

EDUARDO MANUEL SERRÃO PEREIRA

**A CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PROVA
DE APTIDÃO PROFISSIONAL NOS CURSOS
PROFISSIONAIS DO ENSINO SECUNDÁRIO
PÚBLICO**

**Dissertação apresentada na Universidade Lusófona do Porto para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Administração Escolar.**

Orientador: Professor Doutor Paulo Delgado

Universidade Lusófona do Porto

Instituto de Educação

Porto

2012

À Sofia, Catarina e Maria

Agradecimentos

Quero expressar os meus agradecimentos a todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho, em particular:

Ao Professor Doutor Paulo Delgado pela sua disponibilidade, motivação, interesse e apoio profissional;

À Escola Secundária Padre Benjamim Salgado, nomeadamente à Direcção, aos Professores Acompanhantes, aos Directores de Curso e aos Alunos pela sua colaboração e disponibilidade;

À Carla Neves pelo seu incentivo, apoio e amizade.

Resumo

No âmbito do recente alargamento da oferta educativa de Cursos Profissionais às Escolas Secundárias, este estudo debruça-se sobre a concepção e implementação da Prova de Aptidão Profissional (PAP), as semelhanças e diferenças que esta prova assume nos diferentes Cursos Profissionais.

A selecção do objecto de estudo recaiu nas sete turmas do décimo segundo ano dos Cursos Profissionais da Escola Secundária Padre Benjamim Salgado, visto encontrarem-se nessas turmas os Alunos que irão realizar a PAP no ano lectivo 2010/2011, com o apoio dos Professores Acompanhantes e com a coordenação dos Directores de Curso.

Os meios utilizados nesta investigação dividiram-se em: (i) Inquéritos por questionários, a serem aplicados a Alunos e Professores Acompanhantes; (ii) Entrevistas, a serem realizadas aos Directores de Curso.

A PAP, nos Cursos Profissionais do Ensino Secundário público, constitui uma mudança significativa nas dinâmicas inerentes ao espaço educativo. O seu papel, neste contexto, poderá representar uma evolução na relação entre os conhecimentos e as competências adquiridas nos cursos e o empreendedorismo e a criatividade do Aluno. Este será mais evidente se os actores educativos apostarem numa formação vocacionada para a inovação e para o risco, apoiados num currículo adaptado às condições do mercado de trabalho local e motivador para os jovens Alunos, e isso marcará, certamente, a diferença rumo ao sucesso.

Palavras-Chave:

Prova de Aptidão Profissional – Alunos – Professores Acompanhantes – Directores de Curso – Cursos Profissionais

Abstract

This study focuses on the design and implementation of Professional Aptitude Test (PAT), the similarities and differences that this test assumes in the different Professional Courses recently implemented at Secondary Schools.

The selection of the subject of study were the seven classes of the twelfth year of the Professional Courses at Escola Secundária Padre Benjamin Salgado, since these groups had students who will perform PAT in the academic year of 2010/2011. The students had the support of teachers accompanying the process and the supervision of Course Directors.

The methods used in this study can be divided into: (i) surveys using questionnaires, to be applied to students and Accompanying teachers (ii) Interviews to be held to the course Directors.

In public school Professional Courses, PAT constitutes a significant change in the dynamics inherent to the educational area. In this context, its role may represent an evolution in the relationship between knowledge and the skills acquired during courses and entrepreneurship and creativity of the student. This can be more evident if the educational subjects give preference to methods which train students not to try innovation and risk. This has to be supported by a curriculum which is adapted to the conditions of local labor market and at the same time motivating for young students. This will certainly make a difference in the path to success.

Keywords:

Vocational Aptitude Test - Students - Teachers Accompanying - Course directors-
Professional Courses

Siglas e Abreviaturas

CCH – Cursos Científico-Humanísticos

CCRN – Comissão Coordenação da Região Norte

CEF – Curso Educação Formação

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

CSPOPE – Cursos Secundários Predominantemente Orientados para o Prosseguimento
de Estudos

CSPOVA - Cursos Secundários Predominantemente Orientados para a Vida Activa

CNO – Centro Novas Oportunidades

CPTOO – Curso Profissional Técnico Óptico Ocular

CPTEAC – Curso Profissional Técnico Electrónica Automação Computadores

CPTIE – Curso Profissional Técnico Instalações Eléctricas

CPASC – Curso Profissional Animador Sócio-Cultural

CPTG – Curso Profissional Técnico Gestão

CPTIG – Curso Profissional Técnico Informático de Gestão

CPTM – Curso Profissional Técnico Multimédia

DC – Director de Curso

DGES – Direcção Geral do Ensino Secundário

EP – Escola Profissional

ESPBS – Escola Secundária Padre Benjamim Salgado

FCT – Formação em Contexto de Trabalho

GEP – Gabinete de Estudos e Planeamento

GETAP – Gabinete para a Educação Tecnológica Artística e Profissional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ONU – Organização das Nações Unidas

PA – Professor Acompanhante

PAP – Prova de Aptidão Profissional

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

Índice

Dedicatória.....	2
Agradecimentos.....	3
Resumo.....	4
Abstract.....	5
Introdução.....	12
Capítulo I – Fundamentos e pressupostos da organização escolar	16
1.1 - A Escola como Organização.....	17
1.2 - A escola e o meio envolvente.....	24
1.2.1 - A escola de massas e a igualdade de oportunidades	26
1.2.2 - A relação Educação/Mercado de trabalho.....	29
Capítulo II – Ensino Técnico e Profissional.....	32
2.1 - Breve evolução histórica do ensino técnico e profissional em Portugal	33
2.1.1 - Os primórdios do ensino técnico e profissional em Portugal	33
2.1.2 - De Veiga Simão aos anos oitenta	46
2.1.3 - O ensino técnico nos anos oitenta.....	50
2.2 - As escolas profissionais.....	53
2.2.1 - Génese.....	54
2.2.2 - A Evolução das escolas profissionais	60
2.2.3 - A organização das Escolas Profissionais	65
2.2.4 - O modelo pedagógico do Ensino Profissional.....	65
2.2.5 - Pessoal docente	67
2.2.6 - O modelo de Financiamento	69
2.3 - Os Cursos profissionais nas escolas secundárias.....	71
2.4 - As novas competências do professor.....	78
2.5 - O Director de Curso	80
2.5.1 - Os Normativos	81
2.5.2 - Perfil do Director de Curso.....	82
2.5.3 - Competências e funções do Director de Curso.....	83
2.6 - A Prova de Aptidão Profissional	87
2.6.1 - As fases da Prova de Aptidão Profissional	88
2.6.2 - Normativos	90
Capítulo III – Metodologias da Investigação	93
3.1 - Objecto de Estudo.....	94
3.2 - Caracterização do Meio	95
3.3 - Pergunta de Partida.....	98
3.4 - Objectivos do Estudo.....	98
3.5 - Procedimentos Metodológicos	99

3.6 - Técnicas e Instrumentos de Pesquisa	100
3.6.1 - Entrevista Semi-Estruturadas.....	100
3.6.2 - Inquéritos por Questionário	102
3.6.3 - Análise Documental.....	104
3.7 - A Análise de Conteúdo.....	105
Capítulo IV – Tratamento de Dados e Conclusões.....	106
4.1 - Análise dos Resultados.....	107
4.1.1- Análise dos Resultados Aos Inquéritos dos Alunos	107
4.1.2 - Análise dos Resultados aos Inquéritos dos Professores Acompanhantes.....	120
4.1.3 - Análise dos Resultados das Questões Comuns aos Alunos e Professores Acompanhantes.	131
Conclusões.....	164
Bibliografia.....	173
Anexos.....	I

Índice de Quadros

Quadro 1 - Teorias Organizacionais.....	18
Quadro 2 - Carga Horária Semanal das Escolas de Desenho Industrial.....	35
Quadro 3 - Carga Horária Semanal das Disciplinas da Secção Geral.....	36
Quadro 4 - Organização do Curso de Serralheiro Mecânico no Ensino Industrial.....	38
Quadro 5 - Carga Horária da Habilitação Complementar de Serralheiro Mecânico.....	39
Quadro 6 - Carga Horária do Curso Ensino Industrial – Serralheiro.....	40
Quadro 7 - Disciplinas do Ciclo Preparatório Elementar.....	42
Quadro 8 - Disciplinas dos Cursos Complementares da Aprendizagem – Serralheiro...	43
Quadro 9 - Disciplinas do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico.....	44
Quadro 10 - Horário Semanal, para o 7º, 8º e 9º ano de Escolaridade, do Curso Geral Unificado do Ensino Secundário.....	49
Quadro 11 - Cursos Técnico Profissional/Cursos Profissionais.....	52
Quadro 12 - Candidaturas à Criação de Escolas Profissionais.....	56
Quadro 13 - Promotores das Escolas Profissionais.....	57
Quadro 14 - Distribuição das Frequências do 10º ano de Escolaridade ou Equivalente no ano Lectivo 1993/1994.....	62
Quadro 15 - Ensino Profissional nas Escolas.....	64
Quadro 16 - Matriz Curricular dos Cursos Profissionais.....	75
Quadro 17 - Alunos Inscritos em Cursos Profissionais.....	76
Quadro 18 - Evolução do Número de Alunos Inscritos em Cursos Profissionais.....	76
Quadro 19 - Qualidades do Director de Curso.....	83
Quadro 20 - Cursos Profissionais Envolvidos no Estudo.....	95
Quadro 21 - Distribuição das Turmas pelos Diferentes Níveis de Ensino e Cursos.....	97
Quadro 22 - Distribuição dos Alunos do Estudo por Cursos Profissionais.....	108
Quadro 23 - Idades dos Alunos do 3º Ano do Cursos Profissionais.....	110
Quadro 24 – Ordenação dos Factores de Sucesso da PAP.....	171

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Evolução da Taxa da Analfabetismo, na População dos 7 aos 11 anos e dos 12 aos 19 anos.....	45
Gráfico 2 - Níveis de escolaridade da População Portuguesa, 1991	59
Gráfico 3 - Distribuição dos Alunos por sexo	108
Gráfico 4 - Distribuição dos Alunos por idade.....	110
Gráfico 5 - Situação Académica dos Alunos à entrada do Curso Profissional.....	112
Gráfico 6 - Reprovação dos Alunos	114
Gráfico 7 - Razões para os Alunos escolherem o Curso Profissional	115
Gráfico 8 - Os Alunos recomendam o Curso Profissional	116
Gráfico 9 - Influência do Curso Profissional no futuro dos Alunos.....	118
Gráfico 10 - Avaliação do empenho dos Alunos.....	119
Gráfico 11 - Distribuição dos Professores Acompanhantes por sexo	120
Gráfico 12 - Distribuição dos Professores Acompanhantes por idade	122
Gráfico 13 - Distribuição dos Professores Acompanhantes	123
Gráfico 14 - Situação profissional dos Professores Acompanhantes	124
Gráfico 15 - Componente curricular leccionada pelos Professores Acompanhantes....	125
Gráfico 16 - Experiência profissional dos Professores Acompanhantes.....	126
Gráfico 17 - Avaliação da motivação	126
Gráfico 18 - Avaliação do trabalho em equipa.....	128
Gráfico 19 - Avaliação do trabalho em equipa PA e DC	129
Gráfico 20 - Importância da definição de fases intermédias na PAP	130
Gráfico 21 - Importância da PAP nos Cursos Profissionais(Alunos)	131
Gráfico 22 - Importância da PAP nos Cursos Profissionais(PA)	133
Gráfico 23 - Avaliação da organização da PAP(Alunos)	134
Gráfico 25 - Avaliação da organização da PAP(PA)	136
Gráfico 26 - Relação entre os objectivos definidos e implementados PAP(Alunos) ...	137
Gráfico 27 - Relação entre os objectivos definidos e implementados PAP(PA)	138
Gráfico 28 - Selecção do tema desenvolvido na PAP(Alunos)	140
Gráfico 29 - Selecção do tema desenvolvido na PAP(PA)	141
Gráfico 30 - A PAP permite aplicar os conhecimentos adquiridos no Curso(Alunos) ..	142
Gráfico 31 - A PAP permite aplicar os conhecimentos adquiridos no Curso(PA)	143
Gráfico 32 - Cumprimento da planificação da PAP(Alunos)	145
Gráfico 33 - Cumprimento da planificação da PAP(PA)	146
Gráfico 34 - Apoio à PAP(Alunos)	147
Gráfico 35 - Apoio à PAP(PA)	149
Gráfico 36 - Avaliação do desempenho do DC(Alunos)	150
Gráfico 37 - Importância do desempenho do DC(PA)	151
Gráfico 38 - Avaliação do apoio dos Professores Acompanhantes(Alunos)	152
Gráfico 39 - Avaliação do apoio dos Professores Acompanhantes(PA)	154
Gráfico 40 - Trabalho realizado pelo Aluno(Alunos)	155
Gráfico 41 - Apoio do Professor Acompanhante(Alunos)	156
Gráfico 42 - Organização da PAP(Alunos)	158

Gráfico 43 - Desempenho do Director de Curso(Alunos)	159
Gráfico 44 - Relação entre os intervenientes na PAP(Alunos)	160
Gráfico 45 - Conhecimentos adquiridos ao longo do Curso(Alunos)	161
Gráfico 46 - Trabalho realizado pelo Aluno(PA)	155
Gráfico 47 - Apoio do Professor Acompanhante(PA)	156
Gráfico 48 - Organização da PAP(PA)	158
Gráfico 49 - Desempenho do Director de Curso(PA)	159
Gráfico 50 - Relação entre os intervenientes na PAP(PA)	160
Gráfico 51 - Conhecimentos adquiridos ao longo do Curso(PA)	161
Gráfico 52 - Relação entre os intervenientes na PAP(Alunos)	162
Gráfico 53 - Relação entre os intervenientes na PAP(PA)	163

Índice de Figuras

Figura 1 - As cinco variáveis básicas de uma Organização	17
Figura 2 - Evolução do Ensino Profissional nas Escolas	63
Figura 3 - Organigrama – Tipo de Cursos Profissionais	67

Introdução

A sociedade actual caracteriza-se por mudanças sociais, tecnológicas e económicas cada vez mais dinâmicas e abrangentes. Não é possível continuar agarrado a sentimentalismos do passado, onde tudo parecia bem mais fácil de controlar, em virtude da zona de influência de cada um ser restrita e, nesse sentido, ser delimitada a influência dessas mudanças no sistema educativo. Hoje tudo mudou e existe uma preocupação latente no sistema educativo em procurar entender os sinais enviados pela sociedade. Neste sentido, o sistema de ensino tende a flexibilizar-se e adaptar-se de acordo com os desafios lançados pelas organizações governamentais ou não governamentais e pelas políticas educativas dos governos.

Como aparece referido no Relatório da OCDE de 1989,

“O ensino é constantemente influenciado e adaptado pela evolução cultural, económica e social. Está ligado, de forma complexa, ao desenvolvimento económico e social, e a sua contribuição para este desenvolvimento faz parte das pesadas tarefas que lhe são cometidas.” (p.11)

As mudanças na sociedade alteraram as dinâmicas, os procedimentos, as infra-estruturas, o organograma e os serviços da escola. A escola passou a ser vista como parceira e não como um sistema isolado, passou a responder às necessidades da sociedade em geral e do mercado de trabalho em particular. Isto permitiu uma abertura da escola aos desafios lançados pelo mercado de trabalho, definiram-se novos perfis profissionais e escolares, alteraram-se modelos educativos e adequaram-se os objectivos do Ensino Geral e do Ensino Profissional.

A abertura da escola obrigou a uma renovação a diferentes níveis, mais ou menos pacífica, de acordo com a área de implementação. Se, por um lado, no quotidiano da escola se estabeleciam novos caminhos, novas estratégias e novas dimensões, por outro, tornava-se necessário romper com práticas desinteressantes e obsoletas. Iniciou-se um processo de procura do que pretendiam os Alunos, quais as suas expectativas e como poderia a escola responder aos “outros” Alunos. Poderia a escola desinteressar-se pelos outros Alunos, ou deveria sonhar com uma mudança capaz de transformar jovens em Alunos, incorporando no ensino as suas competências e capacidades, e encaminhando-os para um percurso motivador?

O caminho do sucesso, nomeadamente no Ensino Secundário, passou a construir-se separadamente para os Alunos que pretendiam seguir estudos e para os que

pretendiam entrar no mercado de trabalho. Este último nível de ensino confronta-se com o duplo objectivo: preparar os Alunos para o Ensino Superior e para a vida activa, ou seja, implementar um nível para os que pretendem prosseguir estudos e um outro para os que pretendem ingressar no mercado de trabalho.

No passado, o ensino técnico foi uma das fontes de nivelação social, pois só os jovens pertencentes às classes mais baixas eram orientados para este tipo de ensino, tendo como objectivo o primeiro emprego. O ensino técnico apresentava uma formação desinteressante, limitada, desmotivante, sem capacidade de evolução, sem possibilidades de adaptação a novas situações, muito presa a currículos desnivelados e que não dava acesso ao Ensino Superior.

Actualmente, com a reformulação dos objectivos, as alterações dos conteúdos curriculares e a nova realidade profissional, o Ensino Profissional passou a ter como principal função a inserção dos jovens no mercado de trabalho, não deixando de contribuir para o desenvolvimento económico, para a minimização do desemprego jovem, para reduzir o abandono e o insucesso escolar, procurando responder, de forma activa e dinâmica às necessidades e expectativas dos jovens e, em simultâneo, a permitir o acesso dos jovens ao Ensino Superior.

No Ensino Profissional quero destacar duas dimensões, a Prova de Aptidão Profissional(PAP) e a Formação em Contexto de Trabalho(FCT). Em ambos os casos existe, da minha parte, uma motivação extra para procurar entender, em profundidade, os seus processos que, apesar de separados, estão, em alguns Cursos Profissionais, interligados e contribuem, de forma clara para o sucesso do Aluno na sua inserção no mercado de trabalho.

Após algumas semanas passadas do início do Mestrado em Ciências da Educação – Administração Escolar, e depois de alguns seminários concluídos, sabia claramente que a minha área de estudo seria o Ensino Profissional e uma das suas problemáticas específicas, a Prova de Aptidão Profissional.

O tema do estudo recaiu na PAP devido a uma experiência acumulada em três diferentes escolas ao longo de onze anos, nas quais vivi experiências únicas, gratificantes, mas, simultaneamente, diferenciadas de escola para escola e de Curso para Curso. Em momentos muito próprios, e dentro da mesma escola, as dinâmicas, os procedimentos e a organização da concepção e implementação da PAP eram estabelecidos de forma diferenciada e numa perspectiva muito específica para um determinado Curso. Assim nasceu a questão central deste estudo: que papel desempenha a Prova de Aptidão Profissional nos Cursos Profissionais do Ensino Secundário

público? Associada a esta questão foram estabelecidos os objectivos seguintes: um geral, identificar e descrever o papel da PAP nos diferentes Cursos Profissionais e vários específicos: Descrever e interpretar os processos de concepção e de implementação da PAP; Identificar a importância do Director de Curso na concepção e implementação da PAP; Identificar a importância dos Professores Acompanhantes na concepção e implementação da PAP; Conhecer as expectativas dos Alunos dos Cursos profissionais face à PAP; Avaliar o apoio prestado ao Aluno na concepção e implementação da PAP; Avaliar a organização da concepção e implementação da PAP; Procurar saber se os objectivos iniciais traçados pelos Alunos no ante-projecto são desenvolvidos na concepção e implementação da PAP; Enumerar os factores para o sucesso da concepção e implementação da PAP de acordo com a sua importância.

Os Alunos dos Cursos Profissionais apresentam perfis específicos muito próprios, de acordo com a saída profissional, num sistema educativo onde a motivação, o empenho e a participação de todos no processo ensino-aprendizagem constituem-se como pilares de sucesso ao longo do Curso e que encontram, na concepção e implementação da PAP, uma última etapa do seu processo formativo.

Os Professores Acompanhantes investem parte do seu trabalho na procura das soluções técnicas adequadas aos problemas levantados, adaptam-se às dinâmicas e procedimentos oriundos da organização da PAP, relacionam-se de modo muito particular com os outros envolvidos no processo e responsabilizam-se, ainda que indirectamente, pela concepção e implementação da PAP do Aluno.

O Director de Curso desempenha um papel relevante no Ensino Profissional ao nível das dinâmicas, dos currículos, dos projectos, dos percursos educativos, das transversalidades horizontais e verticais, dos estágios e da concepção e implementação da Prova de Aptidão Profissional. Neste contexto, o papel do Director de Curso abandona claramente o papel de professor “clássico” para desempenhar funções de gestor de recursos, sejam eles humanos, estruturais ou materiais, transportando-os para uma realidade educativa “liberal”.

Na concepção e implementação da PAP, o papel desempenhado por todos os intervenientes, as suas relações, as suas expectativas, os seus desejos e aspirações, por um lado, a organização, a planificação, os objectivos e a forma como encaram o Curso, por outro, o percurso curricular e as interpretações culturais, por fim, influenciam, de forma directa ou indirecta, o sucesso dos Alunos nesse processo. O Director de Curso, os Professores Acompanhantes e os Alunos encaram o projecto de PAP com algumas reticências e dúvidas. Não se comparando com uma disciplina ou projecto curricular,

todos os envolvidos na concepção e implementação da PAP dependem das dinâmicas estabelecidas e da forma como elas vão ao encontro das suas expectativas. O estudo aborda os parâmetros atrás indicados, relacionados com a concepção e implementação da PAP, procurando pontos comuns e divergentes aos diferentes Cursos e questões pacíficas e conturbáveis aos intervenientes no processo. Para encontrar esses pontos foram aplicados inquéritos por questionário aos Alunos e Professores Acompanhantes e realizadas entrevistas semi-estruturadas aos Directores de Curso.

O estudo desenvolve-se em quatro capítulos. No capítulo I é analisada a escola como organização, nomeadamente as suas relações com o meio envolvente, ao nível da igualdade de oportunidades e da relação entre a escola com o mercado de trabalho e da cultura de escola. No capítulo II é apresentada uma breve resenha da evolução do Ensino Técnico e Profissional, desde o final do século XIX até aos nossos dias, com especial relevo para o aparecimento das Escolas Profissionais no panorama educativo, a introdução dos Cursos Profissionais nas Escolas Secundárias e a concepção e implementação da Prova de Aptidão Profissional, através de Decretos-Lei e de documentos existentes sobre o tema. No capítulo III são definidos o objecto de estudo, os procedimentos metodológicos, as técnicas e instrumentos de pesquisa e os métodos e técnicas utilizadas. No capítulo IV é realizada a interpretação e análise de resultados aos inquéritos por questionário dos Alunos e dos Professores Acompanhantes, com contextualização de fragmentos retirados das entrevistas aos Directores de Curso.

Este trabalho procura contribuir para uma reflexão em torno da concepção e implementação da PAP, procurando recolher o pensamento dos envolvidos no processo relativamente a algumas questões específicas, e deixando pistas para alterações às suas dinâmicas e aos seus procedimentos.

Capítulo I

Fundamentos e Pressupostos da Organização Escolar

Neste capítulo irei abordar a escola enquanto organização constituída por um sem número de variáveis internas e externas que interagem e dependem entre si. Com objectivos gerais definidos, a escola evolui muito por via dos normativos que a regem e pela interpretação dada à legislação em vigor para a constituição dos seus objectivos específicos. Essa organização multifacetada aplica modelos de gestão diferenciados, ao nível das Direcções de Turma, das Coordenações de Grupo, das Coordenações de Departamentos Disciplinares e dos Cursos Profissionais.

Os Cursos Profissionais, palco onde se movem vários actores educativos, encarnando papéis mais ou menos definidos, exercem poderes formais ou informais, com interesses que por vezes os fazem entrar em rota de colisão, gerando inevitáveis conflitos e isso influenciará a concepção e implementação da PAP.

1.1 - A Escola como Organização

“ A escola, enquanto organização, constitui seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos.” (Costa, J., 1996, p.7)

Partindo da ideia exposta por Costa(1996), podemos afirmar que, hoje em dia, as organizações contêm, uma dimensão social, política, económica, desportiva, cultural, religiosa, integram um conjunto de cidadãos com interesses iguais, ou muito próximos, e são capazes de se transformarem no motor da sociedade onde estão incluídas.

Figura 1 - As cinco variáveis básicas de uma Organização



Fonte: Chiavenato(2000)

Assim sendo, e de acordo com Chiavenato(2000), as organizações podem ser estruturadas de acordo com cinco variáveis, tarefa, estrutura, pessoas, tecnologia e ambiente e a interdependência sistémica entre elas constitui o objecto de estudo da Teoria Geral da Administração. No seio das várias organizações, cada uma das variáveis influencia as outras, ao mesmo tempo que é influenciada por elas. Embora cada teoria valorize uma ou mais variáveis, em detrimento de outras, pode perfeitamente alterar-se, a espaços, os equilíbrios de relacionamento, permitindo uma dinâmica na organização sustentada em princípios diferenciados, normalmente acompanhados por uma mudança política na forma de encarar os objectivos da organização dentro da sociedade.

Quadro 1 – Teorias Organizacionais

TEORIAS ORGANIZACIONAIS		
Ênfase	Teoria	Principais Enfoques
Nas Tarefas	Administração Científica	Racionalização do Trabalho no Nível Operacional
Na Estrutura	Burocrática da Organização	Organização Formal Burocrática Racionalidade Organizacional
Na Estrutura	Clássica Neoclássica	Organização Formal Princípios Gerais da Administração Função do Administrador
Nas Pessoas	Relações Humanas	Organização Informal Motivação, Liderança, Comunicação e Dinâmica de Grupo
Na Estrutura	Estruturalistas	Múltipla Abordagem: Organização Formal e Informal Análise Intra-Organizacional e Análise Inter-Organizacional
No Ambiente	Contingência	Análise Ambiental (Imperativo Ambiental) Abordagem de Sistema Aberto
Nas Pessoas	Comportamento Organizacional	Estilos de Administração Teoria das Decisões Integração dos Objectivos Organizacionais e Individuais
Nas Pessoas	Desenvolvimento Organizacional	Mudança Organizacional Planeada Abordagem do Sistema Aberto
Na Tecnologia	Contingência	Administração da Tecnologia (Imperativo Tecnológico)

Fonte: Chiavenato (2000, p.17).

A escola, enquanto organização, sempre se confrontou com as Teorias que foram desenvolvidas para as organizações em geral, sofrendo influências, na sua estrutura e no *modus operandus*, dessas teorias, de acordo com a sua ligação à sociedade.

O quadro reproduzido reforça a ideia de que o estudo da escola como organização implica um olhar sobre as suas especificidades, nomeadamente, no que diz respeito à sua estrutura, ao seu funcionamento, as suas características formais e informais e ao seu meio envolvente, o que torna “difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola”(Lima,1992, p.42), não permitindo que aquela seja tratada de forma abstracta e irrelevante, mas sim num quadro objectivo e integrado.

Enquanto organização, a escola desenvolve poderes, uns regulamentados pela legislação, normalmente transformados em ordens, aos quais todos os actores educativos devem obediência, e outros morais, transformados em estratégias de persuasão dos demais actores educativos e presentes na hora da tomada de decisão. Deste modo:

“ A escola maneja um poder que tem uma dupla conotação. Por um lado, é um poder legal que fica definido como a capacidade de interferir nas condutas, mudar o curso dos acontecimentos, vencer resistências e conseguir que as pessoas façam aquilo que, de outro modo, jamais seria feito (Pfeffer, 1981). Por outro lado, é um poder educativo que pretende actuar sobre os mecanismos internos de convencimento e auto-decisão. É uma autoridade moral que transfere os critérios de actuação através da assimilação dos mesmos.” (Guerra, 2002, p.17)

Apesar de presente, durante o trabalho desenvolvido por todos os actores educativos, a escola não se esgota num desenho com quadrados e nomes ou números, e, por vezes, a linearidade horizontal e vertical do organograma é colocada à margem do processo de ensino-aprendizagem. Por um lado, porque as hierarquias não conseguem levar até ao fim o planeamento idealizado para atingir um conjunto de objectivos, por falta de competências, meios ou estratégias. Por outro, porque o tempo de duração das hierarquias é insuficiente para conseguir criar um espírito de equipa, de vitória e de motivação capaz de potencializar o capital humano de cada um e transformá-lo numa rede de ligações forte e dinâmica. Finalmente, porque a organização da escola sofre da ligação a dois poderes, o central e o local, e nem sempre as hierarquias e os objectivos, pensados ou desenhados por ambos, são coincidentes. Como refere Azevedo(1999b):

“ As organizações escolares vivem quotidianamente um conflito insanável que lhes dificulta uma acção coerente: por um lado, são entidades da administração pública, feridas centralmente, autênticos terminais instalados por todo o território mas dependentes de um mainframe poderoso; por outro lado, são instituições sediadas em um dado local, fazem parte de uma certa paisagem, interagem continuamente com actores sociais – Alunos, pais, autarcas, empresários - e outras instituições locais e destinam-se a proporcionar-lhes um benefício social.” (p.198)

A escola, organização prioritária no desenvolvimento de uma sociedade evoluída, é uma estrutura complexa, composta por um conjunto de organismos, internos e externos, que interagem e dependem das dinâmicas impostas a cada momento, por quem os dirige. É um sistema que reage de forma espontânea às inúmeras variáveis, internas e externas, e evolui muito por força dos normativos que a regem que, mais do que coordenados, são muitas vezes reacções em cascata a um mero acontecimento particularizado. No meio destas convulsões surgem os Professores que, no seu voluntarismo quotidiano, aceitam as tarefas que lhes são solicitadas, ou impostas, sem muitas vezes separarem o que é prioritário do que é supérfluo, podendo originar o desnorte do processo ensino-aprendizagem do Aluno. Como aponta Nóvoa(2006):

“ Há hoje [na escola] um excesso de missões. A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas – que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo, – o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante. Muitas das nossas escolas são instituições distraídas, dispersivas, incapazes de um foco, de definir estratégias claras. E quando se enuncia cada uma dessas missões ninguém ousa dizer que não são importantes. Mas a pergunta que se deve fazer é: a escola pode fazer tudo? É preciso combater esse “transbordamento”. Tudo é importante, desde que não se esqueça que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos Alunos.” (p.5)

A orientação, os objectivos e os fins para os quais a escola funciona aparecem à luz dos seus Regulamentos Internos, Projectos Educativos, Planos Curriculares, Planos Anuais de Actividades, Projectos Curriculares de Turma ou documentos de níveis hierárquicos definidos e aos quais todos devem «obediência», e, apesar de não ser uma questão imperativa nesses documentos, constitui uma forma de a monitorizar e avaliar, no sentido de procurar corrigir o que contribuiu para os insucessos de gestão ou administração. A coordenação é realizada pelos seus órgãos deliberativos e executivos, como sejam, o Conselho Geral, o Conselho Pedagógico e a Direcção da Escola. A Coordenação de Departamentos, os Grupos Disciplinares, os Directores de Curso e os

Directores de Turma realizam um trabalho contínuo integrado na gestão pedagógica da escola, operacionalizado através de um calendário anual de reuniões.

As diferentes imagens organizacionais da escola foram alvo de estudo por parte de Costa(1996), representando diferentes perspectivas da escola que têm a sua origem na Teoria das Organizações e que hoje existem na organização escolar.

A visão da escola como: a) Empresa - prende-se com a concepção formal da estrutura organizacional hierárquica e com a definição de cargos e funções; b) Burocracia - prende-se com o facto das decisões serem tomadas nos serviços centrais do Ministério da Educação e prescritas através da Legislação ou de Ofícios-Circulares, cujo conteúdo deve ser aplicado em todas as escolas do país; c) Democracia - assenta ao nível organizacional e pedagógico, em que todos têm oportunidade de participar na sua gestão, de forma directa ou indirecta; d) Arena política - assenta numa perspectiva oposta à anterior: a escola é composta por seres humanos que têm valores, objectivos, interesses e ideias diferentes, que, por vezes, são inconciliáveis; e) Cultura - provém do contexto de, ao transportar, um conjunto de indivíduos para dentro do mesmo espaço, a escola, estarmos a transportar, implicitamente, uma cultura inerente ao próprio indivíduo que, na sua relação de forma e conteúdo, com a cultura dos outros, e da própria escola, resultará no sucesso ou insucesso do seu percurso educativo.

A escola é um espaço onde ocorre um conjunto de acções e reacções realizadas por um conjunto de actores educativos, cada um com a sua importância no processo de crescimento social, humano e académico dos Alunos, contextualizadas num sistema de interacção e influência mútuas, onde os diferentes intervenientes desenvolvem as suas acções com orientações, objectivos e finalidades definidas em rede de ligações. Em paralelo, é um universo de comunicação verbal e não-verbal, diferenciado do mundo familiar, do mundo desportivo, do mundo cultural, do mundo económico, do mundo político, onde os comportamentos, as mensagens e os gestos só têm importância quando associados aos princípios culturais dos comunicadores, e permitem detectar atempadamente, sinais de desmotivação, desempenho e descrédito ao nível individual ou de grupo. Esta volatilidade do sistema educativo é referenciada por Nóvoa(1999):

“ Um segundo sempre foi e será um segundo, mas a verdade, vista a olhos nus, transporta-nos para um tempo de mudança cada vez mais rápido e feroz, tornando o futuro cada vez mais incógnito e imprevisível, obrigando todos em equipa a criar estratégias de percepção e intervenção nas escolas funcionem em sistema de êmbolo permitindo um equilíbrio o tão mais rápido quanto possível. Cada vez parece ser mais importante preparar a escola e os

seus actores “para terem reacções estratégicas adaptadas e para a gestão do imprevisível.” (p.56)

Actualmente faz todo o sentido pensar, debater e analisar a escola de acordo com uma configuração que integra três níveis: (i) O nível micro – correspondente à sala de aula; (ii) O nível macro – que corresponde ao sistema educativo; (iii) O nível meso – correspondente à compreensão e às interacções entre o micro e o macro. Assim, torna-se evidente a necessidade dos processos de mudança passarem pela compreensão da escola, pela leitura dos seus símbolos, pela observação dos seus gestos, pela dinâmica da sua alma, enquanto organização única e inigualável, com a sua cultura, os seus actores educativos e os seus processos de ensino-aprendizagem, e não através de um sistema centralizado que tem um olhar único e implacável sobre todo o conjunto de escolas.

“Torna-se, assim, importante reconhecer o envolvimento da escola no processo de mudança. Não a escola abstracta, como objecto genérico de estudo, mas cada escola concreta, com as suas características, com a sua cultura peculiar. Deve assinalar-se o seu modo de trabalhar com a mudança, de lhe dar um rosto próprio e de por ela se deixar influenciar. Deste modo, a mudança das escolas será percebida pelas dinâmicas nelas criadas, pela relação que elas estabelecem com a mudança e pelo grau de complementaridade da intervenção dos vários actores, internos e externos à escola, e dos papéis que eles desempenham.” (Formosinho, 2000, p.18)

Segundo Formosinho(2000), cada escola terá sucesso se conseguir fazer coabitar no seu interior dois conjuntos de mudanças oriundos de dois mundos diferentes e ambos de importância acrescida: as emanadas do sistema central, onde as mudanças são particularmente políticas, e as mudanças que entram directa ou indirectamente todos os dias na escola por força, por vontade ou por acção de uma sociedade local, resultando num conjunto de dinâmicas e procedimentos únicos e intransmissíveis.

A organização escolar depende da forma como a comunidade educativa, em particular a Direcção da Escola, observa e implementa os normativos regulamentares em vigor e, em simultâneo, gere as ideias, as dinâmicas e os procedimentos com que procura resolver os problemas ou as questões levantadas no quotidiano. A concepção e implementação da Prova de Aptidão Profissional, enquanto processo organizado dentro do espaço educativo, está dependente das opções organizativas implementadas na escola, o que poderá originar diferenças ou semelhanças organizativas em cada um dos Cursos envolvidos neste estudo.

A concessão de autonomia às escolas passa por um processo prático e dinâmico das políticas educativas e deverá permitir maior flexibilidade nas decisões, adequação e eficácia da oferta educativa às necessidades específicas da comunidade envolvente, na qual se incluem os Alunos, Pais e Sociedade Empresarial e Industrial. Se isto é verdade, a forma como as sucessivas políticas educativas tentaram abordar esta questão foi sempre pelo contornar o prioritário e estabelecendo pequenos degraus de autonomia que ficavam aquém das expectativas criadas ao sistema educativo.

“ (...) A coberto de uma retórica de contextualização das políticas educativas e da mobilização dos actores locais pela ideia de autonomia, vai-se perpetuando o típico Estado Administrativo e a sua lógica burocrática incentivadora de uma actuação em conformidade.” (Formosinho, 2000, p. 22)

Por um lado, a tutela delegou “competências da administração educativa, atribuiu-lhes funções na contratação e na avaliação de desempenho do pessoal docente” e promoveu a celebração de contratos de autonomia, por outro lado, não fez mais do que contribuir para uma concepção de autonomia limitada a considerações técnicas, menos diferenciadoras de uma automatização de processos, sem reconhecer o direito à diferença.

No sistema educativo, como em qualquer outro sistema, a autonomia não se regula, não se impõe, não se decreta, não se ensina, deve ser construída pela própria organização, no sentido de se estruturar em função dos seus objectivos, num jogo de dependências e interdependências entre os diferentes actores educativos que constroem o espaço educativo e estabelecem entre si e com o meio envolvente, um clima de confiança para determinar os meios necessários com o objectivo de atingir os fins. O resultado torna-se diferenciado. Apesar das escolas estarem sobre a alçada do mesmo órgão e responderem perante a mesma legislação, a verdade é que, umas mais do que outras, conseguem transformar uma autonomia limitada num processo híbrido capaz de responder às diferentes solicitações dos actores educativos.

A autonomia das escolas é um aspecto importante ao nível da concepção e implementação da PAP. Apesar de ser um projecto curricular, em determinados Cursos a envolvimento de meios humanos e recursos técnicos necessários ao seu sucesso ultrapassa o normal funcionamento do Curso e implica encargos financeiros, estruturais e logísticos para o desenvolvimento dos objectivos inicialmente traçados pelos Alunos. A autonomia do projecto, no que concerne às suas especificidades, inerentes a cada

Curso, poderá esbarrar numa autonomia da escola presa a inércias e a conceitos pré-estabelecidos e nos quais ela perderá independência e objectividade.

1.2 - A Escola e o Meio Envolverte

Na actualidade, as escolas vivem processos de afirmação na sociedade local que passam por bons e maus momentos, dependentes das dinâmicas nelas instituídas para enfrentar as mudanças emanadas de um conjunto de organizações ou indivíduos. As condições sociais, económicas e financeiras da população local influenciarão o seu olhar para com a escola, dependendo das respostas que esta consiga desenhar para atenuar as dificuldades diárias dos concidadãos. Os Alunos serão o espelho da população e transportarão para a escola todos os seus problemas, necessidades e conflitos.

Por outro lado, e devido às novas linhas educativas traçadas, nomeadamente no que aos Cursos Profissionais e Cursos Educação Formação(CEF) diz respeito, o sucesso da oferta educativa passa pela forma como a escola consegue ir ao encontro das necessidades profissionais da comunidade local.

Devido às condições actuais, a escola e a sociedade terão de descobrir interesses comuns, de modo a partilharem experiências, sentimentos, métodos, procedimentos e estruturas num processo de trabalho lado a lado. Isto só será viável com uma abertura efectiva da escola à comunidade. No entanto, esta abertura da escola à comunidade acaba por ir contra os processos orientados, as representações educativas regulamentadas e os valores instalados, acabando por gerar conflitos entre os diferentes actores educativos. Para ultrapassar essa fase e criar equipas de trabalho que procurem respostas às questões levantadas, é necessário que Professores, Alunos, Encarregados de Educação, Instituições Locais, Autarquias e todos os elementos intervenientes manifestem espírito aberto e empreendedor.

A sociedade actual, com todas as suas vivências, relações e expectativas, revela-se cada vez mais heterogénea, nos seus diferentes domínios, permitindo uma maior aproximação entre os mais afastados e um maior afastamento entre os que são mais próximos. Se, por um lado, as novas tecnologias de informação nos colocam o mundo à distância de um clique, a verdade é que esse gesto nos coloca mais longe daqueles com quem diariamente convivíamos e isso reflecte-se na forma de comunicação que gira em torno da escola. Os actores educativos, dentro da escola, comunicam de forma redundante, sem uma estrutura pré-definida, sem hierarquia e sem

um esquema rígido de linguagem, o que permite uma maior participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e, possivelmente, uma maior eficácia na transmissão da mensagem. Disso nos dá conta Guerra(2002):

“ Entre professores e Alunos, entre elementos da direcção e professores, entre elementos da direcção e Alunos... desenvolve-se um tipo de comunicação que não é explícita, que não se formaliza em encontros intencionais, abertos, determinados, com uma estrutura organizativa de mudança explícita e intencional. A maior parte da comunicação na escola tem um carácter difuso. A interacção não se prepara, não é elaborada sob determinados pressupostos intencionais e estratégias tendentes a obter uma finalidade concreta. Isso não significa que não haja comunicação, nem que essa comunicação deixa de ser eficaz. Por outro lado, e devido ao seu carácter difuso, pode ter um efeito mais penetrante e profundo sobre o indivíduo, já que as barreiras críticas se encontram desactivadas.” (p.82)

Por outro lado, na sociedade de hoje, principalmente nas zonas metropolitanas, a escola acolhe no seu seio Alunos cujas proveniências se estendem pelos diferentes cantos do mundo, sendo estes, detentores de culturas e formas de encarar a vida e interpretar as realidades completamente distintas. As expectativas, os desejos e os encantos dos Alunos relativamente ao seu futuro e os princípios integradores da escola funcionam, em muitas situações, como factores condicionadores do sucesso escolar. A escola não consegue, nem conseguirá nos próximos tempos, aproximar-se das necessidades de uma pequena franja da sociedade, pois os seus responsáveis estão muitas vezes mais vocacionados para tratar aqueles que se enquadram num padrão convencional e de cada vez maior exigência. Talvez por isso não consigam arranjar soluções para os outros, ou, se as arranjam, elas transformam-se num acréscimo de problemas, de situações e comentários desagradáveis, para quem toma a iniciativa de tornar o insucesso anunciado em sucesso improvável.

Como refere Perrenoud(2001):

“ A questão é tão velha como a escola: para quem são feitos os programas? Como sempre, os favorecidos quererão ser cada vez mais e dar aos seus filhos, prometidos para ensinos superiores, melhores oportunidades na selecção. Infelizmente, isso será feito em detrimento daqueles para quem a escola não desempenha hoje em dia o seu papel essencial: dar ferramentas para dominar a sua vida e compreender o mundo.” (p.35)

O papel da escola passa por diminuir as diferenças culturais entre os seus diferentes actores educativos, no sentido de procurar, através das suas experiências de

vida, o que cada um poderá fazer para implementar um sistema que se pretende diversificado, tolerante e genuíno, mas cada vez com relações mais próximas, fortes e duradouras para, de forma colectiva, ser possível atingir as metas propostas.

A oferta educativa de cada escola deverá ter em consideração a realidade social da região onde está inserida, o seu tecido industrial e as suas necessidades reais, mas também as expressões culturais que a invadem todos os anos, no sentido de aproximar o interior da escola, nomeadamente a sua cultura, aos diferentes campos emergentes exteriores à escola.

Por consequência:

“ A escola não deve ser uma ilha na qual se reflexiona e planifica a transformação da cultura, nem uma campânula de vidro na qual se realiza uma análise asséptica da realidade. Está comprometida ideológica, política e eticamente com a sociedade. A escola está inserida na sociedade e a esta é destinado o seu trabalho. Não só para manter a sociedade mas também para a melhorar. Para isso, é necessário que mantenha abertas as suas portas ou, melhor ainda, que não tenha portas.” (Guerra, 2002, p.153)

Nos últimos anos, por força regulamentar ou por necessidades comuns, a escola e a sociedade têm mostrado tendência para trabalhar lado a lado na procura das melhores soluções para os problemas sociais, económicos e financeiros que as afectam. Este trabalho, quando realizado em diálogo e em comunhão de esforços e meios, determina uma melhoria na vida dos concidadãos e isso implica uma melhoria da sociedade e, por inerência, da escola, num ciclo que terá tanto maior sucesso quanto menores forem as barreiras existentes entre os dois sistemas.

Na formação dos jovens, a concepção e implementação da PAP constitui um projecto curricular que pode ser desenvolvido com maior ou menor articulação com o mercado de trabalho, dependendo das actividades realizadas na FCT. Esta faz parte do plano curricular dos Alunos dos diferentes Cursos, mas o seu sucesso poderá passar pelas relações estabelecidas entre todos os intervenientes no projecto e, finalmente, as dinâmicas dos diferentes Cursos poderão originar visões diferentes relativamente à comunidade local e ao mercado de trabalho.

1.2.1 - A Escola de Massas e a Igualdade de Oportunidades

O período após o fim da Segunda Guerra Mundial caracterizou-se por um aumento generalizado da procura de educação nos países industrializados. Esta

crescente procura social de educação é acompanhada por um aumento da oferta educativa, na sequência das teorias do capital humano que atribuíam à formação de recursos humanos a condição principal no desenvolvimento económico, devendo, assim, existir uma correspondência directa entre a oferta de recursos humanos e as necessidades da economia.

Independentemente da origem social dos cidadãos, o acesso à educação tornou-se um direito para todos e a escola de alguns tornou-se na escola de massas, tal como refere Diogo(1998):

“ (...) a escola massificada é uma organização autocentrada na sua estrutura e no seu passado, respondendo com soluções estandardizadas e velhas à singularidade e à novidade dos problemas com que se depara. É uma escola que ignora quer as mudanças sociais de toda a ordem quer o próprio facto de que já não é, ela própria, a mesma. Este enclausuramento traduz-se numa completa desatenção ao seu ambiente externo.

Pelo contrário, a escola de massas há-de caracterizar-se pela constante atenção ao seu ambiente externo e pela preocupação sistémica em adequar-lhe a sua estrutura, tecnologia e funcionamento interno.” (p.10)

Os Estados prolongaram, com o passar do tempo, a duração da escolaridade obrigatória, mantendo os jovens mais tempo na escola e os estados democráticos assumiram a ideia de que a educação escolar seria o melhor meio para superar as desigualdades sociais, igualizando as oportunidades dos indivíduos através dos princípios da democratização. O acesso à educação, pertença de um grupo social restrito, generalizou-se e o sucesso de cada um é atribuído ao seu mérito, às suas capacidades e ao seu empenho.

Em Portugal, o fenómeno da escola de massas é mais recente e tem tentado recuperar o tempo perdido em relação a outros países. O aumento da procura de educação esteve directamente relacionado com o incremento da industrialização e o conseqüente crescimento económico. A elevação dos níveis de vida permitiu às famílias um maior investimento na educação dos seus membros, numa perspectiva de que mais educação traria maiores oportunidades sociais. Segundo Grácio(1986), “a subida dos níveis de vida que, grosso modo, se deve ter verificado em todas as classes sociais, vai diminuir os custos directos do investimento educativo para as famílias, ao mesmo tempo que aumenta o seu rendimento antecipado.” (p.120)

Com a democratização da sociedade portuguesa após 1974, assistiu-se, numa primeira fase, a um significativo aumento da frequência escolar em geral, e do Ensino Secundário em particular, e, numa segunda fase, a um aumento da oferta educativa:

“ Ao longo das últimas três décadas, Portugal conseguiu não só recuperar o enorme atraso que tinha, nomeadamente na quantidade e qualidade da oferta educativa, mas também, e apesar das insuficiências, promover a democraticidade da escola pública.” (Barroso, J., Carvalho, L., Fontoura, M., Afonso, M., *Revista da Educação nº4*, Set/Dez 2007)

A democratização da escola garante a igualdade de oportunidades no acesso, mas fica comprometida a igualdade no sucesso e na saída do percurso escolar, “dado que grande número de jovens sai da escola com conhecimentos e competências insuficientes, enquanto outros, cada vez em maior número, se iniciam nas formas elaboradas e complexas do saber”(OCDE, 1989, p.65), criando-se desigualdades cada vez mais profundas. Como refere Diogo(1998), essas desigualdades, resultantes da escola de massas, tornaram-se um fenómeno visível e, com ele, vieram o insucesso educativo e a decisão de permanecer ou não no sistema escolar, pois o insucesso tem um peso significativo e diferenciado consoante a posição social:

“ O insucesso educativo como fenómeno massivo, persistente e socialmente diferenciado surge na sequência do acesso à escola das camadas populares. O que autoriza a assinalar um paradoxo: a escola falha e entra em crise profunda no exacto momento em que vence, isto é, no momento em que, através da universalização da frequência do ensino básico, consegue impor-se como instituição social dominante em matéria de socialização das crianças e dos jovens e da sua preparação para a vida adulta.” (p.6)

O desafio do sistema educativo é auxiliar na sobrevivência de um jovem com, simultaneamente, recursos económicos débeis e aproveitamento escolar reduzido, procurando caminhos alternativos que correspondam às competências do Aluno, evitando que o insucesso do jovem fique ligado à falta de soluções do sistema de ensino.

