provavelmente, o mais importante pois vai acompanhado pelo orientador da escola que reporta aos responsáveis da empresa o que poderão esperar daquele aluno. Curiosamente, os responsáveis e orientadores não esperam que o aluno domine todas as áreas do conhecimento da empresa, mas esperam que seja cooperante e ávido de aprender, a partir da experiência da FCT.

Q.20 - Na sua opinião, a colaboração e a articulação com profissionais de outros serviços é determinante para o futuro dos alunos que frequentam os cursos profissionais?

Claro que sim! A FCT é o meio privilegiado que permite a articulação de formandos e professores com profissionais de outros serviços. Havendo um relacionamento de perfeita simbiose todas as partes têm a lucrar.

Grupo F

Q.21 - O regime de avaliação dos cursos profissionais tem em conta o ritmo individual de cada formando?

No momento em que o aluno pode repetir os módulos, poderemos falar de ritmos distintos de aprendizagem. Embora, na minha opinião, o facto de um aluno deixar módulos para trás pode ser extremamente prejudicial, uma vez que têm maiores dificuldades em concretizar os módulos cujas matérias foram trabalhadas a uma distância temporal maior, havendo azo a

esquecimentos. Mas, uma vez que cada módulo detém um determinado volume de formação, o qual o professor está obrigado a cumprir, lecionando os conteúdos previstos, é complicado, para este, respeitar o ritmo individual de cada aluno. Na minha experiência, o maior problema, pelo qual os alunos deixam módulos para trás, deve-se à falta de assiduidade.

Q.22 - A prova de aptidão profissional (PAP) permite certificar as competências desenvolvidas e as aprendizagens efetuadas?

Infelizmente, nem sempre! Por vezes, temos alunos que apresentam PAPs que não demonstram o que aprenderam ao longo do curso e acabam por concluir o curso com classificação de 10 na PAP. Os avaliadores da PAP são colocados numa tarefa difícil, pois apesar do fraco trabalho apresentado, a conclusão do secundário, por aquele aluno, depende daquele momento. Idealmente, deveria certificar as competências e as aprendizagens realizadas, no entanto, a realidade revela-se diferente.

Q.23 - Considera que o facto dos cursos profissionais proporcionarem o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão é determinante na sua escolha?

Idealmente deveria ser assim. Muitas das vezes a escolha é baseada numa maior afinidade com o teor do curso ou porque julgam, simplesmente, que é fácil. Nos cursos de informática, isso acontece com frequência: uma coisa é usar um computador ou uma consola de jogos, outra coisa é desenvolver o *software* que os suporta. Portanto, relativamente à questão, a resposta será não!

Q.24 - Na sua opinião, o facto de estes cursos permitirem prosseguir estudos a nível do ensino superior é uma mais-valia para os alunos que os frequentam?

Claro que sim, os alunos não devem ser impedidos de prosseguir os estudos e deve prevalecer a igualdade de oportunidades. Se o curso escolhido for da mesma área técnica, estes alunos irão mais bem preparados, quando comparados com alunos dos cursos regulares.

Análise de conteúdo da entrevista n.º 1 (1.ª fase)

