

**ANTÓNIO BERNARDO MORAIS PINTO**

**O (IN) SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS DO ENSINO  
PROFISSIONAL**

**Orientador: Professor Doutor João Paulo Ferreira Delgado**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Instituto de Educação**

**Lisboa  
2011**

**ANTÓNIO BERNARDO MORAIS PINTO**

**O (IN) SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS DO ENSINO  
PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Doutor  
em Educação pela Universidade Lusófona

Orientador: Professor Doutor João Paulo Ferreira Delgado

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**  
**Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2011**

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor João Paulo Delgado, meu orientador, que com a sua reconhecida competência profissional, além de orientar, sugerir e estimular o desenvolvimento do trabalho com serenidade e simplicidade na convivência, soube sempre apoiar-me cientificamente com as suas críticas e sugestões construtivas e que tornaram possível a concretização deste trabalho.

À Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins pelo incentivo e voto de confiança demonstrados à concretização da nossa investigação.

Aos meus familiares, em especial à Helena, pela compreensão que sempre demonstrou, apesar das minhas ausências em diversos momentos, e aos meus filhos Pedro Nuno e Ivo Alexandre, a quem pretendo com este trabalho estimular o prazer e a motivação pelo desenvolvimento da investigação na procura de mais e melhor conhecimento.

## RESUMO

Este estudo tem como objectivo central analisar o insucesso escolar produzido no ensino profissional de nível secundário, verificar as possíveis relações que se processam no seu desenvolvimento através das diversas causas que o promovem, sabendo-se, no entanto, não existir uma única causa capaz de explicar por si só qualquer insucesso. Nesse sentido, reportamo-nos às representações dos alunos e dos professores e aos dados numéricos do insucesso das escolas, na perspectiva do conhecimento de que qualquer problemática do insucesso escolar para além de complexa e multiforme não se pode reduzir à ideia simplista de um conceito suportado apenas por reprovações ou retenções. Um elevado insucesso não implica necessariamente muitas reprovações como também a existência de sucesso não pressupõe o contrário, motivo pelo qual estamos perante um conceito muito relativo e por isso de difícil definição.

Este trabalho envolve um estudo exploratório a três Escolas Secundárias do Concelho do Porto que apresentam em comum a sua forte envolvência no contexto de ensino profissional de nível III ao longo da sua existência, inquirindo para o efeito 638 alunos e 12 professores nomeadamente sobre as representações que fazem sobre este tipo de ensino; as causas do seu insucesso escolar; os comportamentos de insucesso observados nos alunos; as opiniões sobre os aspectos considerados relevantes do sistema educativo e do ensino profissional em especial, da organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem do currículo modular por competências e o sentido da sua eficácia.

Este trabalho revela-nos de uma forma geral as principais causas geradoras do insucesso escolar na percepção dos professores e das escolas em relação aos alunos do ensino profissional, assim como as perspectivas e os comportamentos dos próprios alunos sobre este tipo de ensino e seu desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Insucesso Escolar; Ensino Profissional; Causas do Insucesso; Representações do Insucesso.

## ABSTRACT

This study had as major objective analyse the school failure on the professional school at the secondary level, and verify the possible relationships that occur through the causes that justify it. This was performed having in mind that not only one cause can fully explain this failure. Hence, the focus was made on the students and professors representations as well as on the statistics for the school failure, knowing that every problematic linked with the school failure is complex and multiform and cannot be reduce to a simple concept based on rejection or retention. A high failure rate does not necessarily mean a high number of rejections as well as the other way around. A high success rate does not mean high number of approvals. Hence, we are dealing with a concept that is very relative in nature and by so, difficult to define.

This work involves a research study on three secondary schools from Porto region which have in common their strong and long term commitment on the professional teaching at the level III. On the following, 638 students and 12 professors were enquired with questions related with: their minds about the professional school studies; the causes for their school failure; the observed students behaviours that justify their failure; points-of-view over the aspects considered relevant on the education system and in particular on the professional teaching; the teaching and learning process organisation and management over the studies plan per competence and the meaning of its efficiency.

This work reveal us, in general, a considerable knowledge about the main causes that generate the school failure perceptible by the professors and the schools over the professional school students, as well as a strong understanding of the students behaviours, manifested by them, that lead to their failure.

**Keywords:** School Failure; Vocational Education; Failure Causes; Failure Representation.

## ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

- APA – *American Psychological Association*
- EB1,2 - Escola Básica do 1º e 2º Ciclos
- EB2,3 - Escola Básica do 2º e 3º Ciclos
- EBI - Escola Básica Integrada
- EP - Escolas Profissionais
- CEF - Curso de Educação e Formação
- CET - Cursos de Especialização Tecnológica
- CNE - Conselho Nacional da Educação
- CSPOPE - Cursos Predominantemente Orientados para o Prosseguimento de Estudos
- CSPOVA - Cursos Predominantemente Orientados para a Vida Activa
- DES – Departamento do Ensino Secundário
- DSM – IV - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais
- EFA - Educação e Formação de Adultos
- EFTA - European Free Trade Association
- EUA – Estados Unidos da América
- FCT - Formação em Contexto de Trabalho
- GEP – Gabinete de Estratégia e Planeamento
- GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação
- GETAP - Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional
- IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- LE1 - Língua Estrangeira 1
- LE2 - Língua Estrangeira 2
- LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
- MSI - Gabinete Coordenador do Sistema de Informação
- NEE – Necessidades Educativas Especiais
- NJCLD - Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- OPAS/OMS – Organização Pan-Americana de Saúde /Organização Mundial de Saúde

PAP - Prova de Aptidão Profissional

PAT - Prova de Aptidão Tecnológica

POPH - Programa Operacional Potencial Humano

PSI – Sistema Personalizado de Instrução

PSE – Projecto do Sistema Escolar

QCA III - Terceiro Quadro Comunitário de Apoio

QI - Quociente de Inteligência

QREN - Quadro de Referência Estratégico Nacional

RVCC - Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ZEP - Zona de Educação Prioritária

## ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	II
RESUMO .....	III
ABSTRACT .....	IV
ÍNDICE GERAL .....	VII
ÍNDICE DE QUADROS.....	X
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	XIII
ÍNDICE DE TABELAS .....	XIV
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XIV
INTRODUÇÃO .....	1
PRIMEIRA PARTE – REFERENCIAL TEÓRICO .....	9
CAPÍTULO I – (IN) SUCESSO ESCOLAR .....	9
1. Introdução .....	9
2. Conceito de (in) sucesso .....	11
3. A evolução do insucesso escolar.....	31
4. Teorias e causas explicativas do insucesso escolar.....	46
5. Conceito de inteligência e sua relação com o insucesso .....	54
CAPÍTULO II - CURRÍCULO E COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	76
1. Introdução.....	76
2. Conceito (s) de currículo .....	79
3. Noção conceptual de competência .....	98
3.1. Conceitos de avaliação .....	127
CAPÍTULO III – O ENSINO TECNOLÓGICO E PROFISSIONAL SECUNDÁRIO .....	145

1. Introdução .....	145
2. Os primeiros passos do ensino técnico – breve evolução histórica .....	145
3. Reforma do ensino técnico elementar de 1948 .....	151
4. Ensino técnico – profissional resultante da reforma de 1983 .....	162
5. Reforma do ensino secundário/formação profissional (1988-1996) .....	167
5.1. Cursos tecnológicos (decreto-lei 286/89) .....	170
5.2. Cursos tecnológicos (Decreto-lei 74/2004 - Revisão Curricular) .....	174
6. Organização actual do sistema de ensino e formação profissional .....	179
6.1. Introdução .....	179
6.2. Cursos Profissionais de Nível Secundário .....	182
6.3. Cursos de Educação e Formação (CEFs) .....	192
6.4. Ensino Recorrente .....	193
6.5. Cursos de Especialização Tecnológica (CET) .....	196
SEGUNDA PARTE – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....	198
CAPÍTULO IV – OPÇÕES METODOLÓGICAS .....	198
1. Introdução .....	198
2. Enquadramento e relevância do estudo .....	200
3. Paradigmas de investigação .....	205
3.1. Investigação qualitativa e quantitativa .....	206
3.2. As representações sociais .....	212
4. Problemática .....	217
4.1. Natureza e objectivos do estudo .....	219
4.2. Objectivos do estudo .....	222
5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	223
5.1. O inquérito por questionário .....	224

5.2. Entrevista .....	228
5.3. Participantes.....	232
6. Apresentação e interpretação dos dados.....	238
6.1. Resultados dos questionários aos alunos .....	238
6.2. Resultados das entrevistas aos directores dos cursos profissionais .....	268
6.3. Rendimento dos alunos do ensino profissional (ciclo de formação 2007-2010).....	286
CONCLUSÕES .....	291
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	304
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS .....	325
ANEXOS.....	326
ANEXO I – QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS .....	327
ANEXO II – GUIÃO DA ENTREVISTA AOS DIRECTORES DOS CURSOS PROFISSIONAIS .....	335
ANEXO III - QUESTIONÁRIOS .....	337
ANEXO IV – NÍVEIS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL.....	343
ANEXO V – GRUPOS DE PROFISSÕES DE LUGARES DE CLASSE.....	345

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I - Taxa de abandono escolar precoce dos alunos do ensino não superior .....	18
Quadro II - O abandono escolar na população total com idade entre 18-24 anos no período de 1996-2006.....	34
Quadro III - Retenção e desistência dos alunos do Ensino Básico .....	35
Quadro IV - Retenção e desistência dos alunos dos cursos gerais e tecnológicos .....	36
Quadro V - Retenção e desistência dos alunos 10º ano dos cursos gerais e tecnológicos .....	37
Quadro VI - Retenção e desistência dos alunos do 11º ano dos cursos gerais e tecnológicos .....	38
Quadro VII - Retenção e desistência dos alunos do 12º ano dos cursos gerais e tecnológicos.....	38
Quadro VIII - Alunos matriculados nos Cursos Profissionais de nível III (Escolas Públicas e Privadas) em Portugal .....	39
Quadro IX - Alunos matriculados nos Cursos Profissionais de nível III (Escolas Públicas e Profissionais) de Portugal continental.....	40
Quadro X - Ensino Secundário Público (Continente) – alunos que concluíram o 12º ano em cada nível de ensino .....	41
Quadro XI - Ensino Secundário Público (Continente) – alunos matriculados no 12º ano em cada nível de ensino .....	41
Quadro XII - Ensino Secundário Público (Continente) – alunos que concluíram o 12º ano em cada nível de ensino .....	42
Quadro XIII - Ensino Secundário Público (Continente) – Taxa de conclusão do 12º ano em cada nível de ensino .....	42
Quadro XIV - Turmas do ensino profissional de nível III nas escolas secundárias .....	44
Quadro XV - Domínio cognitivo da aprendizagem.....	130
Quadro XVI - Domínio afectivo da aprendizagem.....	131
Quadro XVII - Taxonomia de Bloom revista por Anderson and Krathwohl.....	131
Quadro XVIII - Sequência temporal da acção de formação .....	135
Quadro XIX – Diplomas regulamentares do ensino técnico industrial .....	148
Quadro XX - Frequência do ensino técnico e liceal (1915-1930).....	150
Quadro XXI - Distribuição dos cursos tecnológicos pelos agrupamentos.....	172

Quadro XXII - Plano curricular dos cursos tecnológicos .....	173
Quadro XXIII - Componente de formação geral dos cursos tecnológicos .....	176
Quadro XXIV - Componente de formação científica dos cursos tecnológicos .....	177
Quadro XXV - Componente de formação tecnológica dos cursos tecnológicos .....	178
Quadro XXVI - Áreas de formação dos cursos profissionais .....	184
Quadro XXVII - Componentes de formação dos cursos profissionais .....	186
Quadro XXVIII - Distribuição dos alunos dos cursos profissionais em 2008-09 pelas diversas áreas de educação e formação .....	191
Quadro XXIX - Organigrama do Sistema Educativo Português .....	197
Quadro XXX - Paradigma quantitativo e qualitativo da investigação .....	210
Quadro XXXI - Distribuição dos alunos em função do ano de escolaridade e da escola frequentada .....	233
Quadro XXXII - Taxa de conclusão referente ao ciclo de 2007-2010 da escola A .....	236
Quadro XXXIII - Taxa de conclusão referente ao ciclo de 2007-2010 da escola B .....	237
Quadro XXXIV - Taxa de conclusão referente ao ciclo de 2007-2010 da escola C .....	237
Quadro XXXV - Taxa de conclusão total referente ao ciclo de 2007-2010 das escolas (A+B+C) .....	237
Quadro XXXVI - Estatísticas descritivas associadas à variável idade dos alunos do 10º ano ....	239
Quadro XXXVII - Estatísticas descritivas associadas à variável idade dos alunos do 11º ano ...	240
Quadro XXXVIII - Estatísticas descritivas associadas à variável idade dos alunos do 12º ano ..	241
Quadro XXXIX - Razões apontadas pelos alunos para as retenções.....	245
Quadro XL - Outras razões apontadas pelos alunos da escola A para as retenções .....	245
Quadro XLI - Resultados escolares obtidos no 9º ano escolaridade .....	246
Quadro XLII - Motivos que mais contribuíram para a escolha do curso profissional.....	247
Quadro XLIII - Profissão do pai dos alunos.....	249
Quadro XLIV - Profissão da mãe dos alunos .....	250
Quadro XLV - Habilitações literárias dos pais dos alunos .....	251
Quadro XLVI - Indicadores de Educação por Concelho .....	252
Quadro XLVII - Número de irmãos dos alunos .....	253
Quadro XLVIII - Agregado familiar dos alunos .....	253
Quadro XLIX - Ajuda na realização dos trabalhos escolares .....	254

Quadro L - Classificação do comportamento dos alunos em relação às competências académicas indicadas.....	257
Quadro LI - Periodicidade de estudo dos alunos.....	260
Quadro LII - Horas/semana dedicadas ao estudo.....	260
Quadro LIII - Perspectivas futuras dos alunos após a conclusão do curso profissional.....	262
Quadro LIV – As principais razões que determinam ou condicionam a não continuação de estudos.....	263
Quadro LV - O aspecto mais positivo do curso.....	264
Quadro LVI - O aspecto mais negativo do curso.....	266
Quadro LVII - Sentido da orientação vocacional dos alunos.....	267
Quadro LVIII - Temas e categorias emergentes das entrevistas aos directores dos cursos profissionais.....	270

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico I - Retenção e desistências dos alunos do Ensino Básico.....	36
Gráfico II - Retenção e desistência dos alunos dos cursos gerais e tecnológicos .....	37
Gráfico III - Retenção e desistência dos alunos do 10º ano dos cursos gerais e tecnológicos .....	37
Gráfico IV - Retenção e desistência dos alunos do 11º ano dos cursos gerais e tecnológicos.....	38
Gráfico V - Retenção e desistência dos alunos do 12º ano dos cursos gerais e tecnológicos .....	39
Gráfico VI - Taxa de conclusão (cursos gerais, tecnológicos e profissionais do ensino público (12º ano) em 2007-08.....	42
Gráfico VII - Evolução do número de alunos matriculados no 10º ano desde 2000/01 a 2008/09	43
Gráfico VIII - Taxas de retenção no ensino secundário desde 1996/97 a 2008/09 .....	43
Gráfico IX - Variação do desemprego total e a procura do 1º emprego no período de 1974-1982 .....	160
Gráfico X - Distribuição percentual das idades dos alunos do 10º ano .....	239
Gráfico XI – Distribuição percentual das idades dos alunos do 11º ano .....	240
Gráfico XII - Distribuição percentual das idades dos alunos do 12º ano.....	241
Gráfico XIII - Distribuição percentual dos alunos por sexo .....	242
Gráfico XIV - Distribuição dos alunos pelos cursos profissionais.....	243
Gráfico XV - Retenções dos alunos verificadas durante a escolaridade obrigatória .....	244
Gráfico XVI - Frequência do curso como primeira opção.....	248
Gráfico XVII - Valores das médias dos itens da tabela III relativos ao grau de satisfação .....	256
Gráfico XVIII - Valores das médias dos itens da tabela quanto ao grau de satisfação .....	258
Gráfico XIX - Número de alunos com módulos não concluídos no tempo normal .....	259

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela I - Alunos matriculados nos cursos profissionais nas escolas profissionais e secundárias .....	190
Tabela II - Inquérito aos alunos .....	227
Tabela III - Grau de satisfação em relação a determinados aspectos do curso profissional de frequência .....	255

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I - Esquema para uma teoria do currículo .....	91
Figura II - Comparação das taxonomias de Bloom e Krathwohl .....	132

## INTRODUÇÃO

Os estudos teóricos e empíricos desenvolvidos neste trabalho centram-se na problemática relacionada com o rendimento/insucesso escolar do ensino profissional secundário, nomeadamente ao nível das representações que são construídas pelos alunos e professores sobre este tipo de ensino formativo, os níveis/taxas de conclusão conseguidos pelos alunos em relação ao tempo completo de formação de um ciclo de três anos, sabendo-se desde logo que os indicadores nacionais relacionados com o (in) sucesso escolar deste segmento de ensino profissional de nível secundário, para além de continuarem elevados, têm sido uma constante ao longo da sua existência como ensino profissional.

Em 2004, foi introduzida uma revisão curricular no ensino secundário, que teve como grande objectivo alargar o ensino profissional a todas as escolas secundárias do país, reocupando o espaço pedagógico e curricular do ensino tecnológico, numa perspectiva de reduzir o enorme insucesso escolar verificado até então neste segmento de ensino formativo. Decorridos estes anos de ensino profissional nas escolas públicas, impunha-se a necessidade não só discutir a sua organização curricular no terreno como saber em que medida os objectivos da sua implementação foram cumpridos, nomeadamente em termos de abandono e insucesso escolar entretanto produzido, já que “o futuro de qualquer reforma joga-se nas instituições e nas salas de aula” (Perrenoud, 2003, p. 18).

No sentido de se compreender o tipo de insucesso escolar que envolve baixos níveis de aproveitamento escolar neste tipo de ensino formativo, consideramos o conceito desenvolvido e adoptado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 1998) em relação ao insucesso escolar, o qual aponta para a existência de três níveis de manifestações diferentes. O primeiro nível é aquele que se refere aos alunos que apresentam baixo rendimento académico - aos alunos que ao longo da sua escolarização não alcançaram um nível de conhecimentos mínimos. O segundo nível de manifestação compreende aqueles alunos que abandonam ou então terminam a escolaridade obrigatória sem qualquer certificação correspondente, enquanto o terceiro nível de manifestação é aquele que aponta para as consequências sociais e laborais na idade adulta dos alunos que não tenham alcançado a

preparação adequada. Os três níveis de manifestação de insucesso escolar embora apresentem entre si uma estreita relação, não deixam todavia de se produzirem em momentos (durante a educação, no seu final ou posteriormente) diferentes, como também são diferentes as suas implicações.

Assim, a representação conceptual de insucesso considerada neste estudo é aquela que aponta para a existência de alunos com baixo rendimento académico, alunos que ao longo da sua escolarização não alcançaram os níveis de conhecimentos e de competências considerados mínimos necessários para completarem o ciclo formativo correspondente ao ensino profissional, embora considerados essenciais para poderem ser utilizados de forma satisfatória na vida social e laboral ou mesmo numa via de prosseguimento de estudos. Verifica-se, portanto, insucesso escolar, sempre que o aluno “não consegue atingir os objectivos propostos pelo nível de ensino que frequenta. Em regra o fenómeno manifesta-se por repetências e por desistências” (Villas-Boas, 2001, p.37). Os alunos que no final de um ciclo de formação de três anos no ensino profissional de nível secundário não completaram com sucesso todo o seu percurso curricular e profissional são exactamente os alunos que não ficam certificados para o exercício profissional de uma determinada profissão, como técnicos qualificados intermédios de nível III. Trata-se, por consequência, da face mais visível e objectiva de insucesso escolar relacionada com a definição conceptual, uma vez que representa a percentagem daqueles alunos que não concluíram com sucesso a sua formação educativa e profissional no tempo considerado normal para a sua conclusão (três anos). Sabe-se, no entanto, que a sua excessiva simplificação em termos de indicadores quantitativos, pode conduzir naturalmente a uma visão reducionista dos objectivos atribuídos à educação, se esses indicadores quantitativos não tiverem em consideração alguma complementaridade de análise, nomeadamente através da triangulação com outros indicadores, porventura de natureza mais qualitativa.

A função educativa vai para além dos objectivos correspondentes à certificação dos alunos para o exercício de uma profissão. Segundo Azevedo (2002), educar “não é apenas escolarizar e certificar, é fomentar a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências, é estimular a aquisição de atitudes e de comportamentos capazes de proporcionar uma cidadania responsável e uma capacidade renovada de geração de formas de vida em comum” (p. 8). O sucesso educativo, em oposição ao insucesso educativo, deverá ser entendido de um modo mais abrangente, uma vez que deve representar para o aluno a aquisição da capacidade de aprender a

conhecer, de ser capaz de compreender o que se passa à sua volta; de aprender a fazer para poder agir e intervir no seu envolvimento; de aprender a viver com os outros no sentido de poder participar na vida em comum e assim tirar proveito da sua riqueza pessoal; aprender a ser, desenvolvendo atitudes de reflexão e de auto conhecimento de forma a buscar a sua autonomia, a sua capacidade de formar juízos, de escolher, de decidir e de fazer opções esclarecidas (Delors, 1996).

Ao longo dos anos tem-se procurado encontrar as diferentes causas para explicar os diversos e os diferentes tipos de insucessos escolares dos alunos, embora alguns autores mais recentes continuem a reforçar a sua insistência na natureza cumulativa e dinâmica dos processos de desigualdade de oportunidades - de acesso, mas sobretudo de progressão e resultados – associados à educação, num quadro de determinantes de múltipla etiologia, quando enfatizam a conhecida relação existente entre a debilidade socioeconómica da família de origem e a maior incidência de situações de repetência, absentismo e abandono escolares, como também referenciam a forma como tal relação se encontra associada às expectativas e aos resultados futuros em termos de frequência de níveis superiores de educação e de estatutos de trabalho. Se ao longo dos tempos têm havido estudos que salientam a existência de uma relação muito directa entre os factores estritamente vinculados ao aluno como causadores do seu próprio rendimento escolar (capacidades, motivação e herança genética), outros estudos, entretanto, colocam a sua centralidade em factores estritamente sociais e culturais, na perspectiva de que a escola tenderá a reproduzir as diferenças entre os diversos alunos que se encontram na própria sociedade. Finalmente a existência de outros estudos que colocam a sua tónica fundamental nas características das próprias escolas, nomeadamente ao nível da sua organização e gestão, motivo pelo qual defendem que a organização e o funcionamento das escolas têm uma parte importante de responsabilidade no maior ou menor êxito académico dos seus alunos.

Actualmente, existe um amplo consenso entre as diversas sensibilidades explicativas do insucesso escolar, fundamentalmente aquelas que consideram que as várias interpretações que apresentam características unidimensionais ou centradas numa única dimensão não explicam só por si as diversas situações de insucesso escolar, nomeadamente quando dizem não existir uma única variável capaz de explicar isoladamente os dados de qualquer insucesso escolar. Soares (2008) propõe um modelo conceptual que relaciona a existência de cinco estruturas associadas ao desempenho cognitivo dos alunos, desde o próprio aluno, passando pela família e pela escola,

incluindo a rede ou sistema a que está associada até à sociedade em geral, acrescentando ainda que tanto os factores intra-escolares quanto os extra-escolares estão ligados ao desempenho dos alunos. A sua análise, mesmo quando restringida aos factores ligados à própria escola, demonstrou que o modelo evidencia que são tantos os factores escolares associados ao desempenho dos alunos que nenhum deles é capaz de garantir, isoladamente, bons resultados escolares. Com efeito, a maior ênfase concedida aos factores específicos de insucesso, em determinados momentos históricos, parece assim que se deve atribuir mais à fé daqueles que os advogam do que propriamente a evidências científicas (Soares, 2004, p. 5).

A compreensão dos resultados dos alunos com baixos rendimentos escolares necessita portanto de ser analisada através do recurso a uma perspectiva mais ampla e interactiva com as diferentes situações do fenómeno, isto é, a uma perspectiva multidimensional. Nesse sentido, a grande maioria dos estudos e investigações actuais também coincidem no modo como devem incorporar os diferentes níveis ou dimensões na sua explicação, pelo que qualquer análise sobre insucesso escolar, mesmo que relacionada com um determinado ciclo ou nível educativo corre sempre o risco de se ver amputada de muitos significados determinantes se não tiver em consideração um resultado cada vez mais consensual que considera no seu processo a existência de importantes relações de interdependência funcional – cognitiva, de socialização, de desenvolvimento pessoal, entre outras – nas fases sucessivas das trajectórias escolares, embora existam necessariamente diferenças que são muito importantes na influência relativa de cada uma dessas dimensões.

Nessa perspectiva multidimensional de interpretação do insucesso escolar, Reynolds e Teddlie (2000), referenciam alguns estudos relacionados com o rendimento escolar, em que demonstram que 12 a 15% da variação do rendimento individual dos alunos parece estar intimamente relacionada com as características da organização e do funcionamento da própria escola, com as suas práticas disciplinares e pedagógicas, com a formação e as condições do trabalho docente, enquanto o contexto sociocultural dos alunos acaba por explicar uma percentagem bastante superior. Indicam, ainda, que os conhecimentos iniciais dos alunos no início de uma nova fase educativa, representam eles próprios, só por si, uma mais-valia com elevado poder sobre os resultados finais dos alunos. Apesar destas conclusões, o certo é que mais de metade da variação dos resultados dos alunos continuava directamente relacionada com as diferenças individuais de cada um deles. Por outro lado, estas diferenças individuais estavam

ainda determinadas pela interacção de múltiplos factores, nomeadamente factores de natureza social, cultural, familiar e individual (cognitivos, afectivos e motivacionais), remetendo estes últimos para a influência, embora relativa, de factores hereditários e ambientais, no entanto sem a possibilidade de se poder estabelecer uma hierarquia de influências entre as suas principais dimensões, inviabilizando assim o conhecimento dos factores mais determinantes.

Com efeito, se a origem social do aluno está intimamente associada às taxas de insucesso e de abandono escolar (Detry & Cardoso, 1996), também os conhecimentos prévios dos próprios alunos parecem emergir como uma variável preditora do sucesso escolar ao longo da próxima escolaridade, conforme referem Nóvoa e Ribeiro (2005) ou Wolfolk (2005), explicando-se por esse motivo a relevância de tais conhecimentos, nomeadamente pelo facto de condicionarem os níveis de atenção, percepção, compreensão e organização da nova informação a aprender, conforme salientam Ronning e Bruning (1990).

Numa lógica construtiva, os conhecimentos prévios do aluno constituem uma espécie de andaime sobre o qual se edificam ou se constroem as aprendizagens posteriores (Rosário, 2005), compreendo-se por isso como é que essa base de conhecimentos, quando sólidos, são considerados por diversos autores como sendo mais valorizados que as próprias estratégias de aprendizagem para a sua compreensão, organização, memorização e consolidação de novos conhecimentos.

O ensino profissional em Portugal constitui-se como um sector de ensino e formação considerado alternativo ao sistema formal de ensino para aqueles jovens que pretendem, fundamentalmente, concluir o 12º ano de escolaridade e, simultaneamente, inserirem-se no mercado de trabalho como técnicos qualificados de nível III, mas também o percurso escolar considerado por muitos como o caminho mais adequado para combater o abandono e o insucesso que se verifica no ensino secundário. A partir das representações e das características percebidas pelos alunos que o frequentam e pelos professores que o leccionam, a pergunta de partida deste trabalho é: quais são as razões fundamentais que condicionam e/ou influenciam o desenvolvimento do (in) sucesso escolar dos alunos do ensino profissional? Deste modo, o estudo aponta os seguintes objectivos de investigação:

## **Objectivo geral**

- Conhecer e analisar as representações que os alunos do ensino profissional de nível III do ensino secundário têm em relação a este ensino e ao tipo de insucesso escolar que produzem, descobrindo a sua dimensão académica, nomeadamente, nas suas vertentes cognitiva e social, e simultaneamente compreender o modo como os professores o interiorizam e o representam ao nível científico e pedagógico, tendo em consideração os objectivos de ensino e formação consagrados para cada um dos cursos profissionais.

## **Objectivos específicos**

- Conhecer as motivações e os interesses dos alunos que mais contribuíram para a escolha do ensino profissional;
- Analisar as representações que os alunos fazem do ensino profissional, tendo em consideração que as suas características de formação estão directamente vocacionadas para uma inserção imediata no mercado de trabalho;
- Caracterizar o perfil sociocultural e escolar (percursos escolares anteriores) dos alunos que frequentam o ensino profissional;
- Compreender as razões que mais contribuem para o desenvolvimento de situações de insucesso escolar neste nível de ensino e formação profissional, tendo em consideração que a sua estrutura curricular por módulos permite, para além de uma maior flexibilidade no seu desenvolvimento, o respeito pelos ritmos de aprendizagem de cada aluno;
- Conhecer as expectativas dos alunos do ensino profissional face ao futuro profissional e/ou escolar; se percepcionam esta modalidade como uma via que permite mais facilmente uma integração rápida no mundo do trabalho ou o caminho mais adequado para ingressarem no ensino superior (ou curso de especialização tecnológica) ou simplesmente a oportunidade que melhor poderá contribuir para a concretização da escolaridade relativa ao décimo segundo ano;

- Conhecer as representações e as percepções que os professores fazem deste segmento de ensino e formação;
- Conhecer o nível de insucesso/taxa de conclusão dos alunos do ensino profissional que iniciaram os cursos profissionais em 2007-2008 e o concluíram em 2009-2010.

No sentido de dar continuidade ao que foi explicitado anteriormente, o trabalho que se segue está organizado em duas partes principais. Na primeira parte, efectua-se a apresentação do quadro teórico que lhe subjaz, explanado e desenvolvido em três capítulos. Na segunda parte descreve-se a opção metodológica escolhida e adoptada para o estudo com os dados entretanto recolhidos, quer através dos resultados dos questionários aos alunos quer pelos resultados fornecidos pelas entrevistas aos professores directores dos diversos cursos profissionais em questão, assim como os resultados entretanto fornecidos pelas próprias escolas sobre o rendimento escolar/taxas de conclusão dos alunos do ensino profissional referentes ao ciclo de formação escolar de três anos (2007/2010).

A revisão da literatura inicia-se com o primeiro capítulo, que apresenta e contextualiza as diferentes teorias explicativas do insucesso e do abandono escolar, permitindo enquadrar a problemática em estudo à luz de perspectivas sociológicas que elegeram o ensino profissional e os seus alunos como objecto de estudo.

O segundo capítulo historia e contextualiza o ensino profissional em Portugal, a sua evolução como ensino técnico de nível secundário, reflectindo as suas transformações entretanto ocorridas ao nível das suas concepções teóricas, das suas práticas de desenvolvimento e dos seus resultados escolares.

No terceiro capítulo desenvolve-se uma análise compreensiva e abrangente do conceito relacionado com o currículo em estrutura modular e o seu desenvolvimento por “competências” no ensino profissional. Nessa perspectiva, procede-se a uma análise histórica do termo competência, conceito com raízes quer no comportamentalismo e na pedagogia por objectivos, quer no construtivismo, mas que se tem revestido de múltiplos significados ao longo do tempo, tornando-se por isso um “conceito camaleão” na opinião de Alves, Estêvão e Morgado (2006), mas cuja abrangência compreende uma pluralidade de definições que são contrastantes e até conflituantes, assim como as suas implicações ao nível das práticas pedagógicas e de avaliação. Por consequência, a competência quando inserida como conceito epistemológico no plano

curricular de desenvolvimento, representa uma viragem na forma de relação com o conhecimento no sentido de uma perspectiva utilitarista (Young, 2010), pois valoriza-se aqueles conhecimentos que mais prontamente podem ser traduzidos numa utilidade prática.

Nas conclusões, evidenciam-se os principais dados levantados pelos questionários aos alunos, as entrevistas aos professores do estudo e os dados do insucesso fornecidos pelas escolas envolvidas no estudo, nomeadamente, as principais dificuldades apresentadas pelos alunos no que concerne ao tipo de curso pretendido, à valorização que estes atribuem à componente prática do respectivo curso em detrimento da subvalorização que conferem e praticam com as disciplinas de cariz teórico, e daí o muito desinteresse e desmotivação manifestado pelos alunos pelo estudo e pelas aulas. Para os professores, a constatação de que as causas do insucesso do aluno estão prioritariamente centradas no próprio aluno que ao matricular-se nos cursos profissionais, o fazem desde logo com enormes deficiências de conhecimentos e competências não devidamente desenvolvidos durante a escolaridade obrigatória, mas também numa perspectiva predominante de completarem mais facilmente o 12º ano. Cumulativamente a constatação das dificuldades que as próprias escolas e os professores sentem em conciliar um ensino desenvolvido e centrado para combater o insucesso escolar, e em simultâneo preparar com qualidade jovens para se integrarem no mundo do trabalho como técnicos intermédios qualificados de nível III.

A norma adoptada para citações e referência bibliográfica do trabalho é a Norma APA (*American Psychological Association*) de 2001.

## **PRIMEIRA PARTE – REFERENCIAL TEÓRICO**

### **CAPÍTULO I – (IN) SUCESSO ESCOLAR**

#### **1. Introdução**

A complexidade da problemática do insucesso escolar implica, por um lado, uma clarificação do próprio conceito de insucesso escolar, e por outro lado, o conhecimento do funcionamento real da escola e do sistema educativo com os seus intervenientes mais directos (professores e alunos), assim como o conhecimento das diferentes causas que mais directamente contribuem ou parecem contribuir para o seu desenvolvimento. Por outro lado, também se sabe que a existência de um elevado insucesso escolar não implica necessariamente a abundância de reprovações ou retenções, como também a existência de sucesso não pressupõe o contrário, embora a redução do insucesso escolar seja um dos temas prioritários para os países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) no seu desejo de elevar tanto a qualidade da educação como a eficácia e a eficiência dos sistemas educativos.

Neste capítulo, começamos por nos interrogar sobre o que significa insucesso escolar, dado tratar-se de um conceito que para além de complexo é também multiforme, com várias leituras possíveis de análise, mas cuja característica principal está intimamente relacionada com o baixo rendimento educativo ou o abandono prematuro dos estudos de determinados alunos. Naturalmente que se trata de um termo que é claramente mais abrangente e representativo de diferentes realidades e de diferentes percepções, consoante é utilizado pelos alunos, pelos pais ou pelos próprios professores (Montagner, 1998), assumindo, portanto, configurações diversas, consoante o sistema educativo em análise e as respectivas práticas de avaliação e de certificação dos alunos.

Ao longo dos anos tem-se procurado encontrar os diferentes factores e mecanismos geradores de insucesso escolar, existindo para o efeito estudos que salientam a existência de factores estritamente relacionados com o domínio do aluno, salientando-se as suas capacidades e

motivações bem como a própria herança genética. Outros, pelo contrário, estão muito mais centrados na proeminência de factores sociais e culturais. Nesta perspectiva, a escola tenderá a reproduzir as diferenças entre os alunos que se encontram na sociedade. Finalmente, aqueles que relacionam mais directamente o insucesso dos alunos com as características das próprias escolas, defendendo ainda que a organização e o funcionamento das mesmas têm uma importante parte de responsabilidade no maior ou menor êxito dos seus alunos.

Actualmente, parece existir um amplo consenso no sentido de se compreender que as interpretações de âmbito unidimensionais relacionadas com o desenvolvimento do insucesso não só não são exactas como não explicam a dimensão do fenómeno, pelo que não é possível explicar a sua complexidade baseada apenas num único factor. Diferentes investigações têm salientado que uma percentagem do insucesso, principalmente aquela que se relaciona com o baixo rendimento individual dos alunos está intimamente conjugada com a natureza da escola, enquanto o contexto sociocultural pode explicar uma percentagem de insucesso ligeiramente superior, desde que haja o cuidado de se diferenciar o contexto do aluno do contexto médio da própria escola, porquanto os conhecimentos iniciais de um aluno que inicia um determinado ciclo de estudos mais avançado têm uma elevada interferência nos seus resultados finais.

Existe ainda a convicção, apesar das conclusões e dos números que as sustentam, de que uma grande percentagem do insucesso está intrinsecamente relacionada com as diferenças individuais de cada um dos alunos, as quais estão determinadas pela interacção de múltiplos factores, nomeadamente de natureza social, cultural, familiar e individual (cognitivos, afectivos e motivacionais). Estes últimos, remetem-nos ainda para a influência de acção de factores de natureza hereditária mas também de factores ambientais. Assim sendo, estamos perante um conjunto de três realidades distintas, mas muito relacionadas entre si, nas quais se devem procurar e analisar os diversos factores de insucesso e as suas causas: o aluno, o meio social e a instituição escolar.