A escola de massas originou a necessidade de uma oferta educativa mais alargada o que, por imposição ou por vontade própria, alargou o espaço de implementação dos Cursos Profissionais às escolas públicas. Se, no ano lectivo 2006/2007, o número de Cursos e Alunos envolvidos nessa área de ensino era diminuta, neste momento, na escola onde realizo este estudo, ocupa um espectro alargado no Ensino Secundário e equivale a cerca de 50% dos Alunos matriculados nesse segmento de ensino. A realização do estudo sobre um dos aspectos mais preponderante dos Cursos Profissionais, a concepção e implementação da PAP, revela-se de importância acrescida, a partir do momento em que, sendo um projecto inovador nas escolas públicas, já é realizado por um número significativo de Alunos.

1.2.2 - A Relação Educação / Mercado de Trabalho

Para equilibrar, no tempo e no espaço, a relação entre as necessidades do mercado de trabalho e a capacidade de resposta da população activa, torna-se fundamental adaptar um processo de formação que vá ao encontro desse equilíbrio, sem perder de vista as capacidades de gestão dos currículos que cada indivíduo deve assumir como seus e que não serão mais do que a sua interpretação das questões colocadas pelo mercado de trabalho. Mais do que ter ou frequentar um conjunto de Cursos de Formação ou realizar um conjunto de Estágios junto de diversas empresas, torna-se necessário desenvolver as atitudes e aptidões desejáveis a uma Formação Profissional facilitadora do acesso ao primeiro emprego.

No instante em que o sistema escolar parece caminhar lado a lado com as mudanças entretanto ocorridas no mercado de emprego, já este foi completamente descaracterizado e se encontra num outro nível de desenvolvimento, visto ser um sistema dinâmico e activo, enquanto as dinâmicas assumidas pelo sistema educativo são reactivas e envolvem uma estrutura bem mais pesada e rígida em termos administrativos, normativos e funcionais.

“A capacidade de adaptação do sistema de ensino às alterações socio-económicas, políticas e estruturais do mercado de trabalho tem passado por um período demasiado extenso ao longo de todas as épocas, já que “a educação, em geral, caminha com permanente atraso em relação ao emprego.” (Azevedo, 2000, p.85)

A questão levantada por Azevedo(2000) focaliza o desvio entre o sistema educativo e o mercado de trabalho o qual revela ser um aspecto importante ao nível dos diplomados que vão terminando os diferentes graus de ensino. Em alguns casos, os diplomados de um determinado Curso, nomeadamente dos Cursos Profissionais, não conseguem ter lugar no mercado de trabalho porque, ou o Curso, que entretanto finalizaram, não tem correspondência, ao nível das competências, das atitudes, das tecnologias, dos produtos ou das necessidades do mercado de trabalho, ou porque o mercado de trabalho, aproveitando as competências dos finalistas do Ensino Superior, lançou mão dos Alunos dos Cursos Profissionais para apostar nos Alunos finalistas dos Cursos Superiores e, assim, conseguir mão-de-obra especializada a preços bem mais económicos. Esta opção coloca em causa o futuro de ambos, uns porque ficam sem ver reconhecidas as suas competências, e outros porque utilizam as suas competências em tarefas menores, o que diminui a probabilidade de sucesso profissional.

“ Eis o paradoxo: a evolução do capitalismo é ameaçadora porque as empresas reconhecem a realidade das competências. Não por humanismo mas para assegurar a flexibilidade da produção e a incessante integração de inovações tecnológicas, assim como a permanente redefinição dos produtos e da organização do trabalho. Por isso, possuir uma qualificação formal já não é uma protecção e o futuro dos trabalhadores com qualificação igual depende das suas competências efectivas, o que individualiza o futuro de uns e outros, aumenta a concorrência e enfraquece as solidariedades estatutárias.” (Perrenoud, 2001, p.16)

O paradoxo de que fala Perrenoud relaciona-se com o aumento de número de diplomados, nomeadamente do Ensino Superior, como factor de mobilidade social ascendente, situação que introduziu alterações no mercado de trabalho, em virtude daqueles não terem oferta de emprego nas áreas profissionalizantes, e diminuiu a capacidade negocial, transformando as suas competências específicas em competências gerais. Esta situação confronta os jovens com a necessidade de aceitarem empregos subqualificados, em relação às suas habilitações, e leva os empregadores a elevarem o nível de habilitações requerido para o desempenho de uma tarefa, originando uma pressão tremenda sobre o trabalho a desenvolver.

Na escola para todos, tem que haver espaço e tempo para o diálogo e para o investimento reflexivo. Muito mais do que no passado recente, porque, agora, é preciso refazer muitos olhares, reconstruir muitas práticas sociais, reposicionar grande parte das expectativas e agarrar novos motivos de esperança no futuro. E se a escola que hoje domina o tempo social das novas gerações não servir também para isto, será crescentemente rejeitada por ser uma instituição inútil e ultrapassada, cujos diplomados acabam no desemprego.

A resolução dos principais problemas para um novo sistema escolar não requer um clima de aplausos ou apupos, exige um clima de dedicação, empenho e trabalho dos vários parceiros sociais, de muita persistência e de muitos sacrifícios por parte de todos os intervenientes, num quadro de mudança solidamente participada, sem o qual continuaremos a experimentar modelos baseados nas relações, nos procedimentos e nos normativos dos outros, que nada, ou muito pouco, têm a ver com o nosso sistema educativo.

Na concepção e implementação da PAP, os jovens são colocados perante um projecto único, com problemas específicos e dependentes do tema escolhido, o que acarreta a criação de uma estrutura capaz de dar resposta às expectativas e inquietações

daqueles, num clima onde o empenho, o trabalho e a dedicação de todos os envolvidos poderá ditar a diferença entre o sucesso e o fracasso.

Capítulo II

Ensino Técnico Profissional

Neste capítulo irei abordar a evolução do ensino técnico-profissional em Portugal e as influências políticas sofridas no caminho percorrido desde os primórdios até aos dias de hoje. Como base de sustentação irei analisar, de forma sucinta, o conteúdo dos Decretos-Lei relacionados com as reformas e as revisões do ensino, dando particular ênfase aos relacionados com o ensino técnico-profissional, apoiado na análise sociológica de alguns autores. O Ensino Profissional nos anos oitenta, as Escolas Profissionais, os Cursos Profissionais nas Escolas Secundárias, o Director de Curso e a Prova de Aptidão Profissional são temas que irei explorar de forma mais aprofundada.

Nesta retrospectiva, e sempre que for pertinente, irei relacionar a evolução do ensino técnico-profissional com a relação da escola com a comunidade e com as condições sócio-económicas que contribuíram para as sucessivas mudanças educativas.

2.1 – Breve Evolução Histórica do Ensino Técnico e Profissional em Portugal

2.1.1 - Os Primórdios do Ensino Técnico e Profissional em Portugal

A Aula de Comércio, instituída pelo Marquês de Pombal, Secretário de Estado dos Negócios do Reino, marcou o início do ensino técnico em Portugal. A implementação deste tipo de ensino foi levada a cabo devido à desordem observada nas contas dos comerciantes, na medida em que eles não conseguiam realizar as tarefas necessárias à sua profissão, nomeadamente o registo e manipulação de números, moedas, pesos, medidas e a congruência nos câmbios.

O Decreto de 16 de Dezembro de 1852 define os currículos dos Cursos, repartidos em três graus: Elementar, Secundário e Complementar.

O crescimento económico e financeiro observado desde os finais do século XVIII, e que se estendeu pelo século XIX, e a crescente necessidade de mão-de-obra qualificada, foram, em grande parte, responsáveis pelo desenvolvimento do ensino técnico em Portugal e corresponderam à abertura de novas escolas e Cursos.

No ano lectivo de 1853/54, a partir de um diploma de Fontes Pereira de Melo foram criadas duas escolas industriais, uma em Lisboa e outra no Porto, sob o nome de ensino industrial. A escola de Lisboa, Instituto Industrial de Lisboa, iniciou a sua actividade em 1853/54, enquanto a escola do Porto, Escola Industrial do Porto, iniciou a sua actividade no ano lectivo seguinte.

Em Janeiro de 1865 surge um diploma que procurou nivelar os dois estabelecimentos de ensino, implementando-lhes o mesmo nome, Instituto Industrial de

Lisboa e Instituto Industrial do Porto, e a mesma organização, mantendo o ensino dos operários, e definindo apenas mais um grau de ensino com inúmeros Cursos, designados de Cursos de Condutores, tal como refere Grácio(1998):

“ O termo condutor com o sentido de condutor de trabalhos aparece em 1853 pela primeira vez num documento oficial sobre a fiscalização da construção do caminho de ferro de Lisboa à fronteira. Uns três meses antes do estabelecimento dos cursos de 1865, é criado o curso de engenharia civil, integrando um <<quadro>> de condutores. E com estes em posição de subalternidade relativamente aos engenheiros, claro está.” (p.31)

Inerente a este termo e ao ensino técnico existia a ideia de que este se destinava aos Alunos com menos capacidades, aos menos capazes, conferindo uma conotação negativista ao trabalho manual. Este conceito de menoridade do ensino técnico e profissional, está bem patente no que o ministro Augusto José da Cunha escreveu a propósito da revisão dos programas das escolas industriais, em 1897: “Redigir estes indispensáveis elementos de ensino, orientando-os segundo princípios práticos, extrair tudo o que n’elles existe de abstracto, tornando o estudo ameno e acessível a inteligências de pouca cultura intellectual como aquellas que de ordinário mais procuram as escolas industriaes, inculcar no ensino a feição essencialmente prática, tal é o pensamento do governo.” (Costa, 1990, p.92, citado por Pardal, 2003, p.17)

Em 1901, e após condensar a legislação, até aí dispersa, num único diploma, estabelece-se que o Ensino Profissional é leccionado nas escolas industriais, em conjunto com os assuntos teóricos necessários ao desempenho das funções de operários e aprendizes. Os Cursos têm cinco anos de duração e os candidatos precisam obter “aprovação no exame de instrução primária ou em exame de admissão, versando sobre a capacidade de ler ou escrever e efectuar as quatro operações de aritmética.” (Grácio, 1998, p.50).

O Decreto de 30 de Março de 1911 estabelece que “educar uma sociedade é fazê-la progredir, torná-la um conjunto harmónico e conjugado das forças individuaes, por seu turno desenvolvidas em toda a plenitude. E só se pode fazer progredir e desenvolver uma sociedade, fazendo com que a acção contínua, incessante e persistente de educação, atinja o ser humano, sob o tríplice: physico, intellectual e moral.” Este documento legal estabelece que “haverá duas categorias de ensino: infantil e primário”, onde o “ primário abrange três graus: elementar, complementar e superior.” O ensino elementar tinha a duração de três anos, correspondente à escolaridade obrigatória, o complementar, dois anos, e o superior, três anos.

Após alguns anos de avanços e recuos, de alguma legislação avulsa, da transição da administração do ensino técnico entre Ministérios, de influências políticas mais ou menos intensas, dependendo de quem as geria e de quem as executava, da capacidade económica do país, das necessidades reais ao nível do ensino liceal, surge a oportunidade de regulamentar a organização do ensino técnico elementar.

Quadro 2 – Carga Horária Semanal das Escolas de Desenho Industrial

Disciplinas	Anos	Duração das lições	Horas semanais
Desenho Elementar	1º ano	1h 30m	7h 30m
	2º ano	1h 30m	7h30m
- Arquitectónico	1º ano	2 horas	10 horas
- Mecânico	2º ano	2 horas	10 horas
- Ornamental e Modelação	3º ano	2 horas	10 horas
Língua Portuguesa	1º ano	1 hora	3 horas
	2º ano	1 hora	3 horas
Aritmética e Geografia	1º ano	1 hora	3 horas
	2º ano	1 hora	3 horas
Corografia e História pátria	1º ano	1 hora	3 horas
Geografia Geral	2º ano	1 hora	3 horas
Língua Francesa	1º ano	1 hora	3 horas
	2º ano	1 hora	3 horas
Princípios de Física e Química	1º ano	1h 30m	4h30m
	2º ano	1h 30m	4h30m
Física e Mecânica	1º ano	1h 30m	4h30m
	2º ano	1h 30m	4h30m
Química Industrial	1º ano		6 horas
	2º ano		6 horas
Língua Inglesa	1º ano	1 hora	3 horas
	2º ano	1 hora	3 horas
Trabalhos Oficiais - Masculino	1º ano	3 horas	15 horas
	2º ano	3 horas	15 horas
	3º ano	4 horas	20 horas
	4º ano	4 horas	20 horas
Trabalhos oficiais - Feminino	1º ano	3 horas	15 horas
	2º ano	3 horas	15 horas
	3º ano	3 horas	15 horas
	4º ano	3 horas	15 horas

Fonte: Decreto de 4 de Setembro de 1916

O Decreto de 4 de Setembro de 1916, no seu artigo 1º, estabelece “o regulamento da organização do ensino técnico elementar industrial e comercial.” Ao longo do Decreto é apresentado um conjunto de parâmetros que permitiram organizar o ensino técnico elementar.

O Decreto n.º 5787-A, de 10 de Maio de 1919, estabelece para cinco anos a escolaridade obrigatória. Considerava-se que o ensino primário superior serviria para complementar a educação geral do indivíduo e dar-lhe uma preparação técnica de carácter regional, pois os Cursos compreendiam uma Secção Geral, de acordo com um conjunto de disciplinas, e uma Secção Técnica, de acordo com o interesse de cada região.

Quadro 3 - Carga Horária Semanal das Disciplinas da Secção Geral

Disciplinas	I Classe	II Classe	III Classe
Língua portuguesa	4	3	3
Língua francesa	3	3	3
Língua inglesa	3	3	3
Matemática elementar, geometria intuitiva e sistema métrico	4	3	3
Sciências físico-químico-naturais	4	4	4
Geografia	2	2	2
História geral, História de Portugal, instrução moral e cívica	2	2	2
Noções práticas de higiene e puericultura	-	2	2
Educação física	2	2	2
Modelação e desenho	2	2	2
Trabalhos manuais	2	2	2
Música e canto coral	2	2	2

Fonte: Decreto n.º 5787-A, de 10 de Maio de 1919

Este Decreto contribuiu, ainda que de forma indirecta, para a consolidação do ensino técnico, devido à coerência entre os conteúdos leccionados, possibilitando a transição de um Aluno para uma escola onde iria aprender e aprofundar um ofício ou uma profissão.

Durante a I República assistiu-se a um conjunto de políticas de ensino pouco conseguidas, em virtude da duração dos diferentes governos e das opções políticas tomadas por quem tinha a pasta do Ministério da Instrução e do Comércio. Durante os diversos anos, dominados por uma luta política sem tréguas em que o país esteve

mergulhado, culminando numa taxa de alfabetização muito elevada na população portuguesa, com principal destaque para os elementos do sexo feminino. Os números apresentados por Carvalho(1986) demonstram os baixos níveis de alfabetização da população portuguesa:

“ Os rácios de alfabetização no período que mediou a segunda e terceira década do século vinte caracterizavam-se por ser muito baixos, tendo em conta os parâmetros actuais. Assim, em 1911, a taxa de analfabetos era de 75,1%, evoluindo lentamente até chegar aos 67,8% no ano de 1930. Em período semelhante, o ensino técnico registava uma apreciável evolução. Assim, sem se pretender fazer uma comparação exacta entre as taxas de analfabetismo e a evolução do ensino técnico, apraz-nos registar aqui alguns dados referentes a este último: -o ensino elementar industrial e comercial, ministrado ao ano de 1910 em trinta e uma escolas, era frequentado por 6299 Alunos dos quais 838 do sexo feminino; os Institutos Industriais e Comerciais eram por sua vez frequentados por 665 Alunos, sendo 3 do sexo feminino. Quanto às escolas agrícolas, eram frequentadas por 189 Alunos, todos do sexo masculino.

-No ano de 1926, as escolas elementares industriais e comerciais eram frequentadas por 13085 Alunos, sendo 2262 do sexo feminino; os Institutos Industriais e Comerciais por 594 Alunos, os Institutos Superiores de Comércio por 345 Alunos e o Instituto Superior Técnico por 282 Alunos. As escolas do ensino agrícola eram frequentadas neste ano por 453 Alunos.” (p.718).

Em 28 de Maio de 1926 dá-se o golpe militar comandado pelo General Gomes da Costa. Com o Estado Novo, a educação passa a ser um instrumento do Estado para implementar uma única forma de pensar e interpretar a realidade, deixando para trás os conceitos de democracia ou de livre pensamento. A educação poderia levar à implementação de um pensamento activo, dinâmico e, principalmente, crítico em relação às políticas em voga no país e, como tal, era vista como uma ameaça ao Governo

O Decreto nº 13619, de 17 de Maio de 1927, “promulga várias disposições sobre ensino primário geral”. O ensino primário passa a estar dividido em três categorias”: (i) Ensino infantil; (ii) Ensino primário elementar; (iii) Ensino primário complementar.

O Decreto 16077, de 26 de Outubro de 1928, aprova “os programas para o ensino primário elementar e as instruções para a execução dos referidos programas.”

Na década de trinta, o ensino técnico fez a travessia do deserto, como se fosse o lado feio do sistema educativo, isto apesar do investimento em construções levadas a efeito pelo Governo da Nação e do estudo levado a cabo pela Comissão de Professores

para a organização do plano de obras a executar pela Junta de Construções para o Ensino Técnico e Secundário.

A confusão, ou a pouca importância, dada ao ensino técnico permitia que os Cursos, que deveriam ter uma duração de 5 anos, terminassem ao fim de 4 anos, outros tinham uma carga horária diferenciada, conforme o Curso fosse organizado numa cidade ou na província, o que indicava alguma falta de coerência e demonstrava o desinteresse do Estado pelas escolas técnicas.

O Decreto 18140, de 28 de Março de 1930, no seu artigo 1º, estabelece que “o ensino primário elementar, enquanto contínuo mantendo o regime das classes em vigor, é dividido em dois graus, compreendendo o primeiro as matérias das três primeiras classes e o segundo as que dizem respeito ao programa da 4ª classe.”

O Decreto-Lei 18 420, de 4 de Junho de 1930, estabelece a organização do ensino técnico-profissional. Um dos exemplos da organização do ensino técnico profissional é o Curso de Serralheiro Mecânico no Ensino Industrial descrita no quadro seguinte.

Quadro 04 – Organização do Curso de Serralheiro Mecânico no Ensino Industrial

Disciplinas	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Português	3	3	3		
Matemática	3	3	3		
Geografia e História	3				
Desenho geral	10				
Desenho de projecções		10			
Desenho de máquinas			10	10	6
Física e química				4	4
Mecânica Técnica				3	4
Oficina	6	15	15	20	20
Total	25	31	31	37	34

Fonte: Decreto-Lei 18 420, de 4 de Junho de 1930

O seu artigo 1º estabelece que “o ensino técnico profissional tem por fim a preparação dos indivíduos de ambos os sexos que se destinam a carreiras da indústria ou do comércio, e bem assim ministrar conhecimentos àqueles que nessas carreiras ingressam sem terem alcançado essa preparação.” O artigo 7º estabelece que “a

organização dos Cursos de cada escola será estabelecida tendo em atenção as características das profissões e a importância da actividade industrial ou comercial do meio.”

O artigo 18º estabelece que será ministrado, em determinadas escolas, “um Curso de habilitações complementares, que dará direito a matrícula nos institutos industriais aos Alunos de determinados curso.” O Curso de Serralheiro Mecânico era um desses Cursos.

Quadro 05 – Carga Horária da Habilitação Complementar do Curso de Serralheiro Mecânico

Habilitação complementar para matrícula nos institutos industriais	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Português				3	
Francês			3	3	3
Matemática				2	2
Física e química					2
Total			3	8	7

Fonte: Decreto-Lei 18 420, de 4 de Junho de 1930

O Decreto 20420, de 21 de Outubro de 1931, “aprova a organização do ensino técnico-profissional.” O Artigo 1º estabelece que “o ensino técnico profissional tem por fim a preparação dos indivíduos de ambos os sexos que se destinam a carreiras da indústria ou do comércio, e bem assim ministrar conhecimentos aos que nessas carreiras ingressaram sem terem alcançado essa preparação.”

O Artigo 2º estabelece que “este ensino é de carácter secundário e é efectivado em escolas industriais e escolas comerciais.” Este decreto, através dos seus artigos, compreende uma exaustiva identificação de todos os campos e áreas de actuação dos Cursos do ensino técnico-profissional. No quadro seguinte apresenta-se um exemplo da organização do ensino técnico-profissional ao nível da carga horária do Curso de Serralheiro do Ensino Industrial.

O Artigo 7º estabelece que “a organização dos cursos de cada escola será estabelecida tendo em atenção as características das profissões e a importância da actividade industrial ou comercial do meio.”

Quadro 06 – Carga Horária do Curso de Serralheiro do Ensino Industrial

Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Português	3	3	3	-	-
Matemática	3	3	3	-	-
Geografia e História	-	2	2	-	-
Desenho Geral	10	-	-	-	-
Desenho de Projecções	-	10	-	-	-
Desenho de Máquinas	-	-	10	10	6
Física e química	-	-	-	4	4
Mecânica técnica	-	-	-	3	4
Tecnologia	-	-	-	2	2
Oficina	6	15	18	18	20
Total	22	33	36	37	36

Fonte: Decreto 20420, de 21 de Outubro de 1931

O Decreto-Lei 27279, de 24 de Novembro de 1931, defende que “o ensino primário elementar trairia a sua missão se continuasse a sobrepôr um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança, ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal”. Neste Decreto-Lei a novidade aparece associada à expressão de “postos escolares” cujo objectivo era mostrar que nos locais de “terra pequenina” seria despropositado construir uma escola de raiz, pois seria um desperdício tremendo para Portugal. No entanto, “os postos escolares”, apesar de terem sido abertos segundo condições pouco recomendáveis, desempenharam um papel importante no combate ao analfabetismo e ao desperdício financeiro. Segundo Grácio(1998):

“ (...), e então os denominados postos de ensino, dos seus mestres, os regentes escolares, começou por não se exigir qualquer habilitação, bastando a sua “idoneidade moral e intelectual”. Perante inevitáveis consequências deste laxismo, a partir de Agosto de 1935 os candidatos têm que fazer um exame de aptidão, aliás rudimentar. Apesar de neles se praticar apenas o ensino até à terceira classe, os postos escolares foram desde o início concebidos como um meio de combater o analfabetismo.” (p.107)

O Decreto-Lei 31430, de 29 de Julho de 1941, “insere várias disposições relativas às matrículas nas escolas do ensino técnico profissional”, na medida em que “o

ensino técnico-profissional tem revelado vários inconvenientes ocasionadores de perturbações no serviço e que exigem um remédio cada vez mais urgente.” Ficava a ideia da necessidade de “uma remodelação profunda” no funcionamento do ensino técnico-profissional que “não pode ser determinada sem um estudo completo e necessariamente demorado” e como tal, realizava-se agora um conjunto de alterações de modo a “remediar os vícios” até estar concluído o referido estudo.

O Decreto-Lei 31431, de 29 de Julho de 1941, estabelece, no seu artigo 1º, que “é criada a Comissão de Reforma do Ensino Técnico(CRET), que ficará na dependência directa do Ministério da Educação Nacional até ser promulgada a reorganização daquele grau de ensino nos graus elementar e médio e cujos vogais serão nomeados por despacho ministerial.”

A Lei 2025, de 19 de Julho de 1947, promulga “a reforma do ensino técnico profissional.” A reforma do ensino técnico-profissional, industrial e comercial, para este nível de ensino, estabelece dois graus, um primeiro grau, com a duração de dois anos, ciclo preparatório elementar e de aprendizagem geral, e um segundo grau, com a duração máxima de quatro anos, constituído por Cursos industriais e comerciais de aprendizagem, de formação profissional, de aperfeiçoamento profissional ou “outros Cursos que venham a ser organizados em seguimento do ciclo preparatório.”

A Base XXVI estabelece que “às autarquias locais, aos organismos de coordenação económicos e corporativos, às empresas industriais e comerciais e aos proprietários rurais cumpre colaborar activa e permanentemente na obra de educação e formação profissional dos agentes de trabalhos dos ramos de actividade que representam e dirigem.”

A importância, pelo menos aparente, que o Governo pretende atribuir ao ensino técnico-profissional fica bem patente na rede de escolas a implementar no terreno, tanto por novas construções, como por adaptações, o que pressupõe um olhar diferente dos elementos da Assembleia Nacional perante este sub-sistema de ensino.

O Decreto-Lei 37028/48, de 29 de Agosto, “determina que a Direcção-Geral do Ensino Técnico Elementar e Médio passe a denominar-se Direcção-Geral do Ensino Técnico Profissional e insere disposições relativas ao Ensino Profissional Industrial e Comercial.”

A reforma do sistema de ensino português de 1948 veio reforçar a ideia de um Ensino Secundário, dois caminhos. Por um lado, os liceus que proporcionavam aos seus Alunos uma formação de carácter mais cultural, por outro, as Escolas Técnicas que conferiam à saída um perfil vocacionado para o sector técnico.

“ Esta diferenciação é assumida de forma clara pelo Estado, pelo que se poderão distinguir quatro características fundamentais: - a composição curricular, sendo que nos liceus eram ministradas cadeiras de índole humanístico-científico, enquanto nas escolas técnicas as disciplinas caracterizavam-se por ser mais práticas, com o intuito de desenvolver no Aluno a sua destreza manual; - o tipo de selecção: no caso do ensino liceal, era frequentado por Alunos provenientes de classes sociais mais abastadas ao invés do Ensino Técnico, em que os Alunos provinham das classes populares; - as saídas, que no caso dos Alunos que terminavam o ensino liceal, possibilitava o seu ingresso em universidades ou escolas superiores e conseqüente futura ocupação de postos dirigentes, enquanto que aos Alunos formados pelas Escola Técnicas se esperaria a sua integração no mundo do trabalho, ocupando postos intermédios; - o estatuto, nobre, no caso daqueles que pretendiam a frequência liceal, estigmatizado, por parte dos que frequentavam o Ensino Técnico, condicionados em termos de progressão académica e profissional.” (Martins, 1996, p.251 citado por Pardal 2003, p.77)

O Decreto n.º 37029, de 25 de Agosto de 1948, estabelece “o Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial.” O artigo 1º refere que “o ensino profissional industrial e comercial abrange dois graus. O 1º grau é constituído pelo Ciclo Preparatório Elementar, de Educação e Pré-aprendizagem Geral.”

Quadro 07 – Disciplinas do Ciclo Preparatório Elementar

Disciplinas	1º ano	2º ano
Língua e História Pátria	5	5
Ciências Geográfico-Naturais	4	4
Matemática	3	3
Desenho	6	8
Trabalhos Manuais	6	6
Religião e Moral	2	1
Educação Física	2	2
Canto coral	1	1
Total	29	30

Fonte: O Decreto n.º 37029 de 25 de Agosto de 1948

O 2º grau compreende os Cursos Industriais e Comerciais Complementares de Aprendizagem, os Cursos Industriais e Comerciais de Formação Profissional, os Cursos Industriais de Mestrança e os Cursos Especiais de Habilitação para o ingresso nos

Institutos Industriais ou Comerciais e nos Cursos de Pintura e Escultura das Escolas de Belas-artes.

Um dos exemplos dos Cursos do 2º grau é o Curso Complementar de Aprendizagem – Serralheiro, cujas disciplinas e respectiva carga horária estão indicadas no quadro seguinte.

Quadro 08 – Disciplinas dos Cursos Complementares de Aprendizagem - Serralheiro

Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Português e História de Portugal	2	2	2	-
Matemática	3	2	2	-
Elementos de Física, Mecânica Geral e Aplicada	-	2	2	1
Desenho	4	3	2	2
Orçamentos e Custas de Obras	-	-	-	1
Religião e Moral	1	1	-	-
Formação Corporativa	-	-	-	1
Noções de Higiene	-	-	1	-
Trabalhos Oficiais e Tecnologia	3	3	4	8
Total	13	13	13	13

Fonte: O Decreto n.º 37029 de 25 de Agosto de 1948

O ensino técnico dava acesso aos Institutos Comerciais e Industriais e, como consequência, seria frequentado, sobretudo, pelos filhos das camadas de menores rendimentos e possuía Cursos nas áreas de serviços, formação feminina, indústria e artes.

Como inovação, a reforma educativa de 1948 apresentava a introdução do ciclo preparatório do ensino técnico, com dois ciclos de duração, e de aprendizagem geral e com características de orientação profissional, onde, como ressalva Grácio(1998), a disciplina de Trabalhos Manuais, onde era desenvolvido um conjunto de trabalhos, desempenhava um papel selectivo na opção profissional do jovem:

“ Com dois anos de duração e de “educação e pré-aprendizagem geral”, e com “características de orientação profissional”, incluía a disciplina de Trabalhos Manuais, ocupando 6 h semanais de aulas, no primeiro e segundo anos. Esta disciplina era uma propedêutica à aprendizagem

profissional e visava, através de uma progressão graduada, levar os Alunos a conceber e a executar projectos, o que incluía o trabalho com madeira e metal, permitindo detectar “as preferências naturais” dos Alunos, para futura orientação profissional.” (p.119)

Quadro 09 – Disciplinas do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico

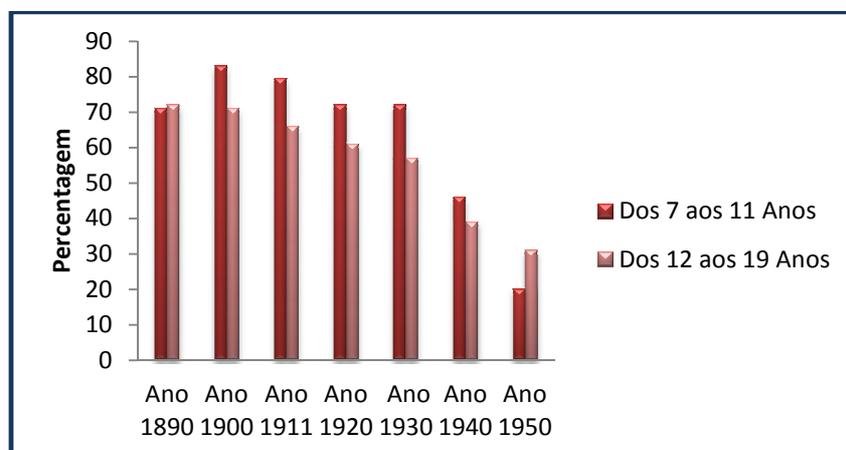
Disciplinas	Horas	
	1º Ano	2º Ano
Língua e História da Pátria	5	5
Ciências Geográficas-Naturais	4	4
Matemática	3	3
Desenho	6	8
Religião e Moral	2	1
Educação Física	2	2
Canto Coral	1	1
Trabalhos Manuais	6	6

Fonte: Grácio, S.(1986). Política Educativa como Tecnologia Social. As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983

Apesar das possíveis vantagens introduzidas pela reforma, nomeadamente na promoção do ensino vocacionado para uma profissão e conseqüentemente para um possível emprego, a verdade é que reforçou a discriminação social, pois «obrigava» os muito jovens a tomar uma decisão académica na tenra idade e o governo reforçava a ideia de que era prioritário, para o país, a constituição de elites académicas. Por outro lado, os empresários não olhavam para esta reforma com bons olhos, pois não entendiam como o desenvolvimento do ensino técnico poderia ser útil, aos seus interesses, nem de que forma poderia ser uma mais valia para o crescimento do negócio e até olhavam com alguma desconfiança para uma colaboração entre eles e a escola.

Os anos subsequentes foram um período de crescimento para o ensino técnico, o que significou também um combate ao analfabetismo, em consequência de um visível aumento da procura de mão-de-obra qualificada, devido ao crescimento industrial do país, e indispensável ao seu desenvolvimento económico. O governo procurava assim responder a duas frentes, por um lado, as necessidades de mão-de-obra qualificada imposta pelo desenvolvimento industrial, e por outro, combater os níveis muito elevados de analfabetização do país.

Gráfico 1 – Evolução Taxa de Analfabetismo, nas populações dos 7 aos 11 anos e dos 12 aos 19 de anos



Fonte: Decreto-Lei nº 38 968 de 27 de Outubro de 1952

No Decreto-Lei nº 38968/52, de 27 de Outubro, as Bases VI e VII definem as condições inerentes para o lançamento da Campanha Nacional de Educação de Adultos, destinada a pessoas com idades compreendidas entre os 14 e os 35 anos, o que possibilitou o deslocamento de uma franja de Alunos para as escolas técnicas, o estabelecimento das condições para a sua implementação e das suas finalidades.

Decorria a década de sessenta e o país debatia-se, internamente, por um número crescente de movimentos democráticos e, externamente, por organismos internacionais de apoio ao desenvolvimento: a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico(OCDE), de âmbito financeiro, o Fundo Monetário Internacional(FMI), de defesa militar, a Organização Tratado Atlântico Norte(NATO), e, de cariz geral, a Organização das Nações Unidas(ONU), o que levou à internacionalização das questões políticas até aí circunscritas a uma dimensão nacional.

O Decreto-Lei nº 45810, de 9 de Julho de 1964, estabelece, no artigo 1º, que “o ensino primário é ampliado, passando a compreender dois ciclos, um elementar, correspondente às actuais quatro classes, e outro complementar, constituído por duas novas classes.” Este novo ciclo é obrigatório e gratuito para todos, a escolaridade obrigatória é ampliada em dois anos, para os menores de ambos os sexos, até aos 14 anos e para os indivíduos de ambos os sexos que se matriculem, pela primeira vez, na 1ª classe, no ano lectivo 1964-65. Apesar desta aparente evolução no sentido educativo do governo, mantinham-se em funcionamento dois ciclos, o ensino liceal e o ensino

técnico, o que denotava, por parte do governo de então, algum preconceito relativamente aos Alunos do ensino técnico.

O Decreto-Lei nº 47 480, de 2 de Janeiro de 1967, estabelece, no seu artigo 1º, que “é criado o ciclo preparatório do ensino secundário, que substitui tanto o 1º ciclo do ensino liceal como o ciclo preparatório do ensino técnico-profissional.” Este ciclo constitui habilitação necessária para o ingresso no Ensino Secundário.

Esta alteração permitiu enquadrar o ensino técnico numa nova estrutura e numa nova perspectiva. Os Cursos foram reduzidos e passaram a relacionar-se com áreas profissionais, e não com profissões, nomeadamente, Agricultura, Mecânica, Electricidade. Química, Construção Civil, Têxtil, Administração e Comércio, Formação Feminina e Artes Visuais tinham a duração de três anos e a sua importância começava a aproximar-se do Ensino Liceal, passando a responder de forma mais activa às necessidades dos consumidores.

2.1.2 - De Veiga Simão aos Anos Oitenta

A chegada ao governo de José Veiga Simão para a pasta de Educação transforma a discussão da Educação num assunto central da sociedade portuguesa, mobilizando-a e inovando-a ao nível do diálogo, entre os actores educativos e entre os políticos, como veículo necessário para a democratização do ensino, apoiado em divergências sobre as funções do sistema educativo e as suas linhas de orientação, tal como é citado por Antunes (1998):

“ Se, como foi definido, a educação escolar se configura como uma arena de luta e contestação, se a hegemonia é um processo e um resultado nunca perfeitamente conseguido, podemos esperar que os diferentes grupos sociais, e os diferentes interesses que aí se coagulam, se traduzam através de definições divergentes sobre o que constitui a educação bem como de propostas distintas acerca da para que serve, e como deve ser orientada.”
(p.40)

A Lei 5/73, de 25 de Julho, vulgarmente conhecida pela Reforma de Veiga Simão, na Subsecção 1ª, Base VI, define o Ensino Básico com oito anos de escolaridade obrigatória, na Base VII indica que os quatro primeiros anos correspondem ao ensino primário e, na Base VIII, estabelece que os últimos quatro anos correspondem ao ensino preparatório, podendo este segundo ciclo ser ministrado em escolas preparatórias ou em postos de recepção de telescola. A subsecção 2ª, Base IX, define o Ensino Secundário

com a duração de quatro anos, divididos por dois ciclos de dois anos, o 1º ciclo designado de Curso Geral e o 2º ciclo designado de Curso Complementar, e afirma que o Ensino Secundário tem como objectivo “preparar o ingresso nos diversos Cursos Superiores ou a inserção em futura actividade profissional”.

Com esta Lei, por um lado, os jovens decidiam qual a via a seguir, o ensino liceal ou o ensino técnico, numa idade mais avançada e, por outro, mantinham-se duas vias de ensino claramente distintas. Finalmente, e como afirma Formosinho(2000), a implementação desta Lei abria espaços para o diálogo entre Professores e Alunos, o que indicava a necessidade de alterar as políticas sociais em vigor.

“ Em Portugal, a Reforma Veiga Simão (Lei nº 5/73, de 25 de Julho), visando a “democratização do ensino”, permite, no interior da escola, a ocupação, por parte de professores e Alunos, de espaços de participação que cada vez tornam mais evidente a necessidade de “democratização da sociedade”, efeito não desejado pelo sistema político no seu todo.” (p.33)

Ao contrário do que acontecia até então, esta legislação passava a ideia de um estado interessado na valorização social dos seus cidadãos, aumentando o período de escolaridade obrigatória, e proporcionando a todos um conjunto de oportunidades de formação académica e profissional até aí inexistente. Pela primeira vez, garantia-se aos Alunos do ensino técnico o acesso ao Ensino Superior, numa sequência linear de estudos e em condições de paridade com o ensino liceal.

A revolução do 25 de Abril de 1974 acabou por constituir uma ruptura no processo de reforma educativa concebido pelo Ministro Veiga Simão, consagrado na Lei de Bases aprovada em 1973. Um dos períodos mais conturbados do sistema educativo em Portugal coincidiu com o 25 de Abril de 1974. De acordo com Teodoro e Aníbal(2007), as lutas políticas e sociais alargaram-se às escolas e o seu ambiente viveu agitação permanente com as forças políticas da época a tentar ocupar posições de hegemonia e controlo da direcção e gestão dos estabelecimentos de ensino.

“ No campo específico das políticas de educação, a revolução permitiu uma nova centralidade para os problemas educativos, remobilizando as aspirações de acesso aos diferentes níveis de escolarização, amplificado no início dos anos 1970 pelo discurso meritocrático do último ministro da Educação do Estado Novo, e abrindo novas frentes nos planos da participação na gestão escolar e na reformulação das estruturas e conteúdos de ensino. A educação, nesse período de crise revolucionária, para além de um aceso palco de lutas políticas, tornou-se um campo privilegiado de

legitimação da nova situação democrática, apostada em mostrar uma radical mudança face às anteriores políticas obscurantistas do Estado Novo.” (p.16)

Este período é fértil em profundas alterações em duas grandes áreas: i) Os currículos e programas das várias disciplinas; ii) A administração das escolas a partir da mobilização democrática dos actores educativos.

O Decreto-Lei 735-A/74, de 21 de Dezembro, no seu Artigo 1º, estabelece que “os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário são: a) Conselho directivo; b) Conselho pedagógico; c) Conselho administrativo.”

A circular 1/75, de 19 de Junho, termina com as duas vias do Curso Geral do Ensino Secundário e cria um tronco comum para todos os Alunos deste nível de ensino, o Unificado, seguido do Curso Complementar do Ensino Liceal ou do Ensino Técnico. Esta separação, entre o ensino liceal e o ensino técnico, é alvo de enorme contestação, impondo-se rapidamente a exigência da sua unificação. A consequência imediata foi a transformação dos liceus e das escolas técnicas em escolas secundárias.

A circular 3/75, de 27 de Junho, estabelece o ensino unificado como “uma via única, aberta, sem distinção, quer para os que venham a ingressar na vida activa, quer para os que pretendam prosseguir os estudos superiores”.

Segundo Grácio R.(1985), existem três finalidades para a unificação da primeira parte do Ensino Secundário. A primeira, era “adiar para os quinze anos a escolha do rumo escolar que no sistema antecedente teria de fazer-se aos doze”; a segunda era acabar com a dualidade ensino liceal-ensino técnico, “a dualidade que no contexto político-social vigente exprime, ao mesmo tempo que reforça, não apenas a dualidade dominante-dominado”; a terceira, articulada com as duas anteriores, pretendia romper com a dualidade escola-comunidade. (pp.106-107)

O Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de Outubro, define os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário, as suas atribuições e a sua dinâmica de funcionamento. Este diploma estabelece os órgãos de topo da escola, o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, bem como as suas constituições, dinâmicas, competências e os respectivos processos eleitorais.

A prioridade do I Governo Constitucional passou pela normalização da Educação, em virtude das escolas terem vivido um período muito conturbado e não existirem, até então, regras definidas relativas à gestão das escolas. Esta gestão era realizada um pouco ao sabor de interesses instalados e da força que esses interesses conseguiam mover na sociedade, a nível local e nacional.

A circular nº 1/77, de 15 de Abril, estabelece o 9º ano de escolaridade como forma de completar e reforçar a formação básica polivalente comum a todos os Alunos, possibilitando-lhes o prosseguimento de estudos e a preparação para a vida activa.

Este ano caracterizar-se-ia como “área de decisão e orientação quanto a vias escolares e/ou profissionais a prosseguir”, tendo em atenção que “a preparação para a vida activa não é entendida em termos de preparação directa e específica para o emprego, nem confere qualificação profissional”. O 9º ano de escolaridade incluía, no seu currículo, para além de um tronco comum de disciplinas, um grupo de disciplinas opcionais, de carácter pré-vocacional, nos seguintes domínios: Agropecuária e Produção Alimentar, Saúde, Desporto, Mecanotecnia, Electrotecnia, Construção Civil, Têxtil, Administração e Comércio, Introdução à Actividade Económica, Arte e Design, Teatro, Música e uma língua estrangeira, a escolher de entre as possibilidades da escola e os interesses regionais.

Quadro 10 - Horário Semanal, para o 7º, 8º e 9º Ano de Escolaridade, do Curso Geral Unificado do Ensino Secundário

Disciplinas	7º Ano	8º Ano	9º Ano	
			1979/80	1980/81
Português	4	3	3	3
Língua Estrangeira I	3	2	3	2
Língua Estrangeira II	3	3	-	3
Matemática	4	4	4	4
História	3	3	2	2
Geografia	2	3	-	2
Introdução à Economia	-	-	2	-
Ciências da Natureza	3	-	-	-
Biologia	-	2	3	3
Ciências Físico-Químicas	-	3	3	3
Educação Visual	2	2	-	-
Desenho	-	-	2	2
Trabalhos Oficiais	4	4	-	-
Área Vocacional	-	-	4/7	7/4
Educação Física	2	2	2	2
Religião e Moral Católica (Facultativa)	1	1	1	1
Total de Tempos semanais	30(31)	31(32)	28(32)	30(34)

Fonte: Circular nº 1/77, de 15 de Abril

O Despacho Normativo 140-A/78, de 15 de Junho, estabelece um novo plano de estudos que se organiza em cinco áreas, com as seguintes designações: a) Área de

estudos científico-naturais; b) Área de estudos científico-tecnológicos; c) Área de estudos económico-sociais; d) Área de estudos humanísticos; e) Área de estudos das artes visuais. Os Cursos Complementares integravam um tronco comum de disciplinas – Português, Filosofia, Língua Estrangeira e Educação Física, uma componente de formação específica e uma componente de formação vocacional (fraca, média ou forte) de acordo com os domínios de actividade e com os Cursos de Ensino Superior para que estavam orientados.

A tendência de unificação do ensino técnico e liceal foi plenamente concretizada no ano de 1978, designando-se agora de Ensino Secundário. A estrutura curricular do Ensino Secundário encontrava-se dividida em três áreas, sendo uma área comum de “formação geral”, uma de “formação específica” e outra de “formação vocacional”.

O Decreto-Lei nº 240/80, de 19 de Julho, cria o 12º Ano de escolaridade, que passará a constituir o ano terminal dos Cursos Complementares do Ensino Secundário, extinguindo o Ano Propedêutico.

2.1.3 - O Ensino Técnico nos Anos Oitenta

No início da década de oitenta a ideia do discurso educativo, para além de tentar dotar o sistema educativo de um conjunto de referências que permitisse alinhar as políticas e as medidas a serem tomadas para cada nível de ensino, centrava-se em duas áreas: i) Dotar o sistema educativo português de uma lei-quadro que definisse as grandes orientações da política educativa, a médio e longo prazo; ii) E proceder a uma reorganização do sistema educativo para enfrentar os desafios da futura integração na CEE. No campo social, a educação aparece ligada a duas áreas: i) Diminuição dos níveis de analfabetização do país; ii) Melhoria das condições de vida da população mais desfavorecida, tal como refere Antunes(1998):

“Proporcionar uma educação de base a toda a população é visto como essencial para a formação de novas gerações capazes de sustentar e desenvolver o regime democrático criando condições para uma alteração das estruturas no sentido da redução das desigualdades e de uma maior justiça e progressos sociais.” (p. 93).

Para corrigir as insuficiências das duas áreas, a vinda do Ensino Profissional para a escola pública tornou-se uma questão central no campo educativo ao longo de uma década, proporcionando um debate entre as forças políticas de então no sentido de

encontrar um consenso, o mais alargado possível, de um problema que extravasava a esfera da política educativa e parecia envolver uma percentagem muito elevada da sociedade civil, de uma orientação educativa europeísta que trazia atrás de si um conjunto alargado de investimentos, a diferentes níveis.

O Despacho Normativo nº194-A/83, de 21 de Outubro, ao longo do seu corpo, estabelece a estrutura necessária ao funcionamento, no Ensino Secundário, dos Cursos Técnico-Profissionais e Cursos Profissionais. O Ensino Secundário, devido às suas diferenciadas ofertas educativas, promove a responsabilização dos Jovens e respectivos Encarregados de Educação, na medida em que uma opção errada no caminho traçado provocará, mais tarde, insucesso a nível educativo ou a nível profissional. Assim o afirma Azevedo(1996):

“ O ensino secundário é seguramente o segmento mais controverso dos sistemas educativos. Entalado entre dois outros segmentos bastante mais solidamente orientados, o ensino básico e o ensino superior, o ensino destinado ao grupo etário 16-18 anos dispersa-se por finalidades sociais variadas, que até conflituam entre si: - proceder a um aprofundamento das aquisições básicas tendo em vista o posterior prosseguimento de estudos no Ensino Superior; - proporcionar uma preparação para o exercício profissional qualificado e para o desempenho de papéis socialmente úteis; - fomentara orientação escolar e profissional dos jovens e sustentar a formação pessoal de projectos de vida, aprofundando a autonomia pessoal;” (p.78)

No segmento do Ensino Secundário estavam disponíveis os Cursos Técnico-Profissionais, com a duração de três anos e com o objectivo de formar profissionais qualificados de nível intermédio, simultaneamente com uma preparação geral equivalente às demais áreas do Ensino Secundário complementar que permitiam uma dupla saída: por um lado, para o Ensino Superior, e por outro, para o ingresso no mundo do trabalho. Os Cursos Profissionais têm a duração de um ano mais seis meses de estágio e uma organização curricular essencialmente destinada à qualificação profissional de trabalhadores para os diferentes sectores de actividade.

Este normativo lançou no espaço político uma larga discussão sobre a forma como o Ensino Técnico foi estabelecido. Mais do que apontar erros sobre a oportunidade de criar condições para o fortalecimento do Ensino Técnico, foram questões de índole política que sustentaram os diferentes olhares sobre a atitude tomada pelo Governo de então. De acordo com Azevedo(1991):

“ Desde a primeira hora, houve sectores políticos da sociedade portuguesa que se manifestaram contra o lançamento do ensino técnico. A decisão da criação desta experiência mereceu, no entanto, a concordância generalizada, sendo considerada oportuna e até inadiável.

As vozes dissonantes, sendo fortemente motivadas por um contexto político-partidário mais vasto, atacaram sobretudo a forma como o ensino técnico foi lançado e as características do modelo adoptado. Ninguém ousou declarar descabido ou sem interesse o lançamento do ensino técnico, como medida de política educativa.” (p.29)

Em sintonia com o autor, e apesar dos contratempos e de um conjunto de iniciativas, medos e dinâmicas muito pouco activas para o tipo de Ensino Profissional e técnico-profissional pretendido, a verdade é que, independentemente de estar em regime experimental, existiu um crescimento ao longo dos quatros anos seguintes, por isso, a sua implementação ultrapassou em larga escala as previsões.

Quadro 11 – Cursos Técnico-Profissionais / Cursos Profissionais

Cursos Técnico-Profissionais		Cursos Profissionais
Área de Estudos	Curso	
A- Científico-Naturais	Técnico da Agricultura	Prático Agrícola
B – Científico-Tecnológicos	Técnico de Manutenção Técnico de Instalações Técnico de Electrónica Técnico de Obras	Metalomecânico Mecânica Agrícola Electricidade Construção Civil
E – Artes visuais (só CP)		Ourivesaria
E- Económico-Sociais C (para CP)	Técnico de Contabilidade	Secretário-dactilógrafo

Fonte: Despacho Normativo nº 194-A/83

O Decreto-Lei 102/84, de 29 de Março, no artigo 1º, estabelece “a disciplina jurídica da formação profissional inicial de jovens em regime de aprendizagem”.