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|--|---|--------|
| <p>Adequação dos cursos profissionais à realidade que se vive atualmente nas escolas.</p> | <p>...se estão realmente adequados, pois de tal maneira estão adequados que, neste momento, se não estou em erro... cerca de 50% dos alunos que concluem o ensino secundário pertencem ao ensino profissional;</p> | 4 |
| | <p>...foi aqui uma alternativa aos cursos tecnológicos que eram mais específicos, mais duros, digamos assim, a nível da componente técnica e não estavam a resultar tão bem... e cada vez mais os miúdos procuram esta alternativa.</p> | |
| | <p>...as escolas secundárias procuraram acompanhar essa tendência que vem... também, a nível europeu, só que ainda há muita coisa a mudar, nomeadamente nas escolas secundárias, portanto é um longo caminho a percorrer...</p> | |
| | <p>...e os professores tiveram, e têm ainda, que fazer uma grande mudança de paradigma na forma como estão perante os alunos; portanto há ainda muita coisa a fazer para melhorar.</p> | |
| <p>Adaptação dos cursos profissionais à realidade das empresas.</p> | <p>...um curso profissional, pode e é função dele preparar os alunos, não só em termos académicos mas também em termos técnicos, em termos profissionais, de modo a que possam</p> | 3 |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|---|---|----------|
| | <p>proporcionar a esses alunos o ingresso no mercado de trabalho.</p> <p>Aqui também há a questão da relação que os formadores terão com as empresas e as empresas aqui têm um papel fundamental porque o <i>feedback</i> das empresas poderá, sobre os conhecimentos e as competências dos alunos, quando fazem os estágios, a formação em contexto de trabalho, a modalidade de estágio, ser um ótimo instrumento para reestruturar os módulos, a forma como os módulos estão a ser dados, de maneira que sejam mais práticos, que correspondam mais às necessidades que as empresas... Podem dar sugestões que aquele técnico deve desenvolver esta e aquela competência...</p> <p>...portanto, pode-se daqui adequar não só os módulos aos interesses dos alunos, mas também às necessidades das empresas e àquilo que se calhar vai ser uma mais-valia quando eles saírem, porque eles vão sair dali profissionais numa área,...</p> | |
| <p>Resultados da implementação dos cursos profissionais.</p> | <p>Portanto, estes cursos contribuiram grandemente para a diminuição do insucesso e das taxas de abandono escolar no nosso país, que foram drasticamente reduzidas com esta nova modalidade de ensino profissionalizante,</p> | <p>4</p> |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|--|--|-----------|
| | <p>Aliás, eu também posso avançar um bocadinho a questão dos expectáveis, é que a empregabilidade destes cursos, isto em 2011, por uma notícia do expresso emprego, situava os alunos que saíam dos cursos profissionais em cerca de 80% de taxa de empregabilidade, muito bom, muito melhor do que um aluno que acaba o 12º ano ou que acaba um curso superior,...</p> <p>por exemplo, na área da multimédia, há cursos em termos da multimédia, ..., agora não sei muito bem, mas antes era empregabilidade 100%, quase,... emprego garantido.</p> <p>se a qualidade do estágio for, realmente, de um nível..., então, os alunos desenvolvem-se mais como pessoas, nomeadamente em termos vocacionais, portanto, começam a saber o que é que querem fazer, desenvolvem competências de tomada de decisão, inclusivamente, ficam melhor preparados para ingressar no mercado de trabalho e têm mais facilidade a nível do emprego que os outros, portanto a empregabilidade também aqui,..., aumenta a probabilidade de emprego, de arranjar emprego!</p> | |
| <p>Especificidade da atividade do docente dos cursos profissionais.</p> | <p>Tudo, basicamente tudo</p> <p>...de certa forma, é um formador e um professor o.k., para mim, um formador forma, dá forma, a palavra “formador” é... ele está a formar, está a</p> | <p>18</p> |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|--|---|--------|
| | <p>dar forma. Se está a dar forma, significa que tem que trabalhar de forma integrada e completa...</p> | |
| | <p>...não vamos só falar do saber ou, ou trabalhar só o saber-saber, não, vamos trabalhar as tais três componentes: o saber-estar, o saber ser, porque é fundamental...</p> | |
| | <p>... e também a questão que o formador é um facilitador, o formador não é o mestre, não está centrado nele / não é o detentor de todo o conhecimento, mas é um facilitador, é um instrumento, digamos assim, que viabiliza a que os próprios alunos cheguem, alcancem o conhecimento e se desenvolvam como pessoas, como seres totais que são.</p> | |
| | <p>...portanto o formador tem muitos desafios pela frente e o que acontece é que o ensino profissional veio colocar muitos professores, professores tradicionais no lugar de formadores, o que foi realmente um grande desafio para eles, porque estavam habituados a a ter aqueles programas todos muito, muito estruturados, com os conteúdos, com os objetivos do Ministério, etc., e estão perante um desafio que é: novos programas, uma organização modular, portanto, funcionamento por módulos...</p> | |
| | <p>...e aqui, sobretudo, a exigência é muito importante...</p> | |
| <p>...aqui a autoformação constante...</p> | | |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|-------------|--|--------|
| | <p>...o formador vai ter que adequar as suas estratégias às exigências da modalidade formativa e, portanto, há uma necessidade de um trabalho, é muito exigente e tem que estar articulado...</p> | |
| | <p>...e também pensar aqui na questão das competências, não tanto em conteúdos, mas mais em competências a serem desenvolvidas,...</p> | |
| | <p>um dos desafios, inclusivamente é, é que eles têm que trabalhar muito mais do que normalmente um professor do ensino regular, porque têm, por exemplo, metas que outros professores não têm e têm que procurar...</p> | |
| | <p>Portanto, aqui há um trabalho de muito maior proximidade com os alunos, formandos.</p> | |
| | <p>Portanto, um professor, aqui, o formador, o professor dos cursos profissionais, tem que ter não só as competências científicas e as competências pedagógicas, mas também competências técnicas e competências sociais, porque há aqui uma relação de proximidade com os alunos que este ensino possibilita.</p> | |
| | <p>Por exemplo, um professor de Educação Visual pode dominar a parte da Educação Visual, mas, se calhar, tem outros aspetos mais técnicos que também é necessário evoluir, por exemplo na</p> | |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|-------------|---|--------|
| | <p>parte da fotografia digital, para tentar cativar os alunos e, constantemente, avançar com eles de maneira a que aqui consiga reinventar os programas e motivá-los.</p> | |
| | <p>...tradicionalmente, a ideia não é ter manuais, porquê? Porque o Ensino Profissional vai-se construindo, é módulo a módulo...</p> | |
| | <p>há aqui uma flexibilidade muito grande a esse nível, portanto, requer um trabalho constante e requer muito empenho da parte dos professores, é muito exigente porque o professor trabalha na íntegra como pessoa para atingir os alunos da melhor forma,...</p> | |
| | <p>Fica tu com os cursos profissionais que isso dá muito trabalho,...</p> | |
| | <p>...os cursos profissionais não são mais fáceis, os cursos profissionais têm uma carga horária extensa, aliás, com a nova legislação, agora eles ainda aumentaram mais a componente da formação,...</p> | |
| | <p>Portanto, não é mais fácil, é mais trabalhoso, é diferente, se calhar é, efetivamente, mais virado para uma prática das competências que nós vamos precisar, nós iremos precisar quando formos entrar para o mercado de trabalho, os alunos precisam, portanto, está mais virado para essas componentes.</p> | |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|---|---|----------|
| <p>Adequabilidade da estrutura modular do plano curricular dos cursos profissionais aos objetivos dos mesmos.</p> | <p>Sem dúvida, sem dúvida.</p> | <p>3</p> |
| | <p>É uma estrutura que é muito flexível, que se adapta e ajusta aos ritmos diferenciados dos alunos ou formandos e que permite repartir os conteúdos por unidades mais pequenas e possibilitar uma avaliação mais continuada e mais repartida ao longo do tempo...</p> | |
| | <p>...e de certa forma é mais motivadora também para eles, porque eles veem logo os resultados.</p> | |
| <p>Flexibilidade para efetuar mudanças pontuais nos conteúdos programáticos por parte do professor.</p> | <p>...a estrutura curricular permite flexibilizar a forma como os conteúdos são ministrados, tem estratégias que também podem ser diferenciadas e, inclusivamente, os alunos podem ser avaliados de diferentes formas...</p> | <p>1</p> |
| <p>Principais intervenientes da escola e da comunidade envolvidos nos cursos profissionais, no âmbito da formação em contexto de trabalho (FCT).</p> | <p>...eu começava logo pelos formandos, porque o aluno, o formando é a peça central da formação em contexto de trabalho porque é ele que tem que estar envolvido de uma forma muito ativa...</p> | <p>4</p> |
| | <p>...além dos formandos são os próprios formadores, os coordenadores dos cursos, os diretores das turmas e claro, agora aqui, mais diretamente no contexto de trabalho, além do formando, portanto, cada formando terá um professor da escola que irá acompanhar o seu estágio que será o supervisor,...</p> | |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|--|--|----------|
| | <p>...de certa maneira, é toda a comunidade educativa, mas pronto, mais diretamente será o aluno, o formando e os supervisores;</p> | |
| | <p>...depois, os tutores das entidades acolhedoras dos estágios são fundamentais, são peças fundamentais também porque vão trabalhar diretamente no local de estágio com o aluno, neste caso, com o profissional, o aluno trabalhador, digamos assim.</p> | |
| <p>Obtenção da nota final da FCT.</p> | <p>há um relatório que é feito, inclusivamente, há a apresentação e há a defesa, perante um júri, ...tem a nota da PAP, tem as notas dos módulos, tem a nota do estágio, portanto, tudo isso...</p> | <p>1</p> |
| <p>Preparado para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais.</p> | <p>É assim: eu posso ter uma preparação de base. Neste caso, foi o CAP. Foi a minha preparação de base, mas a preparação vai sempre sendo construída no dia a dia, a preparação é constante, a preparação faz-se na convivência com os alunos que nos ensinam muita coisa, nas atualizações constantes, quer por via dos encontros com outros profissionais da área, quer frequentando formações que nos ajudem a aperfeiçoar as nossas estratégias educativas e com um espírito de reinventar e de inovar constantemente a nossa prática pedagógica...</p> <p>...a autorreflexão é muito importante, aqui uma metacognição é fundamental como uma competência aqui do formador. Portanto, uma</p> | <p>3</p> |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|---|---|--------|
| | reflexão continuada sobre a prática enquanto profissional é fundamental. | |
| | ...e estes três: autoformação, heteroformação e ecoformação são fundamentais na preparação para podermos, depois, adequar a metodologia para estes cursos profissionais. | |
| Formação no âmbito do ensino profissional. | já fiz formação inicial de formadores,... | 5 |
| | ...fiz depois várias formações de reciclagem e formações contínuas,... | |
| | ...e depois, como gostei muito desta área, fiz um mestrado na área da educação de adultos, portanto, na área da formação de educação de adultos... | |
| | ...e, a nível da psicologia educacional, também fiz um mestrado nesta área e quis mesmo aprofundar, na tese, fiz sobre os cursos profissionais, sobre a importância que o estágio tem na formação em contexto de trabalho, na modalidade de estágio,... | |
| | depois, também fiz uma pós-graduação na área da mediação de conflitos, pronto, porque achei que era mais um complemento, ou seja, lá está, aquilo que eu digo, a questão da preparação..., que disse anteriormente, e eu hoje, ainda hoje, frequento aqui as ações de formação, sempre que há, porque faz parte..., aprender, aprender sempre, aprender é ao longo da vida, e | |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|--|--|--------|
| | aprender..., a formação é diária, nós estamos sempre em formação, não é? | |
| Necessidade de formação no âmbito do ensino profissional. | sem dúvida que sim. | 6 |
| | Sinto, porque, como essa formação se faz ao longo da vida, nunca se para, não é, e há sempre imensas coisas novas para aprender e é aprendendo que evoluímos como pessoas. ...Em todos os âmbitos, e inclusivamente no âmbito do ensino profissional, | |
| | por acaso, agora estou a lembrar-me: há bem pouco tempo, na universidade do Algarve, houve, precisamente,..., foi uma palestra sobre ensino profissional e eu fui,..., e fui porque achei que era interessante e é uma área que para mim tem futuro, é uma área com futuro e, portanto, estamos sempre a aprender. | |
| | Por exemplo: uma coisa também que eu gostava era aprender agora o Prezi a propósito de..., porquê? Porque, em contexto do ensino profissional, é também muito interessante acompanhar a evolução tecnológica para poder utilizar a tecnologia a favor das aprendizagens dos alunos, o.k.. | |
| | Quero estar atualizada, até porque, recentemente, mudou a legislação... | |
| | Quando há formação nesta área, tento ir, tento acompanhar as novas perspetivas que vão | |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|---|---|--------|
| | surgindo sobre o assunto... Se voltar a trabalhar nesta área, quero estar preparada... | |
| <p>Formação dos docentes/formadores/intervenientes no processo no âmbito do ensino profissional.</p> | <p>Sem dúvida nenhuma, porque as práticas e as estratégias pedagógicas podem, constantemente, ser inovadas e as novas tecnologias, por exemplo, são uma ferramenta poderosa que poderá ser um verdadeiro aliado do formador,...</p> <p>o formador também faz parte deste sistema e, como tal, é muito importante também aqui esta questão de saber as inovações que surgem na área em que ele está a dar a formação..., estar..., ir pesquisando, portanto, tudo isto é..., é..., e tem que estar constantemente sempre a atualizar-se porque vão saindo novas legislações, como o que aconteceu agora,...</p> <p>...vão surgindo novas tecnologias dentro da área, se calhar, por exemplo, o mercado de trabalho agora pede que os alunos do curso de turismo tenham mais conhecimento de línguas do que há uns tempos, estamos numa era global, portanto, se calhar aqui é importante preparar os miúdos para trabalharem aqui em Portugal, mas também no estrangeiro, e o formador, provavelmente, terá que estar a acompanhar e estar a esse nível.</p> | 3 |
| <p>Contribuição da ação docente para a escolha de um curso profissional.</p> | <p>Claro que pode,... Quer dizer, os professores e os diretores de turma, eles não obrigam os alunos a irem para aqui ou para ali mas, os professores do ensino regular, quando chega aquela dos miúdos</p> | 4 |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|--|--|----------|
| | <p>decidirem, às vezes, dão uma opinião e podem aconselhar e até sugerir às famílias ...</p> <p>sem dúvida, até porque o professor, ainda hoje, apesar de já não ser..., o papel do professor continua a ser o de um educador, é um educador independentemente de ser formador ou professor, e, portanto, é natural que, como educador, seja um modelo e possa influenciar as decisões dos alunos.</p> <p>Às vezes os professores dizem: “- Olha, tu tens jeito é para isto!”</p> <p>Todos os professores acabam por influenciar, mesmo que não tenham essa intenção. Aliás, quando eu faço os questionários aos alunos, sobre as influências: “- Então, o que é que influencia a tomada da tua decisão?” Os colegas, os professores, os pais; eles, às vezes, põem logo a percentagenzinha elevada no questionário, na influência que os pais ou os professores podem ter na tomada de decisão.</p> | |
| <p>Contribuição dos pais para a escolha de um curso profissional.</p> | <p>...quando eu faço os questionários aos alunos, sobre as influências: “- Então, o que é que influencia a tomada da tua decisão?” Os colegas, os professores, os pais; eles, às vezes, põem logo a percentagenzinha elevada no questionário, na influência que os pais ou os professores podem ter na tomada de decisão.</p> | <p>4</p> |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|---|---|--------|
| | <p>Pois os pais, também, ...depende um pouco do estilo parental, do estilo de educação parental, se é mais autocrático: tu vais para aqui porque aqui é que é bom, não é, ou se permite que seja o filho a escolher.</p> <p>...se os pais tiverem preconceitos em relação ao ensino profissional podem influenciar as decisões do filho negativamente ou, por outro lado, se os pais acham que este curso profissional é que é bom, podem também influenciar e, muitas vezes, até determinar a escolha, portanto.</p> <p>“- Olha, vais para aqui porque isto é o melhor para ti, é o que está...”</p> | |
| Influência dos pares na escolha de um curso profissional. | Os colegas, os professores, os pais; | 1 |
| Tipo de alunos encaminhados para ingressar no ensino profissional. | <p>A ideia inicial, quer dizer, inicialmente eram alunos desmotivados, com insucesso repetido e baixas expectativas, os que eram encaminhados para o ensino profissional... Havia muito esta ideia e realmente começaram a ser estes os alunos que encheram, digamos assim, os cursos profissionais, os mais velhos, essencialmente... O ensino regular não tinha respostas... e... lá iam eles para o ensino profissional...</p> <p>mas isso hoje em dia já não é assim, aliás, cada vez é menos assim, portanto, mas, às vezes, por acaso, os professores ainda dizem: “- Ah, as</p> | 3 |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|--|--|--------|