## 2. Conceito de (in) sucesso

O insucesso escolar é um fenómeno complexo e multidisciplinar que para além de poder envolver a compreensão de várias modalidades disciplinares, nomeadamente ao nível da educação, pedagogia, psicologia, sociologia, antropologia, neurologia e patologia, encerra uma problemática ecológica, com várias ideias mas de contornos por vezes difusos e imprecisos, embora estando sempre directamente dependente da própria escola e da sua interacção com o meio social e cultural, incluindo as características dos próprios alunos. É conceptualmente perspectivado a partir de indicadores quantificáveis, nos quais se incluem as taxas de aprovação/reprovação, retenção, desistência ou abandono escolar, mas também outros, todavia de natureza mais qualitativa, como sejam aqueles que permitem verificar o nível de desadequação entre os conteúdos transmitidos pela escola e as aspirações dos alunos, assim como a ausência de articulação entre estes factores e as necessidades do sistema social.

Em alguns países, a utilização do termo insucesso escolar aplica-se com alguma precaução, principalmente quando consideram que poderá produzir efeitos contraproducentes pelo facto de promover a diminuição da reputação das escolas, o moral dos próprios professores e a auto-estima dos alunos. Este é o caso, por exemplo, vivido em França, onde a classificação de uma escola dentro de uma “zona de educação prioritária” (ZEP) na tentativa de resolução do fenómeno, provocou que muitos encarregados de educação solicitassem a mudança dos seus educandos para estabelecimentos de ensino não integrados nessas zonas que contemplavam grupos de alunos em situação de risco. O sistema de ensino francês considera o insucesso escolar, em termos de saídas do sistema educativo sem qualquer qualificação, enquanto a sua quantificação tem como base as dificuldades de aprendizagem que impedem os alunos de numa determinada idade atingirem as competências e os conhecimentos exigidos. Nessa perspectiva, o indicador utilizado para medir a extensão do insucesso escolar, como acontece também na Bélgica, é a taxa objectiva de retenção, embora neste último país o insucesso escolar seja também definido em termos de objectivos cognitivos não atingidos.

A dificuldade em atingir os objectivos definidos para o ensino básico é o indicador utilizado pela Espanha para definir o seu insucesso escolar, enquanto na Grécia o insucesso está associado ao nível de desenvolvimento dos alunos, estimado através de diferentes modalidades de

avaliação que têm por referência as metas e os objectivos curriculares definidos, conforme é entendido em Portugal. Neste caso, esses objectivos são definidos através de um processo de avaliação, que no caso do ensino básico consiste na verificação do grau de cumprimento dos objectivos gerais definidos a nível nacional para cada um dos ciclos de escolaridade e dos objectivos específicos de cada disciplina ou área disciplinar. O insucesso escolar é então determinado pelas taxas de retenção, abandono e pelo próprio insucesso obtido nos exames.

Na Dinamarca, onde não se pratica a retenção ao longo dos nove anos de escolaridade, a expressão *insucesso escolar* significa o desequilíbrio entre as capacidades e aptidões dos alunos face ao benefício que estes retiram do ensino. Consequentemente, o abandono do sistema escolar no final da escolaridade obrigatória é neste caso sinónimo de insucesso escolar.

O conceito de *insucesso escolar* não existe em determinados sistemas educativos, como é o caso do País de Gales e a Irlanda do Norte. Utilizam antes o termo *under-achieving* no País de Gales e a expressão *no achievers ou lower achievers* na Irlanda, que em ambas as situações significam a incapacidade manifestada pelo aluno no desenvolvimento das suas competências individuais. Na Alemanha, embora o insucesso não esteja claramente definido, a sua estimativa é no entanto calculada através das taxas de retenção e do abandono escolar, tal como acontece na Itália, embora neste país o termo *dispersione scolastica* seja definido como a incapacidade manifestada pelo aluno em adquirir os conhecimentos considerados básicos para determinado nível de ensino.

O estudo desenvolvido entre 1995 e 1998 pela OCDE refere que, independentemente das diferenças verificadas no uso do termo insucesso escolar, assim como da sua definição, o baixo rendimento escolar deve ser considerado um processo, mais do que como um resultado final atribuível a variáveis institucionais, sociais e individuais. Assim, distingue três momentos-chave nesse processo. O primeiro, durante o ciclo de educação obrigatória, apresenta-se quando o rendimento do aluno é sistematicamente inferior ao da média, ou quando este tem de repetir um ano escolar. O segundo manifesta-se através do abandono escolar do aluno antes de terminar a educação obrigatória, ou então quando termina os seus estudos sem obter o certificado correspondente. O terceiro momento reflecte-se por uma difícil integração profissional dos alunos que não possuem os conhecimentos e habilidades básicas que deveriam ter adquirido na escola.

Etimologicamente, a palavra insucesso resulta do latim *insucessu(m)*, que significa “malogro; mau êxito; falta de sucesso que se desejava” (Fontinha, s/d) ou “mau resultado, mau

êxito, falta de êxito, desastre, fracasso” (Costa & Melo, 1994), embora habitualmente seja referenciado, por analogia, ao termo sucesso que advém do latim *sucessu(m)*, que corresponde, entre outros significados “chegada, resultado, triunfo” (Machado, 2003). Verifica-se, portanto, que os termos *sucesso* e *insucesso* detêm significados que se relacionam com conceitos de bom e mau que lhes estão subjacentes, evocando sempre atributos pessoais, positivos ou negativos.

Não existindo uma unidade semântica na definição de insucesso escolar, refere-se a análise efectuada por Benavente (1990), que a partir de diversos estudos reuniu para esta designação vários termos, dos quais se salientam: reprovações, atrasos, repetência, abandono, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso. Acrescentou ainda, as seguintes expressões: “mau aproveitamento; mau rendimento; mau rendimento escolar” (p. 15). Perante estas terminologias, salienta-se Rovira (2003) quando refere que o termo *insucesso escolar* “parece aludir a um déficit pessoal que está muito longe de ser a causa principal da maior parte do chamado fracasso escolar”. Verifica-se, portanto, a atribuição de vários significados ao termo insucesso escolar, o que confirma a extensão de um problema que em termos oficiais é apenas avaliado pelo critério pedagógico dito “objectivo”, baseado nos resultados escolares, embora Cortesão e Torres (1990) sustentem que para além da “repetência e abandono escolares, indicadores através dos quais tradicionalmente se define o insucesso escolar, existem outros aspectos reveladores do mal-estar dos alunos na instituição escolar, tais como a agressividade, o desinteresse, a violência e a delinquência”. Por outro lado, a incapacidade de mobilização dos conhecimentos adquiridos após o término da escolaridade é também um indicador a considerar que a educação não se cumpriu. Formosinho (1991), embora também considere que se possam atribuir vários significados ao insucesso escolar, o sucesso escolar do aluno é entendido como “o sucesso do aluno certificado pela escola” (p. 178), proposição que sugere que o insucesso é veiculado pela não certificação escolar.

Na sequência do exposto, pode concluir-se que a explicitação do conceito de insucesso escolar, pelo facto de auferir de diferentes atribuições, constitui um factor impeditivo de unidade semântica, embora as suas próprias consequências, para além de estar profundamente impregnado de condicionalismos e posicionamentos sociais diversos, está também marcado por posicionamentos de natureza política que favorecem o desenvolvimento de diversas leituras de análise e, conseqüentemente, diferentes interpretações do fenómeno.

É, no entanto, com a massificação da escola que se intensifica o processo relacionado com o insucesso escolar, até então observado e tratado como um problema isolado do aluno que não conseguia transitar de ano, para passar a ser analisado e interpretado como um fenómeno social, estando nele implicados não só os intervenientes mais directos, que são os próprios alunos, como também todos os restantes actores que intervêm no processo educativo. Neste também se incluem, para além dos pais e dos professores, a própria instituição escolar, que abandona o seu carácter neutral face ao processo, assim como as entidades que o supervisionam.

Existem, por consequência, diferentes perspectivas para a problemática do insucesso escolar, embora a definição conceptual clássica e prevalecente seja aquela que o considera como sendo um impedimento ao prosseguimento dos estudos verificável em todos os níveis de ensino e instituições escolares, perspectivado a partir de indicadores quantificáveis, nos quais se salientam as taxas de reprovação/retenção e de abandono escolar. Caracteriza-se, normalmente, por apresentar um carácter precoce, dado tender a aparecer de uma forma mais intensa nos primeiros anos de escolaridade. É também socialmente selectivo, tendo em consideração a forma como o seu grau de incidência se modifica de acordo com os meios sociais de origem dos alunos. É ainda um fenómeno com características cumulativas, dado que um aluno que reprove tem uma maior probabilidade de reprovar novamente, não sendo por isso encarado como um “acontecimento isolado na vida escolar do aluno”.

Sem prejuízo da diversidade de contributos sobre o conceito relacionado com insucesso escolar e as diferentes perspectivas que os mesmos nos proporcionam, Sil (2004) considera que uma situação de insucesso pode implicar uma multiplicidade e uma enorme variedade de causas cuja origem tanto pode estar centrada ao nível do aluno e do seu ambiente restrito como na sociedade à qual pertence, mas também ao nível da própria escola e do sistema educativo. A função da escola ultrapassa largamente a dimensão clássica de transmitir apenas conhecimentos do campo científico do currículo; os objectivos de ensino e formação assumem duas vertentes fundamentais no desenvolvimento do acto educativo. Para além de ensinar, a escola tem também a função de educar, explicando-se por isso alguma da necessidade que alguns autores sentem em distinguir insucesso escolar de insucesso educativo.

Enquanto uma dessas vertentes formativas está directamente relacionada com a actualização e a especialização dos próprios saberes, considerando Morgado (1999) “que é através dos conteúdos programáticos e da sua actualização regular que o conhecimento científico

produzido chega aos alunos pela escola” (p. 9). A outra vertente está mais directamente relacionada com a formação global e pessoal do indivíduo, com a construção da sua identidade pessoal. A escola, para além de ensinar, entre outras matérias específicas, tais como a matemática, a história e as ciências, também deve contribuir para o domínio de um conjunto de capacidades processuais que envolvem aprender a pensar, a analisar criticamente, a relacionar-se com os outros, a investir no desenvolvimento de projectos, a questionar, a ter iniciativa, incluindo o desenvolvimento de outras capacidades, instrumentais para a qualidade de vida dos jovens em diversos domínios da sua existência (Meneses, 1999).

Na mesma perspectiva relativamente à função do acto educativo, Pires, Fernandes e Formosinho (1991) atribuem também à educação diversas finalidades que vão desde a dimensão instrução até à dimensão relacionada com a estimulação, passando pela socialização dos próprios educandos. Enquanto a educação, através da dimensão instrução, objectiva a aquisição de conhecimentos e de técnicas, a estimulação promove o desenvolvimento integral e equilibrado da personalidade do aluno através da interiorização de determinadas normas, valores, crenças, hábitos e atitudes com vista à vida em sociedade, pela via da socialização.

Se alguma destas dimensões não for devidamente concretizada, podemos estar também perante uma situação de insucesso na acção do acto educativo. Este não deverá estar limitado unicamente ao cumprimento dos objectivos curriculares do campo científico dos programas disciplinares, mas também ao desenvolvimento e ao cumprimento de um conjunto de outras capacidades, nos quais se incluem a aquisição de determinados conteúdos, que para além de fundamentais são indispensáveis para que os alunos possam adquirir as competências que lhes permitam ser cidadãos activos dentro do seu âmbito sociocultural.

No campo institucional, é relativamente consensual a atribuição do insucesso escolar ao facto de os alunos não atingirem as metas – fim dos ciclos – dentro dos limites temporais estabelecidos, traduzindo-se na prática pelas taxas de reprovação, repetência e abandono escolar. Existem outros insucessos escolares, porventura perspectivados a partir de indicadores mais qualitativos e menos quantificáveis. Nesse sentido, Pires (1987), considera poderem ser mais nefastos nas suas consequências, nomeadamente aquele que permite verificar a desadequação entre os conteúdos transmitidos pela escola e as aspirações dos alunos, assim como a ausência de articulação entre estes factores e as necessidades do sistema social (particularmente do sistema político, cultural e económico). A preparação dos alunos formalmente aprovados para cumprir

funções no mercado de trabalho também constitui uma outra dimensão do insucesso escolar, embora de difícil observação e medição, mas que nos permite dar conta, nomeadamente, do nível de (in) cumprimento das metas e mesmo expectativas individuais e sociais dos alunos.

A definição de insucesso ou sucesso escolar vai portanto muito para além da simples contabilização dos resultados escolares dos alunos, dos indicadores mensuráveis relativos às taxas de reprovação e de abandono escolar, as quais não deveriam ser analisadas e quantificadas apenas pelo rendimento escolar atingido pelos alunos nas diferentes disciplinas do plano de estudos. O conceito de (in) sucesso deverá também englobar outras dimensões importantes, sobretudo aquela que está relacionada com o desenvolvimento integrado (pessoal e social) do aluno, com o seu equilíbrio, bom senso e maturidade, com a capacidade de criatividade e de desenvolvimento de relações humanas entre pares e superiores hierárquicos, incluindo a capacidade de ajudar a resolver tensões e conflitos em ambientes de trabalho, como salientam Tavares e Silva (2001), quando consideram que o “sucesso académico integra de alguma forma o sucesso familiar, escolar, educativo, e que possibilita e potencializa o sucesso social, profissional, cultural, axiológico, numa palavra, humano” (p. 150).

Numa outra perspectiva conceptual de análise, Iturra (1990), considera que “o insucesso escolar consiste na dificuldade que as crianças (alunos) têm de aprender, em completar a escolaridade no tempo previsto, em obter notas altas ou pelo menos satisfatórias pelo seu trabalho escolar para poderem continuar os seus estudos” (p. 15). Consequentemente, o insucesso escolar é entendido como um fenómeno de falhanço da própria escola, quando considera que esta sente dificuldades em treinar mentes que já têm um conhecimento do real e que o caminho para o sucesso, consiste segundo Iturra (1990), “em domesticar uma mente na verdade histórica, cultural e conjuntural (...), precisando para o efeito a escola de colocar os alunos no caminho da interrogação” (p. 129).

Também Perrenoud (2000), define insucesso escolar como sendo a “consequência de dificuldades de aprendizagem e a expressão de uma falta objectiva de conhecimentos e competências” (p. 18). Numa outra perspectiva, Muñiz (1993), entende que “o insucesso escolar corresponde a uma dificuldade vivida por um aluno considerado “normal” para o desenvolvimento de uma formação tida como adequada para a sua idade” (p. 9). Assim, “qualquer aluno possui uma inteligência normal ou superior ao normal quando não sofre de

lesões cerebrais, é assíduo às aulas e não tem origem numa família com um nível cultural muito baixo”.

A problemática relacionada com o insucesso escolar, para além de articular diversas perspectivas conceptuais de análise e de desenvolvimento, envolve sempre razões muito distintas e multifacetadas para a sua motivação, embora Tavares, Santiago, Lencastre e Gonçalves (2000), considerem que são sempre razões que passam pela existência de variáveis factoriais de ordem individual, social, institucional e organizacional. Consequentemente, o insucesso escolar é um fenómeno complexo que não só engloba o rendimento escolar dos alunos mas também o insucesso ao nível pessoal, interpessoal ou mesmo institucional, correspondendo por isso a uma visão mais contextualizada, sistémica, construtivista e desenvolvimentista do fenómeno (Ferreira, Almeida & Soares, 2001). Pode-se assim analisar o fenómeno do insucesso em dois sentidos. No sentido mais restrito pode-se falar de sucesso escolar, aliado aos resultados dos alunos, e num sentido mais amplo e abrangente em sucesso educativo, razão pela qual a etiologia do insucesso escolar não pode ser atribuída a um único factor, mas a um conjunto de factores que interactivamente o ocasionam. O próprio aluno, os professores, a escola e a família constituem os quatro grandes subsistemas que normalmente são apontados na análise e compreensão do insucesso escolar (Canavaro, 2004).

O sistema de ensino em Portugal tem-se confrontado com elevadas taxas de insucesso escolar (uma das mais elevadas taxas europeias), não só ao nível do ensino secundário como noutro qualquer subsistema de ensino e formação (quadro 1), assim como também com os alunos com dificuldades de aprendizagem, que passou de umas dezenas de milhar desde o início dos anos oitenta para mais de uma centena de milhar durante os últimos vinte anos (Correia, 1997). Estes alunos nos finais dos anos noventa constituem cerca de metade da população estudantil com NEE, pensando-se que o número de crianças e adolescentes em idade escolar com NEE ronda os 250 000 alunos, o que corresponde a cerca de 15% da população em idade escolar.

**Quadro I - Taxa de abandono escolar precoce dos alunos do ensino não superior**

Anos	Total (Taxa %)	Sexo	
		Masculino (Taxa %)	Feminino (Taxa %)
1992	50.0	56.2	44.2
1993	46.7	52.9	40.7
1994	44.3	49.4	39.2
1995	41.4	47.1	35.5
1996	40.1	45.6	34.4
1997	40.6	46.8	34.4
1998	46.6	52.0	41.2
1999	44.9	50.8	38.9
2000	43.6	50.9	36.3
2001	44.2	51.6	36.7
2002	45.0	52.6	37.2
2003	41.2	48.7	33.6
2004	39.4	47.7	31.0
2005	38.8	46.7	30.7
2006	39.1	46.6	31.3
2007	36.9	43.1	30.4
2008	35.4	41.9	28.6
2009	31.2	36.1	26.1
2010	28.7	32.7	24.6

Fonte de dados: INE - Inquérito ao Emprego

Nesta perspectiva, compreende-se a correlação entre as dificuldades de aprendizagem e o insucesso produzido pelos alunos, principalmente ao nível do contexto da sala de aula, quando Campanudo (2009), refere que os alunos podem revelar dificuldades em vários tipos de aprendizagem, nomeadamente na aprendizagem escolar ou académica, envolvendo a aprendizagem simbólica ou verbal, onde se incluem a leitura, a escrita e a matemática; ou na aprendizagem psicossocial ou psicomotora, de carácter não simbólico ou não verbal,

manifestando-se nas dificuldades em aprender a orientar-se no espaço, a desenhar, em actividades desportivas ou na interacção com os pares.

Assim, tendo em consideração um conjunto diversificado de factores, tal como a heterogeneidade de características dos alunos com dificuldades de aprendizagem, a formação exígua nesta área da maioria dos profissionais e dos pais, o conceito de dificuldades de aprendizagem apesar de estudado por várias disciplinas, nomeadamente da educação, pedagogia, psicologia, sociologia, antropologia, neurologia, patologia e seus conteúdos paradigmáticos transdisciplinares, retrata um objecto de estudo controverso e ainda pouco consensual. As dificuldades de aprendizagem compreendem todo um espaço ainda mal definido entre a “normalidade” e a “defectologia” ou entre a “educação regular” e a “educação especial”. Podem ainda situar-se num quadro conceptual que abrange um espaço extremamente complexo e de contornos muito imprecisos, podendo evidenciar uma multiplicidade e uma mistura desorganizada de dados, conceitos, construtos, teorias insubstanciadas, modelos e hipóteses, onde normalmente se confundem os problemas de aprendizagem com as próprias dificuldades de aprendizagem.

Salienta-se, entretanto, que o termo dificuldades de aprendizagem começou a ser utilizado frequentemente no início dos anos sessenta para descrever uma série de incapacidades relacionadas com o insucesso escolar que não deviam ou podiam ser atribuídas a outros tipos de problemas de aprendizagem (Correia, 2007).

Dos diversos modelos teóricos explicativos sobre a etiologia que justifica a maioria das dificuldades de aprendizagem, salientam-se as três teorias mais representativas e universalmente mais aceites, reconhecidas como muito homogéneas, tanto na sua etiologia como na sua apresentação clínica e desenvolvimental (Martín, 1994; Gallagher & Anastasiow, 1993, citados por Cruz, 1999):

- As teorias baseadas num enfoque neurofisiológico;
- As teorias perceptivo-motoras;
- As teorias psicolinguísticas e cognitivas.

As primeiras, tentam encontrar uma relação entre os diversos problemas ou dificuldades de aprendizagem e disfunções ou lesões do sistema nervoso central. Trata-se de uma perspectiva que entende o comportamento humano em função do funcionamento neurológico e cerebral do

indivíduo. O segundo grupo de teorias, por outro lado, tenta relacionar as dificuldades de aprendizagem com uma série de deficiências de tipo motor e perceptivo que existem nos indivíduos, baseando-se no pressuposto de que o desenvolvimento motor e perceptivo antecede e é um requisito prévio para o desenvolvimento conceptual e cognitivo.

As teorias psicolinguísticas e cognitivas, consideram que as dificuldades de aprendizagem resultam de deficiências nas funções de processamento psicológico (insuficiências referentes aos processos pelos quais a informação sensorial é codificada, armazenada, elaborada e recuperada). Nesta perspectiva, podem ser consideradas, genericamente, três causas para as dificuldades de aprendizagem (Martín, 1994):

- Dificuldades de aprendizagem que aparecem como resultado de falhas na recepção da informação adequada;
- Dificuldades como consequência de falhas na produção adequada de informação;
- Dificuldades de aprendizagem que aparecem como consequência dos conteúdos irrelevantes que existem na informação a aprender, tendo em consideração que é com base nesses conteúdos irrelevantes que se desordena a informação, o que impede o indivíduo de poder efectuar uma adequada codificação da mesma (Correia, 1991).

A investigação, no entanto, sugere uma vasta gama de causas possíveis para as dificuldades de aprendizagem, as quais normalmente se combinam entre si, interligando factores orgânicos e ambientais. Num mesmo indivíduo podem portanto coexistir síndromes múltiplas compreendendo um conjunto de desordens de etiologias diversas (Martín, 1994). Esta perspectiva contribui para a opinião entretanto mais generalizada de que existem múltiplas causas explicativas da origem das dificuldades de aprendizagem, assim como também a convicção de que na maioria dos casos a etiologia é desconhecida ou então muito difusa (Fonseca, 2008), se bem que Lopes (2005), apresente algumas dessas causas consideradas principais para as dificuldades de aprendizagem, nomeadamente: os *factores psicológicos*, tais como o défice de linguagem, de memória e de atenção; os *factores socioculturais*, como por exemplo a pobreza de vocabulário do contexto familiar ou falta de estimulação na família para os livros; *factores institucionais*, tais como o tipo de ensino ministrado ao aluno e a qualidade do currículo; os *factores neurofisiológicos*, entre os quais se destacam as disfunções cerebrais mínimas e os factores genéticos.

Relativamente aos diversos factores considerados responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem, podem-se agrupar em categorias distintas, conforme as sugeridas por Citoler (1996), Correia (1997) e outros, que de um modo genérico os agrupam em factores extrínsecos e intrínsecos. Dentro destas duas categorias podemos ainda encontrar várias outras subcategorias ou modos de agrupar os factores etiológicos das dificuldades de aprendizagem, nomeadamente, a classificação de Drouet (2000), a classificação de Martínez, García e Montoro (1993), Monedero (1993), Pérez (1989) e a classificação de Citoler (1996), Casas (1994) e Martín (1994).

Numa primeira classificação, Drouet (2000), sugere sete grupos de causas para as dificuldades de aprendizagem: físicas; sensoriais; neurológicas; emocionais; intelectuais ou cognitivas; educacionais e socioeconómicas. Entende por causas físicas aquelas que se referem às perturbações somáticas transitórias ou permanentes e que resultam de qualquer perturbação do estado físico geral. Causas sensoriais são todos os distúrbios que atingem os órgãos responsáveis pela percepção que o indivíduo tem do meio exterior (os órgãos dos sentidos). Causas neurológicas são as perturbações que ocorrem no sistema nervoso, nomeadamente no cérebro, no cerebelo, na medula ou nos nervos. Considerando que é o sistema nervoso que comanda todas as acções físicas e mentais do ser humano, qualquer distúrbio numa dessas partes resultará num problema de maior ou menor grau, consoante a área lesada. Causas emocionais são as que estão relacionadas com distúrbios psicológicos, ligados às emoções, aos sentimentos e à personalidade dos indivíduos. Normalmente estes distúrbios aparecem associados a problemas de outras áreas (por exemplo, na área motora ou sensorial). Causas intelectuais ou cognitivas, são as que se referenciam com a inteligência do indivíduo, com a capacidade de conhecer e compreender o mundo em que vive, de raciocinar sobre os seres animados ou inanimados que o rodeiam e de estabelecer relações com eles. Em relação às causas educacionais, é referido que as falhas no processo educativo do indivíduo se vão repercutir futuramente; a educação recebida condicionará os distúrbios de origem educativa seguinte, tanto nos estudos como no trabalho. As causas socioeconómicas, embora não sendo consideradas como distúrbios intrínsecos ao indivíduo, são problemas que têm origem no seu meio social e económico mas que o afectam.

As causas das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar, propostas por Martínez, García e Montoro (1993), Monedero (1993) e Pérez (1989), pelo facto de serem na maioria das vezes múltiplas, estão agrupadas em quatro grandes áreas: duas das quais intrínsecas

ao indivíduo (factores biológicos e factores psicológicos) e duas extrínsecas ao indivíduo (factores pedagógicos e factores socioculturais).

Em relação aos factores biológicos, Monedero (1993), salienta a importância da maturação, nomeadamente a do sistema nervoso para o sucesso da aprendizagem, enquanto Martínez, García e Montoro (1993), incluem neste grupo dos factores biológicos ou orgânicos as alterações sensoriais (deficiência visual e auditiva), as encefalopatias e todas as condições que conduzem a uma deficiência mental. Por outro lado, Pérez (1989), subdivide os factores biológicos em físicos e neurofuncionais, dividindo ainda os físicos em alterações sensoriais e somatofisiológicos, enquadrando-se nas alterações sensoriais ao nível auditivo, a hipoacusia, e ao nível visual, a ambliopia, a miopia e o astigmatismo, muito frequentes na população escolar, com implicações no aproveitamento escolar normal. Nas alterações consideradas somatofisiológicas enquadram-se as enfermidades clínicas constatáveis que podem produzir interferências no rendimento escolar.

Quanto aos factores psicológicos, considerados como impeditivos de um normal desenvolvimento e aprendizagem, Martínez, García e Montoro (1993), referenciam as alterações da personalidade e as perturbações afectivas e emocionais (tais como: insegurança, bloqueio emocional, inibição e agressividade). Em relação aos factores pedagógicos, Monedero (1993), realça as pedagogias inadequadas, a elevada exigência de alguns programas escolares, as diferenças pessoais e pedagógicas dos professores e o tipo e a qualidade das actividades realizadas. Salienta os factores cognitivos (percepção, memória e atenção), verbais, emocionais e pessoais como factores psicológicos capazes de influenciarem a aprendizagem e consequentemente o sucesso escolar. Também Pérez (1989), refere que os factores de tipo psicológico ou psicopatológico capazes de produzirem fracasso escolar são muito variados, podendo todavia salientar-se quatro causas importantes: as depressões infantis e juvenis (fobia escolar e angústia de separação), os comportamentos de evitamento escolar (fobias escolares e desadaptação escolar), as alterações da personalidade (neuroses, psicoses e psicopatologias infantis) e os conflitos educativos (sobreprotecção parental, défices na sociabilidade e crises familiares). Entre os factores pedagógicos mais relevantes, refere os métodos de ensino inadequados (quando não consideram as diferenças de maturidade, independentemente da mesma idade cronológica, saturação das aprendizagens verbais e mnésicas em detrimento das visuoespaciais e manipulativas), massificação da aula, a personalidade do professor, conteúdos

excessivamente académicos, mudanças de escola, excessivas exigências escolares e também excessiva mobilidade dos professores.

Numa referência aos factores socioculturais, Martínez, Garcia e Montoro (1993), sugerem que um importante aspecto a considerar é o ambiente que rodeia o aluno, nomeadamente o da família, onde cada vez mais existem problemas económicos, desemprego, alcoolismo, droga e falta de estímulo cultural. Nessa perspectiva, Pérez (1989), salienta que a percentagem de insucesso escolar dos indivíduos de meios socioculturais desfavorecidos é mais elevada do que aquela que se verifica com alunos de classes médias e altas. Salienta os seguintes aspectos socioculturais como sendo os mais frequentes no desenvolvimento das dificuldades de aprendizagem e produção do insucesso escolar: ambientes socioculturais pouco estimulantes, desfazamento entre os conteúdos exigidos na escola e o sistema de valores professado, assim como a saúde mental do contexto familiar (o estado psíquico do indivíduo depende de situações familiares como a instabilidade laboral, dificuldades económicas ou crises matrimoniais).

A classificação de Citoler (1996), Casas (1994) e Martín (1994), propõe três categorias de factores na etiologia das dificuldades de aprendizagem: factores socioculturais, factores institucionais e factores fisiológicos. Os factores socioculturais, como nas anteriores classificações, não se limitam a influenciar as dificuldades de aprendizagem, mas alargam a sua acção a toda e qualquer situação educativa, salientando-se como alguns elementos mais referidos: *má nutrição; privação de experiências precoces; códigos linguísticos familiares restritos e valores e estratégias educativas inadequadas*. As causas devidas aos factores institucionais são as que estão relacionadas com a própria instituição escolar. De entre os vários factores, referem-se as condições materiais em que se desenvolvem os processos de ensino-aprendizagem, as metodologias de ensino e o grau de adequação dos programas às características do indivíduo.

Em relação aos factores fisiológicos, são referidas basicamente quatro causas para as dificuldades de aprendizagem: disfunção neurológica ou lesão cerebral; determinantes genéticas ou hereditárias; factores bioquímicos e factores endócrinos. Se não existem dúvidas quanto à relação entre falhas ao nível do sistema nervoso central - sistema que mediatiza a aprendizagem – e a possibilidade de provocar fracasso nas aprendizagens escolares, as dificuldades de aprendizagem como as da leitura e as da escrita não são nunca causa directa das determinantes genéticas ou hereditárias, uma vez que as dificuldades de aprendizagem dizem respeito a comportamentos que enquanto tal não existem nos genes. Nesse sentido, Rebelo (1993), refere

que aquilo que verdadeiramente se herda são estruturas que, por darem suporte aos comportamentos, são indispensáveis aos mesmos, pelo que quando se estudam os factores hereditários o que se está a fazer é saber que influências têm as estruturas biológicas sobre a aprendizagem.

Embora não existam provas científicas que demonstrem uma relação directa e objectiva das determinantes genéticas nas dificuldades de aprendizagem, parecem no entanto existir evidências que suportam a ocorrência de influências genéticas nessas dificuldades, nomeadamente ao nível da dislexia, embora permanecendo ainda pouco claro a extensão dessa relação. Apesar dos diversos estudos realizados terem reforçado a influência da genética nas dificuldades de aprendizagem, por não deixarem muitas dúvidas de que a transmissão biológica desta condição é pelo menos relevante, não se pode minimizar o papel dos factores do envolvimento, como refere Fonseca (1999).

Salienta-se ainda que a etiologia das dificuldades de aprendizagem, incluindo a definição do que se considera como distúrbio, transtorno e/ou problema de aprendizagem, continuam como sendo inquietantes problemáticas para aqueles que actuam no diagnóstico, prevenção e reabilitação do processo de aprendizagem, tendo em consideração que envolve uma vastíssima literatura fundamentada em concepções nem sempre coincidentes ou convergentes. Nesse sentido, Fonseca (1999), considera que “a controvérsia existente no terreno não permite o domínio do conjunto (*cluster*) de causas do défice específico de aprendizagem, embora nos indique da impossibilidade de se fazer a separação da etiologia biológica da social, pelas relações recíprocas existentes entre estes dois factores, também demonstrados por diversos estudos” (p.119). Assim, são diversas as componentes que estão na etiologia das dificuldades de aprendizagem, sabendo-se que algumas poderão advir de privações socioculturais, factores sanitários e hábitos alimentares e culturais.

Considerando o elevado número de conceitos utilizados na definição de dificuldades de aprendizagem, assim como as respectivas perspectivas de análise, Moojen (1999), salienta que os termos *distúrbios*, *transtornos*, *dificuldades* e *problemas de aprendizagem* têm sido utilizados de forma aleatória, tanto na literatura especializada como na prática clínica e escolar, para designarem quadros diagnósticos diferentes. Na mesma perspectiva, França (1999), considera que a utilização dos termos *distúrbios*, *problemas* e *dificuldades de aprendizagem* corresponde a um dos aspectos menos conclusivos para aqueles que iniciam a formação em Psicopedagogia,

parecendo que os defensores das abordagens comportamentalistas preferem a utilização do termo *distúrbio*, enquanto os construtivistas optam pela utilização do termo *dificuldade*, embora aparentemente baseada de que essa distinção considera que o termo *dificuldade* está mais relacionado com problemas de ordem psicopedagógica e/ou socioculturais (o problema não está centrado apenas no aluno), enquanto *distúrbio* está mais vinculado ao próprio aluno, sugerindo a existência de comprometimento neurológico em funções corticais específicas.

Numa perspectiva orgânica, as dificuldades de aprendizagem podem relacionar-se com desordens neurológicas que interferem com a recepção, integração ou expressão de informação, caracterizando-se, em geral, por uma discrepância acentuada entre o potencial estimado do aluno e a sua realização escolar, enquanto numa perspectiva educacional, reflectem uma incapacidade ou impedimento para a aprendizagem (leitura, escrita, cálculo ou aquisição de aptidões sociais).

O conceito dificuldades de aprendizagem aparece em 1962 com o objectivo de situar esta problemática num contexto educacional, retirando-lhe o “estigma clínico” que o caracterizava, pelo que surge a definição proposta por Kirk (1962), que salienta a ênfase na componente educacional e o distanciamento em termos biológicos, de outras problemáticas, tal como a deficiência mental, privação sensorial, privação cultural, entre outras. Numa perspectiva orgânica reflectem desordens neurológicas que interferem com a recepção, integração ou expressão de informação, caracterizando-se, normalmente, por uma discrepância acentuada entre o potencial estimado do aluno e a sua realização escolar, enquanto numa perspectiva educacional, reflectem uma incapacidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, da escrita ou do cálculo, ou para a aquisição de aptidões sociais.

Uma outra definição, proposta por Barbara Bateman (1965), veio constituir-se como um marco histórico, dado que passou a englobar três factores importantes na sua caracterização: *discrepância* (o sujeito com dificuldades de aprendizagem é considerado como possuindo um potencial intelectual acima da sua realização escolar); *irrelevância da disfunção do sistema nervoso central* (para a determinação dos problemas educacionais, não era fundamental que o aluno evidenciasse uma possível lesão cerebral); e *exclusão* (as dificuldades não eram devidas a deficiência mental, perturbação emocional, deficiência visual ou auditiva ou a privação educacional ou cultural).

Estas duas definições viriam a constituir a base fundamental para as diversas definições actuais de dificuldades de aprendizagem, destacando-se a definição conceptual de dificuldades de

aprendizagem que reúne um maior consenso internacional, a proposta pela National Joint Committee on Learning Disabilities (Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem - NJCLD):

“Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogéneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devem-se à disfunções do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas na auto-regulação comportamental, percepção social e interação social podem existir com as dificuldades de aprendizagem mas não constituem por eles próprios uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (handicapping), (por exemplo: dificuldades sensoriais, deficiência mental, distúrbios emocionais sérios) ou com influências extrínsecas (tais como: diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada), elas não são o resultado dessas condições ou influências” (NJCLD, 1994, cit. por Correia, 2004, p.372).

Embora Correia (2004), considere que a definição precedente de dificuldades de aprendizagem seja a mais consensual e uma das mais explícitas, não deixa no entanto de antever também um conjunto de problemas académicos e psicológicos que o termo dificuldades de aprendizagem engloba, pelo que tendo por base as definições já existentes, assim como a investigação produzida e a sua própria experiência, propôs em 2005 a seguinte definição:

“ As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém, e a exprime – tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente” (Correia, 2005, citado por Correia, 2008, p. 47).