Como foi já enunciado, a época de oitenta estava a ser enquadrada num sistema de reflexão que passava por debates, seminários, encontros, palestras e reuniões com o objectivo de discutir uma possível Lei de Bases para o Sistema Educativo(LBSE). Nesse movimento participaram entidades nacionais, como a Comissão Coordenação Regional Norte(CCRN), o Instituto de Emprego e Formação Profissional(IEFP), o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional(GETAP), o Gabinete de Estudos e Planeamento(GEP) do Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Segurança Social(MTSS) e a Associação Industrial Portuguesa(AIP), enquanto no plano

externo se destacaram a OCDE e o Banco Mundial. Estas entidades comportaram-se como suporte ao início da actividade da Comissão de Reforma do Sistema Educativo(CRSE), composta e nomeada pelo Governo da altura e cujos trabalhos se iniciaram após a tomada de posse daquela, em Março de 1986, tal como referem Lima e Afonso(2002):

“ É na expectativa da aprovação da uma Lei de Bases do Sistema Educativo, na altura já em discussão na Assembleia da República, que a CRSE inicia os trabalhos, admitindo embora que na hipótese de ter de prosseguir sem a referida Lei, alguma reforma “ainda assim se imporá, em ordem, pelo menos, a alcançar os seguintes objectivos: modernização de currículos e programas; articulação mais correcta dos vários elementos do sistema; encontro de soluções para fazer da escola um espaço de sucesso.” (p.37)

A Lei de Bases do Sistema Educativo 46/86, de 14 de Outubro, no seu artigo 1º, estabelece “o quadro geral do sistema educativo.” Esta Lei veio determinar os apoios e complementos educativos que visam contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar, a organização dos recursos tanto humanos como materiais, estabelecer os princípios de administração do sistema educativo, determinar os meios de desenvolvimento e avaliação do sistema educativo e estabelecer o papel do ensino particular e cooperativo.

O debate à volta do Ensino Profissional, realizado pelos diferentes intervenientes, permite apontar um conjunto de alternativas às políticas implementadas pelo Governo de então, apresentando inúmeras soluções para a resolução dos problemas surgidos, criando um conjunto de prioridades pouco consensuais entre os diferentes actores políticos, pelo que corresponde a uma visão global da educação em termos políticos e não em termos educativos.

2.2 - As Escolas Profissionais

No seguimento das tendências a que se assistiram desde o início da década de 80 na política educativa portuguesa, e numa situação favorável de existência de recursos provenientes dos fundos estruturais para a formação profissional, foram criadas, em 1989, as Escolas Profissionais(EP). Surgem como uma alternativa ao sistema formal de ensino para os jovens que tenham concluído o 9º ano de escolaridade, constituindo uma das modalidades de educação escolar, como está previsto nos artigos 16º e 19º da LBSE.

2.2.1 – A Génese

“ Um aspecto do discurso reformador que atravessou o período de governação sustentado pelo Partido Social-Democrata(PSD) foi a liberdade de ensino e a consequente diversificação da oferta educativa, ambas alicerçadas no pressuposto de que era necessário diminuir a presença do estado e reforçar a iniciativa da chamada sociedade civil” (Lima e Afonso, 2002, p.52)

Uma das vertentes implementadas na oferta educativa, no sentido reformador citado por Lima e Afonso foi o relançar do Ensino Técnico-Profissional em Portugal nas EP. Como refere Azevedo(1991):

“ Perante uma pátria em crise cidadãos, com a ambição dos largos horizontes, executam um plano de emergência para o ensino técnico», plano este erguido em pouco mais de dois meses. Face a (i) um país que necessita de trabalhadores competentes e de mão-de-obra qualificada para fazer uma reconversão económica, em vésperas da adesão à Comunidade Europeia, (ii) face a um país onde a maioria da juventude não tem saídas para a vida activa, vendo fechadas as portas do emprego e ainda (iii) face a um país em que há máquinas paradas nas oficinas das escolas e professores especializados impossibilitados de ensinar», perante esta «situação inadmissível em que se perpetuam estudos, debates e propostas em termos bizantinos, a resposta aí está, pronta e inequívoca”. (p.107)

A coordenação do processo pertence à Direcção-Geral do Ensino Secundário(DGES), em colaboração com a Secretaria de Estado do Emprego e Formação Profissional. Num espaço de tempo muito curto é publicada a legislação relativa ao ensino técnico-profissional e lançado um projecto piloto no sentido de ser possível pensar, desenvolver, avaliar, corrigir e funcionar como base de trabalho para a implementação a nível nacional, do ensino técnico-profissional.

O Decreto-Lei 397/88 de 8 de Novembro, no ponto 1 do seu artigo 1º, “criava, como serviço central do Ministério da Educação, o GETAP ”que não é mais do que “um serviço de concepção, orientação e coordenação do sistema de ensino não superior na área da educação tecnológica, artística e profissional.”

No ano de 1988, uma vasta equipa de elementos do Ministério da Educação e do Ministério do Emprego e da Segurança Social, analisaram, debateram e elaboraram um documento de trabalho que mais tarde daria lugar ao Decreto-Lei, que estabelecia a disciplina jurídica das EP.

Após a entrada em vigor da Lei de Bases 46/86, e com o aparecimento do Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro, de criação das EP e do Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, de instituição do novo ordenamento curricular, criou-se uma nova etapa, com duas vias, para os Alunos dos Cursos Secundários, uma orientada para o prosseguimento de estudos (CSPOPE) e outra orientada para a vida activa (CSPOVA). Esta última via compreendeu o lançamento dos Cursos Tecnológicos nas escolas secundárias.

“ Na sequência dos trabalhos da Comissão de Reforma e dos debates que esta promoveu e com o incentivo de Roberto Carneiro (1987-1991), viriam tomar-se duas medidas muito importantes: o lançamento das escolas profissionais, em 1989, e a criação dos cursos tecnológicos no ensino secundário, iniciativa preparada entre 1989 e 1993 e lançada em todas as escolas secundárias do país.” (Azevedo, 1999b, p.75)

Durante o ano de 1988, um conjunto de políticos começaram a referir o sentido e a importância das EP como um passo muito positivo para o reforço das qualificações profissionais da população portuguesa, no geral, e dos jovens estudantes do Ensino Secundário em particular, sempre em sintonia com o pensar e o sentir do mundo empresarial, numa parceria eficaz de alternância positiva e sedutora para os jovens dos diferentes pontos do país.

O Decreto-Lei 26/89 de 21 de Janeiro, na alínea a) do seu artigo 3º, estabelece como atribuição das EP “contribuir para a realização pessoal dos jovens, proporcionando, designadamente, a preparação adequada para a vida activa”. As escolas profissionais surgem como mais uma alternativa de ensino para os jovens Alunos do Ensino Secundário, vocacionadas para a inserção na vida activa, tal como refere Azevedo(1991):

“As escolas profissionais surgem no sistema educativo português como uma alternativa de formação dirigida prioritariamente aos jovens que tenham concluído a sua escolaridade básica de nove anos. No quadro das modalidades especiais de educação escolar, previstas no artigo 16º da Lei de Bases do Sistema Educativo, as escolas profissionais ampliam e enriquecem a diversificação de percursos formativos através de um modelo de formação não regular mas sistemática.” (p.146)

O ponto 1 do artigo 4º estabelece que “as escolas profissionais, numa perspectiva de inserção e resposta às necessidades de desenvolvimento regional e local, serão criadas segundo um regime de contratos-programa com o Estado e mediante a

celebração de protocolos que assegurem a colaboração entre as diversas entidades promotoras”.

A entrada em vigor deste Decreto-Lei e de acordo com o previsto na LBSE estabelece que a FCT era efectuada num contexto extra-curricular, permitindo aos Alunos dos Cursos Profissionais de nível III, quando entravam no mercado de trabalho, serem reconhecidos como “Técnicos de” uma determinada área específica.

Quadro 12 – Candidaturas à Criação de Escolas Profissionais

Ano lectivo	Candidaturas Apresentadas	Escolas Autorizadas
1989/90	60	50
1990/91	138	49
1991/92	59	35
1992/93	90	34
1993/94	65	12
Total	412	180

Fonte: GETAP

De acordo com Azevedo(1991):

“A aposta na iniciativa local, elemento paradigmático deste modelo de formação, compreende-se à luz de quatro objectivos: (i) adequar a oferta de formação ao contexto económico, social e cultural envolvente, respondendo, assim, de forma mais crítica, mais próxima e eficaz, às prioridades locais e sub-regionais; (ii) territorializar-se as iniciativas de formação, que têm sido de forma sistemática mero objecto de decisão da administração central ou desconcentrada(...); (iii) co-responsabilizar as instituições da sociedade civil na construção de um subsistema de ensino e formação tecnológica e profissional, até hoje demasiado centrada nas mãos do estado centralista, burocrático e uniformizante; (iv) um adequado e oportuno aproveitamento dos escassos recursos disponíveis.” (p.149)

O processo de construção das EP foi desde o início liderado pelo GETAP, através de uma campanha de divulgação informal, na qual as diferentes entidades locais iniciaram um processo de candidatura de acordo com o método implícito num Dossier de Candidatura, onde para além de identificar os promotores, se exigia a elucidação de dez itens referentes à escola e outros dez relativos ao Curso que se pretendia criar. Como afirma Azevedo(1996), “a criação das escolas profissionais é obra da iniciativa

autónoma de instituições locais. Abrir uma escola profissional pressupõe quase sempre a existência de uma rede local de contactos, de solidariedades, de investimentos e sonhos, tantas vezes adormecidos, mas bem enraizados num território.” (p.92)

Quadro 13 – Promotores das Escolas Profissionais

Promotores	1989	1990	1991	1992	1993	Total
Câmaras Municipais	14	18	19	15	11	77
Ent. Ad. Públicas	6	10	8	6	4	34
Entidades Privadas	23	21	6	9	6	65
Associações	33	19	17	8	2	79
Ass. Empresariais	11	8	10	12	1	42
Sin./Ass.sindicais	4	8	0	3	2	17
Outros	4	2	1	5	0	12
Total	95	86	61	58	26	326

Fonte: Alves; J.M. (1996). Modos de Organização, Direcção e Gestão das Escolas Profissionais. Em estudo de quatro Situações. Porto: Porto Editora

Nesta altura, o modelo curricular instituído era uniforme, sobretudo nas componentes sociocultural e científica, fixando os tempos para cada uma das componentes e para as diversas disciplinas. Na componente técnica, o grau de liberdade era sensivelmente diferente, pois os diversos Cursos apresentavam modalidades teóricas e práticas desniveladas o que não permitia uma rigidez imposta a nível central, mas sim tendo em consideração uma flexibilização curricular apoiada nas saídas profissionais.

Relativamente à questão financeira, refira-se que a generalidade das EP não tinha condições para se auto-sustentar financeiramente o que pressupunha um atraso no pagamento a funcionários e fornecedores ou o recurso a um empréstimo com juros controlados no sentido de fazerem face às necessidades mais prementes. Acresce, ainda, o facto de disporem de autonomia de direcção e gestão do dia-a-dia da escola, bem como no que dizia respeito à contratação do pessoal docente, não docente e admissão de Alunos.

“ Trata-se, portanto, de uma situação em que um serviço de interesse público não é criado e administrado pelo Estado, situando-se numa categoria de administração não estatal regulada pelos princípios “da orientação política própria, não sujeita a normativos do Governo.” (Formosinho, 1991, p.85)

Nesta altura, as EP eram criadas através de contratos-programa assinados entre o estado e os promotores, de acordo com as realidades locais, inseridos numa estrutura de autonomia de projectar e dirigir os projectos educativos.

“ As escolas profissionais são dotadas, no momento da criação, de autonomia administrativa, pedagógica e financeira. No entanto, esta autonomia é conferida, ou seja, criam-se as condições legais para o seu exercício. Por mais clareza que existia nos suportes normativos, a autonomia de um projecto, mais do que uma benesse que se outorga é um processo de conquista que se desenvolve. Será gradualmente, no seio de tensões, de riscos e de apostas, com movimentos de avanço e recuo, que a autonomia se cimentará.” (Azevedo, 1991, p.155)

O Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, no seu artigo 1º estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista na LBSE. No mapa 4, do Decreto acima indicado, aparece instituído um plano curricular para os CPOPE e para os CPOIVA, comum aos dois Cursos, que compreende uma componente geral, uma componente específica e uma componente técnica, para além da área-escola.

Nesta altura era evidente um desdobramento de Cursos muito similares, integrados em duas estruturas diferentes, com organizações desiguais, que tinham subjacente a seguinte ideia: os Cursos Profissionais ministrados nas EP tinham como objectivo a integração no mundo do trabalho e os Cursos Tecnológicos, ministrados nas escolas secundárias, tinham um duplo propósito: integração na vida activa ou prosseguimento de estudos.

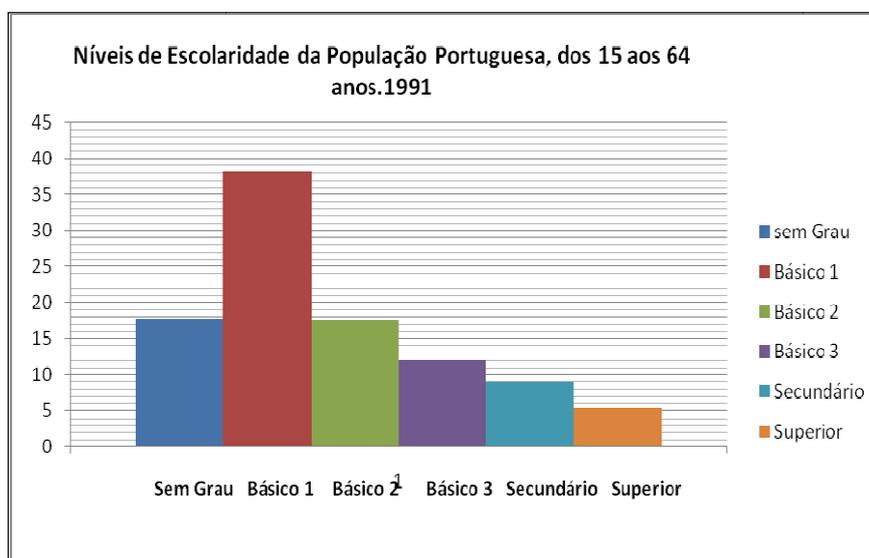
A Portaria 1243/90, de 31 de Dezembro, estabelece “as disposições a observar na avaliação dos processos de aprendizagem e desempenho dos Alunos que frequentam as escolas profissionais; as condições de progressão no plano de estudos e de aproveitamento nos Cursos; as formas de apuramento das classificações finais.”

A dinâmica imposta por esta Portaria, no universo do Ensino Profissional, e em particular no espaço de trabalho a desenvolver por Professores e Alunos, transmite a necessidade de criar um diálogo constante entre os dois actores educativos no sentido de estabelecer um conjunto de procedimentos, negociados, para permitir encontrar o caminho de sucesso no processo de ensino-aprendizagem do Aluno.

A passagem para este nível relacional permite uma melhor sintonia entre os interesses inseridos pelos diferentes programas disciplinares e a sua implementação, e as motivações, expectativas e capacidades dos Alunos em os realizar com sucesso,

invertendo uma situação claramente desfavorável ao sistema educativo que passava por níveis de escolaridade muito baixos.

Gráfico 2 – Níveis de Escolaridade da População Portuguesa, dos 15 aos 64 anos, 1991



Fonte: Recenseamento Geral da População, INE, 1991

Esta Portaria, mais do que introduzir alterações significativas no Ensino Profissional, procurou responder de forma activa à necessidade de uniformização de processos, tendo como pano de fundo o relacionamento entre os dois intervenientes mais activos do processo ensino-aprendizagem e com o objectivo da melhoria dos níveis de escolaridade da população Portuguesa.

2.2.2 - A Evolução das Escolas Profissionais

“ Não faltaram, logo no ano de 1989, os “profetas do caos”. Não podia deixar de ser assim, neste quadro tão nacional de negatividade baseada no desconhecimento. O que vaticinaram? Que iríamos assistir a uma completa subordinação da formação à esfera produtiva e aos interesses imediatistas dos empresários, que esta era uma nova emergência de uma formação profissional destinada a manter a organização Taylorista do trabalho e os processos mais tradicionalistas e dominadores de produção, que seria uma nova via para deixar as zonas desfavorecidas do interior do país ainda mais desfavoráveis, que seria uma mera diversão para muitos “ mercenários da formação FSE” virem buscar o lucro fácil, que aposta na autonomia, na descentralização e na diversidade não passava de uma forma encoberta de o

Estado levar ainda mais longe o seu controlo burocrático sobre a sociedade...” (Azevedo, 1996, pp.96-97)

Como afirma Azevedo(1996), os primeiros anos das EP foram explorados por todos os sectores da sociedade portuguesa, sempre com uma visão negativista e que fazia vir ao de cima, dependendo de quem enunciava as críticas, o pior dos cenários. As relações entre a sociedade e este novo segmento de ensino não faziam prever um futuro risonho.

As relações da educação com a economia e da educação com o mercado de trabalho foram-se alterando nas últimas décadas, numa evolução nem sempre contínua e, em muitas situações, com atropelos flagrantes às dinâmicas inerentes a cada um dos sectores. Definiram-se novos perfis profissionais, alteraram-se modelos educativos e competências, exigindo-se ao Ensino Profissional a adequação dos seus objectivos, das suas competências e das suas dinâmicas às necessidades do mercado de trabalho.

“ O ensino técnico e profissional teve como principal objectivo fornecer ao mercado de trabalho a mão-de-obra especializada num nível intermédio da estrutura de emprego. Mas, actualmente, espera-se que contribua também para o desenvolvimento económico e para a minimização do desemprego jovem, reduza o insucesso escolar e seja uma forma de normalizar o acesso ao ensino superior, atenuando a pressão da procura, ao desviar os Alunos para outras alternativas.” (Madeira, 2006, p.122)

Como cita Madeira(2006), o desígnio do ensino técnico-profissional extravasava as necessidades do mercado de trabalho e procurava ser uma mais valia para a sociedade, num projecto inicialmente muito restrito. Efectivamente, as escolas profissionais inicialmente criadas, cerca de 50, desenvolveram um conjunto de acções pedagógicas, financeiras e administrativas que funcionaram como um tubo de ensaio à escala nacional, permitindo ao poder central avaliar e corrigir o que estava a correr bem ou mal, na sua perspectiva.

A Portaria nº 423/92, de 22 de Maio, introduziu alterações fundamentais do ponto de vista da avaliação modular. O seu Capítulo II estabelece um conjunto de princípios, procedimentos e dinâmicas relativos não só à avaliação do módulo, como à sua gestão. O seu Capítulo IV estabelece o regime, a regulamentação e a dinâmica da Prova de Aptidão Profissional,

Para Azevedo(1999b),”atendendo ao modelo pedagógico instituído pelas EP, isto é, de transversalidade e de trabalho em equipa, o professor/formador, para além da

formação específica da área que lecciona, deverá conhecer o Projecto Educativo da Escola, inserir-se nas dinâmicas e na comunidade locais, ser aberto à inovação e ter gosto pelo trabalho contínuo em equipa de professores.” (p.56)

O Decreto-Lei nº 70/93, de 10 de Março, indica, no seu preâmbulo, que “passados mais de três anos após a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 26/89, a experiência da sua aplicação determinou que fossem introduzidas algumas alterações ao regime de criação e funcionamento das escolas profissionais, mantendo-se a flexibilidade de organização e curricular que a tem caracterizado”. Este diploma estabelece que a criação das EP “é precedida da candidatura a um concurso anual de projectos para abertura de novas escolas e depende da celebração de um contrato-programa” que “dependem de parecer prévio dos serviços competentes do Ministério do Emprego e da Segurança Social.”

A entrada em vigor deste Decreto-Lei levou ao desinvestimento nas EP, por ter causado mais constrangimentos burocráticos e financeiros à sua constituição, originando a desmotivação dos promotores em apostar no Ensino Profissional, cada vez mais asfixiado pelos normativos legais e pelos procedimentos reguladores do Ministério da Educação. Em vez de evoluir, no sentido de desenvolver um processo cada vez mais autónomo e enriquecido com as experiências vividas pelas diferentes escolas profissionais, caminhou-se na direcção contrária numa perspectiva de dificultar o processo a todos os interessados, da sociedade civil, em criar entidades promotoras do ensino profissional.

Quadro 14– Distribuição das Frequências do 10º Ano de Escolaridade ou Equivalente no Ano Lectivo de 1993/94

Escolas Secundárias		Escolas Profissionais	Formação em Alternância
Cursos Gerais	Cursos Tecnológicos	Cursos Profissionais	Cursos de Aprendizagem
63%	27%	9%	1%

Fonte: Azevedo, 1996, p. 104

Na Dinamarca, em Portugal, na Finlândia e na Suécia, a designação Ensino Secundário equivale ao que em outros países é considerado Ensino Secundário superior.

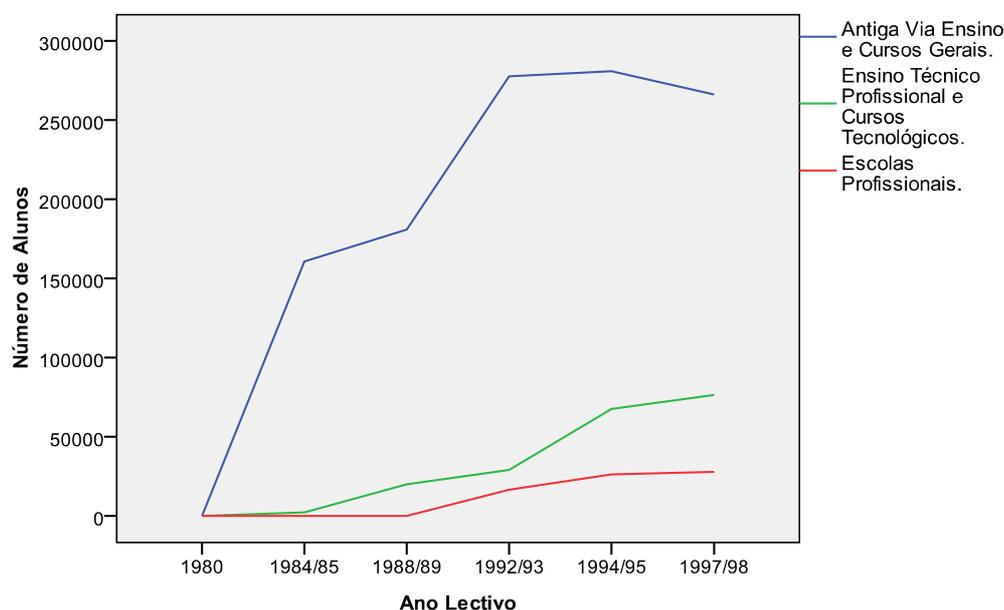
Na Grécia, em França e em Itália, os dois níveis de Ensino Secundário são organizados em escolas diferentes. Na Bélgica, em Espanha, na Irlanda e no Reino Unido, nos primeiros anos do secundário é dada uma formação de base comum. Os Alunos podem frequentar a mesma escola durante todo o Ensino Secundário, mas terão de mudar de estabelecimento no final do Ensino Secundário Inferior se a escolha recair numa formação profissional. Na Alemanha, na Áustria e na Holanda é oferecida a todos os Alunos do Secundário Inferior uma formação geral de nível académico, diferente consoante o tipo de estabelecimento. O Luxemburgo define desde o início do Ensino Secundário duas vias distintas: o liceu geral e o liceu técnico. (Fonte: http://www.eurydice.org/Doc_intermediaries/indicators/en/frame_key_data.html.)

Relativamente à repartição dos Alunos pelas vias geral e profissional, verifica-se que, na grande maioria dos países, ao nível do Secundário Superior, o Ensino Profissional ultrapassa o Ensino Geral.

O Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de Janeiro, no seu preâmbulo, a propósito do regime de financiamento das EP, determina que “a experiência da sua aplicação revelou algumas fragilidades e ambiguidades relativas, nomeadamente ao processo de criação de escolas, à natureza jurídica dos promotores, à relação destes com os órgãos de direcção, à responsabilização pedagógica e financeira dos órgãos da escola, bem como ao modelo de financiamento”. O artigo 1.º indica que “o presente diploma estabelece o regime de criação, organização e funcionamento de escolas e Cursos profissionais no âmbito do ensino não superior.”

As pretensões deste Decreto-lei são, no mínimo estranhas, pois, segundo dados do Ministério da Segurança Social e do Trabalho, no ano de 2000, “mais de 37% da população empregada possuía uma qualificação profissional baixa, correspondendo esta percentagem às categorias de aprendizes, não qualificados ou semi-qualificados. Por outro lado, muitos daqueles que se encontravam classificados como profissionais qualificados possuíam também um nível de escolaridade baixa, tendo apenas o ensino básico ou menos.” Deste modo, verifica-se que o nosso país continua longe de qualificar os técnicos intermédios de que tanto necessita e a frequência dos Cursos Profissionais está muito longe do desejável, nomeadamente, muito abaixo da média europeia. Este cenário poderá alterar-se quando for implementada uma política que valorize de forma semelhante os dois percursos do Ensino Secundário.

Figura 3 - Evolução do Ensino Profissional nas Escolas



Fonte: GEP

* Ensino Técnico criado em 1983/84

** Cursos Tecnológicos generalizados em todas as escolas secundárias em 1993/1994

A Recomendação n.º 3/98 do Conselho Nacional de Educação, coordenada por Azevedo, aprovou, no Plano de Actividades de 1998, a realização de um “estudo sobre o Ensino Secundário em Portugal”. Esse estudo salienta que “o ensino e formação de nível secundário não são um subsistema isolado. As políticas públicas relativas ao ensino e à formação de nível secundário não podem, por isso, escamotear as suas articulações com outros segmentos e áreas de ensino e de formação e com a sociedade.” As articulações, em número de quatro, passam pela relação entre o Ensino Secundário e o Terceiro Ciclo do Ensino Básico, entre o Secundário e o Ensino Superior, entre o Ensino Secundário e a oferta de formação profissional inicial e entre o Ensino Secundário e o Mundo do Trabalho.

Na Recomendação citada, as EP são consideradas uma alternativa credível de qualificação profissional de nível intermédio. O número de jovens que as procuram excede o número de lugares disponíveis, os níveis de sucesso escolar são elevados, o acesso ao mercado de trabalho traduz-se, em geral, em bons níveis de emprego e as oportunidades de prosseguimento de estudos estão efectivamente asseguradas (cerca de 23% dos seus diplomados prossegue estudos no Ensino Superior).

“ Entendemos que as escolas profissionais devem reforçar o seu perfil específico, evitando uma “colagem” ao modelo das escolas secundárias, o que implica uma crescente territorialização, uma maior e melhor prática da alternância na formação (escola-empresa), um aprofundamento do sistema modular de progressão das aprendizagens, a manutenção da sua dimensão humana e educativa.” (Recomendação 3/98, pp.23-24)

Em 2002 uma nova força política sobe ao poder, suspendendo a Reforma do Ensino Secundário e elaborando um documento designado de “Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Profissional”.

Quadro 15 – Matriz Curricular dos Cursos Profissionais(2002)

		Disciplinas	Total de Horas
Componentes de Formação	Sociocultural	Português	324
		Língua Estrangeira	216
		Área de Integração	216
		TIC	72
		Educação Física	144
	Científica	2 a 3 Disciplinas	Entre 478 e 578 Horas
	Técnica	3 a 4 Disciplinas	120
		Formação em Contexto de Trabalho	Nunca Inferior a 420
	Total Horas Ano/Curso		2900/3100

Fonte: Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Profissional

Esta nova matriz curricular provocou fortes críticas por parte das organizações oficiais e das EP. Entre as principais destacam-se a harmonização do modelo que condiciona a especificidade do modelo formativo das EP e a redução da autonomia do Ensino Profissional.

Este documento assinala o êxito das EP, nomeadamente, pela procura crescente por parte dos jovens estudantes, pelo elevado índice de empregabilidade dos jovens técnicos que concluíam com sucesso os diferentes Cursos e pela aproximação entre a

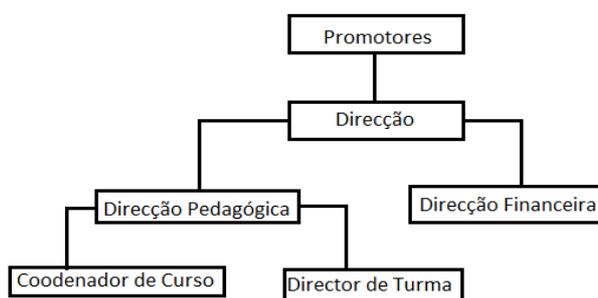
comunidade local e as EP, para, de seguida, sublinhar as linhas de orientação da revisão curricular do Ensino Profissional.

2.2.3 – A organização das Escolas Profissionais

O conceito de organização pode ser lido de diferentes formas consoante as ideias políticas, sociais e económicas inerentes ao autor que o afirma. Do mesmo modo, a organização escolar pode ser definida numa perspectiva que vai ao encontro do olhar, do sentir e das referências específicas de cada um dos especialistas, existindo, no entanto, alguns parâmetros que lhes são comuns como a existência de indivíduos, grupos de interesses, diferenciação de funções e objectivos comuns, entre outros.

As especificidades da organização escolar residem na cultura criada dentro do espaço-escola, na multiplicidade de actores, nas diferentes perspectivas educativas, hierarquicamente construídas em normativos legais e na coordenação das suas tarefas diárias onde os diferentes planos definem os objectivos gerais ou específicos de todos quanto aí trabalham. Este tipo de organização visa proporcionar a instrução, a socialização e a estimulação dos jovens estudantes. No caso das EP, as dinâmicas da organização passam por uma administração bem definida, em termos de funções e tarefas, por objectivos a médio e longo prazo, estruturados nos princípios definidos internamente, por um conjunto de colaboradores em regime de *part-time*, por uma autonomia financeira precária e emergente nas questões pedagógicas e, como tal, muito dependente do Estado e das diferentes entidades reguladoras. Neste contexto, as EP têm autonomia para: (i) Distribuir e remunerar o pessoal docente e não docente; (ii) Diferenciar as remunerações de acordo com critérios próprios; (iii) Fixar o projecto pedagógico e o regulamento interno; (iv) Exercer o poder sobre os seus subordinados; (v) Gerir os conflitos emergentes na relação entre os diferentes actores educativos; (vi) Decidir de acordo com os objectivos, expectativas e motivações traçadas pela entidade promotora. No entanto, por um lado, juridicamente e formalmente elas dependem de quem as promoveu, o que deixa no ar a ideia de que a autonomia existe, mas é controlada a níveis institucionais, e, por outro, financeiramente dependem do Estado e das regras definidas pelo Fundo Social Europeu(FSE). O desafio para as EP reside na forma como estabelece o equilíbrio entre uma autonomia muitas vezes residual, mas necessária para a implementação dos conhecimentos, das competências e dos projectos e toda uma panóplia de legislação pedagógica e financeira capaz de estrangular os movimentos e balizar as dinâmicas necessárias ao sucesso.

Figura 3 - Organigrama-tipo de uma Escola Profissional



2.2.4 – O Modelo Pedagógico do Ensino Profissional

O modelo pedagógico das EP foi construído com base na diferença relativamente ao ministrado no Ensino Secundário. Esta diferença pretendia disponibilizar aos jovens um sistema de ensino vocacionado para o mercado de trabalho, numa perspectiva de diferença pedagógica marcada pelas competências a adquirir pelo jovem no sentido de se tornar um técnico competente numa determinada área.

O Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro, no que respeita à organização dos Cursos ministrados pelas EP, estabelece no ponto 1 do artigo 9º que “os Cursos ministrados pelas escolas profissionais serão organizados, de preferência, em módulos de duração variável, combináveis entre si, segundo níveis de escolaridade e de qualificação profissional progressivamente mais elevados.”

A componente sócio-cultural, com cerca de metade da carga horária e composta pelas disciplinas de Português e Língua Estrangeira e Área de Integração, contribui para o desenvolvimento de atitudes e competências transversais, facultando a construção de identidades pessoais e projectos sócio-profissionais. A componente científica possibilita o conhecimento das ciências de base que enquadram e suportam as tecnologias inerentes a cada Curso. A componente técnica, essencial para o desempenho de competências profissionais necessárias ao desempenho de uma profissão, proporciona a realização de estágios e de experiências de trabalho.

Segundo o Normativo 1/89 do GETAP, as disciplinas de Português e Língua Estrangeira “cumprem três finalidades: as que corresponde ao 12º ano de escolaridade, a uma qualificação profissional e à especificidade do Curso”: a componente científica assegura “desenvolvimentos programáticos que cumprem duas finalidades: uma propedêutica, adequada ao nível de escolaridade secundária em que se situam, e outra

articulada com as aplicações tecnológicas de formação técnica e profissional”: a componente técnica, tecnológica e prática compreende por norma várias disciplinas, dependendo do Curso, com uma “vertente predominantemente técnica e outra predominantemente prática simulada (...).”

Para tentar ultrapassar alguns dos problemas entretanto surgidos pela aplicação do modelo curricular, o GETAP, através do Normativo 10/89, refere que “esta organização curricular é consistente com o objectivo de certificação profissional dos Cursos, que se propõe preparar os Formandos para se comportar, profissional e socialmente e nas diversas dimensões dos saber-fazer, do saber e do saber-ser, com o grau de autonomia e responsabilidade congruentes com uma qualificação de nível 3.”

A gestão curricular, por parte da escola, oscila entre um modelo centralizado onde a planificação, a coordenação e a direcção dos Cursos são predominantemente assumidas pelos Serviços Centrais do Ministério da Educação e um modelo descentralizado onde a gestão do currículo é uma função da própria escola envolvida no processo de autonomia.

Os currículos dos diferentes Cursos eram, inicialmente constituídos por 1200 horas/ano distribuídas por 300 horas para a componente sócio-cultural, 300 horas para a componente científica e 600 horas para a componente técnica. O número de horas máximas por semana era de 30 horas, o que obrigava a 40 semanas de formação, sendo o número de horas das diferentes disciplinas por semana variável de acordo com o plano previamente delineado.

2.2.5 – O Pessoal Docente

O Professor desempenha um papel importante na sociedade portuguesa ao nível social e educativo, pelo facto de ser o principal agente de socialização e de transferência de conhecimentos e competências.

O Decreto-Lei nº 1/98 indica, no seu preâmbulo, que “desenvolve e clarifica aspectos relativos aos direitos profissionais dos docentes, nomeadamente quanto aos direitos de negociação colectiva, de participação no processo educativo, de formação e informação para o exercício da função educativa e de segurança na actividade profissional.”

Um dilema é colocado aos docentes das escolas do ensino público e das escolas profissionais, participar ou fazer parte do projecto de ensino-aprendizagem. No primeiro caso, o docente define a sua autonomia relativamente aos restantes docentes, ao

processo de aprendizagem e à forma como implementa os objectivos, os saberes e as competências. No segundo caso, o docente faz parte de um grupo, e como tal, funciona de acordo com os interesses desse grupo, contribui para a construção da organização, preterindo os seus objectivos em relação aos gerais e trabalhando em equipa para os atingir com sucesso.

O Decreto-lei nº 240/ 2001 estabelece, no seu artigo 1º, que “é aprovado o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário”.

O Professor deve contribuir para a formação e realização do Aluno, promover o desenvolvimento das suas capacidades, estimular a sua autonomia e criatividade; deve também actualizar e aperfeiçoar o seu conhecimento, capacidade e competências, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional e cooperar com os colegas e restantes funcionários do estabelecimento de ensino, de modo a detectar a existência de casos de jovens com necessidades educativas especiais.

Segundo Azevedo(1991), o Professor/Formador da escola profissional, a par “de uma formação específica na área que lecciona, (...) deverá possuir formação pedagógica, conhecer as finalidades do projecto educativo das EP, adequar-se às modalidades específicas do ensino aprendizagem, inserir-se na comunidade e nas dinâmicas locais, ser aberto à inovação e ter gosto pelo trabalho contínuo em equipa de professores.” (pp.169-170).

A selecção do pessoal docente orienta-se pelo princípio da adequação dos perfis dos candidatos às exigências profissionais, requerendo, para a docência das componentes de formação sócio-cultural e científica, Professores e Formadores com habilitações legalmente exigidas para os graus correspondentes do Ensino Secundário regular. Para a docência da componente de formação técnica, devem ser Formadores que tenham experiência profissional na área técnica do Curso, permitindo transportar para dentro do espaço educativo toda sua experiência, toda a sua dinâmica e todas as suas competências específicas, no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos Alunos.

Na concepção e implementação da Prova de Aptidão Profissional, a selecção dos Professores Acompanhantes poderá ser realizada de acordo com as características dos Cursos, as necessidades dos Alunos, a experiência profissional adquirida, a capacidade de trabalhar em equipa e a capacidade de acompanhar projectos curriculares abrangentes ou entregue ao Professor que está disponível, e isso fará, ou não, toda a

diferença no trabalho a desenvolver durante o projecto. A envolvência dos Professores Acompanhantes na concepção e implementação da PAP será abordada no meu estudo.

2.2.6 – O Modelo de Financiamento

O financiamento das EP era, inicialmente, objecto de um concurso anual pautado por um conjunto de critérios e requisitos através dos quais a administração central fazia uma gestão dos recursos financeiros disponíveis. A definição desses requisitos e critérios de apreciação das candidaturas, bem como a celebração dos contratos-programa, dependiam de parecer prévio dos serviços competentes do Ministério do Emprego e da Segurança Social.

Nos contratos-programa ficavam definidos os Estatutos e o Projecto Educativo da Escola, as áreas e os perfis de formação, recursos humanos e materiais, financiamento e gestão, bem como a natureza e os objectivos da EP, denominação e regime de acesso.

O Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de Março de 1993, devido à sua complexidade, contribuiu para um desinvestimento da sociedade nas EP e para constrangimentos burocráticos e financeiros à constituição de novas EP.

No artigo 20º do Decreto acima indicado, para além de financiamentos comunitários através do Programa de Desenvolvimento de Educação em Portugal (PRODEP), “constituem receitas das escolas profissionais: a) As dotações provenientes das entidades promotoras nos termos do contrato-programa de criação da escola; b) As propinas de matrícula e frequência; c) Os financiamentos provenientes de fundos, nomeadamente os da CEE; d) As receitas derivadas da prestação de serviços ou da venda de produtos e bens; e) Os juros de depósitos bancários em moeda ou valores; f) Quaisquer outras receitas que lhes sejam consignadas; g) Os subsídios e subvenções, participações, doações e legados aceites a benefício de inventário.”

O Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de Janeiro, estabelece um novo regime de financiamento das EP assente em dois princípios: “o respeito pela liberdade de iniciativa neste domínio e a participação estatal nas despesas com os Cursos de manifesto interesse público, de modo a garantir aos estudantes a possibilidade da sua frequência, em condições de equidade com os seus colegas das restantes vias do ensino secundário.” A desconfiança do Ministério da Educação relativamente à qualidade das EP era, mais uma vez, ponto de referência normativa, traduzindo-se num clima de

insegurança por parte das escolas, pois ficavam claramente à mercê de um conjunto de procedimentos, práticas e acções para as quais não seriam financiadas.

Este diploma altera o regime jurídico das EP privadas, já que substitui “o regime de criação por contrato-programa entre os promotores e o Ministério da Educação por um regime de liberdade de criação sujeito a autorização prévia de funcionamento de acordo com os critérios agora estabelecidos”. Neste sentido, o Ministério da Educação deixa de ser parceiro do projecto, abandonando as responsabilidades imputadas nos anteriores contratos-programa.

“Aparentemente, esta medida “ordeira” é uma medida inócua. Faz-se crer que é na livre iniciativa de criação das escolas e na propriedade do alvará que está o poder autónomo de cada escola profissional. Como se isso fosse possível, num país de tradição administrativa fortemente centralista, onde o poder está na imposição do modelo-padrão, na autoridade legal do Estado, na sua imensa capacidade de manipulação política (...). Ao perder-se o vínculo da parceria abandonou-se o essencial. E atrás deste abandono, outros estarão para vir: normalização e unificação educacionais com a “entrada” no espaço de acção das DRE’s, apoio às rotinas que se instalam nas práticas educativas (...).

Os problemas das escolas profissionais nunca foram jurídicos nem financeiros. O que se vinde a degradar, e isso é que é grave, é a qualidade dos projectos educativos de muitas escolas, em boa parte fruto de um quadro de desinvestimento e de instabilidade que o Governo tem instaurado.” (Azevedo, 1999b, p. 46)

A situação identificada em Azevedo(1999b) teve, ao longo dos tempos, o condão de tentar desacreditar o Ensino Profissional ao nível da qualidade educativa e da sua capacidade de se envolver em projectos que fossem ao encontro das necessidades da sociedade local.

Devido à situação económica da região de Lisboa e Vale do Tejo e às regras de aplicabilidade dos fundos da União Europeia para o Ensino Profissional, esta zona de Portugal ficou fora do Quadro Comunitário de Apoio(QCA). Para ultrapassar esta situação e continuar a manter vivo o Ensino Profissional nessa região, e possivelmente após 2013 no resto do país, o Governo instituiu uma forma de financiamento indirecto às escolas, através de uma bolsa de frequência concedida a cada Aluno. Nesta perspectiva, as escolas recebem o seu financiamento de acordo com o número de Alunos que frequentarem a escola, pois a bolsa é paga trimestralmente de acordo com a frequência dos Alunos. A perigosidade deste processo é tal, que uma escola fica claramente dependente da vontade dos Alunos em continuarem a realizar as actividades propostas pelos diferentes domínios, com a agravante dele disponibilizar métodos e

projectos pedagógicos interessantes, mas não os poderem aplicar, porque não correspondem aos interesses de alguns dos Alunos que, possivelmente, só compreendem a escola enquanto mais uma fonte de receita para o bolo do orçamento familiar.

O critério para a atribuição das bolsas de frequência corresponde a evolução escolar dos Alunos que o Ministério da Educação irá monitorizar através dos seus serviços centrais e regionais, ou seja, o financiamento das escolas irá basear-se nos resultados escolares e no mérito dos Alunos. Esta ideia é pouco recomendável para este tipo de ensino em virtude dos jovens com maiores dificuldades de aprendizagem, poderão ser discriminados ao tentar aceder a uma formação inicial profissional de nível secundário.

Para «baralhar» mais o sistema, e possivelmente ir ao encontro de interesses muito pouco claros, num sistema que se pretende que caminhe lado a lado com a sociedade local, em geral, e com o mercado de trabalho em particular, o ME irá definir anualmente o número de bolsas por área de formação, bem como o valor de cada bolsa por área de formação, o que significa que a diferentes áreas poderão corresponder valores diferentes, ou ainda menos compreensível, a duas regiões do país com a mesma formação poderão corresponder valores diferentes.

2.3 - Os Cursos Profissionais nas Escolas Secundárias

No início do século XXI desenvolveu-se um conjunto de debates, conferências, encontros ou conversas centradas na questão do sistema educativo, no geral, e do Ensino Profissional, em particular, tendo como pano de fundo alguns aspectos relacionados com a estrutura organizativa do ensino, o Ensino Profissional nas escolas públicas e o trabalho desenvolvido pelos actores educativos no espaço educativo. Assim, tal como refere Antunes(1998):

“ A questão do Ensino Profissional na escola pública parece ainda coagular algumas das mais importantes perplexidades e controvérsias relativamente à educação escolar com repercussões na forma com são encaradas: (i) a selecção, hierarquização, legitimação e distribuição social dos conhecimentos; (ii) a constituição das identidades sociais; (iii) a regulação das posições e “destinos” sociais; (iv) a relação da educação com outras esferas da vida social, nomeadamente a produção e a economia.” (p.48)

Se, por um lado, os apoios e incentivos ao desenvolvimento curricular do processo de ensino-aprendizagem eram cada vez maiores e sujeitos a grande controlo de implementação nos espaços educativos, pelo menos era essa a ideia transmitida, a verdade, e contra factos não há argumentos, era que o insucesso escolar atingia escalas verdadeiramente inacreditáveis, nomeadamente para quem pretendia recuperar o atraso na educação de uma população já de si cansada de lutar contra outras adversidades do dia-a-dia.

Como já foi referido, em 2002, com a chegada ao poder de outra força política, suspendeu-se a reforma do Ensino Secundário e é criado o “Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Profissional”. Os Cursos Profissionais são uma oferta formativa de dupla certificação destinada a jovens, caracterizada por uma forte ligação ao mundo profissional, o processo de ensino-aprendizagem valoriza o desenvolvimento de competências pessoais e técnicas necessárias ao desenvolvimento de uma profissão, conferindo um nível 3 de qualificação profissional e um nível secundário de educação, permitindo aos diplomados aceder ao prosseguimento de estudos no Ensino Superior. Cumpridas as regras de acesso, não era viável a escola pública continuar a perder Alunos para o ensino privado, quando, em muitas situações, tinha ao seu dispor os meios, os recursos e as infra-estruturas necessárias.

“ Nesta ordem de ideias, devem ser dadas às escolas secundárias com perfil para a promoção de cursos profissionais condições idênticas às atribuídas às escolas profissionais para o lançamento, o desenvolvimento, a gestão e a execução dos seus cursos. O Ministério da Educação deveria, por isso, encetar experimentalmente e de modo muito controlado esta possibilidade, que se aplaude como princípio, de cada instituição educativa oferecer diferentes modalidades formativas de nível secundário, funcionando articuladamente entre si, em “rede concertada de formação.” (CNE, Recomendação 6/2003, ponto 13)

Pela primeira vez, pondera-se, de facto, tratar o Ensino Profissional como um subsistema do Ensino Secundário, o que permitiria uma valorização do Ensino Profissional no âmbito do sistema de educação e formação, constituindo-se como uma alternativa de igual valor às restantes vias educativas, originando a expansão da rede de oferta devido ao crescimento da procura deste tipo de Cursos.

O Decreto-Lei n.º 74/2004 estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação. As disposições constantes neste diploma aplicam-se aos Cursos do

Secundário, bem como aos Cursos Profissionais ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular ou cooperativo que ofereçam o nível secundário de educação.

A Portaria nº 550-C/2004, de 26 de Março, no seu preâmbulo, define que “além dos domínios respeitantes à organização e gestão do currículo dos Cursos profissionais de nível secundário e à avaliação e certificação das aprendizagens, outras matérias relativamente às quais é particularmente notória a sua especificidade, nomeadamente no que se refere à criação dos Cursos, matéria em que a autonomia das escolas é fundamental, uma vez que a elas cabe a iniciativa, designadamente, da proposta de organização modular das disciplinas da componente de formação técnica, bem como dos respectivos programas, de harmonia com os referenciais de formação previamente aprovados para cada família profissional”

O artigo 2º estabelece que “a criação e a organização dos Cursos profissionais obedecem ao estabelecido na respectiva matriz curricular quanto às disciplinas, Formação em Contexto de Trabalho, cargas horárias e respectiva gestão, bem como aos referenciais de formação das famílias profissionais em que se enquadram e demais requisitos previstos nos artigos seguintes.”

O artigo 13º da Portaria nº 550-C/2004 estabelece que “a avaliação sumativa interna ocorre no final de cada módulo e no momento de conclusão de todos os módulos de uma disciplina”, em conjunto com a FCT, e integra, no final do 3º ano do ciclo de formação, uma Prova de Aptidão Profissional, numa fórmula de classificação final do Curso

$$Cf = [2 MCD + (0,3FCT + 0,7 PAP)]/3$$

O Despacho nº 14 758/2004, de 23 de Julho, define, no ponto 1, que “de acordo com o previsto no artigo 38º da Portaria nº 550-C/2004, de 21 de Maio, as condições essenciais não expressamente previstas no citado diploma, para o funcionamento nas escolas ou agrupamentos de escolas integrados na rede pública de estabelecimentos de educação e ensino dos Cursos Profissionais do nível secundário de educação criados de acordo com o Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março”.

No ponto 2 do Despacho acima citado refere-se que “no ciclo de formação de 2004-2005 a 2006-2007, os Cursos a que se refere o número anterior funcionarão, nos referidos estabelecimentos, em regime de experiência pedagógica, de acordo com as regras definidas no presente despacho.”

O Despacho nº 14758/2004 apresenta, no Capítulo V, um conjunto de pontos que abordam questões relacionadas com a gestão da carga horária. O Capítulo VI

apresenta um conjunto de pontos que abordam questões relacionadas com a constituição das turmas, nomeadamente o número de Alunos e os termos previstos para ser possível implementar o desdobramento de turmas e, o Capítulo VII apresenta um conjunto de pontos que abordam questões relacionadas com a distribuição do serviço docente, finalmente o Capítulo XI apresenta um conjunto de pontos que abordam questões relacionadas com a Formação em Contexto de Trabalho.