| | <p>turmas dos cursos profissionais são as piores, as mais indisciplinadas e tal..., Ainda hoje há uma tendência para encaminhar estes alunos para os cursos profissionais,...</p> <p>...na realidade, as questões dos problemas disciplinares, a falta de motivação, o abandono escolar, etc., etc., isso há..., quer seja curso profissional, quer seja..., quer seja ensino regular,...</p> | |
| <p>Razões que levam os alunos a ingressar no ensino profissional.</p> | <p>...muitos deles optam conscientes de que isso os vai ajudar a ter uma profissão, uma saída melhor preparada, a serem mais responsáveis e porque, muitas vezes, já sabem o que é que querem fazer na vida, então, esses vão para lá e muitas vezes porque, depois, querem ir trabalhar e, no futuro próximo, sabem que saem melhor preparados.</p> <p>Eu penso que os alunos que já sabem o que querem fazer..., os que já têm em mente uma profissão... Sei lá, por exemplo, podem querer trabalhar no turismo... Assim, ganham logo experiência..., é diferente... Mais tarde, quando... e se quiserem..., até podem prosseguir estudos, mas aí já com outra maturidade...</p> | 2 |
| <p>Existência de preconceitos relativamente ao ensino profissional.</p> | <p>...são uns miúdos muito mal educados que não querem trabalhar, que só estão num curso profissional porque é um curso que é mais fácil, onde é tudo facilitado, essa a ideia de que os</p> | 7 |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|-------------|---|--------|
| | <p>alunos vêm de insucessos escolares repetidos e que não querem estudar, que não querem fazer nada, etc., etc.</p> | |
| | <p>Este aluno não é bom, olha, vai para o curso profissional, pronto, é um bocadinho esta a ideia, que ainda hoje subsiste!</p> | |
| | <p>...como podem também ter aquelas falsas ideias e o desconhecimento da realidade das exigências dos cursos profissionais...</p> | |
| | <p>Os miúdos, entre eles, não há tanto essa ideia de ficar rotulados, acho que são mais os professores e os adultos, muitas vezes, pelo menos, assim falando com os miúdos, não notei tanto esse preconceito, essa estigmatização. Não é tão..., não quer dizer que não haja, isso há, mas não se nota tanto, acho que são mais mesmo é os pais ou os professores tradicionais...</p> | |
| | <p>Lá está, a ideia dos alunos serem os excluídos do sistema, vão para um curso profissional e não por vontade própria, porque o próprio sistema obrigou a que fosse assim dessa forma, mas cada vez isso é menos...</p> | |
| | <p>“-Ah, vais para ali porque é mais fácil!”</p> | |
| | <p>se existem, existem e já vimos quais eram, não é, sobretudo, aqui a questão: eles são os excluídos do sistema, portanto, vão para ali... Ainda existe essa..., mas esperemos que cada</p> | |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|--|--|--------|
| | vez menos..., esperemos que, daqui a uns tempos, ainda seja menos... | |
| <p>Presença de barreiras no âmbito da FCT na articulação com os profissionais</p> | o preconceito, muitas vezes, em relação aos cursos profissionais é uma barreira,. | 7 |
| | e muitas vezes também a questão da globalização ou das pressões económicas pode também ser aqui uma barreira... | |
| | pensando aqui um pouco nas entidades que acolhem os estagiários, muitas vezes, pode e já aconteceu os estágios até não correrem tão bem porque aproveitam-se da situação de estágio para ter ali um miúdo que é um pau mandado e faz muitas coisas, isso pode ser uma barreira,... | |
| | Outra barreira, muitas vezes, é que também, às vezes, as escolas não têm, se calhar, a autonomia que precisavam para poder ajustar o seu currículo e as componentes da formação sociocultural e científica, porque às vezes não há essas possibilidades, e tem que se pedir, não há equipamento, ou então, por exemplo, também tem que se pedir autorizações,... | |
| | a questão das políticas, pode haver mais pressão para uma certa vertente ou outra ou então não terem também os meios económicos, lá está, a questão de, por exemplo, as escolas até quererem, mas, para isso, é necessário que o ministério autorize que se faça um laboratório..., isso pode ser uma barreira. | |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind | |
|---|---|----------|--|
| | <p>Outra coisa que, às vezes, acontece é não haver, não há assim tantos locais de estágio, se calhar, quanto seria desejável.</p> | | |
| | <p>...a questão que é associar os cursos profissionais a trajetórias escolares de insucesso, se nós pensarmos nisto, também não é bom.</p> | | |
| <p>Vantagens do ensino profissional na melhoria das aprendizagens dos alunos</p> | <p>Pois, trouxe, trouxe muitas melhorias, que é a questão da responsabilização que permite desenvolver activamente o seu processo de aprendizagem, ter uma maior motivação e interesse pelas matérias porque ele percebe que está ali para aprender, que tem um objetivo prático,...</p> | <p>4</p> | |
| | <p>é um ensino que está orientado para a aprendizagem, para o desenvolvimento de competências e não tanto..., não é tão estanque, tem uma forte componente prática e tem a questão também de preparar, estamos a falar de futuros profissionais que estão a ser preparados para ingressar no mercado de trabalho e responsabilizar, também...</p> | | |
| | <p>...envolve desenvolvimento de competências de mestrias técnico-profissionais, competências psicossociais, competências vocacionais, todas elas são trabalhadas nestes cursos e constitui uma formação para e sobre o trabalho, não é só para o trabalho mas é uma formação sobre o</p> | | |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind | |
|---|--|--------|--|
| | trabalho, que contribui para a formação desse aluno enquanto profissional e cidadão... | | |
| | Portanto, são mesmo muitas as vantagens. | | |
| <p>Contribuição do ensino profissional, a médio/longo prazo, para melhorar as práticas e o sucesso educativos.</p> | <p>Sim, já está a acontecer, ou seja, ...a diminuição do sucesso escolar deve-se, em grande parte, à existência destas alternativas profissionalizantes...</p> | 4 | |
| | <p>há aqui uma, uma permeabilização do sistema de ensino, fruto da articulação entre as empresas e as escolas; se as escolas definem possíveis componentes que são necessárias à formação, elas podem sempre reajustá-las às necessidades que as empresas dizem ser relevantes para aquela formação...</p> | | |
| | <p>também temos aqui a importância dos tais relatórios de estágio que os miúdos fazem, porque vão permitir (a reflexão que os alunos fazem) depois haver uma readaptação dos próprios programas, porquê? Porque há aqui um <i>feedback</i> que, depois, a escola e o professor poderá integrar na melhoria da sua prática educativa.</p> | | |
| | <p>Aqui a questão não é se a escola ensina, a empresa também acaba por ser um prolongamento da escola, os alunos jovens vão transformar-se em trabalhadores adultos com esta modalidade de ensino e, portanto, já não há aquela fronteira criada das relações entre</p> | | |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|---|--|--------|
| | professor, mais velho, e que tem aquela autoridade, essa barreira é esbatida, uma vez que já há aqui uma relação mais igualitária em termos pedagógicos. | |
| Influência do ensino profissional no ensino regular. | Sim, todo o ensino pode aprender também, depende. Penso que sim. Também vamos ver uma coisa: se o professor tradicional está no ensino regular e depois está como formador no ensino profissional, ele aprende e ajusta, é a mesma pessoa, pode com certeza também adotar algumas metodologias, algumas estratégias nas suas aulas,... | 1 |
| Exemplos dos efeitos a médio/longo prazo do ensino profissional. | <p>a empregabilidade destes cursos é superior,...</p> <p>se um aluno que frequentou um curso profissional está integrado no mercado de trabalho, a empresa está satisfeita, o mercado de trabalho está satisfeito com este profissional, estamos aqui a falar de mudança de mentalidades, com resultados práticos, portanto este aluno, já não é um aluno, já é um trabalhador, já é um adulto e portanto a maneira como a sociedade vai encarando o ensino profissional vai mudando à medida que as gerações forem... e os resultados forem aparecendo, portanto aqui a médio e longo prazo,... aliás,...as vantagens do ensino profissional face ao ensino regular já são reconhecidas ao nível da Europa, França...</p> | 3 |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|---|---|--------|
| | <p>Mas se calhar há aqui aspetos que são muito pesados para adaptar, modernizar, penso que passará por aí. E isso já acontece no ensino profissional, embora o ensino regular também... aos poucos.</p> | |
| <p>Ligação entre o ensino profissional e o mercado de trabalho.</p> | <p>o ensino profissional é um ensino virado para o mercado de trabalho, logo, se o mercado de trabalho está em constante mudança, e até uma mudança muito, muito rápida, então, o ensino profissional será logo aquele que, mais rapidamente do que o ensino regular, mais rapidamente estará em contacto com a mudança porque haverá aqui uma maior proximidade entre a escola e as empresas ou entre o mercado de trabalho.</p> <p>Portanto, há uma maior inter-relação, uma articulação, logo, o ensino vai mudando, vai-se ajustando, vai correspondendo mais àquilo que, efetivamente, é importante que os miúdos aprendam para poderem trabalhar e para poderem estar integrados no mercado de trabalho</p> | 2 |
| <p>Mudanças nas práticas educativas, em virtude da entrada em vigor do DL n.º 91/2013.</p> | <p>agora, a componente, a formação em contexto de trabalho aumenta para, se não estou em erro, ...entre 600 e 840 horas e era trezentas e tal, acho que era... trezentas e tal horas, portanto, aumentou bastante,... É muito, porquê? Porque realmente se isto aconteceu é porque se</p> | 3 |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|--|---|----------|
| | <p>reconhece a importância do aprender fazendo, logo, se houve alguma mudança nas práticas educativas, pois provavelmente isto tem influência nas restantes aulas,...</p> <p>...eles já tinham um horário muito sobrecarregado, ainda vai ficar mais sobrecarregado, acho que as outras componentes não..., não sei se diminuíram, penso que não, ...o que me apercebo é que aumenta, por aquilo que estive a ver na legislação, aumentaram as horas de formação em contexto de trabalho, mas as outras não diminuíram, penso que não está referido,...</p> <p>...os cursos profissionais é começarem a fazer formação em regime de alternância, como já se fazia, por exemplo, com os cursos de aprendizagem, se calhar agora é começarem cada vez mais, porque a escola pode optar a forma de distribuição desses estágios, tradicionalmente seria no 3º ano mas cada vez mais já há escolas que começam no 2º ano ou no 1º ano,...</p> | |
| <p>Presença de facilitadores, no âmbito da FCT, na articulação com os profissionais de outros serviços.</p> | <p>Então, têm sido muitos mesmo os facilitadores, porque há reuniões prévias com as entidades que acolhem o estágio para aferirem as expectativas e as necessidades, tanto da parte da escola como também da parte da entidade acolhedora...</p> | <p>4</p> |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|---|---|--------|
| | <p>há um trabalho em articulação, a transparência, a flexibilidade, o <i>feedback</i> que é dado, a consolidação da parceria para continuar, para futuros estágios voltarem a ser realizados naquela entidade, o apoio por parte dos tutores que estão do lado de lá,...</p> <p>Se aprende, aqui o tutor tem aquele papel de acompanhar, de orientar, de reforçar positivamente os esforços, de corrigir aquilo que precisa de ser corrigido porque é uma aprendizagem em contexto de trabalho,...</p> <p>...e depois aqui a questão das sugestões de melhoria, muitas vezes vêm daí e vêm de boa-fé, portanto os facilitadores... são muitos,...</p> | |
| <p>Expectativas dos responsáveis e orientadores relativamente ao aluno, no âmbito da FCT.</p> | <p>...a escola tem um papel fundamental de dizer: este aluno está a aprender, ele não sabe tudo, tem umas noções. mas aprende.</p> | 1 |
| <p>Importância da colaboração e da articulação com profissionais de outros serviços para o futuro dos alunos que frequentam os cursos profissionais.</p> | <p>Pois sim, claro, como vimos, é fundamental que a escola, cada vez... e isso acontece, há aqui uma maior aproximação entre escola e a comunidade local, e aqui não é só a entidade acolhedora de estágio, pode ser a comunidade.</p> <p>pode haver aqui mostras quer das empresas ou das entidades na escola. Ou os miúdos irem visitar essas empresas ou as entidades</p> | 5 |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|-------------|---|--------|
| | <p>acolhedoras ou, inclusivamente, os miúdos no âmbito do seu estágio e fora dele, mesmo até sem ser nas aulas a realizarem trabalhos em que a comunidade assiste, em termos práticos... às competências que aqueles miúdos já foram desenvolvendo.</p> | |
| | <p>a comunidade pode participar também nos estágios dos alunos, portanto, pode haver os tais profissionais: os psicólogos, os profissionais das entidades acolhedoras de estágio, os outros professores, a importância também aqui de envolver os pais porque fazem parte da comunidade,...</p> | |
| | <p>a organização de visitas, o apoio na tomada de decisão dos alunos sobre qual o local de estágio, porque muitas vezes é possível eles também e... e são muitas vezes até os alunos que trazem novos locais de estágio porque conhece..., porque vão dizer: “-Olhe, eu queria estagiar aqui! Então é o aluno até que entra em contacto, lá está..., aquela atitude proativa... pode aqui ser desenvolvida...</p> | |
| | <p>a questão também da preparação do estágio a seguir, o pós-estágio, que é o ingresso no mercado de trabalho, inclusivamente as tais cartas de recomendação que as entidades patronais, neste caso, acolhedoras de estágio, podem passar também... são fundamentais para toda esta articulação para o futuro dos alunos.</p> | |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|---|--|--------|
| | Portanto, aqui, o estágio é a peça fundamental, é a ponte entre o contexto escolar... | |
| Regime de avaliação dos cursos profissionais em função do ritmo individual de cada formando. | <p>Sim, sim, sem dúvida que tem, tem em conta não só o ritmo como tem em conta também o estilo de aprendizagem de cada aluno porque a estrutura curricular permite flexibilizar a forma como os conteúdos são ministrados, tem estratégias que também podem ser diferenciadas e, inclusivamente, os alunos podem ser avaliados de diferentes formas...</p> <p>Portanto, sem dúvida que tem, de acordo com as especificidades dos alunos. Aqui, a diferenciação, pela positiva, ...no sentido de ajustar os ritmos dos alunos, é maior...</p> | 2 |
| Certificação das competências desenvolvidas e das aprendizagens efetuadas através da PAP. | <p>será uma legitimação das aprendizagens que ele foi realizando ao longo dos três anos porque é um projeto que é prático e o tema é escolhido pelo aluno, tem em conta os conteúdos técnicos que ele foi desenvolvendo, ele centra-se em temas,...</p> <p>aqui a questão da legitimação é fundamental porque, inclusivamente, há um relatório que é feito, depois, há a apresentação e há a defesa, perante um júri, daquele projeto que o aluno desenvolveu e vai apresentar, portanto, correndo tudo bem pois é mais um elemento para a certificação do aluno, mas o aluno só pode ir a PAP quando tem os módulos feitos e quando tem</p> | 4 |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|--|---|--------|
| | <p>o estágio terminado, portanto, é o momento final.</p> <p>Esse momento certifica... é mais um elemento, quer dizer, eu penso que é mais o conjunto, o que vem é: tem a nota da PAP, tem as notas dos módulos, tem a nota do estágio, portanto, tudo isso..., ele não sai dali logo a seguir com o certificado e, depois, o processo de certificação é feito com todos esses elementos, um dos quais é a PAP, pelo menos é isto que eu entendo.</p> | |
| <p>Importância dos cursos profissionais na escolha de uma profissão.</p> | <p>Claro..., muitos alunos escolhem estes cursos porque querem ter uma experiência mais numa vertente mais prática e, portanto, como têm componentes mais viradas para uma profissão, para o exercício de um grupo de profissões, muitas vezes, eles optam por isso.</p> <p>É fundamental e aqui há realmente uma verdadeira ponte entre a escola e depois o mundo do trabalho, que é a experiência, o contacto que eles têm, de uma forma gradual, eles vão tendo contacto e vão sendo inseridos no mercado de trabalho de uma forma muito mais natural do que: “-Acabaste! Agora, vai!”</p> | 2 |
| <p>Mais-valia destes cursos para os alunos, pelo facto de permitirem prosseguir estudos a nível do ensino superior.</p> | <p>Claro, claro que é. ...é muito importante, é óbvio que eles, se calhar, aí têm que preparar-se para as disciplinas que irão fazer os exames nacionais, provavelmente, mas também aí as escolas poderão ter o papel de ajuda na</p> | 2 |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|--|---|----------|
| | <p>preparação, apoiar os alunos nessa preparação, darem matérias ou, pelo menos, aulas fora daquelas que existem para poder apoiar...</p> <p>Agora, a vantagem é que, quando eles prosseguem os estudos a nível superior, e sobretudo se forem para a mesma área do curso que escolheram, em termos profissionais, eles já trazem conhecimentos e práticas que os colocam em vantagem em relação aos outros colegas que vierem do ensino regular.</p> | |
| <p>Comparação entre as provas de acesso ao ensino superior.</p> | <p>Não, as provas são as mesmas, o acesso ao ensino superior é igual, independentemente, sim... Sim, são as mesmas, por isso é que eles têm que preparar, porque, se calhar, há aspetos que têm que estudar mais, que não foram tão dados, porque a desvantagem aqui é que têm uma componente mais prática, mas depois a consolidação de certas matérias que depois vão para os exames ...e vão ter que estudar um pouco mais,...</p> | <p>1</p> |