Por outro lado, o índice de discrepância entre inteligência – desempenho do aluno, baseia-se na discrepância entre o seu desempenho num teste de inteligência geral e o seu desempenho num teste padronizado de tarefas académicas. Segundo Correia (1991), o aluno com dificuldades de aprendizagem é identificado com base numa discrepância entre aquilo que realizou e aquilo que devia ter realizado, reforçando a ideia de que se trata de alunos que que aprendem de uma forma diferente, apresentando uma discrepância entre a prestação actual e o potencial esperado, possuindo um potencial normal que não é realizado em termos de aproveitamento escolar. Trata-se de um critério recomendado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), quando refere:

“Os Transtornos da Aprendizagem são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para a sua idade, escolarização e nível de inteligência. Os problemas de aprendizagem interferem significativamente no rendimento escolar ou nas actividades da vida diária que exigem habilidades de leitura, matemática ou escrita. Variados enfoques estatísticos podem ser usados para estabelecer que uma discrepância é significativa. Substancialmente abaixo da média em geral define uma discrepância de mais de dois desvios-padrão entre rendimento e QI. Uma discrepância menor entre rendimento e QI (isto é, entre 1 e 2 desvios-padrão) ocasionalmente é usada, especialmente em casos onde o desempenho de um indivíduo em um teste de QI foi comprometido por um transtorno associado no processamento por um transtorno associado no processamento cognitivo, por um transtorno mental comórbido ou condição médica geral, ou pela bagagem étnica ou cultural do indivíduo. Em presença de um déficite sensorial, as dificuldades de aprendizagem podem exceder aquelas habitualmente associadas com o déficite. Os Transtornos da Aprendizagem podem persistir até a idade adulta” (DSM-IV, 2004, p.46).

Também Lozano e Rioboo (1998), dividem as dificuldades de aprendizagem em duas categorias: a categoria das dificuldades permanentes e a categoria das dificuldades transitórias ou temporárias. As primeiras fazem parte do campo da área da educação especial e englobam deficiências neuropsicológicas, como a deficiência mental (leve, média, severa ou profunda); as cegueiras; a surdez; a mudez; transtornos congénitos da linguagem oral, escrita e cálculo; paralisia cerebral; transtornos psicomotores; psicoses; autismo. A categoria das dificuldades transitórias ou temporárias inclui deficiências no desenvolvimento psicomotor: como orientação

espacial; coordenação motora fina; deficiência no esquema corporal; deficiências perceptivas transitórias na audição, visão e atenção; deficiências na linguagem oral (dislalia, disfasia, disfonia); transtornos na compreensão e expressão da linguagem falada e escrita (dislexia e disgrafia); deficiência na habilidade de raciocínio lógico matemático e solução de problemas. Podem também englobar deficiências devido a baixa qualidade sócio ambiental e sócio cultural, inadaptação familiar, baixa estimulação cognitiva, afectiva, emocional e de linguagem; transtornos de conduta e afectivo emocionais como a hiperactividade, depressão, ansiedade, agressividade e baixa tolerância à frustração.

Tendo em consideração todos os factores referidos anteriormente, os quais incidem e interferem nas dificuldades de aprendizagem, Lozano e Rioboo (1998), apontam três outros factores considerados como os principais responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem: o contexto familiar e social; a personalidade do indivíduo e as instituições educativas, incluindo as suas áreas metodológicas e organizativas.

Por outro lado, Correia e Martins (2000), referenciam as dificuldades de aprendizagem, respectivamente, num sentido lato (situações generalizadas de carácter temporário ou permanente mas que influenciam o sucesso escolar dos alunos), e as dificuldades de aprendizagem num sentido restrito (quando uma incapacidade ou uma disfunção compromete a aprendizagem numa ou mais áreas escolares valorizadas pelo sistema educativo, podendo ainda focar a área sócio emocional).

Partindo do princípio de que as dificuldades de aprendizagem não se podem avaliar unicamente com base nas capacidades intelectuais, simbólicas ou cognitivas dos alunos, uma vez que ultrapassam em muito a *meritocracia do quociente intelectual* (Fonseca, 1999), também Strecht (1991), considera que essas dificuldades se reflectem sobretudo na incapacidade para reter e utilizar os conhecimentos, dado que “na maioria dos casos o que está em causa não é uma dificuldade do ponto de vista cognitivo ou de nível de desenvolvimento intelectual, mas sim um bem-estar emocional capaz de criar disponibilidade interna para manter vivo um desejo de conhecer, com a respectiva possibilidade de guardar e saber utilizar de forma adequada e criativa o que se aprendeu” (p. 181).

Embora não existindo consensualidade na definição de dificuldades de aprendizagem, muito embora a proposta pela NJCLD seja a mais consensual e uma das mais explícitas, nem por isso deixa antever toda uma gama de problemas académicos e psicológicos que o conceito de

dificuldades de aprendizagem engloba, sem desconsiderar que as dificuldades de aprendizagem podem afectar um número considerável de capacidades cognitivas necessárias para o desenvolvimento de aptidões pré-académicas e, por consequência, impedir uma aprendizagem com sucesso (Johnson & Johnson, 2000).

Segundo um vasto caudal de investigação, os alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam um conjunto de inabilidades em áreas tão diversas como o são, por exemplo, as da percepção visual, auditiva, de linguagem e de comunicação, pelo que podem sentir dificuldades na compreensão de números, na descodificação de letras e palavras em textos, ou mesmo nas relações causa-efeito. Estes problemas tanto podem surgir apenas numa área como em mais áreas académicas, consoante as dificuldades de aprendizagem sejam ligeiras ou severas. Esta relação justifica-se pelo facto das dificuldades de aprendizagem poderem incluir uma vasta gama de condições problemáticas, que as diferencia e as caracteriza.

Sendo os alunos com dificuldades de aprendizagem um grupo de difícil definição e classificação e bastante heterogéneo em termos de problemas específicos, é no entanto possível encontrar algumas características genéricas que os identificam, não só ao nível cognitivo como social ou emocional (Correia, 1991). Para além de demonstrarem dificuldades nas áreas académicas, que se traduzem em problemas ao nível de diferentes domínios (expressão e compreensão oral, expressão e compreensão escrita, leitura, cálculo matemático, entre outros), apresentam outras características, que parecem ser mais comuns neste grupo de alunos do que nos alunos sem dificuldades, tais como problemas de memória, problemas perceptivos e problemas linguísticos. No entanto, nem todos os alunos com dificuldades de aprendizagem exibem estas características, pelo que não são consideradas necessárias para a realização do diagnóstico das dificuldades de aprendizagem (Correia, 1991).

Presentemente, as dificuldades de aprendizagem podem agrupar-se nas seguintes categorias:

- Auditivo-linguística: problema relacionado com a percepção e que, frequentemente, conduz o aluno a ter dificuldades na execução ou na compreensão das instruções que lhe são dadas. O aluno ouve bem mas não consegue compreender/perceber aquilo que ouve.
- Visuo-espacial: envolve características muito diversas e que vão desde uma inabilidade para compreender a cor, para diferenciar estímulos essenciais de secundários (problemas

de figura-fundo) até visualizar orientações no espaço. Alunos que apresentam problemas nas relações espaciais e direccionais têm frequentemente dificuldades na leitura.

- Motora: o aluno com dificuldades de aprendizagem relacionadas com a área motora tem problemas de coordenação global ou fina ou, mesmo, de ambas.
- Organizacional: problema que conduz o aluno a experimentar dificuldades quanto à localização do princípio, meio e fim de uma tarefa. O aluno tem ainda dificuldade em resumir e organizar informação, impedindo-o, frequentemente, de realizar trabalhos de casa, apresentações orais, assim como outras tarefas escolares afins.
- Académica: os alunos podem apresentar problemas na área da matemática ou então serem dotados nesta área e simultaneamente apresentarem problemas severos na área da leitura ou da escrita, ou em ambas.
- Socioemocional: o aluno com problemas nesta área tem dificuldades em cumprir regras sociais (por exemplo: esperar pela sua vez) e em interpretar expressões faciais o que faz com que seja muitas vezes incapaz de desempenhar tarefas consentâneas com a sua idade cronológica e mental.
- Psicolinguística: o aluno com dificuldades nesta área sente dificuldades na correspondência entre símbolos gráficos, por vezes mal reconhecidos, e fonemas, muitas vezes mal identificados; confusão de letras simétricas, confusão por rotação, inversão de sílabas, confusões por proximidade articulatória, omissões de grafemas, omissões de sílabas; a acumulação e persistência dos seus erros de soletração ao ler e de ortografia ao escrever, Confusão entre letras, sílabas ou palavras com diferenças subtis de grafia: a-o; c-o; e-c; f-t; h-n; i-j; m-n; v-u etc, confusão entre letras, sílabas ou palavras com grafia similar, mas com diferente orientação no espaço: b-d; b-p; d-b; d-p; d-q; n-u; w-m; a-e, confusão entre letras que possuem um ponto de articulação comum, e cujos sons são acusticamente próximos: d-t; j-x; c-g; m-b-p; v-f, inversões parciais ou totais de sílabas ou palavras: me-em; sol-los; som mos; sal-las; pal-pla.

O insucesso escolar, embora podendo também resultar de dificuldades de aprendizagem manifestadas pelo aluno durante o processo de ensino-aprendizagem, e por isso a sua inter-relação, é no entanto entendido “como a incapacidade que o aluno revela em atingir os objectivos globais definidos para cada ciclo de estudos” (Eurydice, 1995, p.47), sendo os fracos resultados

escolares obtidos o indicador mais utilizado para traduzir esse insucesso. Consequentemente, as taxas de insucesso correspondem por isso à percentagem de alunos que ficam retidos no ano de escolaridade que frequentam face ao total de alunos matriculados nesse mesmo ano, embora uma situação de insucesso possa implicar ainda uma multiplicidade de causas muito variadas, cuja localização tanto pode estar centrada em causas relacionadas com o aluno como na própria escola ou sistema educativo, Sil (2004).

Os indicadores de insucesso, por norma, mais utilizados para analisar e compreender o insucesso, são as taxas de retenção dos alunos, os abandonos escolares e o próprio insucesso nos exames. Outros países da União Europeia, com sistemas educativos e sociais diferentes, embora utilizem tipologias diferentes para caracterizarem o insucesso escolar, não deixam entretanto de ter também associado a noção de deficit.

### **3. A evolução do insucesso escolar**

O insucesso escolar não sendo todavia um fenómeno contemporâneo, é no entanto uma patologia bastante recente nos sistemas educativos. Segundo Cordié (1996) “só pôde ter surgido com a instauração da escolaridade obrigatória no final do século XIX como consequência de uma mudança radical da sociedade (p.17). A sua noção conceptual assume-se nos meandros da rede política e económica do século XX, com a organização das escolas através de currículos estruturados, que pressupõem, por inerência, metas de aprendizagem, veiculando a escola a transmissão do saber instituído, propondo a aquisição desse saber através de metas e limites que demarcam as fronteiras reais entre sucesso e insucesso escolar.

É a partir dessa data que a escola passa a ser valorizada como um verdadeiro instrumento de ascensão e de prestígio social, principalmente entre a classe média e as elites. A possibilidade de uma escolarização com sucesso nalgumas famílias passa a ser a única forma de perspectivar um futuro diferente. Por outro lado, os alunos que entretanto fracassavam na escola, eram vistos como sendo aqueles que iriam fracassar “naturalmente” na própria vida.

É ainda no final do século XX, nomeadamente a partir dos anos setenta, com o aparecimento das novas tecnologias, que se inicia o desmoronamento dos modelos da Sociedade

Industrial com implicações directas na crise do emprego e que conduzem ao desenvolvimento de condições para uma nova sociedade de serviços, com a consequente modificação do modelo de escola tradicional para a designada escola de massas, ou escola para todos. Esta nova escola transporta também para o seu seio os problemas e as virtudes da realidade social envolvente, nomeadamente o trabalho infantil, a delinquência juvenil, a violência infantil, a desestruturação familiar, o próprio consumo de drogas, para além dos diversos conflitos sociais (conflitos de classe, raciais e étnicos, religiosos ou linguísticos). Estes sinais de crise escolar consolidam-se também objectivamente em Portugal, acompanhando assim o desenvolvimento da crise social, servindo-se do aumento progressivo da escolaridade obrigatória (de três anos entre 1930 e 1956, quatro anos a partir de 1960, de seis anos a partir de 1964, através do decreto-lei n.º 45810, de 9 de Junho de 1964). No início dos anos setenta, foi aprovada uma Lei de Bases a que deveria obedecer a reforma global do ensino (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho), a qual previa a extensão da escolaridade obrigatória para oito anos, compreendendo quatro anos de ensino primário e mais quatro de um “tronco comum” de ensino preparatório, à qual se seguiriam quatro anos de ensino secundário a funcionar nos liceus existentes, que deveriam evoluir para escolas secundárias polyvalentes, com opções de estudos diversificados (cursos liceais, cursos comerciais e cursos industriais). Embora a Lei 5/73 não tenha sido revogada até 1986, não chegou a ser aplicada. A partir de 1974, a escolaridade básica obrigatória continuou nos seis anos, pois só no final da década de oitenta é que Portugal pode advogar uma escola de massas (obrigatória durante nove anos), com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

O desenvolvimento da escola de massas, por consequência, tem o efeito de transportar para o espaço escolar as lutas e as crises sociais latentes através de um público-alvo muito mais heterogéneo, não só ao nível social e cultural como também económico, induzindo um outro tipo de insucesso mais complexo e multifacetado, com novas variáveis de análise, porventura relacionadas mas potenciadas por essa massificação escolar. Se agora todos têm o direito à frequência escolar, também não é menos verdade, como salienta Benavente (1988), que a escola acaba também por funcionar como um “filtro selectivo” (p.23) que assegura, simultaneamente, uma socialização necessária ao funcionamento das sociedades e uma reprodução social. A escola acaba assim por legitimar essas diferenças sociais quando as transforma em diferenças escolares que acabam por justificar novas diferenças sociais através de um processo social de produção do

insucesso que se realiza no quotidiano da escola e que é o resultado de um sistema educacional gerador de obstáculos à realização dos seus próprios objectivos.

Gomes (1993) considera ainda que a crise da escola de massas reside, em grande medida, na incapacidade endémica de se resolver a questão das desigualdades sociais e culturais, enquanto Barroso (1996), reconhece que apesar da importância das correntes sociológicas dos finais dos anos sessenta e setenta terem alertado para a situação das desigualdades no seio escolar, conduziram à opinião de que não vale a pena fazer reformas para melhorar os recursos das próprias escolas em pessoal e equipamento, dado que isso só por si próprio será sempre insuficiente para reduzir as desigualdades escolares.

Nessa perspectiva, Santos (2000), considera que já desde “os séculos XVI- XVII a modernidade ocidental emergiu com um ambicioso e revolucionário paradigma sociocultural assente numa tensão dinâmica entre regulação social e emancipação social” (p. 15). A partir do século XIX, com a consolidação da convergência entre o paradigma da modernidade e o capitalismo, a tensão entre regulação e emancipação entrou num longo processo histórico de degradação, estando a educação e a ciência (entre outros) entre os mais importantes espelhos das sociedades contemporâneas. O que eles reflectem efectivamente é precisamente aquilo que as sociedades são, sendo a escola, como sempre foi, e hoje mais do que nunca um “espelho” onde fortes conflitos se podem observar, sendo o abandono e o insucesso escolar talvez o mais imediato reflexo dessa pressão entre regulação e emancipação (Santos, 2000, p.46).

Como também refere Iturra (1990), na escola existem várias experiências através de “uma grande heterogeneidade de práticas e saberes”, pelo que se desenvolve o insucesso escolar como um “processo” que se torna endógeno ao próprio sistema, tendo em consideração que existe uma incapacidade do não saber escolar para dialogar com essa heterogeneidade cultural e social.

O insucesso escolar assim como o abandono prematuro das actividades escolares, como problema social que preocupa toda a comunidade educativa, tem necessariamente reflexos muito negativos ao nível do desenvolvimento económico e social do país, conforme refere Benavente (1990) Nessa perspectiva, a sua existência é normalmente atribuído ao próprio sistema educativo, responsabilizando-o pelos baixos indicadores de desenvolvimento educativo, assim como pela baixa produtividade da economia portuguesa.

Considera-se que o abandono escolar é prematuro ou precoce quando o aluno abandona o sistema de ensino e de formação antes de ter concluído a escolaridade obrigatória legalmente

definida, o que corresponde a um abandono do percurso antes do seu termo legal. Por outro lado, o abandono escolar corresponde à saída escolar e de formação em que o indivíduo já possui a escolaridade obrigatória mas não vai integrar um quadro de inserção socioprofissional igualmente precário em relação aos que não cumpriram o percurso estipulado legalmente. Num quadro de conflito e de rejeição individual da escola, quando ocorre abandono efectivo, a rejeição é evidente; quando esta se traduz noutras atitudes e apresenta outras situações, a rejeição permanece latente. Neste contexto, define-se abandono latente como estando associado a situações como: trajectórias escolares com reprovações e atrasos sucessivos; conflitos de aspirações entre o ambiente familiar e o contexto escolar que se traduzem em desinteresse pela escola; dificuldades de integração; dificuldades de aprendizagem; desenvolvimento de ambições de ocupação imediata de um posto de trabalho (Sieti, 2004).

O quadro II indica-nos que em 2006 em Portugal o abandono escolar na população total com idade entre os 18-24 anos era de 40%, tendo aumentado de 38,6% em 2005 para 40% em 2006, enquanto a média do abandono escolar na comunidade europeia tenha descido sucessivamente, de 21,6% em 1996 para 17% em 2006 (Eurostat, 2006).

**Quadro II - O abandono escolar na população total com idade entre 18-24 anos no período de 1996-2006**

<b>PAÍSES</b>	<b>1996</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>
<b>União Europeia (25 países)</b>		16,2%	15,6%	15,2%	15,1%
<b>União Europeia (15 países)</b>	21,6%	18,3%	17,7%	17,3%	17,0%
<b>Portugal</b>	40,1%	40,4%	39,4%	38,6%	40,0%

O problema relacionado com o insucesso e o abandono escolar não é apenas um problema educativo, mas também um problema com enormes repercussões individuais e sociais, considerando-se como variável indicadora de contexto mais visível para se determinar o insucesso escolar as taxas de retenção dos alunos nos diversos níveis de ensino. No caso em estudo, têm sido, normalmente, os alunos do ensino profissional secundário (alunos do ensino tecnológico e profissional), aqueles que apresentam maiores taxas de insucesso escolar, num tipo de ensino e formação que se diferencia do ensino secundário geral pelo seu carácter

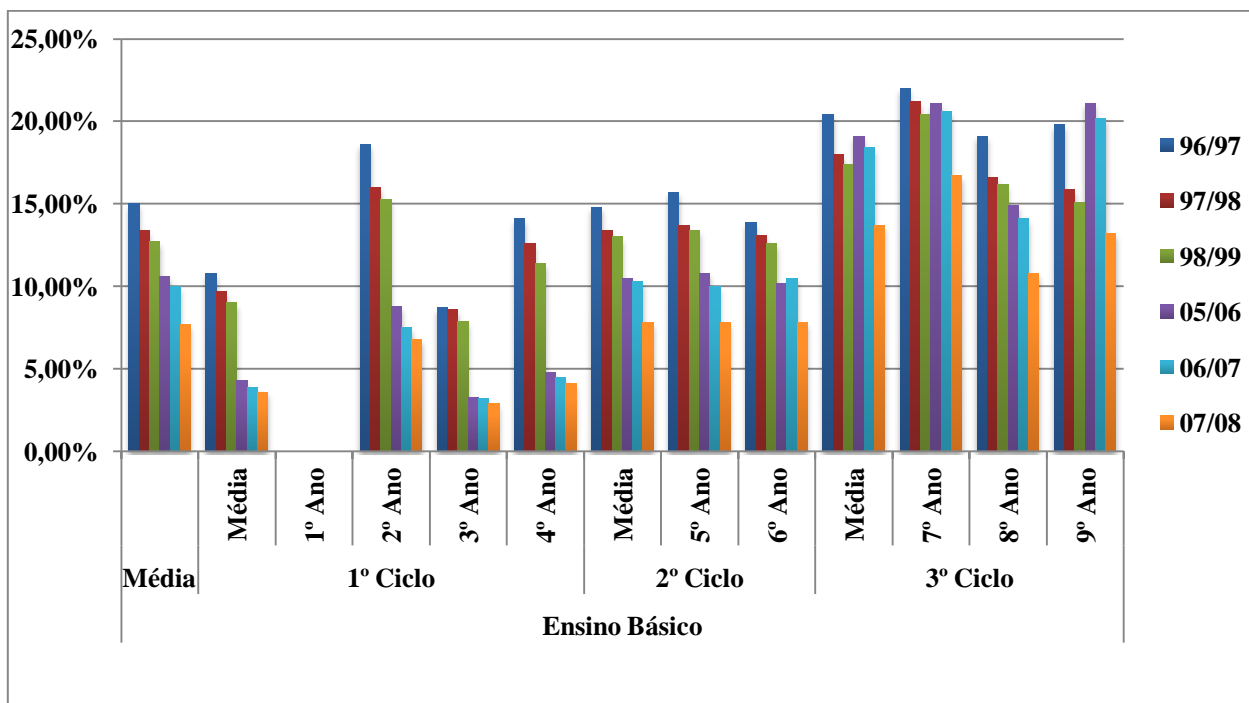
marcadamente funcional, dado que prepara para uma determinada função do mercado de trabalho.

Ao nível do ensino básico (ensino obrigatório), verifica-se, entretanto (quadro III e gráfico I), que as taxas de insucesso escolar ao longo dos últimos doze anos (taxas de retenção e desistência) têm evidenciado uma redução sistemática desse insucesso, segundo dados do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação (GEPE, 2009), que define taxa de retenção e desistência como a relação percentual entre o número de alunos que não podem transitar para o ano de escolaridade seguinte e o número de alunos matriculados nesse ano lectivo.

**Quadro III - Retenção e desistência dos alunos do Ensino Básico**

Nível de ensino	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08
<b>Ensino Básico</b>	15,0%	13,4%	12,7%	12,1%	12,3%	13,2%	12,6%	11,5%	11,5%	10,6%	10,0%	7,7%
<b>1º Ciclo</b>	10,8%	9,7%	9,0%	8,4%	8,3%	8,1%	7,2%	6,2%	5,2%	4,3%	3,9%	3,6%
<b>1º Ano</b>	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
<b>2º Ano</b>	18,6%	16,0%	15,3%	14,7%	13,9%	14,2%	13,1%	11,6%	10,6%	8,8%	7,5%	6,8%
<b>3º Ano</b>	8,7%	8,6%	7,9%	7,1%	8,2%	7,7%	6,8%	5,2%	4,1%	3,3%	3,2%	2,9%
<b>4º Ano</b>	14,1%	12,6%	11,4%	10,3%	9,8%	9,6%	8,0%	7,2%	5,6%	4,8%	4,5%	4,1%
<b>2º Ciclo</b>	14,8%	13,4%	13,0%	12,7%	12,3%	15,1%	14,3%	13,5%	12,5%	10,5%	10,3%	7,8%
<b>5º Ano</b>	15,7%	13,7%	13,4%	13,1%	12,1%	14,4%	14,5%	13,5%	12,8%	10,8%	10,0%	7,8%
<b>6º Ano</b>	13,9%	13,1%	12,6%	12,2%	12,4%	15,8%	14,2%	13,4%	12,2%	10,2%	10,5%	7,8%
<b>3º Ciclo</b>	20,4%	18,0%	17,4%	16,8%	17,9%	18,8%	18,7%	17,4%	19,3%	19,1%	18,4%	13,7%
<b>7º Ano</b>	22,0%	21,2%	20,4%	19,6%	20,8%	21,9%	24,0%	22,4%	21,9%	21,1%	20,6%	16,7%
<b>8º Ano</b>	19,1%	16,6%	16,2%	15,9%	16,9%	17,7%	16,7%	16,2%	15,9%	14,9%	14,1%	10,8%
<b>9º Ano</b>	19,8%	15,9%	15,1%	14,4%	15,4%	16,4%	14,6%	12,5%	19,9%	21,1%	20,2%	13,2%

Gráfico I - Retenção e desistências dos alunos do Ensino Básico

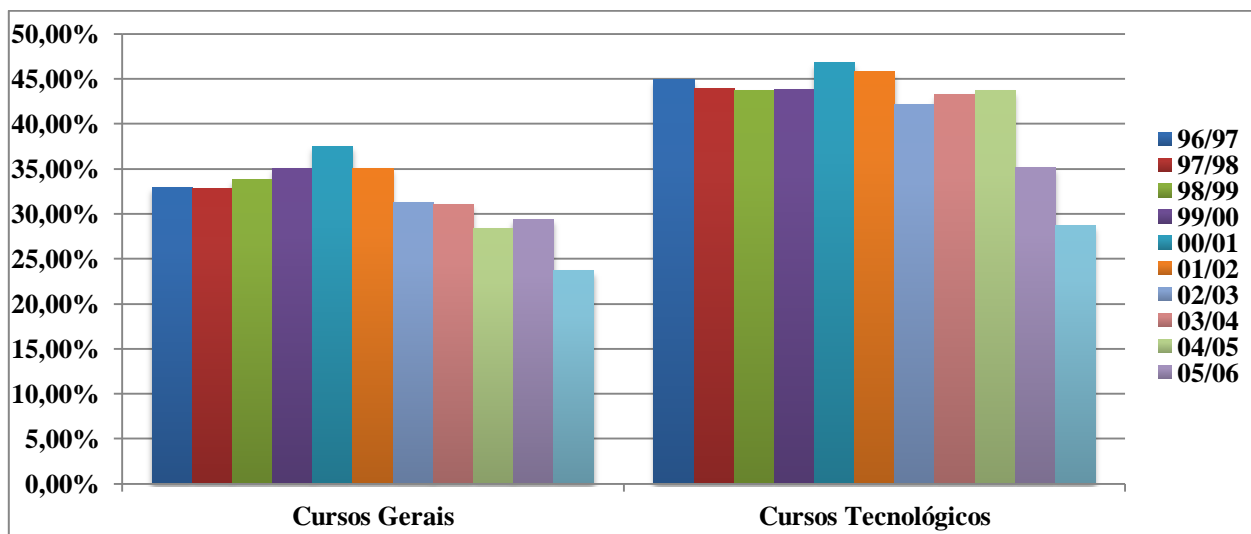


As taxas de retenção e desistência nos diversos anos do ensino secundário correspondentes aos Cursos Gerais e aos Cursos Tecnológicos desde 1996/97 a 2006/07 estão representadas nos quadros (IV, V, VI e VII) e gráficos (II, III, IV e V). Não constam quaisquer dados em relação aos Cursos Profissionais do Ensino Secundário Regular dado que só tiveram o seu início como oferta de ensino e formação disponível nas escolas secundárias públicas em 2004/05 através de um regime de avaliação por módulos. O insucesso entretanto produzido durante o desenvolvimento do curso apenas poderá ser contabilizado após um período de três anos, tempo necessário para a conclusão de um curso profissional (10º, 11º e 12º anos). O regime de avaliação permite que não existam retenções até ao final do último ano, pelo que estas apenas poderão ser contabilizadas nesse período.

Quadro IV - Retenção e desistência dos alunos dos cursos gerais e tecnológicos

Nível de ensino	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07
<b>Cursos Gerais</b>	33,0%	32,8%	33,8%	35,1%	37,5%	35,1%	31,3%	31,1%	28,4%	29,4%	23,7%
<b>Cursos Tecnológicos</b>	44,9%	44,0%	43,7%	43,8%	46,8%	45,8%	42,2%	43,3%	43,7%	35,2%	28,7%

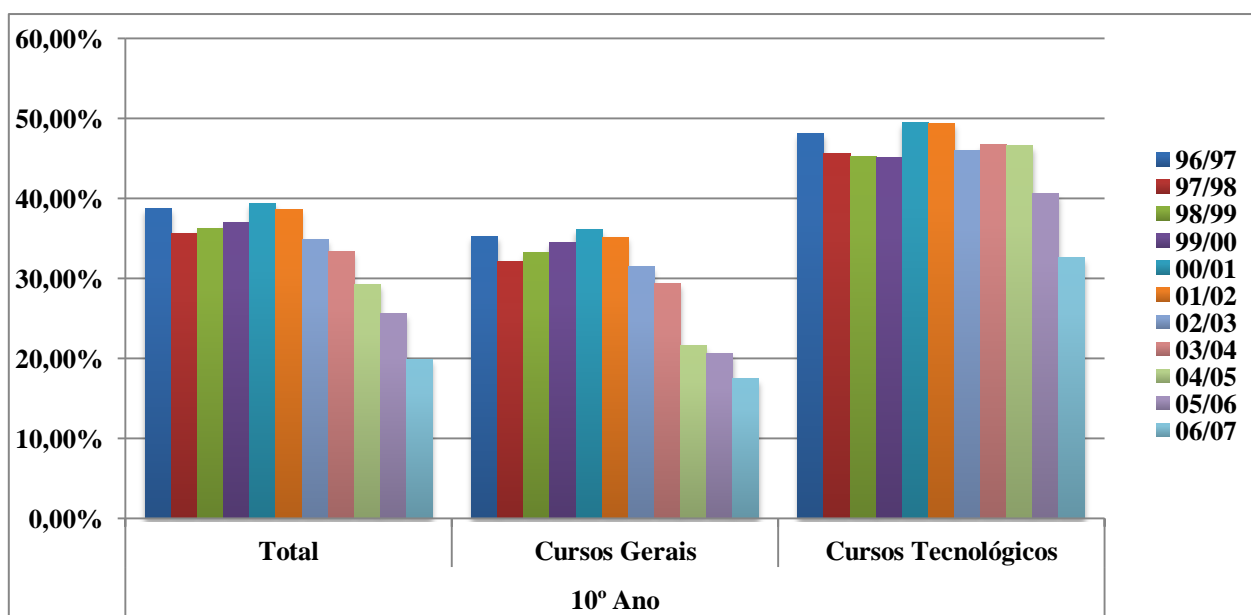
Gráfico II - Retenção e desistência dos alunos dos cursos gerais e tecnológicos



Quadro V - Retenção e desistência dos alunos 10º ano dos cursos gerais e tecnológicos

Nível de ensino	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07
10º ano	38,8%	35,7%	36,3%	37,0%	39,4%	38,7%	34,9%	33,4%	29,3%	25,6%	19,9%
Cursos Gerais	35,3%	32,2%	33,3%	34,5%	36,1%	35,2%	31,5%	29,4%	21,7%	20,7%	17,5%
Cursos Tecnológicos	48,1%	45,6%	45,3%	45,1%	49,5%	49,4%	46,0%	46,7%	46,6%	40,6%	32,6%

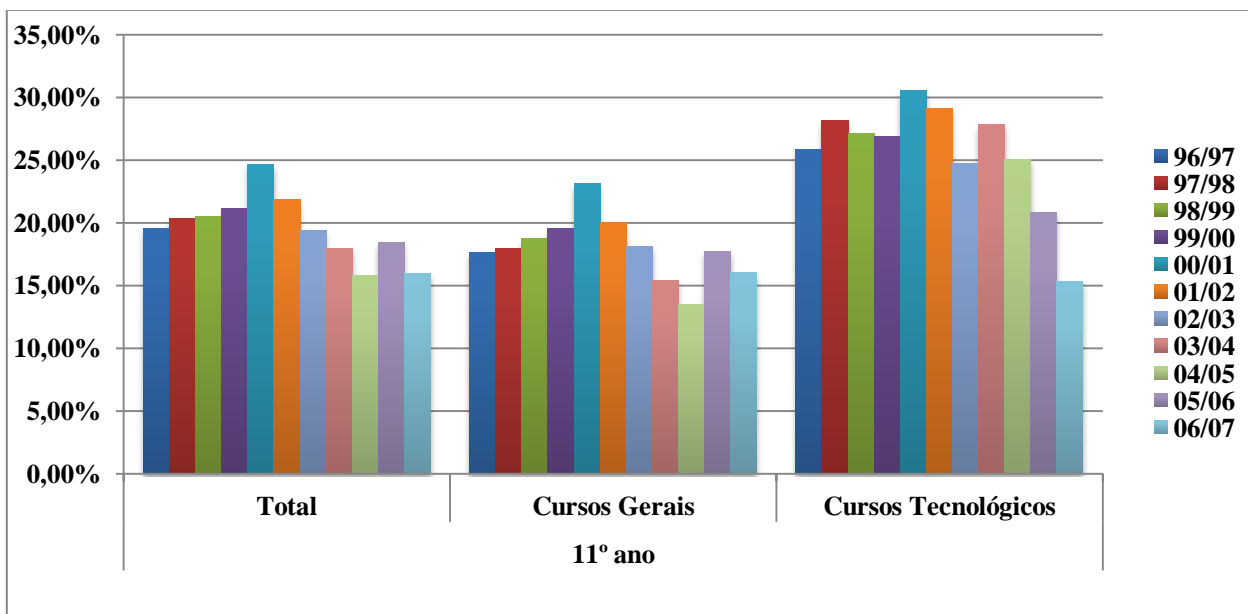
Gráfico III - Retenção e desistência dos alunos do 10º ano dos cursos gerais e tecnológicos



Quadro VI - Retenção e desistência dos alunos do 11º ano dos cursos gerais e tecnológicos

Nível de ensino	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07
11º ano	19,5%	20,3%	20,5%	21,1%	24,6%	21,8%	19,4%	17,9%	15,8%	18,4%	15,9%
Cursos Gerais	17,6%	17,9%	18,7%	19,5%	23,1%	20,0%	18,1%	15,4%	13,5%	17,7%	16,0%
Cursos Tecnológicos	25,8%	28,1%	27,1%	26,9%	30,5%	29,1%	24,7%	27,8%	25,0%	20,8%	15,3%

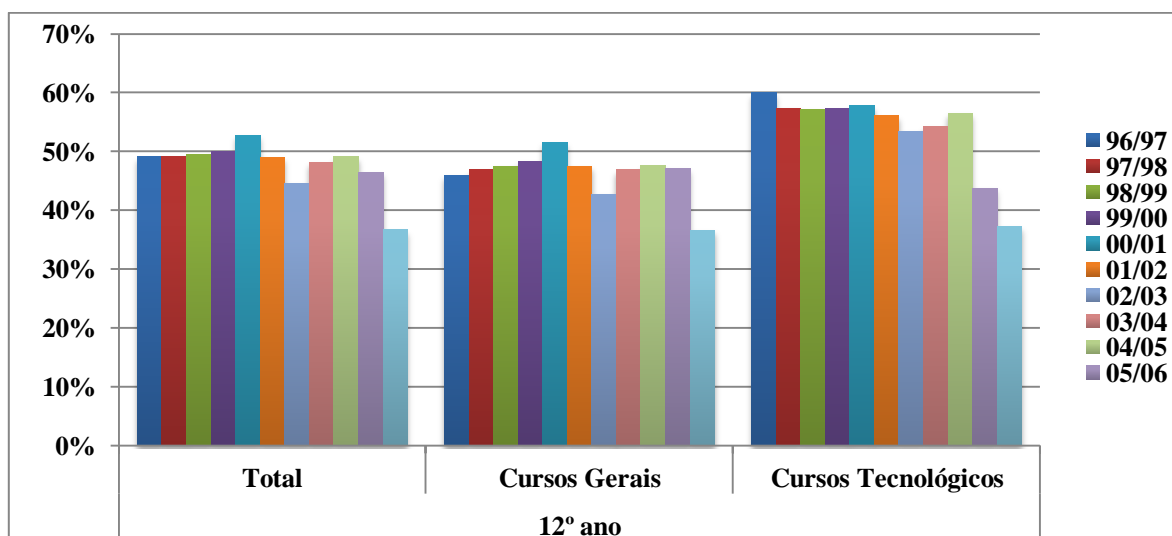
Gráfico IV - Retenção e desistência dos alunos do 11º ano dos cursos gerais e tecnológicos



Quadro VII - Retenção e desistência dos alunos do 12º ano dos cursos gerais e tecnológicos

Nível de ensino	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07
12º ano	49,1%	49,2%	49,5%	50,0%	52,8%	49,0%	44,6%	48,2%	49,1%	46,5%	36,7%
Cursos Gerais	45,9%	46,9%	47,5%	48,3%	51,6%	47,5%	42,7%	46,9%	47,6%	47,1%	36,6%
Cursos Tecnológicos	60,0%	57,4%	57,1%	57,3%	57,8%	56,1%	53,4%	54,3%	56,5%	43,8%	37,2%

Gráfico V - Retenção e desistência dos alunos do 12º ano dos cursos gerais e tecnológicos



O quadro VIII, por outro lado, estabelece o número de alunos matriculados nos cursos profissionais de nível III (Público e Privado). Considera-se Ensino Público como sendo o ensino que funciona na directa dependência da administração central, das regiões autónomas e das autarquias, enquanto o Ensino Privado é o ensino que é promovido sob iniciativa e responsabilidade de entidade privada mas com tutela pedagógica e científica do Ministério da Educação ou do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Quadro VIII - Alunos matriculados nos Cursos Profissionais de nível III (Escolas Públicas e Privadas) em Portugal

Ano lectivo	Escolas Públicas	% Alunos	Escolas Privadas	% Alunos
2000/2001	2274	7,4	28394	92,6
2001/2002	2877	8,5	30922	91,5
2002/2003	2787	8,3	30800	91,7
2003/2004	2842	8,3	31557	91,7
2004/2005	4054	11	32711	89
2005/2006	3607	10,8	29734	89,2
2006/2007	14478	30,5	32982	69,5
2007/2008	34414	51,8	32080	48,2

O quadro IX, estabelece a dimensão do ensino profissional de nível III em Portugal através dos alunos inscritos nos diversos cursos profissionais de nível III, nas Escolas Públicas e nas Escolas Profissionais (Instituições da sociedade civil e privados com financiamento Estatal+FSE, mediante candidatura, salvo algumas excepções, porquanto as escolas profissionais agrícolas são, em geral, estatais e resultam de uma reconversão de anteriores escolas secundárias agrícolas) do Continente.