A questão da gestão flexível de um conjunto de parâmetros, enunciados pelo Despacho acima citado, pode constituir uma armadilha para quem lecciona as diferentes disciplinas dos Cursos Profissionais. Em primeiro lugar, a dinâmica de funcionamento dos Cursos Profissionais e os *timings* de preparação, implementação e concretização das actividades pedagógicas são completamente desfasados do ensino tradicional. Em segundo lugar, os docentes foram ensinados e preparados para leccionar as diferentes disciplinas num contexto, com objectivos e planificações completamente diferentes das necessárias para viver e ter sucesso no Ensino Profissional. Em terceiro lugar, um número significativo de docentes iniciaram a sua trajectória no Ensino Profissional da pior forma, sem querer, sem formação e sem vontade para tentarem alterar dinâmicas e procedimentos. Em quarto lugar, o Director não é o mesmo em todas as escolas, o que significa uma interpretação perfeitamente aleatória do significado de gestão flexível e dos procedimentos, acções e obrigações que daí advém para os outros actores educativos.

O Decreto-Lei nº 24/2006, de 6 de Fevereiro, introduz alterações ao Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março, ajustando as regras de organização, funcionamento e avaliação dos Cursos Profissionais de nível secundário. Por outro lado, atendendo à natureza e especificidade dos Cursos abrangidos pela Portaria nº 550-C/2004, de 21 de Maio, e considerando a necessidade de harmonizar os regimes de assiduidade previstos nas várias modalidades de ensino de percursos profissionalmente qualificantes, definem-se os necessários ajustes.

Este Decreto-Lei pretendeu esclarecer dúvidas ao nível da organização e gestão curricular e uniformizar procedimentos e dinâmicas de funcionamento dos Cursos no Ensino Secundário que estavam desfasados do que acontecia no terreno ou naquela que seriam interpretações particulares da Legislação até à data em vigor. Como exemplo, o ponto 8 do artigo 15.º, refere que “a certificação dos Cursos de nível secundário de educação não dispensa o Aluno, para efeitos de candidatura ao Ensino Superior, dos cumprimentos dos restantes requisitos a que estiver sujeito”.

Quadro 16 - Matriz dos Cursos Profissionais

		Disciplinas	Horas
Componentes de Formação	Sociocultural	Português	320
		Língua Estrangeira I,II ou III b)	220
		Área de Integração	220
		Tecnologias Informação e Comunicação	100
		Educação Física	140
	Científica	2 a 3 Disciplinas	500
	Técnica	3 a 4 Disciplinas	1180
		Formação em Contexto de Trabalho	420
	Total Horas Ano/Curso		

Fonte: Decreto-Lei 24/2006

A Portaria nº 797/2006, de 10 de Agosto, diz no seu preâmbulo que, “atendendo à natureza e especificidade dos Cursos abrangidos pela Portaria nº 550-C/2004, de 21 de Maio, e considerando a necessidade de harmonizar os regimes de assiduidade previstos nas várias modalidades de ensino de percursos profissionalmente qualificantes, introduzem-se, ainda, os necessários reajustes naquele diploma legal, de acordo com as disposições constantes da Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro.”

Em 2009, ano em que se comemoraram os 20 anos do Ensino Profissional em Portugal, estão a frequentar este sistema de ensino cerca de 91 mil Alunos, 60% dos quais fazem-no em escolas secundárias públicas. Este número tem mantido um crescimento muito uniforme desde 1999, ano em que estavam inscritos 27.995 Alunos, apenas nas EP. Possivelmente, a partir do próximo ano lectivo, e devido às decisões políticas formalizadas, nomeadamente a passagem da escolaridade obrigatória para o 12º ano, o número de Alunos a frequentar este ramo do Ensino Secundário irá aumentar. Por outro lado, o investimento levado a cabo nas escolas secundárias, nomeadamente ao nível de laboratórios, oficinas, salas de informática e outras de cariz específico, irá permitir uma mudança na forma como os Alunos, os Encarregados de Educação, empresários e comunidade local olham para o Ensino Profissional.

Quadro 17 – Alunos Inscritos em Cursos Profissionais

Ano	Escolas Públicas	Escolas Profissionais	Total
1996-97	-	26686	26686
1997-98	-	28380	28380
1998-99	-	27995	27995
1999-00	-	29100	29100
2000-01	-	30668	30668
2001-02	-	33799	33799
2002-03	-	33587	33587
2003-04	-	34399	34399
2004-05	3676	33089	36765
2005-06	3990	32952	36942
2006-07	14981	32728	47709
2007-08	31409	31587	62996
2008-09	54899	36089	90988

Fonte: Gabinete de Estatística e Planeamento

A valorização do Ensino Profissional no âmbito do sistema de educação, constituindo-se como uma alternativa de igual valor às restantes vias educativas, foi concretizada nos últimos anos, tanto em termos da expansão da rede de oferta, como pelo crescimento da procura deste tipo de Cursos, pela importância e peso que estes Cursos passaram a envolver dentro do espaço educativo, de acordo com as diferentes perspectivas dos actores educativos.

Quadro 18 - Evolução do Número de Alunos Inscritos em Cursos Profissionais

Ano	Escolas públicas	Escolas profissionais
2004-05 / 2005-06	8,5%	-0,4%
2005-06 / 2006-07	275,5%	-0,7%
2006-07 / 2007-08	109,7%	-3,5%
2007-08 / 2008-09	74,8%	14,3%

Fonte: Gabinete de Estatística e Planeamento

A envolvência, os objectivos, as competências e os procedimentos inerentes a este tipo de ensino mudaram definitivamente os hábitos e os modos como o espaço educativo olha para o Ensino Secundário. A perspectiva de todos iguais todos universais

entra definitivamente em desuso e a diferenciação pela positiva passa a fazer parte do quotidiano do espaço educativo numa dinâmica de futuro altamente participativa por todos os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O tempo do trabalho individual, tradicional nas décadas passadas, dá lugar a equipas educativas pluralistas, capazes de desenvolver projectos que respondam de forma afirmativa às necessidades de uma franja escolar para quem a escola sempre representou um obstáculo ao seu desenvolvimento curricular e onde as emoções, os sentimentos e a cultura eram tratadas como factores desequilibrados do sistema, e não como aglutinadores de um conjunto de histórias de vida que chegam ao espaço educativo e precisam de ser acarinhadas, orientadas e transformadas.

Os Cursos Profissionais chegaram recentemente às escolas públicas e isso permitiu encontrar soluções, dentro das ofertas educativas, para uma franja de Alunos cujo ensino regular não oferecia motivação nem capacidade para desenvolver outro tipo de competências. No entanto, essas soluções passavam por uma escolha, uma imposição, ou outro factor interno ou externo ao Aluno. Por outro lado, a forma como os Alunos encontram as respostas, nos Cursos Profissionais que frequentam, permitirá ou não prepará-los para enfrentar o futuro profissional. O meu estudo procurará estabelecer uma linha de visão dos Alunos relativamente ao Curso que frequentam.

Nos próximos anos, e devido, por um lado, ao investimento realizado nas escolas secundárias através do programa da Parquescolar, que permitiu implementar áreas técnicas, com condições para o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos necessários ao exercício de uma profissão e, por outro lado, com a instituição do 12º ano como escolaridade obrigatória, possivelmente irá aumentar o número de Alunos a frequentar os Cursos Profissionais, nas escolas secundárias, o que reforça a importância de estudos nesta área.

2.4 - As Novas Competências do Professor

Tal como refere Rey (1996), citado por Perrenoud (2001):

“ É verdade que não existe, hoje em dia, qualquer definição consensual do conceito de competência. Alguns contestam a sua necessidade, afirmando que a noção de saber é suficiente. Outros realçam que a distinção entre competências e capacidades (ou ainda “savoir-faire”, “skills”, habilidades...) é fraca e varia consoante os autores. A noção de competências transversais é questionável.” (p.10)

As aulas foram, durante um período muito longo, actos magistrais, onde o Professor expunha os conteúdos a leccionar e os Alunos aprendiam-nos de forma sistemática, elaborando, mais tarde, a sua interpretação perante os factos apresentados. Durante esse tempo, a implementação desta pedagogia magistral, em que todos os Alunos estariam, da mesma forma e da mesma maneira, a adquirir os conhecimentos leccionados, deixava de fora a percepção de que os Professores não dominavam as situações de aprendizagem, ou talvez o fizessem, utilizando os métodos clássicos de disciplina dentro do espaço educativo, não olhando aos meios para atingir os seus fins - transmitir conhecimentos.

“Desde Bourdieu(1966), sabe-se que só aprendem verdadeiramente, por meio dessa pedagogia, os “herdeiros”, aqueles que dispõem dos meios culturais para tirar proveito de uma formação que se dirige formalmente a todos, na ilusão da equidade, identificada nesse caso pela igualdade de tratamento.” (Perrenoud, 2002, p.24)

A questão apresentada por Perrenoud(2002) assume proporções tanto mais baixas quanto mais baixas são as capacidades da sociedade em definir e aplicar os seus valores e, isso irá, certamente, reflectir-se no sistema de ensino.

Para se conseguir um ensino mais eficaz, organizar e dirigir o processo de aprendizagem é necessário, por um lado, manter o espaço educativo aberto e activo, para que seja possível conceber situações didácticas adaptadas aos diferentes Alunos, com uma cultura muito própria e muitas vezes influenciada pela sociedade onde está inserida e que constitui o grupo turma e por outro, despender energia e tempo e dispor de competências profissionais necessárias para imaginar e criar outro tipo de situações de aprendizagem, por muito surpreendente que seja o espaço educativo, que as didácticas encaram como situações dinâmicas, as quais requerem um método de identificação e de resolução de problemas.

As competências do Professor passam pelo domínio dos conteúdos com suficiente abertura para leccioná-los em situações abertas e dinâmicas, aproveitando os acontecimentos do quotidiano e as experiências vividas pelo grupo-turma, sem estar preso a uma exposição metódica delineada numa planificação, e por ajustar as aprendizagens aos diferentes níveis de possibilidade do grupo-turma de modo a todos poderem atingir o sucesso.

“ Imaginemos que pessoas de diferentes condições queiram atingir o mesmo pico. As mais treinadas não precisarão de guia, enquanto as mais

desfavorecidas precisarão de uma equipe inteira para chegar ao cume. Se propusermos a cada uma delas uma ajuda padronizada, no momento da chegada, encontraremos as desigualdades iniciais: as mais bem preparadas chegarão primeiro, enquanto as mais fracas nem alcançarão o objectivo. Essa é a segunda forma de fabricar sucessos e fracassos.” (Perrenoud, 2001, p.21).

A competência do Professor é essencialmente didáctica e centra-se na capacidade de encontrar o mote, capaz de desequilibrar suficientemente o sistema cognitivo do Aluno, de forma a incorporar pacificamente o novo conhecimento, e consiste na procura ou construção de um conjunto de sequências didácticas, adaptadas ao conteúdo a transmitir, de forma a identificar rapidamente o que elas mobilizam e ensinam, mantendo-as activas, no sentido de as corrigir sempre que tal seja necessário.

Hoje em dia, as escolas funcionam no sentido dos Professores acompanharem os Alunos ao longo dos ciclos de ensino. Isto permite aos Professores terem um visão mais alargada do que passa, antes e depois do trabalho a realizar em cada um dos ciclos de formação e nos diferentes sistemas, permitindo ter uma visão longitudinal dos objectivos do ensino, em cada um dos ciclos.

A competência do Professor consiste em, através da avaliação, conseguir ensinar melhor, considerando cada momento de aprendizagem como fonte de informação para analisar as opções tomadas pelo Aluno no desenvolvimento das diferentes tarefas e por administrar, coordenar e participar numa equipa pedagógica diferenciada onde o trabalho a desenvolver implica dominar parâmetros distintos dos habituais e como tal mais susceptíveis ao risco de errar.

O trabalho desenvolvido ao longo do ano lectivo pelo Professor dentro da sua sala de aula, com a porta e o espírito fechado à sua turma, provavelmente irá constituir mais um ponto a favor do fracasso escolar. Apesar do sistema educativo continuar a ser constituído por anos lectivos, a verdade é que ganha cada vez mais força o formato de ciclo de aprendizagem, numa estrutura actual de três ciclos perfeitamente definidos e aos quais é possível atribuir um conjunto de competências e saberes necessários para que haja transição de ciclo. O formato ciclo de aprendizagem permitirá envolver os Professores num trabalho de continuidade, organizado em equipas pedagógicas e abrindo a sala de aula a um espaço educativo onde todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem terão uma palavra a dizer e onde o processo será constituído por centenas de Alunos em vários anos, obrigando a um trabalho de organização e coordenação diferente do que é implementado num número muito elevado de escolas.

Na concepção e implementação da Prova de Aptidão Profissional, as competências dos actores educativos saem fora do convencional. Como não se trata de leccionar conteúdos, mas sim acompanhar projectos e isso compreende um conjunto de competências ao nível da organização, da planificação e da avaliação diferenciado que pode contribuir decididamente para o sucesso do projecto. O meu trabalho incidirá, directa ou indirectamente, na questão das competências.

Por outro lado, a concepção e implementação da Prova Aptidão Profissional implica o estabelecer de relações entre os diversos actores educativos que podem, depende do modo como são estabelecidos, contribuir para o seu sucesso final.

2.5 - O Director de Curso

O debate sobre o Ensino Profissional em Portugal chamou a si um conjunto alargado de personalidades dos diferentes quadrantes da nossa sociedade. Esse debate passou a ter uma importância acrescida quando, no início do século XXI, se começaram a desenvolver políticas no sentido de redefinir a estrutura do Ensino Profissional e a implementá-lo no seio das escolas públicas.

Como personagem central para o desenvolvimento das dinâmicas, dos procedimentos e dos normativos do modelo de Ensino Profissional surge a figura do Director de Curso, com as suas vivências sociais, culturais e políticas, que de forma activa, poderá orientar as rotinas necessárias a um ambiente mais propício ao desenvolvimento da aprendizagem dos Alunos, responder de forma preventiva e correctiva às interrogações dos docentes e construir a ponte entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O Director de Curso é uma figura de gestão intermédia da escola com responsabilidades específicas na Coordenação dos Professores do Curso, na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos Alunos e sua integração no ambiente do Curso, no relacionamento entre a Escola e a Comunidade local, na implementação de projectos interdisciplinares e na proposta de actividades pedagógicas. O Director de Curso deve ser o eixo que movimenta, coordena e recolhe os contributos e sugestões do Conselho de Curso, dos Alunos e da Comunidade Local, numa perspectiva de envolver, no exercício das suas funções, a coordenação dos diferentes aspectos do processo de ensino-aprendizagem relacionados com o Curso.

2.5.1 – Normativos

O ponto 33 do Despacho nº 14 758/2004, de 23 de Julho, estabelece que “a articulação entre as aprendizagens nas diferentes disciplinas e componentes de formação é assegurada pelo Director de Curso, designado pela Direcção executiva da escola, ouvido o Conselho Pedagógico e o Departamento Curricular próprio, preferencialmente de entre os Professores profissionalizados que leccionam as disciplinas da componente de formação técnica.” Apesar do estabelecido, a realidade é um pouco diferente e em muitas situações o Director de Curso é designado pela Direcção da Escola, ou pelo Director, tendo como base de argumentação a definição de uma política de administração, organização e gestão da escola muito própria e volátil de estabelecimento para estabelecimento.

No ponto 33.1, do Despacho 14 758/2004 estão definidas as competências do Director de Curso, independentemente de outras que possam ser delegadas por outros documentos legais nacionais ou documentos internos às próprias escolas. Neste sentido, segundo este ponto do Despacho, “compete, ao Director de Curso: *a)* Presidir ao conselho de Curso; *b)* Assegurar a articulação pedagógica entre as diferentes disciplinas e componentes de formação do Curso; *c)* Organizar e coordenar as actividades a desenvolver no âmbito da formação técnica; *d)* Participar nas reuniões do conselho de turma, no âmbito das suas funções; *e)* Articular com os órgãos de gestão da escola, bem como com as estruturas intermédias de articulação e coordenação pedagógica, no que respeita aos procedimentos necessários à realização PAP; *f)* Assegurar a articulação entre a escola e as entidades de acolhimento da FCT, identificando-as, seleccionando-as, preparando protocolos, participando na elaboração do plano da FCT e dos contratos de formação, procedendo à distribuição dos formandos por aquelas entidades e coordenando o acompanhamento dos mesmos, em estreita relação com o orientador e o monitor responsáveis pelo acompanhamento dos Alunos; *g)* Assegurar a articulação com os serviços com competência em matéria de apoio sócio-educativo; *h)* Coordenar o acompanhamento e a avaliação do curso.” Normativamente, o conjunto de responsabilidades alocadas ao Director de Curso compreende aspectos de diferentes áreas do processo de ensino-aprendizagem, transformando um Professor num profissional de «vários instrumentos», que, objectivamente, foi preparado para realizar actividades de carácter mais pedagógico e vocacionadas para o espaço-turma. As competências apresentadas inovam na forma como terá de ser dimensionado um novo

espaço no sistema educativo, o Curso, e nas inter-relações envolventes num processo interno e externo à própria escola.

O ponto 33.2 estabelece que “para o exercício das suas funções o Director de Curso tem direito a uma redução da componente lectiva, que será gerida de forma flexível ao longo do ano escolar, em função das necessidades concretas, a qual, salvo casos excepcionais devidamente justificados, deverá conter-se dentro dos seguintes limites: *a)* Uma turma — três horas; *b)* Duas turmas — quatro horas e meia; *c)* Três turmas — seis horas.”

A questão da redução da componente lectiva no horário do Director de Curso para o exercício das suas funções constitui um dos pontos de discórdia no seio dos docentes envolvidos nos Cursos Profissionais. Se, por um lado, alguns Directores de Curso apresentam um trabalho deficitário, pouco consistente e com uma dinâmica pouco convincente, e neste sentido, o número de horas poderá ser considerado exagerado, muitas vezes porque a própria Direcção da Escola não investe na delegação de competências no Director de Curso, por outro, em algumas escolas, o trabalho desenvolvido pelo Director de Curso ocupa uma larga faixa de tarefas e competências. Às estabelecidas por Despacho acrescem as indicadas no Regulamento Interno, transformando esse número de horas de redução numa miragem para as necessidades de trabalho a realizar.

2.5.2- Perfil do Director de Curso

As atitudes, o empenho, a dinâmica, a iniciativa, a autonomia, a capacidade de liderança e a forma como se relaciona com quem interage na comunidade educativa definem se um Professor tem perfil, ou não, para desempenhar o cargo de Director de Curso.

Isto não significa excluir docentes pois os requisitos necessários ao desenvolvimento do cargo encontram-se numa fase embrionária do sistema de ensino e, como em muitas outras situações, as dúvidas, as indefinições e as imprecisões iniciais condicionam a tomada de decisões. No entanto, com empenho, trabalho e tempo, as respostas às diferentes solicitações tendem a consolidar um conjunto de dinâmicas e procedimentos que ajudam a melhorar o desempenho da função

O desempenho das funções de Director de Curso obriga, dependendo das competências delegadas, à definição de um conjunto de qualidades que deverão dar

resposta aos anseios, aos meios e às motivações de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 19 – Qualidades do Director de Curso

Qualidades Humanas	Qualidades Científicas	Qualidades Técnicas	Qualidades Relacionais
Capacidade de Comunicação Maturidade Aceitação do outro Responsabilidade	Pedagogia Psicologia Sociologia Didáctica	Administração Gestão Organização	Justiça Cooperação Flexibilidade Honestidade Coerência Respeito Confiança

As qualidades do Director de Curso assumem uma importância relevante em virtude de possibilitarem a implementação da ponte que permite a ligação entre todos os intervenientes no processo educativo e, daí, ser uma figura central no actual paradigma educativo.

As áreas administrativa, organizativa e de gestão representam, no actual quadro de funções, um peso significativo nas dinâmicas quotidianas do Director de Curso. Apesar da primeira ser considerada por muitos como ingrata devido à sua componente essencialmente burocrática, as outras duas representam um desafio educativo no sentido de dar respostas assertivas às necessidades dos diferentes actores educativos, correspondendo a um conjunto de qualidades e competências inerentes a um perfil pessoal e pouco de cariz técnico, o que deixa em aberto um acréscimo de dificuldade na execução das tarefas necessárias a um bom desempenho do cargo.

2.5.3 - Competências e funções do Director de Curso

As competências do Director de Curso distribuem-se por quatro vertentes de actuação: (i) Gestão curricular; (ii) Prática pedagógica em estágios; (iii) Acompanhamento dos Alunos; (iv) Dinâmicas relacionadas com a sociedade, os processos produtivos e o mercado de trabalho. A primeira área de actuação passa por colaborar com os diferentes elementos da equipa formativa, no sentido de determinar as

dinâmicas e os procedimentos necessários ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Primeira Área de Actuação Compreende

(i) a coordenação dos conselhos de Curso; (ii) a convergência de atitudes a nível de equipa educativa; (iii) a articulação inter e pluridisciplinar; (iv) a garantia do trabalho desenvolvido pelos docentes no acompanhamento dos Alunos; (v) o zelo pela orientação para uma formação e promoção do processo educativo; (vi) assegurar a articulação pedagógica entre as diferentes disciplinas e áreas não disciplinares do Curso; (vii) organizar e coordenar as actividades a desenvolver no âmbito da formação tecnológica; (viii) participar em reuniões de conselho de turma, no âmbito das suas funções; (ix) assegurar a articulação com os serviços com competência em matéria de apoio sócio-educativo; (x) coordenar o acompanhamento e a avaliação do Curso; (xi) fazer aprender a partir de problemas, de desafios e de incertezas na área da formação profissional objecto do Curso, com o objectivo de desenvolver, nos Alunos, competências para enfrentar a realidade no campo profissional, levá-los a dominar os conhecimentos que a profissão requer e a construir novos conhecimentos; (xii) conduzir o processo de ensino em sinergia e integração com os demais Professores do Curso, de modo a garantir o desenvolvimento, nos Alunos, do conjunto de competências requerido para o exercício profissional.

Fontes: Despacho 14758/2004 e Regimento dos Cursos Profissionais da ESPBS

A segunda área de actuação passa por coordenar os elementos necessários à implementação do processo de estágios.

Segunda Área de Actuação Compreende

(i) a planificação dos estágios; (ii) organizar a prática pedagógica e os estágios; (iii) assegurar a convergência de atitudes a nível da equipa de docentes no processo de supervisão da prática pedagógica e dos estágios – preparação, acompanhamento e reflexão; (iv) analisar, periodicamente, em reuniões conjuntas (equipas de acompanhamento da prática pedagógica e dos estágios/Alunos) o trabalho realizado ou a realizar na prática pedagógica e nos estágios; (v) assegurar a articulação entre a escola e as entidades envolvidas no estágio, identificando-as, fazendo a respectiva selecção, preparando protocolos, procedendo à distribuição dos formandos por cada entidade e coordenando o acompanhamento dos mesmos, em estreita relação com o professor da disciplina de especificação;

Fontes: Despacho 14758/2004 e Regimento dos Cursos Profissionais da ESPBS

A terceira área de actuação passa pelo acompanhamento dos Alunos.

Terceira Área de Actuação Compreende

(i) dialogar com os Alunos do Curso sobre problemas decorrentes da sua vida académica; (ii) divulgar informação e esclarecimento de problemas; (iii) realizar reuniões com os Alunos, por ano ou por Curso, pelo menos uma vez por ano; (iv) resolver questões/problemas surgidos, e/ou encaminhá-los para os órgãos competentes; (v) articular com os órgãos de gestão da escola no que respeita aos procedimentos necessários à realização da prova de aptidão tecnológica;

Fontes: Despacho 14758/2004 e Regimento dos Cursos Profissionais da ESPBS

A quarta área de actuação passa pela relação com a sociedade, os processos produtivos e o mercado de trabalho.

Quarta Área de Actuação Compreende
(i) situar-se dentro dos sistemas educativo, produtivo e social, analisá-los criticamente e contribuir para o seu aprimoramento continuamente; (ii) perceber as mudanças tecnológicas, sociais, políticas e económicas que impactam na área de formação do Curso técnico, realizar a sua avaliação crítica com os colegas e os Alunos e promover os devidos ajustes na programação da(s) disciplina(s), actualizando-a(s) sempre que necessário; (iii) identificar as demandas requeridas pela sociedade contemporânea aos profissionais técnicos quanto a conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e conduzir os programas de ensino para o seu atendimento; (iv) conhecer e ter visão crítica dos processos de produção integrantes da profissão objecto da formação do Curso técnico; (v) conduzir os educandos para aprender a ser pessoas e profissionais íntegros, referenciados eticamente, que saibam dar, receber e devolver solidariamente; (vi) elaborar projectos em equipa, conduzir grupos de trabalho democraticamente, administrar crises e conflitos, referenciando-se em valores éticos, lutando contra toda a discriminação social; (vii) compreender a formação do trabalhador sob uma óptica de integralidade - unindo a técnica à ciência, o saber fazer ao saber porquê, a preocupação com resultados à preocupação com o social; (ix) exercer liderança pedagógica e profissional, articulando-se nos movimentos socioculturais da comunidade em geral.

Fontes: Despacho 14758/2004 e Regimento dos Cursos Profissionais da ESPBS

As funções do Director de Curso enquadram-se num conjunto de procedimentos, herdados da legislação ou a partir da descentralização emanada do Director da Escola, recaindo nas suas costas uma pirâmide de responsabilidades, mais ou menos achatada, de acordo com heranças assumidas pelo desempenho do seu papel.

Principais Funções do Director de Curso
(i) no início do ano lectivo verificar e ajustar as horas de cada módulo; (ii) manter actualizado o dossier de coordenação; (iii) convocar reuniões de coordenação de conselho de turma; (iv) assegurar a articulação entre os Professores da turma; (v) promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo; (vi) assinar as pautas de avaliação; (vii) conferir termos de cada disciplina/módulo; (viii) assinar pautas de avaliação modular; (ix) fazer o acompanhamento dos Alunos no estágio; (x) promover a comunicação entre a empresa de estágio e a escola; (xi) informar os Alunos das saídas profissionais do Curso; (xiii) alertar os Alunos para o plano de estudo em função do acesso ao Ensino Superior.

Fontes: Despacho 14758/2004 e Regimento dos Cursos Profissionais da ESPBS

O Director de Curso tem a responsabilidade de construir quatro dossiers O primeiro dossier, compreende um conjunto pois irá ser implementado um por disciplina do Curso.

Documentos do Primeiro Dossier

(i) fotocópias dos testes; (ii) testes resolvidos pelos Alunos; (iii) manuais das disciplinas; (iv) outros elementos entregues aos Alunos pelos Professores.

Fontes: Decreto Regulamentar nº 84-A/2007 e Regimento dos Cursos Profissionais da ESPBS

O segundo dossier vai ao encontro da gestão curricular.

Documentos do Segundo Dossier

(i) relação de Alunos; (ii) registo fotográfico; (iii) horário da turma; (iv) horários dos directores de turma; (v) relatório de avaliação quantitativa dos três momentos de avaliação previstos; (vi) contrato de formação; (vii) pautas de todos os módulos de todas as disciplinas; (viii) pauta de avaliação dos três momentos previstos; (ix) calendarização das disciplinas; (x) plano anual de aulas, distribuição horária anual; (xi) conteúdos programáticos por disciplina; (xii) pautas de todos os módulos de todas as disciplinas; (xiii) convocatórias das reuniões do conselho de Curso; (xiv) cópia das actas de coordenação do Curso; (xv) documentos de suporte às reuniões; (xvi) planificação anual por disciplina/módulo; (xvii) permutas de aulas; (xviii) documentos de suporte a visitas de estudo.

Fontes: Decreto Regulamentar nº 84-A/2007 e Regimento dos Cursos Profissionais da ESPBS

O terceiro dossier refere-se aos elementos inerentes ao processo de Formação em Contexto de Trabalho.

Documentos do Terceiro Dossier

(i) o contrato de estágio; (ii) a caderneta de estágio; (iii) o plano de estágio; (iv) o relatório de estágio do Aluno; (v) o relatório do professor acompanhante. Na caderneta de estágio estão incluídas informações sobre a escola, a empresa, o orientador de estágio, o monitor e do Aluno, o registo de assiduidade e pontualidade, o registo da avaliação qualitativa, o registo da avaliação quantitativa e o registo do professor acompanhante à empresa.

Fontes: Decreto Regulamentar nº 84-A/2007 e Regimento dos Cursos Profissionais da ESPBS

O quarto dossier é construído de acordo com o processo de concepção e implementação da Prova Aptidão Profissional.

Documentos do Quarto Dossier

(i) A planificação da PAP; (ii) A relação entre os projectos, Alunos e Professores acompanhantes; (iii) O ante-projecto; (iv) relatório intercalar I; (v) O relatório intercalar II; (vi) O relatório Final; (vii) Os critérios de avaliação; (viii) O relatório do professor acompanhante; (ix) O documento de apresentação da PAP; (x) A avaliação da PAP.

Fontes: Decreto Regulamentar nº 84-A/2007 e Regimento dos Cursos Profissionais da ESPBS

Do meu estudo fará parte uma entrevista aos Directores de Curso, enquanto personagem central dos Cursos profissionais, em que serão analisados diferentes aspectos relacionados com a concepção e implementação da PAP, nomeadamente a sua organização e planificação, as relações entre os diferentes actores educativos e o seu entendimento sobre o desenvolvimento do projecto.

2.6 - A Prova de Aptidão Profissional

A PAP consiste na projecção, concepção, implementação e defesa, por parte do Aluno, de um projecto de âmbito profissional visando o desempenho profissional em empresas do sector relacionado com o Curso frequentado. O projecto tem carácter de investigação aplicada, integradora e mobilizadora dos saberes e competências adquiridos ao longo do plano de formação do Curso em espaço educativo e em FCT.

O projecto é pessoal e deve nascer do interesse do Aluno na resolução de um problema profissional, factor determinante para que a prova seja um instrumento efectivo de interiorização de conhecimentos e de intervenção profissional. No entanto, e dependendo da natureza do Curso, em algumas escolas, os projectos são desenvolvidos em grupo, a partir da definição inicial dos objectivos a atingir por cada um dos elementos, numa preocupação de concepção e implementação com etapas intermédias a cumprir por cada um dos elementos.

A definição do projecto implica a apresentação de alguns parâmetros que permitem ir ao encontro, entre outros, das motivações pessoais, da análise de recursos, da recolha de informações, da definição de estratégias e da sua exequibilidade.

As motivações pessoais são um parâmetro importante na definição do projecto em virtude da sua extensão, do seu grau de complexidade, dos níveis de dificuldades a ultrapassar e da necessidade de, num processo desta dimensão, manter o actor educativo dinâmico, empenhado e motivado na procura continuada do melhor caminho e do mais assertivo para a resolução dos problemas surgidos e para os quais urge encontrar soluções.

A análise de recursos desempenha um papel fulcral na definição do projecto pois torna-se importante equilibrar as necessidades inerentes ao projecto com as capacidades disponíveis para a sua concepção e implementação.

A recolha de informações abrange um conjunto de conhecimentos prévios, de contactos na área de concepção e implementação do projecto que podem constituir uma mais valia para a sua definição.

A definição de estratégias é iminentemente uma questão vocacional e regulará todo o processo de concepção e implementação do projecto. A facilidade ou dificuldade com que são encarados os problemas, as situações de impasse, as surpresas não contabilizadas permitem considerar cada um desses momentos como mais uma vivência, mais uma experiência ou mais um passo, na constituição de uma rotina capaz de ajudar em situações similares.

A exequibilidade para a definição do projecto representa, por um lado, a relação entre o projecto a desenvolver pelo Aluno e a vontade do Aluno na sua concepção e implementação, e, por outro lado, a relação do projecto com o carácter de investigação aplicada, integradora e mobilizadora dos saberes e as competências adquiridas ao longo do plano de formação do Curso.

A concepção e implementação da PAP dos diferentes Cursos permitirá aplicar uma parte significativa dos conhecimentos adquiridos ao longo do Curso. Também no meu estudo esta questão será abordada.

2.6.1 – Fases da Prova de Aptidão Profissional

A PAP consiste na apresentação e defesa, perante um júri, de um projecto baseado num produto, num equipamento, numa intervenção ou numa actuação, consoante a natureza dos Cursos, bem como do Relatório Final de concepção e implementação.

Constituindo-se a PAP como um projecto técnico e prático, deve integrar saberes e competências adquiridas ao longo da formação e, de um modo geral, é constituída por um conjunto de etapas, fases, mais ou menos definidas, e assumidas por todos os intervenientes no processo. Em algumas escolas, o Aluno só pode defender o projecto quando tiver obtido aproveitamento em todos os módulos das disciplinas que integram a componente técnica.

A primeira fase constitui-se como a implementação da estrutura da PAP. Nesta fase, são nomeados os Professores Acompanhantes, normalmente Professores que leccionam disciplinas da área técnica do Curso e é desenhada uma primeira planificação das etapas a desenvolver pelos Alunos ao longo do ano lectivo. Os Professores Acompanhantes, designados pela Direcção da Escola, após auscultação do Director de Curso, distribuem entre si, sob coordenação do Director de Curso, os Alunos que irão acompanhar na concepção e implementação da PAP. Os restantes Professores do

Conselho de Turma farão o acompanhamento dos projectos, na área que lhes compete e para a qual estão mais vocacionados.

A segunda fase compreende a entrega e aprovação do Ante-projecto. O Ante-Projecto conducente à PAP, desenvolvido pelo Aluno, apoiado pelo Professor Acompanhante, será entregue ao Professor Acompanhante até ao final de Novembro. Esta data pode variar de escola para escola e, mesmo dentro da mesma escola, pode variar de Curso para Curso. O Director de Curso e os Professores Acompanhantes analisam o Ante-projecto, no prazo máximo de 2 semanas, sendo comunicado o resultado ao Aluno. No caso do Ante-projecto não ser aceite, o Aluno terá uma semana para o reformular e entregar ao Director de Curso para ser novamente analisado.

A terceira fase define a planificação das etapas a desenvolver pelo Aluno ao longo do ano lectivo. A partir do documento inicial, o Aluno e o Professor Acompanhante elaboram uma planificação que vá ao encontro das especificidades do projecto, tendo como horizonte o dia da apresentação pública da PAP. Neste ponto surgem divergências entre as diferentes escolas, nomeadamente quanto ao momento de apresentação do projecto.

A quarta fase corresponde ao desenvolvimento do projecto. Ao longo do ano lectivo, e dentro do período de tempo até ao dia da entrega do Relatório Final, e de acordo com a planificação realizada, o Aluno irá implementar as diferentes etapas do projecto em sintonia com a sua dinâmica, o seu empenho e a sua disponibilidade para trabalhar em algo único e ambicioso, na companhia do Professor Acompanhante, que mais não é do que o conselheiro necessário para os tempos e locais de impaciência, de desilusão e de turbulência que acontecem na concepção e concretização do projecto. Nas escolas, ao longo dos períodos definidos, os Alunos têm de entregar relatórios intercalares no sentido de poderem construir, à medida que vão desenvolvendo o trabalho, o Relatório Final da PAP.

A quinta fase tem como objectivo a apresentação da Prova de Aptidão Profissional. O Aluno, sob orientação do Professor Acompanhante, deve preparar e simular a sua apresentação, de modo a encontrar a melhor forma de evidenciar o projecto e o trabalho desenvolvido ao longo do ano aos olhos do júri convocado para o efeito.

As diferentes fases apresentam uma perspectiva geral por onde andar o processo de implementação da PAP, ao longo do ano lectivo. A verdade é que, devido a um conjunto de factores, dos quais se destacam as condições da escola, a filosofia da escola relativamente aos Cursos Profissionais, os recursos disponíveis, a experiência

acumulada pela escola e as especificidades dos Cursos, as fases de concepção e implementação da PAP podem variar de escola para escola e, dentro da mesma escola, de Curso para Curso. No entanto, o Director de Curso e as suas competências para gerir os envolvidos no processo, promove o equilíbrio entre um processo de concepção e implementação pacífico, mas dinâmico, inovador, todavia exequível, ponderado, porém interessante e motivador.

O estudo a desenvolver engloba as fases de concepção e de implementação da PAP e procura perceber até que ponto vão ao encontro das necessidades dos Alunos.

2.6.2 - Os normativos

No ano de 2004, e com a entrada em vigor da Portaria 550-c de 2004, os Cursos Profissionais entraram em força nas escolas públicas, designadamente nas escolas secundárias. Esta Portaria alterou a legislação aplicada aos Cursos Profissionais, em geral, e à PAP, em particular.

A sessão III da Portaria 550-C/2004, no seu artigo 19º, estabelece “o âmbito e definição da Prova de Aptidão Profissional”. No artigo 20º estabelece a “concepção e concretização do projecto”, no artigo 21º estabelece o “Júri da Prova de Aptidão Profissional” e, no artigo 22º, estabelece o “Regulamento da Prova de Aptidão Profissional.

O ponto 3 do artigo 19ª da Portaria acima mencionada estabelece que “tendo em conta a natureza do projecto, poderá o mesmo ser desenvolvido em equipa, desde que, em todas as suas fases e momentos de concretização, seja visível e avaliável a contribuição individual específica de cada um dos membros da equipa.”

O ponto 1 do artigo 20º da Portaria 550-C, estabelece que “a concretização do projecto compreende três momentos essenciais: a) Concepção do projecto; b) Desenvolvimento do projecto devidamente faseado; c) Auto-avaliação e elaboração do relatório final.”

O ponto 1 do artigo 21º estabelece “que o júri de avaliação da PAP é designado pela direcção da escola e terá a seguinte composição: a) O director pedagógico da escola, que preside; b) O director ou coordenador do departamento ou estrutura pedagógica intermédia competente; c) O director de curso; d) O orientador educativo da turma ou director de turma; e) Um professor acompanhante do projecto; f) Um representante das associações empresariais ou das empresas de sectores afins ao curso; g) Um representante das associações sindicais dos sectores de actividade afins ao curso;

h) Uma personalidade de reconhecido mérito na área da formação profissional ou dos sectores de actividade afins ao curso.”

O ponto 2 do artigo 22º estabelece que “o regulamento da PAP definirá, entre outras, as seguintes matérias: a) O modo de designação, bem como os direitos e deveres de todos os intervenientes; b) Os critérios e os trâmites a observar, pelos diferentes órgãos e demais intervenientes, para aceitação e acompanhamento dos projectos; c) A negociação dos projectos, no contexto da escola e no contexto de trabalho; d) A calendarização de todo o processo; e) A duração da PAP, a qual não poderá ultrapassar o período máximo de quarenta e cinco minutos; f) Os critérios de classificação a observar pelo júri da PAP; g) Outras disposições que a escola entenda por convenientes, designadamente o modo de justificação das faltas dos Alunos no dia de apresentação da PAP e a marcação de uma segunda data para o efeito.”

O Despacho 14758/2004 define “as condições essenciais de gestão pedagógica e organizacional a observar pelas escolas públicas que se proponham ministrar os referidos Cursos, e, ao mesmo tempo, estabelecer que, durante o primeiro ciclo de formação a iniciar já no próximo ano lectivo, o referido funcionamento decorrerá em regime de experiência pedagógica.”

O ponto 36º do Despacho estabelece que “os Professores orientadores e acompanhantes do projecto conducente à PAP previstos no n.º 2 do artigo 19.º da Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio, são designados pela direcção executiva de entre os Professores que leccionam as disciplinas da componente de formação técnica.”

O ponto 37º do Despacho estabelece que “aos Professores orientadores e acompanhantes das PAP compete, em especial: a) Orientar o Aluno na escolha do projecto a desenvolver e do produto a apresentar, na sua realização e na redacção do relatório final; b) Informar os Alunos sobre os critérios de avaliação; c) Decidir se o produto e o relatório estão em condições de serem presentes ao júri; d) Orientar o Aluno na preparação da apresentação a realizar na PAP; e) Lançar a classificação da PAP na respectiva pauta.”

O ponto 39º do Despacho estabelece que “a direcção executiva da escola, em colaboração com os órgãos e estruturas de coordenação pedagógica, é responsável pelo planeamento necessário à realização da PAP.”

A opção por esta temática decorre da vivência e da prática profissional desenvolvida por mim, ao longo dos últimos anos, envolvendo diferentes experiências, de acordo com o meio envolvente, as práticas organizacionais, as expectativas dos Alunos e das muitas reuniões, discussões e análises desta questão realizadas com outros

Professores, Professores Acompanhantes, Directores de Curso, Coordenadores de Departamento e Directores de Turma. O desenvolvimento deste estudo irá abordar a questão da concepção e implementação da PAP com base em diferentes perspectivas inerentes ao contexto escolar, aos actores educativos envolvidos, à interpretação dos normativos legais, as especificidades dos diferentes Cursos Profissionais e às práticas do quotidiano.

Capítulo III

Metodologias da Investigação

Neste capítulo irei realizar uma caracterização sumária do estabelecimento de ensino onde foi desenvolvido o estudo, será descrito o objecto de estudo e os procedimentos metodológicos. Irei abordar os instrumentos de recolha de dados, o que se pretende atingir com cada um deles, os elementos das amostras e como correu a recolha de informações. Em simultâneo irei apresentar a pergunta de partida, os objectivos do trabalho, as hipóteses em estudo e as metodologias a implementar neste estudo.

3.1 – Objecto de Estudo

O estudo presente nesta dissertação aborda os Cursos Profissionais, nomeadamente a concepção e implementação da PAP, e o papel desempenhado por todos os intervenientes nesse projecto.

O estudo abrange sete turmas do décimo segundo ano dos Cursos Profissionais da Escola Secundária Padre Benjamim Salgado, em Joane, em virtude de se encontrarem nessas turmas os Alunos que irão realizar a concepção e implementação da PAP durante o ano lectivo 2010/2011. Os Cursos envolvidos no estudo são: i) Curso Profissional Técnico Instalações Eléctricas; ii) Curso Profissional Técnico Electrónica Automação e Computadores; iii) Curso Profissional Técnico Óptica Ocular; iv) Curso Profissional Técnico de Informática de Gestão; v) Curso Profissional Técnico de Informática; vi) Curso Profissional Técnico Multimédia; vii) Curso Profissional Animador Sociocultural.

Os Cursos envolvidos neste estudo têm a duração de três anos, num total de 3100 horas, distribuídas pelas Componentes de Formação Sócio-cultural(1000 horas), Científica(500 horas) e Técnica(1600 horas). A Componente de Formação Sócio-cultural é transversal a todos os Cursos, tanto no que diz respeito às disciplinas como às respectivas cargas horárias. A Componente Científica é constituída por duas disciplinas dependentes do perfil profissional do Curso. A Componente Técnica é constituída por quatro disciplinas, dependentes do perfil profissional do Curso, e pela Formação em Contexto de Trabalho que, em todos os Cursos, apresenta uma carga horária de 420 horas. Com o objectivo de formar solidamente os Alunos nas diversas vertentes e de se realizar um acompanhamento mais próximo dos Alunos, nomeadamente ao nível das competências a adquirir, cada Curso é organizado segundo um plano de estudos em regime modular de acordo com o seu perfil profissional.

Quadro 20 – Cursos Profissionais Envolvidos no Estudo

Curso Profissional	Portaria
Animador Sócio-cultural	1280/2006 de 21 de Novembro
Elect. Automação e Computadores	889/2005 de 26 Setembro
Instalações Eléctricas	890/2005 de 26 de Setembro
Gestão	899/2005 de 26 de Setembro
Óptico Ocular	1314/2006 de 23 de Novembro
Informática de Gestão	913/2005 de 26 de Setembro
Multimédia	1315/2006 de 23 de Novembro

Os meios utilizados neste trabalho dividem-se em: (i) Inquéritos por questionários, a serem respondidos por Alunos e Professores Acompanhantes dos Cursos profissionais acima indicados; (ii) Entrevistas aos Directores de Curso;

3.2 - Caracterização do Meio

A Escola Secundária de Joane, mais tarde designada Escola Secundária Padre Benjamim Salgado, foi fundada a 7 de Novembro de 1983, com apenas 260 Alunos, frequentando, estes, maioritariamente o 7º ano de escolaridade, 26 Professores e 8 Funcionários. Actualmente, para além de ser uma escola do Ensino Secundário com terceiro ciclo, disponibiliza, aos diferentes Alunos, Cursos Científico-Humanísticos (C.C.H.), Cursos de Educação Formação (CEF) de Jovens, Cursos Educação e Formação de Adultos e Cursos Profissionais. Em complemento, foi criado, na escola um Centro de Novas Oportunidades. Hoje, os números são bem diferentes: a escola é frequentada por cerca de 1800 jovens e adultos, conta com, aproximadamente, 250 docentes e 45 elementos no pessoal não docente, auxiliares, administrativos e técnicos.

A Escola situa-se na Vila de Joane, que pertence ao concelho de V. N. de Famalicão e ao distrito de Braga, e é uma das mais jovens Vilas de Portugal e do Minho. Em forte expansão, beneficia de uma óptima localização geográfica, já que se situa no meio de uma importante ligação rodoviária que a coloca no itinerário principal de duas cidades: Guimarães e V. N. de Famalicão. A região conta com um importante

parque industrial, onde mais de oitenta por cento da produção é têxtil, e o restante divide-se entre fábricas de calçado e de acessórios para a indústria automóvel. Em virtude da sua situação geográfica privilegiada, a Vila de Joane é ainda uma zona de grande actividade comercial.

O espaço físico da escola comporta quatro pavilhões, dois espaços desportivos abertos e um pavilhão desportivo. O pavilhão A compreende doze salas de aula, duas salas de informática, a oficina do CEF de Instalações Eléctricas, o laboratório de Física e Química, a oficina de Tecnologia, o laboratório de Biologia, duas salas para Educação Visual, sala dos Directores de Turma e instalações sanitárias para Alunos, Alunas e Professores. O pavilhão B compreende dez salas de aula, o anfiteatro, a biblioteca, quatro salas de informática, sala de reuniões, o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), o laboratório de Biologia, o gabinete do PTE(Plano Tecnológico Educação)e instalações sanitárias para Alunos, Alunas e Professores. O pavilhão C compreende dez salas de aula, 2 salas de informática, o laboratório de Electrónica, o laboratório de Multimédia, o laboratório de Óptica Ocular, o laboratório de Matemática, o laboratório de Línguas e instalações sanitárias para Alunos, Alunas e Professores. O pavilhão central compreende os Serviços Administrativos, a sala dos Professores, o polivalente, a papelaria, o bar, o refeitório, a reprografia, a Direcção da Escola e a sala de apoio aos Professores.

Os serviços disponíveis na escola encontram-se informatizados, sendo o seu acesso realizado por meio de cartão magnético, facilitando a identificação de Alunos, Docentes e Funcionários, e tornando desnecessária a utilização de dinheiro para efectuar qualquer tipo de compra.

A Escola distribuiu, por um número elevado de salas de aula, um computador e um videoprojector, e, num número mais restrito, quadros interactivos.

Os órgãos de Gestão e Administração presentes na escola são: (i) A Assembleia de Escola constituída por sete elementos Representantes dos Professores, dois elementos Representantes do Pessoal não Docente, 4 elementos Representantes dos Pais e Encarregados de Educação, dois Representantes da Autarquia, 3 Representantes da Comunidade Local e dois Representantes dos Alunos; (ii) O Conselho Pedagógico, constituído pelo Director da Escola, o Coordenador do Conselho de Directores de Turma do 3º Ciclo, o Coordenador do Conselho de Directores de Turma do Ensino Secundário, o Coordenador do Departamento de Línguas, o Coordenador do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, o Coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Exactas, o Coordenador do Departamento de Expressões, o

Coordenador da Biblioteca Escolar, a Representante do S.E.A. Educativo, o Representante da Associação de Pais e Encarregados de Educação, o Representante dos Alunos e o Coordenador do Centro Novas Oportunidades(CNO).

As estruturas de Orientação Educativa presentes na escola são: (i) Os Departamentos Curriculares/Áreas Curriculares; (ii) Os Coordenadores de Departamento; (iii) Os Coordenadores de Directores de Turma; (iv) O Coordenador dos Cursos Profissionais; (v) Os Representantes de Grupos Disciplinares; (vi) Os Directores de Turma; (vii) Os Directores de Curso; (viii) O SPO – Serviço de Psicologia e Orientação; (ix) O CNO – Centro de Novas Oportunidades

Os Departamentos presentes na escola são: (i) Departamento de Línguas; (ii) Departamento de Ciências Sociais e Humanas; (iii) Departamento de Matemática e Ciências Exactas; (iv) Departamento de Expressões.

A escola é constituída por 18 turmas no Ensino Básico e 45 no Ensino Secundário.

Quadro 21 – Distribuição das Turmas pelos Diferentes Anos de Ensino e Cursos

Ano de Escolaridade	Ensino Básico	Ensino Secundário
7º Ano	6	
8º Ano	5	
9º Ano	5 +3 CEF	
10º Ano		5 CCH Ciências e Tecnologias 2 CCH Línguas e Humanidades 1 CCH Artes Visuais 8 Cursos Profissionais
11º Ano		5 CCH Ciências e Tecnologias 2 CCH Línguas e Humanidades 1 CCH Artes Visuais 7 Cursos Profissionais
12º Ano		4 CCH Ciências e Tecnologias 2 CCH Línguas e Humanidades 1 CCH Artes Visuais 7 Cursos Profissionais

Os projectos disponíveis na escola são: (i) Clube de Culinária; (ii) Clube Joviculturas; (iii) Clube do Floresta; (iv) Clube dos R's; (v) Clube de Física e Química;

(vi) Clube de Dança; (vii) Clube Robótica; (viii) Parlamento Jovem; (ix) Desafios em Português; (x) Equipa Educação para a Saúde; (xi) Desporto Escolar; (xii) Jornal “Ponto de Encontro”; (xiii) Projectos Europeus; (xiv) Equipa POPH.