Análise de conteúdo da entrevista n.º 2 (1.ª fase)

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|---|--|--------|
| Adequação dos cursos profissionais à realidade que se vive atualmente nas escolas. | Numa realidade recente, onde o aluno deverá frequentar a escola até à idade de 18 anos, a existência de cursos profissionais é, de facto, benéfica. Neste ponto, em particular, os cursos profissionais adequam-se à realidade vivida nas escolas. | 1 |
| Adaptação dos cursos profissionais à realidade das empresas. | Na minha opinião, os cursos profissionais deveriam estar adaptados à realidade das empresas e não das escolas. | 1 |
| Resultados da implementação dos cursos profissionais. | Da minha experiência, atendendo aos alunos que já saíram para o mercado de trabalho, há diferentes tipos de realidade. Os alunos que terminam estes cursos com as melhores médias, normalmente, prosseguem os estudos (cerca de 5%; já registei anos em que prosseguiram 10% dos alunos) e, diria 20%, arranjam emprego na área da respetiva formação profissional. 35% dos alunos arranjam emprego permanente noutras áreas e os restantes 40% ou não arranjam emprego ou arranjam trabalhos sazonais que, na região do Algarve, costumam estar relacionados com o turismo. | 1 |
| Afastamento da realidade da implementação dos | ...os resultados não são, propriamente, os expectáveis, pois uma das premissas para a | 1 |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|---|---|--------|
| cursos profissionais relativamente à expectativa. | abertura dos cursos é se existe oferta de trabalho para que se justifique a sua abertura. | |
| Especificidade da atividade do docente dos cursos profissionais. | O perfil do aluno do ensino profissional requer uma aposta clara na vertente prática. | 4 |
| | ... A figura do professor distante e autoritário não é bem aceite pelos alunos dos cursos profissionais. | |
| | O professor é visto como um par e deve ganhar o respeito dos alunos e, ao contrário do que seria de esperar, estes são alunos que gostam de regras e da autoridade. | |
| Adequabilidade da estrutura modular do plano curricular dos cursos profissionais aos objetivos dos mesmos. | Sim, embora implique mais trabalho, da parte do professor, uma vez que implica um número muito superior de avaliações..., quando comparado com o ensino regular. | 2 |
| | Num curso profissional, para a obtenção do certificado de conclusão, o aluno terá de concluir, com sucesso, todos os módulos. | |
| Flexibilidade para efetuar mudanças pontuais nos conteúdos | Alguns referenciais de formação, disponibilizados pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, estão algo | 2 |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|--|---|---------------|
| programáticos por parte do professor. | deslocados da realidade, pelo que o professor tem alguma flexibilidade para efetuar mudanças pontuais nos conteúdos programáticos (de notar que as planificações anuais são aprovadas em Conselho Pedagógico). | |
| | Por vezes, na execução das planificações não são feitas as adequações necessárias e acabamos por ter jovens que estão desinteressados/desmotivados nas aulas sem saber, ao certo, a utilidade dos conteúdos que lhes são ministrados. | |
| Principais intervenientes da escola e da comunidade envolvidos nos cursos profissionais, no âmbito da formação em contexto de trabalho (FCT). | A FCT requer o acompanhamento dos professores da componente técnica e de um representante da empresa. Os estágios são distribuídos pelos professores da componente técnica (normalmente 2 ou 3 professores, onde um deles é o Diretor de Curso) que terão de se deslocar semanalmente às empresas, de forma a acompanhar os estágios. | 2 |
| | Na empresa o aluno é acompanhado, a tempo inteiro, por um monitor (costuma ser um colega de trabalho ou, até mesmo, o dono da empresa). | |
| Obtenção da nota final da FCT. | A nota final da FCT resulta do relatório de estágio, produzido pelo aluno, da avaliação efetuada pelo professor acompanhante e do monitor da empresa, que preenchem uma complexa grelha de avaliação que prevê diversos parâmetros, com especial destaque para | 1 |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|---|--|--------|
| | o nível de proficiência e para as competências desenvolvidas pelo estagiário. | |
| Preparado para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais. | ... sinto-me preparado para aplicar a metodologia preconizada pelos cursos profissionais; para além do sentido de missão, o professor, para obter sucesso, deverá apostar no <i>savoir-faire</i> e tratar o aluno como indivíduo e não como mais um elemento da turma. | 1 |
| Formação no âmbito do ensino profissional. | Efetuei uma formação de 50h, “Planear por Competências”, que me ajudou a planear e a estruturar as minhas aulas. | 1 |
| Necessidade de formação no âmbito do ensino profissional. | ...gostaria de usufruir de formação nesta área, de forma a melhorar a minha prática letiva. | 1 |
| Formação dos docentes/formadores/intervenientes no processo no âmbito do ensino profissional. | Julgo que sim, principalmente os professores que nunca ministraram aulas a cursos profissionais. A atual escassez de alunos e o número reduzido de turmas do ensino regular fez com que alguns professores, mais avançados na carreira e sem possibilidade de escolha, tivessem contacto, pela primeira vez, com a realidade dos cursos profissionais. | 1 |
| Adaptação às mudanças impostas pelo ensino profissional. | Nos Conselhos de Turma, pelas queixas apresentadas, notam-se algumas dificuldades relativas à transição e aos métodos originalmente aplicados nos cursos regulares, uma vez que o <i>feedback</i> , devolvido pelos alunos dos cursos profissionais, não é o mesmo. | 2 |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|---|---|--------|
| | Embora sejam cursos multidisciplinares, o maior nível de exigência deverá recair sobre as disciplinas técnicas... | |
| <p>Contribuição da ação docente para a escolha de um curso profissional.</p> | <p>Na maioria das vezes, a escolha de um curso profissional, por parte de uma escola, não tem a ver com a ação docente...</p> <p>Quando são produzidos projetos que, pela ação docente e envolvimento dos alunos, têm bom <i>feedback</i>, se destacam e são devidamente divulgados, direta ou indiretamente, os cursos, onde se produziram esses projetos, estarão a ser promovidos e irão, provavelmente, cativar o ingresso de novos alunos.</p> | 5 |
| | <p>...os pares e os professores têm, também, o poder de influenciar o aluno.</p> | |
| | <p>Alguns destes alunos, após um 10º ano atribulado, caracterizado pelos maus resultados, reformulam o seu percurso escolar e inscrevem-se num curso profissional (muitas vezes, são os professores a alertar o aluno e respetivo E.E. de forma a enveredar por um curso profissional).</p> | |
| | <p>e os professores têm, ..., o poder de influenciar o aluno.</p> | |
| | <p>Os professores, com base nos dados do aproveitamento do aluno e da oferta formativa da escola, também costumam prestar</p> | |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|---|--|--------|
| | aconselhamento, principalmente, no momento das matrículas. | |
| Contribuição dos pais para a escolha de um curso profissional. | Os pais têm sempre uma palavra a dar e, pelas expectativas, por vezes, demasiado altas, aconselham os educandos a ingressar num curso regular. | 1 |
| Influência dos pares na escolha de um curso profissional. | <p>Mas, não são apenas os pais a influenciar as escolhas do aluno; os pares...</p> <p>Por vezes, o aluno que se encontra inserido num grupo, de forma a manter o contacto e as respetivas amizades, acaba por seguir as escolhas determinadas pelos elementos mais influentes do grupo (normalmente o líder).</p> | 2 |
| Tipo de alunos encaminhados para ingressar no ensino profissional. | <p>Depende... Na minha experiência letiva já tive vários alunos que terminaram o ensino básico com médias bastante elevadas, vulgarmente, o chamado “aluno de 5”, e decidiram enveredar pelo ensino profissional.</p> <p>Nos cursos profissionais ingressam também alunos que não conseguem obter sucesso no ensino regular: os que estão desmotivados, os que faltam muito, aqueles que nem sempre contam com o apoio das famílias...</p> | 2 |
| Razões que levam os alunos a ingressar no ensino profissional. | Muitas vezes ingressam num curso profissional porque pretendem aceder ao mercado de trabalho no final do secundário... | 2 |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|---|---|--------|
| | ...ou porque pretendem dar continuidade aos estudos e ingressar no ensino superior, na mesma área de especialização do curso profissional. | |
| Existência de preconceitos relativamente ao ensino profissional. | De facto, são criados alguns estereótipos e, por vezes, intitulam as turmas dos profissionais, maldosamente, como sendo as turmas dos “burros”. | 4 |
| | Este tipo de avaliação não tem qualquer fundamento, pois em qualquer curso, profissão ou atividade teremos sempre bons profissionais... e os maus profissionais. | |
| | Por vezes, a existência dos ditos preconceitos leva os alunos a optar pelos cursos regulares quando, na realidade, se deveriam ter inscrito, de início, num curso profissional. | |
| | é também necessário consciencializar os jovens de que um curso superior não é sinónimo de emprego. | |
| Presença de barreiras no âmbito da FCT na articulação com os profissionais | ...Em muitos casos, a empresa quer, simplesmente, mais mão-de-obra e o aluno acaba por efetuar tarefas que não lhe permitem explorar as competências adquiridas no curso. | 5 |
| | Os maiores problemas do acompanhamento são, por vezes, a falta de diálogo entre os participantes (diretor de curso, professor | |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|---|--|----------|
| | <p>acompanhante, estagiário e monitor da empresa).</p> <p>O dinamismo e o funcionamento de uma empresa não são, por vezes, compatíveis com o tempo que é necessário despendido para o processo de avaliação do formando.</p> <p>Nalguns casos, trata-se de uma posição algo ingrata pois, embora sejam agendados, previamente, os encontros com os monitores das empresas, é comum, nestes encontros, o professor sentir que lhe estão a fazer um especial favor...</p> <p>Da minha experiência, tenho achado os encontros presenciais pouco produtivos quando comparados com questionários que são enviados via eletrónica...</p> | |
| <p>Vantagens do ensino profissional na melhoria das aprendizagens dos alunos</p> | <p>Os cursos profissionais dão primazia à vertente prática, pelo que vão ao encontro das expectativas dos alunos que têm dificuldades em se concentrar e se manterem atentos nas aulas mais expositivas.</p> <p>Servem para suprimir as necessidades dos locais de trabalho, de uma área específica, dotando o mercado de trabalho de mão-de-obra especializada.</p> <p>Se o aluno estiver numa área de que goste e se estiver determinado em obter sucesso ser-lhe-á</p> | <p>5</p> |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|---|--|--------|
| | <p data-bbox="576 327 1203 416">muito mais fácil retirar proveito dos ensinamentos.</p> <p data-bbox="576 465 1203 611">Nestes casos, as aprendizagens dos alunos melhoram imenso, simplesmente porque o aluno está a estudar numa área do seu interesse.</p> <p data-bbox="576 660 1203 974">Nestes cursos impera a política do aluno aprender na prática, o “saber fazer” (“savoir-faire”), apenas por aí e o afastamento das componentes disciplinares mais teóricas são determinantes na promoção do interesse e empenho do aluno.</p> | |
| <p data-bbox="201 1032 555 1290">Contribuição do ensino profissional, a médio/longo prazo, para melhorar as práticas e o sucesso educativos.</p> | <p data-bbox="576 1032 1203 1077">Julgo que sim!</p> <p data-bbox="576 1126 1203 1384">Provavelmente, a forma mais simplista de avaliar o sucesso educativo é verificar se o aluno, após término do percurso escolar, encontrou emprego e, se possível, na sua área de formação.</p> <p data-bbox="576 1433 1203 1635">Todas as alterações das práticas educativas, que permitam àquele profissional melhorar a competitividade e o sucesso da empresa que venha a ingressar, são benéficas.</p> <p data-bbox="576 1684 1203 1886">É esta “promiscuidade” que deverá existir entre a escola e o mercado de trabalho, pois apenas esta proximidade determinará o sucesso educativo.</p> | 6 |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|--|---|--------|
| | <p>O bom profissional não é aquele que aprendeu apenas no papel, mas aquele que trabalha com as mãos e que experimentou “in persona” uma determinada atividade...</p> | |
| | <p>Neste sentido, facilmente verificamos que este tipo de cursos podem e devem trazer um contributo bastante positivo para o sucesso do ensino.</p> | |
| <p>Exemplos dos efeitos a médio/longo prazo do ensino profissional.</p> | <p>Comparando com o passado, onde a maioria da população ativa operava no sector primário, assistimos a uma evolução bastante positiva.</p> | 4 |
| | <p>A mão-de-obra especializada é atrativa à instalação/criação de novas empresas, tanto nacionais como estrangeiras.</p> | |
| | <p>Provavelmente, no futuro, muita desta mão-de-obra especializada estará à procura do primeiro emprego no estrangeiro.</p> | |
| | <p>... mas julgo que a existência de mão-de-obra especializada é o caminho certo para a competitividade e para o sucesso.</p> | |
| <p>Ligação entre o ensino profissional e o mercado de trabalho.</p> | <p>O sucesso do ensino profissional depende do mercado de trabalho, pelo que é necessário adaptar a oferta formativa a esta realidade.</p> | 3 |
| | <p>... É neste sentido que urge adequar a oferta formativa à empregabilidade de um determinado curso.</p> | |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|---|---|--------|
| | É preciso olhar e aferir quais as áreas que necessitam de maior oferta... | |
| Mudanças nas práticas educativas, em virtude da entrada em vigor do DL n.º 91/2013. | Do que conheço do Decreto, julgo que assistimos a um maior nível de exigência e a uma especial atenção às disciplinas de Matemática e de Português; | 4 |
| | no Ensino Profissional registamos uma maior liberdade para manipular o cronograma do curso. | |
| | Julgo que as práticas educativas do professor, provavelmente, não irão mudar. | |
| | Temos é uma reformulação da estrutura curricular, com maior ênfase nas disciplinas basilares. | |
| Presença de facilitadores, no âmbito da FCT, na articulação com os profissionais de outros serviços. | Quando os alunos fazem os estágios em empresas da sua área de formação, o trabalho dos orientadores é facilitado... | 4 |
| | Facilitado no sentido em que ambos os orientadores “falam a mesma língua” e sabem o que é expectável para o orientando desenvolver. | |
| | Por vezes, o professor orientador já teve algum contacto prévio com os elementos mediadores da empresa,... | |
| | O dia da apresentação do formando na empresa é, provavelmente, o mais importante pois vai | |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|--|---|--------|
| | acompanhado pelo orientador da escola que reporta aos responsáveis da empresa o que poderão esperar daquele aluno. | |
| Expectativas dos responsáveis e orientadores relativamente ao aluno, no âmbito da FCT. | Curiosamente, os responsáveis e orientadores não esperam que o aluno domine todas as áreas do conhecimento da empresa, mas esperam que seja cooperante e ávido de aprender, a partir da experiência da FCT. | 1 |
| Importância da colaboração e da articulação com profissionais de outros serviços para o futuro dos alunos que frequentam os cursos profissionais. | Claro que sim! | 3 |
| | A FCT é o meio privilegiado que permite a articulação de formandos e professores com profissionais de outros serviços. | |
| | Havendo um relacionamento de perfeita simbiose todas as partes têm a lucrar. | |
| Regime de avaliação dos cursos profissionais em função do ritmo individual de cada formando. | No momento em que o aluno pode repetir os módulos, poderemos falar de ritmos distintos de aprendizagem. | 2 |
| | Mas, uma vez que cada módulo detém um determinado volume de formação... é complicado... respeitar o ritmo individual de cada aluno. | |
| Falta de assiduidade nos cursos profissionais | Na minha experiência, o maior problema, pelo qual os alunos deixam módulos para trás, deve-se à falta de assiduidade. | 1 |
| | Infelizmente, nem sempre! | 4 |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|---|---|--|
| <p>Certificação das competências desenvolvidas e das aprendizagens efetuadas através da PAP.</p> | <p>Por vezes, temos alunos que apresentam PAPs que não demonstram o que aprenderam ao longo do curso e acabam por concluir o curso com classificação de 10 na PAP.</p> | |
| | <p>Os avaliadores da PAP são colocados numa tarefa difícil, pois apesar do fraco trabalho apresentado, a conclusão do secundário, por aquele aluno, depende daquele momento.</p> | |
| | <p>Idealmente, deveria certificar as competências e as aprendizagens realizadas, no entanto, a realidade revela-se diferente.</p> | |
| <p>Importância dos cursos profissionais na escolha de uma profissão.</p> | <p>Idealmente, deveria ser assim.</p> | 4 |
| | <p>Muitas das vezes a escolha é baseada numa maior afinidade com o teor do curso ou porque julgam, simplesmente, que é fácil.</p> | |
| | <p>Nos cursos de informática, isso acontece com frequência: uma coisa é usar um computador ou uma consola de jogos, outra coisa é desenvolver o <i>software</i> que os suporta.</p> | |
| <p>Portanto, relativamente à questão, a resposta será não!</p> | 2 | |
| <p>Mais-valia destes cursos para os alunos, pelo facto de permitirem prosseguir</p> | | <p>Claro que sim, os alunos não devem ser impedidos de prosseguir os estudos e deve prevalecer a igualdade de oportunidades.</p> |