**Quadro IX - Alunos matriculados nos Cursos Profissionais de nível III (Escolas Públicas e Profissionais) de Portugal continental**

<b>Ano lectivo</b>	<b>Escolas Públicas</b>	<b>% Alunos</b>	<b>Escolas Profissionais</b>	<b>% Alunos</b>
<b>1996/1997</b>			26686	100
<b>1997/1998</b>			28380	100
<b>1998/1999</b>			27995	100
<b>1999/2000</b>			29100	100
<b>2000/2001</b>			30668	100
<b>2001/2002</b>			33799	100
<b>2002/2003</b>			33587	100
<b>2003/2004</b>			34399	100
<b>2004/2005</b>	3676	10,0	33089	90,0
<b>2005/2006</b>	3990	10,8	32952	89,2
<b>2006/2007</b>	14981	31,4	32728	68,6
<b>2007/2008</b>	31409	49,9	31587	50,1
<b>2008/2009</b>	54899	60,3	36089	39,7

O quadro X, indica-nos o número de alunos do ensino secundário que concluiu o 12º ano em 2006/07, respectivamente, nos cursos gerais – científicos humanísticos, cursos tecnológicos e cursos profissionais de nível III (iniciados em 2004/05 nas escolas secundárias).

**Quadro X - Ensino Secundário Público (Continente) – alunos que concluíram o 12º ano em cada nível de ensino**

Ano lectivo 2006/07	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve
<b>Cursos Gerais</b>	12599	8561	9613	2603	1678
<b>Cursos Tecnológicos</b>	3530	1832	1949	557	437
<b>Cursos Profissionais</b>	391	245	241	153	10

O quadro XI, indica-nos o número de alunos do ensino secundário matriculados no 12º ano, no ano lectivo de 2007/08, respectivamente, nos cursos gerais – científicos humanísticos, cursos tecnológicos e cursos profissionais (iniciados em 2004/05 nas escolas secundárias), de acordo com os dados estatísticos do GEPE em 2009.

**Quadro XI - Ensino Secundário Público (Continente) – alunos matriculados no 12º ano em cada nível de ensino**

Ano lectivo 2007/08	Total	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve
<b>Cursos Gerais</b>	57278	21727	13626	15910	3727	2288
<b>Cursos Tecnológicos</b>	11212	4579	2596	2803	580	654
<b>Cursos Profissionais</b>	10634	3642	3015	2566	1109	302

Os quadros XII e XIII e o gráfico VI, por outro lado indicam-nos, o número de alunos do ensino secundário que concluíram o 12º ano em 2007/08 (alunos matriculados nos anos terminais referentes a cada nível de ensino - 12º ano), respectivamente, nos cursos gerais – científicos humanísticos, cursos tecnológicos e cursos profissionais (iniciados em 2004/05 nas escolas secundárias), assim como a taxa de conclusão desses mesmos alunos (12º ano em 2007/08), também nos cursos gerais – científicos humanísticos, cursos tecnológicos e cursos profissionais (iniciados em 2004/05 nas escolas secundárias).

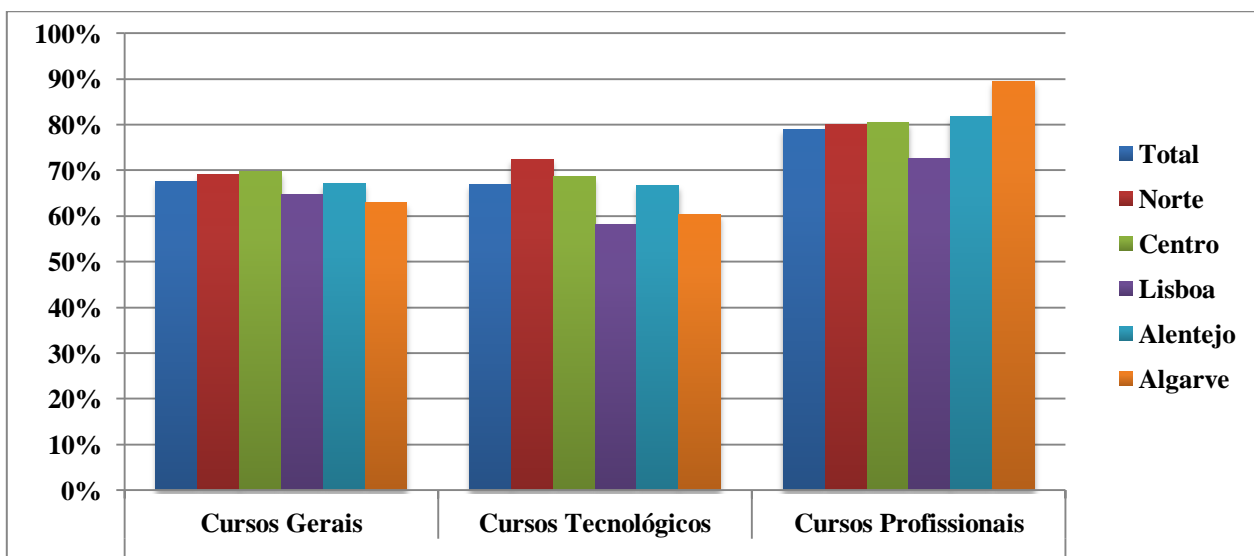
**Quadro XII - Ensino Secundário Público (Continente) – alunos que concluíram o 12º ano em cada nível de ensino**

Ano lectivo 2007/08	Total	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve
<b>Cursos Gerais</b>	38759	15032	9495	10293	2500	1439
<b>Cursos Tecnológicos</b>	7516	3321	1782	1631	387	395
<b>Cursos Profissionais</b>	8387	2916	2430	1863	908	270

**Quadro XIII - Ensino Secundário Público (Continente) – Taxa de conclusão do 12º ano em cada nível de ensino**

Ano lectivo 2007/08	Total	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve
<b>Cursos Gerais</b>	67,7%	69,2%	69,7%	64,7%	67,1%	62,9%
<b>Cursos Tecnológicos</b>	67,0%	72,5%	68,6%	58,2%	66,7%	60,4%
<b>Cursos Profissionais</b>	78,9%	80,1%	80,6%	72,6%	81,9%	89,4%

**Gráfico VI - Taxa de conclusão (cursos gerais, tecnológicos e profissionais do ensino público (12º ano) em 2007-08**



Em 2008/09 os dados do GEPE (2010) mostram que os cursos profissionais tiveram taxas de conclusão de 78,1%, valor muito superior ao registado nos cursos do ensino tradicional “cursos gerais” (científico-humanísticos), que não foram além dos 66%. Estes dados mostram que se não fossem os cursos profissionais as retenções no ensino secundário seriam superiores em 2008/09 em relação a 2007/08, isto porque os 39600 alunos que terminaram os cursos gerais em 2009 representam uma taxa de 66%, inferior em 1,7% à que se registou em 2008. Para os 15176

alunos que terminaram cursos profissionais (78,1%) não existe um elemento de comparação muito consistente, tendo em consideração que até a essa data praticamente era residual a percentagem de alunos habilitados por essa via. Houve ainda 7 000 alunos que concluíram Cursos Tecnológicos (em extinção), correspondentes a uma taxa de sucesso da ordem dos 72%.

Os gráficos VII e VIII, representam, respectivamente, a evolução do número de alunos matriculados no 10º ano de escolaridade no ensino público e privado a partir dos dados administrativos das escolas públicas e das escolas privadas com contrato de associação, assim como a evolução das taxas de retenção no ensino secundário público desde 1996/97 a 2008/09, em que a taxa de retenção para o ano 2008/09 foi estimada a partir dos dados administrativos das escolas públicas, incluindo os cursos profissionais. Os dados foram recolhidos e tratados pelo Gabinete Coordenador do Sistema de Informação (MSI).

Gráfico VII - Evolução do número de alunos matriculados no 10º ano desde 2000/01 a 2008/09

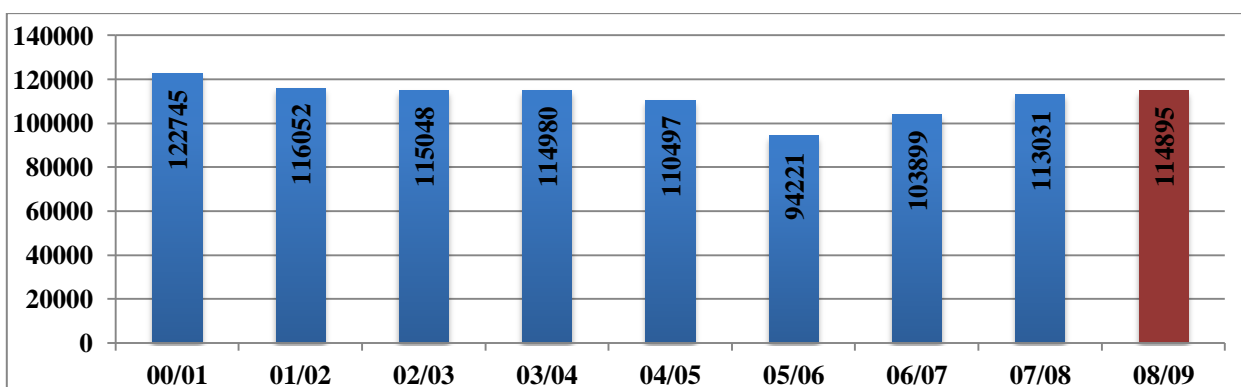
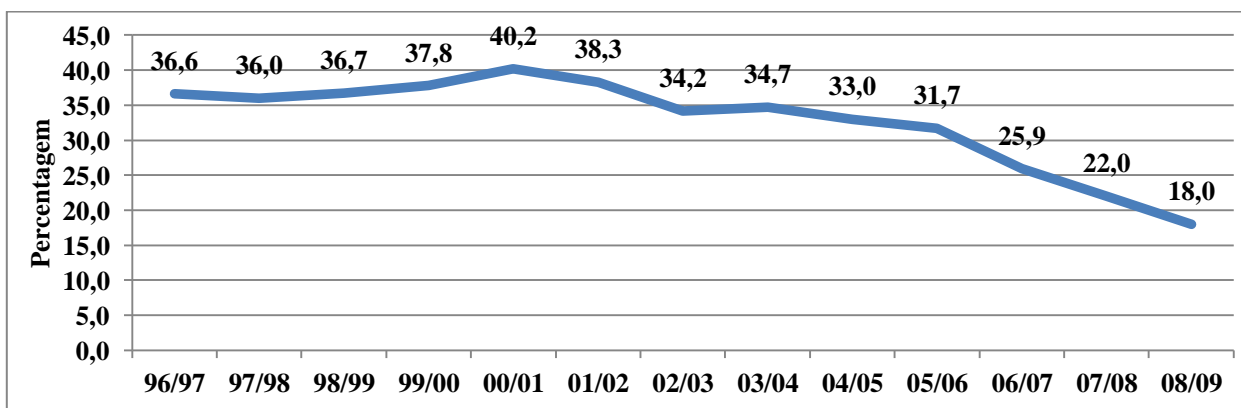


Gráfico VIII - Taxas de retenção no ensino secundário desde 1996/97 a 2008/09



A oferta do ensino profissional nas escolas secundárias da rede pública é considerada pelo Ministério da Educação como tendo o grande objectivo de diminuir as taxas de retenção e desistência que rondam actualmente os 13% no ensino básico e ascendem aos 33,7% no ensino secundário. Nesse sentido, a oferta traduz-se não só ao nível do aumento do número de turmas, como também da diversidade dos cursos implementados. Assim, num mesmo estabelecimento de ensino podem existir cursos científico-humanísticos, cursos tecnológicos, cursos profissionais e cursos de educação e formação.

A previsão de turmas do ensino profissional nas escolas secundárias do país para 2009/2010 é de 450 turmas, conforme se indica no quadro XIV, enquadrando-se na Iniciativa Novas Oportunidades que estabelece como meta o aumento de 50% da frequência de turmas de vias profissionalizantes até 2010, no intuito de atingir valores semelhantes à média dos países da OCDE.

**Quadro XIV - Turmas do ensino profissional de nível III nas escolas secundárias**

<b>Ano lectivo</b>	<b>2005/06</b>	<b>2006/07</b>	<b>2007/08</b>	<b>2008/09</b>	<b>2009/10</b>
<b>Nº de turmas</b>	40	100	200	300	450

Constata-se ainda que os Cursos Profissionais, assim como os CEF (cursos de educação e formação), têm a tendência para que a dicotomia entre “ensino de prosseguimento de estudos” e “ensino profissional” se equilibre em termos de ofertas curriculares, embora direccionados para a procura da complementaridade entre formação escolar e formação profissional, numa perspectiva de qualificação de jovens através da reprodução do modelo escolar. Assim, ao manterem-se reféns dessa dicotomia, Canário (2000), reconhece que essas formações, correspondem a “um conjunto de ofertas de segunda oportunidade, destinadas fundamentalmente a colmatar problemas ligados quer ao abandono precoce da escolarização, quer aos elevados números de insucesso escolar” (p.169). Nessa perspectiva, os cursos profissionais parecem estar a contribuir para a descida objectiva das taxas de abandono e de insucesso no ensino secundário, ao “darem um empurrão claramente forte” à descida do insucesso, como admitiu o Secretário de Estado Adjunto da Educação ao Diário de Notícias de 25 Agosto de 2009, destacando ainda o impacto do reforço dos cursos de educação e formação de adultos (EFA) no ensino básico.

Parece, portanto, que esta oferta de ensino e formação, que se desenvolve no ensino secundário, para além de qualificar profissionalmente, tem como grande objectivo, para além da qualificação escolar dos alunos, atenuar o elevado insucesso escolar no ensino secundário, embora toda a comunidade educativa pretenda que seja pela via da qualidade e da dignificação das aprendizagens, das motivações proporcionadas pelos respectivos cursos, da aceitação e da dignificação plena proporcionadas pelo mundo do trabalho. Salienta-se que a OCDE, no seu programa “Equity in education” (2007) vem lembrar que a diversificação de vias de ensino e formação no nível secundário deve ser feita de modo a não cristalizar as desigualdades sociais, condenando os alunos mais desfavorecidos às vias profissionais e menos prestigiadas, numa alusão clara a determinadas vias de ensino ainda marcadas socialmente por alguma estigmatização. No entanto, a dignificação do ensino e da formação só se promove com aprendizagens de qualidade socialmente reconhecidas e dignificadas mas também correspondidas pelo mundo do trabalho. Nesta perspectiva, espera-se que exista uma relação directa de correspondência entre sucesso educativo dos cursos profissionais e o sucesso das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos em contexto escolar e profissional.

A conseqüente continuação das elevadas taxas de insucesso escolar, para além de provocarem graves conseqüências nos alunos e na própria sociedade, representam também um problema social marcante e com características socialmente selectivas, tendo em consideração que a sua distribuição tende a variar mais acentuadamente de acordo com a origem social dos próprios alunos. Aqueles que abandonam prematuramente o sistema educativo ou que não alcançam a qualificação mínima necessária têm uma reduzida confiança nas suas possibilidades e uma baixa motivação para se incorporarem em programas de formação. Como salienta Forquin (1988, citado por Hassenforder, 1990) “*«l'échec scolaire» ne se répartit absolument pas de manière aléatoire par rapport à l'origine des élèves, il frappe beaucoup plus massivement et régulièrement les enfants des milieux populaires (...)*” (p.59).

#### 4. Teorias e causas explicativas do insucesso escolar

O conceito de insucesso escolar, assim como as razões que o promovem, têm sofrido alguma evolução ao longo dos tempos. Se até finais dos anos sessenta os estudos centravam as suas principais causas nas capacidades intelectuais dos alunos (teoria dos dons ou fatalismo biológico), a partir dos anos setenta passou a centrar-se na esfera social do aluno, enquanto a sua explicação era baseada em fundamentos de natureza sociológica (fatalismo sociológico e herança cultural). Prevalencia entretanto o conjunto de explicações psicológicas individuais, no âmbito da corrente genética, como forma de abordagem do insucesso escolar em termos de perturbações e deficiências intrínsecas ao sujeito, numa análise diferenciada das prestações escolares, atribuindo essas diferenças a capacidades inatas do próprio aluno (Alves Pinto, 1995). A preocupação com o insucesso, para além de reduzida, estava na ordem natural das coisas, ocultada por uma estrutura escolar que sobrepunha duas ideias educativas compartimentadas: uma popular, que desembocava na vida activa, outra mais elitista, que preparava para estudos superiores.

A partir dos anos setenta é também a própria escola que começa a ser observada como tendo um papel activo na produção do insucesso tendente ao abandono (Sousa, 2003). O insucesso escolar também está relacionado com a própria escola, com os mecanismos que operam no seu interior (Benavente & Correia, 1980) e com o seu funcionamento e organização, onde a necessidade de diversificação e de diferenciação pedagógica é sublinhada pela *teoria socioinstitucional* que salienta o carácter activo da escola na produção do (in) sucesso escolar dos alunos.

A responsabilização da escola não significa uma referência à própria instituição, ao edifício onde se processa o ensino-aprendizagem, mas fundamentalmente a toda a uma estrutura de carácter administrativo e pedagógico que implica também a elaboração de uma análise a questões relacionadas com a avaliação dos alunos, colocação de professores, falta de equipamentos e ou infra-estruturas, entre outras.

Nesse sentido, as explicações para o insucesso escolar procuram não estar apenas centradas nas características individuais dos alunos e na teoria do *handicap* sociocultural, mas na procura de respostas que permitam mais diversificação, considerando para o efeito a importância do papel da escola enquanto instituição social, assim como a desmotivação social das classes

culturalmente desfavorecidas (Rangel, 1994). Porém, a relação entre o sucesso escolar e a origem social do aluno parece continuar muito acentuada, apesar do alargamento da escolaridade e do índice de escolarização continuar a dividir as opiniões dos diversos intervenientes do acto educativo em se saber em que medida a questão do fracasso escolar é o fracasso do aluno ou o fracasso da própria escola (Perrenoud, 1999).

Finalmente, o próprio sistema educativo, através das assimetrias que se estabelecem na rede escolar (escolas com muitos alunos e outras com poucos alunos), o número de escolas por região; as infra-estruturas de apoio ao ensino, os cursos e os meios disponíveis não são os mesmos nas diversas regiões do país (o litoral é normalmente mais favorecido que o interior); a qualidade dos próprios professores.

A escola, palavra que deriva do latim *schola*, inicialmente significava repouso, descanso, tempo livre, passou a designar-se mais tarde por *instituição na qual se educa*, cujo conceito implica, segundo Freitas (1999), a existência de dois grupos de intervenientes, os professores e os alunos. A função da escola é o de promover o ensino e a aprendizagem, de desenvolver pessoal e socialmente os educandos, deixando de ser uma estrutura monolítica e unidimensional onde o insucesso escolar obriga ao insucesso na dimensão educativa, que por sua vez conduz à exclusão social do aluno (Sebastião, 2001). A escola, como instituição sociocultural organizada e pautada por valores, concepções e expectativas, tem sido influenciada ao longo dos tempos, praticamente por duas grandes teorias explicativas do insucesso escolar:

- A teoria genética, que classifica os alunos em dotados e não dotados, cabendo por isso à escola e aos professores o dever ético de seleccionar e promover os primeiros e de eliminar os segundos;
- A teoria sociocultural, que inter-relaciona o maior índice de reprovações com os alunos provenientes das classes menos favorecidas socialmente e culturalmente.

A explicação actual para o desenvolvimento do (in) sucesso tem em consideração que o fracasso escolar é um problema com múltiplas causas em que intervêm diversas variáveis, nas quais se inclui a própria organização escolar (por exemplo: a forma como está estruturada; a concepção dos conteúdos curriculares e sua articulação; o tipo de ensino processado; o reconhecimento da necessidade da diferenciação pedagógica). O insucesso escolar é um fenómeno que passa pela análise e compreensão de um processo que é o resultado de uma

combinação de vários e diversos factores determinantes, não existindo certamente uma única variável capaz de explicar os dados que contabilizam o fracasso escolar. Podem existir factores que vão desde a natureza motivacional e educacional até aos factores desenvolvimentais e de interacção familiar.

Finn (2005, citado por Sousa, *idem*), procurou compreender o processo que conduz ao desenvolvimento do insucesso com o conseqüente abandono escolar, baseado na formulação dos seguintes modelos explicativos:

- Modelo de frustração – auto estima
- Modelo de participação – identificação.

O primeiro modelo, postula que o desenvolvimento do insucesso escolar pode conduzir a uma redução da auto-estima e da auto-imagem dos alunos que por sua vez conduz a problemas de comportamento e a uma oposição por parte dos alunos relativamente à escola (que passa a ser observada por essa auto-imagem negativa). Esses problemas podem também ser causados pela influência negativa dos pares, provocando um insucesso escolar com uma reactivação do ciclo que culminará no próprio abandono escolar. Os padrões consistentes de insucessos escolares podem ainda ameaçar a auto-estima dos alunos que acabam por sentir a necessidade de procurarem o sucesso através de outras actividades alternativas e na aprovação dos pares.

O segundo modelo, por sua vez, postula que a qualidade do ensino e as capacidades dos sujeitos influenciam o sucesso escolar obtido. Assim sendo, o sucesso escolar conduz a uma maior e melhor identificação com a escola e a um aumento dos sentimentos de pertença e de valorização relativamente à própria escola, que por sua vez influencia positivamente o envolvimento dos alunos nas diversas actividades escolares, completando-se ou reiniciando-se o ciclo de sucesso.

Por outro lado, a falta de apoio e de encorajamento que os alunos sentem em casa é na perspectiva deste modelo um preditor de uma atitude de não-participação e de não-identificação com a escola. A falta de envolvimento com a instituição escolar poderá provocar a obtenção de maus resultados e o conseqüente desenvolvimento de processos de reprovação, tornando por isso a identificação e a participação com a organização escolar ainda mais difícil, resultando no afastamento emocional e físico.

Kaplan et al (1997, citados por Sousa) avançam ainda com um outro modelo explicativo que salienta, numa perspectiva semelhante à descrita por Finn, que o aluno tende a comportar-se de forma a minimizar as experiências negativas e a maximizar as experiências positivas. Assim, um aluno que experimenta uma perda da sua auto-estima após a obtenção de maus resultados poderá exactamente reagir no sentido de tentar atenuar os laços que o liga à própria escola dado que esta lhe trouxe sentimentos negativos com os quais não pretende conviver.

Nesta linha explicativa do insucesso escolar, existem outros autores que também sustentam que os alunos que se associaram a outros alunos que já adoptaram atitudes e comportamentos contra os princípios normativos e regulamentares, vão ser eles próprios a ter maiores probabilidades de adoptarem igualmente comportamentos que poderão provocar o insucesso e mesmo o abandono escolar. Nesse sentido, avançam com uma sequência típica de acontecimentos capaz de conduzir a uma tal situação, tais como: o baixo desempenho académico provoca um sentimento de rejeição da escola que por sua vez pode induzir a predisposição para o abandono escolar e para a desvalorização da própria escola e do seu sistema de avaliação, incluindo a necessidade do aluno procurar outras fontes de auto-estima. A adopção destes comportamentos culminará muito provavelmente num baixo rendimento escolar até ao momento em que surja a possibilidade de abandonar a causa dessa rejeição que é a própria escola.

Estes modelos sugerem ainda que algumas das causas que mais contribuem para a precipitação conducente ao abandono escolar, tanto podem estar centradas na escola como no próprio indivíduo ou mesmo no seu contexto externo em que está inserido. As causas, como sugere Lee e Ip (2003), estão quase sempre associadas de forma interdependente, embora não existindo uma única variável capaz de explicar o insucesso escolar. A própria OCDE (1998), considera que existe um amplo acordo entre os investigadores de que não havendo uma única explicação para a explicação do insucesso, o mesmo deve ser compreendido a partir de uma perspectiva multidimensional, considerando que a própria educação é uma realidade difícil de apreender na qual influem de forma interactiva múltiplas dimensões cuja influência relativa varia além disso ao longo do tempo.

Relativamente às causas inerentes à escola, destacam-se o próprio insucesso escolar, as reprovações, a indisciplina e o absentismo, as atitudes negativas em relação à instituição e à escola propriamente dita (problemas sociais, expectativas e falta de apoio dos professores, número de alunos por turma por vezes demasiado elevado, falta de respostas às necessidades e

preocupações dos alunos, ofertas curriculares reduzidas, incluindo o facto dos alunos serem mais idosos do que a maioria dos seus colegas, etc.). Para além disso, a escola parece também não cumprir plenamente o objectivo de igualdade para todos a que se propõe, mas antes reproduzir as desigualdades sociais, como refere Grácio (2002).

Os sistemas escolares parecem também ser selectivos e cooperantes na prossecução de uma desigualdade social, nomeadamente quando conduzem os alunos para formações longas, muitas das vezes impeditivas para aqueles que pertencem às classes sociais mais baixas. Estes têm, possivelmente, mais probabilidades de não acederem a essa escolaridade prolongada, como ainda correm mais riscos de abandonarem o sistema de ensino sem qualquer qualificação, ou então a adquirirem uma formação geral não só reduzida como também incompleta. Arriscam-se possivelmente a um desemprego mais elevado.

Como factores individuais, promotores do insucesso escolar, Christenson et al (2004) referenciam os problemas psicológicos, destacando-se a baixa auto-estima e a auto-confiança, a auto-percepção negativa e as atitudes negativas, as baixas aspirações em termos educacionais, profissionais e mesmo em relação ao futuro em geral, assim como os traços de personalidade próprios, os problemas emocionais diversos, as baixas competências sociais e comunicacionais, o sentimento de alienação em relação à sociedade e aos outros, o *locus* de controlo externo, incluindo os diversos comportamentos desviantes. Para além destes, os factores familiares, económicos, sociais e demográficos podem também influenciar comportamentos de insucesso e mesmo de abandono escolar (Nowicki et al, 2004).

Relativamente aos factores familiares que mais características indiciam capazes de influenciarem o desenvolvimento do insucesso educativo e o próprio abandono escolar, salientam-se: a pertença a famílias de baixo estatuto socioeconómico, a necessidade de emprego para a própria subsistência, famílias com baixo nível educativo e profissional e que não demonstram qualquer interesse pela vida académica dos seus filhos, a falta de supervisão das famílias em relação às actividades dos seus filhos, um estilo parental permissivo, famílias monoparentais e famílias numerosas, a morte de um familiar ou a separação da família, o passado de irmãos que também estiveram sujeitos não só ao insucesso educativo como também acabaram por abandonar a escola, a interferência do próprio processo de escolarização nas rotinas e nas estratégias familiares.

Em contrapartida, os pais que possuem níveis educacionais mais elevados tendem a desenvolver quase sempre expectativas mais elevadas para os seus filhos, como salienta Wilson e Wilson (1992). A educação dos pais para além de facilitar o envolvimento escolar do aluno, serve também como modelo para as escolhas educacionais e ocupacionais dos seus educandos. Os pais que valorizam o processo educativo, promovem, normalmente, sentimentos positivos em relação à aprendizagem escolar, enquanto aqueles que duvidam da utilidade da educação formal, instigam, muitas das vezes, sentimentos negativos.

A falta de entusiasmo para aprender pode também ser potenciada pelos pais que demonstram pouco interesse pelo alargamento dos seus conhecimentos. Esses pais, para além de ignorarem como é que os seus filhos promovem o seu desenvolvimento escolar, raramente evidenciam apreço quando estes fazem os trabalhos de casa ou recebem boas classificações. Tal desinteresse pode condicionar em grande medida a desmotivação desses alunos e o seu afastamento gradual da escola e das actividades lectivas. Dados empíricos de diversos estudos relacionados com a temática do insucesso escolar têm contribuído para a evidente demonstração do impacto académico resultante desse envolvimento parental. Quanto mais os pais estão atentos às rotinas diárias dos seus filhos (por ex. os locais que frequentam, o grupo de pares e as suas actividades), assim como quanto mais se empenham no planeamento conjunto do seu futuro, incluindo o próprio controlo do desempenho escolar, mais tempo os alunos investem nos seus próprios trabalhos de casa e daí melhores resultados obtêm (Fehrmann, Keith & Reimers, 1987).

A pertença a grupos de pares numerosos com comportamentos desviantes ou cujos pares também tenham tido relacionamentos negativos com a escola, ou a tenham abandonado, aumentam consideravelmente as possibilidades desses alunos serem também mal sucedidos ou contribuírem para o seu abandono. O facto de os alunos pertencerem a minorias étnicas, segundo Janosz et al (2000), pode também ser um factor indutor de problemas escolares.

Embora estejamos perante modelos que apenas indiciam variáveis da problemática com possibilidades de contribuírem para o seu desenvolvimento, sugerindo algumas das potenciais causas mais gerais que podem precipitar o abandono escolar após a fase do desenvolvimento do insucesso, não deixam entretanto de questionar o modo de relacionamento entre os factores: família, escola e o processo de construção das representações sociais, este último, por um lado, enquanto produto das configurações mentais resultantes da sociabilização dos sujeitos com os dois primeiros e, por outro lado, com o fenómeno do insucesso escolar.

Com efeito, a classe social das famílias, considerada a partir das variáveis “capital económico” e “capital cultural”, influencia de forma determinante a construção das representações sociais dos indivíduos e conseqüentemente a sua interferência nas respectivas opções dos percursos escolares, nas expectativas de desenvolvimento, no próprio processo formativo. Como referem Thélot e Vallet (2000), os percursos escolares estão consideravelmente dependentes da origem social.

As causas do insucesso escolar e do próprio abandono, para além de múltiplas e complexas, parecem integrar em muitos dos seus casos quase sempre aspectos relacionados com as vertentes socioculturais e conflitos familiares, passando pelos sistemas pedagógicos até às próprias deficiências intelectuais, numa inter-relação normalmente sempre presente durante o seu processo de desenvolvimento.

Ao longo dos anos têm-se procurado as diferentes variáveis e as diversas relações que se desenvolvem entre si no processo de construção do insucesso escolar. Alguns estudos têm insistido nos factores que estão estritamente vinculados aos próprios alunos, nomeadamente nas suas capacidades e motivação para aprender e na herança genética – teoria do “dom”, embora ultrapassada do ponto de vista teórico, mas que ainda prevalece actual na perspectiva do senso comum e no discurso pedagógico de uma parte dos professores. Outros, pelo contrário, colocam a ênfase nas variáveis relacionadas com factores sociais e culturais, no processo de desenvolvimento em torno da noção de reprodução social, constituindo-se também como um elemento de análise no discurso dominante entre professores. Finalmente os estudos que responsabilizam as características das próprias organizações escolares e o funcionamento destas na responsabilidade do maior ou menor êxito académico dos seus alunos.

As primeiras tentativas explicativas para os problemas relacionados com a aprendizagem e o processo de desenvolvimento do insucesso escolar começaram por ficar marcadas, embora de forma implícita, pelas designadas teorias raciais, utilizadas inicialmente pelas sociedades industriais capitalistas numa perspectiva justificativa das diferenças entre classes sociais. Nesse sentido, a própria teoria de Darwin contribuiu decisivamente para dar força a esse princípio quando foi assimilada e transformada pelos intelectuais da burguesia na formulação do “darwinismo social”.

Patto (1996), salienta que “a França já no final do século XVIII era o berço das teorias do determinismo racial com forte influência no processo de desenvolvimento da educação”

(p.30), quando justificava que as desigualdades para além de pessoais eram biologicamente determinadas. As primeiras tentativas para a explicação dos problemas relacionados com a aprendizagem, e conseqüentemente com o próprio insucesso escolar, acabam por ficar decididamente marcadas pelas teorias raciais com origem na área médica, quando apontava para os factores orgânicos e hereditários (concepção organicista) as causas para a sua justificação.

Os médicos, com base neste princípio organicista, são, por consequência, os primeiros especialistas a preocuparem-se com os problemas relacionados com o processo da aprendizagem, quando estabelecem que “... todas as perturbações não causadas por lesão cerebral nem por disfunções neurológicas ou por atrasos de maturação imputados a um equipamento genético defeituoso” (Bossa, 2002, p.23), encontram as suas explicações nas noções de congenitabilidade e hereditariedade. Assim, a responsabilidade de aprender ou não pertence exclusivamente ao foro do próprio aluno. Esta condição contribuiu também para difundir a ideia de que a genialidade era também uma entidade conceptual herdada, pelo que a identificação das crianças de “não dotadas” ou “geneticamente” pouco inteligentes coincidia precisamente com as crianças das classes populares.

A teoria dos “dons” acabou naturalmente por influenciar fortemente todo o processo relacionado com a educação, ao justificar que as desigualdades, para além de serem pessoais eram também biologicamente determinadas e a capacidade intelectual de aprender considerada como natural, ligada à compleição intrínseca do próprio indivíduo. Nesse entendimento, já Platão fazia referência à existência de três tipos de almas distintas: a alma racional do filósofo, a alma irascível do guerreiro e a alma concupiscível dos artesãos e agricultores, se bem que só a alma do filósofo podia contemplar as Ideias em si, e portanto conhecer a verdadeira ordem do universo, o que lhe conferia o direito e, sobretudo, o dever de dirigir a cidade...

Nesta perspectiva de análise, Forquim (1988), situa que o insucesso escolar era explicado com base numa matriz de “aptidões” (p.82) do aluno e com a fundamentação sustentada em causas patológicas e psicológicas, sendo o aluno catalogado de “disléxico, disartográfico, portador de disfuncionalidades cerebrais, variações genéticas, patologias adenoidais”, etc. A escola, por outro lado, era considerada como sendo um lugar neutro que se limitava a proporcionar as condições de acesso e de sucesso a todos os seus alunos, em igualdade de circunstâncias, hierarquizando-os “naturalmente” numa escala de valores segundo o seu quociente de inteligência (Q.I.), património genético do aluno. O insucesso escolar está desta

forma associado ao déficite intelectual e à baixa inteligência do aluno (Bossa, 2002), numa perspectiva baseada nas capacidades de carácter cognitivo (perspectiva cognitivista).

O insucesso escolar é, portanto, um fenómeno complexo, que não só engloba o rendimento escolar dos alunos como também o próprio insucesso ao nível pessoal, interpessoal ou mesmo institucional, o que corresponde a uma visão contextualizada, sistémica, construtivista e desenvolvimentista do fenómeno (Ferreira, Almeida & Soares, 2001), podendo por isso ser analisado em dois sentidos. No sentido mais restrito pode falar-se de sucesso escolar aliado aos resultados dos alunos, enquanto no sentido mais amplo e abrangente em sucesso educativo, adoptando-se aqui uma visão mais sistémica e contextual na compreensão do fenómeno. Consequentemente, a etiologia do insucesso escolar não pode ser atribuída a um único factor, mas a um conjunto de factores que interactivamente o ocasionam, nomeadamente ao próprio aluno, aos professores, à escola e à família, constituindo os grandes subsistemas que são normalmente referenciados na análise e compreensão do insucesso escolar, conforme refere Canavarro (2004).

## **5. Conceito de inteligência e sua relação com o insucesso**

A inteligência é um conceito cuja definição pode ser integrada de diversas formas, em função da interpretação ou da representação cultural de que é alvo. A sua componente sociocultural conduz necessariamente a evidentes dificuldades na sua objectivação, tendo em consideração que a sua estrutura conceptual e significado variam em função do contexto, dos valores e da própria cultura.