Os Cursos Profissionais leccionados na escola são: i) Curso Profissional Técnico Instalações Eléctricas; ii) Curso Profissional Técnico Electrónica Automação e Computadores; iii) Curso Profissional Técnico Óptica Ocular; iv) Curso Profissional Técnico de Informática de Gestão; v) Curso Profissional Técnico de Informática; vi) Curso Profissional Técnico Multimédia; vii) Curso Profissional Animador Sociocultural; viii) Curso Medição e Orçamentos.

3.3 - Pergunta de Partida

Que papel desempenha a Prova de Aptidão Profissional nos Cursos Profissionais do Ensino Secundário público?

3.4 – Objectivos do Estudo

O objectivo geral do trabalho é identificar e descrever o papel da PAP nos diferentes Cursos Profissionais.

Os objectivos específicos do trabalho são:

- Descrever e interpretar os processos de concepção e de implementação da PAP;
- Identificar a importância do Director de Curso na concepção e implementação da PAP;
- Identificar a importância dos Professores Acompanhantes na concepção e implementação da PAP;
- Conhecer as expectativas dos Alunos dos Cursos Profissionais face à PAP;
- Avaliar o apoio prestado ao Aluno na concepção e implementação da PAP;
- Avaliar a organização da concepção e implementação da PAP;
- Procurar saber se os objectivos iniciais traçados pelos Alunos no anteprojecto são desenvolvidos na concepção e implementação da PAP;
- Enumerar os factores para o sucesso da concepção e implementação da PAP de acordo com a sua importância.

Estes objectivos originaram as seguintes hipóteses:

a) A concepção e implementação da Prova de Aptidão Profissional varia consoante o Curso Profissional frequentado pelos Alunos.

b) A selecção do tema da PAP influencia a forma como os alunos se empenham na sua concepção e implementação.

c) Os Alunos e Professores Acompanhantes apresentam a mesma ordenação para os factores de sucesso da PAP.

d) A avaliação dos resultados da implementação da PAP depende do Curso Profissional frequentado pelos Alunos.

3.5 - Procedimentos Metodológicos

O estudo a desenvolver prende-se com a articulação entre os diferentes aspectos relacionados com a PAP, a sua estrutura, organização, planificação, concretização, gestão dos meios envolvidos e a relação entre os diferentes actores educativos, num processo que possivelmente terá, e porque assim faz sentido, algumas semelhanças entre os diferentes Cursos e, por outro lado, devido às especificidades desses mesmos Cursos, diferenças mais ou menos implícitas.

O estudo será do tipo – Estudo de Caso. Bogdan e Biklen(1994), fazendo apelo a uma citação de Merriam(1988), referem que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.”(p.89)

O objectivo primordial deste trabalho passará pela produção de um documento de reflexão sobre a problemática de uma das vias alternativas de ensino em Portugal, os Cursos Profissionais, e sobre uma situação específica de cariz teórico-prático como é a concepção e a implementação da PAP e toda a sua envolvência. Este estudo não pretenderá fazer generalizações a respeito deste tema, pois refere-se a um caso particular, com as suas características, dinâmicas, potencialidades e limitações. Segundo Bell(1997), “a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso.” (p.23)

Este estudo compreendeu uma parte de natureza qualitativa (entrevista semi-estruturada, análise documental) e outra de natureza quantitativa e qualitativa (inquéritos por questionário).

A natureza quantitativa apresenta como vantagens o facto de disponibilizar dados numéricos, de permitir algumas generalizações e de trabalhar com dados que podem ser tratados estatisticamente.

Na investigação por inquérito «survey» será necessário utilizar mais de um grupo, de forma a estabelecer-se uma relação de correlação entre as variáveis, característica que se verifica neste estudo.

Por questões éticas, foi solicitada autorização ao Director da Escola para a realização da presente investigação. Após a sua concordância, e no sentido de criar alguma cumplicidade com os Directores de Curso, foi-lhes feita uma descrição sucinta do trabalho a desenvolver com eles, com os Alunos do terceiro ano dos Cursos Profissionais, bem como, com os Professores Acompanhantes, garantindo-lhes respeito pessoal e confidencialidade dos elementos de informação a recolher, antes, durante e após o estudo.

3.6 - Técnicas e Instrumentos de Pesquisa

Na concretização deste estudo serão empregues diversos instrumentos de investigação complementares, que possibilitem atingir um alto nível de fiabilidade nos resultados obtidos. Assim, neste estudo serão utilizados como instrumentos de recolha de dados a entrevista semi-estruturada, o inquérito por questionário e a análise documental.

3.6.1 – As Entrevistas Semi-estruturadas

As entrevistas semi-estruturadas permitem obter informações privilegiadas e são conduzidas através de uma lista de perguntas em que o entrevistado fornece informações, opiniões, práticas, comportamentos, procedimentos, valores e experiências sobre o tema da entrevista. No sentido prático, este tipo de entrevista permite, por um lado, que o entrevistado fale abertamente, de forma descontraída e sem constrangimentos de espaço ou tempo, e, por outro, que o entrevistador reencaminhe a entrevista para os objectivos definidos, sempre que o entrevistado, por um qualquer motivo, deles se afaste.

As entrevistas semi-estruturadas aos Directores de Curso foram realizadas com o objectivo de conhecer melhor:

- Os factores que influenciam o sucesso dos Alunos na PAP;

- A percepção que eles têm da importância da Prova de Aptidão Profissional no seu Curso Profissional;
- A percepção que eles têm do trabalho desenvolvido pelos diferentes elementos envolvidos na concepção e implementação da PAP;
- A importância do Director de Curso na concepção e implementação da PAP;
- Se há ou não convergência entre as funções atribuídas ao Director de Curso e as que são efectivamente concretizadas na concepção e implementação da PAP.

Foram realizadas sete entrevistas, uma por cada Director de Curso, de acordo com o guião de entrevista (Anexo I). As entrevistas foram gravadas em registo magnético, com autorização dos entrevistados para de seguida serem transcritas. O resultado das transcrições foi enviado a cada um dos envolvidos para possíveis ajustamentos ao texto, pois poderiam existir algumas lacunas ou pontos menos esclarecidos.

As entrevistas foram realizadas durante o mês de Maio em datas e horas previamente estabelecidas. A entrevista ao Director de Curso do CPTM decorreu no seu gabinete e após os cumprimentos habituais e as conversas de circunstância deu-se o seu início. O entrevistado apresentava uma postura um pouco contraída, demonstrando interesse no trabalho que se estava a realizar, respondendo de forma espontânea e sem se preocupar com a construção frásica. A entrevista ao Director de Curso do CPTIG decorreu numa pequena sala de apoio a uma das salas de aula utilizada por este Curso e após os cumprimentos habituais e as conversas de circunstância deu-se o seu início. O entrevistado apresentava uma postura muito descontraída, demonstrando interesse no trabalho que se estava a desenvolver, respondendo de forma espontânea e preocupado com a construção das frases. A entrevista à Directora de Curso do CPASC decorreu na sala dos Professores e após os cumprimentos habituais deu-se o seu início. A entrevistada apresentava uma postura pouco cómoda, contraída, demonstrando muita preocupação nas palavras e nas ideias que apresentava. A entrevista à Directora de Curso do CPTG decorreu na sala dos Professores e após os cumprimentos habituais e conversas de circunstância deu-se o seu início. A entrevistada apresentava uma postura pouco descontraída, demonstrando preocupação nas palavras e nas ideias que apresentava. A entrevista ao Director de Curso do CPTIE decorreu numa pequena sala de apoio à oficina utilizada por este Curso e após os cumprimentos habituais e as conversas de circunstância deu-se o seu início. O entrevistado apresentava uma postura descontraída, demonstrando interesse no trabalho que se estava a desenvolver, respondendo de forma reflectida e preocupado com a construção das frases. A entrevista

ao Director de Curso do CPTEAC decorreu numa pequena sala de apoio ao Laboratório utilizada por este Curso e após os cumprimentos habituais e as conversas de circunstância deu-se o seu início. O entrevistado apresentava uma postura descontraída, respondendo de forma reflectida e pouco preocupado com a construção das frases. A entrevista ao Director de Curso do CPTOO decorreu numa pequena sala de apoio ao Laboratório utilizada por este Curso e após os cumprimentos habituais deu-se o seu início. O entrevistado apresentava uma postura preocupada, respondendo de forma reflectida e pensada às questões colocadas e preocupado com a construção das frases.

Dois pontos comuns a todos os entrevistados foram as respostas sintéticas e objectivas às questões colocadas, não fornecendo espontaneamente mais informações que as pedidas e alguma reticência relativamente a alguns dos assuntos abordados.

3.6.2 - Inquéritos por Questionário

No âmbito da investigação, considerou-se que os métodos formais e estruturados, como os inquéritos por questionário, eram adequados a este trabalho, pois apresentam uma grande maleabilidade de aplicação e servem como registo, para dar voz ou não, às hipóteses formuladas.

O inquérito por questionário é, segundo Quivy e Campenhoudt(1986), especialmente adequado quando se pretende “o conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões.” (p.189)

Os inquéritos aos Alunos e aos Professores Acompanhantes permitem recolher informações sobre a concepção e implementação da PAP, nomeadamente o trabalho realizado pelos envolvidos no projecto, o papel dos intervenientes, a organização e a planificação da PAP, a forma como a encaram e a relação entre os envolvidos no projecto.

Na elaboração do inquérito por questionário estiveram presentes os objectivos do estudo, o suporte teórico adquirido com as leituras realizadas e a leitura e análise de alguns questionários presentes noutros trabalhos similares.

Numa perspectiva de aferição da sua validade, os inquéritos foram previamente aplicados a um grupo de 6 Alunos do Curso Profissional Técnico Electrónica Automação e Computadores da Escola Profissional de Tecnologia e Electrónica. A preocupação centrou-se em testar a compreensão, os fundamentos e os objectivos das questões, e em assegurar que as perguntas correspondessem ao que delas se pretendia.

As respostas dos Alunos aos inquéritos por questionário foram realizadas entre os meses de Abril e Junho. A razão para esta abrangência deveu-se ao facto de, em conversa com os respectivos Directores de Curso, e tendo como base as datas de realização da FCT, se ter procurado encontrar espaços temporais para a aplicabilidade dos referidos inquéritos dentro de toda a tranquilidade, sem colidir com o normal desenvolvimento das actividades curriculares. Os questionários foram aplicados a cada um dos Cursos pelo professor presente no horário da turma, após uma prévia apresentação feita por mim, no sentido de esclarecer os Alunos sobre os objectivos do inquérito, a importância das respostas dadas e o agradecimento pela disponibilidade evidenciada.

O material a ser aplicado foi antecipadamente preparado e, de um modo geral, todos os Alunos aceitaram colaborar com motivação, tendo-o feito através do preenchimento de todos os itens do questionário sem levantar qualquer tipo de relutância aos assuntos abordados. Estive presente na sala, nos diferentes momentos, para esclarecer eventuais dúvidas que surgissem nas respostas às questões colocadas nos inquéritos.

Aos Alunos do CPTEAC, CPTOO e CPTG, os inquéritos foram aplicados na aula dos respectivos Directores de Curso, num ambiente bastante descontraído e motivador, onde inicialmente foi explicado aos Alunos os objectivos do questionário e após o esclarecimento das dúvidas surgidas seguiu-se o seu preenchimento de forma reflectida e pensada.

Aos Alunos do CPTIG, CPTM e CPASC, os inquéritos foram aplicados numa aula com Professores das diferentes turmas, num ambiente descontraído, onde inicialmente foi explicado aos Alunos os objectivos do questionário e após o esclarecimento das dúvidas surgidas seguiu-se o seu preenchimento de forma organizada.

Aos Alunos do CPTIE, os inquéritos foram aplicados numa aula com Professor da turma, num ambiente pouco descontraído e confuso, onde inicialmente foi explicado aos Alunos os objectivos do questionário e após o esclarecimento das dúvidas surgidas seguiu-se o seu preenchimento de forma barulhenta, onde os Alunos, amiúde, comentavam as questões.

Todos os Alunos foram previamente informados, por mim, dos objectivos do estudo, da utilização a ser dada à informação recolhida e da necessidade do documento ser preenchido na sua totalidade.

Os inquéritos por questionário dos Professores Acompanhantes foram aplicados de forma muito distinta. Inicialmente, com os que tenho alguma relação, conversei com eles sobre os objectivos dos inquéritos e o estudo que estava a desenvolver e no imediato eles responderam ao questionário, colocando algumas dúvidas que esclareci e registei. De seguida, procurei identificar os Professores Acompanhantes com os quais não tinha relação e dos quais precisava das suas respostas. Para isso, consultei os respectivos horários de trabalho e, de acordo com a minha disponibilidade, entrei em contacto telefónico para combinar com eles a melhor maneira de concretizarem o que pretendia. Conforme combinado, entreguei os questionários, os quais foram imediatamente preenchidos após o esclarecimento do pretendido e dos pontos levantados pelos primeiros Professores Acompanhantes. No entanto, não foi possível contactar pessoalmente todos os Professores Acompanhantes e para resolver esta questão, coloquei o inquérito por questionário num envelope, com as indicações dos objectivos do estudo e com os esclarecimentos das dúvidas colocadas pelos outros Professores Acompanhantes e o meu contacto pessoal para possíveis esclarecimentos.

3.6.3 – Análise Documental

A análise documental é um procedimento essencial em todos os momentos da pesquisa, recolhendo dados fundamentais para a conceptualização e operacionalização da investigação.

As leituras ajudaram a constituir a problemática da investigação, bem como ajudaram a fazer o balanço dos conhecimentos relativos à pergunta de partida. As entrevistas contribuíram para descobrir aspectos a ter em conta na investigação.

Numa primeira fase, procedeu-se à recolha de documentação da modalidade de Ensino Profissional em estudo, nomeadamente no que diz respeito ao processo da Prova de Aptidão Profissional. Numa segunda fase, foram analisados normativos legais que institucionalizam o Ensino Profissional, assim como publicações na área da Educação e o Regulamento da PAP, num conjunto de documentos que constituíram uma importante fonte de informação contextualizada.

3.7 – A Análise de Conteúdo

O estudo compreende a realização de entrevistas semi-estruturadas aos Directores de Curso, onde será recolhido um conjunto de informações, com maior ou menor importância, de acordo com as perspectivas profissionais e as experiências diferenciadas dos entrevistados. Para estas entrevistas procedeu-se a uma análise de conteúdo. Este tipo de análise é uma técnica utilizada tendo em vista a descrição objectiva, sistemática e quantitativa dos dados recolhidos.

A aplicação da análise de dados foi constituída pelas seguintes etapas: (i) Leitura inicial dos documentos de forma a apreender sincreticamente as suas características e avaliar as suas possibilidades de análise; (ii) Definição de unidades de análise ou de registo (respostas significativas); (iii) Definição da unidade de contexto (codificação dos entrevistados); (iv) Interpretação dos resultados obtidos.

Para o tratamento temático das entrevistas foi elaborada uma grelha de recolha de informação onde se identificaram as unidades de registo com os extractos significativos das respostas obtidas (Anexo IV).

Nos inquéritos por questionário procedeu-se à análise estatística, com a utilização do programa SPSS, versão 17. As técnicas usadas foram a estatística descritiva, através de gráficos de frequência, gráficos lineares, e análise de correspondências.

O inquérito por questionário utilizado neste estudo como técnica de recolha de dados foi elaborado com perguntas fechadas e de escolha múltipla. Optou-se por este instrumento por se considerar o mais adequado a aplicar, tendo em vista a recolha de dados pretendida e sua amostra, pois, como referem Quivy e Campenhoudt (2003), o inquérito por questionário permite obter respostas de um maior número de inquiridos, “(...) e o tratamento quantitativo das informações que deverá seguir-se, (...), de forma que os entrevistados devem obrigatoriamente escolher as suas respostas entre as que lhes são formalmente propostas.” (p.188)

Capítulo IV

Apresentação e análise dos resultados

Neste capítulo irei realizar a apresentação e análise dos resultados mais relevantes obtidos a partir dos dados recolhidos através dos inquéritos por questionário aplicados aos Alunos e aos Professores Acompanhantes e às entrevistas semi-estruturadas realizadas aos Directores de Curso.

A apresentação e análise dos resultados está dividida em três pontos. No primeiro onde serão abordadas as questões relacionadas com os Alunos, no segundo onde serão apresentadas as questões relacionadas com os Professores Acompanhantes e no terceiro onde serão discutidas as questões comuns às duas amostras. Sempre que contribua para o enriquecimento do estudo serão apresentados registos retirados das entrevistas aos Directores de Curso.

4.1 - Análise dos resultados

A análise de resultados do estudo divide-se em três áreas: a primeira compreende os resultados aos inquéritos por questionário dos Alunos no que concerne às suas questões específicas; a segunda compreende os resultados aos inquéritos dos Professores Acompanhantes relativos às suas questões específicas; a última compreende os resultados às questões comuns aos dois inquéritos acima indicados.

Os resultados obtidos nos inquéritos por questionário, colocados aos Alunos e aos Professores Acompanhantes, são apresentados sob a forma de gráficos, aos quais se segue uma análise.

Para uma organização que permita uma abordagem mais clara por parte do leitor, em cada uma das áreas será indicada a questão em análise. Nas duas primeiras áreas, a ordem apresentada corresponde à ordem das questões dos respectivos inquéritos por questionário.

4.1.1 – Análise dos resultados aos inquéritos dos Alunos

A amostra do estudo realizado envolve Alunos do terceiro ano dos Cursos Profissionais, num total de 116 elementos.

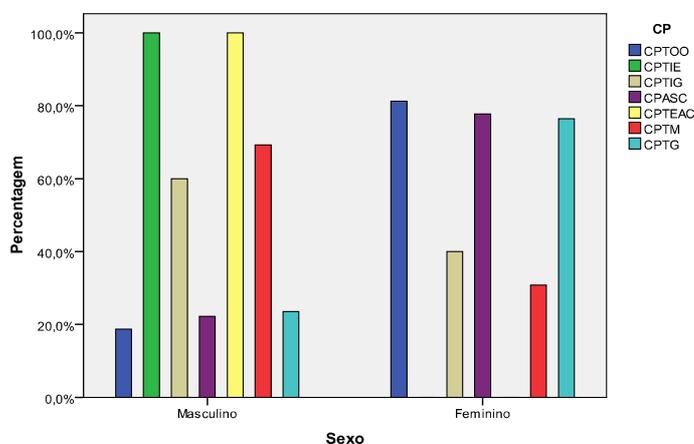
Quadro 22 – Distribuição dos Alunos da Amostra pelos Cursos Profissionais

Curso Profissional	Sigla	Nº de Alunos da Turma	Nº de Alunos da Amostra
Téc. Electr. Automação, Computadores	CPTEAC	18	18
Téc. Instalações Eléctricas	CPTIE	15	15
Téc. Gestão	CPTG	18	17
Téc. Informática de Gestão	CPTIG	18	15
Téc. Óptico Ocular	CPTOO	16	16
Téc. Multimédia	CPTM	16	13
Animador Socio-Cultural	CPASC	18	18

4.1.1.1 - Distribuição dos Alunos por sexo

O sexo feminino representa cerca de 45% dos elementos do 3º ano dos Cursos Profissionais da Escola Secundária Padre Benjamim Salgado, enquanto que o sexo masculino representa 55%. A diferença entre os dois valores é pequena, o que demonstra um interesse igualmente repartido por este trajecto escolar. No estudo OTES/GEPE-2009/2010, relativamente à análise da distribuição do sexo pelos Alunos que frequentam o último ano dos Cursos Profissionais, os Alunos e as Alunas apresentam valores muito próximos, 52,5% e 47,5%, respectivamente. Em ambos os casos existe a tendência para o género masculino ser ligeiramente superior ao género feminino.

Gráfico 3 - Distribuição dos alunos por sexo



São de salientar diferenças significativas entre os diferentes Cursos Profissionais. O CPTEAC e o CPTIE são constituídos só por Alunos do sexo masculino.

O CPTM e o CPTIG são constituídos por elementos de ambos os sexos, mas maioritariamente por elementos do sexo masculino, respectivamente 69,2% e 60%. O CPTOO, o CPTASC e o CPTG são constituídos por elementos de ambos os sexos, mas maioritariamente do sexo feminino, respectivamente 81,3%, 77,8% e 76,6%.

Os resultados obtidos neste estudo vão ao encontro da investigação realizada por Azevedo(1991) sobre as expectativas escolares e profissionais dos jovens do 9º ano, onde aborda as questões relacionadas com as orientações sexuais na escolha dos Cursos. Nesse estudo, verifica-se que os rapazes optam pelas áreas científico-tecnológicas e as raparigas pelas áreas ligadas à intervenção social e aos serviços administrativos, o que, passadas duas décadas, se mantém como uma tendência inquietante relativamente ao estudo agora realizado.

4.1.1.2 - Distribuição dos Alunos por idade

Relativamente à composição etária, verifica-se que a maioria dos Alunos (75%) se situa na faixa a que corresponde este ano de ensino, 17 e 18 anos, e 25% apresenta uma idade superior à prevista para a conclusão do Ensino Secundário, indiciando entrada mais tardia no sistema de ensino, reformulação da opção tomada à entrada do Ensino Secundário, trajectórias de insucesso escolar ou abandono escolar em idade precoce e retorno posterior.

Estes resultados compreendem uma alteração cultural na sociedade portuguesa ao nível educativo. Como pode ser verificado em alguns estudos realizados com Alunos dos Cursos Profissionais em EP ou em Centros de Formação, nos finais do século XX e inícios do século XXI, ao caracterizar-se a amostra verifica-se que as idades dos intervenientes são superiores às do estudo agora realizado. Isto poderá significar a ascensão da importância e do estatuto do Ensino Profissional no Sistema Educativo Português.

A maior percentagem de Alunos inquiridos tem idade inferior a 20 anos (92,9%), sendo que destes, 75% tem idade igual ou menor a 18 anos e 17,9% tem 19 anos. Isto pode indiciar que os Cursos Profissionais passaram a representar, para os Alunos, uma opção válida de entrada no Ensino Secundário. A percentagem de Alunos com idade igual ou superior a 20 anos é particularmente reduzida (6,3%), o que reforça a ideia de um ensino cada vez mais integrado no panorama da escola e não de segunda escolha, como acontecia num passado recente. No estudo OTES/GEPE-2009/2010, no que concerne à idade dos Alunos no último ano dos Cursos Profissionais, 61% tem

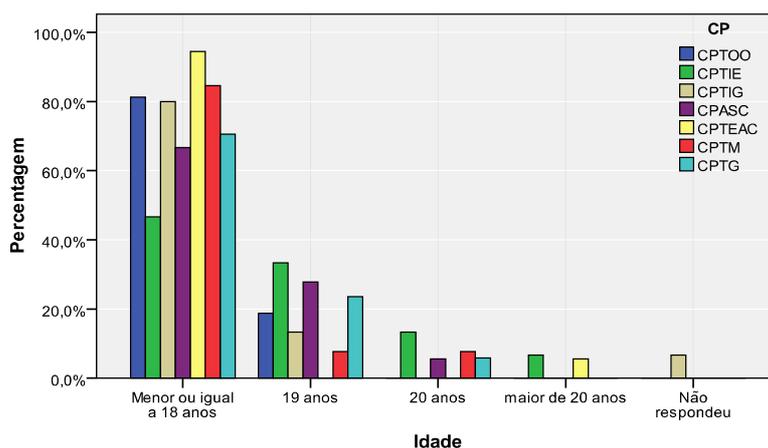
idade inferior ou igual a 18 anos, 20,5% tem 19 anos e 17,7% tem idade igual ou superior a 20 anos.

Quadro 23 – Idades dos Alunos do 3º ano dos Cursos Profissionais

	Estudo ESPBS	Estudo OTES/GEPE
> = 17	75%	33,8%
= 18		28,0%
= 19	17,9%	20,5%
= 20	4,5%	
> 20	1,8%	
> =20		17,7%

Por comparação dos valores apresentados verifica-se que os Alunos do estudo realizado apresentam idades mais próximas do organograma educativo nacional do que o estudo realizado a nível nacional. Neste sentido, o interesse manifestado pelos Alunos da ESPBS pelo Ensino Profissional ocorre numa faixa etária mais baixa do que a nível nacional ou uma faixa significativa desses Alunos entra no sentido secundário, por opção, directamente na via profissionalizante sem trajectórias de insucessos.

Gráfico 4 - Distribuição dos alunos por idade



Da análise realizada, o CPTEAC, o CPTM, o CPTIG e o CPTOO apresentam valores próximos dos 80% de Alunos com idade menor ou igual a 18 anos, o que indicia uma procura desses Cursos como primeira opção de escolha de entrada no Ensino Secundário. O CPTIE, ao contrário dos outros Cursos Profissionais, apresenta um valor

abaixo dos 50% de Alunos com idade menor ou igual a 18 anos. Este Curso Profissional apresenta elementos nos quatro intervalos considerados no estudo, o que poderá significar um grupo-turma mais heterogéneo. O CPTEAC apresenta um elevado número de Alunos com idade menor ou igual a 18 anos (94,5%), o que, à partida, será sinónimo de um grupo heterogéneo, e os restantes 5,5% estão na faixa “Iguais ou maiores a 20 anos”.

Estes dados são reveladores das necessidades sócio-económicas da população local pois a opção pelo Ensino Profissional demonstra uma vontade de inserção no mercado de trabalho utilizando o percurso académico que lhes poderá garantir maior sucesso.

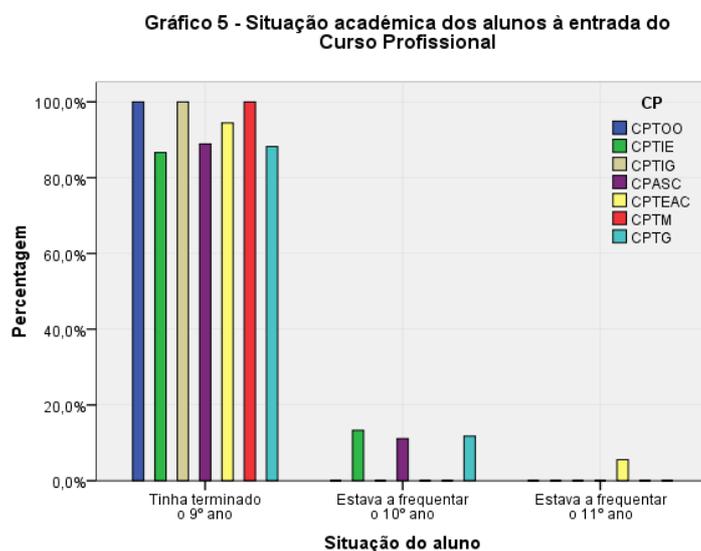
4.1.1.3 - Situação académica dos Alunos à entrada do Curso Profissional

No estudo realizado, todos os Alunos se encontravam a estudar aquando da entrada nos Cursos Profissionais e poucos apresentavam uma situação de sobre-escolarização. As habilitações superiores às exigidas para a entrada nos Cursos Profissionais funcionam por equivalência entre os conteúdos leccionados nas diferentes disciplinas e os conteúdos dos módulos. Esta correspondência nem sempre é pacífica e, em alguns casos, não é totalmente transparente, ficando um pouco ao critério do Director de Curso.

Ao olhar para a situação académica dos Alunos à entrada dos Cursos Profissionais, verifica-se que a maioria (93,8%) optou por um Curso Profissional quando terminou o Ensino Básico. Logo, uma percentagem muito baixa, na casa dos 6%, fez uma incursão no Ensino Secundário regular, possivelmente com insucesso, e, mais tarde, optou pelo Ensino Profissional. Assim, poderá afirmar-se que os Alunos, quando terminam o Ensino Básico, encaram o Ensino Profissional, não como um ensino de segunda, mas sim como mais uma hipótese de prosseguir a sua vida académica, naturalmente vocacionada para o mercado de trabalho, mas mantendo a porta aberta para a prosseguimento de estudos.

Noutra direcção, o SPO da escola funciona como um centro de divulgação dos Cursos Profissionais junto da população do Ensino Básico e cria as condições para que se apresentem, aos Alunos da escola e das E.B.2,3 da sua área de influência, os motivos para se inscreverem no respectivo Curso, bem como trabalhos ou projectos realizados ao longo do ano lectivo. A orientação e encaminhamento dos Alunos evitam a perda de

tempo destes em percursos escolares e, com isso, melhora a capacidade de resposta da escola às necessidades dos diferentes Alunos.



Neste estudo, todos os Alunos do CPTM, CPTIG e CPTOO entraram para os respectivos Cursos quando tinham terminado o 9º ano de escolaridade, o que vai ao encontro da ideia de um Ensino Profissional como primeira opção dos Alunos na abordagem ao Ensino Secundário. O CPTIE, o CPASC e o CPTG apresentam valores elevados no que diz respeito à passagem do Ensino Básico para o Ensino Secundário e uma percentagem de Alunos, na casa dos 15%, teve uma experiência no Secundário regular sem sucesso. O CPTEAC é o único que comporta uma percentagem de Alunos (5%) que estava a frequentar o 11º ano de escolaridade. Isto indicia uma alteração na perspectiva de abordagem ao Ensino Secundário ou um acumular de insucessos educativos.

Ao comparar a percentagem de Alunos com idade menor ou igual a 18 anos dos Cursos Profissionais (75%) com a percentagem de Alunos que entraram num Curso Profissional quando terminaram o 9º ano (93,8%), encontra-se um diferencial entre estes valores, o que poderá indiciar uma ou mais reprovações destes Alunos no Ensino Básico.

Por outro lado, por comparação com o que acontecia no passado, em que os Alunos, ao entrarem no Ensino Profissional apresentavam, numa percentagem elevada, uma trajetória de insucessos, agora uma parte significativa daqueles vem directamente do 9ºano de escolaridade. Esta tendência tem vindo a ser reforçada com a introdução dos Cursos Profissionais nas Escolas Secundárias.

Noutro âmbito, a legislação actual favorece a entrada de jovens com idades mais baixas na medida em que o ensino obrigatório é o décimo segundo ano de escolaridade e, para uma faixa de idade mais alta, existe, actualmente, outra via de ensino, como é o caso dos Cursos EFA.

4.1.1.4 - Reprovações dos Alunos

As trajectórias escolares dos Alunos são feitas de sucessos e insucessos que podem, ou não, ter influência na selecção dos percursos académicos, nomeadamente na opção pelo Ensino Profissional. Acreditando que a vida escolar dos Alunos é influenciada por aspectos directamente relacionados com a escola e indirectamente por um conjunto de paradigmas que formam a entidade *Aluno* e o conduz através de pensamentos e acções ao lugar que ele ocupa na sociedade, as opções tomadas pelos Alunos a nível educativo são tudo menos fáceis e constituem um dos maiores desafios da actualidade para os jovens.

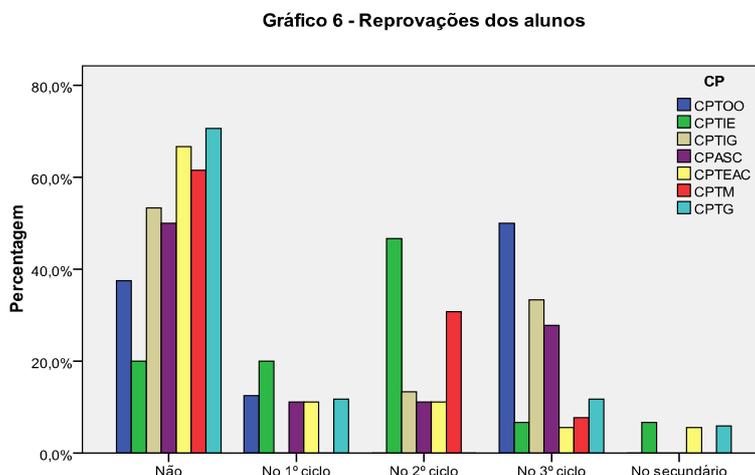
A maioria dos Alunos envolvidos no estudo, cerca de 52%, não apresenta qualquer reprovação no seu percurso escolar, 20,2% apresenta reprovações ao nível do Terceiro Ciclo, cerca de 15,2% no Segundo Ciclo, 9,8% no primeiro ciclo e, ao nível do Secundário, só 2,7% dos Alunos apresentam reprovações.

Neste último nível, a percentagem dos Alunos que reprovaram é baixa, o que significa uma opção inicial, por parte dos Alunos pelos Cursos Profissionais com base numa divulgação efectiva das vias alternativas e uma eficaz orientação e encaminhamento dos Alunos no fim do Terceiro Ciclo. A este propósito, Azevedo(1991) alerta para a importância do papel da orientação escolar e profissional, “é necessário criar, ao longo do Ensino Básico, um sistema eficaz de orientação escolar e profissional que ajude os jovens a realizar projectos de estudo e de vida consentâneos com as suas aspirações (...) e com a situação socioeconómica do país.” (p.80)

Por outro lado, o número de reprovações poderá ter levado parte dos Alunos a optar pelos Cursos Profissionais em detrimento do ensino regular, por ter definido esse caminho com base na falta de capacidades, condições educativas ou condições financeiras.

No CPTM, CPTG e CPTEAC mais de 60% dos Alunos apresentam um percurso escolar sem reprovações, no CPTIG e CPASC cerca de 50%, no CPTOO 40% e no CPTIE, 20% dos Alunos não apresentavam reprovações à entrada do Curso Profissional. As reprovações dos Alunos que frequentam o terceiro ano do CPTEAC e

do CPTIE encontram-se divididas pelos três ciclos escolares e Secundário, ou seja, engloba todos os níveis de ensino, os restantes Cursos apresentam uma distribuição menos abrangente.



Um outro olhar sobre os dados recolhidos permite observar que, no universo dos Alunos com reprovações, 69% dos Alunos apresentam uma reprovação, 26,8% apresentam duas e 3,9% apresentam três.

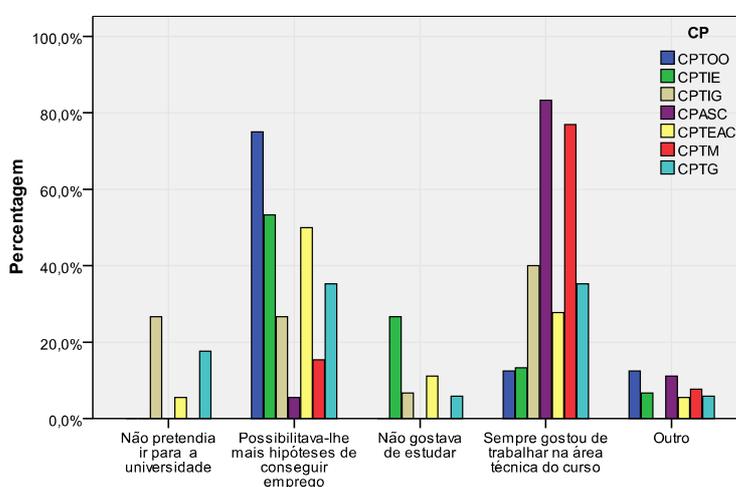
4.1.1.5 - Razão para a escolha do Curso Profissional

Nas sociedades actuais, a escolaridade tem vindo a constituir um elemento cada vez mais importante para a reconstrução do espaço social de classes, quer através das tendências que tem na divisão social do trabalho, quer enquanto componente fundamental da cultura e, portanto, dos estilos de vida. A partir deste princípio, e face à crise que atravessa toda a estrutura empregadora, a opção por este segmento de ensino constitui uma opção válida e uma resposta aos medos, anseios e preocupações dos pais dos Alunos que encaram o Ensino Profissional como uma derradeira oportunidade de adquirir ou aumentar o estatuto social familiar. E esta opção terá uma influência maior quanto mais acertada, a cada momento e a cada espaço, for a escolha do Aluno no que concerne ao Curso Profissional por si concluído.

No que concerne à razão para a escolha do Curso Profissional, os Alunos dividiram-se de forma muito equitativa pelas situações: “Possibilitava-lhe mais hipótese de conseguir emprego”(37,5%) e por “Sempre gostou de trabalhar na área técnica do Curso” (41,1%). As restantes razões apresentaram uma percentagem idêntica de 7%. No estudo OTES/GEPE-2007/2008, na questão referente às principais razões para a escolha

do Curso Profissional, os Alunos dividiram-se na sua maioria por “É um Curso que dá boas oportunidades de emprego”(50,8%), “É um Curso com qualidade ou muito prestígio”(27,1%), “Permite-me desempenhar a profissão que eu quero”(24,5%), “É o que eu gosto de estudar”(14,6%), “É um Curso muito prático”(13,1%), “Permite-me seguir o que eu quero em termos de Ensino Superior”(10,5%) e “Tenho pessoas próximas que seguiram o mesmo Curso”(7,8%). Em ambos os estudos, os Alunos referem como razões principais para a tomada de decisão, no que concerne à escolha do Curso, a oportunidade de conseguir um emprego e o gosto pela parte técnica.

Gráfico 7 - Razões para os alunos escolherem o Curso Profissional



Estes resultados indiciam duas preocupações definidas pelos Alunos aquando da escolha do seu percurso académico no Ensino Secundário. Por um lado, a facilidade de inserção no mercado de trabalho, nomeadamente a ligação ao mundo profissional, e aí, os Cursos Profissionais, através dos estágios, constituem uma mais valia para quem pretende ajudar no orçamento familiar de um modo mais activo, sem perder de vista uma continuidade dos estudos. Por outro lado, a decisão passou pela prática exercida pelos Alunos ou pelo menos pelo acompanhar de procedimentos e práticas relacionadas com as competências técnicas dos respectivos Cursos.

A análise para a razão da escolha do respectivo Curso Profissional é muito abrangente em todos os Cursos Profissionais, com incidência nos CPTEAC, CPTIG e CPTG onde as respostas dadas incluem todas as hipóteses disponíveis. Por outro lado, o CPASC, CPTM e o CPTOO apresentam uma das razões como a mais seleccionada, ao nível dos oitenta por cento, no caso dos dois primeiros, “Sempre gostou de trabalhar na

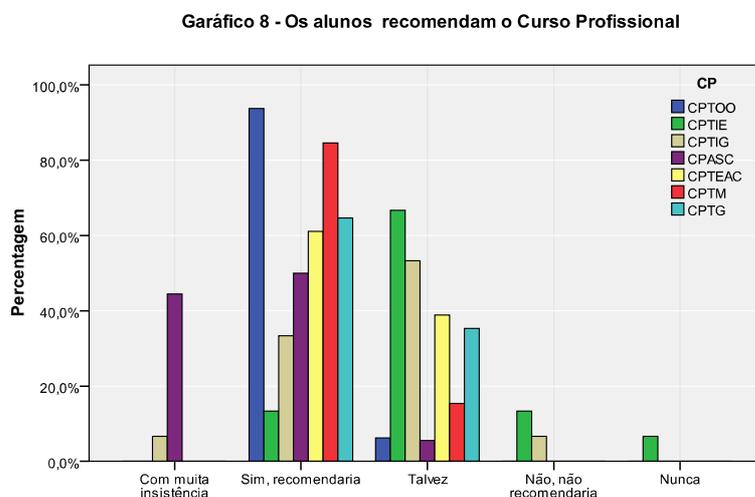
área técnica do Curso” e no último “Possibilitava-lhe mais hipóteses de conseguir emprego”.

Finalmente, uma percentagem acima de 20% dos Alunos do CPTIG “não pretendia ir para a faculdade” e dos Alunos do CPTIE “não gostava de estudar”.

Ao analisar os resultados obtidos na situação académica dos Alunos à entrada do Curso Profissional, em que se verifica que cerca de 94% dos Alunos optou por um Curso Profissional quando terminou o Ensino Básico. A facilidade de inserção no mercado de trabalho, pelo menos no campo teórico, funciona como trampolim de apoio às decisões dos jovens, em virtude de serem os próprios empregadores os elementos transmissores de confiança para esse tipo de ensino. Por outro lado, a insatisfação, desmotivação ou insucesso sentidos por alguns Alunos que frequentaram o Ensino Básico levou-os a procurar alternativas e encontraram-nas no Ensino Profissional. Finalmente, a ambivalência das formações profissionais, ao fornecerem uma habilitação académica e uma certificação profissional, funciona como uma mais valia para quem escolhe essa via de ensino.

4.1.1.6 - Recomendaria o Curso Profissional

A passagem dos Alunos pelos Cursos Profissionais, significa uma alteração ao nível dos comportamentos, atitudes, competências e saberes que acontece de forma mais ou menos gradual dependendo dos níveis de motivação e de empenho dos Alunos perante o Curso.



Um olhar mais atento sobre os resultados obtidos revela que os Alunos do CPTIE apresentam uma perspectiva negativista do Curso, pois mais de 65% dos Alunos têm dúvidas em recomendar o Curso e uma percentagem na casa dos 20% não o recomendariam. Estes dados podem revelar o desencanto destes jovens pelo sistema de Ensino Profissional, fundamentalmente, não no seu todo, mas num ponto de tensão, de difícil compreensão ou de rejeição que assumidamente um conjunto elevado de Alunos assume como prejudicial para quem frequenta este Curso.

Em sentido contrário, encontram-se os 95% de Alunos do CPASC que recomendam com “insistência” o Curso. Os Alunos do CPTM e CPTOO recomendam a inscrição no Curso Profissional que estão prestes a concluir em valores muito elevados, respectivamente, 85% e 95%, o que deixa um espaço muito curto para os restantes Alunos. Os Alunos do CPTEAC e CPTG dividem-se entre a recomendação do Curso, cerca de 60%, e a dúvida sobre essa recomendação, cerca de 40%. As opiniões dos Alunos do CPTIG são heterogéneas e englobam respostas desde “Com muita insistência”(7%), “Sim, recomendaria”(33%), “Talvez”(53%) e “Não, não recomendaria”(7%).

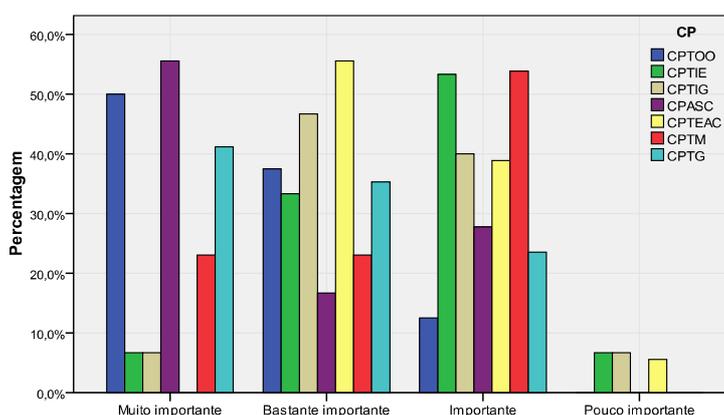
Na gama de Alunos que apresenta dúvidas relativas à recomendação do Curso encontram-se alguns que revelam uma contínua insatisfação pelo sistema de ensino, que apesar de os ter levado a alterar ou a seleccionar este tipo de trajectória, não foi capaz de interromper e alterar a forma de ser e estar dos Alunos, mesmo a poucos dias de terminar o Ensino Secundário. Por outro lado, e apesar de não ser o caso de uma maioria, os Cursos Profissionais, ao serem escolhidos como um ensino de última tentativa ou uma opção de ensino para onde os Alunos são empurrados, origina o aparecimento de uma massa de excluídos do sistema educativo que só mais tarde se encontrará.

4.1.1.7 - Relativamente ao seu futuro profissional

No estudo realizado, cerca de 62% dos Alunos considera que os Cursos Profissionais terão uma importância acrescida no seu futuro e somente 2,7% consideram que os Cursos Profissionais terão uma importância diminuta no futuro. Numa posição de expectativa encontram-se cerca de 36% dos jovens que, ao considerarem os Cursos Profissionais importantes para o futuro, fazem-no envolvidos em dúvidas estruturais, resultantes da forma como os Cursos são leccionados, ou dúvidas abrangentes, resultantes da crise de empregabilidade em que o país está mergulhado. No estudo

OTES/GEPE-2007/2008 relativo às expectativas profissionais dos Alunos dos Cursos Profissionais aos 30 anos, os resultados obtidos foram 47,8% (“Não Sei”), 19,7% (“Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas”), 17,0% (“Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio”), 8,2% (“Pessoal Administrativo e Similares / Pessoal dos Serviços e Vendedores”) e 4,6% (“Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas”). Por comparação, verifica-se que, no estudo agora realizado, existe uma confiança mais forte dos Alunos no Curso Profissional que estão a terminar, na casa dos 62%, contra os 52% do estudo OTES/GEPE e a questão é mais significativa na medida em que as expectativas profissionais em 2007/2008 eram substancialmente melhores, por comparação, com 2011.

Gráfico 9 - Influência do Curso Profissional no futuro dos alunos



Os resultados obtidos por Curso Profissional indicam que no CPTOO, CPASC, CPTG e CPTM, os Alunos apostam claramente o seu futuro profissional naquilo que o Curso lhes transmitiu, ao nível de competências e saberes.

Os Alunos do CPTEAC, CPTIE e CPTIG são mais cépticos acerca da influência do Curso Profissional no seu futuro, o que pode indiciar o fracasso de algum ou alguns dos factores atrás indicados. Por outro lado, a forma como alguns Alunos encaram o Curso Profissional é também revelador da falta de objectivos no que ao futuro diz respeito e isso pode ser um critério presente na resposta a esta questão.

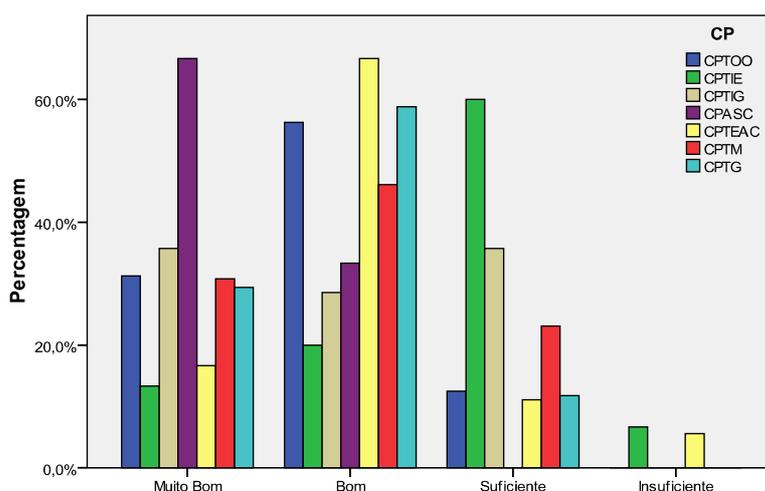
A generalização do Ensino Profissional acarreta um problema: inserir os Alunos no mercado de trabalho ou num grau de Ensino Superior ao Ensino Secundário. Ao criar mais expectativas aos jovens, e não sendo este um tempo fácil, torna-se relevante a escola conseguir dinamizar os seus Cursos de forma a manter um equilíbrio entre o número de finalistas dos Cursos Profissionais e as oportunidades emergentes de

continuidade educativa ou de iniciativa profissional. As escolas da linha da frente serão aquelas que conseguirem que os seus Alunos tenham verdadeiras oportunidades de emprego ou de prosseguimento de estudos.

4.1.1.8 - O Empenho evidenciado pelo Aluno na PAP

A PAP, sendo um projecto global onde diversos saberes e competências estão presentes, precisa de enquadrar os Alunos dentro de uma estrutura de acordo com um conjunto de procedimentos inerentes ao processo, de forma a evidenciar o trabalho desenvolvido ao nível das diferentes questões. Não sendo propriamente uma disciplina com horário, programa, objectivos ou competências, a disponibilidade do Aluno para trabalhar «fora de horas» torna-se uma condição evidente para atingir o sucesso.

Gráfico 10 - Avaliação do empenho dos alunos



No estudo, 100% dos Alunos do CPASC consideram-se empenhados na concepção e implementação da PAP. No CPTOO e CPTG os Alunos distribuem-se em percentagem muito elevada, na casa dos 90%, por um empenho “Muito bom” e “Bom” e cerca de 10% por um empenho “Suficiente”. No CPTIG existe um equilíbrio nas respostas apresentadas para os factores de avaliação “Muito bom”, “Bom” e “Suficiente”. No CPTEAC, 38% dos Alunos considera o seu empenho “Muito bom”, 65% “Bom”, 15% “Suficiente” e 5,5% “Insuficiente”. No CPTIE, 17% considera o seu empenho “Muito bom”, 20 % “Bom”, 60% “Suficiente” e 6% “Insuficiente”. No CPTM, 70% dos Alunos consideram o seu empenho “Muito bom ou “Bom” e 22% “Suficiente”. Como afirma o Director de Curso 3(DC3), “a generalidade dos Alunos

revela um empenho bastante elevado no desenvolvimento da PAP, embora demonstre elevadas dificuldades a diversos níveis, muitas vezes fruto de um interesse menor no desenvolvimento das disciplinas.”