| Indicadores | Unidades de registo | UR/ind |
|-------------------------------------|---|--------|
| estudos a nível do ensino superior. | Se o curso escolhido for da mesma área técnica, estes alunos irão mais bem preparados, quando comparados com alunos dos cursos regulares. | |

Grelha de análise de conteúdo (2.ª fase)

| TEMA | CATEGORIA | SUBCATEGORIA | INDICADOR | UR/ind | UR/ind (%) | UR/SC |
|---|---|--|--|--------------|------------|-------|
| Opinião sobre a organização e estrutura dos cursos profissionais e identificação dos seus intervenientes. | Adequação e adaptação dos cursos profissionais. | Os cursos profissionais e a realidade. | Adequação dos cursos profissionais à realidade que se vive atualmente nas escolas. | 4 F1 1 F2 | 80% 20% | 15 |
| | | | Adaptação dos cursos profissionais à realidade das empresas. | 3 F1 1 F2 | 75% 25% | |
| | | | Resultados da implementação dos cursos profissionais. | 4 F1 1 F2 | 80% 20% | |
| | | | Afastamento da realidade da implementação dos cursos profissionais relativamente à expectável. | 1 F2 | 100% | |
| | Importância do plano curricular dos cursos profissionais. | Adequabilidade da estrutura modular do plano curricular dos cursos profissionais aos objetivos dos mesmos. | 3 F1 2 F2 | 60% 40% | 5 | |

| TEMA | CATEGORIA | SUBCATEGORIA | INDICADOR | UR/ind | UR/ind (%) | UR/SC |
|--|---|--|---|---------------|------------|-------|
| | Intervenientes nos cursos profissionais. | Características da atividade do docente dos cursos profissionais. | Especificidade da atividade do docente dos cursos profissionais. | 18 F1 4 F2 | 82% 18% | 25 |
| | | | Flexibilidade para efetuar mudanças pontuais nos conteúdos programáticos por parte do professor. | 1 F1 2 F2 | 33% 67% | |
| | | Intervenientes envolvidos nos cursos profissionais, no âmbito da formação em contexto de trabalho (FCT). | Principais intervenientes da escola e da comunidade envolvidos nos cursos profissionais, no âmbito da formação em contexto de trabalho (FCT). | 4 F1 2 F2 | 67% 33% | 6 |
| Opinião sobre a formação no âmbito do ensino profissional. | Preparação para lecionar/dar formação nos cursos profissionais. | Preparação do docente/formador no âmbito do ensino profissional. | Preparado para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais. | 3 F1 1 F2 | 75% 25% | 4 |
| | | Formação do docente/formador | Formação no âmbito do ensino profissional. | 5 F1 1 F2 | 83% 17% | 6 |

| TEMA | CATEGORIA | SUBCATEGORIA | INDICADOR | UR/ind | UR/ind (%) | UR/SC |
|--------------------------------------|-------------------------------|---|---|--------------|------------|-------|
| | | no âmbito do ensino profissional. | | | | |
| | Necessidade de formação. | Necessidade de formação do docente/formador no âmbito do ensino profissional. | Necessidade de formação no âmbito do ensino profissional. | 6 F1 1 F2 | 86% 14% | 7 |
| | | Necessidade de formação dos demais intervenientes no âmbito do ensino profissional. | Formação dos docentes/formadores/intervenientes no processo no âmbito do ensino profissional. | 3 F1 1 F2 | 75% 25% | 4 |
| | | Adaptação ao ensino profissional. | Adaptação às mudanças impostas pelo ensino profissional. | 2 F2 | 100% | 2 |
| Perceção sobre os fatores ambientais | Condicionantes do ingresso no | | Contribuição da ação docente para a escolha de um curso profissional. | 4 F1 5 F2 | 44% 56% | 17 |