O conceito de inteligência fundamenta-se numa atitude activa face à identificação, análise e resolução de problemas, produzindo actualizações e reconceptualizações constantes em função das especificidades e das relações estabelecidas com o contexto. Portanto, a sua definição varia muito consoante a área do conhecimento, parecendo existir, como salienta Sabbatini (2001) tantas definições quanto os cientistas que trabalham neste campo. Algumas análises chegam mesmo a sugerir que o conceito de inteligência tem função adverbial, caracterizando simplesmente uma acção bem sucedida. Existe, todavia em comum, o facto de a inteligência

remeter para processos e actividades mentais com uma finalidade adaptativa, dirigindo-se à consecução de determinadas metas ou objectivos. Nas diversas definições, podemos assim encontrar as seguintes características, Silva (2003):

- A inteligência é a capacidade para se aprender com base na experiência, usando processos metacognitivos para melhorar a aprendizagem, enquanto a metacognição é entendida como a compreensão e o controlo pelas pessoas dos seus próprios processos de pensamento. A inteligência é ainda a capacidade para que se possa ajustar ao ambiente, podendo por isso exigir diferentes formas de adaptações em diversos contextos sociais.

Gardner, Kornhaber e Waker (2000), referem, por exemplo, que o conceito de inteligência depende de dimensões tais como “a quem se pergunta” (especialistas ou leigos no tema), “ao nível das análises da investigação” (neuronal, individual, sistemas socioeconómicos) e “os valores e as construções que se sustentam” (que proveniência da cultura dos povos).

Não se pretendendo fazer uma análise pormenorizada sobre as diferentes concepções de inteligência ao longo dos tempos, salienta-se apenas aquelas que tiveram ou têm influência na prática educativa. Nos princípios do século XX, entendia-se que a inteligência era uma capacidade herdada e que por isso se podia medir através de testes. Dessa quantificação surgiu a fórmula do “coeficiente intelectual”. Posteriormente, em 1927, Spearman considera a inteligência como sendo uma capacidade geral, única, para formar conceitos e resolver problemas de índole abstractos. Nos anos sessenta, Thurstone e Guilford sustentam a existência de vários factores ou componentes na inteligência. As pesquisas revelam, no entanto, que o sistema educacional considera a inteligência como algo mensurável através das habilidades, aptidões e desempenhos em exames, porém a inteligência revela imensas outras características. Nesta tradição pluralista, vai inscrever-se também bastantes anos mais tarde “a teoria das inteligências múltiplas” de Gardner (1995), quando argumenta que a inteligência não é uma faculdade homogénea, mas sim um conjunto de habilidades heterogéneas constituído pelo menos por oito competências:

- *Lógico-matemática;*
- *Linguística;*
- *Interpessoal;*
- *Intrapessoal;*
- *Corporal-cinestésica;*
- *Musical;*
- *Espacial;*
- *Naturalista*

A *inteligência lógico-matemática* é a inteligência que se manifesta nas relações abstractas, exprimindo-se pela facilidade com que se fazem interpretações e usam padrões, pela descoberta e compreensão de regras, categorias, leis e ordens, através da manipulação de objectos, figuras, números e símbolos. É a inteligência que facilita a identificação dos dados de um problema, que permite seleccionar aqueles que são essenciais para se encontrar os caminhos da resolução. Trata-se da inteligência que é muito valorizada, conjuntamente com a linguística, pelas correntes da psicologia tradicional, no que é acompanhada pela escola. Na escola tradicional, um aluno que tenha facilidade em lidar com problemas matemáticos e com os da linguagem é considerado um aluno inteligente; a *inteligência linguística* caracteriza-se por expressar a sua componente central na compreensão e utilização da linguagem, na comunicação entre as pessoas. De acordo com Gardner, chamar à capacidade linguística inteligente é concordante com a psicologia tradicional, considerando que é uma habilidade que se reconhece naqueles que evidenciam eloquência no seu discurso, que convencem e agradam, que transmitem ideias. Nessa perspectiva, os professores reconhecem nos seus alunos esta inteligência quando estes manifestam as suas experiências de forma viva e criativa, quando criam histórias originais, quando dominam facilmente um vocabulário rico; a *inteligência interpessoal* pode ser descrita como uma habilidade para compreender os outros, os seus sentimentos e as motivações que os levam a agir, as justificações para as opções e a tomada das decisões., mas também em saber gerir as ideias dos outros, liderar grupos, explicar pontos de vista que os outros compreendem e aceitam. Com efeito, esta inteligência deve encontrar-se bem desenvolvida em determinadas pessoas, como por exemplo: nos psicólogos, professores e médicos; a *inteligência intrapessoal* é

o conhecimento que as pessoas têm de si próprias, dos sentimentos e das emoções que os originam e que permitem a tomada de decisões sobre si e sobre os outros com quem se relaciona. Manifesta-se na habilidade de conhecer profundamente os seus sentimentos e compreender os sonhos e as ideias e fazer deles o suporte para a solução de problemas pessoais, construindo uma imagem de si próprio. Trata-se de uma inteligência que é observada pelo próprio através de uma análise interna que os outros só poderão conhecer as suas manifestações se esta estiver na disposição de contar o que sente, o que pensa, o que sonha, o que pode fazer através de expressões artísticas ou da simples linguagem. Significa que o conhecimento externo desta inteligência só poder ser tornado público com o recurso às outras dimensões da inteligência; *inteligência corporal-cinestésica* é a capacidade de utilizar o corpo para criar produtos e resolver problemas, participando em actividades desportivas, em artes dramáticas ou plásticas. Implica o controlo do movimento do corpo ou de partes do corpo e de objectos, com destreza motriz. Trata-se da inteligência que se manifesta, por exemplo: nos atletas, nos actores, bailarinos, cirurgiões, artistas de circo; *inteligência musical* é a inteligência que considera a capacidade de criar, transformar, produzir e compreender o significado dos sons. Manifesta-se através das habilidades para apreciar, compor ou reproduzir peças musicais com discriminação de sons, a compreensão de temas musicais, a manifestação de sensibilidade a ritmos, timbres e a habilidade para a produção ou reprodução de música; *inteligência espacial* é a capacidade que permite perceber o mundo visual e espacial de forma precisa, descodificando essa informação e transformando-a em imagens que são facilmente memorizadas e reproduzidas. É ainda a habilidade mental para manipular formas ou objectos e, a partir das percepções iniciais, criar equilíbrio e composição, numa representação visual e espacial. É a inteligência, por exemplo, dos artistas plásticos. Esta inteligência manifesta-se nas crianças na habilidade em resolver jogos espaciais, dar atenção a detalhes visuais e em mostrar preferência por contar as suas histórias com o recurso a desenhos e esquemas; *inteligência naturalista* é a habilidade para compreender o mundo natural, relacionando-se sem conflito e com interesse por plantas e animais, quer se encontrem no estado livre, quer em cativeiro. Uma pessoa inteligente no domínio *natural* mostra facilidade em aprender as dinâmicas da vida, em compreender hábitos, ciclos de energia, relações químicas, biológicas e sociais das espécies, observando na especificidade e na generalidade, estruturando-se nas relações ecológicas. Trata-se da inteligência que se distingue, por exemplo, nos ecologistas e ambientalistas.

Estas inteligências são conhecidas por inteligências múltiplas e cada indivíduo pode carregar consigo várias inteligências em diferentes níveis, que quando combinadas, podem favorecer a resolução de problemas e tarefas específicas nas mais diversas áreas do saber. Trata-se, portanto, de uma concepção de inteligência que não se integra no grupo de teorias que enfatizam a inteligência como uma capacidade geral, encontrada em graus variáveis nas pessoas e que pode ser medida de forma confiável por testes padronizados cujos resultados podem ser confirmados pela utilização de técnicas estatísticas que comparam as respostas das pessoas por níveis etários, corroborando a noção de que a faculdade geral da inteligência não muda muito com a idade, com o treino ou com a experiência, e portanto é um atributo ou uma faculdade inata do indivíduo.

Gardner (1995), concebeu a sua teoria, acreditando que a competência cognitiva humana é melhor descrita em termos de um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades que designamos de “inteligentes” (p. 20). Todos os indivíduos normais possuem cada uma dessas capacidades em certa medida; os indivíduos diferem no grau de capacidade e na natureza da sua combinação.

Piaget (1979), estabelece o conceito de inteligência como sendo “a capacidade de adaptação do indivíduo a novas situações” (p. 52). Estuda os mecanismos psicológicos de estruturação endógena que se colocam em jogo no momento de se construir conhecimento, inferindo-se que considera a inteligência e o seu desenvolvimento como uma característica individual e de natureza psicológica, sendo o seu objecto principal de estudo a maneira como o indivíduo organiza a sua experiência com o meio ambiente físico e social.

Outros autores, tais como como Mugny e Doise, consideram que a inteligência não é apenas uma propriedade individual, mas é também um processo relacional entre o indivíduo e os outros indivíduos que constroem e organizam juntos as suas acções sobre o meio ambiente físico e social. Postulam ainda que a inteligência humana se constrói nas relações interindividuais que se estabelecem em situações sociais específicas. Actualmente, estas linhas de investigação culturalistas têm-se desenvolvido pela acção da teoria sociocultural de Vygotsky e seus seguidores, os quais fundamenta que os processos psicológicos superiores, entre os quais a própria inteligência, se desenvolvem/formam no mundo da cultura, na vida social, isto é, na participação do sujeito em actividades partilhadas com os outros.

Nas diferentes conceptualizações de inteligência, percebe-se, portanto, que esta é um fenómeno mental, abstracto, relacionado ao raciocínio, tendo Sabbatini (2001), sintetizado que cada área do conhecimento tem definições próprias. Assim, para tentar clarificar um pouco as visões das diferentes áreas sobre o conceito de inteligência, Sternberg (2000), para procurar compreender as relações da mente com o mundo interior e com o mundo exterior, propôs que as concepções de inteligência fossem interpretadas em função das metáforas que as originam. Nessa linha de compreensão, identificou sete metáforas: Geográfica, computacional, biológica, epistemológica, antropológica, sociológica e a metáfora dos sistemas.

A *metáfora geográfica* trata a inteligência como um mapa cerebral, onde as estruturas são claramente definidas. Considera que as concepções de inteligência devem delinear e proporcionar um mapa da mente.

A *metáfora computacional* considera os mecanismos de processamento da informação, com simulação desses processos.

A *metáfora biológica* agrupa várias teorias, entre as quais a dinâmica neural, com sinalizações de partes do cérebro como responsáveis por determinadas tarefas intelectuais e mapeamentos das funções cerebrais.

A *metáfora epistemológica* enquadra-se no estudo das estruturas da mente que fundamentam e constroem a organização do conhecimento. Integra a perspectiva epistemológica de Piaget, onde cada esquema cognitivo segue o mesmo padrão: a *assimilação* é seguida da *acomodação*, ou vice-versa, conduzindo a um *equilíbrio* para o esquema cognitivo daquele estágio. Um novo acontecimento “perturba” o equilíbrio e o esquema cognitivo mais uma vez requer um novo ajustamento.

A *metáfora antropológica* faz uma conceptualização da inteligência como sendo um construto cultural específico, perspectivado como a interacção entre o indivíduo e o seu contexto cultural, isto é, a relação da inteligência com a cultura, e em que medida aquela pode ser explicada em função desta.

A *metáfora sociológica* relaciona a inteligência com a sociabilidade do ser humano, pelo que considera a influência dos processos sociais no desenvolvimento e assumindo a inteligência como sendo um produto em constante construção que resulta de uma interacção dinâmica de factores e sistemas. Podem-se incluir neste domínio o conceito de “zona de desenvolvimento próximo” de Vygotsky e a “teoria da modificabilidade cognitiva estrutural” de Feurstein.

A *metáfora dos sistemas* trata a inteligência como um sistema complexo, onde os diferentes níveis de análise das seis metáforas anteriores se complementam. Inclui a própria teoria triádica de Sternberg (que se baseia na distinção entre as três categorias de informação que servem para aprender, organizar e planificar o que se quer fazer e para o fazer) e a teoria das inteligências múltiplas de Gardner, que integra as perspectivas que se centram na relação da inteligência com uma realidade ou mundo interior e exterior.

Os estudos e as diversas investigações relacionadas com o domínio da inteligência podem ainda agrupar-se em torno de duas perspectivas distintas (Faria & Fontaine, 1993):

- As teorias explícitas da inteligência;
- As teorias implícitas da inteligência

As teorias explícitas fundamentam-se em investigações e construções experimentais sobre a inteligência, acentuando as variáveis biológicas, a influência do meio/contexto, a relação existente entre as duas e a evolução ou desenvolvimento dos processos. São construções baseadas ou testadas em dados da observação do funcionamento intelectual em situações standardizadas, na evidência empírica, portanto. Neste âmbito, podemos referenciar as três principais correntes ou abordagens que mais influenciaram as investigações no domínio da inteligência:

- A teoria psicométrica ou factorial;
- A teoria desenvolvimentista;
- A teoria cognitivista ou do processamento da informação.

As abordagens psicométricas da inteligência apresentam em comum o facto de conferirem posição de destaque a um determinado conjunto de aptidões e de elementos que consideram universais, como sejam as aptidões verbais e a capacidade de raciocínio. Nesta perspectiva, a inteligência é concebida como uma capacidade global, fixa e inata e que pode ser medida e traduzida num valor exacto, tendo como unidade de análise o factor - análise factorial, e o objectivo é o conhecimento dos traços mentais acentuando a sua estabilidade.

Esta abordagem apenas tem em consideração o nível de desenvolvimento actual que procura quantificar através de métodos correlacionais utilizando os testes psicométricos tradicionais. Ainda dentro desta perspectiva, podemos distinguir dois grandes grupos de modelos:

os que postulam um factor geral de inteligência e aqueles que defendem que não existe um factor geral, mas sim vários factores independentes ou de grupo.

A abordagem desenvolvimentalista procura explicar os processos envolvidos na resolução de certas tarefas, utilizando como unidade de análise as estruturas e esquemas mentais de funcionamento. Esta perspectiva teve em Piaget o seu maior representante e precursor.

O primeiro pilar da teoria de Piaget é constituído pelo reconhecimento de dois mecanismos ou processos cognitivos fundamentais: a *acomodação* e a *assimilação*, mediados pelo processo de *equilibração*. A acomodação consiste na capacidade da criança se adaptar ao ambiente, enquanto a assimilação na capacidade desta o “mudar” de modo a ser por si apropriado. O segundo pilar da teoria de Piaget constituiu uma revolução científica tendo em consideração que existia a opinião de que a actividade cognitiva infantil era idêntica à dos adultos, embora menos eficiente. Piaget introduziu a ideia de que a criança pensa e aprende de uma forma radicalmente diferente da do adulto, tendo introduzido a noção de estágio. As crianças passam por uma série de estádios de desenvolvimento qualitativamente diferentes: o estágio sensório-motor (dos 0 aos 18-24 meses); o estágio pré-operatório (dos 18-24 meses aos 7-8 anos); o estágio operatório concreto (dos 7-8 anos aos 11-12 anos); e o estágio operatório formal (entre os 11-12 anos e os 15 anos). Nesta sequência universal e invariante de estádios, Piaget concebe a passagem para o estágio seguinte dependente do sucesso do estágio presente, isto é, a aquisição de um estágio só ocorre após a aquisição dos estádios anteriores.

Assim sendo, infere-se que o conceito de inteligência em Piaget é caracterizado tanto pela estabilidade como pela mobilidade, quer no espaço quer no tempo. O conhecimento é sempre organizado, pelo que esta concepção de desenvolvimento intelectual poderá ser considerada estruturalista, mas também desenvolvimentista, uma vez que o conhecimento não é algo que começa radicalmente de novo, dado que mantém relações com conhecimentos e comportamentos anteriores. É, no entanto, também construtivista, tendo em consideração que o comportamento como conduta inteligente não se assume como passivo, mas antes, implica acção e transformação da realidade.

Para Piaget, o desenvolvimento intelectual é uma permanente construção e reconstrução da realidade num processo activo. Almeida (1983), considera que o desenvolvimento intelectual aparece concebido como um processo de aprendizagem “passo-a-passo” (p. 117) onde o adquirido é utilizado para resolver os problemas actuais. Estes, uma vez ultrapassados, serão já

usados na resolução de problemas futuros. Há, portanto, uma aquisição progressiva de mecanismos de tratamento de informação cada vez mais elaborados (esquemas de acção, operações concretas, operações formais) e generalizáveis às diversas situações. Tal como Piaget, também Vygotsky partilha uma perspectiva genética na compreensão dos fenómenos mentais, assim como uma abordagem dialéctica, em termos de processamento (Lourenço (2007)).

A teoria sociocultural de Vygotsky (1978), reconhece a importância do contexto social no desenvolvimento, quando estabelece que qualquer função no desenvolvimento cultural da criança ocorre duas vezes. Primeiro, no plano social, entre as pessoas (nível interpsicológico) e mais tarde no plano individual, dentro da criança (nível intrapsicológico). De igual forma também se aplica à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Na génese do desenvolvimento cognitivo, Vygotsky, à semelhança de Piaget, coloca também a importância da acção e acentua o papel determinante dos processos de desenvolvimento e não os resultados, pelo que o desenvolvimento cognitivo do sujeito ocorre na dimensão da sua história social e acabando por se constituir no produto do desenvolvimento histórico-social do contexto onde se encontra inserido.

Os processos cognitivos e as formas de estruturar o pensamento não são, portanto, determinados apenas por factores genéticos, mas sim também como o resultado das interacções com o contexto sociocultural.

Finalmente a corrente cognitivista ou de processamento da informação, no âmbito das teorias explícitas da inteligência, constitui a perspectiva cognitivista onde se pode incluir a teoria das inteligências múltiplas de Gardner e a teoria triádica da inteligência de Sternberg. Procura identificar as operações, processos e componentes cognitivos na aquisição e transformação da informação. Esta abordagem destaca-se por acentuar a fluidez, plasticidade e modificabilidade da inteligência.

As teorias implícitas veiculam as representações das pessoas sobre inteligência, pelo que poderão ser consideradas teorias de significados. São construções informais, sistemas de crenças mais ou menos formalizadas e cuja natureza, conteúdo e aspectos são susceptíveis de fornecer informação relevante ao desenvolvimento científico.

No âmbito das teorias implícitas da inteligência, alguns estudos têm observado quais são as representações que os professores têm de inteligência e do seu desenvolvimento, concluindo que os seus posicionamentos e concepções também irão influenciar favorável ou

desfavoravelmente a qualidade das interacções pedagógicas, quer se adopte uma perspectiva construtivista ou se opte por uma visão meramente inatista. Enquanto um enquadramento inatista concebe a inteligência como algo de natural e imutável (inteligência como dom natural e hereditário), o professor parte de uma perspectiva que visualiza o desenvolvimento intelectual como uma questão de maturação fisiológica e o seu ritmo determinado por factores naturais e inatos, assumindo com mais frequência a adopção de estratégias transmissivas que exigem a sua retenção e evocação. Uma concepção de natureza construtivista defende que a inteligência é (re)construída (o sujeito desenvolve e constrói a sua inteligência através de um processo de interacções que estabelece com os seus professores). Um posicionamento desta natureza estimula o envolvimento dos professores na procura de estratégias, não só de treino como de modificação da inteligência que, desta forma, se operacionalizam em processos de desenvolvimento de estruturas que visam a resolução de problemas.

Embora os professores reconheçam, globalmente, a pluralidade e o relativismo conceitual de inteligência, assim como a influência de factores de ordem social, familiar e cultural no seu desenvolvimento, não deixam no entanto de atribuir a instâncias sociais ou naturais que não podem controlar ou manipular as diferenças intelectuais e as situações de fracasso. Valorizam a transmissão e a reprodução dos conhecimentos, conferindo igualmente um papel excessivo à atribuição de uma classificação quantitativa na avaliação do rendimento escolar, concebido como valor objectivo e absoluto.

Por outro lado, a mobilização construtiva dos conteúdos não implica que se pretenda eliminar ou desvalorizar a transmissão de conhecimentos na medida em que não se aprende a pensar no vazio, como salienta Abreu (2002), mas apenas reconceptualizar e revestir a transmissão de conhecimentos de uma lógica formativa, desenvolvimentista e metacognitiva.

Este enquadramento teórico-prático inerente à concepção construtivista/interaccionista pressupõe a reconceptualização dos percursos de formação dos próprios professores no sentido de favorecerem não apenas a reflexão e a análise teórica em torno do conceito de desenvolvimento da inteligência, mas também uma reflexão sobre as suas próprias concepções e representações (Doudin & Martin, 1999).

As abordagens sobre inteligência relacionadas com a “Teoria do Dom Natural”, surgiram com os primeiros testes de inteligência no início do século XX, tendo em comum a posição de destaque que ambas conferem a um determinado conjunto de aptidões e de elementos

que consideram universais, tais como as aptidões verbais e a capacidade de raciocínio. A inteligência é objectivamente concebida como uma capacidade global, fixa e inata, podendo por essa razão ser medida e traduzida num valor exacto mediante a aplicação dos testes de inteligência (era da psicomетria).

Na base desta teoria está a representação da inteligência como fenómeno desconhecido, um “dom” inato e hereditário mas determinado biologicamente e observável em diferentes graus de indivíduo para indivíduo. Desta forma, a atribuição causal externa assumida pelos pais e pelos professores permite-lhes adoptar um posicionamento de relativa distância, desresponsabilizando-os das situações em que ocorre a situação de insucesso e, simultaneamente, manter uma identidade social e profissional positiva. As representações dos professores sobre o conceito de inteligência e o seu próprio desenvolvimento, para além de afectarem as relações informais que mantêm com os alunos, afectam também as suas estratégias didácticas explícitas (Parsons et al, 1983, citados por Faria & Fontaine, 1993, p.473).

A teoria dos “dons”, embora envolva conceitos obscuros, sem contornos conceptuais precisos e estáveis, possibilita ainda actualmente a “justificação” de situações sobre aquilo que não se consegue pensar, como aquele impensável “não sei o quê” (Mrech, 2005), mas que vai “explicando” em muitos e diversos casos o inexplicável, aquilo que não se sabe explicar. Alguns docentes, perante situações de insucesso, ou em situações de êxitos momentâneos dos alunos, embora estranhos e incompreensíveis, fundamentam-nos com a “explicação” de que o aluno é “dotado”, ou pelo contrário, é intelectualmente limitado.

Conforme afirma Patto, esta teoria acabou por instituir a prática de se submeter a “diagnósticos médicos e psicológicos aqueles alunos que não respondiam ao esperado pela escola” (Patto, 1996, p. 40) criando-se um verdadeiro conjunto de rótulos que passaram a ser reproduzidos no interior das próprias escolas, e a inteligência observada como um “dote” natural, como algo de inato e hereditário. O facto de um aluno ter um fraco aproveitamento escolar era desde logo “atribuído à sua falta de capacidade e/ou inteligência” (Benavente et al, 1980, p. 10).

Em concordância com esta teoria existia ainda uma correlação directa entre o nível de conhecimentos adquiridos pelos indivíduos e os lugares desempenhados na estrutura social, assim como a legitimação da selecção dos alunos na escola com a própria estratificação social, embora de forma implícita.

É com a democratização do ensino, principalmente a partir dos anos sessenta, e com base na investigação desenvolvida nas áreas da psicologia genética, da sociologia da educação e da psicossociologia, que a compreensão do processo de desenvolvimento relacionado com o insucesso escolar tendente ao abandono da escola começa a não ser atribuído apenas a causas individuais relacionadas com os próprios alunos. O facto de o insucesso ser considerado massivo, atingindo grandes percentagens de repetência, não poderia ser sustentavelmente explicado apenas pelas capacidades intrínsecas dos alunos, pelas suas capacidades naturais. Tratava-se de um problema, que para além de ser marcadamente social e selectivo, variava segundo a origem social dos alunos, embora nos primeiros anos da década de sessenta, o confronto ideológico entre as explicações psicológicas e as explicações sociológicas; entre o inato e o adquirido não tivessem ficado bem resolvidas.

As primeiras interpretações sociológicas do insucesso, fundamentadas em concepções culturalistas, centradas na família do aluno, procuravam no seu meio familiar as denominadas inferioridades que permitiam explicar o sucesso e o insucesso - teoria do “handicap” sociocultural. O sucesso e o insucesso na escola encontravam nesta via de análise a sua principal explicação, apenas baseada nas carências ou diferenças culturais do aluno, no seu maior ou menor capital cultural que possuía à entrada da instituição de ensino, desde os hábitos quotidianos até à “incompetência linguística”. Por conseguinte, como salienta Sil (2004), “um aluno proveniente de um meio desfavorecido não dispunha das bases culturais necessárias ao sucesso escolar” (p. 24).

Embora estas teorias tenham evoluído no sentido de encontrarem a sua compreensão na análise de outras variáveis, também responsáveis pelo processo de desenvolvimento do insucesso, o enfoque de sustentação continuou a centrar-se no aluno e no seu meio de proveniência, embora conjugado com um outro aspecto que se relaciona com a maturidade, conceito que embora abstracto e subjectivo alguns especialistas consideram ser determinante nos processos de aprendizagem (Grifo, 2000).

Enquanto na teoria organicista, a maturidade, de natureza biológica, é apresentada como um pré-requisito fundamental para a aprendizagem, na concepção cognitivista a maturidade é referenciada como pertencendo ao campo do intelecto. Para a teoria do “handicap” sociocultural, a maturidade aparece como ausência de requisitos culturais indispensáveis ao processo de aprendizagem.

A escola, na perspectiva destas teorias, para além de ser um lugar neutro era ainda considerada como sendo um instrumento de mobilidade, pelo que cabia ao indivíduo aproveitar o que em igualdade lhe era posto à sua disposição (Forquin, 1988).

Estas perspectivas são entretanto contrariadas pelas teorias da reprodução cultural e social e pela Nova Sociologia da Educação (Cherkaoui, 1986), quando apresentam “a escola como uma instituição que mais não faz do que seleccionar os indivíduos segundo critérios e mecanismos que lhe são próprios, e reproduzir as estruturas sociais classistas” (p. 52). A teoria da sociologia da reprodução, com origem na França, nas décadas de sessenta e setenta, passou a dominar as explicações relativas ao sucesso e ao insucesso escolares. Embora existindo diversas e diferentes versões da sociologia da reprodução (as de Bourdieu, de Passeron, de Baudelot e Establet na França, a de Bowles e Gintis nos Estados Unidos e a de Willis na Inglaterra), todas elas têm em comum a ideia de que a escola contribui para a reprodução da desigualdade social e, sendo assim, o insucesso escolar é funcional nas sociedades capitalistas. Ambas também convergem na ideia de que a escola transmite e avalia uma cultura que não é socialmente neutra, e que acaba por estar ao serviço da divisão social do trabalho através da existência de duas redes de escolarização, determinadas pela separação do trabalho manual e do trabalho intelectual, pela oposição entre uma classe dominada e uma classe dominante: uma rede primário-profissional e uma rede nobre, secundária e superior. Embora não ponham directamente em causa a relação pedagógica, porque nem as origens sociais dos alunos, nem as modalidades pedagógicas explicam as diferenças fundamentais entre os alunos: elas apenas transformam as diferenças em divisões de classes, que encontram a sua verdadeira justificação na reprodução das relações sociais de produção. Neste entendimento sociológico, o insucesso escolar não é causado pelo mau funcionamento da escola; pelo contrário, é necessário ao seu funcionamento normal, o qual implica uma selecção realizada, sobretudo, pelo atraso escolar.

Os princípios enunciados por Bourdieu e Passeron (1964, 1970) podem ser assim resumidos: o sistema educativo está desenhado sobre a sociedade hierarquizada, e como é elaborado por uma classe privilegiada que detém a cultura, isto é, os utensílios fundamentais (o saber, o saber-fazer e, sobretudo, o saber-dizer) tem em vista a conservação do poder cultural desta mesma classe. O sistema de ensino desempenha, por consequência “a sua função social de legitimação da cultura dominante”, de “conservação” e de selecção; “contribui para a reprodução da ordem estabelecida”, dissimulando a sua função.

A investigação sociológica dos anos setenta confirmou de forma sistemática a inexistência de uma relação de linearidade entre igualdade de oportunidades educativas e igualdade de oportunidades sociais (Canário, Alves & Rolo, 2001). A escola contribui para uma legitimação da hierarquia social na qual o estrato cultural transmite aos seus filhos um capital cultural que conduz ao sucesso escolar. Os alunos provenientes de meios socioculturais desfavorecidos são os mais penalizados, como refere Grácio (1995), “o sistema educativo privilegia os privilegiados e os desfavorecidos não conseguem ultrapassar o insucesso escolar em que se encontram” (p. 445).

Foi necessário esperar mais uns anos para que surgisse uma outra corrente explicativa, de abordagem mais conflitualista relativamente à escola, para que a explicação do insucesso escolar não fosse predominantemente atribuída aos “handicaps” dos próprios alunos. O sucesso e o insucesso são agora explicados não só pelas capacidades intrínsecas dos alunos, incluindo o seu capital cultural, mas também pela influência da escola enquanto agente activo num processo de diversidade e diferenciação pedagógica. Passa também a considerar-se, para além da dimensão social, a dimensão institucional do insucesso escolar, como um fenómeno que envolve factores de natureza política, cultural, institucional, sociopedagógica e psicopedagógica.

Uma das explicações para a problemática do insucesso escolar, surgida a partir dos anos setenta, tem agora a ver com a própria escola, com os mecanismos que operam no seu interior e com o seu funcionamento (Benavente & Correia, 1980). Neste horizonte de compreensão, o insucesso escolar deve ser visto como um fenómeno relacional em que estão implicados “o aluno, com a sua personalidade e história individual, situado na sua família e meio social; e a escola, com o seu funcionamento e organização, os seus instrumentos pedagógicos e conteúdos a que os professores dão vida; a escola tributária da política educativa que lhes atribui meios e objectivos” (Benavente & Correia, 1980, p.23). As condições de ensino constituem, nesta perspectiva explicativa, uma das variáveis mais importantes no desempenho (sucesso) escolar dos alunos. Nesse sentido, Almeida (1998) salienta a necessidade de se “questionar o sistema, a escola e os professores quanto às suas políticas e práticas”. O insucesso escolar alarga os seus horizontes de compreensão do próprio fenómeno para além da origem social, mas sobretudo cultural do aluno, na medida em que também o relaciona directamente com a forma como a escola está estruturada, com os seus conteúdos curriculares, com o tipo de ensino que ministra e com os processos de avaliação que pratica.

Teddlie e Reynolds (2000), numa pesquisa sobre o efeito das escolas nos baixos níveis de desempenho dos alunos consideram que a escola pode fazer a diferença na aprendizagem dos alunos ainda que sozinha não possa nem deva ser responsabilizada por todas as suas dificuldades nem por todos os seus sucessos, embora uma parte importante da explicação dos baixos níveis de desempenho dos alunos esteja relacionada com factores extra-escolares, dado existir uma enorme variação nos resultados de escolas de um mesmo sistema que recebem alunos muito similares em termos socioeconómicos. Em consonância, a unidade escolar frequentada pelo aluno pode fazer a diferença. Nessa perspectiva para a compreensão do fenómeno, Soares (2008), propõe um modelo conceptual que relaciona cinco estruturas associadas ao desempenho cognitivo dos alunos: o aluno, a família, a escola e a rede ou sistema a que está associado, e finalmente a sociedade em geral. Tanto os factores intra-escolares quanto os extra-escolares estão ligados ao desempenho dos alunos. Assim sendo, mesmo restringindo-se aos factores ligados à escola, o modelo mostra-nos que são tantos os factores escolares associados ao desempenho dos alunos que nenhum deles só por si é capaz de garantir, isoladamente, bons resultados escolares, pelo que a ênfase dada aos factores específicos em determinados momentos históricos deve ser atribuída mais à fé daqueles que os advogam e não tanto a evidências científicas (Soares, 2008).

Salienta-se, que tradicionalmente, o insucesso escolar era também visto como um sinal de exigência do próprio sistema de ensino e mesmo uma condição de qualidade do sistema educativo, enquanto o abandono era a única solução encontrada para uma parte das situações em que existia uma dissociação entre o aluno e a escola. Com a massificação do ensino, verifica-se que estes problemas tenderam a agravar-se, pelo que começou a interiorizar-se a noção de que era necessário proceder-se a correcções. Tal como Benavente refere em GEP - Ministério da Educação (1992), a explicação do insucesso escolar ao deixar de incidir apenas nos alunos, com o afastamento da “visão fatalista, quer da teoria dos dotes naturais, quer do handicap sociocultural, investe-se agora na transformação da própria escola, nas suas estruturas, conteúdos e práticas, procurando adaptá-la às necessidades dos diversos públicos que a frequentam” (p. 8). No entanto, a escola ao tratar agora todos os alunos como iguais em direitos e deveres, em nome da igualdade, não deixa entretanto de concorrer também para a perpetuação dos mecanismos de reprodução, não promovendo a equidade.

Segundo Perrenoud (2000), a superação do insucesso escolar só acontecerá a partir da superação da indiferença às diferenças no âmbito escolar, quando refere que “ (...) a indiferença

às desigualdades transforma as desigualdades iniciais, diante da cultura, em desigualdades de aprendizagem e, posteriormente, de êxito escolar” (p. 9), conforme Bourdieu o demonstrou. Com efeito, basta ignorar as diferenças entre alunos para que o mesmo ensino engendre o êxito daqueles que dispõem do capital cultural e linguístico, dos códigos, do nível de desenvolvimento, das atitudes, dos interesses e dos apoios que permitam tirar o melhor partido das aulas e sair-se bem nas provas; provoque, em oposição, o fracasso daqueles que não dispõem desses recursos e os convença de que são incapazes de aprender, de que o seu fracasso é sinal de insuficiência pessoal, mais do que da inadequação da escola.

Embora os factores institucionais que potencialmente podem ser responsáveis pelo insucesso escolar sejam diversos e variados, Casas (2000), considera-os como podendo ser divididos em dois grandes grupos de causas de insucesso. O insucesso que resulta de deficiências das condições em que decorre o processo de ensino-aprendizagem e aquele que tem a sua fundamentação no inadequado planeamento do sistema educativo.

Relativamente às condições em que decorre o processo de ensino-aprendizagem, a psicologia de abordagem ecológica tem referenciado a importância do envolvimento do contexto em que ocorre esse processo, não só ao nível do comportamento do indivíduo como na influência do desenvolvimento desse próprio processo. Nessa perspectiva, as próprias características materiais da instituição escolar podem contribuir decisivamente para promoverem o aparecimento das dificuldades de aprendizagem, como por exemplo, a falta dos meios e dos materiais adequados às diversas salas de aula, não apenas ao nível do material didáctico como do próprio mobiliário. Podem ainda existir deficiências que não só favorecem como potenciam o aparecimento de comportamentos relacionados com a própria atenção do aluno, com o desinteresse e a desmotivação, situações que são objectivamente incompatíveis com uma aprendizagem adequada.

Sobre o inadequado planeamento do sistema educativo, para além de ser um tema de análise permanente nos diversos estudos, é também um factor gerador de dispedagogias e consequentemente de dificuldades de aprendizagem, com reflexos no insucesso escolar. Podem diferenciar-se factores e variáveis muito diversos na sua relação, como é exemplo, a não preocupação com a evidência de que existem alunos com diferentes ritmos de maturação, não só ao nível biológico como psicológico. Quando o professor não tem em consideração uma série de considerações em relação ao processo de ensino-aprendizagem a seguir com os alunos, estamos

perante factores derivados do seguimento e aplicação do programa de modo inadequado, tanto porque este não corresponde ao nível real do aluno, como porque não tem em linha de conta o seu ritmo individual de aprendizagem.

Outro aspecto importante a considerar é aquele que se relaciona com os estilos cognitivos de aprendizagem do aluno. A aplicação, por exemplo, de um método global para a aprendizagem da leitura pode resultar inadequadamente em indivíduos que têm dificuldades de globalização. Nesta situação concreta (Casas, 2000) refere que o procedimento mais aconselhado de ensino a adoptar consistiria na utilização conjugada dos métodos sintético e analítico, tendo em consideração que o aluno que aprende pode obter benefícios de ambos. Outro factor de grande importância que deve ser considerado, é a variável relacionada com o professor, tanto no que se refere à sua personalidade como às suas atitudes pedagógicas (nem todos os professores possuem as mesmas capacidades pedagógicas), assim como a sua interacção com o aluno. Se a relação professor-aluno não for positiva, ou por falta de uma comunicação entre ambos ou porque as mensagens pedagógicas não são enviadas correctamente ou ainda porque as técnicas de motivação e os reforços não foram aplicados de forma pertinente, então a aprendizagem poderá não realizar-se de forma inadequada.

Palma e Silva (1987), salientam na organização escolar, nomeadamente, a forma como estão organizados os currículos e os próprios conteúdos programáticos, variáveis importantes de promoção do insucesso escolar, por serem “por vezes quantitativa e qualitativamente ambiciosos na sua elaboração, que mantêm em si, em muitos casos, uma grande descoordenação horizontal e vertical, incluindo uma fixidez incompatível com o ritmo de evolução dos conhecimentos, com o que se distancia, dia a dia, dos interesses e das expectativas dos alunos e das exigências do futuro que os espera” (p. 140).