Esta questão funcionou como uma auto-avaliação ao empenho dos Alunos. Os resultados obtidos demonstram o sentido de responsabilidade assumida pelos Alunos dos Cursos Profissionais. Estes Alunos, apesar de jovens, assumem as suas limitações, e responsabilidades na concepção e implementação da PAP, deixando em aberto a ideia de que estão sensibilizados para a sua cota parte de responsabilidade na obtenção de sucesso ou insucesso no final do percurso escolar.

Na concepção e implementação da PAP, os Alunos que conseguirem perceber o processo atingem de forma mais fácil os seus objectivos, porque todo ele parte do Aluno e isso inicia-se na ideia a desenvolver, passa pela disponibilidade, pela capacidade de se interrogar, pela dinâmica imposta à implementação e pela abertura aos conselhos dos outros, mas tudo assente numa base onde o empenho e a motivação funcionam como trilhos para um bom trabalho.

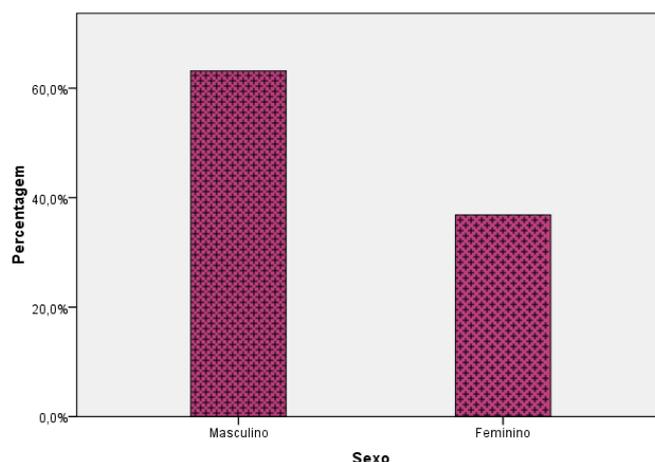
4.1.2 – Análise dos resultados aos inquéritos dos Professores Acompanhantes

A amostra do estudo realizado envolve os Professores Acompanhantes da concepção e implementação da Prova de Aptidão Profissional dos Cursos Profissionais, num total de 19 elementos.

4.1.2.1 - Distribuição dos Professores Acompanhantes por sexo

O sexo feminino representa cerca de 37,5% dos Professores Acompanhantes dos Cursos Profissionais da ESPBS e o sexo masculino representa 62,5%. Considerando que na escola existem mais elementos do sexo feminino do que do masculino, a diferença de valores, nestes Cursos, a favor do sexo masculino poderá justificar-se pelo facto de estarmos na presença de um cargo normalmente ocupado por Professores das áreas técnicas e, nesta situação, os indivíduos do sexo masculino, acabam por ter um perfil mais adequado, por um lado, devido às habilitações académicas que comportam nos seus currículos, em particular na área das Engenharias, e, por outro, pelo facto dos Cursos Profissionais leccionados nesta escola abrangerem um conjunto de áreas técnicas vocacionadas para aquela área do saber.

Gráfico 11 - Distribuição dos Professores Acompanhantes por sexo



No estudo GEPE-2009/2010 relativo ao pessoal docente em exercício nos estabelecimentos públicos de educação verifica-se que 69% pertencem ao sexo feminino e 39% ao masculino. No estudo GEPE-2008/2009 relativo ao pessoal docente em exercício no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário verifica-se que 71% são do sexo feminino e 29% são do sexo masculino.

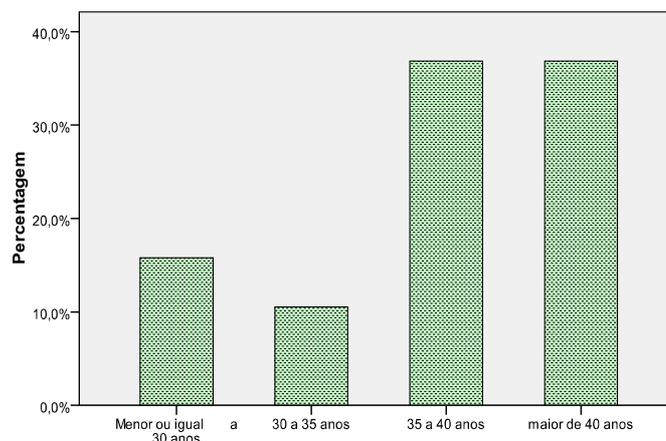
Estes dois estudos só reforçam a especificidade do perfil do Professor Acompanhante, nomeadamente no que ao género diz respeito. Os valores encontrados nas escolas para os docentes apontam para uma percentagem mais elevada de elementos do sexo feminino, no entanto, o cargo de Professor Acompanhante, no caso da ESPBS, é ocupado maioritariamente por elementos do sexo masculino.

4.1.2.2 - Distribuição dos Professores Acompanhantes por idade

Portugal apresenta uma evolução da composição etária da população no sentido de um aumento consideravelmente da proporção da população idosa e um decréscimo da proporção da população mais jovem e isso influenciará a faixa etária dos trabalhadores dos diferentes sistemas.

Relativamente à composição etária, verifica-se que 72% dos Professores Acompanhantes apresenta uma idade superior a 35 anos, 11% com idade compreendida entre os 30 e os 35 anos e 16% com idade menor ou igual a 30 anos. De notar que nos valores para as duas faixas etárias mais altas deste estudo, entre os 35 e os 40 anos e maior de 40 anos, o número de Professores Acompanhantes é igual e corresponde a uma percentagem na casa dos 36%.

Gráfico 12 - Distribuição dos Professores Acompanhantes por idade



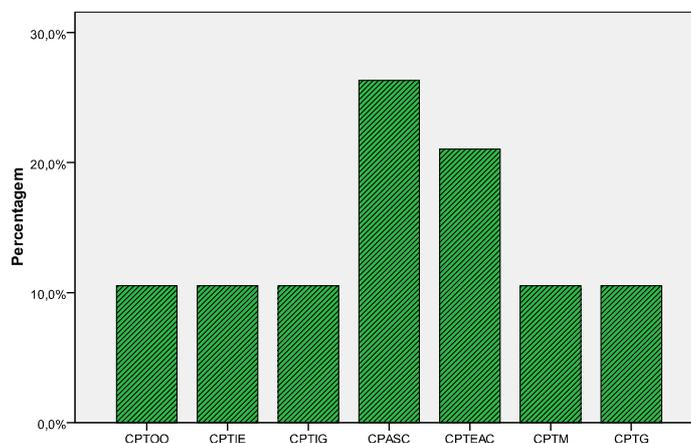
O estudo GEPE – Perfil do Docente mostra a evolução dos docentes desde o ano lectivo 1999/2000 até 2008/2009 e, nesse último ano, verifica-se que 9,7% dos docentes têm idade inferior a 30 anos, 33,2% têm idade compreendida entre os 30 e 39 anos, 34% entre os 40 e 49 e 23,1% apresenta uma idade igual ou superior a 50 anos. Ao comparar os dados verifica-se que, no estudo GEPE, 53,1% dos docentes têm idade superior a 40 anos, contra os 36,8% do estudo agora realizado. Isto significa que a população constituinte dos Professores Acompanhantes é mais nova do que a média dos docentes em funções nos estabelecimentos de ensino. A principal razão poderá residir, no facto dos Cursos Profissionais terem entrado há pouco tempo no Ensino Secundário das escolas públicas e, como tal, existiu a necessidade de encontrar docentes com perfil diferente do que até aí existia na escola, nomeadamente nas áreas da Engenharia e isto levou à entrada de novos docentes nas escolas, com currículos que respondessem de forma positiva à nova realidade educativa.

4.1.2.3 - Distribuição dos Professores Acompanhantes por Curso

No estudo realizado, relativamente ao Curso Profissional onde os Professores Acompanhantes realizam o acompanhamento da concepção e implementação da PAP, verifica-se que nos CPTOO, CPTIG, CPTM, CPTIE e CPTG essa percentagem é de cerca de 10,5%, no CPTEAC é de 21% e no CPASC é de 27%. O valor encontrado para os CPTOO, CPTIG e CPTM resulta do facto dos Professores Acompanhantes serem em simultâneo Orientadores de Estágio e, nestes Cursos, a FCT está configurada, na totalidade, no terceiro ano do Curso. O valor encontrado para o CPTEAC, o dobro da percentagem dos Cursos anteriormente indicada, resulta do facto da FCT estar

distribuída pelos segundos e terceiros anos do Curso, o que implica o dobro dos elementos envolvidos no processo.

Gráfico 13 - Distribuição dos Professores Acompanhantes



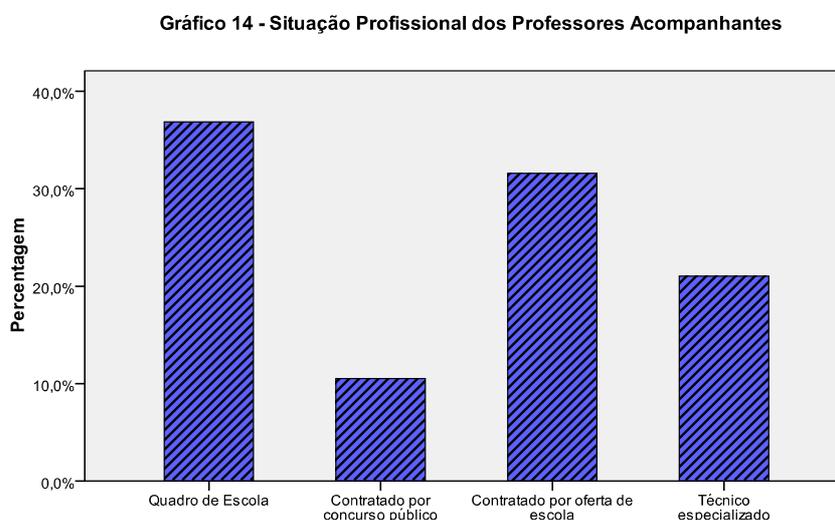
No CPASC, a FCT é realizada de forma diferente dos outros Cursos. Enquanto que nos outros Cursos a FCT é realizada ao longo de um ou dois períodos de tempo, mas em ambas as situações em dias consecutivos, neste Curso, a FCT é realizada ao longo dos três anos do Curso, em semanas pré-definidas, intercaladas com semanas de formação na sala de aula.

No CPTIE, possivelmente os Orientadores de Estágio e, como consequência, os Professores Acompanhantes estão abrangidos por um número de horas mais elevado, o que concentra um menor número de elementos, pois a FCT é realizada nos segundo e terceiro anos do Curso.

4.1.2.4 - Situação Profissional dos Professores Acompanhantes

Relativamente à situação profissional dos Professores Acompanhantes, verifica-se que cerca de um terço dos elementos pertencem ao Quadro de Escola e os restantes dois terços advêm de contratos anuais. Num olhar mais atento verificamos que 37% dos Professores Acompanhantes pertencem ao Quadro de Escola, 10% são contratados por Concurso Público, 32% contratados em Oferta de Escola e 21% contratados como Técnicos Especializados. No estudo GEPE-2009/2010, no que concerne ao pessoal docente em exercício no Terceiro Ciclo do Ensino Básico e Secundário, 71,6% pertencem ao Quadro de Escola e 28,4% são docentes Contratados. A comparação entre os resultados obtidos, em cada um dos estudos, demonstra que a

maioria dos Professores Acompanhantes não dispõe de uma situação profissional estável idêntica à maioria dos profissionais da educação.



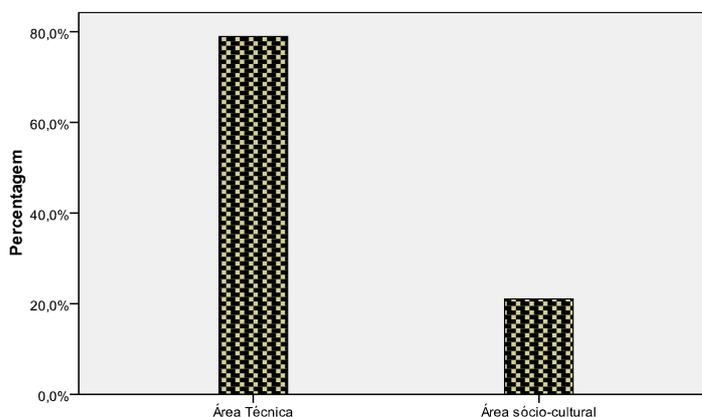
A presença de uma elevada percentagem de elementos não pertencentes à escola poderá acarretar algumas situações menos favoráveis ao trabalho de equipa, à disponibilidade, à organização e ao acompanhamento necessário ao funcionamento da concepção e implementação da PAP. Se acrescentarmos a tudo isto, e tal normalmente acontece com os Contratados por Oferta de Escola e os Técnicos Especializados, ou seja, com cerca de 53% dos elementos, uma entrada tardia na escola, normalmente em finais de Setembro, início de Outubro, então encontramos mais um elemento de instabilidade, o que possivelmente contribuirá negativamente para o desenvolvimento do processo.

4.1.2.5 - Componente Curricular leccionada pelos Professores Acompanhantes

Os Cursos Profissionais são constituídos por três áreas curriculares que englobam os processos de ensinar, aprender e adquirir nas áreas profissional e pessoal. Se o primeiro é vocacionado para os conceitos e competências técnicas, o segundo procura aproximar o indivíduo aos modos culturais de ser, estar e agir, necessários a uma convivência saudável em sociedade. No entanto, o sucesso percorrerá um caminho mais curto se todas as áreas curriculares trabalharem transversalmente.

No estudo realizado, cerca de 80% dos Professores Acompanhantes leccionam na área técnica dos diferentes Cursos e 20% na componente sócio-cultural. Neste caso, nenhum dos elementos lecciona disciplinas da área científica.

Gráfico 15 - Componente Curricular leccionada



Estes resultados enquadram-se na política educativa da escola. Pelo perfil definido pela legislação em vigor, pelas tarefas inerentes à actividade do Professor Acompanhante, pela ligação entre as actividades a desenvolver e as dúvidas muitas vezes colocadas pelos Alunos, pela proximidade dos elementos da área técnica às soluções disponíveis no mercado, faz todo o sentido que os professores da área técnica dos diferentes Cursos desempenhem a função de Professor Acompanhante.

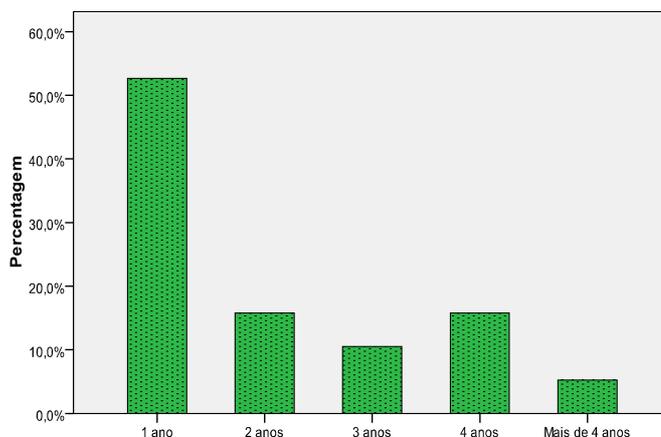
4.1.2.6 - Experiência como Professor Acompanhante

Os Cursos Profissionais existem há quatro anos nas escolas públicas, o que significa que a experiência dos Professores enquanto Acompanhantes do processo de concepção e implementação da PAP é diminuta. Possivelmente, uns mais do que outros, poderão apresentar dificuldades de interpretação e implementação das dinâmicas inerentes ao processo por manifesta falta de experiência que poderá ser compensada por um trabalho onde os intervenientes partilhem conhecimentos, competências, procedimentos e dinâmicas.

Neste estudo, 52,6% dos professores apresentam experiência de um ano como Professores Acompanhantes, 15,8% de dois anos, 10,5% de três anos, 15,8% de quatro anos, 5,3% de mais de quatro anos. Refira-se que os elementos que apresentam 4 anos ou mais de experiência, enquanto Professores Acompanhantes, obtiveram-na em trabalho desenvolvido nas EP.

Estes resultados estavam dentro dos valores esperados porque os Cursos Profissionais nas escolas públicas são recentes e só contemplam dois ciclos de PAP, donde a experiência dos Professores Acompanhantes deveria andar a rondar os 2 anos.

Gráfico 16 - Experiência como Professor Acompanhante

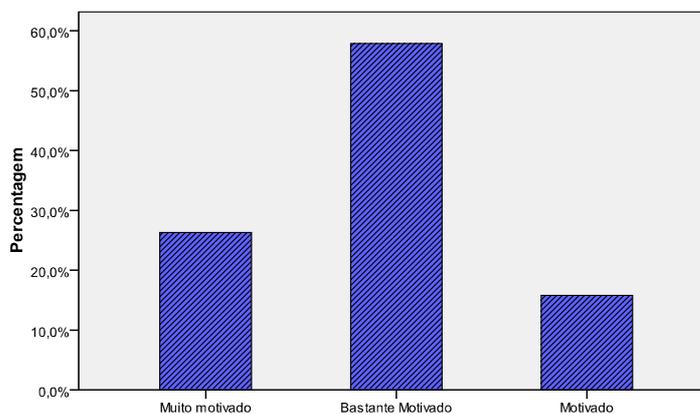


Mais de metade dos elementos desta amostra apresenta um ano de experiência como Professor Acompanhante, o que pode indicar que existe um conjunto de Professores Acompanhantes que desempenhou essa função, no ano anterior, mas porque não estão na escola este ano, ou não pretenderam, ou não lhes foi atribuída esta função, não a desempenham este ano.

4.1.2.7 - Motivação do Professores Acompanhantes

Possivelmente, a motivação é o elemento motor para um trabalho eficaz e eficiente. Alguém motivado consegue sempre mais em condições adversas e procura insistentemente atingir os objectivos traçados ou a meta a atingir, independentemente das dificuldades com que se debate ao longo do caminho para o sucesso.

Gráfico 17 - Avaliação da motivação



No estudo realizado, 26,3% dos Professores Acompanhantes sentem-se “Muito Motivados”, 57,8% “Bastante motivados”, 15,8% “Motivados”. Uma explicação plausível para estes números poderá residir no facto de, apesar de ser um trabalho complexo e desgastante, os Professores Acompanhantes se sentirem desafiados nos seus conhecimentos técnicos e isso, pelo menos para quem encara a vida profissional como uma estrada de desafios, é motivador. Por outro lado, a cumplicidade que se desenvolve durante o processo é única e ultrapassa as portas do espaço educativo.

A escolha dos Professores Acompanhantes da PAP é realizada a partir dos Professores da área técnica dos diferentes Cursos. Esta escolha é realizada segundo opinião relevante do Director de Curso em conversa com o Director da Escola, quando já existe um conhecimento do trabalho desenvolvido nos anos anteriores, por nomeação do Director quando não existem alternativas nos Cursos ou quando existem e ele chama a si a Distribuição de Serviço.

A nomeação dos Professores Acompanhantes necessita de critérios bem definidos e alguns dos motivos que justificam essa nomeação, caso contrário pode cair-se na tentação de nomear quem não tem perfil, não está interessado ou não tem as condições técnicas ou pessoais para desempenhar o cargo. Esta nomeação ainda assume um papel mais relevante porque ela envolve a função de Orientador de Estágio e esta obriga a uma articulação entre o meio educativo e a comunidade local.

Os resultados obtidos apontam para uma percentagem muito elevada de Professores Acompanhantes muito ou bastante motivados, na casa dos 83%, o que significa que a sua nomeação foi pensada e bem recebida por muitos dos envolvidos no processo.

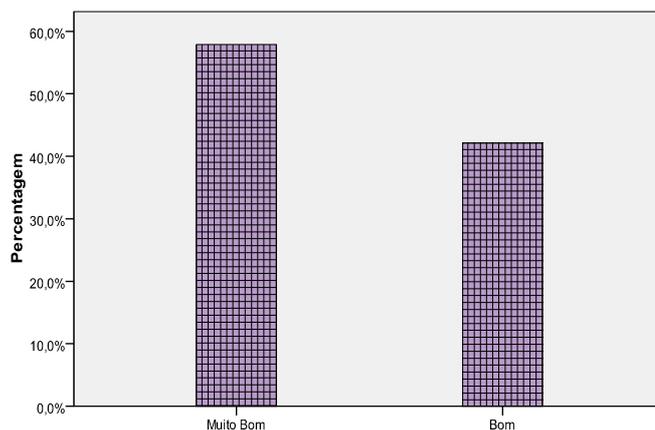
4.1.2.8 - Avaliação do trabalho em Equipa dos Professores Acompanhantes

A concepção e implementação da PAP visa a concretização de um projecto por parte dos Alunos, individualmente ou em equipa, e onde as dinâmicas e os procedimentos necessários à obtenção de sucesso têm pouco a ver com as implementadas ao longo do Curso nas diferentes disciplinas.

A avaliação do trabalho em equipa, neste processo, é um pouco diferente, pois o trabalho realizado no seio do espaço educativo apresenta especificações únicas e, como tal, implica uma abordagem, observação e análise que contemplem essas especificações, as quais, em simultâneo, correspondam, em termos de parâmetros e

considerações, à realidade inerente a uma actividade pouco valorizada pelo sistema educativo, mas muito importante para percorrer o caminho com sucesso e, assim, abrir espaço a um profissional.

Gráfico 18 - Avaliação do trabalho em equipa



No estudo realizado, 58% considera o trabalho realizado em equipa pelos Professores Acompanhantes como “Muito Bom” e 42% como “Bom”.

As explicações plausíveis para esta avaliação poderão estar no facto de um número elevado dos Professores Acompanhantes se sentirem motivados para o exercício das funções, das actividades a implementar serem de carácter mais técnico e menos pedagógico, das soluções encontradas no campo teórico serem implementadas na prática e pelo desenvolvimento técnico específico necessário ao acompanhamento dos Alunos. Naturalmente que esta avaliação se constitui como uma auto-avaliação subliminar, pois os inquiridos são os elementos pertencentes às diferentes equipas de Professores Acompanhantes dos diferentes Cursos. No entanto, o trabalho em equipa está facilitado pelo facto das equipas serem constituídas por elementos com objectivos, dinâmicas, procedimentos e perfis muito próximos e isso facilita a organização, implementação e concretização das tarefas a desempenhar ao longo do processo.

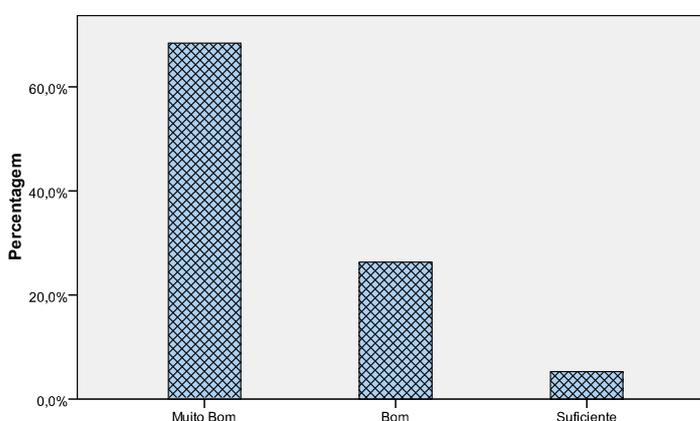
4.1.2.9 - Avaliar o trabalho em Equipa dos Professores Acompanhantes e Directores de Curso

A forma como o Professor avalia é o reflexo da educação que ele valoriza e deve ser capaz de julgar o seu valor ou o valor dos colegas e possibilitar a continuação do crescimento enquanto indivíduo, profissional e integrante de uma equipa. A

avaliação será um reflexo do trabalho desenvolvido, no seu sentido mais autêntico e significativo, se estiver em articulação com todos os elementos envolvidos na concepção e implementação da PAP.

No estudo, 68% dos inquiridos considera que o trabalho em equipa dos Professores Acompanhantes e Directores de Curso é “Muito Bom”, 26,3% “Bom” e 5,3% “Suficiente”. Como foi referido no ponto anterior, aspectos como objectivos, dinâmicas, procedimentos e perfis próximos contribuem como elementos facilitadores para a realização de um trabalho em equipa com sucesso e, como acontece algumas vezes, proporciona a troca de experiências entre as diferentes equipas, o que permite melhorar a organização, implementação e concretização do processo. Estas dinâmicas são compatíveis com as actividades lectivas devido ao regime de proximidade entre todos os elementos envolvidos no processo que, de forma informal, vão trocando opiniões e debatendo as situações entretanto surgidas.

Gráfico 19 - Avaliação do trabalho em equipa de PA e DC

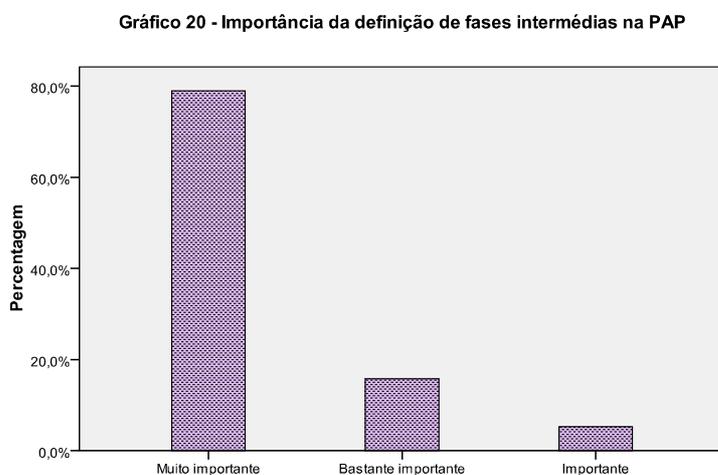


Numa avaliação com estas características existem dois protagonistas, o Director de Curso, com os seus princípios, procedimentos e funções, e os Professores Acompanhantes, com os seus princípios, procedimentos e funções, num trabalho onde o primeiro precisa de identificar exactamente o quê, como, onde e quando e o segundo funciona como um parceiro activo que auxilia na tomada das decisões e, mais tarde, é o garante da sua aplicabilidade. A coordenação entre os dois elementos é o eixo orientador para a concretização do processo com sucesso. A dificuldade passa por ambos os actores educativos entenderem muitas vezes a necessidade de trabalharem segundo esse eixo orientador.

4.1.2.10 - Importância da definição de fases intermédias

A crescente necessidade em estabelecer um conjunto de fases intermédias para a concepção e implementação da PAP, no sentido de serem desenvolvidas as etapas necessárias ao sucesso do processo, esbarra pontualmente nas pretensões dos Alunos em trabalhar de forma autónoma e desorganizada. O processo de adopção das fases intermédias nos diferentes projectos é da responsabilidade dos Alunos e dos Professores Acompanhantes. O Director de Curso funciona como um consultor ou facilitador que disponibiliza a sua experiência aos diferentes intervenientes.

As fases intermédias não são estanques e os acontecimentos que caracterizam cada uma delas começam a tomar forma na fase anterior e continuam na fase seguinte. Isto torna-se relevante na medida em que os projectos, mesmo dentro de cada Curso, abordam áreas técnicas diferenciadas e, como tal, a definição temporal ou de tarefas irá variar de acordo com o cronograma definido e, nesse sentido, deve responder, de forma eficaz e eficiente, à complexidade do projecto, às necessidades dos Alunos e à disponibilidade do Professor Acompanhante.



No estudo realizado, uma percentagem muito elevada de Professores Acompanhantes, cerca de 78%, consideram a definição de fases intermédias como um aspecto “Muito Importante”, cerca de 18% consideram “Bastante Importante” e cerca de 4% consideram “Importante”. A relevância da necessidade de implementar e monitorizar um conjunto de fases intermédias na concepção e implementação da PAP torna possível saber, em momentos específicos, se os Alunos estão ou não atrasados na concretização do projecto, se os Professores Acompanhantes precisam de aumentar ou diminuir o apoio, se as técnicas definidas estão a ser ou não aplicadas, se as soluções

teóricas têm ou não fundamento na aplicabilidade prática, se existe necessidade ou não de redefinir o calendário inicialmente traçado e se as fases intermédias estão ou não a ter aplicabilidade nas alterações que o projecto vai sofrendo ao longo do tempo.

4.1.3 – Análise dos resultados das questões comuns aos Alunos e Professores Acompanhantes

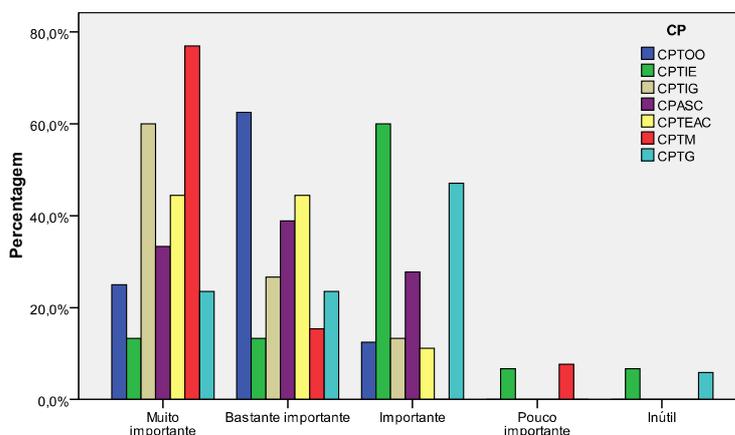
A amostra do estudo envolve os Alunos e Professores Acompanhantes da concepção e implementação da Prova de Aptidão Profissional dos Cursos Profissionais, num total de 135 elementos.

4.1.3.1 - A PAP representa para o Curso

O aparecimento dos Cursos Profissionais nas Escolas Secundárias transformou por completo o cenário de princípios do Ensino Secundário, numa perspectiva de saberes, de competências e de espaços. É neste âmbito que se encontra a concepção e implementação da PAP.

Em termos teóricos, a concepção e implementação da PAP representa o culminar de três anos de formação profissional, com incidências díspares de escola para escola e de Curso para Curso.

Gráfico 21 - Importância da PAP nos Cursos Profissionais (Alunos)



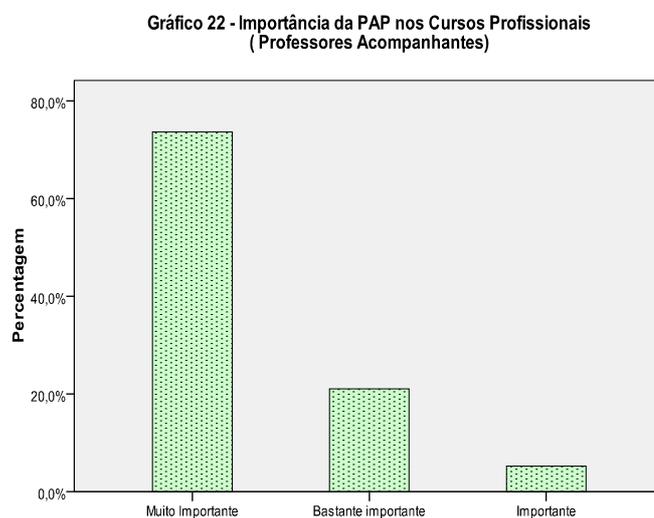
No estudo realizado, cerca de 71% dos Alunos consideram relevante a importância da PAP nos Cursos Profissionais, 25% responderam ser importante e só 3,6% mostraram relutância no que concerne à questão colocada. Estes resultados vão ao

encontro do que seria espectável, ou seja, uma maioria significativa considera a PAP um processo “Muito ou Bastante importante”, um conjunto de Alunos “Importante” e uma percentagem muito baixa não reconhece a PAP como um processo importante para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem nos Cursos Profissionais.

Um olhar mais atento transmite a ideia de que no CPTEAC, CPTIG e CPTOO os Alunos consideram, na sua maioria, a PAP “Muito importante” ou “Bastante importante” para o Curso e uma minoria, na ordem dos 10%, considera-a “Importante”. No CPASC, os Alunos dividem-se de forma igualitária pelo “Muito importante”, “Bastante importante” e “Importante”. A forma como a concepção e implementação da PAP está organizada, nomeadamente devido ao facto da sua concretização ser realizada em simultâneo com a FCT, pode influenciar a decisão dos Alunos relativamente à sua importância para o Curso. No CPTG 48% dos Alunos considera a PAP “Importante” para o Curso, 46% consideram-na “Muito importante” e “Bastante importante” e 7% “Inútil”. No CPTIE, a maioria dos Alunos considera a concepção e implementação da PAP “Importante” para o Curso, 30% “Muito importante” e “Bastante importante”, 5% “Pouco importante” e 5% “Inútil”. O modo de encarar a PAP por parte destes Alunos é diferente dos outros, pois os níveis de importância são díspares relativamente aos outros Cursos. Esta diferença pode anunciar dificuldades de organização, concretização, planificação ou estruturação do projecto, o que significa que seria necessário abordar esta questão com mais intensidade para perceber o porquê do fenómeno. No CPTM, 77% dos elementos consideram a PAP “Muito importante”, 15% “Bastante Importante” e 8% “Pouco importante”. No que concerne ao CPTM, os Alunos consideram a PAP “Pouco importante” e podem fazê-lo porque não conseguiram estruturar o projecto de acordo com o Curso, os interesses dos Alunos estavam mais vocacionados para as questões gerais e menos para as específicas, apresentaram uma postura de indiferença perante o projecto, realizaram uma má orientação ou abordagem ao projecto ou simplesmente porque, para eles, o peso do projecto no processo ensino-aprendizagem era diminuto. Este valor é específico de um conjunto de Alunos do CPTM, tanto mais que nenhum Aluno optou pela opção “Importante”, o que traduz questões de âmbito mais pontual, pessoal ou social para os 8% que optou por “Pouco importante”.

Os resultados obtidos, relativos à mesma questão, para os Professores Acompanhantes, foram 73,7% para “Muito importante”, 21% optou por “Bastante importante” e 5,3% seleccionou a opção “Importante”. Estes resultados vão ao encontro dos obtidos no estudo para os Alunos do CPTOO, CPTEAC, CPTIG e CPASC, mas distanciam-se dos observados no CPTM, CPTIE e CPTG. No caso do CPTG e CPTIE a

diferença é identificável pelo facto de só uma minoria dos Professores Acompanhantes (5,3%) optarem pela opção “Importante” enquanto que é nessa opção que uma maioria dos Alunos desses Cursos classifica a importância da PAP.



Os Cursos Profissionais, apresentam um conjunto de variáveis híbridas que podem ou não agregar um conjunto de interesses iminentemente presentes em cada um dos intervenientes no processo de PAP. A construção deste processo, baseada em princípios de equidade, confiança técnica e gestão flexível do conhecimento, representa uma mais valia para o sucesso do processo, o que nem sempre acontece visto que:

“ A PAP é mais encarada como um apêndice estranho ou, se quiser, o cumprimento de um dever legal. Na verdade, a implementação massiva e apressada de Cursos profissionais nas escolas públicas não levou em linha de conta a cultura construída, nem foram envidados esforços, por parte da tutela, para esclarecer os professores e socializá-los em ofertas educativas de cariz mais informal e flexível.” (DC6)

Quando existe uma linha de concordância entre todos os intervenientes no processo, quando se definem, em conjunto, os objectivos do trabalho, quando se sintonizam as etapas a cumprir e quando a relação é consistente e aberta, possivelmente todos estarão mais perto de reconhecer a importância da PAP, e esta “assume importância primordial como culminar do percurso formativo dos Alunos, permitindo-lhes evidenciar as competências, não apenas técnicas, adquiridas ao longo dos 3 anos e, simultaneamente, desenvolver capacidades de investigação e fomentar a autonomia.” (DC2)

4.1.3.2 - Organização da PAP

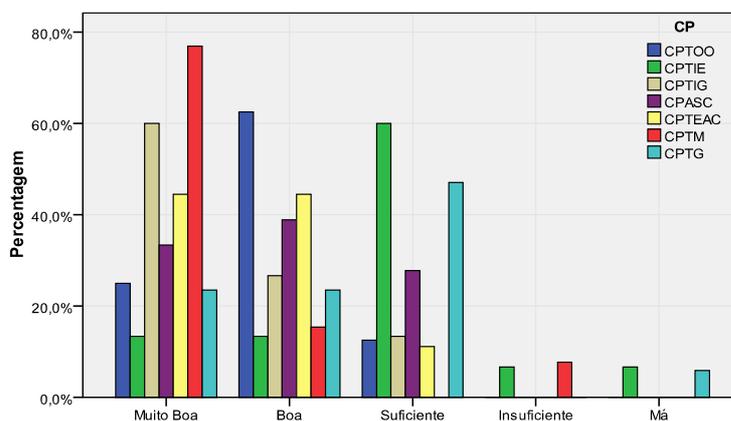
A organização da PAP poderá envolver um conjunto de elementos e procedimentos nem sempre normalizados e que, inevitavelmente, variam de Curso para Curso, como afirma o DC7:

“ Partimos de documentos comuns a todos os cursos profissionais da escola, fazendo adaptações às especificidades do curso e ao perfil do mesmo. O Director de curso e os Professores Acompanhantes reúnem, várias vezes, ao longo do ano, estipulando e definindo as linhas orientadoras da PAP. Reúnem, também, o Director do curso, os orientadores e os Alunos que irão desenvolver o projecto da PAP. Nestas reuniões analisamos toda a documentação referente ao processo, assim como se procede à discussão da exequibilidade do tema/objectivos da PAP.”

No universo dos Alunos dos Cursos Profissionais, mais de 80% considera a organização da PAP “Muito boa” ou “Boa”, o que representa um número significativo. Se se considerar que a avaliação de “Suficiente” também pode ser incluída na faixa de uma opinião positiva relativa, então, cerca de 88% dos Alunos considera a organização da PAP como globalmente positiva, 7% “Insuficiente” e 5% “Má”.

Em termos de Cursos Profissionais, verifica-se que no CPTIE, os Alunos fazem uma avaliação da organização da PAP em intervalos muito alargados, pois é o único Curso que apresenta respostas em todos os parâmetros, o que poderá significar situações onde o equilíbrio no processo foi claramente estabelecido, e outras onde, possivelmente, o caminho para o sucesso está preenchido por curvas e contracurvas.

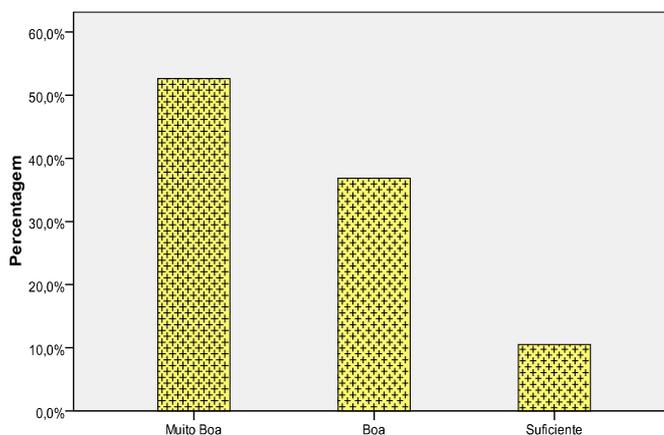
Gráfico 23 - Avaliação da organização da PAP (Alunos)



O CPASC, CPTEAC, CPTOO e CPTIG apresentam uma avaliação por parte dos Alunos dos respectivos Cursos que se aproxima da avaliação geral. O CPTM e o CPTG, no que diz respeito à avaliação da organização da PAP, apresentam um valor residual de aproximadamente 5%, na opção “Insuficiente” e “Má”, o que poderá indiciar um descontentamento pontual relativamente a questões específicas dos respectivos projectos. Um olhar atento para estes resultados transmite a ideia de um conjunto de Alunos do CPTG, CPTM e CPTIE, possivelmente os mesmos, cuja análise é negativa no item anterior e neste, o que nos transporta para situações específicas fundamentadas em Alunos com questões em aberto no que concerne à concepção e implementação da PAP. O CPASC apresenta valores muito próximos para as opções “Muito Boa”, “Boa” e “Suficiente”, respectivamente 39%, 33% e 28%. Parece-me que os motivos atrás apontados continuam a ser válidos para esta questão.

Para os Professores Acompanhantes, 52,6% classificam a organização da PAP como “Muito boa”, 36,8% “Boa” e 10,6% “Suficiente”. Estes dados conduzem a um valor de 89,5% de Professores Acompanhantes que apontam a organização da PAP como globalmente positiva, o que não será propriamente novidade em virtude dos Professores Acompanhantes, em alguns Cursos, serem elementos activos na organização da PAP, pois as suas regras são estabelecidas pelo Director de Curso “em conjunto com os Professores Acompanhantes, após leitura e análise da Legislação em vigor e do Regulamento Interno.” (DC2)

Gráfico 25 - Avaliação da organização da PAP
(Professores Acompanhantes)

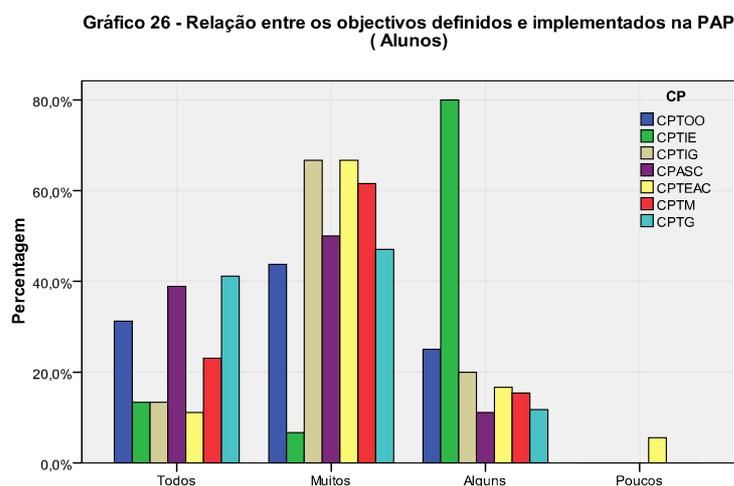


Estes resultados vão ao encontro dos obtidos no estudo para os Alunos do CPTOO, CPTEAC e CPTIG. No que concerne aos dados do CPTM, CPTIE, CPTG e CPASC mantêm-se válidas as considerações apresentadas para a questão anterior.

4.1.3.3 - Os objectivos inicialmente definidos e os implementados

A PAP reúne um volume significativo de recursos financeiros e humanos, principalmente nos Cursos mais Tecnológicos, com vista a atingir os objectivos inicialmente traçados. Neste sentido, um conjunto de objectivos bem definidos pode desempenhar um papel fundamental, ao assegurar uma linha de continuidade entre as questões teóricas e os procedimentos práticos necessários à sua implementação, resultando numa estratégia traçada pelos envolvidos em cada um dos projectos. No entanto, a realidade pode ser bem diferente quando “ao longo de todo o processo ocorrem frequentemente reorientações/reformulações que se prendem com imprevistos de ordem técnica, por vezes com soluções pouco exequíveis, ou até tornando mais complexo o projecto original. O próprio empenho manifestado pelos Alunos pode ser determinante.” (DC2).

Em termos gerais, 25% dos Alunos considera que “Todos” os objectivos definidos são implementados na PAP, 49% “Muitos”, 25% “Alguns” e 1% “Poucos”. Estes resultados apontam para o facto de 74% dos Alunos conseguirem definir inicialmente um conjunto de procedimentos, materiais e tecnologias que pouco se alteram ao longo do projecto.



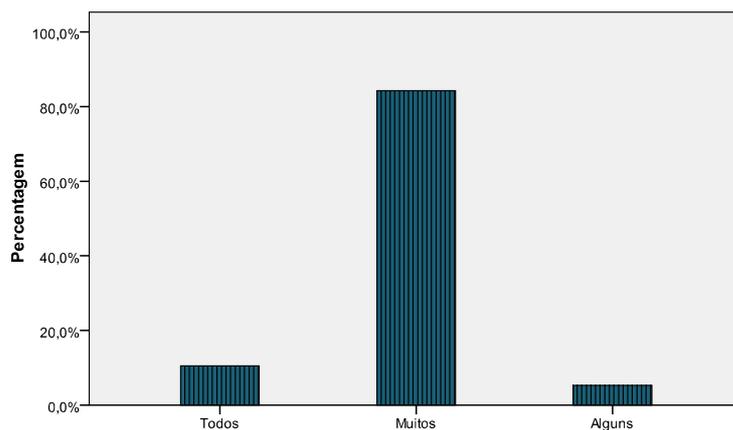
Os resultados obtidos para esta questão demonstram uma capacidade de programar os objectivos inicialmente definidos de forma correcta, pois 74,1% considera que consegue implementar “Todos” ou “Muitos” e 25,9% indica que consegue implementar “Alguns” ou “Poucos”. Estes dados transmitem a ideia de que o estudo

inicial do projecto a implementar é realizado com rigor, capacidade de análise e resposta concretas às questões teóricas levantadas durante a fase de definição de projecto.

As opções dos Alunos do CPASC, CPTM, CPTIG, CPTOO e CPTG estão em conformidade com os valores gerais apresentados, dentro de um pequeno intervalo de variação, o que pressupõe um trabalho final da PAP muito próximo do inicialmente traçado. Para estes Alunos, “na maior parte das vezes, são as práticas (fase de implementação) que levam à modificação dos objectivos inicialmente definidos.” (DC6)

Os Alunos do CPTIE apresentam valores que possibilitam uma incógnita ou um caminho sinuoso entre o inicialmente definido e o implementado no projecto. Uma percentagem de Alunos, na casa dos 80%, optou por indicar que só “Alguns” dos objectivos são implementados, o que deixa no ar dúvidas relativamente ao inicialmente projectado, ou à necessidade de alterações por questões técnicas, financeiras ou tecnológicas. No CPTEAC, existe um conjunto de Alunos, cerca de 5,5%, cujo projecto foi mal planeado e, como tal, sofreu um conjunto de alterações que implicou uma mudança no projecto, o que originou a implementação de “Poucos” dos objectivos inicialmente definidos, o que vai ao encontro do indicado pelo DC7, ao afirmar que “de uma forma geral, as metas são desenvolvidas na concepção e implementação da PAP, mas já surgiram situações em que se verificaram ajustes e reformulações.”

Gráfico 27 - Relação entre os objectivos definidos e implementados na PAP (Professores Acompanhantes)



No estudo, 10,5% dos Professores Acompanhantes considera que “Todos” os objectivos inicialmente definidos são implementados na PAP, 84% “Muitos” e 5,5% “Alguns”. As duas primeiras opções totalizam 94,5% dos elementos da amostra, o que demonstra que, para eles, as definições iniciais do projecto sofrem alterações que pouca relevância trazem, ou quando elas são mais expressivas, apontam, em termos de

objectivos, no mesmo sentido do projecto inicial. Neste sentido, as alterações realizadas poderão passar por questões técnicas, tecnológicas ou dimensionais que em nada alteram os objectivos inicialmente traçados. Estes resultados aproximam-se dos obtidos no estudo para os Alunos do CPASC, CPTM, CPTIG, CPTOO e CPTG.

Para que os objectivos inicialmente definidos possam ser implementados é necessário reunir um conjunto de tecnologias, mais ou menos compatíveis, capazes de dar resposta às questões teóricas, através da investigação do que existe disponível no mercado, sem alterar o caminho traçado.

Os objectivos inicialmente definidos serão implementados através da coordenação de esforços de Aluno, Professores Acompanhantes e Director de Curso, sabendo-se, a cada momento, equacionar as soluções possíveis, de forma a redefinir os objectivos inicialmente traçados, sem provocar impacto nos recursos financeiros e humanos.

4.1.3.4 - O tema desenvolvido na PAP

A PAP permite desenvolver, aplicar ou conceber novas metodologias ou ferramentas capazes de assegurar, aos seus intervenientes, o sucesso pessoal e profissional necessários a uma aplicação teórico-prática de contornos específicos. As energias humanas ou estruturais assumem equilíbrios únicos entre o terminar de um ciclo de formação e, em simultâneo, conceber e implementar uma Prova de Aptidão Profissional capaz de responder a requisitos tão diferenciados como os da Legislação, da Escola, do Director de Curso, do Professor Acompanhante, do Aluno e do Júri Externo.

No estudo realizado, a selecção do tema desenvolvido na PAP é, para 50,9% dos elementos, realizada pelo Aluno, 27,7% pelo Professor Acompanhante, 17,9% pelos Aluno e Professor Acompanhante e, em 3,6%, o tema é sugerido por um colega. Estes resultados indicam que em 96% das situações a selecção do tema desenvolvido na PAP é delineado pelos dois principais intervenientes no processo, o Aluno e o Professor Acompanhante. Como refere o DC3:

“ No caso do Curso que dirijo, a escolha inicial dos Alunos por uma das 2 grandes áreas que definem o Curso, começa por dar uma ideia sobre a vertente para a qual devem direccionar a temática. Posteriormente, a sugestão, por parte dos Professores Acompanhantes e do Director de Curso de temas, desperta nos Alunos a sua própria ideia.”