| TEMA | CATEGORIA | SUBCATEGORIA | INDICADOR | UR/ind | UR/ind (%) | UR/SC | |
|--------------------------------------|--|--|---|--------------|------------|-------|---|
| determinantes na escolha dos cursos. | ensino profissional. | Contribuições para a escolha de um curso profissional. | Contribuição dos pais para a escolha de um curso profissional. | 4 F1 1 F2 | 80% 20% | | |
| | | | Influência dos pares na escolha de um curso profissional. | 1 F1 2 F2 | 33% 67% | | |
| | | Ingresso no ensino profissional. | Tipo de alunos encaminhados para ingressar no ensino profissional. | 3 F1 2 F2 | 60% 40% | | 9 |
| | | | Razões que levam os alunos a ingressar no ensino profissional. | 2 F1 2 F2 | 50% 50% | | |
| | Obstáculos ao ingresso no ensino profissional. | Preconceitos relativamente ao ensino profissional. | Existência de preconceitos relativamente ao ensino profissional. | 7 F1 4 F2 | 64% 36% | 11 | |
| | | Barreiras no âmbito da FCT. | Presença de barreiras no âmbito da FCT na articulação com os profissionais. | 7 F1 5 F2 | 58% 42% | 12 | |
| | Benefícios do ingresso no ensino | Vantagens do ensino profissional. | Vantagens do ensino profissional na melhoria das aprendizagens dos alunos. | 4 F1 5 F2 | 44% 56% | 9 | |

| TEMA | CATEGORIA | SUBCATEGORIA | INDICADOR | UR/ind | UR/ind (%) | UR/SC |
|------|--|---|---|--|--------------|------------|
| | profissional, relações com o mercado de trabalho e mudanças. | Efeitos do ensino profissional. | Contribuição do ensino profissional, a médio/longo prazo, para melhorar as práticas e o sucesso educativos. | 4 F1 6 F2 | 40% 60% | 20 |
| | | | Influência do ensino profissional no ensino regular. | 1 F1 | 100% | |
| | | | Exemplos dos efeitos a médio/longo prazo do ensino profissional. | 3 F1 6 F2 | 33% 67% | |
| | | Relação do ensino profissional com o mercado de trabalho. | Ligação entre o ensino profissional e o mercado de trabalho. | 2 F1 3 F2 | 40% 60% | 5 |
| | | Impacte do DL n.º 91/2013. | Mudanças nas práticas educativas, em virtude da entrada em vigor do DL n.º 91/2013. | 3 F1 4 F2 | 43% 57% | 7 |
| | | Cooperação no âmbito da FCT. | Existência de facilitadores, no âmbito da FCT. | Presença de facilitadores, no âmbito da FCT, na articulação com os profissionais de outros serviços. | 4 F1 4 F2 | 50% 50% |

| TEMA | CATEGORIA | SUBCATEGORIA | INDICADOR | UR/ind | UR/ind (%) | UR/SC |
|---|--|--|---|--------------|------------|-------|
| | | Expectativas relativamente ao aluno, no âmbito da FCT. | Expectativas dos responsáveis e orientadores relativamente ao aluno, no âmbito da FCT. | 1 F1 1 F2 | 50% 50% | 2 |
| | | Colaboração e articulação com profissionais de outros serviços para o futuro dos alunos. | Importância da colaboração e da articulação com profissionais de outros serviços para o futuro dos alunos que frequentam os cursos profissionais. | 5 F1 3 F2 | 63% 37% | 8 |
| Perceção sobre a avaliação e a certificação das aprendizagens no âmbito do ensino profissional. | Aproveitamento nos cursos profissionais. | A avaliação dos cursos profissionais. | Regime de avaliação dos cursos profissionais em função do ritmo individual de cada formando. | 2 F1 2 F2 | 50% 50% | 6 |
| | | | Obtenção da nota final da FCT. | 1 F1 1 F2 | 50% 50% | |
| | | A assiduidade nos cursos profissionais. | Falta de assiduidade nos cursos profissionais. | 1 F2 1 F2 | 50% 50% | 2 |

| TEMA | CATEGORIA | SUBCATEGORIA | INDICADOR | UR/ind | UR/ind (%) | UR/SC |
|------|---|--|--|--------------|------------|-------|
| | | A PAP e a certificação das competências desenvolvidas e das aprendizagens efetuadas. | Certificação das competências desenvolvidas e das aprendizagens efetuadas através da PAP. | 4 F1 4 F2 | 50% 50% | 8 |
| | Futuro dos alunos dos cursos profissionais. | Importância do desenvolvimento de competências na escolha de uma profissão. | Importância dos cursos profissionais na escolha de uma profissão. | 2 F1 4 F2 | 33% 67% | 6 |
| | | Relação dos cursos profissionais com o ensino superior. | Mais-valia destes cursos para os alunos, pelo facto de permitirem prosseguir estudos a nível do ensino superior. | 2 F1 2 F2 | 50% 50% | 5 |
| | | | Comparação entre as provas de acesso ao ensino superior. | 1 F1 | 100% | |

Docentes de cursos profissionais: que representações face ao Ensino Profissional?

O presente inquérito por questionário insere-se na investigação sobre “Docentes de cursos profissionais: que representações face ao Ensino Profissional?”, desenvolvida no âmbito da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação e da Formação, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade do Algarve. Destina-se aos professores dos cursos profissionais da Escola Secundária de Loulé e tem como principais objetivos conhecer as suas representações relativamente ao Ensino Profissional.

O questionário é anónimo e confidencial. Agradecemos a sua colaboração, a qual é essencial para esta investigação.

Instruções: Preencha, sempre que possível, com um X.

Parte I – Caracterização

1. **Sexo:** F M

2. **Idade:**

3. **Vínculo**

Quadro de Escola

Quadro de Zona Pedagógica

Contratação

Parte II – Formação académica

4. **Indique a área científica da sua formação académica inicial:**

Educação

Artes e Humanidades

Ciências Sociais

Comércio e Direito

Ciências, Matemática e Informática

Engenharia, Indústrias transformadoras e Construção

Agricultura

- Saúde e Proteção Social
- Serviços
- Outra. Qual?

5. Completou alguma formação especializada/pós-graduação?

- Sim Não

5.1 Se respondeu sim, indique a área científica:

- Ciências da especialidade
- Ciências da Educação
- Prática e investigação pedagógica e didática nos diferentes domínios da docência
- Formação ética e deontológica

6. Que disciplina(s) leciona nos cursos profissionais? (pode assinalar mais do que uma alternativa de resposta)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Português | <input type="checkbox"/> Físico-Química |
| <input type="checkbox"/> Língua Estrangeira. Qual? | <input type="checkbox"/> Educação Visual |
| <input type="checkbox"/> Geografia | <input type="checkbox"/> TIC |
| <input type="checkbox"/> História | <input type="checkbox"/> Educação Física |
| <input type="checkbox"/> Matemática | <input type="checkbox"/> Educação Moral e Religiosa |
| <input type="checkbox"/> Ciências Naturais | <input type="checkbox"/> Outra. Qual? |

7. Há quantos anos é professor(a)?

Parte III – Formação na área do Ensino Profissional

8. Fez alguma formação acreditada no âmbito do Ensino Profissional?

- Sim Não

8.1 Se respondeu sim, indique o tipo de formação acreditada:

- Pós-graduação
- Mestrado
- Ação de formação

Workshop/seminário

Outro. Qual?

8.1. 1 Que tipo de entidade promoveu essa formação?

Instituição de Ensino Superior (universitária ou politécnica)

Centro de Formação de Professores

Associação sindical

Outra. Qual?

8.2 Se respondeu não, está disponível para receber formação na área do Ensino Profissional?

Sim Não

8.3 Ainda sente necessidade de formação no âmbito do Ensino Profissional?

Sim Não

9. Considera que os outros docentes/formadores/intervenientes no processo também deveriam ter formação no âmbito do ensino profissional?

Sim Não

9.1 Se respondeu sim, especifique quem deveria ter esta formação:

Todos

Apenas os docentes

Apenas os formadores

Os orientadores de estágio (nas empresas)

Outros. Quais?

Parte IV – Experiência na docência em cursos profissionais

10. Indique o número de anos de experiência no desempenho das funções de docente em cursos profissionais:

11. Sente-se preparado para aplicar, de forma adequada, a metodologia preconizada pelos cursos profissionais?

Sim Não

10.1 Indique o(s) motivo(s) que justifica(m) a sua resposta:

Parte V – Organização curricular no Ensino Profissional

12. Considera que os objetivos dos cursos profissionais estão adequados à realidade que se vive atualmente nas escolas e nas empresas?

Sim Não

12.1 Indique o(s) motivo(s) que justifica(m) a sua resposta:

13. Que resultados são expectáveis com a implementação dos cursos profissionais? Coloque, por ordem de importância, as várias hipóteses (1- mais importante; 3- menos importante).

- Prosseguir os estudos
- Arranjar um emprego na área da formação profissional
- Arranjar um emprego na área da formação profissional e continuar a estudar

Considera que pode haver outro resultado para além dos referidos anteriormente? Qual?

14. O que distingue a atividade que desenvolve, enquanto docente dos cursos profissionais, da atividade desenvolvida nos cursos científico-humanísticos? (Assinale o aspeto que considera mais diferenciador)

- A vertente prática dos cursos
- Maior envolvimento por parte do professor
- Nível mais alto de exigência, relativamente ao professor, em todas as vertentes

Considera que pode haver outro aspeto para além dos referidos anteriormente? Qual?

15. A estrutura modular característica do plano curricular dos cursos profissionais parece-lhe adequada aos objetivos dos mesmos?

Sim Não

15.1 Se respondeu não, indique o(s) motivo(s):

- O facto de o aluno ter de concluir com sucesso todos os módulos
- O número excessivo de momentos de avaliação que implica
- Outro. Qual?

16. Quem são os principais intervenientes da escola e da comunidade envolvidos nos cursos profissionais, no âmbito da formação em contexto de trabalho (FCT)?

- Todos os docentes do curso
- Docentes da componente técnica
- Apenas os formadores
- Orientador de estágio/monitor (nas empresas)
- Outros. Quais?

Parte VI – Escolha do Ensino Profissional

17. Considera que a ação docente pode contribuir para a escolha de um curso profissional?

- Sim Não

17.1 Se respondeu sim, indique o(s) motivo(s):

- Os alunos pedem aconselhamento aos professores
- Os professores deixam transparecer as suas opiniões
- Outro. Qual?

18. Considera que a opinião dos pais é determinante para a escolha de um curso profissional?

- Sim Não

18.1 Se respondeu sim, indique o(s) motivo(s):

- Os alunos querem agradar aos pais
- Os alunos estão indecisos e, simplesmente, seguem as orientações dos pais
- Outro. Qual?

19. Na sua opinião, que alunos devem ser encaminhados/aconselhados para ingressar no Ensino Profissional? (Pode escolher mais do que uma hipótese)

- Os alunos que pretendem ingressar mais cedo no mercado de trabalho
- Os alunos que pretendem prosseguir estudos na mesma área de especialização do curso profissional

- Os alunos que têm insucesso repetido
- Os alunos que têm um elevado grau de absentismo
- Os alunos desmotivados
- Outros. Quais?

20. Considera que existem alguns preconceitos relativamente ao Ensino Profissional?

- Sim Não

20.1 Se respondeu sim, quais são?

- O Ensino Profissional é, tradicionalmente, conotado com os alunos mais fracos
- O Ensino Profissional é mais fácil
- O Ensino Profissional é mais adequado para alunos que faltam muito
- Outro. Qual?

21. No âmbito da formação em contexto de trabalho (FCT), no que diz respeito à articulação com os profissionais de outros serviços, que barreiras tem encontrado?