Por outro lado, Gall (1993), considera uma outra situação que de alguma forma “responsabiliza a escola por muitos outros casos de insucesso” (p. 40), quando questiona a formação obtida pelo aluno após ter terminado um determinado ciclo, nem sempre consentânea com as necessidades que são exigidas para o prosseguimento da fase seguinte, uma vez que existem três factores que de alguma forma acabam por legitimar o desenvolvimento dos factores estruturais do insucesso no ciclo precedente:

- A dificuldade relativa dos estudos desse ciclo, mais abstractos e mais teóricos, pois nem sempre encontram uma motivação suficiente, principalmente nos adolescentes dos meios mais desfavorecidos, com responsabilidades não só para a forma como o ensino é ministrado mas também para o teor dos programas, desadequados ao contexto dos jovens, uma vez que não têm em consideração aqueles que são culturalmente menos favorecidos. A distância sociocultural é demasiada e as famílias desencorajadas acabam por chegar ao limite de permitir que os educandos abandonem a escola que não lhes “ensina nada”.
- Os alunos começam a sentir uma inquietação crescente devido à concorrência universitária e social. Esta ansiedade é um factor de inferiorização em relação à tranquilidade relativa dos alunos das classes sociais mais favorecidas.
- O factor reprovação é um verdadeiro entrave ao prosseguimento de estudos. As exigências que actualmente são feitas aos alunos, principalmente a partir do terceiro ciclo, tornam-se um forte contributo para o insucesso.

Para além da organização escolar e curricular, existem outros fenómenos na vida escolar que de forma directa ou indirecta limitam ou condicionam as possibilidades de sucesso a alguns e promovem o êxito de outros. É o caso, por exemplo, das expectativas dos professores quanto ao grau de realização dos alunos, ou dos próprios conselheiros de orientação escolar, que mais ou menos influenciados pelo estatuto social das famílias, tendem a orientar os alunos para opções de nível semelhante e mais ou menos compatíveis com aquele estatuto. Por outro lado, sendo o professor considerado como o eixo da articulação de qualquer estratégia que tenha como objectivo prevenir o insucesso (Grácio, 1995), as suas práticas e as suas atitudes, em particular as atitudes face aos comportamentos violentos e indisciplinados de alguns alunos, podem revelar uma preocupação em aplicar as normas estabelecidas para a escola e para a sala de aula, transformando-as em factores que podem contribuir de forma determinante para a promoção do insucesso educativo. Nesse sentido se pode entender a preocupação dos professores em construir ambientes educativos promotores de sucesso que se articulam de acordo com Lopes (2001), com “a questão da eficácia do ensino, a partir da qual se têm desenvolvido os principais programas que se destinam a melhorar a qualidade dos professores e do ensino” (p. 126).

A eficácia da escola depende portanto da eficácia do professor enquanto a optimização desta deverá constituir uma finalidade central da educação, a qual nos remete para as práticas dos professores e para a eficiência da própria escola, objectivando-se assim a melhoria da qualidade do ensino e a diminuição gradual dos problemas socioinstitucionais causadores do insucesso.

O próprio processo de avaliação é uma causa geradora de insucesso quando uma parte dos professores considera existir um padrão de avaliação que tende a coincidir com uma curva normal. Partem do princípio de que apenas alguns dos alunos são bons, a maioria é constituída por alunos médios e que proporcionalmente ao número dos primeiros existem uns quantos que são mesmo maus alunos.

Perante tantas condicionantes que podem explicar e justificar o insucesso escolar, instituiu-se na escola uma cultura do fracasso, que tem sido explicada das mais diversas formas, mas que passam, fundamentalmente, por conceitos ou preconceitos intimamente relacionados com a falta de prontidão do aluno, com carências culturais, com problemas orgânicos e psicológicos dos alunos, com os conflitos entre o contexto cultural familiar e a cultura dominante da própria escola. Consequentemente, a base dessas justificações remete-nos quase sempre para uma ou outra das teorias referenciadas, pelo que se percebe que quando se fala de insucesso escolar, tais teorias continuam a influenciar não só o pensamento como as condutas de uma parte dos professores.

Conforme salienta Arroyo (2001), a cultura do fracasso conduz à cultura da exclusão, já que reprovar e excluir fazem parte da prática de ensinar-aprender-avaliar, estando “a cultura da exclusão subjectivamente materializada na organização e na estrutura do sistema escolar, estruturado para excluir (...). Essa cultura materializou-se ao longo das décadas na própria organização da escola e no processo de ensino” (p. 13). Falar em cultura escolar é mais do que se reconhecer que os alunos e os profissionais da escola transportam para esta as suas crenças, os seus valores, as suas expectativas e comportamentos, o que sem dúvida poderá condicionar os resultados esperados.

Aceitar-se que existe uma cultura escolar significa também trabalhar-se no pressuposto de que os diversos sujeitos que entram e trabalham na escola adaptam os seus valores às crenças, às expectativas e aos comportamentos da organização escolar, à sua cultura materializada no conjunto de práticas e processos, lógicas e rituais, num sistema educativo que é demasiado direccionista, sem grandes alternativas ao que está previsto e especificado para a maioria dos

alunos, particularmente para aqueles que pretendem uma formação secundária profissionalizada, socialmente dignificada e credibilizada, sem que tenham de aceder à frequência do ensino superior.

Nessa perspectiva, Arroyo (2001), considera que o sucesso e o insucesso escolar são produzidos também pelo próprio sistema de ensino e pela sua cultura escolar, permeada por uma ideologia que legitima as desigualdades sociais e étnicas e reforça a crença de que os alunos socialmente mais débeis não aprendem, fazendo com que o insucesso escolar acabe por excluir da escola, e muito provavelmente da sociedade como um todo, os alunos mais desprotegidos da cultura dominante, que não procuram o prestígio e a ascensão social nas vias de ensino mais dignificadas, com predomínio nas abstracções mais teóricas

O insucesso escolar parece estar assim também associado à escola e aos seus professores e a todos os factores que com eles se relacionam, com destaque para os métodos de ensino utilizados e a gestão da disciplina, passando pelas expectativas que se desenvolvem dos alunos e do tipo de formação que tiveram, incluindo o próprio clima de escola que se vive entre alunos e o respectivo corpo docente, passando naturalmente pelos currículos. Estes estão muitas das vezes desfasados das competências adquiridas pelos alunos, que não têm ainda os pré-requisitos cognitivos necessários ao acompanhamento “normal” do currículo estabelecido. Aos alunos não são reconhecidas outras competências que não sejam as académico/científicas previstas no currículo oficial.

A cultura escolar, que no plano teórico resulta do conceito de clima escolar, pode também ter uma quota-parte de responsabilidades no desenvolvimento do insucesso escolar. Como salienta Gomes (1993), “as organizações escolares são feitas de muitas interpretações e vivem em autênticas configurações de sentidos que são produtoras da definição da situação e produto das acções dos diferentes actores, existindo uma tensão latente entre a interpretação da acção e a interpretação das estruturas” (p. 78). O poder previsto pela estrutura é muitas vezes posto em causa pela cultura.

Por outro lado, Gomes e Sena (2000), reconhecem que a cultura escolar embora sendo normalmente hegemónica e rotuladora, confronta-se directamente com outras formas de interacção social e discursiva trazida pelos alunos. Estes quando chegam à escola são portadores de uma identidade, de um mundo real particular e de um conjunto de relações sociais abrangentes que são construídas a partir das vivências do seu quotidiano. Para a escola, o sinal de distinção

que diferencia os alunos entre si está na relação que cada um estabelece com a própria cultura escolar.

Parece, portanto, que uma boa perspectiva de combate ao insucesso escolar passa desde logo pela promoção de uma escola aberta a todos e com o máximo de respostas à diversidade existente no próprio meio social e cultural. O ambiente escolar é por sua vez fundamental para se promover e potenciar o desenvolvimento das características que estão associadas ao sucesso escolar, evitando-se o mais possível as indesejadas retenções e promovendo-se a integração plena dos alunos numa escola inclusiva, com professores mais motivados e preparados, quer no campo científico do currículo quer nas metodologias de ensino a utilizar, passando pela utilização adequada de novos materiais e por um ensino mais experimental.

Para o ensino tecnológico e profissional é também necessário que os próprios empresários invistam na qualificação dos seus colaboradores como activo mais precioso de que dispõem para melhorarem a competitividade e consequentemente a produtividade. Além da qualidade do sistema de educação e formação, é a qualidade da formação das empresas que pode ter um impacto significativo na economia do país. Para o efeito, é necessário que todos estejam envolvidos na valorização do ensino técnico e na formação profissional, apostando-se no combate ao insucesso e ao abandono escolar através da via da qualidade do ensino e da formação ministrada, incluindo a formação em contexto de trabalho ministrada nas empresas, não desistindo de dignificar as ofertas formativas, pois as injustiças sociais e a desigualdade de oportunidades que se escondem debaixo destes insucessos e destes abandonos solicitam uma actuação rápida, não só ao nível dos intervenientes educativos mais directos, como são os professores e alunos, mas também de toda a comunidade escolar e restantes responsáveis, não só políticos como económicos.

O ensino técnico e profissional pode constituir-se como uma resposta ao insucesso escolar que se verifica no ensino secundário, podendo a componente técnica do currículo e a ligação da escola ao mundo do trabalho, através dos estágios nas empresas, funcionarem como elementos positivos para os alunos que apresentam maiores dificuldades em adaptar-se a um ensino académico. A componente prática do currículo, segundo a OCDE (1989), “torna a vida quotidiana na escola mais atraente para muitos jovens, e contribuir para manter o interesse dos alunos em dificuldade” (p.128), embora esta também reconheça que existem jovens que não

gostam de ir à escola, têm pouco interesse pelo estudo, qualquer que seja o critério de avaliação existente e adoptado pela escola.

Assim sendo, o ensino técnico e profissional ao nível do secundário, como alternativa à via de ensino, poderá conduzir a uma solução de escolarização e de formação de muitos alunos, diminuindo o abandono e o insucesso, como sustenta Marques (1994), quando considera que o ensino técnico pode conduzir “ao aumento da escolarização mantendo no sistema jovens que o abandonariam se essas alternativas não existissem” (p. 40).

## **CAPÍTULO II - CURRÍCULO E COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

### **1. Introdução**

Os currículos do ensino tecnológico e profissional do ensino secundário têm sofrido alterações conceptuais significativas ao longo dos últimos anos, quer pela adopção de reformas que se inscrevem no esforço de adaptar os programas às realidades contextuais do mundo do trabalho, quer pela aplicação das orientações normativas. Nesse sentido, os currículos actuais dos diversos cursos profissionais de nível secundário propõem formações que preparam, pelo menos ao nível do campo teórico, para o desenvolvimento das diversas áreas de formação do mundo produtivo, numa perspectiva profissional alargada e polivalente.

Os cursos profissionais do ensino secundário são cursos com uma finalidade distinta dos restantes cursos de nível secundário, pois pretendem formar objectivamente profissionais de nível III para os diversos ramos de actividades, valorizando, por isso, o desenvolvimento de competências para o exercício efectivo de uma profissão. São cursos para alunos que têm supostamente aspirações e vocações diferentes dos alunos dos restantes cursos do ensino secundário, pois pretendem numa primeira instância o ingresso no mercado de trabalho após a conclusão do 12º ano de escolaridade, através do domínio de competências básicas para o desempenho de uma profissão.

Os cursos profissionais visam ainda o sucesso educativo dos alunos, a nível pessoal, social e profissional, dado que cada aluno representa uma totalidade multidimensional, pelo que não se pode reduzir o seu papel a um mero adestramento técnico. Os programas das disciplinas perdem o seu lugar central como referência para as planificações e didactizações e passam a ser um instrumento ao serviço da formação para um perfil profissional. Caracterizam-se pela construção de matrizes curriculares (com a definição da área profissional e as suas funções) organizadas em módulos didácticos, com a duração de três anos lectivos e uma carga horária total de 3100 horas (a carga horária dos cursos profissionais antes da Revisão Curricular era de 3600 horas) embora conceptualizados e ancorados num conjunto de disciplinas que são entendidas

como categorias organizadoras do conhecimento científico, considerando-se que qualquer disciplina isoladamente não permite determinar uma visão global do fenómeno educativo, motivo pelo qual Morin (1990) considera que o pensamento complexo sobre qualquer fenómeno necessita do contributo de diversas abordagens disciplinares.

O plano de estudos dos cursos profissionais compreende três componentes de formação:

- Componente sociocultural;
- Componente científica;
- Componente técnica.

A estrutura programática dos cursos profissionais, como característica dos referenciais de formação profissionais, compreende uma organização curricular por módulos. Estes, são entendidos como unidades de aprendizagem autónomas, integradas num todo coerente, com o objectivo de facilitar a superação de dificuldades na consecução dos objectivos da formação, permitindo aos alunos a capacidade de participarem na gestão das suas próprias aprendizagens, através da negociação com o professor ou formador, se a conclusão dos módulos aconselhar soluções diferenciadas.

Em cada uma das três componentes de formação, cruzam-se três tipos de saber:

- Saber cognitivo - saber teórico (abordado na perspectiva da sua aplicação prática)
- Saber-social – saber - ser/saber – estar
- Saber de desempenho – saber – fazer / saber - técnico

A componente sociocultural, constituída por cinco disciplinas (Português, Língua Estrangeira, Área de Integração, Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação Física) “cumpre três finalidades: a que corresponde ao 12º ano de escolaridade, a uma qualificação profissional e à especificidade do curso” (Decreto – Lei 74 de 2004 do Ministério da Educação). Corresponde ao *aprender a ser*. A disciplina de Área de Integração privilegia uma abordagem multidisciplinar de temas-problema actuais, a trabalhar no âmbito dos projectos educativos da escola e do seu enquadramento na comunidade, de forma a facilitar o acesso a uma cultura profissional de base, através do domínio de conhecimentos, instrumentos e atitudes que sirvam a futura inserção socioprofissional do aluno.

A componente científica (constituída por disciplinas consideradas de ciências básicas, variando entre duas e três disciplinas) “cumpre duas grandes finalidades: uma de ordem propedêutica, adequada ao nível de escolaridade secundária em que se situa, e outra articulada com as aplicações tecnológicas de formação técnica e profissional de nível 3 em que se integra” correspondendo ao *aprender a saber* (Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março).

A componente técnica, que pode variar entre três e quatro disciplinas, tem duas grandes vertentes, “uma predominantemente teórica (tecnológica) e outra predominantemente prática (em contexto de formação laboratorial e/ou oficial). Corresponde à componente estruturante da qualificação profissional visada e realiza-se em posto de trabalho em empresas ou noutras organizações, sob a forma de experiência de trabalho, por períodos de duração variável ao longo da formação, ou sob a forma de estágio em etapas intermédias ou na fase final do curso. Desenvolve-se através de um conjunto de actividades profissionais sob a coordenação e acompanhamento da própria escola. A formação técnica compreende ainda uma formação em contexto de trabalho (estágio profissional) que visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir (Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março).

A concepção e gestão da formação profissional através de uma estrutura modular (as disciplinas estão organizadas em módulos curriculares) designa-se por estrutura modular de Keller (Fred Simmons Keller: 1989-1997), conhecida como Personalized System of Instruction (PSI), Sistema Personalizado de Instrução ou Sistema Keller de Ensino, implementado no Brasil e nos Estados Unidos nos anos sessenta, com o objectivo de reagir ao ensino expositivo centrado exclusivamente no professor, o qual procurou estruturar práticas de ensino que garantissem resultados, independentemente do professor. Os conteúdos das diversas disciplinas estão, portanto, divididos e organizados em pequenas unidades, em que cada uma corresponde a objectivos precisos e bem definidos. Trata-se de um modelo pedagógico aberto, passível de alterações ao nível dos processos e das metodologias, em função dos contextos e dos objectivos que se pretendem alcançar.

A conclusão de um curso profissional secundário de nível III culmina com a apresentação de um projecto transdisciplinar, centrado em temas e problemas perspectivados pelo próprio aluno e no qual devem ser investidos os diversos saberes e as competências adquiridas no quadro da formação desenvolvida ao longo dos três anos, designado por Prova de Aptidão

Profissional (PAP), ou Prova de Aptidão Tecnológica (PAT) quando o curso é designado de tecnológico. Esta prova é necessária para a certificação da qualificação profissional de nível III.

## **2. Conceito (s) de currículo**

A educação, tanto escolar como extra-escolar, possui uma nítida acção social, na medida em que se constitui como um importante elemento no processo de manutenção e reprodução da sociedade e sua transformação, com análises de diversos autores, desde aqueles que adoptam uma perspectiva conservadora, vendo a educação como um processo neutro, e por isso destituído de interesses e implicações políticas, até aqueles que adoptam uma perspectiva crítica, descrevendo a educação como um espaço onde se defrontam interesses que são económicos, ideológicos, de poder e de busca de hegemonia, entre outros (Petitat, 1994). Em conformidade, também existem várias noções conceptuais de currículo, consoante a perspectiva adoptada, pois trata-se de um termo *polissémico* que veicula uma ideia sujeita à ambiguidade e à diversidade de sentidos.

Frequentemente o currículo continua a ser identificado como um plano de estudo que pouco mais significa do que o delineamento de uma sequência de matérias propostas para um dado ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, cuja frequência e conclusão conduzem o aluno a graduar-se nesse ciclo, nível ou curso. Prevalece, portanto, o conceito de currículo como plano de estudos, numa sequência ordenada de conteúdos a serem aprendidos, numa perspectiva meramente técnica que envolve a planificação, os conteúdos a serem ensinados, os resultados e os objectivos de aprendizagem a serem desenvolvidos pelas escolas com os alunos (Pacheco, 2005b; Morgado, 2000), ou ainda como um plano curricular que se concretiza na atribuição de tempos lectivos semanais a cada uma das disciplinas que o integram de acordo com o seu peso relativo no conjunto dessas matérias e nos vários anos de escolaridade que tal plano pode contemplar Ribeiro (1996).

Trata-se de conceitos de currículo muito próximos do conceito de programa entretanto formulado por Bobbitt, nos seguintes termos:

“ ... todo o leque de experiências, directas e indirectas, preocupadas em desenvolver as capacidades do indivíduo; como uma série de experiências de formação, orientadas conscientemente, que as escolas usam para aperfeiçoar e completar esse desenvolvimento. A nossa profissão usa habitualmente o termo com este sentido. Mas, como a educação cada vez é mais vista como algo que se relaciona com as experiências e à medida que as experiências orientadas para o trabalho e para o jogo são cada vez mais utilizadas, na comunidade em geral, a linha de demarcação entre experiência directa e indirecta rapidamente se tem vindo a desvanecer. A educação deve preocupar-se com ambas, mesmo que não oriente as duas. O currículo era o mosaico de uma vida humana completamente formada” (Bobbitt, 1918, p. 43).

Bobbitt (1918), defendia a escola como um espaço de produção individual, e a educação não mais do que um processo de modelação. Nessa perspectiva, considerava que a personalidade do aluno devia ser moldada e trabalhada no sentido de se adquirir a forma ou as formas desejadas, sendo o homem em primeiro lugar um fazedor e não um conhecedor. O currículo, então marcado pela tendência de procura de um método científico, centrava-se nas deficiências dos indivíduos e incorporava a ideia de que deveria ser planeado e utilizado para garantir uma eficiência nos objectivos específicos a serem atingidos, na perspectiva de que a eficiência dependia da centralização da autoridade. Nesse sentido, era definida a direcção dos supervisores em todo o processo realizado, embora Bobbitt (1918), considerasse “que alguma iniciativa devia ser deixada aos professores” (p. 89). Por consequência, entendia a teoria educacional como uma mera opinião dado que o seu desejo é precisamente o de estabelecer uma base científica para a elaboração do currículo, sendo essa ideia expressa na obra que mais o consagra na fundação do campo curricular – *The curriculum* – onde escreve a necessidade de existir uma técnica científica conforme é desenvolvida noutros campos de formação.

É nestes pressupostos que ocorre a génese do campo curricular, primeiro, no início do século XX, com Bobbitt e Charters, depois com Ralph Tyler, em meados do mesmo século, iniciando o designado *Rationale Tyler* que consolida o modelo de gestão científica, transformado num poderoso instrumento de orientação e definição das práticas curriculares. Ambos possuíam em comum a noção de que o currículo deveria ser executado em obediência a um planeamento dos objectivos e das habilidades, conhecimentos e atitudes que os alunos deveriam adquirir. O currículo nesta perspectiva representa, por conseguinte, um processo muito planificado e com

intenções tão bem delineadas que praticamente não deixa espaço para qualquer reflexão crítica dessas acções, nem a oportunidade ao sujeito que aprende de construir o seu próprio caminho de aprendizagem.

Em 1949, Ralph Tyler publica “Basic Principles of Curriculum and Instruction”, obra considerada um clássico no campo curricular, com desenvolvimento no conceito de organização e currículo em torno de quatro grandes aspectos: objectivos, conteúdos, actividades e avaliação. Sem abdicar, entretanto, da perspectiva restrita da eficiência social, defendida tanto por Bobbitt como por Charters, Tyler acreditava na educação como um processo activo de aprendizagem que deve valorizar o saber fazer e respeitar a individualidade de cada um. Nessa perspectiva, defendia um ensino capaz de desenvolver no aluno a capacidade e o interesse pela aprendizagem, considerando que quando se sente prazer naquilo que se faz, não só se promove como se potencia o êxito de qualquer actividade. Nesse sentido, qualquer aluno motivado no processo de formação poderá utilizar os seus esforços no sentido de responder melhor a uma situação adversa, quando Tyler se refere à educação “como um processo activo que deve envolver os esforços do próprio aluno”. Em geral, este só aprende aquelas coisas que faz verdadeiramente, pelo que, se os contextos escolares versam situações relacionadas com assuntos do seu interesse, o aluno “participará activamente nessas situações e aprenderá a lidar eficientemente com essas situações” (Tyler, 1950, p. 10). Embora acreditando na eficiência do tecnicismo e na sua estruturação curricular, Tyler indicava o caminho de algumas pistas no sentido da mobilização dos saberes para que o aluno pudesse agir em situações adversas.

Na perspectiva de um processo como trajectória da acção educativa, o currículo era assim formalmente conceptualizado por alguns teóricos da educação (Tyler, 1949; Taba, 1962) como “uma construção dos objectivos da acção educativa e na subsequente determinação dos meios conducentes a tais fins”, ao conceberem a aprendizagem dos alunos através da realização de um plano estruturado com objectivos formulados em função da previsão e precisão de resultados (racionalidade técnica). O currículo está, portanto, orientado pelos objectivos, conteúdos, actividades e avaliação, pelo que as organizações escolares estruturam as suas orientações baseadas em acções que começam nos objectivos e terminam na avaliação. Nesse sentido, Tyler (1949), propõe o desenvolvimento de um currículo baseado em quatro grandes princípios:

- Definição dos objectivos “o sistema educativo deve alcançar finalidades tendo como base o sujeito, a sociedade e a cultura e as funções que a desempenham”;
- Selecção de experiências educativas através da interacção aluno e condições externas;
- Organização das experiências através da selecção de actividades organizacionais em unidades, cursos e programas e perspectivadas verticalmente e horizontalmente;
- Avaliação da eficácia das actividades de aprendizagem através da verificação dos resultados depois de comparados com os objectivos pretendidos.

Trata-se de um currículo científico baseado na eficiência e estruturado em termos das necessidades práticas e profissionais do mundo produtivo, que deverá ser executado em obediência a um planeamento dos objectivos e das habilidades, conhecimentos e atitudes, através de uma escola inserida nos princípios do modelo de organização industrial Taylorista-Fordista. Concretiza-se um modelo com grande influência no campo curricular, constituído a partir das deficiências dos indivíduos, mas que também negava à educação a possibilidade de desenvolver actividades dialógicas, criativas e de auto-organização, ao direccionar a definição dos objectivos para a transmissão e a transferência de conhecimentos a partir de uma concepção positivista e funcionalista da ciência. Os comportamentos, as atitudes, os conceitos e os preconceitos assim como os valores podem ser previstos, desde que se estabeleçam relações funcionais com o meio. O objectivo da educação, nesta concepção de desenvolvimento curricular, não é conduzir o professor a desempenhar determinadas actividades, “mas a treinar os alunos para produzirem modificações significativas nos seus padrões de comportamento, pelo que é tão importante que a definição dos objectivos escolares se refira a modificações a operar no comportamento dos aprendizes” (Tyler, 1949, p. 44), considerando-se ainda que a aprendizagem ocorre quando a informação é memorizada.

Diversas definições de currículo, tais como as propostas por Saylor (1966) e Foshay (1969), conceptualizam o currículo como o conjunto de todas as experiências que o aluno adquire e que são proporcionadas pela escola. Também Phenix (1962, p. 57) considera que o currículo “é o modelo organizado do programa educacional da escola que descreve a matéria, o método e a ordem do ensino – o que se deve ensinar, como e quando se deve ensinar”. Trata-se de uma

perspectiva de currículo que compreende aquilo que se ensina – matérias/conteúdos de ensino, os métodos – o que se ensina e a forma ordenada – sequência desses conteúdos de ensino.

Por outro lado, Johnson (1977, p. 6) estabelece o conceito de currículo como “uma série estruturada de resultados de aprendizagem que se têm em vista. O currículo prescreve (ou, pelo menos, antecipa) os resultados do ensino; não prescreve os meios”. Trata-se de perspectivas de currículo que parecem excluir, ou pelo menos não privilegiam os processos e os meios de ensino, que representam algo muito planificado, com intenções bem delineadas mas sem margem para a reflexão crítica das acções.

Numa visão crítica às abordagens transmissivas, McLaren (1997), refere, no entanto, que o currículo representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso: o currículo representa a introdução de uma forma particular de vida, servindo em parte para preparar os alunos para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, os desejos e os valores de grupos selectos de alunos sobre outros grupos, discriminando com frequência determinados grupos raciais, de classe ou género.

Uma outra perspectiva de currículo, com uma vertente mais flexível e dependente das condições da sua aplicação, encontra-se na definição de Stenhouse (1984), quando estabelece o currículo “como uma tentativa de comunicar os princípios e aspectos essenciais de um propósito educativo, de modo que permaneça aberto a uma discussão crítica e possa ser efectivamente realizado” (p. 29).

Verifica-se, portanto, não existir uma noção mas várias noções de currículo, tantas quantas as perspectivas adoptadas e a concepção que se tenha de ensino. A definição de currículo, para além de complexa, tem conduzido os profissionais da educação a fazerem a sua apropriação de diferentes formas, por vezes contraditórias, mas com reflexos no desenvolvimento de comportamentos por parte dos especialistas desta área no modo de conceber e organizar o ensino e a educação, incluindo os próprios objectivos educativos.

Etimologicamente, a palavra currículo deriva do latim *scurrere*, que apresenta, no entanto, vários significados (tais como: acto de correr, atalho, pista de corrida, entre outros), e daí o entendimento do currículo escolar como um caminho, um curso ou uma listagem de conteúdos que devem ser seguidos (Goodson, 2005). É portanto, nessa perspectiva, que o termo currículo está intimamente vinculado à ideia de sequencialidade e de prescrição.

Parece todavia existir algum consenso quando se considera que o currículo constitui um dos factores que maior influência possui na qualidade do ensino, motivo porque é evocado quando se questiona esse princípio, embora normalmente referenciado como um “plano de estudos”, que pouco mais significa, em concreto, do que o elenco e a sequência de matérias propostas para um dado ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso. Nesse sentido, o currículo é considerado como algo mais que não apenas uma planificação sequencial e ordenada das matérias, mas também a prática em que se estabelece o diálogo entre os agentes sociais, os técnicos, as famílias, os professores e os alunos.

O currículo também é determinado pelo contexto, adquirindo por isso diferentes sentidos consoante os diversos protagonistas, motivo pelo qual conduziu Schubert (1986) a questionar precisamente os diferentes conceitos de currículo através das diferentes imagens que tal conceito de currículo nos traz à mente:

- Currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelos alunos dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino;
- Currículo como programa de actividades planeadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente, tal como se mostram num manual ou num guia do professor;
- Currículo como resultados pretendidos da aprendizagem;
- Currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes;
- Currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se;
- Currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas – como é o caso da formação profissional;
- Currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma.

Procurando traduzir estas novas concepções, mas tendo em consideração a existência de diversas teorizações mais ou menos dissonantes, Ribeiro (1993), refere-se agora ao conceito de currículo como algo que “não possui um sentido unívoco, mas antes, uma diversidade de definições e de conceitos em função das perspectivas que se adoptem” (p. 11), propondo para o

efeito uma definição mais operacional para o definir, nomeadamente quando o considera como sendo um “plano estruturado de ensino-aprendizagem, incluindo os objectivos ou resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou os conteúdos a ensinar, os processos ou as experiências de aprendizagem a promover”.

Nessa perspectiva de definição conceptual, também Ângulo (1994), considera existir uma diversidade semântica relacionada com o conceito de currículo, principalmente quando considera que este é provavelmente “um dos mais controversos de todos os conceitos que normalmente se encontram em qualquer análise disciplinar da educação desde que apareceu como título do livro de Bobbit – *The curriculum*” (p. 17). Com efeito, Llvador (1994), recorda-nos que “a palavra currículo engana-nos porque faz-nos pensar numa só coisa quando na verdade se trata de muitas coisas simultaneamente, e todas elas inter-relacionadas” (p. 370).

Numa clarificação conceptual, Pacheco (2005b), ao explicar que “o lexema currículo proveniente do étimo latino *currere*, significa *caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir*, encerra duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos”, em parte provocada pela diversidade semântico-etimológica e pelos diferentes vectores sócio-político-culturais. Por outro lado, o verdadeiro sentido do termo currículo vem deparar-se com a admissão generalizada de uma noção polissémica, ambígua e carente de univocidade, como vem sendo anotado por vários estudos da especialidade.

Kemmis (1988), no intuito de contribuir para uma melhor clarificação conceptual do currículo, propõe que as teorias curriculares sejam classificadas em: teorias curriculares técnicas, teorias curriculares práticas e teorias curriculares críticas. As primeiras são aquelas que expressam o currículo como um plano estruturado de aprendizagens centradas nos conteúdos, isto é, como “um corpo de conhecimentos a transmitir e a educação o processo pelo qual esses conhecimentos são transmitidos ou entregues aos estudantes com base nos métodos mais eficientes possíveis” (Blenkin, 1992, p. 23). O objectivo é a obtenção de um produto e daí a metáfora do currículo como um produto (Pacheco (1996), enquanto as actividades de aprendizagem são organizadas em função dos objectivos operacionalizados num plano tecnicista previamente elaborado e determinado. O professor é o centro do processo de ensino-aprendizagem e o detentor do conhecimento e da experiência enquanto o aluno é um mero reproduzidor desse conhecimento. O principal teórico desta teoria de currículo é Tyler.

A teoria prática, numa posição radicalmente distinta da anterior, conceptualiza o currículo como um *processo*, não como uma coisa física, mas como a interacção que ocorre entre professores, alunos e conhecimento, ou seja, aquilo que efectivamente acontece dentro de uma sala de aula. Caracteriza-se por um certo discurso “humanista” e uma prática “racional. Trata-se de uma visão de currículo que resultou das intensas discussões curriculares ocorridas na década de 70 (Pacheco, 1996), mas também de uma nova forma de encarar o processo da comunicação educativa pela introdução e aplicação das teorias sistémicas, da cibernética e da comunicação ao processo de ensino e aprendizagem (Branson, 1990). A educação é entendida como um sistema (o ensino é um dos seus subsistemas), onde são valorizadas as relações entre as entidades (administração, escola, comunidade), as interacções entre os intervenientes (o professor e os alunos), mas sobretudo o *feedback*. Embora o professor continue a manter o protagonismo no processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem, dado ser a fonte principal do conhecimento, o currículo, por outro lado, não sendo já um conjunto de prescrições mas algo em construção e em interacção com os alunos, implica que exista uma tomada de decisões por parte dos alunos sobre os seus propósitos, o seu conteúdo e o seu processamento. Rejeita-se, portanto, o plano pré-determinado, para se dar importância à interpretação negociada, ou concretamente, ao acto pessoal de procura de significação (Silva, 1998).

A teoria crítica vai muito além de situar a experiência educativa no universo do aprendiz, pois trata-se de um processo que tem em conta as experiências do aluno e do professor, em que através do diálogo e da negociação se vão reconhecendo os seus aspectos problemáticos. Kemmis (1986) considera que a teoria crítica se pode caracterizar por um discurso dialéctico, por uma organização participativa, democrática e comunitária e por uma acção emancipatória. Insere-se, por consequência, numa perspectiva de emancipação do currículo, concebido como resultado, não dos especialistas ou do professor individual, mas dos professores agrupados e portadores de uma consciência crítica. Apesar de estar próximo da aceção prática, do ponto de vista da sua natureza, o currículo define-se como praxis, conceito inerente ao interesse cognitivo crítico e que é constituído pela acção e reflexão. A pedagogia crítica que o suporta vai muito além em situar a experiência educativa no universo do aluno que aprende. Segundo Grundy (1987), trata-se de um processo que tem em consideração tanto as experiências do aluno como as do professor, que através do diálogo e da negociação se vão reconhecendo os seus aspectos problemáticos,

possibilitando que professor e alunos enfrentem em conjunto os problemas das suas condições mútuas e dos seus relacionamentos.

Nesta concepção crítica, o *curriculum* vai-se desenvolvendo através de uma interacção dinâmica entre a acção e a reflexão com vista à promoção de uma praxis, dado que “o curriculum não consiste simplesmente num conjunto de planos a serem implementados, mas constitui-se através de um processo activo em que a planificação, a acção e a avaliação estarão relacionadas reciprocamente e integradas no processo” (Grundy, 1993, p. 115). É, portanto, a *praxis* que conduz, por um lado, à emancipação e, por outro, à crítica da ideologia que enforma todo o projecto curricular. Esta ocorre em situação real e trabalha no mundo da interacção social e cultural.

Uma análise em torno do conceito de currículo, para além de vasta e complexa, articula-se por consequência, num conjunto de concepções educativas também diversas, embora Tanner & Tanner (1980), assim como Carrilho (1990), sintetizem um conjunto bastante significativo de definições de currículo: desde aquele que se caracteriza por uma noção muito restritiva e que limita o currículo ao conjunto de disciplinas ou conteúdos oferecidos por uma instituição de ensino até às concepções mais abrangentes de currículo, que integram os processos e os materiais de trabalho, bem como todas as actividades de aprendizagem desenvolvidas ou simplesmente acontecidas na instituição escolar.

Ângulo (1994), também agrupa as distintas concepções de currículo em: *currículo como conteúdo*, *currículo como planificação* e *currículo como realidade interactiva* (p. 20). Enquanto no *currículo como conteúdo*, Ângulo (1994), referencia que “é indubitável que todo o currículo construído e oferecido tem que incluir um conhecimento cultural seleccionado pelo seu valor educativo e social; se bem que um currículo construído apenas como conteúdo (ou conhecimento cultural) sirva de pouco para orientar o trabalho nas escolas” (p. 23), produzindo ainda as seguintes interrogações, mas com que tipo de conteúdos? Mínimos? Específicos? Comuns? Poder-se-á falar de um *core curriculum*?

Relativamente ao *currículo como planificação*, Ângulo (1994), considera que se está a assumir que “no currículo vem resumido e estabelecido explicitamente o marco dentro do qual se desenvolverá a actividade educativa de uma escola” (p. 23). No *currículo como realidade interactiva*, (Ângulo, 1994), refere que a normatividade educativa que o currículo reflecte “não

pode estabelecer-se nas costas dos intercâmbios que ocorrem, das interações que na escola têm lugar e dos seus participantes” (p. 26).

O posicionamento face a estas questões é provavelmente influenciado por um grande número de factores que têm a ver com as práticas, com os contextos de prática, as tradições, as teorias curriculares e os paradigmas dominantes em relação à própria educação, razão pela qual Gimeno (1998) faz referência a mais de uma centena de definições encontradas numa revisão efectuada à literatura especializada norte-americana, tendo para o efeito procedido também ao seu enquadramento, em dois grandes grupos de significados: o primeiro relacionado com a concepção do currículo como definição de conteúdos da educação, como planos ou propostas, especificação de objectivos, soma de aprendizagens ou resultados. O segundo, estabelece o currículo como experiência.