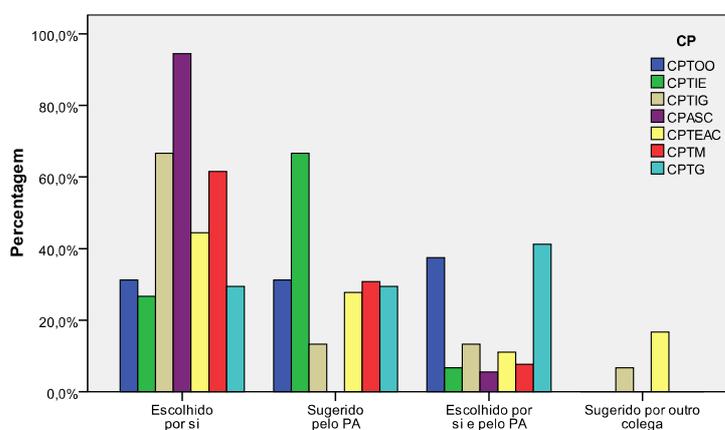
Desta forma, é possível estabelecer, logo numa fase inicial do processo, toda uma convivência e cumplicidade capazes de definir, sem grandes tensões, medos e desconfianças, as metas a atingir em cada momento.

No CPASC, a selecção do tema é 96% da responsabilidade do Aluno, enquanto nos CPTG e CPTM a selecção do tema desenvolvido na PAP envolve em 100 % os dois principais responsáveis pelos projectos, o Aluno e o Professor Acompanhante. O valor encontrado para o CPASC é diferente, mas integrado no contexto em que o Curso está estruturado. O processo da PAP é desenvolvido em simultâneo com a FCT e isso significa que o Aluno acaba por valorizar as experiências, os saberes e as competências adquiridas na FCT para seleccionar o tema do seu projecto de forma mais autónoma.

No CPTOO, a escolha do tema a desenvolver na PAP apresenta uma opção muito próxima para “Escolhido por si”, “Sugerido pelo PA” e “Escolhido por si e pelo PA”. O equilíbrio entre as três opções poderá ter origem no facto dos Alunos, ao terem mais dificuldades na escolha do tema de PAP, procurarem, numa fase ainda embrionária, os Professores Acompanhantes e isso irá permitir evoluir no processo, logo à partida, em equipa.

No CPTIE, e ao contrário do que acontece nos outros Cursos, a selecção do tema da PAP é em 65% “Sugerido pelo PA”. Isto poderá significar dificuldades dos Alunos em seleccionar o tema do projecto ou já existir um conjunto de ideias pré-estabelecidas que são distribuídas e posteriormente implementadas.

Gráfico 28 - Selecção do tema desenvolvido na PAP (Alunos)



No CPTEAC e CPTIG surge mais um elemento envolvido na selecção do tema desenvolvido na PAP, o colega de turma. Interveniente no processo ao nível do grupo-

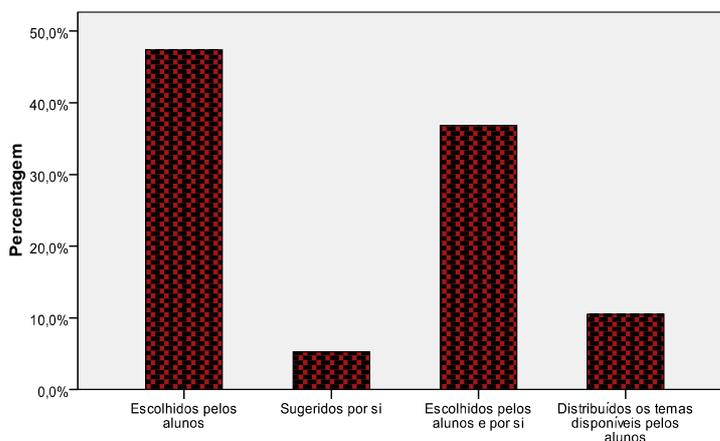
turma e que, por o ter entendido de forma mais eficaz, consegue apresentar ao colega, que possivelmente apresentará algumas dificuldades em se enquadrar nas dinâmicas e objectivos da PAP, uma sugestão para a sua concepção e implementação.

Por outro lado, independentemente de como surge o tema a ser desenvolvido na PAP, “os factores que influenciam o Aluno na selecção de um projecto passam pela facilidade do trabalho, execução de projectos mais orientados para áreas onde eles já detêm competências e trabalhos onde possam brilhar e mostrarem-se aos outros.” (DC5)

Em matérias gerais, Alunos e Professores Acompanhantes operam sobre as mesmas áreas, utilizam a mesma informação disponível, trabalham dentro da mesma estrutura conceptual e aplicam técnicas similares, com vista a dispor da melhor utilização possível dos recursos tendo em conta as limitações do tema seleccionado. No entanto, qualquer tomada de posição sobre a PAP deverá ser tomada de comum acordo, pois, apesar de terem responsabilidades diferentes no processo, ambos prosseguem um objectivo comum, o sucesso.

No que concerne aos Professores Acompanhantes, na questão da selecção dos temas desenvolvidos na PAP, 47% assume que são “Escolhidos pelos Alunos”, 5,5% “Sugeridos por si”, 37% “Escolhidos pelos Alunos e por si” e 10,5% “Distribuídos os temas disponíveis pelos Alunos”. Neste caso, 90% dos temas da PAP são seleccionados pelos dois intervenientes mais importantes no processo, Professor Acompanhante e Aluno. No caso dos Alunos, esse valor era um pouco mais elevado e atingia os 96%.

Gráfico 29 - Selecção dos temas desenvolvidos na PAP
(Professores Acompanhantes)



Estes resultados demonstram a importância do Aluno e Professor Acompanhante desenvolverem as respectivas funções num clima de cordialidade e

cumplicidade, pois só assim será possível ultrapassar as dificuldades, de carácter técnico, estrutural e financeiro, inerentes ao processo. Por outro lado, se o encontro de ideias tiver lugar logo no início do processo, isso ajudará todos os envolvidos, permitindo uma aproximação entre as teorias e a inexperiência do Aluno e as técnicas e o conhecimento do Professor Acompanhante.

4.1.3.5 - A PAP é um projecto que permite aplicar os conhecimentos adquiridos no Curso

Na PAP é desenvolvido um conjunto de conceitos e práticas transversais ao Curso, o que irá colocar a descoberto a forma como os diferentes assuntos foram abordados ao longo do mesmo. Mesmo que exista transversalidade de conteúdos, se os Professores das diferentes disciplinas não entenderem que têm de os articular entre si, ou seja, passá-la do papel para o espaço educativo e implementá-la, qualquer Curso Profissional poderá estar condenado ao insucesso e, naturalmente, as dificuldades dos Alunos para concluírem a PAP serão acentuadas.

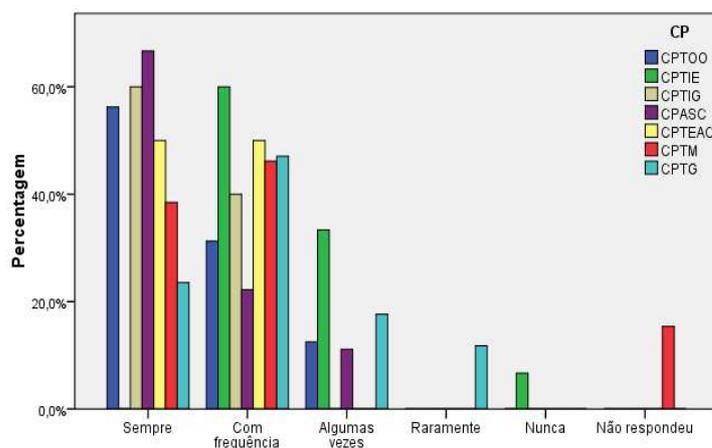
Sem essa articulação, os Alunos até podem ter uma preparação técnica eficaz, isto é, terem adquirido as competências técnicas para desenvolver a profissão do Curso que estão perto de finalizar, mas não ficam com uma abordagem integrada do Curso.

No entanto, e como refere DC4, relativamente à questão da PAP ser um projecto que permite aplicar os conhecimentos adquiridos no Curso:

“ Em grande medida e teoricamente permite, pois os Alunos dispõem de condições e mesmo tempo para a sua execução. No entanto, a gestão do tempo, nem sempre a mais indicada, a necessidade de fazer face a lacunas de anos anteriores, pela realização de módulos em atraso e, não raras vezes, uma abordagem pouco responsável comprometem a realização de um projecto "maior" e a aplicação de muitos dos conhecimentos, inclusive o brio desejável nesta etapa.”

No estudo agora realizado, 43% dos Alunos responderam que a PAP permite “Sempre” aplicar os conhecimentos adquiridos, 42% “Com frequência” e 10,7% “Algumas vezes”. Perante estes dados, pode afirmar-se que 85% dos Alunos considera uma mais-valia os conhecimentos adquiridos ao longo do Curso, pois, de algum modo, foram úteis para a concepção e implementação da PAP, 10,7% envolveu-se em projectos que possivelmente têm pouco a ver com o Curso, enquanto 2,7% utilizou muito pouco ou nada dos conhecimentos adquiridos ao longo do ano para realizar o respectivo projecto.

Gráfico 30 - A PAP permite aplicar os conhecimentos adquiridos no Curso (Alunos)



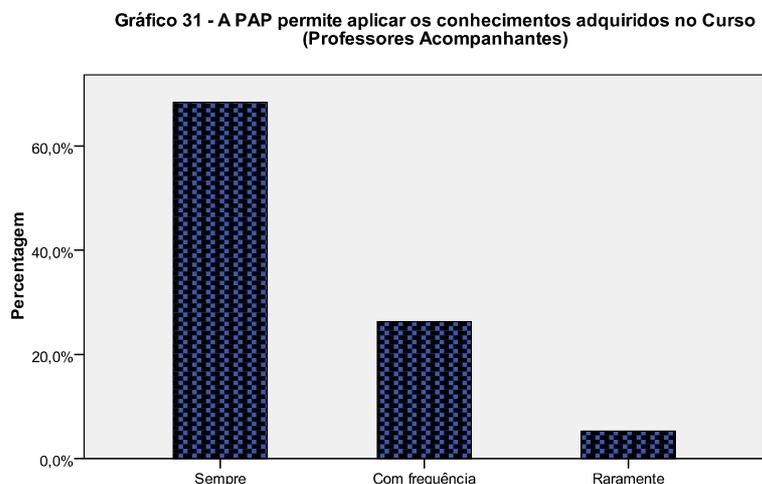
Os Alunos do CPTEAC e CPTIG consideram que a PAP permite “Sempre” ou “Com frequência” aplicar os conhecimentos adquiridos no Curso Profissional, os Alunos do CPTOO e CPASC dividem-se por três parâmetros: “Sempre”, “Com frequência” e “Algumas vezes”, o que poderá significar uma maior abrangência dos Cursos Profissionais relativamente aos projectos.

“ É desejo de qualquer trabalho de projecto aplicar “alguns” dos conhecimentos que foram adquiridos ao longo do Curso. Acredito que a PAP contribua para esse desiderato, tendo ainda a vantagem, ao contrário de outras modalidades, de reforçar e aprofundar os conhecimentos adquiridos, adquirir outros que supostamente deveriam ter em sua posse e também, principalmente, adquirir conhecimentos que só a prática permite obter.” (DC6)

No CPTG e CPTIE, a nível diferente, alguns Alunos consideram que os conhecimentos adquiridos ao longo do Curso pouco ou nada têm que ver com a PAP. Um pouco estranho o facto de cerca de 20% dos Alunos do CPTM não responderem a esta questão, o que poderá levantar dúvidas sobre os projectos que estão a desenvolver ou pelo facto dos projectos estarem um pouco atrasados e os Alunos ainda não terem decidido como irão ultrapassar as dificuldades inerentes ao processo.

No estudo, e relativamente aos Professores Acompanhantes, 68,4 % considera que a PAP permite aplicar “Sempre” os conhecimentos adquiridos no Curso, 26,3% “Com frequência” e 5,3% “Raramente”. Estes resultados vão ao encontro dos referidos pelos Alunos, visto que 94,7% concordam com a ideia da PAP ser um projecto onde se podem aplicar conhecimentos adquiridos ao longo do Curso. O facto de 5,3% dos elementos ter seleccionado a opção “Raramente” permite corroborar os dados de uma

pequena franja de Alunos, nomeadamente do CPTG, que escolheu esta opção como resposta à mesma questão



Os dados apontam para a PAP como um projecto que permite aplicar os conhecimentos adquiridos no Curso. Isto não significa balizar o trabalho de acordo com os níveis de desenvolvimento dos diferentes assuntos, mas sim, a partir dos assuntos abordados no Curso, e com base na experiência dos Professores Acompanhantes, iniciar um trajecto de pesquisa que permita, por um lado desenvolver as ideias teóricas de forma a torná-las um projecto, e, por outro, encontrar as soluções técnicas mais eficazes para implementar, com sucesso, o que foi projectado. No entanto, como afirma DC3, “esta questão é muito ampla pois existem projectos onde os conhecimentos adquiridos no Curso são a base para a sua implementação e concretização e outros onde esses conhecimentos estão mais mascarados devido ao facto do projecto compreender a experiência adquirida pelos Alunos na FCT.”

4.1.3.6 - Planificação da PAP

Independentemente dos projectos definidos pelos Alunos e Professores Acompanhantes, a articulação entre as etapas funciona como ponto de equilíbrio entre o que se fez e o que falta fazer, através de um cronograma e de um conjunto de procedimentos a realizar em determinados momentos e que estão definidos na planificação da PAP.

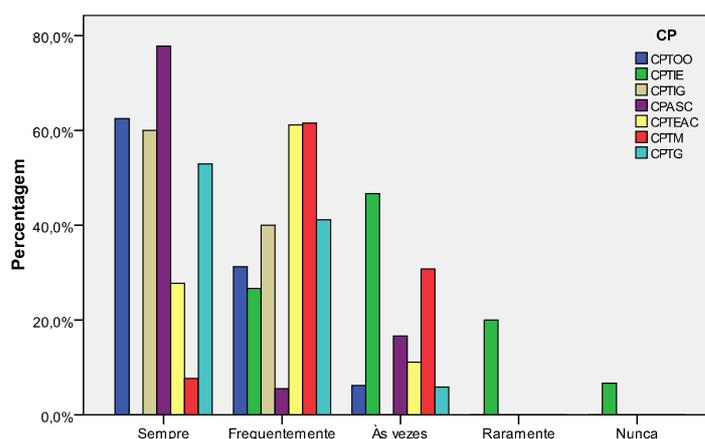
“ A planificação da PAP é um processo dinâmico. Inicialmente, e de um modo geral, é definida uma planificação por etapas e segundo um calendário estabelecido. No entanto, após a entrega do ante-projecto, e de forma individual, cada Professor Acompanhante define uma planificação mais específica, de acordo com o projecto apresentado pelo Aluno, tendo como base a planificação inicialmente definida.” (DC2)

No entanto, sempre que é necessário planificar um trabalho, um procedimento ou um projecto, fica sempre subjacente a ideia da monitorização, em virtude de facilmente se conseguir perceber até que ponto está ou não a ser cumprido o que foi planeado.

No estudo, cerca de 80% dos Alunos cumpriu “Sempre” ou “Frequentemente” a planificação definida, 14,3% cumpriu “Às vezes” e 3,6% “Nunca” ou “Raramente” cumpriu as tarefas adjacentes a cada momento da planificação.

Os Alunos do CPTIG consideram que cumprem a planificação da PAP “Sempre” ou “Frequentemente”, o que demonstra uma atitude responsável por parte de todos os intervenientes no processo. O trabalho de quem executa vai ao encontro do trabalho de quem planifica. Normalmente, “a planificação é realizada pelos Professores Acompanhantes, e é elaborada tentando satisfazer as necessidades e o tempo disponível dos Alunos.” (DC1)

Gráfico 32 - Cumprimento da planificação da PAP (Alunos)

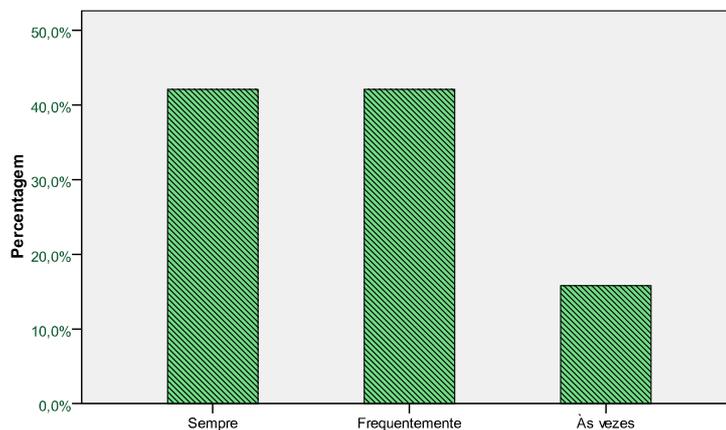


Os Alunos do CPTEAC, CPTG, CPTOO, CPTM e CPASC dividem-se por três parâmetros: “Sempre”, “Frequentemente” e “Às vezes”. Neste caso, existe uma minoria de Alunos cujo cumprimento da planificação fica aquém do estabelecido. No processo destes Alunos algo não foi totalmente conseguido ao nível da planificação, o que torna a sua implementação mais complicada ou, apesar de ter sido bem planificado, por questões extra-projecto, por questões colaterais, nomeadamente a alteração da

disponibilidade do Aluno ou Professor Acompanhante, chegada tardia de material específico, alteração emocional ou social do Aluno, tal não está a ser cumprido. No CPTIE, cerca de 30% dos Alunos consideram que “Raramente” ou “Nunca” é cumprida a planificação da PAP, o que poderá significar alguma falta de comunicação entre os elementos envolvidos no processo, ou um processo mais orientado no sentido prático das questões e, como tal, facilitador de prazos mais alargados, ou alguma incompatibilidade de horários entre os intervenientes no processo. Mais importante do que indicar os porquês, parece-me fundamental abrir novos canais de comunicação entre os envolvidos no processo para permitir criar um novo equilíbrio entre a planificação do projecto e a sua concretização.

Os resultados encontrados para os Professores Acompanhantes foram de 42% para “Sempre”, 42% para “Frequentemente” e 16% para “Às vezes”, o que corresponde à ideia de um cumprimento da planificação definida inicialmente ou a uma atitude atenta por parte dos intervenientes no processo de forma a tornar essa planificação dinâmica e actualizada com o implementar do projecto, no sentido de a alterar sempre que surjam desfasamentos. Estes resultados estão na mesma linha dos obtidos para o CPTEAC, CPTASC, CPTG e CPTOO.

Gráfico 33 - Cumprimento da planificação da PAP
(Professores Acompanhantes)



Como os projectos são planificados em termos gerais pelo Director de Curso, existe a necessidade de adequar essa planificação às realidades de cada projecto, sendo esta articulação realizada entre todos os envolvidos: Aluno, Professor Acompanhante e Director de Curso que, em determinadas situações, apresentam interesses e motivações divergentes que necessitam de ser conjugadas.

“ Numa fase inicial, o trabalho de planificação é feito pelo Director de Curso e Professores Acompanhantes. Dada a especificidade do Curso, o trabalho de planificação é condicionado pelo local da formação em contexto de trabalho e do público-alvo com quem os Alunos irão trabalhar. A FCT realizada em Museus, Bibliotecas Municipais, Jardins de Infância, Centros de dia exige planificações adequadas e ajustadas a esses espaços e exige um trabalho colaborativo da parte do Aluno, Professor Acompanhante, Director de Curso e instituição de estágio. Sempre que é possível, a opção do local da FCT é feita de acordo com a motivação do Aluno, espaço onde realiza a parte prática da PAP (execução). A escolha do tema da PAP e todo o projecto a desenvolver tem uma estreita relação com o contexto de trabalho.” (DC7)

As principais razões para se implementar uma planificação serão, por um lado, a de prevenir a ocorrência de desequilíbrios, atrasos, fraudes ou situações dúbias no processo, por outro, funcionará como método de monitorização à consistência do projecto e, finalmente, como apoio à avaliação e auto-avaliação.

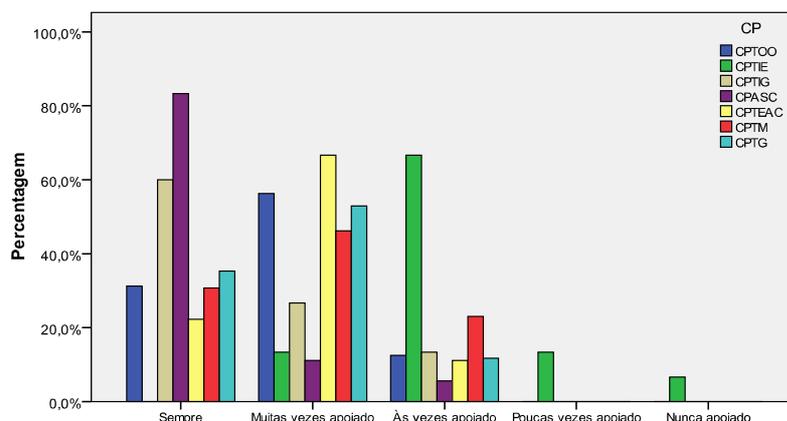
O sentido deste estudo aponta para a consciencialização dos envolvidos no projecto para a importância da planificação e a ajuda, em termos estruturais, que ela disponibiliza, no sentido de saber, em cada momento, se a sua concretização está ou não em sintonia e concordância com o planeado.

4.1.3.7 - Apoio à PAP

O apoio à PAP tem como objectivo tornar a participação de todos os envolvidos no processo mais activa e dinâmica, a partir de um conjunto de competências e conhecimentos diferenciados capazes de responder afirmativamente às questões colocadas, numa perspectiva final de sucesso. Ao longo do tempo, o apoio deverá facultar o acesso a informação, a técnicas inovadoras, a tecnologias evoluídas e a equipamentos de análise que permitam ao Aluno solucionar os problemas com que se debate na concepção e implementação da PAP.

Estes apoios devem estar, por um lado, relacionados com as áreas técnicas do Curso Profissional, e têm como base o projecto propriamente dito e toda a sua envolvência técnica, e, por outro, o relatório, onde o trabalho desenvolvido pelos professores da área sócio-cultural marca a diferença e pode constituir uma mais-valia para os envolvidos na concepção e implementação da PAP. Estas últimas visam o reforço do trabalho em equipa em que a participação de todos os envolvidos contribui para a constituição de uma estrutura educativa, não normativa, mas de extrema importância para o sucesso, e que coloca a nu a capacidade da instituição escola em se adaptar às novas exigências do Sistema Educativo.

Gráfico 34 - Apoio à PAP (Alunos)



Em termos de resultados gerais, 38,4% dos Alunos sentem-se “Sempre” apoiados na PAP, 39,3% “Muitas vezes apoiados”, 19,5% “Às vezes apoiados”, 1,8% “Poucas vezes apoiados” e 1% “Nunca apoiados”. Observa-se que 77,7% dos Alunos dos Cursos Profissionais consideram o apoio prestado como muito positivo, o que revela a sua importância no seio da concepção e implementação da PAP. Como refere DC7:

“ Os Alunos sentem-se apoiados durante a concepção e implementação da PAP através dos diferentes elementos da equipa. Para além do Director de Curso e dos Professores Acompanhantes, os professores da área técnica apoiam na realização e concretização do projecto. O professor de Português também colabora na parte escrita do processo, nomeadamente na elaboração dos relatórios intercalares e do relatório final.”

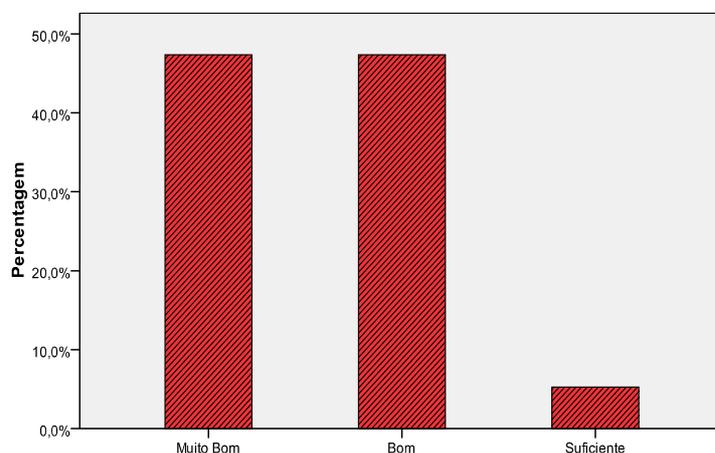
No estudo, 82% dos Alunos do CPASC sentem-se “Sempre” apoiados e 18,5% consideram que são “Muitas vezes apoiados” e “Às vezes apoiados”. No CPTEAC, CPTOO, CPTG, CPTM e CPTIG, os Alunos distribuem-se, em percentagem muito elevada, na casa dos 90%, pelo “Sempre” apoiados e “Muitas vezes apoiados” enquanto uma pequena franja de Alunos se considera “Às vezes apoiado”. Os Alunos do CPTIE apresentam resultados diferenciados dos outros Cursos, nomeadamente cerca de 10%, que nunca se sente apoiado, e 18% “Poucas vezes apoiado”, enquanto a maior fatia está guardada para o “Às vezes apoiado”. Neste Curso ninguém se sente “Sempre” apoiado. Isto pressupõe um desfasamento entre as necessidades dos Alunos e a disponibilidade ou os conhecimentos dos Professores Acompanhantes. Por outro lado, o veículo de

comunicação entre os intervenientes no processo pode não ser o ideal e isso acarreta falta de compreensão entre os envolvidos. Como afirma DC5:

“ A minha experiência aponta para uma relação nem sempre fácil devido à falta de empenho, comparência e cumprimento de sessões de trabalho que, embora facultativas, trariam grandes vantagens aos interessados (Alunos). Realço aqui que os professores sempre se mostraram disponíveis e por períodos de tempo bastante generosos, além de podermos disponibilizar um espaço adequado para trabalho. No geral, os Alunos empenhados devem sentirem-se apoiados pois aproveitam a disponibilidade dos professores acompanhantes, enquanto os outros, possivelmente, se sentem pouco apoiados pois têm outras prioridades.”

No estudo realizado à população constituída pelos Professores Acompanhantes, 47,3% considera “Muito Bom” o apoio à PAP, 47,3% “Bom” e 5,4% “Suficiente”. Uma larga maioria, 94,6%, considera o apoio disponibilizado aos Alunos como muito positivo, o que demonstra interesse, empenho e motivação, por parte dos intervenientes, para a implementação das tarefas inerentes à função. Estes resultados estão na linha dos obtidos para o CPTEAC, CPTM, CPTG, CPTG e CPTOO.

Gráfico 35 - Apoio à PAP
(Professores Acompanhantes)



A proximidade dos números entre os dois principais elementos envolvidos na concepção e implementação da PAP é importante e revelador da cumplicidade educativa colocada em prática. Nos diferentes Cursos, nas diferentes áreas, nos diferentes projectos, o apoio é a ferramenta educativa mais fácil de projectar e mais difícil de implementar, pois provoca sempre alterações consideráveis nos hábitos de trabalho dos envolvidos.

“ Tudo aponta para que os Alunos se sintam apoiados. Foi implementado um Projecto na turma, que abrange as diferentes disciplinas da área técnica do 3º ano do Curso no sentido dos Alunos desenvolverem o trabalho de PAP nas aulas práticas dessas disciplinas. Além disso, à 4ª feira à tarde, os Professores Acompanhantes estão na escola para apoiarem os Alunos na procura das melhores soluções para as questões levantadas.”
(DC2)

O apoio consciente e adequado contribui para a pacificação do processo, preenche as necessidades, diminui a distância entre os intervenientes, torna clara a comunicação bi-direccional, motiva, e oferece uma gama de soluções. Combinado, e na quantidade certa, é a «tábua de salvação» para os menos capacitados, menos esclarecidos e menos empreendedores, permitindo o estender da força necessária para ultrapassar os momentos difíceis de um longo e atípico projecto.

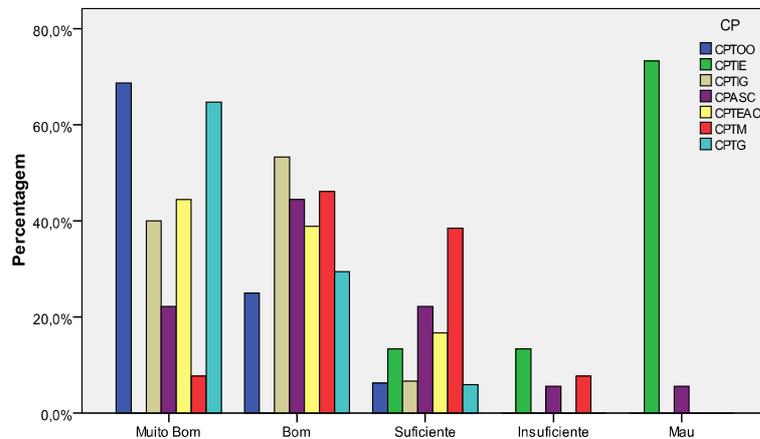
O apoio à PAP é uma actividade que, apesar de fundamental para o funcionamento do processo de forma equilibrada, está delimitado como uma actividade não lectiva, o que implica algumas condicionantes à sua implementação, logo à cabeça no que diz respeito ao horário do Aluno e do Professor Acompanhante, e que inicialmente não foi considerado na respectiva carga horária.

4.1.3.8 - Desempenho do Director de Curso

O desempenho do Director de Curso, nomeado pelo Director da Escola, é factor primordial para o sucesso da concepção e implementação da PAP. O Director de Curso é alguém reconhecido na escola, com um perfil vincado, onde o equilíbrio emocional, a capacidade de mediar conflitos, a motivação para planear projectos e trabalhos, a predisposição para ouvir e aproveitar as experiências bem sucedidas, a gestão das normas *versus* contextos quotidianos constituem algumas das suas características básicas.

Na PAP, ao Director de Curso cabe a função de garantir a funcionalidade do processo mas, para esse efeito, ele próprio tem de assimilar, em primeiro lugar, o quê, o como, o quando, o onde e o porquê, no sentido de ser capaz de transmitir confiança ao longo de todas as fases da sua implementação e concretização.

Gráfico 36 - Avaliação do desempenho do DC (Alunos)



Neste estudo, 36,6% considera o desempenho do Director de Curso “Muito Bom”, 33,9% “Bom”, 15,2% “Suficiente”, 3,6% “Insuficiente” e 10,7% “Mau”. Perante estes valores, 70% considera que o trabalho realizado pelo Director de Curso vai ao encontro das expectativas criadas à volta da importância das funções que lhe são atribuídas no processo. Segundo DC6:

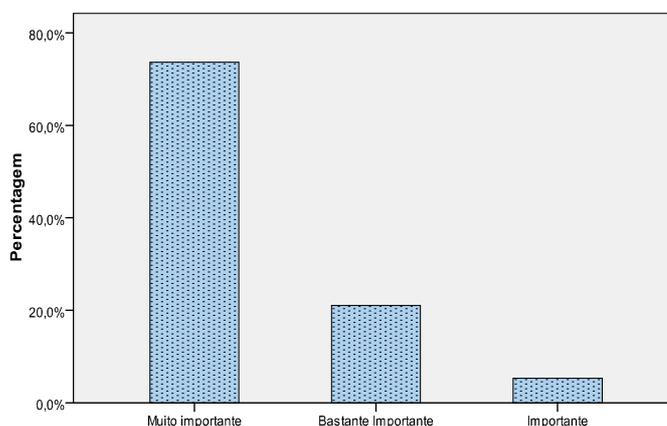
“ Para além dos Alunos serem esclarecidos e motivados sobre os objectivos, fases e avaliação da PAP, os professores da equipa pedagógica são convidados a envolverem-se no processo, segundo uma perspectiva de participação voluntária, e não imposta. Não existindo no horário da turma um espaço e um tempo para o Aluno, em conjunto com o orientador, proceder à concepção e desenvolvimento da PAP, tem sido prática, logo que terminem algumas disciplinas, os professores continuarem com os Alunos, acompanhando-os na revisão da literatura. Após a FCT, os professores acompanhantes e outros, ao longo de 2 semanas, disponibilizam-se totalmente para acompanhar a fase de preparação da apresentação e defesa pública da PAP. É muito difícil para um director de Curso conciliar todos os interesses em jogo, que, por vezes, podem assumir um carácter conflituante.”

Os resultados obtidos realçam diferenças significativas entre os diferentes Cursos Profissionais. No CPTOO, CPTEAC, CPTIG e no CPTG, apesar de percentagens diferentes nos três factores, todos os Alunos destes Cursos consideram que o desempenho do Director de Curso é, no mínimo, “Suficiente”. No CPASC, cerca de 90% dos Alunos consideraram o desempenho do Director de Curso dentro dos valores encontrados para os restantes Cursos, no entanto, existe uma percentagem de Alunos, na casa dos 5%, que considera o desempenho do Director de Curso “ Insuficiente” e 5% “Mau”. Possivelmente, estes Alunos não receberam a mensagem do mesmo modo que

os restantes, a disponibilidade deles não estaria em sintonia com a do Director de Curso, apresentam questões colaterais relativamente ao Director de Curso que se evidenciam nesta questão ou a importância do papel do Director de Curso é diminuta nos seus projectos. No CPTM, um pequeno grupo de Alunos considera o desempenho do Director de Curso “Muito Bom” e outro “Insuficiente” No CPTIE, a situação é bem mais complexa, pois uma percentagem muito elevada de Alunos considera o desempenho do Director de Curso “Mau”, cerca de 75% e 12% considera-o “Insuficiente”. Se no Curso anterior a avaliação de “Insuficiente” e “Mau” poderiam ser residuais e perfeitamente pontuais, neste caso parece existir um desfasamento acentuado entre os Alunos e os seus trabalhos e o Director de Curso e o desempenho das suas funções.

“ A articulação entre os diferentes intervenientes na PAP é complicada, devido à atitude que alguns Alunos fazem questão de exhibir. Porém, foram estabelecidos objectivos e datas específicos para que sejam apresentados/alcançados e, este ano, tornaram-se públicos, mostrando o trabalho efectuado perante toda a turma e respectivos encarregados de educação, além dos professores da componente técnica e respectivo director de turma. Com esta visão, consagrou-se a cooperação dos encarregados de educação no âmbito da PAP. Paralelamente, foram realizadas, amiúde, reuniões com os Encarregados de Educação para lhes dar a conhecer o estado actual do trabalho desenvolvido pelos seus educandos. Estas reuniões tiveram a participação dos orientadores de PAP, dos Alunos e da directora de turma. Outro mecanismo de articulação baseou-se na mostra à comunidade escolar do trabalho dos Alunos, tendo sido efectuada uma exposição com os projectos de PAP, materiais, descrição do princípio de funcionamento e objectivo. Em breve será realizada uma outra com os trabalhos já finalizados (os que estiverem).” (DC5)

Gráfico 37 - Importância do desempenho do Director de Curso
(Professor Acompanhante)



Os resultados, para a importância do desempenho do Director de Curso, dos Professores Acompanhantes, foram de 73,6% “Muito importante”, 21% “Bastante importante” e 5,4% “Importante”. Estes resultados conferem, pelo menos por parte dos Professores Acompanhantes, um grau de importância elevada ao trabalho desenvolvido pelo Director de Curso na PAP. Estes resultados apontam no mesmo sentido dos obtidos no estudo dos Alunos do CPTEAC, CPTM, CPTIG, CPTG e CPTOO.

A imagem do trabalho desenvolvido pelos Directores de Curso, por parte dos Alunos e dos Professores Acompanhantes, é semelhante e confere-lhe relevância para o sucesso da concepção e implementação da PAP. Em conjunto, reconhecem a capacidade de trabalho, de comunicação e de gestão dos Directores de Curso em todo o processo, enquanto personagem central de comunicação entre os intervenientes.

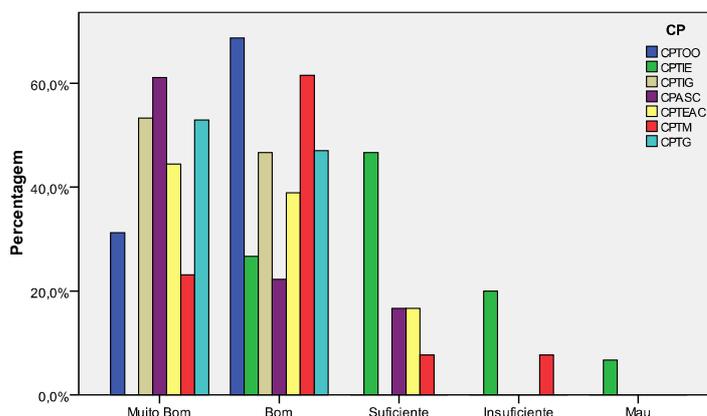
4.1.3.9 - Avaliação do apoio dado pelos Professores Acompanhantes na PAP

Em relação ao apoio dado pelos Professores Acompanhantes na orientação da PAP, há a considerar que, em algumas situações, ele é muito complexo de implementar e só com muita boa vontade de todas as partes se consegue organizar para que seja eficaz e eficiente. Eficaz, se esclarecer as dúvidas surgidas durante o processo, e eficiente se esse esclarecimento for dado em tempo útil.

No estudo, 39,3% dos Alunos considera a avaliação do apoio dos Professores Acompanhantes “Muito Bom”, 43,7% “Bom”, 12,5% “Suficiente”, 3,6% “Insuficiente” e 1% “Mau”. Perante estes resultados, 83% dos Alunos têm a noção que o apoio prestado pelos Professores Acompanhantes é positivo e vai ao encontro das suas necessidades e responde de forma assertiva aos contratempos do projecto. Se considerarmos os 12,5% dos Alunos que o indicam como “Suficiente”, então, a percentagem de Alunos que o entendem como “Insuficiente” e “Mau” é quase residual, cerca de 4,5%.

“ O trabalho dos Professores Acompanhantes tem sido excelente. Marcaram horas no seu horário, extra-actividades, para atender e dirigir os Alunos que lhes foram confiados. Tecnicamente, são impecáveis, sendo mesmo topo de gama em algumas áreas. Nas áreas que dominam de forma não tão elevada, procuram os colegas que nelas são melhores e promove-se, desta forma, uma melhoria muito significativa da qualidade dos trabalhos, resultando numa melhor formação disponibilizada aos Alunos. Por outro lado, o facto de poder dispor de Professores Acompanhantes desta índole e calibre possibilita que o nível das PAP’s seja aumentado com garantias de realização” (DC5)

Gráfico 38 - Avaliação do apoio dos Professores Acompanhantes (Alunos)



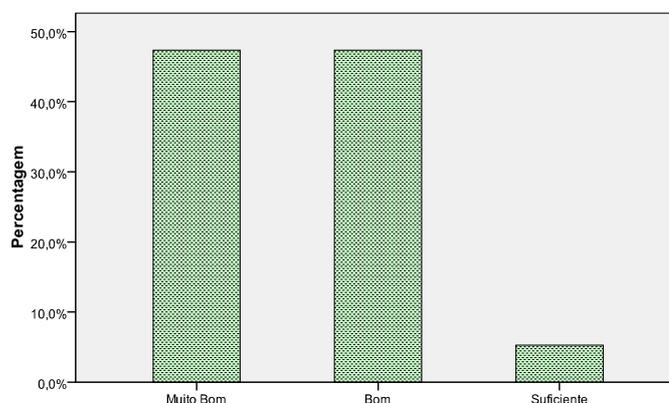
O gráfico acima apresentado realça as diferenças significativas entre os diferentes Cursos Profissionais no que concerne ao apoio prestado pelos Professores Acompanhantes. No CPTOO, CPTIG e CPTG, apesar de percentagens diferentes nos dois factores, todos os Alunos destes Cursos consideram que o apoio prestado pelos Professores Acompanhantes cumpre as expectativas e ajuda os Alunos na resolução dos problemas entretanto surgidos na concepção e implementação da PAP. No CPASC e CPTEAC, apesar de cerca de 85% dos Alunos considerarem que o apoio dos Professores Acompanhantes responde com eficácia e eficiência às questões surgidas no quotidiano do projecto, cerca de 17% consideram-no “Suficiente”. Este resultado pode ser fruto de uma maior autonomia por parte de um grupo de Alunos, no desenvolvimento do trabalho de forma planificada, assumindo uma postura responsável e investigadora, no caso de existir necessidade. No CPTM, um pequeno grupo de Alunos considera o apoio dos Professores Acompanhantes “Insuficiente”. Esta avaliação do apoio pode estar associado a um Professor Acompanhante que, por questões de horário, disponibilidade lectiva e não lectiva, pela falta de experiência ou pelo ambiente menos propício criado entre os envolvidos no processo, não consegue responder, de forma activa e dinâmica, às necessidades dos Alunos.

No CPTIE, a situação é bem mais complexa, pois 20% considera o apoio prestado pelos Professores Acompanhantes “Insuficiente” e 5,5% “Mau”. Acresce o facto de 50% dos Alunos o considerarem “Suficiente”. Tal como acontecia relativamente ao Director de Curso, também aqui parece existir um desfazamento acentuado entre os Alunos e os seus trabalhos e o Professor Acompanhante e o seu trabalho. Este desfazamento pode ser fruto das instruções e procedimentos definidos pelo Director de Curso para a PAP, da inapetência dos Professores Acompanhantes para

a execução do cargo, da pouca experiência dos Professores Acompanhantes neste cargo ou da falta de conhecimentos para a passagem das questões teóricas à prática. Por outro lado, os Alunos podem encarar a PAP de forma pouco concentrada e empenhada, o que acarreta riscos para o desenvolvimento do projecto e assumem uma posição de vítimas, endossando a responsabilidade aos outros envolvidos no projecto. Por outro lado, como refere DC1, “o apoio desenvolvido pelos Professores Acompanhantes é muito bom, no entanto, por questões de horários ou de prioridades, os Alunos nem sempre aproveitam a 100% esse apoio”.

Os resultados da avaliação dos Professores Acompanhantes transformam-nos numa auto-avaliação. Neste sentido, 47,2% considera que o apoio prestado durante a PAP é “Muito Bom”, 47,2% “Bom” e 5,5% “Suficiente”. Estes resultados conferem um grau de importância acrescida ao trabalho desenvolvido por eles na PAP. Estes resultados apontam no mesmo sentido dos obtidos no estudo dos Alunos do CPTEAC e CPTASC.

Gráfico 39 - Avaliação do Apoio dos Professores Acompanhantes (Professores Acompanhantes)



A pouca participação dos Alunos na PAP pode dever-se ao facto dos Professores Acompanhantes não promoverem a aproximação dos Alunos ao respectivo projecto ou pelo desinteresse que os Alunos ou Professores Acompanhantes têm pela concepção e implementação da PAP. O desconhecimento dos deveres, a imagem negativa da participação, o clima de Curso, o cansaço das actividades desenvolvidas em três anos, o medo de falhar, as regras apertadas, o trabalhar em equipa, o envolvimento em projectos diferenciados são alguns dos factores que podem contribuir para uma menor eficácia no relacionamento entre Aluno e Professor Acompanhante.

4.1.3.10 – Enumere os factores de acordo com a sua importância para o sucesso da PAP

Os factores apresentados aos elementos da amostra foram seleccionados depois de ouvidos alguns dos intervenientes na concepção e implementação da PAP, o Coordenador dos Cursos Profissionais, Professores que desempenham, ou desempenharam, o cargo de Professor Acompanhante ou Director de Curso em Escolas Secundárias ou Escolas Profissionais.

Os resultados obtidos, no que concerne ao “Trabalho realizado pelo Aluno”, 51,8% dos Alunos consideraram este factor como “Muito importante” para o sucesso da PAP, 29,5% como “Bastante importante”, 11,6% como “Importante mais”, 4,5% “Pouco importante”, 1,8% como “Importante menos” e 0,9% como “Nada importante”. Destes resultados ressalta a ideia da influência deste factor para o sucesso da PAP, na medida em que mais de 80% dos elementos da amostra seleccionou os níveis de “Muito” ou “Bastante” importante.

Gráfico 40 - Trabalho realizado pelo Aluno (Alunos)

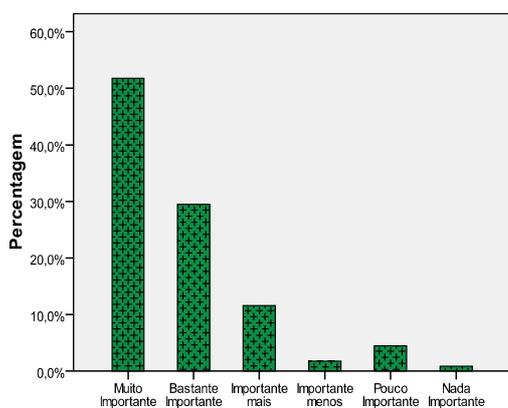
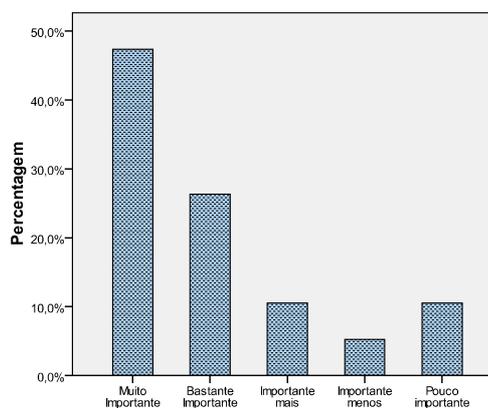


Gráfico 46 - Trabalho realizado pelo Aluno (Professores Acompanhantes)



No que concerne aos Professores Acompanhantes, os resultados obtidos para o mesmo factor, situam-se nos 47,4% para “Muito importante”, 26,3% para “Bastante importante”, 10,5% para “Importante mais”, 5,3% para “Importante menos” e 10,5% para “Pouco importante”. Estes resultados apontam a influência deste factor para o sucesso do projecto, pois cerca de 74% dos Professores Acompanhantes consideram-no como “Muito” ou “Bastante” importante e nenhum elemento da amostra como “Nada importante”.

Os Alunos e os Professores Acompanhantes assumem a importância do “Trabalho desenvolvido pelo Aluno” no seio da PAP como um dos factores preponderantes para o desenvolvimento de todo o processo. Apesar da PAP ser um

projecto em equipa, a importância do “Trabalho individual do Aluno” contempla uma amplitude elevada, enquanto factor de locomoção do projecto. Esta ideia está patente no facto de 51,8% dos Alunos e 47,5% dos Professores Acompanhantes optarem por “Muito”, 29,5% dos primeiros e 26,3% dos segundos pela opção “Bastante” e 11,6% dos Alunos e 10,5% dos Professores Acompanhantes optarem por “Importante mais”.

A ideia de um projecto onde o Aluno é o ponto central faz com que a atitude, o empenho, o trabalho, a forma como olha para o projecto e a sua disponibilidade contemplem o caminho para o seu sucesso ou insucesso. Relativamente aos factores que influenciam o sucesso na PAP, DC6 refere “a originalidade e aplicabilidade, o rigor científico e técnico, a responsabilidade, o empenho e a qualidade” que não são mais do que questões iminentemente atribuídas ao responsável do projecto, o Aluno.

O apoio do Professor Acompanhante foi outro dos factores estudado relativamente ao sucesso da PAP.

Num olhar aos resultados obtidos observa-se que 2,8% dos Alunos consideraram este factor como “Muito importante” para o sucesso da PAP, 17,0% como “Bastante importante”, 27,7% como “Importante mais”, 33,3% como “Importante menos”, 16,1% “Pouco importante” e 8,9% como “Nada importante”.

Gráfico 41 - Apoio do Professor Acompanhante (Alunos)

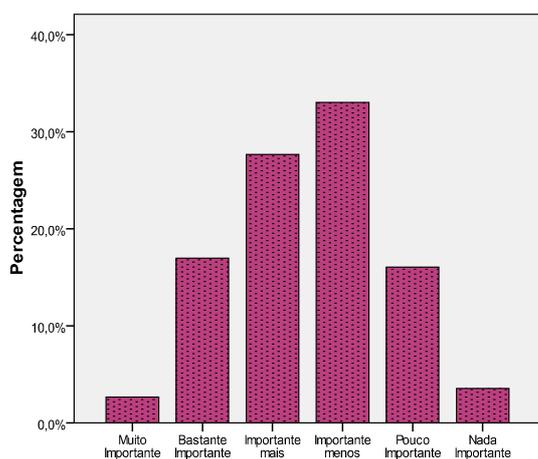
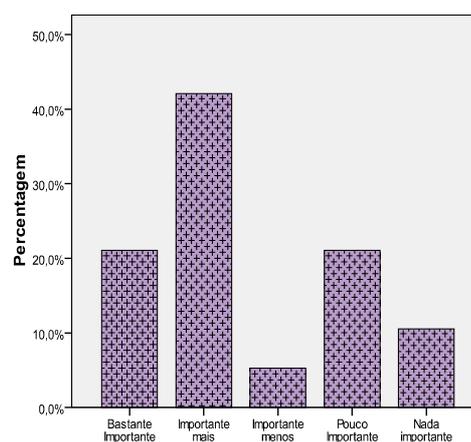


Gráfico 47 - Apoio do Professor Acompanhante (Professores Acompanhante)



Os resultados obtidos, para este factor, poderão indicar que o apoio dos Professores Acompanhantes não é um dos aspectos fundamentais para o sucesso da PAP, ou porque esse apoio já está de tal modo disponibilizado nas rotinas da PAP que os Alunos acabam por não perceber o alcance da sua importância, ou porque ele efectivamente não acontece.