- Os alunos têm de executar quaisquer tarefas nas empresas
- Falta de diálogo entre os vários intervenientes (professor acompanhante, monitor, estagiário...)
- Não-aceitação de estagiários por parte das empresas
- Outras. Quais?

22. Na sua opinião, o Ensino Profissional trouxe vantagens para a melhoria das aprendizagens dos alunos?

- Sim Não

22.1 Se respondeu sim, indique o(s) motivo(s):

- Os alunos prestam mais atenção
- Os alunos conseguem ingressar no mercado de trabalho
- Os alunos melhoram o seu desempenho
- Outros. Quais?

23. Acredita que o Ensino Profissional poderá contribuir, a médio/longo prazo, para melhorar as práticas educativas?

Sim Não

23.1 Se respondeu sim, porquê?

- Porque os professores desenvolvem metodologias mais ativas e dinâmicas
- Porque os professores tendem a individualizar mais o ensino
- Outra. Qual?

24. Acredita que o Ensino Profissional poderá contribuir, a médio/longo prazo, para melhorar o sucesso educativo?

Sim Não

24.1 Se respondeu sim, porquê?

- Porque permite encontrar mais facilmente um emprego
- Porque aproxima a oferta educativa do mercado de trabalho
- Outra. Qual?

25. Pode apontar algum exemplo dos efeitos a médio/longo prazo do Ensino Profissional?

- Existência de mão de obra especializada
- Adequação da oferta educativa ao mercado de trabalho
- Outro. Qual?

26. Considera que houve alguma mudança nas práticas educativas, em virtude da entrada em vigor do DL n.º 91/2013?

Sim Não

26.1 Se respondeu sim, porquê?

- Porque a reformulação curricular impõe uma mudança nas práticas
- Porque há mais liberdade para adequar o currículo
- Porque as aulas assumiram um carácter mais prático (menos expositivo)
- Outra. Qual?

27. No âmbito da formação em contexto de trabalho (FCT), no que diz respeito à articulação com os profissionais de outros serviços, que facilitadores tem encontrado?

- Já vai existindo uma uniformização da linguagem utilizada
- Expectativas altas relativamente ao desempenho dos estagiários
- Abertura por parte das empresas
- Outro. Qual?

28. Que importância atribui à colaboração e à articulação entre docentes e formadores dos cursos profissionais e profissionais de outros serviços?

| Muita | Pouca | Nenhuma |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Parte VII – Avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais

29. O regime de avaliação dos cursos profissionais tem em conta o ritmo individual de cada formando?

- Sim Não

29.1 Indique o(s) motivo(s) que justifica(m) a sua resposta:

30. A prova de aptidão profissional (PAP) permite certificar as competências desenvolvidas e as aprendizagens efetuadas?

- Sim Não

30.1 Indique o(s) motivo(s) que justifica(m) a sua resposta:

31. Considera que o facto dos cursos profissionais proporcionarem o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão é determinante na sua escolha?

- Sim Não

31.1 Se respondeu não, porquê?

- Às vezes, os alunos pensam que estes cursos são mais fáceis
- Às vezes, os alunos, simplesmente, seguem amigos/colegas
- Os alunos nem sempre têm hipótese de escolha

Outra. Qual?

32. Na sua opinião, o facto de estes cursos permitirem prosseguir estudos a nível do ensino superior é uma mais-valia para os alunos que os frequentam?

Sim Não

32.1 Se respondeu sim, indique o(s) motivo(s):

Estes alunos estão mais bem preparados para ingressar no ensino superior

Estes alunos adquiriram mais competências técnicas

Estes alunos já se confrontaram com o mundo real do trabalho

Outro. Qual?

33. Assinale com um X o que, na escala, melhor reflete a sua motivação para lecionar nos cursos profissionais.

| Nada motivado(a) | Pouco motivado(a) | Indiferente | Motivado(a) | Muito motivado(a) |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Obrigado pela sua colaboração!

| Gestão de Formação | N.º | Departamento s/Grupos de Recrutamento | Designação da Ação | Modalidade | Formador(es) | Financiamento | Calendarização | Local de Realização |
|---|-----|---------------------------------------|---|---------------------------------|----------------|--|------------------------|--|
| Áreas de Formação | | | | | | | | |
| A. Área da docência - áreas do conhecimento, que constituem matérias curriculares nos vários níveis de ensino | A16 | 100 e 110 | Práticas de Educação de Infância: cruzar saberes, consolidar conhecimentos | Curta Duração (3h/6h) | Olga Ludovico | Agrupamento José Belchior Viegas | A definir | Agrupamento José Belchior Viegas – S. Brás de Alportel |
| | A4 | 110 | Desenvolvimento da Formação na área da Língua Portuguesa - 1.º ciclo | Oficina de Formação (25h + 25h) | Adriano Aires | Agrupamento Dr.ª Laura Ayres | fevereiro a julho/2014 | Agrupamento Dr.ª Laura Ayres – EB1 de Quarteira |
| | A9 | 100 e 110 | Da oralidade à leitura: percursos pedagógicos na educação Pré-escolar 1.º Ciclo | Oficina de Formação (15h+15h) | Adriano Aires | Agrupamento Dr.ª Laura Ayres | 2014/15 | Agrupamento Dr.ª Laura Ayres – EB1 de Quarteira |
| | A10 | 110, 200, 300, 910, 920 e 930 | Avaliação e Intervenção em Dislexia - uma perspetiva pedagógica | Curso de Formação (25 h) | Sandra Correia | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra | | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra |
| | A11 | 110, 200, 300, 910, 920 e 930 | Dificuldades Específicas da Leitura e da Escrita: Avaliação e Reeducação | Oficina de Formação (30h+30h) | Sandra Correia | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra | 2014/2015 | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra |
| | A12 | 110, 200, 300, 910, 920 e 930 | A CIF - CI: avaliar para intervir | Oficina de Formação (30h+30h) | Sandra Correia | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra | 2014/2015 | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra |

| Gestão de Formação | N.º | Departamento s/Grupos de Recrutamento | Designação da Ação | Modalidade | Formador(es) | Financiamento | Calendarização | Local de Realização |
|--|-----|---------------------------------------|---|-------------------------------|----------------------------|---|-----------------------|--|
| Áreas de Formação | | | | | | | | |
| | A14 | Todos | Filosofia para crianças e jovens | Curso de Formação (15h) | Laurinda Silva | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra | 1.º período 2014/15 | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra |
| | A5 | 230, 420 e 520 | A Utilização da Ferramenta SIG na Educação - O Exemplo do GEOPORTAL do Voluntariado Ambiental Para a Água | Curso de Formação (25h) | Ana Isabel Rodrigues | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra | março a abril/2014 | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra |
| | A6 | 260, 620 | Orientações metodológicas, didática e avaliação em Educação Física | Oficina de Formação | Rui Bernardo | Agrupamento José Belchior Viegas – S. Brás de Alportel | outubro/dezembro 2014 | Escola Secundária José Belchior Viegas – S. Brás de Alportel |
| | A7 | 260, 620 | Conhecimentos na disciplina de Educação Física – elaboração de um plano plurianual no 2º ciclo, 3º ciclo e Secundário ao nível dos conhecimentos na disciplina de Educação Física | Círculo de Estudos | Rui Bernardo | Agrupamento José Belchior Viegas – S. Brás de Alportel | Abril a Junho 2014 | Escola Secundária José Belchior Viegas – S. Brás de Alportel |
| A. Área da docência - áreas do conhecimento, que constituem matérias curriculares nos vários | A8 | 230 | Novo Programa de Matemática para o 2º ciclo – Metas Curriculares e Estratégias | Oficina de Formação (15h+15h) | Maria Antónia Marreiros | Agrupamento de Escolas Pe. João Coelho Cabanita - Loulé | maio2014 | Escola Básica Pe. João Coelho Cabanita - Loulé |
| | A4 | 200, 210, 220, 300 | Terminologia linguística para o ensino básico e secundário - reflexão e operacionalização nos processos de ensino e aprendizagem | Oficina de Formação (25h) | Maria da Conceição Pires | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra | abril a junho de 2014 | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra |
| | A20 | 200, 210, 220, 230, 300 | Era uma vez... o conto | Curso de Formação (25h) | João Lopes | Agrupamento Dr.ª Laura Ayres | 7 a 18 Julho 2014 | Agrupamento Dr.ª Laura Ayres |
| | A19 | 2.º, 3.º ciclos e Secundário | Sensibilização à Educação Especial no Ensino Secundário | Curso de Formação (25h) | Psicóloga Esperança Santos | Projeto MIMO – Escola Secundária de Loulé | maio/junho 2014 | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra |
| | A13 | 260, 620 | O ténis em contexto escolar | Oficina de Formação (25h) | Vítor Rebelo | Escola Secundária de Loulé | 11/06 a 7/07/2014 | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra |

| Gestão de Formação | N.º | Departamento s/Grupos de Recrutamento | Designação da Ação | Modalidade | Formador(es) | Financiamento | Calendarização | Local de Realização |
|--------------------|-----|---------------------------------------|--|---------------------------------|------------------|---|-------------------------|--|
| Áreas de Formação | | | | | | | | |
| | A1 | 2º, 3º ciclos e secundário | “Por dentro do filme- Introdução a uma História e Estética do cinema” | Curso de Formação (30h) | Anabela Moutinho | Agrupamento de Escolas José Belchior Viegas – S. Brás de Alportel | Junho-julho | Escola Secundária José Belchior Viegas – S. Brás de Alportel |
| | A18 | 500 | Geogebra e Geogebra 3D | Oficina de Formação (25h) | | Escola Secundária de Loulé | A definir | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra |
| | A16 | 910, 920 e 930 | Da conceção do CEI à construção dos PIT - continuidade, experiência e inovação | Curso de Formação (25h) | Sandra Correia | Projeto “Pelos Caminhos da Transição”- AEDPacheco | outubro a dezembro 2013 | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra |
| | A17 | 910, 920 e 930 | Adequações curriculares individuais: enquadramento legislativo e intervenção | Oficina de Formação (15h+15h) | Etelvina Inácio | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra | Fevereiro/2015 | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra |
| | A2 | Filosofia | Cinema e Filosofia | Oficina de Formação (25h + 25h) | Anabela Moutinho | Escola Secundária José Belchior Viegas – S. Brás de Alportel | a definir | Escola Secundária José Belchior Viegas – S. Brás de Alportel |

| Gestão de Formação | N.º | Departamentos/Grupos de Recrutamento | Designação da Ação | Modalidade | Formador(es) | Financiamento | Calendarização | Local de Realização |
|---|-----|---|--|---------------------|----------------|------------------------------------|----------------|--|
| Áreas de Formação | | | | | | | | |
| A. Área da docência - áreas do conhecimento, que constituem | A21 | | Recursos Educativos da Agência Espacial Europeia à disposição de todos | Curta Duração (3h) | Hélder Pereira | Escola Secundária de Loulé | Maio/2014 | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra |
| | A22 | | Sismologia na escola | Curta Duração (3h) | Hélder Pereira | Escola Secundária de Loulé | Outubro/2014 | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra |
| | A24 | Professores dos Ensinos Básico e Secundário | Astronomia básica, materiais e aplicações simples e práticas | Oficina de Formação | Miguel Neta | Escola Secundária Dra. Laura Ayres | | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra |

| Gestão de Formação | N.º | Departamentos/Grupos de Recrutamento | Designação da Ação | Modalidade | Formador(es) | Financiamento | Calendarização | Local de Realização |
|--|-----|---|--|---------------------------|--|---|-------------------------------------|--|
| | | | | | | | | |
| B. Prática pedagógica e didática na docência - formação no domínio da organização e gestão da sala de aula | B5 | Todos | Indexação | Curso de Formação (25h) | João lopes | Agrupamento Dr.ª Laura Ayres | 2.º período e 3.º período 2013/2014 | Escola Secundária Dr.ª Laura Ayres |
| | B6 | Todos + Pessoal Não Docente a trabalhar com público-alvo de Educação Especial | MIMO (Metodologias Inclusivas Mais Oportunidades) | Curta Duração (3h) | Duarte Duarte; Sandra Correia, Esperança Santos e Prof.ª Dr.ª Carolina Santos (Ualg) | Projeto MIMO - Escola Secundária de Loulé | 07-Maio 2014 | Escola Secundária de Loulé |
| | B4 | Pessoal docente e AO | Rede de Apoio ao Saber - Potencialidades do Portal da Rede de Bibliotecas do Concelho de S. Brás de Alportel | Curta Duração (3h) | Carla Mateus | Agrupamento José Belchior Viegas | 2.º período 2013/2014 | Agrupamento José Belchior Viegas |
| | B7 | Todos | Adequações curriculares individuais - da teoria à prática | Oficina de Formação (25h) | Sandra Correia | Projeto MIMO-Escola Secundária de Loulé | março a maio de 2014 | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra |
| | B1 | 2º, 3º ciclos e secundário | Avaliação formativa das aprendizagens dos alunos | Oficina de Formação (25h) | Formador Externo | Agrupamento José Belchior Viegas | março | Agrupamento José Belchior Viegas |

| Gestão de Formação | N.º | Departamentos /Grupos de Recrutamento | Designação da Ação | Modalidade | Formador(es) | Financiamento | Calendarização | Local de Realização |
|--------------------|-----|---------------------------------------|---|---------------------------|-----------------|--|----------------|--|
| Áreas de Formação | | | | | | | | |
| | B2 | 2º, 3º ciclos e secundário | Gestão articulada dos currículos - da Educação Pré-escolar ao Ensino Secundário | Círculo de Estudos (15h) | A definir | Agrupamento José Belchior Viegas | A definir | Agrupamento José Belchior Viegas |
| | B3 | Português | Metas curriculares | Curta Duração (3h/6H) | Helena Martins | Agrupamento José Belchior Viegas | | Agrupamento José Belchior Viegas |
| | B8 | Todos | As Bibliotecas Escolares no Mundo Digital | Oficina de Formação (25h) | Vítor Gonçalves | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra | Novembro/2014 | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra |
| | B10 | 500, 510 | Aprender a trabalhar na Ti-nspire CX; utilização de sensores ligados à disciplina de Física e Química | Curta Duração | A definir | Escola secundária de Loulé | novembro 2014 | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra |
| | B9 | Todos | Adequações curriculares individuais: da legislação à intervenção | Curta Duração (3h) | Etelvina Inácio | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra | Outubro/2014 | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra |

| Gestão de Formação | N.º | Departamentos /Grupos de Recrutamento | Designação da Ação | Modalidade | Formador(es) | Financiamento | Calendarização | Local de Realização/Calendarização |
|---|-----|--|---|---------------------------|-------------------------------------|--|------------------|--|
| Áreas de Formação | | | | | | | | |
| C. Formação educacional geral e das organizações educativas | C1 | Todos | Instrumentos de recolha de informação em contexto escolar | Oficina de Formação (30h) | CESNOVA no âmbito do projeto ESCXEL | Projeto ESCXEL | junho/julho 2014 | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra - |
| | C3 | Delegados Segurança AE da área do CFLS | Acompanhamento dos Planos de Prevenção, Emergência e Evacuação das Escolas - Uma intervenção educativa e organizacional | Círculo de Estudos | A definir | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra | | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra |
| | C4 | Todos | Primeiros Socorros e emergência em contexto escolar - Educar para a prevenção e para a ação | Curso de Formação (25h) | A definir | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra | 2014/15 | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra - |

| Gestão de Formação | N.º | Departamentos/Grupos de Recrutamento | Designação da Ação | Modalidade | Formador(es) | Financiamento | Calendarização | Local de Realização |
|--|-----|--------------------------------------|--|--------------------------|--------------------|----------------------------|--------------------|---|
| Áreas de Formação | | | | | | | | |
| D. Administração escolar e administração | D1 | Professores do Ensino Secundário | Avaliação Interna da Escola – O Modelo CAF Educação | Círculo de Estudos (50h) | Alexandre Costa | Escola Secundária de Loulé | A definir | Escola Secundária de Loulé |
| | D2 | Todos | Plataformas de Contratação Pública | Círculo de Estudos (50h) | A definir | Escola Secundária de Loulé | A definir | Escola Secundária de Loulé |
| | D3 | Todos | Avaliação Interna das Escolas – Conceção, implementação e Avaliação de Planos de Melhoria. | Círculo de Estudos (25h) | Silvério Conceição | Agrupamento de Almancil | abril a julho/2014 | Escola Básica Dr. António Sousa Agostinho |

| Gestão de Formação | N.º | Departamentos/Grupos de Recrutamento | Designação da Ação | Modalidade | Formador(es) | Financiamento | Calendarização | Local de Realização |
|---|-----|---|--|---------------------------|------------------------------|----------------------------------|--------------------------|--|
| Áreas de Formação | | | | | | | | |
| E. Liderança, coordenação e supervisão pedagógica | E1 | Todos | Lideranças intermédias | Oficina de formação (25h) | A definir | Agrupamento José Belchior Viegas | Janeiro 2015 | Agrupamento José Belchior Viegas |
| | E2 | Pessoal docente e não docente | As crianças e a Educação: em busca do equilíbrio | Curta Duração (3h) | Henrique Nicolau – psicólogo | Agrupamento José Belchior Viegas | 22-Nov | Agrupamento José Belchior Viegas |
| | E3 | Bolsa de Avaliadores Externos | Avaliação externa da dimensão científico-pedagógica | Curso de Formação (15h) | Marília Dias | DGAE | Janeiro/fevereiro - 2014 | Centros de Formação de Professores do Litoral à Serra e de Albufeira, Silves e Lagoa |
| | | Professores dos Ensinos Básico e Secundário | Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional | Curso de Formação (25h) | Olga Ludovico | AEJBV | Outubro 2014 | Centro Formação de Professores do Litoral à Serra. |

| Gestão de Formação | N.º | Departamentos/Grupos de Recrutamento | Designação da Ação | Modalidade | Formador(es) | Financiamento | Calendarização | Local de Realização |
|----------------------------------|-----|---|---|---------------------------|---|--|----------------------------|--|
| | | | | | | | | |
| F. Formação ética e deontológica | F1 | Todos | Eu e os outros (maus-tratos e violência no namoro) | Curso de Formação | SICAD | Agrupamento José Belchior Viegas | Janeiro 2014 | Agrupamento José Belchior Viegas |
| | F2 | Todos | Educação para a Participação Cidadã | Curso de Formação (25h) | Nelson Dias; Giovanni Allegretti, César Muñoz, Neira Morais e Gilles Pradeau | Agrupamento José Belchior Viegas | dezembro 2013/janeiro 2014 | Agrupamento José Belchior Viegas |
| | F3 | Docentes 2.º e 3.º ciclo | ENPAR (encontro de partilha e práticas educativas de cidadania) | Oficina de Formação (50h) | Lídia Ramos | Direção de Serviços da Região Algarve da DGEstE DSRAL | 2013/2014 | Agrupamento José Belchior Viegas |
| | F4 | Professores dos 2.º e 3.º ciclos e Secundário | Estratégias de educação para o desenvolvimento sustentável | Oficina de Formação (25h) | Nelson Dias (<i>In Loco</i>) Luísa Teotónio Pereira (CIDAC) Jorge Cardoso (FGS) | Agrupamento José Belchior Viegas – S. Brás de Alportel | janeiro a maio - 2014 | Agrupamento José Belchior Viegas |
| | F5 | 110 | Crescer a brincar - 3.º ano | Projeto (25h) | Margarida Barbosa | Associação Prevenir, CMSBA, CFAE Loulé | janeiro a junho 2014 | Agrupamento José Belchior Viegas |
| | F6 | Todos | Litoral, um mar de descobertas | Curso de Formação (15h) | Eng.ª Paula Vaz | (APA-ARH Algarve) | 2 e 3 maio/2014 | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra |

| Gestão de Formação | N.º | Departamentos/Grupos de Recrutamento | Designação da Ação | Modalidade | Formador(es) | Financiamento | Calendarização | Local de Realização |
|--|-----|--------------------------------------|---|---------------------------|--|--|-----------------------|--|
| | | | | | | | | |
| G. Tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar | G1 | Todos | 5 ferramentas 1000 aplicações - Media Player; Prezi; Gmail; Dropbox; Calendary/Andoird/Snagit (interação entre as diversas ferramentas) | Oficina de Formação (25h) | Paulo Ribeiro | Escola Secundária de Loulé | novembro 2014 | Escola Secundária de Loulé |
| | G2 | 110, 200, 210, 220,300 e 330 | Quadros Interativos no Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa | Oficina de Formação (15h) | A definir | Escola Secundária de Loulé | 1.º Período 2014/2015 | Escola Secundária de Loulé |
| | | 110, 200, 210, 220,300 e 330 | Ensino e Aprendizagem com TIC na Língua Portuguesa | Oficina de Formação (25h) | A definir | Escola Secundária de Loulé | 2.º Período 2014/2015 | Escola Secundária de Loulé |
| | G3 | Todos | A utilização da ferramenta Excel em Educação - iniciação | Oficina de Formação (25h) | Stephan Norte, Jorge Costa e Paulo Ribeiro | AD. Dinis. AEDPacheco e ESLoulé | junho/julho 2014 | Escola secundária de Loulé Escola Básica Eng. Duarte Pacheco Escola Básica D. Dinis de Qaurteira |
| | G4 | Todos | A utilização da ferramenta Excel em Educação - consolidação | Oficina de Formação (25h) | Stephan Norte e Paulo Ribeiro | AD.Dinis e ESLoulé | outubro/novembro 2014 | Escola Secundária de Loulé Escola Básica D. Dinis de Quarteira |
| | G5 | Todos | A utilização da ferramenta Excel em Educação - aprofundamento | Oficina de Formação (25h) | Stephan Norte e Paulo Ribeiro | AD.Dinis e ESLoulé | junho/julho 2015 | Escola Secundária de Loulé Escola Básica D. Dinis de Quarteira |
| | G6 | 240, 600, 550, 910,920 e 930 | Facilitar para aprender através das TIC | Oficina de Formação (25h) | Sofia Quintas | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra | 2.º período 2014/15 | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra |

| Gestão de Formação | N.º | Departamentos/Grupos de Recrutamento | Designação da Ação | Modalidade | Formador(es) | Financiamento | Calendarização | Local de Realização |
|--------------------|-----|--|---|-------------------------|----------------|--|----------------|--|
| Áreas de Formação | | | | | | | | |
| | G7 | Docentes Ensino Secundário | Software de Gestão e Administração Escolar: Programa INOVAR - Alunos e Profissional | Curso de Formação (25h) | Paulo Cavaco | Escola Secundária de Loulé | Outubro/2014 | Escola Secundária de Loulé |
| | G8 | 110, 230, 510, 520, 500, 550, 530, 540 e 560 | Recursos Educativos Digitais (RED) em contexto de sala de aula - Funcionalidades e metodologias de um percurso colaborativo | Curso de Formação (30h) | Miguel Neta | CFLS | Novembro 2014 | CFLS (Escola Secundária de Loulé) |
| | G9 | Todos | As comunidades de Aprendizagem | Curso de Formação (15h) | Luísa Carreira | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra | A agendar | Centro de Formação de Professores do Litoral à Serra |