Numa mesma perspectiva de análise, Pacheco (2000), partindo da não existência de acordo generalizado sobre o conceito de currículo e da sua recente emergência como campo de estudos e conhecimento especializado, considera prematuro a tomada de uma definição abrangente para o conceito de currículo, preferindo antes situar-se numa situação divergente, propondo por isso duas definições em contraposição: uma formal, como um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades e outra informal, como um processo decorrente da aplicação do referido plano, enquadrando as posições dos investigadores em duas perspectivas. A primeira, integra autores como Tyler, Belth, Phenix, Johnson, D’Hainaut, entre outros, os quais consideram que o currículo representa “ o conjunto dos conteúdos a ensinar (organizado por disciplinas, temas, áreas de estudo) e como o plano de acção pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico; que corresponde a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas”. O currículo apresenta algo muito planificado, que será depois implementado na base do cumprimento das intenções. Os objectivos, que expressam a antecipação de resultados e os conteúdos a ensinar, são portanto os aspectos fundamentais para a definição daquilo que é o currículo (Pacheco, 1996).

Nesta perspectiva, existe uma completa correlação entre currículo e programa ou plano previamente planificado a partir de fins e finalidades, sobretudo na tradição latino-europeia, pois representam uma mesma realidade.

Na segunda perspectiva, Pacheco (1996), integra autores como Stenhouse, Gimeno, Kemmis, Zabalza, entre outros, para os quais o currículo é “um conjunto de experiências educativas, como sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada” (p. 16). Apresentam o currículo, ora como o conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, ora como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação. O currículo não é conceptualizado como um plano, totalmente previsto, mas como um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes transportam consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem. Trata-se da perspectiva que integra as definições curriculares que dizem respeito ao conjunto de experiências educativas e ao currículo como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo (Pacheco, 1996, p. 17).

Um currículo resulta sempre das escolhas que são tomadas, as quais devem ter em consideração não apenas “o que deve ser ensinado” mas também “como deve ser ensinado” e “por que este conhecimento deve ser ensinado” assim como a opção por estes e não por outros conhecimentos, incluindo os interesses que estão por trás dessas escolhas. Assim sendo, o currículo precisa de ser entendido como um processo de construção social, atravessado por relações de poder “que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um determinado tipo de conhecimento e não outro” (Silva, 2002, p. 135).

Perante a existência de uma grande complexidade na própria definição de currículo, Contreras (1990), sustenta que em qualquer tentativa para a sua construção e sistematização, será sempre necessário interrogar-se os seguintes dualismos:

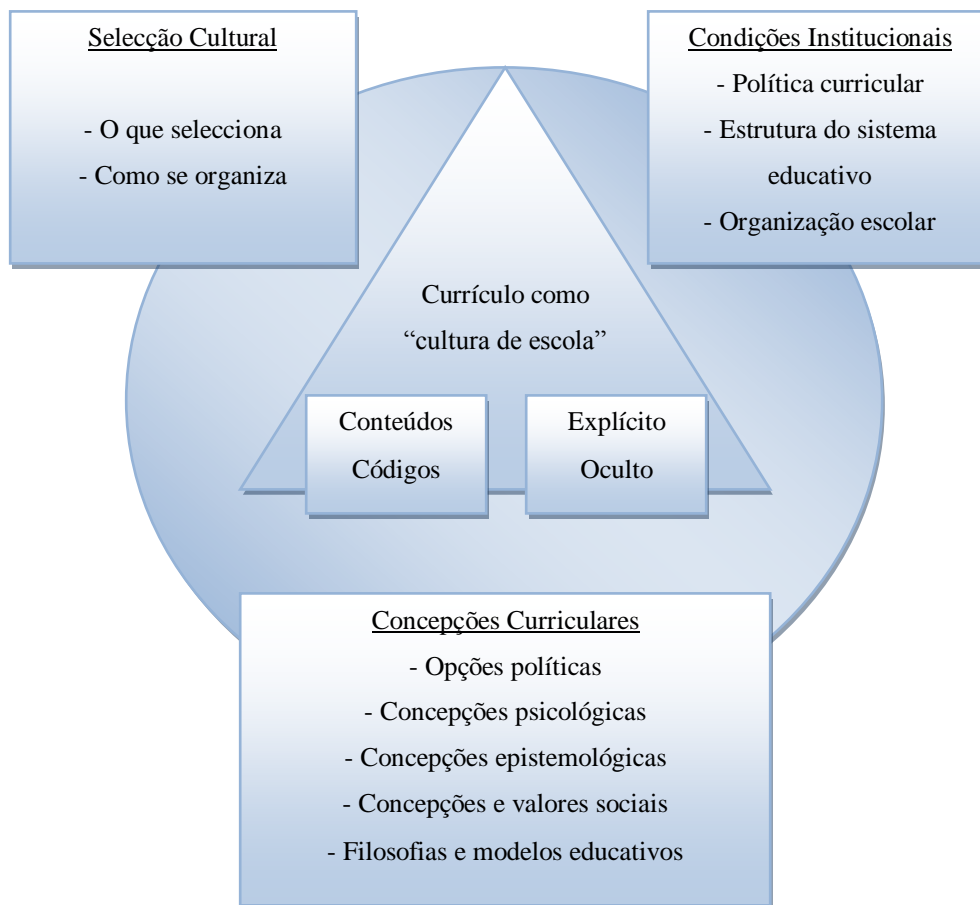
- O currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender?
- O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e aprende na prática?
- O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui também a metodologia (as estratégias e os métodos) e os processos de ensino?
- O currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica ou é de igual modo algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação?

No sentido de uma organização das diversas definições, interpretações e perspectivas de currículo, também Gimeno propõe que o currículo seja analisado a partir de cinco âmbitos formalmente diferenciados (Gimeno, p. 14):

- Da perspectiva sobre a sua função social como ponto entre a sociedade e a escola.
- Como projecto ou plano educativo, pretense ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
- Entendimento do currículo como a expressão formal e material desse projecto que deve apresentar, sob determinado formato, entre outros, os seus conteúdos, as suas orientações e sequências para o abordar.
- Referência ao currículo aqueles que o entendem como um campo prático. Neste entendimento, supõe-se a possibilidade de se analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que dote o currículo de conteúdo; estudá-lo como território de interacção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interacções e comunicações educativas; sustentar o discurso sobre a interacção entre a teoria e a prática em educação
- Referência ao currículo todos aqueles que exercem um tipo de actividade discursiva académica e pesquisadora sobre todos estes temas.

A figura I, proposto por Gimeno (1998), reflecte de alguma forma a complexidade do currículo, ao contemplar três elementos essenciais na sua concepção: os conteúdos que compõem os currículos, os formatos que o currículo adopta e as condições nas quais o currículo se desenvolve. Permite, ainda, compreender a natureza do currículo como *praxis* (acção e reflexão), e não apenas como um objecto precedente do sistema educativo, pois é na prática que se estabelece o diálogo entre a sociedade, os políticos, os técnicos, os alunos e os professores que o modelam.

Figura I - Esquema para uma teoria do currículo



Compreende-se, portanto, a razão que conduziu Kilpatrick (1999), a considerar que o currículo reproduzido nos documentos oficiais não é ele mesmo um currículo, representando antes o esquema de um currículo a realizar. Roldão (1999), associa-lhe dois significados: aquilo que passa – a passagem de alguma coisa a alguém e aquilo por onde se passa – o percurso, e a unidade que o constrói e que ele constrói no sujeito.

Assim sendo, cada vez mais se regista simultaneamente a referência ao currículo numa aceção mais flexível conforme a tradição anglo-saxónica, pelo que é visto como processo e projecto flexível, em construção constante e multireferenciado, dado envolver decisões tanto ao nível das estruturas políticas, sociais e económicas mais amplas, como ao nível das estruturas escolares (Pacheco, 2005a; Goodson, 2001). Nessa perspectiva, Pacheco (2005b), considera que “o currículo se define como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo e abarca várias dimensões, implicando unidade, continuidade e interdependência entre

o que se decide no plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (p. 39). Salienta ainda que “o currículo é um projecto de formação (envolvendo conteúdos, valores/attitudes, experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberações tomadas nos contextos social, cultural (e também político e ideológico) e económico” (Pacheco, 2005b, p. 44).

Como refere Paraskewa (2007), “o currículo não pode ser analisado de forma isolada em relação às dinâmicas sociais, que se autoconstroem diariamente em torno de regras constitutivas e preferenciais” (p. 15). Reforçando esta ideia, Moreira e Silva (2006), consideram que a tradição crítica do currículo foca-se para além do “como” e no “por quê” das decisões curriculares, quando consideram que “... o currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar numa tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas” (p. 7). Embora questões relativas ao “como” do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo “por quê” das formas de organização do conhecimento escolar.

Consequentemente, o currículo pressupõe propósitos, formalizados ou não, que expressam a concretização do projecto pedagógico do país e da escola. E porque o currículo se traduz num projecto, que Roldão (1990, p. 44) o define como o projecto curricular, considerando-o “... a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto”.

Mais recentemente, e numa perspectiva de interligar o projecto, ao nível da escola, e o plano, ao nível da Administração Central, Gaspar e Roldão (2007), referem que “... o currículo é, sobretudo, um plano, completado ou reorientado por projectos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado ou aprendido: compõe-se então de: *o que, a quem, porquê e quando* vai ser oferecido, *como e com que* é oferecido” (p. 29).

Para o aluno, o currículo não deixa de ser a forma de este ter acesso ao conhecimento, não podendo, todavia, de esgotar-se o seu significado em algo estático. Ele converte-se numa forma particular de entrar em contacto com a cultura, através das condições em que se realiza. Nesta perspectiva, Gimeno (1998), considera que o currículo “não é um conceito mas uma

construção cultural, dado que não se trata de um conceito abstracto que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas” (p. 14). Trata-se de acordo com Pacheco (2005b), de uma concepção do currículo como expressão e produto da cultura, como artefacto cultural e social, posto que as “práticas curriculares são enquadradas por tradições” e que “o elo de ligação do currículo com a sociedade se faz através da cultura”. Segundo Paraskkewa (2007) o currículo é o mecanismo pelo qual a cultura é disseminada, preservada, e ao mesmo tempo que permite a sua modificação. Como refere Pacheco (2003b), “currículo, no seio de tantas posições divergentes, é o percurso, a trajectória que envolve a construção de projectos de formação organizados em função de padrões culturais, que histórica e socialmente têm originado a produção de discursos sobre a escolarização marcados pela divisão entre masculino e feminino” (p. 117).

Em linhas gerais, podemos então entender o currículo como um plano de acção desenvolvido de forma semelhante ao percebido pelo Coll (2000), que o caracteriza como um plano pedagógico e institucional que orienta a aprendizagem dos alunos de forma sistemática, quando diz que o currículo consiste precisamente em explicitar o projecto – as intenções e o plano de acção – aquilo que norteia as actividades educativas escolares. Nessa perspectiva compreensiva do currículo, este deve proporcionar as informações sobre aquilo que se deve ensinar (conteúdos e objectivos), sobre quando ensinar (ordenação e sequência dos conteúdos e objectivos), bem como a forma como ensinar (modo de estruturar as actividades com o fim de alcançar os objectivos estabelecidos em relação a conteúdos seleccionados). O currículo deve propor ainda informações sobre o que, quando e como avaliar.

Os currículos, apesar da polissemia de alguns dos seus conceitos e o conhecimento de que não existe neutralidade nos mesmos, podem organizar-se de diferentes formas, as quais se baseiam, entre outros aspectos, nas diversas concepções que se têm do processo de ensino-aprendizagem. Enquanto os *currículos convencionais* ou *tradicionais* para além de se basearem na transmissão dos conhecimentos, separam os problemas concretos do seu contexto social. Fundamentam-se no princípio de que aprender significa memorizar informações ou executar mecanicamente procedimentos, utilizando na sua organização prazos e tempos estabelecidos de forma estereotipada, num sistema de disciplinas científicas, disciplinas técnicas e aplicadas. A sua estrutura interna centra-se, portanto, numa lógica teórico-dedutiva, pois parte de premissas teóricas abstractas para as situações práticas. O conhecimento é concebido de forma desintegrada

e descontextualizada através de uma formação de racionalidades com base no modelo restrito à especialização que dificulta um saber para além da respectiva área.

Numa outra dimensão estrutural, encontramos os *currículos integrados*. Estes possibilitam a articulação da teoria e da prática através de práticas interdisciplinares, mas que só acontecem se as equipas de professores desenvolverem a capacidade de síntese no quotidiano das suas actividades, tanto com os alunos como com os professores das distintas disciplinas. A construção de eixos integradores passa pela articulação das diferentes disciplinas, pela utilização de problemas para a exploração dos conteúdos, pela orientação de uma formação para o desenvolvimento de competências através da inserção dos professores e dos alunos em cenários de práticas reais. Nesse sentido, Morin (2001), considera que “é preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto” (p. 89).

A concepção que actualmente se pratica de currículo, para além de fortalecer a ideia de que a escola deve priorizar o desenvolvimento e a construção de competências, reduz os conteúdos ensinados e exigidos para que estes possam de facto ser mobilizados em situações no âmbito escolar (Perrenoud, 2000). Envolve um entendimento amplo e integrado de competência, pelo que implica que haja interactividade de conhecimentos, de capacidades e atitudes em situações de maior ou menor complexidade, podendo assumir-se como um saber em acção. Trata-se de uma concepção de currículo que não se identifica com qualquer modelo técnico-instrumental onde o conhecimento memorizado surge desgarrado de elementos de compreensão fundamentais para a resolução de problemas.

Os currículos profissionais, para além do domínio operacional de um determinado fazer, preconizam a compreensão global do processo produtivo com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões. Os conhecimentos estão organizados e definidos em termos de identificação com a acção, pelo que a exigência de que os alunos saibam fazer vem substituir a exigência de que eles saibam, passando-se assim de uma lógica do saber para o saber-fazer (Rey, 2002). Os conhecimentos passam a estar relacionados com a capacidade efectiva de desempenhos, numa definição de tratamento utilitário para os conteúdos de ensino. Os currículos por competências, na perspectiva de Perrenoud (1999), devem estabelecer uma relação com o saber embora menos pautado numa

hierarquia baseada no saber erudito descontextualizado, por considerar que os conhecimentos sempre se ancoram, em última análise, na acção.

Neste princípio teórico de desenvolvimento curricular, o ensino profissional caracteriza-se por currículos organizados em componentes de formação com disciplinas estruturadas modularmente, incluindo uma formação prática em contexto de trabalho e os projectos nela desenvolvidos, que só têm sentido organizacional quando funcionam de forma articulada e coerente na obtenção de um mesmo objectivo - a aquisição, por parte do aluno, das competências definidas no perfil de desempenho à saída do curso.

O perfil de desempenho profissional à saída do curso compreende as características (conhecimentos, habilidades, valores) que devem ser esperadas pelo aluno no final da sua formação profissional, representando os objectivos do plano de curso e as metas factíveis na proposta curricular. Exemplificando, o curso profissional de electrotecnia, tomado como referência no universo dos diversos cursos profissionais, tem por objectivo a formação de profissionais capazes de exercerem com desenvoltura as diversas funções exigidas pela natureza do trabalho na área da electrotecnia. Nesse pressuposto, o aluno deve possuir no seu perfil profissional de competências à saída do curso, para além dos conhecimentos de electrotecnia e de áreas relacionadas com situações concretas de trabalho, a capacidade de inovar, de criar, de flexibilizar, de perceber relações e utilizar conhecimentos prévios em novas situações, uma visão voltada para a melhoria de desempenho tendo em vista a maximização na utilização de recursos da inteligência, recursos físicos, de espaço, tempo e energia, assim como exercer o processo de aprendizagem de forma contínua, entre outros.

A construção dos planos curriculares dos cursos profissionais, tendo em consideração as suas características, parte da compreensão e da análise do perfil profissional e subsequente definição de competências a desenvolver, as quais se dividem em três grandes áreas:

- Área das competências-chave do profissional de nível III (competências que são iguais para todos os cursos profissionais);
- Área das competências-transversais a perfis profissionais afins (competências comuns a cada uma das famílias profissionais). Considera-se que uma “família profissional” é o agrupamento de qualificações /saídas profissionais, de uma mesma área de formação ou de áreas afins, que mobilizam saberes científicos e tecnológicos idênticos e/ou cujas competências são exercidas num mesmo sector/área de actividade;

- Área das competências-específicas do perfil profissional (competências exclusivas a cada um dos cursos profissionais).

Neste contexto, emerge uma matriz curricular para os diversos cursos profissionais, compreendendo um domínio de formação de âmbito sociocultural, científico e técnico, cruzando-se três tipos fundamentais de saber nas três componentes referidas: saber cognitivo – saber teórico mas sempre abordado do ponto de vista da sua aplicação prática; saber social – saber-ser/estar e saber de desempenho – saber-fazer/técnico. As três componentes de formação devem proporcionar aprendizagens transversais para os diferentes saberes. Nesta perspectiva, todas as disciplinas integrantes do currículo devem ser consideradas e avaliadas nas três dimensões (cognitiva, social e de desempenho), cujos saberes devem necessariamente conduzir o aluno a uma formação holística, que o realize pessoal, social e profissionalmente, certificando-o como técnico intermédio de nível III, capacitando-o para planear, organizar, orientar, coordenar, colaborar e trabalhar em equipa.

As componentes de formação, assim como as disciplinas e os módulos que as constituem, incluindo a própria formação em contexto de trabalho e os projectos nela desenvolvidos, só ganham consistência real quando funcionam de forma articulada e coerente visando o mesmo objectivo: a aquisição por parte do aluno das competências definidas no perfil de desempenho à saída do curso.

Os currículos dos diversos cursos profissionais estão, portanto, centrados em projectos curriculares orientados para o desenvolvimento de profissões nas mais diversas áreas do conhecimento. Apostam no equacionamento entre educação e empregabilidade como estratégia para superar novas exclusões, através de discursos que direccionam os cursos profissionais no sentido da obtenção de formações com uma dupla perspectiva: diminuição do insucesso e abandono escolares e o desenvolvimento de profissões para o mundo do trabalho, mas para os quais devemos estar cautelosos enquanto construtores e executores de currículos escolares, questionando desde logo a natureza e a orientação dos próprios currículos, nomeadamente aquelas questões que estão relacionadas com a função social da escola, com a qualidade da formação humana e com os mecanismos pelos quais se acredita que essa função social se realizará na própria escola. Como salienta Assmann:

“Seria absurdo negar a relevância da educação para conseguir emprego no mundo de hoje. Não se trata de questionar se a educação é uma condição imprescindível para a empregabilidade. Portanto, tampouco se trata de questionar a urgência de novas ambientações e novas formas pedagógicas para fazer emergir experiências de aprendizagem nas quais estejam integradas as novas tecnologias, não como meros instrumentos, mas como elementos co-estruturantes. O que se precisa questionar é se essa condição necessária é condição suficiente para a empregabilidade dentro da lógica de mercado assim como ela existe e opera actualmente” (Assmann, 2000, pp. 19-20).

A concepção teórica e a prática de desenvolvimento de qualquer currículo, incluindo os próprios currículos do ensino profissional, devem ter em consideração as recomendações sugeridas no relatório elaborado pela Comissão sobre Educação para o século XXI “Educação: um tesouro a descobrir” de Delors (1996). Este define os quatro pilares considerados essenciais e que devem estar presentes nas bases da educação ao longo de toda a vida para o século XXI. O primeiro é o aprender a conhecer. Ao contrário de outrora, actualmente não importa tanto a quantidade de saberes codificados, mas o desenvolvimento do desejo e das capacidades de aprender a aprender. Compreender o mundo que rodeia o aluno, dispor de uma cultura geral vasta e em simultâneo dispor da capacidade de trabalhar em profundidade determinado número de assuntos, exercitar a atenção, a memória e o pensamento de qualquer actividade económica. O segundo pilar é o aprender a fazer. Conhecer e fazer são em larga medida indissociáveis, pois o segundo é consequência do primeiro. Nas economias em crescente evolução tecnológica, nas quais ocorre a “desmaterialização” do trabalho e cresce a importância dos serviços entre as actividades assalariadas, deixa-se a noção relativamente simples de qualificação profissional, passando-se para uma outra noção mais ampla e sofisticada de competências, capaz de tornar as pessoas aptas a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa. O terceiro pilar é aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, no sentido da realização de projectos comuns bem como a preparação para gerir conflitos. Numa posição contrária à competitividade sem regras e a qualquer custo do mundo de hoje, cabe à escola o papel de transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana, mas ao mesmo tempo alertar as consciências para as semelhanças e para as interdependências entre todos os seres humanos. Não basta colocar em contacto grupos e pessoas diferentes para que não existam climas de concorrência, em especial se alguns entrarem com estatuto inferior. É

necessário promover a descoberta do outro, descobrindo-se a si mesmo, para se sentir no lugar do outro e assim compreender as suas reacções. Por fim, o quarto pilar é aprender a ser. A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa (espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade), criando um referencial de valores e de meios para compreender e actuar em sociedades diferentes, numa perspectiva de conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino.

Actualmente, emerge uma outra corrente epistemológica de currículo, designada de “currículo por narrativa”, salientando Goodson (2008) a pertinência do emprego de histórias de vida na construção e na difusão do currículo como narração, instrumento considerado indispensável para a urgente luta contra a exclusão que ainda marca a nossa escola. A relação entre currículo prescritivo e a aprendizagem primária de um conteúdo predeterminado parece portanto aproximar-se do seu fim, motivo que tem levado à procura de outras possibilidades analíticas. Nesse sentido, desenvolvem-se argumentações que configuram o início de uma nova especificação para o entendimento das variadas dimensões do campo curricular, em associação à aprendizagem narrativa e ao capital narrativo.

### **3. Noção conceptual de competência**

É cada vez mais comum no meio educacional, a difusão e a apropriação do conceito de “competências” como princípio de organização curricular. Trata-se de um conceito com uma dimensão pouco objectiva, motivo pelo qual ainda não existe um consenso quanto ao seu significado, embora apresentando interpretações diversas em função do contexto laboral, empresarial, político, legislativo, educativo e formativo em que se desenvolve. É um conceito que é originário do meio empresarial com introdução na escola a nível da formação profissional, enquadrado num contexto de pressões de mercado de trabalho e dos interesses económicos (Roldão, 2003). É, portanto, um conceito polissémico, pelo que pode adquirir diferentes significados, consoante os domínios em que é utilizado. Silva (2002) atribui-lhe um “elevado nomadismo” e “usos sociais diferentes”, tendo em consideração que é utilizado em múltiplos

contextos, por vezes para referir distintas realidades. Consequentemente, não podemos definir “competências” como sinónimo de “objectivos” ou de “tarefas práticas”, mas também não podemos ensinar competências ou confundi-las com a definição chomskyana de competência.

Apesar da dificuldade relativamente à definição de competência, tendo em consideração as suas diferentes concepções, uma dessas noções de competência mais abrangentes inclui um reportório de saberes, saber-fazer e saber-ser, caracterizando-a por isso como uma organização sistémica, com conhecimento de causa, de uma série de procedimentos possíveis. Distancia-se, assim, de um *skill* numa concepção tayloriana, adquirindo antes um sentido mais global. Distingue-se também pelo seu carácter individual, específico de cada indivíduo, diferindo de um recurso pela sua aplicação – só há competência quando os recursos são aplicados à acção.

Segundo Perrenoud (1998), trata-se da capacidade de inventar continuamente algo de novo; é uma característica do Homem. As competências, do ponto de vista instrucional, não são virtualidades, mas antes aprendizagens construídas, muito mais do que um saber-fazer; sobretudo um saber e um fazer, isto é, algo que é complexo mas também aberto e flexível.

Na perspectiva de se ultrapassar o sentido tecnicista original do conceito, em subdividir a competência em actividades, tarefas primárias, tarefas secundárias, saberes, saber-fazer, saber-ser, etc., o conceito de competência tem vindo a dar lugar a uma abordagem abrangente, construtivista e integrada, que evidencia o seu carácter complexo mas também dinâmico. Trata-se, portanto, de uma abordagem sistémica da competência que envolve o conjunto de atributos do sujeito em articulação com o contexto, numa perspectiva dinâmica, integradora e contextualizada.

Para se compreender em que consiste um currículo por competências, é portanto necessário fazer-se uma opção conceptual relativamente aquilo que se configura como competência. As diferentes concepções que basicamente fundamentam o desenvolvimento dos modelos de competências, apontam para a existência de diversas matrizes teórico-conceptuais (Deluiz, 2001), as quais orientam a identificação, definição e construção de competências na formulação e na organização dos currículos e programas escolares. Tais matrizes, baseadas em princípios epistemológicos que as fundamentam e as alicerçam (Ramos, 2001), podem ser identificadas:

- Matriz condutivista ou behaviorista;
- Matriz funcionalista;
- Matriz construtivista.

A matriz condutivista – behaviorista fundamenta-se na psicologia de Skinner, com aplicação na educação por Benjamim Bloom (1983), através das suas taxonomias de desempenho e de comportamento, quando valorizam a definição precisa e rigorosa dos objectivos pedagógicos, ou através de Mager (1977), quando dá preferência à noção de desempenho e de comportamento, ao conceber objectivos de ensino centrados numa descrição pormenorizada das acções a realizar pelos alunos, através de uma perspectiva de currículo científico baseada na eficiência e no pressuposto de que a qualidade da educação depende dessa definição precisa e rigorosa dos objectivos e do perfil profissional que se pretende formar. As competências, nesta matriz, como privilegiam a eficiência social, aproximam-se necessariamente da pedagogia por objectivos.

As origens da análise condutivista no desenvolvimento das competências escolares, reportam-se ao início da década de 1970, quando McClelland refere que as qualificações académicas, os conhecimentos, os graus e os diplomas tradicionais não são factores válidos de predição do desempenho bem sucedido e eficaz no trabalho, bem como noutras situações da vida (McClelland 1973, citado por OPAS/OMS, 2000, p. 4). Seriam mais úteis as “competências” a desenvolver, isto é, as habilidades, as capacidades, os conhecimentos, os padrões de comportamento e as atitudes das pessoas, por serem factores mais seguros para o desenvolvimento do êxito no trabalho”.

Aprender na perspectiva Behaviorista significa exibir comportamento apropriado, sendo o objectivo da educação treinar os alunos para a obtenção de determinado comportamento, enquanto a aprendizagem ocorre quando a informação é memorizada.

As consequências práticas da matriz condutivista para a formação do currículo estão directamente relacionadas com a formulação de objectivos de ensino em termos de condutas e práticas observáveis. Não considera a questão relacionada com os processos de aprendizagem subjacente aos comportamentos e desempenhos, isto é, aos conteúdos da capacidade, remetendo para as intermináveis taxonomias e para a fragmentação de objectivos.

A matriz funcionalista, para a identificação, definição e elaboração de competências profissionais, baseia-se no pensamento funcionalista da sociologia, que teve como seus maiores responsáveis os sociólogos americanos Robert Merton e Talcott Parsons. Trata-se de uma corrente que compara a sociedade a um organismo onde as diferentes parcelas da mesma exercem um determinado papel necessário ao conjunto.

Esta matriz, considera que os objectivos e as funções da própria escola não devem ser formulados como uma instituição fechada, mas antes, promovendo e criando mecanismos de interacção com o mercado, com a tecnologia e com a sociedade em si. Nesta perspectiva, cada aluno da própria escola compõe um subsistema, contribuindo para as competências o seu desenvolvimento pessoal como constructo de um sujeito histórico. Segundo Deluiz (2001), as tarefas especificadas transformam-se nas próprias competências, construídas pela observação directa do desempenho, enquanto a construção do currículo faz-se com base nessas tarefas, reduzindo-se objectivamente a aprendizagem às actividades e não aos seus fundamentos científico-tecnológicos.

Tal como na matriz condutivista/behaviorista, as competências reduzem-se a actividades a serem desempenhadas, sendo transpostas de forma linear para o currículo, limitando o saber ao desempenho específico das actividades e tarefas restritas e prescritivas, voltadas para a acção. A matriz condutivista e funcionalista estão, portanto, estritamente relacionadas com a óptica do mercado, pelo que se limitam à descrição de funções e tarefas dos processos produtivos. Os objectivos de ensino são formulados em termos de condutas ou desempenhos observáveis, orientados para os resultados, enquanto as competências investigadas no processo de trabalho são transpostas de forma linear para o currículo, como intermináveis listas de actividades e comportamentos, limitando o saber ao desempenho específico das tarefas.

A matriz construtivista, por outro lado, tem a sua base de fundamentação na pedagogia construtivista, assumindo como premissa básica e essencial a noção de que aprender significa construir um significado próprio, pessoal para um objecto de conhecimento objectivamente existente. Nesta perspectiva, o ensino não é um processo que conduz à acumulação de novos conhecimentos, mas que promove a integração, a transformação e o estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimentos preexistentes nos alunos, com diferentes graus de estrutura e relações que variam em cada aprendizagem realizada (Coll et al, 2001).

Com efeito, a matriz construtivista concebe uma abordagem holística das competências, em que o currículo integra aspectos coerentes com a perspectiva de interacção e construção processual, sendo por isso o currículo aberto, promovendo e favorecendo a interacção entre conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias a um contexto. Não se reduz a objectividade do “saber fazer”, tendo em consideração a subjectividade do “saber ser”. Significa que a escola não deve proporcionar apenas conhecimentos ou saberes para a sociedade e para o mercado, mas também princípios de bem-estar social do próprio aluno, dentro de um contexto de aprender a aprender, num processo de redes colaborativas de aprendizagens activas rumo ao desenvolvimento de cidadãos críticos, criativos e autónomos.

O construtivismo é uma das correntes teóricas empenhadas em explicar como a inteligência humana se desenvolve, partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas acções mútuas entre o indivíduo e o meio. Esta concepção do conhecimento e da aprendizagem deriva, principalmente, das teorias da epistemologia genética de Jean Piaget e da pesquisa sócio-histórica de Lev Vygotsky, partindo da ideia de que o homem não nasce inteligente, mas também não é passivo em relação à influência do meio, pois responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada.

A utilização do conceito de competência, na história do currículo, reporta-se a 1920, com os teóricos da eficiência social (Bobbitt e Charters), que já o utilizavam na formação profissional e na qual se pretendia atribuir finalidades mais funcionais e utilitárias para o exercício profissional (Lopes, 2001). Nesses modelos curriculares da eficiência social, procurava-se associar as disciplinas académicas tradicionais de diversos campos do conhecimento com estratégias que visavam desenvolver no aluno a capacidade de resolver problemas ligados ao dia a dia. Nesse sentido, a escolha dos conhecimentos tratados na escola estavam intimamente relacionados com a sua aplicabilidade em situações do contexto de trabalho, secundarizando dessa forma a sua vinculação com as práticas sociais.

No final dos anos de 1940, a partir da formulação de objectivos, surge um importante instrumento de orientação e definição das práticas curriculares (o *Rational Tyler*), em que Tyler estabelece uma relação entre os objectivos da educação expressos no currículo e o controlo da aprendizagem que testaria a modificação, ou não, dos comportamentos alcançados, encontrando-se a avaliação contínua dos próprios alunos de acordo com os objectivos traçados e o

desenvolvimento de experiências de aprendizagem onde tais objectivos poderiam ser alcançados em termos de comportamento observável (Pacheco, 2001).

Historicamente, o modelo de Tyler é na perspectiva de Pacheco (1996), “uma derivação das primeiras perspectivas da teoria curricular técnica, defendidas por Bobbitt, ao pretender aplicar as técnicas da racionalização do trabalho - resultantes do taylorismo - de uma empresa a uma escola” (p. 73). Neste enquadramento, ao definir-se currículo como um meio para a obtenção de determinados fins, defendia-se uma visão utilitarista da educação, ao serviço da eficiência e da reprodução social, através de uma técnica de antecipação de resultados.

A noção de competência, no entanto, começou a ser utilizada na Europa a partir dos anos de 1980, com origem nas Ciências da Organização, como resultado da crise dos modelos taylorista e fordista, que teve o seu apogeu entre a segunda guerra mundial e o início da década de 1970. Tem um duplo significado. Na origem latino-europeu a competência é um saber apropriado, incorporado e pertencente a uma dada pessoa, estando associado ao conhecimento implícito adquirido, ao saber-ser. Por sua vez, a origem anglo-saxónica associa-o a disposições, capacidades e atitudes específicas que permitem a todos os sujeitos obterem resultados, estando relacionado com a noção de saber-estar e saber-fazer.

Independentemente da sua orientação, a análise das competências deve partir sempre do estudo dos conhecimentos que são necessários para o exercício de determinado posto de trabalho, contendo a sua definição, segundo Sundberg (2001):

- Conhecimento – o que se aprende no sistema educativo;
- Experiência – o que se aprende e o que se obtém no trabalho que fazemos, nas nossas relações sociais;
- Habilidades – o modo como utilizamos o conhecimento e a experiência.

Nessa perspectiva, a dinâmica posta em prática por qualquer profissional que actua com competência, activa três dimensões da própria competência: primeiro, a dimensão dos recursos disponíveis (os conhecimentos, o saber-fazer, as capacidades cognitivas, as competências comportamentais) que pode mobilizar para agir; depois surge a dimensão da acção e dos resultados que ela produz, isto é, a das práticas profissionais e do desempenho. Finalmente, a dimensão da reflexividade, que é a do distanciamento em relação às duas dimensões anteriores.

Entretanto, o saber agir pressupõe ser capaz de combinar diferentes operações e não apenas ser capaz de as efectuar separadamente (Le Boterf, 2005). Para agir de forma pertinente, qualquer profissional deve não apenas deter, mas também saber combinar e pôr em prática um conjunto coerente de recursos. Por um lado, há os recursos pessoais, aqueles que o sujeito deve integrar e que se tornam intrínsecos à sua pessoa e que são múltiplos e diversos (conhecimentos, saber-fazer, capacidades cognitivas, recursos emocionais, competências comportamentais, saber-fazer oriundo da experiência, aptidões físicas e sensoriais...) e que se podem agrupar numa fórmula: são as competências. Por outro lado, existem os recursos disponíveis no contexto em que a pessoa se insere, ou seja, aqueles que o sujeito não possui mas aos quais pode recorrer se necessário. Podem ser de várias ordens, tais como: bases de dados, redes de peritagem, competências de colegas ou de pessoas de outras profissões, bases de casos, redes de cooperação científica, manuais de instruções ... Para agir com competência, um profissional deve saber combinar e mobilizar não só os recursos pessoais como os recursos do seu meio envolvente.

Uma das vertentes de influência do conceito de competência nas teorias curriculares ficou então conhecida como ensino para a competência, estando o ensino por competência intimamente associado aos programas de formação dos professores, seguindo-se a sua extensão às diferentes áreas do ensino. Nesta perspectiva, os conceitos entretanto atribuídos aos objectivos comportamentais são agora substituídos por competências, enquanto a generalização e a difusão do termo competência para outros campos, nomeadamente, para a gestão de recursos humanos, continua ainda actualmente a não ser um facto pacífico.

O mundo actual, caracterizado pela globalização da economia e, simultaneamente, pela estimulação da competição, tem desenvolvido a necessidade de incrementar, para além da qualidade dos produtos, a flexibilização dos processos de produção, bem como o investimento das empresas na melhoria da formação. Observa-se um deslocamento ou uma transição do conceito clássico de qualificação profissional para uma concepção de competência, em função das novas procuras do sector produtivo e da falência dos métodos destinados a adaptar as pessoas ao mercado e aos postos de trabalho.

A utilização do conceito de competências no discurso global vai assim buscar uma associação entre o currículo e a economia, marcando a formação como um processo de preparação para o trabalho e a vida, no qual o vínculo com o mundo produtivo passa a ser a questão central na educação. Nesse processo formativo, o importante é que o sujeito se prepare

para viver num mundo cada vez mais competitivo, onde o desenvolvimento da empregabilidade se torna vital. Esse processo de formação, para além de ser construído pelo próprio sujeito, deve ter um carácter permanente, o aprender a aprender. Destacam-se ainda como elementos desse discurso curricular, a avaliação do desempenho, a promoção dos professores pelo mérito, o desenvolvimento da produtividade, visando a eficácia do sistema, enquanto o currículo por competências, organizado por módulos de ensino, acaba por reduzir o tempo de duração dos próprios cursos de modo a atender os percursos individuais e evitando o excedente de profissionais. Esses aspectos, nitidamente destacados de um contexto empresarial, acabam por ser incorporados na própria educação.

A formação, tendo em vista um futuro posto de trabalho, é actualmente vinculada a um conceito de mundo de trabalho em permanente mudança. Nesse mundo do trabalho, o próprio conceito de posto de trabalho encontra-se reconfigurado enquanto o papel da educação na formação procura visar a acomodação ou a adaptação do sujeito.