No que concerne aos Professores Acompanhantes, os resultados obtidos para o mesmo factor, situam-se nos 21,5% para “Bastante importante”, 42,5% para “Importante mais”, 7,5% para “Importante menos”, 21,5% para “Pouco importante” e 8,5% para “Nada importante”.

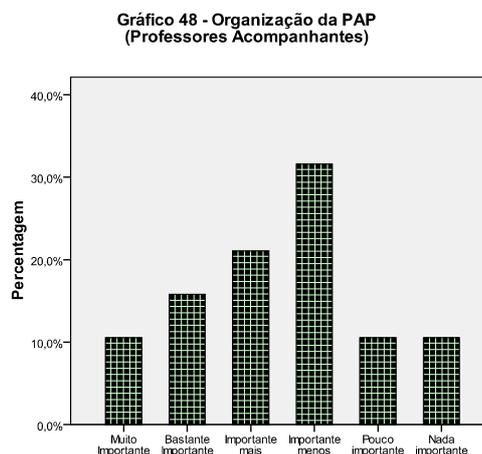
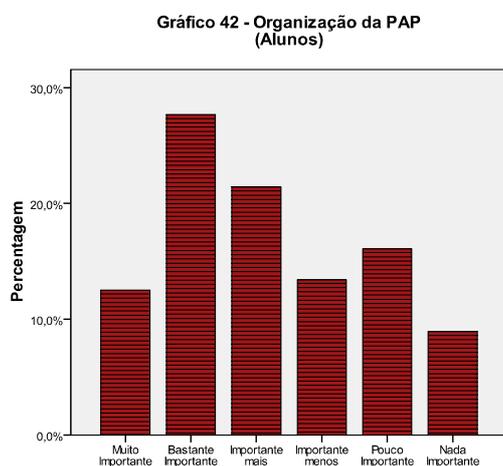
A responsabilidade do sucesso da PAP depender do apoio dos Professores Acompanhantes parece esfumar-se na pouca importância dada pelos Alunos, ao trabalho desenvolvido na PAP ou à interiorização dos procedimentos necessários ao cumprimento do seu papel no projecto e, assim, consideram-no como uma função redutora.

Num primeiro olhar, podemos afirmar que Alunos e Professores Acompanhantes apresentam resultados diferentes relativamente à importância do apoio prestado pelos últimos aos primeiros. No entanto, uma observação parcelar dos níveis apresentados conduz-nos a resultados um pouco mais próximos. Para os dois primeiros níveis de importância, os Alunos apresentam um valor de 19,7% e os Professores Acompanhantes 21,5%, para os dois níveis intermédios, 60,7% para os Alunos e 50% para os Professores Acompanhantes e, para os dois últimos níveis, 19,4% para os Alunos e 29,5% para os Professores Acompanhantes. É na comparação entre os dois níveis de importância que os resultados dos Alunos se aproximam dos resultados dos Professores Acompanhantes. Apesar de cerca de 20% dos dois grupos de envolvidos no projecto considerarem “Muito” ou “Bastante” importante o apoio dos Professores Acompanhantes para o sucesso, é previsível que, à medida que as dificuldades, as questões ou os problemas surgem, seja requerido um apoio mais preciso, específico e pontual. Por outro lado, à medida que o projecto avança, a disponibilidade dos Professores Acompanhantes aumentará em virtude dos Alunos terminarem os respectivos estágios e, como tal, o tempo dedicado à orientação de estágio passa a estar livre para apoio à PAP e isto levará a uma maior coincidência nas respectivas disponibilidades.

A propósito dos factores determinantes para o sucesso dos Alunos na PAP, DC3 afirma “sobretudo o apoio dos Professores Acompanhantes e o trabalho desenvolvido com outros docentes que, na recta final do Curso, estão já, muitas das vezes, a trabalhar nas PAP’s com os Alunos.”

Para os Alunos, os resultados obtidos quanto à importância da “Organização da PAP” no sucesso do projecto foram: 12,5% dos Alunos consideraram este factor como “Muito importante”, 27,7% como “Bastante importante”, 21,5% como “Importante mais”, 13,4% como “Pouco importante”, 16,1% como “Importante menos” e 8,9% como

“Nada importante”. Estes resultados apontam para divergências entre os elementos da amostra, enquanto uns olham para este factor com relevância, cerca de 40% consideram este factor como “Muito” ou “Bastante” importante, outros encaram a sua importância com alguma reticência, cerca de 25% considera-o “Pouco” ou “Nada” importante.



Para os Professores Acompanhantes, os resultados obtidos quanto à importância da “Organização da PAP” no sucesso do projecto foram os seguintes: 10,5% dos Professores Acompanhantes consideraram este factor como “Muito importante” para o sucesso da PAP, 15,8% como “Bastante importante”, 21,6% como “Importante mais”, 31,6% como “Pouco importante”, 10,5% como “Importante menos” e 10,5% como “Nada importante”.

Ao comparar os valores obtidos para as duas amostras, verifica-se que, nos níveis “Muito Importante”, “Importante mais” e “Nada importante”, esses valores são próximos. Para o primeiro nível, encontraram-se os valores de 12,5% para Alunos. Neste sentido, 41,6% dos elementos das amostras apresentam a mesma ideia relativamente à importância deste factor para o sucesso do projecto, sendo diferente o nível da sua influência. Por outro lado, 61,7% dos Alunos consideram a importância da “Organização da PAP” dentro dos três primeiros níveis, enquanto a percentagem dos Professores Acompanhantes se fica pelos 47,7%.

As alterações estruturais introduzidas no sistema educativo alteraram os hábitos, os procedimentos e as etapas da concepção e implementação da PAP, o que motivou o aparecimento de uma organização capaz de responder, mais ou menos, aos novos desafios. Uma das alterações permitiu à organização da PAP evoluir para um sistema não presencial, ou pontualmente presencial, onde as questões, as dúvidas e os problemas entretanto surgidos são colocados e as soluções são apresentadas, recorrendo

a sistemas informáticos onde os dois intervenientes podem trocar impressões sem a obrigatoriedade de estarem fisicamente frente-a-frente.

A importância do desempenho do Director de Curso para o sucesso do projecto foi outro dos factores analisado. No que concerne aos Alunos, observa-se que 2,7% consideraram este factor como “Bastante importante” para o sucesso da PAP, 7,1% como “Importante mais”, 17,0% como “Importante menos”, 25,9% como “Pouco importante” e 43,3% como “Nada importante”. Ressalta destes resultados o facto de nenhum Aluno considerar este factor “Muito importante” para o sucesso do processo, quase metade dos Alunos, 47,3%, considerarem “Nada importante” e cerca de 73% considerarem “Pouco” ou “Nada” importante o desempenho do Director de Curso para o sucesso da PAP.

Gráfico 43 - Desempenho do Director de Curso (Alunos)

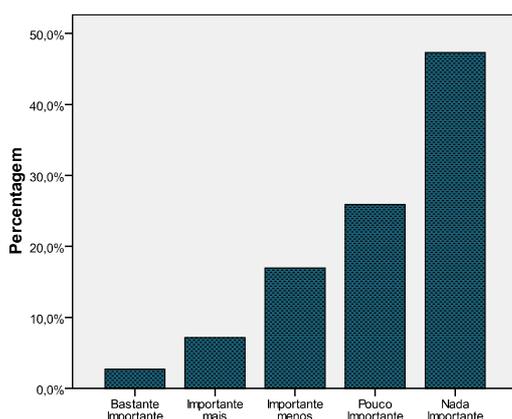
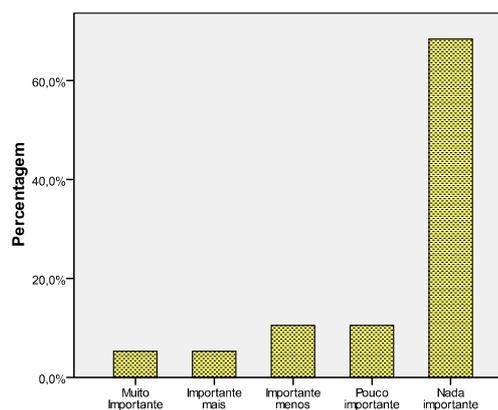


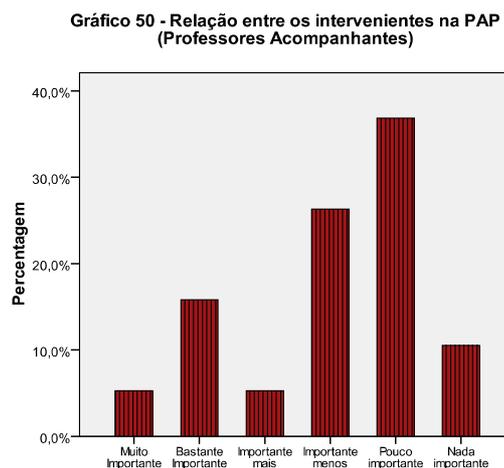
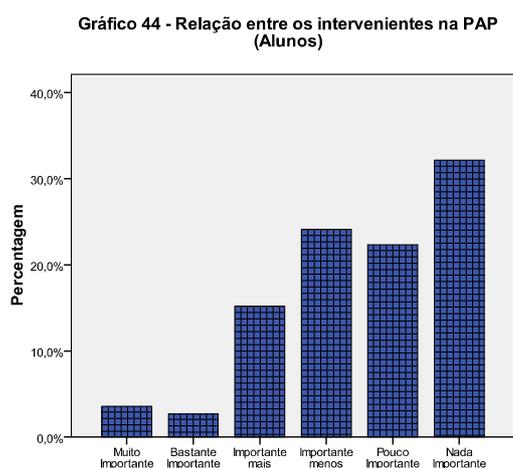
Gráfico 49 - Desempenho do Director de Curso (Professores Acompanhantes)



Os resultados obtidos para os Professores Acompanhantes compreenderam os seguintes valores: 5,3% seleccionaram a opção “Muito importante”, 5,3% a “Importante mais”, 10,5% a “Importante menos” e 68,4% a “Nada importante”. Os resultados obtidos apontam para uma percentagem muito elevada de Professores Acompanhantes, cerca de 68%, considerarem este factor como “Nada importante” e cerca de 79% considerarem este factor como “Pouco” ou “Nada” importante para o sucesso da PAP. Os valores encontrados para este factor conjuga, para ambas as amostras, um número elevado de elementos: 73% para os Alunos e 79% para os Professores Acompanhantes, que o consideram “Pouco” ou “Nada” importante, e para o nível “Importante mais”, onde 7,1% dos primeiros e 5,3% dos segundos seleccionou esta opção.

No estudo, a relação entre os intervenientes na PAP constituiu-se como um dos factores em análise. Num olhar aos resultados obtidos para o universo dos Alunos

observa-se que 3,6% destes consideraram este factor como “Muito importante” para o sucesso da PAP, 2,7% como “Bastante importante”, 15,2% como “Importante mais”, 24,2% como “Importante menos”, 22,1% “Pouco importante” e 32,1% como “Nada importante”. Estes resultados mostram que um pouco mais de metade dos Alunos, 54,2%, consideram “Pouco” ou “Nada” importante a relação entre os intervenientes na PAP para o sucesso do projecto.



Os resultados obtidos, no que concerne à relação entre os intervenientes na PAP, para o universo dos Professores Acompanhantes foram: 5,5% consideraram este factor como “Muito importante”, 15,8% como “Bastante importante”, 5,3% como “Importante mais”, 26,3% como “Importante menos”, 36,8% como “Pouco importante” e 10,5% como “Nada importante”. Estes resultados apontam para 47,3% dos elementos da amostra considerarem este factor como “Pouco” ou “Nada” importante para o sucesso da PAP.

Ao comparar os resultados obtidos para Alunos e Professores Acompanhantes relativamente a este factor, observa-se que os valores estão próximos para os níveis “Muito”, 3,6% para os Alunos e 5,5% para os Professores Acompanhantes, e “Importante menos”, 24,2% para os primeiros e 26,3% para os segundos.

No estudo, os conhecimentos adquiridos ao longo do Curso constituíram-se como um dos factores em análise relativamente ao sucesso da PAP. A leitura do gráfico mostra que 30,4% dos Alunos consideraram este factor como “Muito importante” para o seu sucesso, 18,8% como “Bastante importante”, 18,8% como “Importante mais”, 10,7% como “Pouco importante”, 16,1% como “Importante menos” e 5,4% como “Nada importante”. Estes resultados apontam para uma convergência entre os elementos da amostra, pois 30,4% considera este factor “Muito importante” e 59,2% considera-o

“Muito” ou “Bastante” importante. Os Alunos estão condenados a viver num mundo educativo onde a interpretação que cada um assume da importância dos conteúdos e das competências irá permitir-lhes acumular conhecimentos ao longo do ano e do Curso e isso terá benefícios na concepção e implementação da PAP.

Gráfico 45 - Conhecimentos adquiridos ao longo do Curso (Alunos)

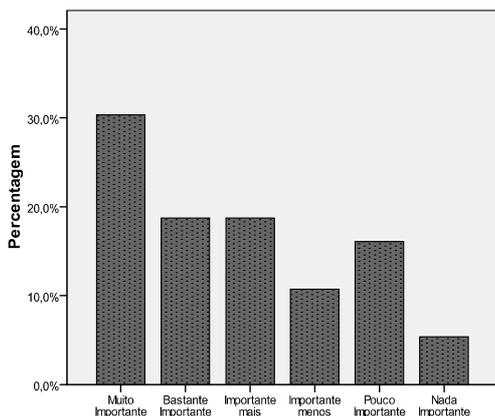
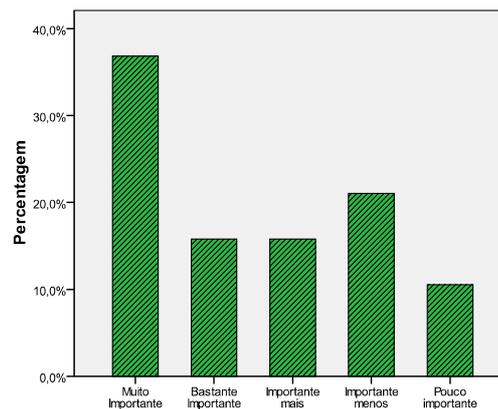


Gráfico 51 - Conhecimentos adquiridos ao longo do Curso (Professores Acompanhantes)



No que concerne aos Professores Acompanhantes, os resultados obtidos para o mesmo factor situam-se nos 36,8% para “Muito importante”, 15,8% para “Bastante importante”, 15,8% para “Importante mais”, 21,1% para “Importante menos” e 10,5% para “Pouco importante”. Destes resultados ressalta a ideia de 36,8% considerarem este factor como “Muito importante”, 52,6% o considerarem como “Muito” e “Bastante” importante e nenhum elemento desta amostra considerar este factor como “Nada importante”.

Este factor apresenta uma convergência de valores entre as duas amostras para os níveis “Bastante importante” e “Importante mais”, 18,8% para os Alunos e 15,8% para os Professores Acompanhantes, em ambos os níveis.

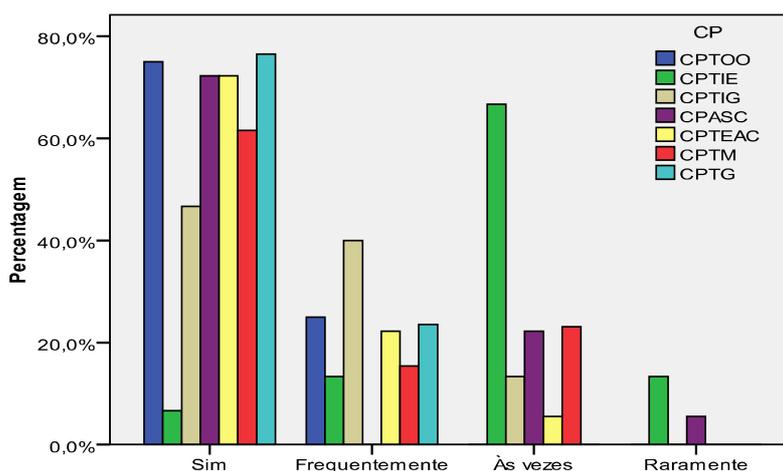
4.1.3.11 - Relações entre os Professores Acompanhantes, Alunos e Directores de Curso no âmbito da PAP

Na sociedade em geral e na concepção e implementação da PAP em particular, surgem sempre conflitos de interesses, entre os diferentes intervenientes, que podem ou não redundar numa perda de tempo e de energia, necessários para a resolução das questões fundamentais, pela importância dada ao que é acessório. Para que seja possível evitar atritos, confusões e situações de desconforto, tornasse necessário estruturar um

canal de comunicações, entre os envolvidos, onde possam ser tratados todos os assuntos de forma leal, honesta e empenhada e com a envolvimento, a responsabilidade e a participação de Alunos, Professores Acompanhantes e Director de Curso.

No que concerne aos Alunos inquiridos, 59,8% dos Alunos afirmam que existem relações entre os diferentes intervenientes no processo, 19,6% “Frequentemente”, 17,9% “Às vezes” e 2,7% “Raramente”. Estes resultados indicam que 79,4% dos Alunos manifestam a ideia de que se estabelecem relações, entre os envolvidos, e essas relações são colocadas à disposição do desenvolvimento do projecto, rumo ao sucesso. Por outro lado, para um conjunto de Alunos, essas relações ou não existem ou estão desfasadas dos procedimentos, das dificuldades ou das dinâmicas necessárias a um bom desempenho no projecto.

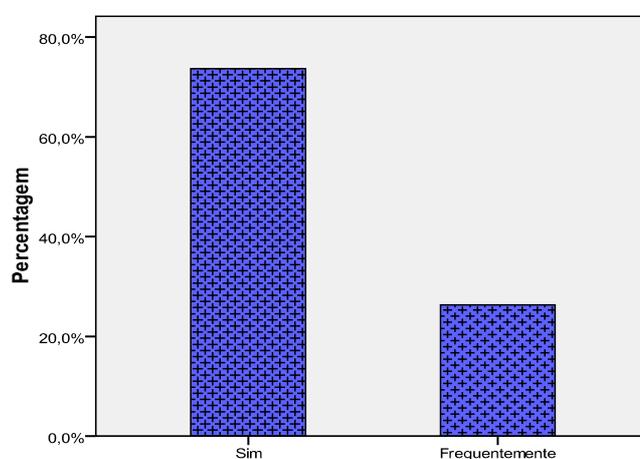
Gráfico 52 - Relações entre os Intervenientes na PAP



No estudo, cerca de 75% dos Alunos do CPTOO e CPTG afirmam que existem relações entre os intervenientes na PAP e os restantes consideram que elas são frequentes. Os Alunos do CPTEAC, CPTM e CPTIG dividem-se, em percentagens diferentes por “Sim”, “Frequentemente” e “Às vezes”, com particular incidência para os Alunos do CPTEAC que no último nível indicado aparecem com um valor residual e no CPTIG onde os valores encontrados para os dois primeiros níveis são muito próximos. Um elevado número de Alunos do CPASC assumem a existência de relações, cerca de 72%, 22,5% assume a opção “Às vezes” e 5,5% a “Raramente”. Os Alunos do CPTIE apresentam resultados diferenciados dos outros Cursos, nomeadamente cerca de 70%, considera existirem “Às vezes” relações entre os intervenientes e só um valor residual afirma não ter dúvida da sua existência. Neste Curso, poucos são os Alunos que

conseguem identificar a existência de relações entre os intervenientes na PAP, o que vai em linha de conta com as respostas dadas aos itens anteriormente abordados. Este indicador pode ser o culminar de um processo onde o trabalho em equipa ficou aquém das expectativas e das necessidades dos Alunos, pois se não foi formado um elo de ligação entre os intervenientes, será muito difícil eles desenvolverem um trabalho que, independentemente de ser individual, pode ser partilhado pelas diferentes equipas inerentes à concepção e implementação da PAP

**Gráfico 53 - Relação entre os intervenientes na PAP
(Professores Acompanhantes)**



Os resultados para a amostra dos Professores Acompanhantes foram de 74,6% considerarem que existem relações entre Alunos, Professores Acompanhantes e Director de Curso e 25,4% seleccionarem a opção “Frequentemente”. Estes resultados mostram o que seria expectável, na medida em que, para ser possível um trabalho na concepção e implementação da PAP, dentro do que tem sido afirmado pelos Professores Acompanhantes, faz todo o sentido implementar uma rede de relações, com a disponibilidade de todos os envolvidos. Esta relação pressupõe, antes de tudo, disponibilidade para partilhar competências, conhecimentos, dificuldades, soluções, problemas e erros, e isso é fundamental para o sucesso dos projectos. Esta relação, baseada na comunicação entre os intervenientes, implica uma vivência e um envolvimento capaz de ultrapassar divergências e discórdias e mergulhar no objectivo primordial, o sucesso. Estes resultados apontam no mesmo sentido dos obtidos no estudo dos Alunos do CPTG e CPTOO.

Conclusões

A abertura das Escolas Secundárias aos Cursos Profissionais originou que se repensasse a relação da escola com a realidade local. A concepção e implementação da PAP constitui uma das áreas onde a transmissão de necessidades mútuas está presente e marca decisivamente o futuro dos seus Alunos.

O tema deste estudo foi as diferentes dinâmicas adoptadas pelos intervenientes na concepção e implementação da PAP, que poderão otimizar os seus desempenhos e, com isso, o sucesso. O modelo de trabalho é consideravelmente diferente dos modelos de ensino tradicionais, o que permite gerar um ambiente de trabalho facilitador da transmissão de soluções para as questões levantadas e rentabilizar, de forma eficaz, o tempo disponível, por via da comunicação e responsabilização de todos os envolvidos no processo.

As condicionantes deste trabalho passaram pela falta de apoio em estudos procedentes sobre esta problemática, pela necessidade de construção de um enquadramento conceptual nesta área específica, pelo tempo para a sua implementação e concretização e, ainda, pela necessidade de analisar e interpretar simultaneamente dados qualitativos e quantitativos.

Foram abrangidas as sete turmas do décimo segundo ano dos Cursos Profissionais da Escola Secundária Padre Benjamim Salgado, em Joane, visto estarem nessas turmas os Alunos que realizaram a concepção e implementação da PAP no ano lectivo 2010/2011. Foram abrangidos os respectivos Professores Acompanhantes e Directores de Curso.

A principal questão que se colocou no início da investigação foi a de saber qual o papel desempenhado pela concepção e implementação da Prova de Aptidão Profissional nos Cursos Profissionais de uma Escola Secundária pública. Foram, assim, colocadas como hipóteses as seguintes vertentes: A concepção e implementação da Prova de Aptidão Profissional varia consoante o Curso Profissional frequentado pelos Alunos; A selecção do tema da PAP influencia a forma como os Alunos se empenham na sua concepção e implementação; Os Alunos e os Professores Acompanhantes apresentam a mesma ordenação dos factores de sucesso da PAP; A avaliação dos resultados da implementação da PAP depende do Curso Profissional frequentado pelo Aluno.

O estudo demonstra um equilíbrio entre Alunos do sexo masculino e feminino, tendencialmente com idades equivalentes aos matriculados noutras modalidades do Ensino Secundário, o que demonstra a transição do Ensino Profissional como uma opção válida, em termos dos Alunos que terminam o Terceiro Ciclo, e uma evolução relativamente ao “risco de desvalorização social” associado a este ramo do Ensino Secundário ou à ideia de que são Cursos com menor grau de exigência, para jovens menos capazes e não vocacionados para o prosseguimento de estudos. Este novo olhar contribuiu para o aumento da percentagem de Alunos que chegaram aos diferentes Cursos Profissionais sem qualquer retenção, algo que, num passado recente, era difícil de acontecer.

Esta opção pelo Ensino Profissional ganha importância porque as principais razões apresentadas pelos Alunos para a escolha do Curso estão em sintonia com os objectivos gerais definidos pelo Ensino Profissional: inserção no mercado de trabalho e prosseguimento de estudos nas áreas técnicas do Curso. Os resultados ganham relevância pelo facto de 62% dos Alunos considerarem que o Curso Profissional que estão prestes a terminar irá ter uma importância elevada no seu futuro profissional, demonstrando expectativas acrescidas relativamente à sua inserção no mercado de trabalho, à sua entrada num Curso Superior ou num Curso de Nível V da sua área profissional.

Hoje, e no futuro próximo, uma percentagem elevada de Alunos apresentará retenções ao nível do Terceiro Ciclo, o que poderá indiciar dificuldades de aprendizagem, desajustamento de pedagogias, inadaptação aos conhecimentos e competências transmitidas ou alterações a nível social ou económico. Como consequência, por manifesto impedimento ou desencanto educativo, optarão por esta modalidade de ensino como uma alternativa válida, que lhes assegurará, com sucesso, a conclusão do Ensino Secundário. Por outro lado, o ensino é um processo natural, que resulta de uma complexa actividade mental, capaz de conjugar ao seu redor um conjunto de impulsos físicos e mentais onde os jovens desenvolvem as suas capacidades educativas. Quando essas capacidades ficam limitadas no tempo ou no espaço, poderão surgir os Serviços de Psicologia e Orientação que procuram alternativas ao modelo regular. Os Cursos Profissionais têm-se tornado, para estes Alunos, a opção possível de uma trajectória escolar com sucesso, tendo em conta o percurso escolar anterior, as suas aspirações e as condições sócio-económicas.

É frequente a dificuldade em contratar um Professor para as disciplinas das áreas técnicas ou para desempenhar as funções de Professor Acompanhante. Não parece

ser viável um Ensino Profissional de qualidade numa Escola Secundária pública sem alterações ao regime de contratação, dotando as escolas de autonomia para assegurarem um corpo docente estável e actualizado de modo a que a distribuição dos Professores Acompanhantes dependa das condições específicas dos projectos, do desenvolvimento de trabalhos similares ou da experiência profissional na área, e não das condições gerais de contratação. Apesar das fracas condições profissionais proporcionadas pela tutela, na medida em que cerca de dois terços dos elementos da amostra mantêm um vínculo precário, o trabalho desenvolvido ao nível das dinâmicas e dos procedimentos é positivo e revelador do profissionalismo colocado em jogo por uma parte significativa dos Professores Acompanhantes rumo ao sucesso do projecto.

Independentemente dos eventuais obstáculos, os Professores Acompanhantes envolvidos neste estudo sentem-se motivados para desenvolver as tarefas inerentes ao cargo, nomeadamente no que ao trabalho em equipa, com os envolvidos no processo, diz respeito. E isto torna-se mais evidente pelo facto de 77,7% dos Alunos dos Cursos Profissionais considerarem o apoio prestado como positivo, demonstrando a sua importância para o sucesso do projecto. Os alunos de seis Cursos Profissionais e os Professores Acompanhantes consideram esse apoio eficaz, o que significa sintonia entre os problemas surgidos e as soluções encontradas. No CPTIE, uma faixa de Alunos demonstra descontentamento na forma como o apoio é concedido. Neste caso, parece existir um desfasamento entre os objectivos, as necessidades e as questões dos Alunos, e as competências, as disponibilidades ou as atitudes dos Professores Acompanhantes.

Os Alunos, ao considerarem a organização da PAP positiva, demonstram que aproveitaram as condições disponibilizadas no terreno para, a partir delas, satisfazerem as suas necessidades, desenvolverem um cronograma de tarefas muito semelhante ao planificado e esclarecerem dúvidas, ou levantarem questões, atempadamente. Para estes Alunos existiu sintonia entre o que foi apresentado enquanto organização, o desenvolvimento do projecto e as metas definidas. Para outros, a organização da PAP não passou de um conjunto de regras, disposições, procedimentos e dinâmicas completamente burocráticos e que nunca corresponderam às suas necessidades. Por um lado, o encontro do Aluno com a organização “esbarrou” na sua disponibilidade, na do Professor Acompanhante, nos prazos definidos, nos objectivos gerais traçados ou no como, quando, o quê e onde do desenvolvimento do projecto. Por outro lado, nenhum dos intervenientes conseguiu abrir um canal de comunicação de modo a encontrar as soluções capazes de serem uma verdadeira alternativa ao inicialmente estipulado e, assim, ultrapassarem as dificuldades inerentes a este processo. Finalmente, e como

acontece em muitos casos educativos, quando algo tem um início errado, dificilmente consegue aproximar-se das metas delineadas, e isto transporta-se para o caminho do insucesso. O grande desafio da organização será reduzir ao mínimo possível o descontentamento, desenvolvendo dinâmicas alternativas baseadas na experiência adquirida ou na monitorização do processo.

O facto de uma percentagem elevada de elementos de ambas as amostras considerarem que a relação entre os objectivos definidos inicialmente e os implementados na PAP é elevada, contribui para reforçar a ideia de um processo com uma organização capaz de responder afirmativamente aos desafios lançados pelos Alunos. Possivelmente, o Aluno, ao longo do trabalho, e pelo que o processo apresenta, terá alguma margem de manobra para poder reformular, retirar ou acrescentar alguns dos objectivos, sem que isso seja significativo para o projecto, desde que tal seja realizado dentro de um intervalo pensado, analisado e discutido pelos intervenientes, o que reforçará a capacidade organizativa.

A importância da concepção e implementação da PAP para o Curso Profissional apresenta variações significativas de acordo com o Curso. Para os Professores Acompanhantes, e para maioria dos Alunos do CPTEAC, CPTM, CPTIG e CPTOO, o projecto adquire importância elevada, para a maioria dos Alunos do CPTG e CPTIE, o projecto adquire estatuto de importante, enquanto os Alunos do CPASC apresentam percentagens muito idênticas para os três níveis mais elevados de importância.

As diferenças de valores encontrados, para os diferentes Cursos Profissionais, podem indiciar uma organização, planificação, estruturação e concretização do projecto através de dinâmicas, procedimentos e envolvências diferentes. Por outro lado, a forma como o Aluno encara o projecto acaba por influenciar o seu grau de importância.

Os resultados do estudo demonstram que a hipótese inicialmente avançada, a concepção e implementação da Prova de Aptidão Profissional varia consoante o Curso Profissional frequentado pelos Alunos, é verdadeira, pois, para o mesmo assunto, encontramos perspectivas diferentes, de acordo com o Curso frequentado pelo Aluno. Essa diferença é significativa, nos mais diversos assuntos, entre os alunos do CPTIE e dos restantes Cursos Profissionais.

O desempenho do Director de Curso mereceu, por parte da maioria dos alunos de seis Cursos Profissionais e dos Professores Acompanhantes, nota positiva, o que vai ao encontro de um trabalho realizado de acordo com as expectativas criadas à volta da importância das funções que lhe são atribuídas no processo. No CPTIE, a situação é

bem mais complexa, pois uma percentagem muito elevada de alunos considera o desempenho do Director de Curso negativo.

O Director de Curso é alguém reconhecido na escola, com um perfil vincado, no qual o equilíbrio emocional, a capacidade de mediar conflitos, a motivação para planear as etapas dos projectos, a predisposição para ouvir e aproveitar as experiências bem sucedidas, a gestão das normas *versus* contextos quotidianos, constituem algumas das suas características básicas. Como seria expectável, uns mais do que outros, respondem a este perfil, mas, no caso do Director de Curso do CPTIE, algo não está a funcionar bem, e isso ficou patente nas respostas dadas pelos Alunos às diferentes questões, pelo que essa insuficiência se reflecte na forma como eles abordaram as questões relacionadas com a coordenação do Curso.

Noutro nível, o desempenho do Director de Curso assume uma importância diminuta entre os factores seleccionados para o sucesso da PAP. Possivelmente, esta situação é decorrente do trabalho invisível desenvolvido no projectar, preparar, implementar e concretizar as condições necessárias ao sucesso dos envolvidos na PAP. Por outro lado, essa importância diminuta pode ser o resultado de uma gestão descentralizadora e autónoma do processo por parte do Director de Curso, ou seja, em vez da organização da PAP estar sob a alçada do Director de Curso, ela foi transferida para as equipas, nomeadamente para os Professores Acompanhantes, que estabelecem uma organização mais de acordo com o Aluno, o projecto e ele, e adaptam essa organização às orientações emanadas do Director de Curso.

Nas duas amostras do estudo, uma percentagem muito elevada, na casa dos 90%, aponta para os temas a desenvolver na PAP serem seleccionados por Alunos e Professores Acompanhantes. Ser o Aluno a escolher o tema do seu trabalho constitui a opção mais indicada por Alunos e Professores Acompanhantes.

Esta opção faz todo o sentido, visto o interlocutor principal do projecto ser o Aluno, que, dentro em breve, irá enveredar por um área profissional onde a concepção e implementação da PAP constitui uma das últimas oportunidades para demonstrar os conhecimentos e competências adquiridos. Por um lado, independentemente da organização, dos apoios, das relações estabelecidas, antes e durante o projecto, cabe ao Aluno dar o primeiro passo rumo ao sucesso, e esse primeiro momento de partilha com os outros intervenientes marca claramente a forma como se irá desenvolver o trabalho ao longo desse mesmo projecto. Por outro lado, para conseguir atingir o sucesso, por mais que o Aluno olhe para o espaço educativo, não lhe é possível assimilar tudo o que está disponível, caso contrário, envolve-se num labirinto de onde será muito difícil sair,

daí a importância da escolha tem de ser clara e inequívoca, para que, quando chegar a hora, os Alunos sejam capazes de a colocar em prática. Finalmente, como em qualquer actividade, quando é o próprio a seleccionar, planificar e orientar essa actividade, o empenho, a motivação e a disponibilidade adquirem a força capaz de ultrapassar as dificuldades inerentes de forma a alcançar-se o sucesso.

O outro elemento referido na selecção do tema a desenvolver na PAP, em ambas as amostras, é o Professor Acompanhante. A escolha do tema a desenvolver na PAP assinala o início de um dos principais momentos vividos pelos Alunos no Curso Profissionais. É uma decisão difícil e que normalmente assusta, pois, além de inevitável, ela irá influenciar a vida académica do Aluno ao longo dos meses seguintes. Este momento de possível “crise” não envolve somente o Aluno, envolve todos os intervenientes no processo e, em particular, o Professor Acompanhante. Nesse sentido, a escolha do tema a desenvolver na PAP pode constituir o início de uma relação mais forte e dinâmica entre os dois intervenientes na PAP, Aluno e Professor Acompanhante, colocando ambos, ao serviço do projecto, os seus conhecimentos e as suas competências.

Os Alunos, ao seleccionarem o tema a desenvolver na PAP, sozinhos ou em equipa com os Professores Acompanhantes, ficam habilitados a ter uma monitorização mais eficaz sobre a sua concepção e implementação, se trabalharem com empenho. Por um lado, no ante-projecto, documento inicial de apresentação do trabalho a desenvolver na PAP, realizado pelo Aluno, encontram-se enumerados, entre outros, os objectivos, as etapas, os materiais ou equipamentos. Se esse documento tiver como base um trabalho estruturado para as diversas questões, mais fácil será monitorizar a sua implementação e, com isso, poder-se-á controlar, de forma mais próxima, as necessidades de empenho ao longo do processo. Por outro lado, e como foi referido por alguns Alunos, existe a necessidade de alguns trabalhos serem reformulados e isso continuará a ser mais fácil de implementar se o empenho for elevado. Finalmente, a ligação entre quem pensa, estrutura, analisa, desenvolve e implementa o trabalho e o empenho colocado à disposição para esse trabalho é sempre mais interessante se ambos forem coincidentes no tempo e no espaço, o que possivelmente acontece, pois 68,8% dos Alunos afirmam estarem envolvidos na selecção do tema da PAP e 77% dos Alunos envolvidos no estudo consideram que o seu empenho é bom. No entanto, o estudo pretendeu identificar até que ponto as duas situações, selecção do tema de PAP e o empenho dos Alunos na implementação da PAP, estão relacionadas entre si, ou seja, apesar de existir

alguma relação, saber qual o seu nível, e isso foi conseguido através de uma análise estatística.

Esta análise estatística aos resultados obtidos teve como base as informações transmitidas pelo SPSS. Neste caso, foi proposta uma hipótese de interligação entre os dois fenómenos, para ser comprovada ou não estatisticamente através do Coeficiente de Correlação. No entanto, isso não significa necessariamente que exista uma relação de causa e efeito entre as variáveis, mas tão somente sugere a existência de um relacionamento entre as duas variáveis.

Calculando a matriz de correlação entre as duas variáveis, a independente, “Seleção do Tema da PAP”, e a dependente, “Avaliação do Empenho dos Alunos”, o valor encontrado para os Alunos inquiridos foi de 0,001, o que significa que não existe relação de dependência entre as duas variáveis. Pode afirmar-se que a hipótese da selecção dos temas de PAP influenciar a forma como os Alunos se empenham na sua concepção e implementação é inconclusiva.

A veracidade ou não da hipótese, os Alunos e os Professores Acompanhantes apresentarem a mesma ordenação dos factores de sucesso para a concepção e implementação da PAP, foi analisada com base nas respostas dadas pelos elementos das duas amostras. O resultado dessa análise é mostrado no quadro seguinte.

Quadro 24 – Ordenação dos factores de sucesso da PAP

Factores	Alunos	Professores Acompanhantes
Trabalho desenvolvido pelo Aluno	1º	1º
Conhecimentos adquiridos ao longo do Curso	2º	2º
Organização da PAP	3º	4º
Apoio do Professor Acompanhante	4º	3º
Relação entre os intervenientes na PAP	5º	5º
Desempenho do Director de Curso	6º	6º

A coincidência da ordenação dos factores de sucesso da PAP entre Alunos e Professores Acompanhantes esbarra na diferença entre a posição do “Apoio do Professor Acompanhante” e da “Organização da PAP”. Isto mostra uma proximidade entre o pensamento dos Alunos e dos Professores Acompanhantes relativamente aos factores que podem contribuir em níveis diferenciados para o sucesso do processo,

permitindo assegurar o que é prioritário ou preferencialmente mais necessário, em cada um dos momentos do processo e assim manter a sua concepção e implementação monitorizada e controlada. Esta ordenação deixa em aberto a necessidade de, para diferentes Alunos, as prioridades poderem ser alteradas ou invertidas, pois ao chegar a este momento, os Alunos transportam atitudes, conhecimentos e competências diferentes e isso poderá «obrigar» a repensar as estratégias definidas.

Um processo, independentemente da sua área de implementação, apresenta como premissa a avaliação. Neste estudo, foram abordados diferentes aspectos relacionados com a PAP, o que permitiu estabelecer a veracidade ou não da hipótese inicialmente avançada: A avaliação da concepção e implementação da Prova de Aptidão Profissional depende do Curso Profissional frequentado pelos Alunos.

Um olhar atento às afirmações dos Alunos relativamente aos diferentes aspectos abordados neste estudo, com particular incidência nos directamente relacionados com a PAP, pode revelar o modo como os Alunos a avaliam, independentemente das diferenças mais ou menos substanciais entre Cursos e residuais dentro do mesmo Curso. Numa primeira fase, pode observar-se que os Alunos de seis Cursos Profissionais apresentam considerações positivas, no que aos diferentes aspectos estudados diz respeito e os Alunos de um Curso fazem sentir o seu descontentamento relativamente aos múltiplos aspectos estudados. Neste sentido, uma maioria significativa dos Alunos do CPTIE avaliam a concepção e implementação da PAP de forma pouco eficaz, pouco solidária entre os seus intervenientes, pouco conseguida na construção dos seus diferentes aspectos e no limite, colocam em causa os mentores e as dinâmicas implementadas. Por outro lado, uma percentagem elevada de Alunos dos restantes Cursos demonstra uma posição diferente, e em muitos casos contrária, olhando para o projecto de modo positivo, onde as expectativas, as motivações e os desafios são correspondidas nas diferentes fases de concretização. Destes, destacam-se o CPTOO e o CPTIG como os Cursos onde os Alunos demonstram uma maior eficácia e eficiência dos assuntos abordados relativos à concepção e implementação da PAP e os Cursos CPTG e CPTM onde esses assuntos têm uma correspondência menos preponderante.

Ao longo do trabalho realizado existiram alguns aspectos que poderiam ser abordados em futuros estudos. Desses aspectos destaco: (i) As dificuldades sentidas pelos Professores de uma Escola Secundária no desempenho da função de Professor Acompanhante; (ii) A necessidade de uma formação especializada para o desempenho do Cargo de Director de Curso por parte de um Professor de uma Escola Secundária.

Os Cursos Profissionais exigem competências e saberes nas mais diferentes áreas, o que obriga a um desdobramento dos alunos pelas actividades pedagógicas inerentes a cada uma das disciplinas, ou módulo, e por projectos interdisciplinares de carácter teórico-prático, dos quais se destaca a Prova de Aptidão Profissional, que promovem um conjunto de pressupostos técnicos capazes de motivar uma percentagem elevada de Alunos a acreditar que o Curso que está próximo a terminar terá uma influência positiva no seu futuro profissional. Poderá isto significar que a opção da entrada dos Cursos Profissionais nas Escolas Secundárias públicas está a valorizar-se? O estudo não abordou directamente esta ideia, mas, pelos dados obtidos, poder-se-á dizer que, nesta escola, o Ensino Profissional está claramente a ganhar adeptos.

Bibliografia

Afonso, A. J. (2005). A Sociedade da Educação em Portugal: Elementos para a Confirmação do “Estado da Arte”. In A. Teodoro & C. A. Torres (Org.) (2005). *Educação Crítica & Utopia. Perspectivas para o Sé. XXI*. Porto: Afrontamento.

Almeida, Ana Nunes de, e Maria Manuel Vieira(2006). *A escola em Portugal: Novos Olhares, Outros Cenários*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Almeirindo, A.(2005). *Reformas da educação pública*. Porto: Afrontamento.

Alpiarça, J. C. (1981). *Evolução do Ensino Técnico Profissional nos Últimos 30 Anos*. Seminário sobre Política Educacional num Contexto de Crise e Transformação Social. Lisboa: Moraes Editores.

Alves, J. M. (1989). Educação Tecnológica dos Anos 80 aos Anos 90. Ideologia, Organização, Práxis: Balanço e Perspectiva. Vários autores (1992). *A Educação em Portugal, Anos 80/90*. Porto: Edições ASA.

Alves, J. M. (1996). *Modos de Organização, Direcção e Gestão das Escolas Profissionais. Um Estudo de Quatro Situações*. Porto: Porto Editora.

Antunes, F. (1998). *Políticas Educativas para Portugal, Anos 80-90. O Debate acerca do Ensino Profissional na Escola Pública*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Antunes, F. (2001). Os Locais das Escolas Profissionais: Novos Papéis para o Estado e a Europeização das Políticas Educativas. Stoer, S., Cortesão, L. & Correia, J. A. (Orgs). *Transnacionalização da Educação – da Crise da Educação à “Educação” da Crise*. Porto: Afrontamento.

Azevedo, J. (1991). *A Educação Tecnológica nos Anos 90*. Porto: Edições ASA.

Azevedo, J. (1994). *Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre Política Educativa*. Porto: Edições ASA.

Azevedo, J. (1996). Educação e desenvolvimento local ou o romântico poder das escolas fecharem as aldeias. In Pires, E. (Org.), *Educação básica: Reflexões e propostas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Azevedo, J. (Coord.) (1999a). *O Ensino Secundário em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.

Azevedo, J. (1999b). *Sair do Impasse. Os Ensinos Tecnológico e Profissional em Portugal*. Porto: Edições ASA.

Azevedo, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Porto: ASA.

Azevedo, J. (2001). *Avenidas da liberdade*. Porto: ASA.

Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo?* Porto: Edições ASA.

Azevedo, J. (2004). *Que estratégias para o ensino tecnológico e profissional em Portugal?* Lisboa: Sedes - Associação para o desenvolvimento económico-social.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

Barroso, J. Organização e Gestão das Escolas Secundárias. Das tendências do passado às perspectivas do futuro. In Azevedo, J. (Coord.) (1995). *O Ensino Secundário em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Barroso, J. (org.) (2003). *A escola pública. Regulação, desregulação, privatização*. Porto: Edições ASA.

Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação*. Porto: Educa.

Barroso, J., Carvalho, L., Fontoura, M., Afonso, N.(2007). As Políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional. *Revista Ciências da Educação n.º4*, Set/Dez 2007. Acedido em 20 de Agosto de 2011, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora

Carvalho, R.(1986). *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Carvalho, Adalberto Dias, e Nuno Fadigas (2008), *Os Recursos Educativos no Ensino Profissional – Análise de situação no nível secundário*. ORE – Observatório dos Recursos Educativos. Acedido em 06 de Maio de 2011, em <http://www.ore.org.pt>

Chiavenato, I. (1999). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Editora Campus.

Conselho Nacional de Educação(1998). *O Ensino Secundário em Portugal*. Recomendação nº3/98. Acedido em 3 de Maio de 2011, em <http://www.cnedu.pt>

Conselho Nacional de Educação(2003). Parecer nº 6/2003 sobre os documentos orientadores da “Revisão curricular do ensino profissional” e da “Reforma do ensino artístico especializado”. Acedido em 6 de Maio de 2011, em <http://www.cnedu.pt>

Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA

Diogo F.(1998). *Por um projecto educativo de rede*. Porto: Edições ASA.

Direção-Geral do Ensino Básico e Secundário(1988). *Ensino Técnico-Profissional, Profissional e Profissionalizante – Escolas, Cursos, Alunos e Turmas*. Lisboa: Núcleo de Informática.

Duarte, Isabel, David Nóvoas, Cristina Roldão, Susana Fernandes, e Teresa Duarte (2008). *Estudantes à Entrada do Secundário*. Lisboa. OTES/GEPE, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Ministério da Educação. Acedido em 21 de Maio de 2011 em <http://www.gepe.min-edu.pt>.

European Commission – Education Audiovisual & Culture Executive Agency(2011). Acedido em 18 de Março de 2011, em, http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/indicators/en/frameset_key_data.html.

Formosinho, J.(1991.). Concepções de Escola na Reforma Educativa. In *Ciências da Educação em Portugal: Situação actual e perspectivas*. Porto: Afrontamento

Formosinho, J.(1992.) *Organizar a Escola para o (in)sucesso Educativo*. Porto: Edições ASA.

Formosinho, J., Ferreira, F., Machado, J., (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Colecção em Foco. Edições: ASA.

Formosinho, J. (2009). *Equipas educativas*. Porto: Porto Editora.

GEPE (2009). *Estatísticas da Educação 2008/2009 – Jovens*. GEPE, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Ministério da Educação. Acedido em 12 de Maio de 2011 em <http://www.gepe.min-edu.pt>.

GRÁCIO, R. (1985). *Evolução Política e Sistema de Ensino em Portugal: dos Anos 60 aos Anos 80*. LOUREIRO, J. E. (Coord.), *O Futuro da Educação nas Novas Condições Sociais, Económicas e Tecnológicas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Grácio, S. (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social. As Reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.

Grácio, S. (1998). *Ensinos Técnicos e Política em Portugal, 1910/1990*. Lisboa: Instituto Piaget.

Guerra, M. (2002). *Entre Bastidores - O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.

Justino, D., Fernandes, E., Almeida, J., & M., Raposo (2004). *A Reforma do Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.

Lima, L.(1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar – Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Lima, L. e Afonso, A.(2002). *Reformas da Educação Pública – Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.

Lima, Licínio (2007). “A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas”. In Maria de Fátima Sanches et. al. (Orgs.), *Cidadania e educação*. Porto: Porto Editora.

Madeira, Maria Helena (2006). Ensino profissional de jovens – um percurso escolar diferente para a (re)construção de projectos de vida. *Revista Lusófona da Educação, nº7,2006*. Acedido em 14 de Abril de 2011, em <http://revistas.ulusofono.pt>

Ministério da Educação(2001). *Ano Escolar 2000/01. Estatísticas Preliminares*. Lisboa: ME/DAPP.

Nóvoa, A.,(1999). *As Organizações Escolares*. Porto: Edições ASA.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Pardal, Luís; Ventura, Alexandre; Dias, Carlos, (2003). *O Ensino Técnico em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro

Perrenoud, P.(2000). *10 Novas competências para Ensinar*. Porto Alegre: Edições Artmed.

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições ASA.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor*. Porto Alegre: Edições Artmed.

Robert, P.(2010). *A educação na Finlândia – os segredos do sucesso*. Porto: Afrontamento.

Rodrigues, Nuno, Cristina Roldão, David Nóvoas, Susana Fernandes, e Teresa Duarte (2009), *Estudantes à Saída do Secundário 2008/2009*. Lisboa: OTES/GEPE– Ministério da Educação. Acedido em 21 de Maio de 2011 em <http://www.gepe.min-edu.pt>.

Stoer, S. (1991). *Ensino Técnico-Profissional – Papel do Estado e Sociedade Civil*. Conferência nacional “Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional”. Actas da Conferência Nacional. Porto: ME/GETAP.

Stoer, S; Magalhães, A. (2005). *A Diferença Somos Nós – A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Afrontamento.

Torres, Leonor L. (2005). Configurações culturais e o processo de construção da gestão democrática numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Educação*, nº2, 2005. Acedido em 6 de Maio de 2011 em <http://scielo.oces.metes.pt>

UNESCO (1991). Conferência nacional “Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional”. Actas da Conferência Nacional. Porto: ME/GETAP.