A crise na própria qualificação decorre ainda da inserção das economias em mercados globalizados e da crescente exigência do processo de produtividade e da competitividade, incluindo a vertiginosa inserção de novas tecnologias na produção, as quais requerem, para além da flexibilidade, a polivalência dos próprios trabalhadores (Valle, 2003). Nesta situação, são cada vez mais comuns os modelos de formação e gestão da força de trabalho alicerçados em competências profissionais.

Neste desenvolvimento social e profissional, diferentes autores afirmam que a introdução da noção de competência tem como objectivo central promover a subordinação da produção educacional às necessidades do próprio mercado de trabalho, como salienta Deluiz (2001), quando sustenta que o modelo de competências “invade o mundo da educação no quadro do questionamento feito aos sistemas educacionais diante das exigências de competitividade e produtividade” (p. 16).

Nesse sentido de reestruturação e de procura de novas soluções para os problemas, as reformas educacionais baseiam a sua justificação na necessidade de se adequar a própria educação às exigências do mundo contemporâneo, tomando-se como base, pressupostos e teorias psicológicas, numa adesão a concepções construtivistas de aprendizagem para as quais são de grande importância as ideias de memorização compreensiva, funcionalidade do conhecimento e aprendizagens significativas. Os conhecimentos são escolhidos e organizados de acordo com as

competências a serem construídas; em função do seu “uso” como também refere Costa (2005). Estamos perante uma perspectiva de educação que se traduz pelo deslocamento do foco de qualificação do trabalho e que advém da necessidade de novos perfis profissionais para o actual modelo produtivo de desenvolvimento económico.

Os diversos autores, por outro lado, convergem e divergem nas suas interpretações terminológicas sobre o conceito de competência, tendo no entanto em comum as inquietações levantadas por Rey (2002) sobre “as razões que levam os indivíduos que têm êxito em situações nas quais aprenderam, a mostrarem-se incapazes de transferir o seu modo de fazer para actividades ligeiramente diferentes” (p. 16).

O conceito de competência, no campo da educação, embora polissémico, está intimamente relacionado com a conceptualização de competência, estruturada e desenvolvida por Perrenoud (2002), quando se refere às competências “como uma orquestração de diversos recursos cognitivos e afectivos para enfrentar um conjunto de situações complexas”; num relacionamento de competência com o processo de mobilização ou de activação de recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversas situações problema. A competência implica, portanto, a integração e a combinação de saberes diferentes, com uma finalidade de acção, concretizada pela realização das actividades, num determinado contexto. O sujeito vai construindo as suas próprias competências, numa combinação e mobilização de recursos na acção e pela acção.

Na mesma perspectiva conceptual de desenvolvimento, Boterf (1997), embora mais relacionado com o campo das competências profissionais, também estabelece competência como a capacidade de mobilização de um conjunto de recursos cognitivos (conhecimentos, saberes, aptidões, raciocínios, etc.) para enfrentar uma situação complexa: um *saber agir* responsável e validado, baseado em saber mobilizar, integrar e transferir recursos num contexto profissional. Designa ainda os saberes por recursos, classificando os saberes em *saberes teóricos*, *saberes do meio* e *saberes procedimentais*, *saberes-fazer procedimentais* ou *capacidades operacionais*, *saberes-fazer experienciais* ou *empíricos*, *saberes-fazer relacionais* e *saberes-fazer cognitivos*, assim como as *aptidões* e as *qualidades*.

Os *saberes teóricos* servem para compreender fenómenos, objectos, situações, processos, etc., e procuram explicar os componentes ou a estrutura, compreender as leis de funcionamento ou de transformação, compreender o sentido, a razão de ser. Estes saberes

englobam os esquemas, os conceitos, os conhecimentos disciplinares, pelo que, sendo objecto de formalização, permite que sejam adquiridos através da escola e da formação.

Os *saberes do meio* designam o conjunto dos saberes relativos ao contexto em que o profissional intervém, podendo distinguir-se os saberes sobre os processos (funcionamento, etapas, procedimentos), instalações, máquinas, instrumentos e materiais, organizações e aspectos sociais. Os *saberes procedimentais* servem para descrever o *como fazer* e o *por onde começar*, ou sejam, são os conhecimentos que orientam a acção. São formulados tendo em vista o seu utilizador, que pode assim seguir as etapas que lhe são propostas. É o saber dos manuais, dos guias práticos e dos modos de emprego/utilização. São saberes que são desenvolvidos e enriquecidos pela acção, mas são adquiridos nos sistemas formais de educação e formação. Os *saberes-fazer procedimentais* ou *capacidades operacionais* consistem na aplicação dos saberes procedimentais à acção. Não se trata de saber descrever um procedimento, mas sim de dominar a sua execução. Embora resultando, em grande parte, da operacionalização dos saberes teóricos para a sua aquisição é todavia necessário treino para a sua concretização. Os *saberes-fazer experienciais* ou *empíricos* são os saberes resultantes da acção, da experiência prática. Muitas vezes compreendem a mobilização dos saberes do corpo e dos sentidos (visão, postura, reflexos, sensibilidade, etc.). Trata-se de um saber não escolarizado baseado na experiência real da pessoa, podendo ser apreendido numa relação de acompanhamento, mas tal não é explícito. Os *saberes-fazer relacionais*, também designados por competências comportamentais, competências de terceira dimensão ou por *saber-ser*, são o conjunto das capacidades que permitem cooperar eficazmente com o outro (capacidade de escuta, negociação, trabalho de grupo, comunicação, etc.). São conhecimentos adquiridos nos contextos de vida através de processos de socialização profissional. Os *saberes-fazer cognitivos* são os saberes que correspondem às “operações intelectuais necessárias à formulação, à análise e à resolução de problemas, à concepção e à realização de projectos, à tomada de decisão, à criação ou à invenção” (Le Boterf, 1997, p. 120). As *aptidões* ou *qualidades pessoais* são os recursos mais difíceis de enumerar, descrever, reconhecer e avaliar no contexto profissional, embora possam ser evidenciadas algumas qualidades esperadas numa situação profissional, como o *rigor* (descrito em termos de respeito pelos procedimentos ou controlo dos resultados), a *curiosidade* na procura de informação e a *antecipação* na elaboração de projectos e detecção de incidentes.

De um modo geral, Le Boterf (2000), considera que a competência consiste num *saber agir*, responsável e validado, baseado em saber mobilizar, integrar e transferir recursos (conhecimentos, capacidades, atitudes, etc.) num contexto profissional. Consequentemente, as competências resultam da combinação do *saber agir*, o *querer agir* e o *poder agir*, considerando o *saber agir* como aquele que é desenvolvido pela formação, que permitirá o reforço das capacidades pelo treino e compilação de capacidades, pela análise e partilha de práticas, pelo acompanhamento tutorado, pelo conhecimento das suas próprias capacidades, por situações de trabalho profissionalizantes e pela construção de representações nos percursos de cada um, que orientarão a selecção e a mobilização dos recursos. O *querer agir* refere-se à motivação e ao envolvimento pessoal do sujeito, o qual passará por “dar sentido”, pelos interesses e tipos de ambiente, pela auto-imagem positiva, por um contexto de reconhecimento, confiança e de incentivo, embora sem se separar da sua motivação e da sua intencionalidade, uma vez que a pessoa se orienta por sistemas de valores, de significações e de modelos (opiniões, crenças, comportamentos) socialmente partilhados, sabendo-se que a construção de representações e a imagem que a pessoa tem de si são influenciadas pelo sistema cultural e social onde se encontra inserido. A auto-imagem, por outro lado, também influencia fortemente o envolvimento da pessoa na situação, no sentido de se assumir como pessoa-sujeito, com confiança nos seus recursos e capacidades.

O *poder agir* pressupõe, necessariamente, a existência de um contexto, de uma organização do trabalho, de condições sociais que tornem possível o assumir de responsabilidades e de risco pelo indivíduo. É possível “poder agir” através de um contexto facilitador, que passa pela organização do trabalho, pelos recursos, por atribuições e missões que reconhecerão liberdade e iniciativa, condições de trabalho e redes de recursos.

Pode concluir-se, portanto, que a abordagem sistémica de competência de Le Boterf (1994, 1997), compreende, assim, os seguintes aspectos fundamentais:

- A competência realiza-se na acção;
- A competência é relativa a uma determinada situação (não existe previamente de forma autónoma, é sempre uma competência em determinada situação);
- A competência é responsável (é um atributo do sujeito, é parte integrante da pessoa).

Ser competente é saber aplicar as capacidades ou conhecimentos de forma pertinente e nas circunstâncias adequadas. É saber como optar e como organizar um conjunto coerente de capacidades e conhecimentos; é saber transferir para outras situações de trabalho (adaptar-se a novas situações). Trata-se de um processo dinâmico que varia em função da capacidade de adaptação do sujeito às condições do meio (Toupin, 1999).

Também Alonso (2000), considera que a competência é “ a capacidade de agir e reagir de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização e da combinação de conceitos, procedimentos e atitudes pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores” (p. 21). A experiência profissional, entretanto, tem demonstrado a existência de pessoas com elevados níveis de conhecimentos ou capacidades mas que não os sabem mobilizar de modo pertinente e no momento oportuno, numa situação de trabalho, pelo que Boterf (1994), considera que “a actualização daquilo que se sabe num contexto singular (marcado por relações de trabalho, por uma cultura institucional, por eventualidades, imposições temporais, recursos, ...) é reveladora da *passagem* à competência” (p. 16). Esta realiza-se num processo de acção, embora partindo sempre dos conhecimentos, habilidades, atitudes e outras características que emergem diante de um contexto, motivo que conduz Boterf (1994) a considerar que a competência do indivíduo não se reduz apenas a um conhecimento ou *know-how* específico mas sim à soma dos resultados das experiências pessoais e sociais, da formação educacional e da experiência profissional. O *saber agir* não pressupõe o domínio de aspectos isolados, mas fundamentalmente o ser capaz de combinar diferentes operações. Ser competente pressupõe, necessariamente, saber articular as sequências das acções tendo em vista alcançar um objectivo que faça sentido.

Na mesma linha de desenvolvimento conceptual de competência, Filho (1998), considera que as competências são “esquemas mentais, isto é, acções e operações mentais de carácter cognitivo, sócio-afectivo ou psicomotor que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experiências geram habilidades - saber fazer”, num processo combinatório complexo, em que cada sujeito constrói um esquema operativo que lhe permite realizar com competência um determinado conjunto de actividades caracterizadoras do seu desempenho profissional.

O facto do conceito de competência pertencer, simultaneamente, à linguagem comum e à terminologia científica, permite que esse polimorfismo seja frequentemente confundido com a noção de saberes e conhecimentos no campo da educação, e qualificação no âmbito do trabalho,

embora essa abordagem por competências possa ser feita através de duas dimensões distintas e bem definidas:

- A dimensão profissional, relacionada com o mundo do trabalho;
- A dimensão educativa, com interferência na prática pedagógica.

Na dimensão profissional, Irigoien (2002), considera que a competência é uma construção social de aprendizagens significativas e úteis para o desempenho produtivo, em situação real, que se obtém não só por meio da instrução, mas principalmente por meio da aprendizagem em situações concretas de trabalho, enquanto Medeiros (2006), caracteriza o conceito de competência como sendo um arranjo praxiológico perceptivo-afectivo-cognitivo-motor, fundado em saberes, conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e aptidões, adequado à solução efectiva de problemas postos por situações inéditas ou pelo inédito que aparece em situações rotineiras.

Também Leboyer (1997), concebe as competências ”como repertórios de comportamentos que algumas pessoas e/ou organizações dominam, o que as faz destacar de outras em contextos específicos”, enquanto Carbone (2006), conceptualiza competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para exercer determinada actividade mas também o desempenho expresso pela pessoa em determinado contexto.

No campo educacional, são os trabalhos de Boterf (1994) aqueles que mais contribuíram para que se processasse uma transferência do conceito de competência do mundo da formação, utilizado nas empresas, para o contexto escolar, embora na prática essa passagem seja muitas vezes desvirtuada, quando os intervenientes educativos, nomeadamente os autores de programas curriculares e professores veiculam a noção de um conceito bastante ténue, principalmente quando se referem a competências transversais.

O conceito de competência, numa visão mais ampla mas também mais sólida, está intimamente relacionado com a capacidade de uma determinada pessoa mobilizar um conjunto de recursos (cognitivos, afectivos, gestuais, relacionais, ...) para realizar uma série de tarefas ou resolver um conjunto de situações-problemas. Em termos pedagógicos, a noção de competência está mais directamente relacionada com a capacidade de mobilizar (identificar, combinar e utilizar) um conjunto de saberes, de saberes-fazer e de saberes-ser para resolver um conjunto de situações-problemas (e não simples aplicações) ou, se se tratar de aprendizagens linguísticas, de

produzir actos de comunicação significativos (isto é, em que o emissor tem em conta o destinatário, a mensagem a transmitir e o contexto de comunicação).

Na mesma linha de análise, Boterf (2005), relaciona directamente o conceito de competência com um saber-agir, a que corresponde um saber integrar, mobilizar e transferir um conjunto de recursos (conhecimentos, saberes, aptidões, raciocínio, etc.) num determinado contexto, para encarar os diferentes problemas encontrados para realizar uma tarefa. Nessa perspectiva, considera que uma competência é a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para enfrentar uma situação complexa; a competência não reside nos recursos (saberes, saber-fazer ou saber-ser) a serem mobilizados, mas sim na própria mobilização dos mesmos.

Recorrendo a Dolz (2004), compreende-se que a mobilização não é apenas o uso ou aplicação, mas também adaptação, diferenciação, integração, generalização ou especificação, combinação, orquestração, coordenação, isto é, um conjunto de operações mentais que transformam os conhecimentos em vez de deslocá-los.

Na dimensão mais específica da educação, Perrenoud (2000), identifica competência como uma faculdade de mobilizar recursos cognitivos - os quais incluem saberes, informações, habilidades operatórias e principalmente as inteligências – para, com eficácia e pertinência, enfrentar e solucionar uma série de situações ou de problemas. Em contexto escolar, o conceito de competência aparece associado ao saber fazer, um “saber em uso”, constituindo uma componente fundamental do processo de aprender a aprender. O saber mobilizar, no entanto, que está na raiz de toda a competência, não é uma representação, um saber no sentido restrito, mas uma aquisição incorporada, designada por Piaget de esquema. O desenvolvimento desse esquema produz, sem no entanto se confundir com elas, “representações operatórias” da situação e das possibilidades de acção, as quais são representações disponíveis em memória de trabalho, orientadas para a acção, que podem ser construídas a partir de representações prévias a longo prazo. Estes esquemas produzem representações da situação e possibilidades de acção disponíveis na memória de trabalho e que podem ser construídas a partir de representações prévias de longo prazo. Nesse sentido, Ponte (2001), realça a importância que se deve atribuir ao desenvolvimento de competências na aprendizagem escolar, quando referencia que os conhecimentos, os valores e as competências dos alunos devem estar para além daquilo que se aprende por simples memorização e prática repetitiva.

O mesmo posicionamento conceptual é defendido por Fleury e Fleury (2001), quando reconhecem numa competência a existência de “um saber agir responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, os recursos e as habilidades” (p. 21), e que agreguem valor económico à organização e valor social ao indivíduo.

Também Depresbiteris (1999), concebe competência como “um conjunto identificável de conhecimentos (saberes), práticas (saber-fazer) e atitudes (saber-ser) que mobilizados podem levar a um desempenho satisfatório”. Numa perspectiva mais relacionada com o mundo profissional, Zafirian (2003), estabelece competência como “a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade do indivíduo sobre problemas e eventos que enfrenta em situações profissionais” (p. 137), sendo a competência individual concebida e percebida pelo contacto com uma multiplicidade de fontes de conhecimentos, especialidades e experiências. Por outro lado, Gillet (1991), evoca “um sistema de conhecimentos conceptuais e procedimentais, organizados em esquemas operatórios, que permitem em função de uma família de situações, identificar uma tarefa-problema e resolvê-la por meio de uma acção eficaz” (p. 69).

As competências são, assim, entidades operatórias e funcionais, portanto indissociáveis da questão da actividade, apresentada à acção, que identifica uma tarefa-problema, confrontando as várias situações para a resolução por meio de uma acção eficaz. Em concordância, Malglaive (1995), também reconhece competência como uma totalidade complexa e imutável, mas estruturada, operatória, ajustada à acção e suas diferentes ocorrências.

Na perspectiva da Psicologia (Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem e Psicometria), o conceito de competência aparece, normalmente, como uma elaboração conceptual de abordagens teórico-metodológicas empiristas-experimentalistas, expressando níveis e graus de eficiência no desempenho de determinadas capacidades adquiridas pelo indivíduo, enquanto numa perspectiva sociológica, podemos encontrar três características subjacentes ao conceito de competências:

- O seu carácter operatório e finalizado, dado que só tem sentido numa acção (competência para agir) e em função dos objectivos que prossegue;
- O carácter situacional, tirando partido dos elementos da situação para se adaptar às suas condições evolutivas (competência-em-situação);
- O seu carácter dinâmico, ao combinar os diferentes elementos para responder às exigências de adaptação.

Numa tentativa de identificar os elementos essenciais e distintivos que deve possuir uma competência, Roegiers e De Ketele (2004), elencam cinco características consideradas fundamentais numa dada competência:

- Mobilização de um conjunto de recursos – recursos diversos, tais como: conhecimentos, experiências, capacidades, saber fazer, saber ser, e tornar-se difícil até identificar os recursos que estão sendo mobilizados no momento da acção da competência;
- Carácter finalizado – as suas acções têm um carácter social do ponto de vista do indivíduo que a possui, pois toda a competência tem uma finalidade delineada;
- Ligação com uma família de situações – conjunto de situações próximas uma da outra. Ela só pode ser compreendida mediante as referências das situações em que é exercida;
- Carácter frequentemente disciplinar – não se deve generalizar, no entanto, as competências possuem na maioria das vezes um carácter disciplinar devido a sua definição ocorrer por uma categoria de situações e a problemas específicos ligados à disciplina, porém existem competências transdisciplinares;
- Avaliabilidade – a competência não pode ser totalmente avaliada, a não ser por meio de situações particulares que pertencem à família de situações-problema.

Por vezes, o conceito de competência também é utilizado como sinónimo de capacidade, mas Cardinet (1993), estabelece a existência dos contornos dessa diferença, não deixando no entanto de salientar a sua profunda inter-relação, quando conceptualiza competência como um conjunto de capacidades e conhecimentos organizados para realizar uma tarefa ou um conjunto de tarefas, satisfazendo exigências sociais precisas. As competências manifestam-se através de comportamentos observáveis enquanto as capacidades, para além de transversais, exprimem as potencialidades de uma determinada pessoa, independentemente dos conteúdos específicos de determinada área.

As capacidades também não são atitudes inerentes ou dons; manifestam-se e desenvolvem-se para favorecer a aprendizagem e não são directamente observáveis nem avaliáveis. Desenvolvem-se ao longo da vida. Nesse sentido de análise conceptual, Ropé e Tanguy (2001) acabam por relacionar competência com a capacidade de resolver um problema

em determinada situação que se apresenta, por meio de acções que implicam resultados a serem avaliados.

Perante a lógica económica, social e política das sociedades contemporâneas, os modelos pedagógicos prevalecentes e o modo de transmissão dos conhecimentos, passaram a ser questionados no sentido dos critérios do mercado. O novo conceito – o de competência – conduziu ao estabelecimento e desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. Enquanto no plano profissional do trabalho verifica-se objectivamente o deslocamento do conceito de qualificação no sentido de noção de competência, no plano pedagógico assiste-se à organização e à legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares (trabalho orientado por objectivos, definidos com precisão técnica e proveniente das concepções behavioristas) para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações concretas e específicas, porquanto no exercício concreto do acto pedagógico, alguns educadores continuam a relacionar de forma muito directa a noção de competência com a noção de objectivos a alcançar.

No intuito de alguma clarificação, salientamos a noção conceptual desses dois conceitos, definidos por Roldão (2003), quando descreve objectivo educativo como “aquilo que se pretende que um aluno aprenda numa dada situação de ensino e aprendizagem face a um determinado conteúdo ou conhecimento” (pp. 20-21). Assim, qualquer finalidade que se vise intencionalmente é um objectivo, embora nem todos os objectivos se orientem para a construção de uma competência. Por outro lado, competência é um “saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles”. Significa, portanto, que quando estamos perante a formulação de objectivos de aprendizagem, deveremos ter em consideração a sua própria finalidade, mais precisamente, a competência que pretendemos atingir desde o objectivo que construímos.

É, portanto, a partir das aprendizagens consolidadas que o aluno vai alcançar as competências que se pretendem concretizar, uma vez que “a competência implica a capacidade de ajustar saberes a cada situação – por isso os conhecimentos têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade” (Roldão, 2003, p. 24). Só existe competência ou competências quando, perante um determinado problema, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos que se possui, seleccioná-los e integrá-los, de forma adequada, face àquele problema. Como esclarece Boterf (2005), a competência é um conceito sistémico, uma

organização inteligente e activa de conhecimentos adquiridos, apropriados por um sujeito, e postos em confronto activo com situações e problemas.

É também, a partir da concepção de competência, que a função do currículo passa a ser a de reorientar a prática pedagógica organizada em torno de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências, definida em função de “saberes”, “saber-fazer” e “saber-ser”, como salienta Stroobants (2002), quando considera que o “saber-fazer” designa as noções adquiridas na prática: as tarefas, as regras, os procedimentos e as informações próprias do andamento da situação em questão, enquanto o “saber-ser” engloba uma série de qualidades pessoais, como ordem, método, precisão, rigor, polidez, autonomia, imaginação, iniciativa, adaptabilidade.

A competência pode ser ainda interpretada como sendo aquele objectivo que se pretende alcançar a partir de todos os outros objectivos de aprendizagem, como também salienta Roldão (2003, p. 22), quando considera que “a competência é o objectivo último dos vários objectivos que para ela contribuem”.

A escola, nos últimos anos, tem desenvolvido a sua acção instrutiva e pedagógica no sentido de incrementar um ensino baseado nas aprendizagens por competências. Como consequência, os currículos preocupam-se cada vez mais com a construção e o desenvolvimento de competências pelos alunos, embora a sua concretização prática envolva naturalmente os saberes, as capacidades e as situações-problemas, tendo sempre em consideração que os saberes são os conteúdos, os recursos e os conhecimentos, enquanto as capacidades são as aptidões de saber fazer alguma coisa (analisar, comparar, discriminar) de saber estar (participar, interessar-se) e de saber tornar-se (planificar, adaptar-se). A capacidade, por outro lado, só se manifesta porque se aplica a conteúdos, não sendo portanto uma faculdade intrínseca nem sequer uma disposição homogénea capaz de ser desenvolvida em si mesma, mas antes, o resultado das experiências de aquisição de competências em diversos domínios. Consequentemente, as capacidades desenvolvem-se, em cada sujeito, ao nível de três dimensões:

- Na dimensão cognitiva;
- Na dimensão sócio-afectiva;
- Na dimensão psicomotora.

Quando necessárias, são accionadas de forma sistémica para actuarem dentro de um determinado contexto de acção. Uma mesma capacidade manifesta-se numa multiplicidade de competências, não existindo portanto uma correspondência directa entre capacidades e competências, embora uma competência apele sempre para múltiplas capacidades. A realização de um ensaio laboratorial, por exemplo, relacionado com análise de sinais eléctricos, nos cursos profissionais da área de electrotecnia – electrónica, requer sempre que o aluno coloque em acção capacidades para que possa fazer o reconhecimento dos diversos tipos de sinais existentes, estabelecer a sua diferenciação, observar e deduzir. A abordagem por competências não pretende mais do que, permitir a cada um, aprender a utilizar os seus saberes para actuar (Perrenoud, 2001), contribuindo para que os saberes sejam transferíveis e mobilizáveis, desenvolvendo capacidades gerais (ou transversais) como saber analisar, comunicar ou adaptar-se a diferentes situações. Como afirma Meirieu no prefácio do livro de Bernard Rey et al (2005), a instituição escolar vem revelando há algum tempo uma extraordinária capacidade de “construir o velho a partir do novo” (p. 9), chamando no entanto a atenção para a incoerência das reformas educativas quando considera que “na escola tudo muda constantemente, mas na sala de aula, tudo fica igual”.

As capacidades, que correspondem às aptidões de saber fazer algumas coisas (analisar, comparar, discriminar), de saber-estar (participar, interessar-se) de saber tornar-se (planificar, adaptar-se), podem, portanto, englobar o domínio cognitivo, sócio-afectivo ou psicomotor, considerando Roegiers que uma determinada capacidade apresenta sempre as seguintes características, Roegiers (2004), p. 38):

- Transversalidades – são possíveis de serem mobilizadas em todas as disciplinas e em diversos graus de estudo;
- Evolutividade – desenvolvida de diferentes formas no decorrer do tempo;
- Transformação – contacto com o ambiente e o conteúdo, com outras capacidades e com situações, as capacidades interagem, combinam-se entre si e geram progressivamente novas capacidades cada vez mais operacionais;
- Não – avaliabilidade – é difícil objectivar o nível de domínio de uma capacidade no estado puro.

As capacidades actuam sobre os saberes, enquanto a situação-problema consiste na resolução de dificuldades ou de questões apresentadas em contexto. Os problemas podem ser as próprias dúvidas, as provocações, os trabalhos de investigação, os trabalhos de projecto, as contradições. Para se compreender em que consiste o currículo por competências é então necessário fazer-se uma opção conceptual relativamente ao que se configura como competência, a qual deverá ser analisada na perspectiva das pedagogias psicológicas, tendo em consideração que tal conceito vai para além do campo teórico, materializando-se na organização dos currículos e programas escolares.

Uma abordagem curricular por competências, necessita, também, que os próprios intervenientes do processo de ensino e aprendizagem abandonem as inércias pedagógicas ainda predominantes em muitas práticas de ensino, nomeadamente, as práticas pedagógicas meramente transmissivas, para passarem a desenvolver dinâmicas em sala de aula capazes de despertarem no aluno o desejo e a vontade de aprender, através de actividades orientadas para a resolução de problemas, ensaios delineados por projectos, práticas profissionais laboratoriais e oficinais, realização de pesquisas como instrumento de aprendizagem, utilização de tecnologias de informação, desenvolvimento de visitas técnicas, promoção de eventos, realização de estudos de casos, promoção de trabalho em equipa, entre outros.

Uma pedagogia por competências pressupõe que se desenvolvam práticas pedagógicas construtivistas, com tarefas que desafiem e instiguem os alunos a mobilizarem os conhecimentos que já possuem na procura de novos conhecimentos, como refere Meirieu (1996), quando salienta que é preciso aprender fazendo o que não se sabe fazer. Nesse sentido, Burnier (2001), elenca alguns princípios básicos que devem fazer parte de uma pedagogia por competências:

- A educação deve proporcionar uma formação humana integral e sólida;
- Deve mudar-se o conceito de aprendizagem como mera transmissão de um conteúdo;
- Devem estabelecer-se mecanismos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e simultaneamente a sua visão do mundo, de modo a facilitar a contextualização e o desenvolvimento de actividades que procuram o desenvolvimento das competências;
- Para se desenvolverem competências nos alunos, os professores devem programar actividades de acordo com o tipo de competência que se pretende desenvolver;

- Planear actividades que estimulem o trabalho colectivo com o objectivo de se desenvolverem as habilidades sociais;
- Planear actividades que proporcionem a investigação, que deve estar integrada no ensino-aprendizagem.

A abordagem de um currículo por competências implica necessariamente a mudança na concepção dos saberes escolares, que deixam de ser vistos como um fim em si mesmo, quer a nível de transmissão de um património cultural, quer a nível de desenvolvimento de capacidades e atitudes, para serem perspectivados como recursos que os alunos mobilizam para resolverem situações complexas com transmissibilidade para fora da escola e para a sua vida quotidiana, de modo que os alunos se possam afirmar como cidadãos autónomos e responsáveis. Implica ainda a construção de situações de aprendizagens específicas e a adopção de práticas e instrumentos de avaliação coerentes, embora nesta perspectiva, as competências sejam traduzidas em comportamentos observáveis, pelo que nos remete para os argumentos abordados por Pacheco (2001), quando questiona em que aspecto as competências se diferenciam dos objectivos educacionais definidos e conceptualizados na tradição clássica do currículo.

Nesse sentido, considera ainda que competência e objectivo são instrumentos de uma racionalidade curricular técnica que têm por função compendiar o conhecimento em comportamentos ou em saberes ligados à acção. Como consequência, a procura da inovação através da organização do conhecimento por competências, corresponde em termos curriculares a ocultar uma pedagogia por objectivos que, apesar de ter sido uma das componentes do processo de desenvolvimento do currículo mais fundamentadas teoricamente, não penetrou nas práticas quotidianas dos professores (Pacheco, 1995).

Também Van der Klink e Boon (2003), argumentam pela ambiguidade do conceito relacionado com competência, ao concluírem que as competências abrangem, pelo menos, conhecimentos, aptidões e atitudes e que a sua combinação pode variar para cada tipo de competência, pelo que a sua harmonização conceptual é uma condição necessária. Nesse sentido, defendem uma delimitação do termo “ensino baseado nas competências” mediante a utilização dos seguintes critérios:

- As competências proporcionadas pela formação devem corresponder às exigências (problemas nucleares) da profissão/conjunto de funções para as quais a formação pretende qualificar.
- Deve haver uma didáctica (e uma avaliação) que prepare os alunos para lidarem com esses problemas nucleares.

Na perspectiva de uma harmonização do conceito de competência, Van Merriënboer, Van der Klink e Hendriks (2002), realizaram um estudo encomendado pelo Conselho da Educação sobre as possibilidades dessa harmonização conceptual, mas constataram existir uma sobreposição significativa entre o conceito de competência e conceitos como “especialização” e “qualificação-chave”, enquanto que o próprio conceito de competência não é integralmente coberto pelos outros conceitos. Concluíram que a harmonização do conceito de competência é possível mediante a utilização de seis dimensões, das quais três são consideradas necessárias e relevantes. A ideia das dimensões sugere ainda que é possível a existência de vários níveis numa dimensão, referindo-se algumas dessas dimensões necessárias:

- Integratividade: uma competência é um conjunto coerente de elementos necessários à actividade de resolução de problemas;
- Permanência: uma competência caracteriza-se pelo facto de ser bastante estável (no tempo), podendo no entanto o seu conteúdo (em termos de conhecimentos e aptidões, por exemplo) variar no tempo;
- Especificidade: as competências diferem na medida em que estão ligadas ao contexto. Algumas delas, tais como as competências de aprendizagem, têm um vasto leque de aplicações, enquanto que outras estarão mais associadas a contextos (profissionais) específicos.

Os autores chamam ainda a atenção para o facto de a harmonização conceptual ser importante, mas apenas numa fase enquanto necessária ao processo de inovação do ensino. É necessário procurar-se um equilíbrio adequado entre, por um lado, a harmonização conceptual e, por outro lado, o esforço concreto das partes envolvidas na renovação do ensino.

Na realidade, as competências nos currículos escolares, significam um retomar de princípios pedagógicos que já estavam presentes na tendência educacional designada de Escola Nova e que colocou em prática a teoria de Dewey, datada do final do século XIX, que tinha como grande objectivo inverter a acção pedagógica da Escola Tradicional. Esta pretendia dar mais realce à acção do que propriamente à teoria, para que os alunos encontrassem significado nos conteúdos escolares pelas motivações e interesses e não tanto pelos conceitos previamente estabelecidos. Para o efeito, o aluno deveria ser preparado através de uma aprendizagem de ensino centrada em metodologias para a resolução de problemas, lidar com a mudança e a contingência, com a incerteza e o imprevisível (Ghiraldelli, 2000).

Por outro lado, a construção do modelo de competências pressupõe a elaboração de propostas com algumas indicações gerais para a organização do currículo, tais como:

- Investigação dos processos de trabalho para a identificação de perfis profissionais de saída;
- Definição dos blocos de competências profissionais básicas, gerais e específicas, relacionados aos perfis identificados;
- O desenho da estrutura do currículo, geralmente flexível e modularizado; a definição das estratégias de aprendizagem - prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, processo centrado na aprendizagem do aluno, individualização dos percursos de formação, construção significativa do conhecimento, selecção de situações de aprendizagem baseadas na pedagogia de projectos e situações-problema;
- Definição do processo de avaliação da aprendizagem.

Estas indicações só por si não teriam grande sentido na definição e na própria organização do currículo se não tivessem em consideração as formas como são implementadas e o modo como as suas acções se referenciam com as matrizes referenciadas.

Assim, a organização e a prática de currículos por competências, dependem, fundamentalmente, de novas atitudes educacionais, caracterizando um novo paradigma de ensino e processos pedagógicos voltados para a construção de habilidades que são requeridas pelo perfil profissional de saída (características, conhecimentos, habilidades e valores esperadas do aluno no

final da formação profissional, representando os objectivos do Plano Curricular e as metas permitidas na proposta curricular).

A pedagogia das competências, como decorre da sua fundamentação teórica, implica a abordagem dos saberes, assim como os recursos a mobilizar, o trabalho regular por problemas, o desenvolvimento de projectos com os alunos e as práticas de avaliação formativa (Barreira, 2004), salientando-se, de entre os vários recursos pedagógicos que devem ser organizados e aplicados no desenvolvimento e na construção das correspondentes competências, os seguintes recursos:

- *Adopção do método de ensino orientado por projectos* com a finalidade de atribuir contexto e significado à aprendizagem. Nesta perspectiva, a metodologia de projectos, entre outros aspectos a considerar, tem sido valorizada não apenas como um caminho efectivo para a construção do conhecimento, mas também pelos valores que promove, nomeadamente, a independência e a responsabilidade, o desenvolvimento da autoconfiança, o desenvolvimento de práticas de convivência e de colaboração mútua;
- *Prática profissional centrada em trabalhos de laboratório e oficinas*, visando o desenvolvimento de habilidades e o exercício de funções relacionadas com o perfil profissional de saída. Assim, os trabalhos práticos desenvolvidos neste contexto de formação, visam consolidar habilidades de aplicação do conhecimento, a solução de problemas, a análise e a síntese de processos relacionados com a área de formação;
- *Realização de pesquisas, como instrumento de aprendizagem*, com produção de material escrito e exposição oral dos resultados, sendo a função de aprender uma competência cognitiva de grande importância para a construção das demais competências. De igual forma, são consideradas básicas, as habilidades de estudar, procurar informações, organizar o conhecimento, estruturar dados e informações tendo em consideração a realização de um determinado trabalho, a solução de um problema ou o desenvolvimento de um projecto;
- *Utilização das novas tecnologias de informação e comunicação*, como recurso fundamental para a aprendizagem e uma ferramenta para o futuro exercício profissional, pelo que a organização curricular deve prever a sua utilização progressiva através dos

diversos utilitários básicos de informática, comunicação electrónica, a pesquisa em redes de computadores, simuladores de processos e sistemas típicos da área de formação;

- *Realização de visitas técnicas a empresas e instituições do sector produtivo*, com o intuito de conhecer na prática as características dos processos produtivos, correlacionando observações do mundo do trabalho com as práticas do quotidiano da escola;
- *Promoção de eventos*, tais como, exposições tecnologias, visando a mostra de trabalhos realizados pelos alunos, promovendo a interacção com a comunidade local.

Verifica-se, no entanto, que um dos grandes desafios colocados à educação, pelas mudanças no mundo do trabalho, está ainda na superação da *pedagogia taylorista/fordista*, cujos princípios continuam na separação da formação intelectual da formação prática, a formação para partes bem definidas do processo de trabalho, vinculadas ao posto e à memorização, através da repetição, com ênfase para as dimensões psicomotoras e cognitivas, ou seja, no desenvolvimento de competências lógico-formais, sem ter em consideração a dimensão afectiva, ou comportamental.

Tendo em consideração a área de formação, outras alternativas podem ser concebidas com a finalidade de promover a melhor adequação pedagógica aos objectivos do curso (tecnológico ou profissional). No entanto, a selecção de uma estratégia para a construção de competências influencia de forma directa a definição dos critérios de avaliação das competências correspondentes, assim como a escolha dos instrumentos e mecanismos de avaliação da aprendizagem, os quais devem estar direccionados para identificar e medir as evidências objectivas que indicam o que está a ser formado ao longo dos diversos processos pedagógicos de ensino das competências.

As práticas de formação profissional também se traduzem numa diversidade de modelos, as quais reflectem a pluralidade de influências e de orientações, tanto no mundo do trabalho como no campo da educação. Numa perspectiva fortemente condutivista ou behaviorista, os currículos colocam grande ênfase na prática, no saber-fazer, parecendo relacionar directamente competências e comportamentos esperados, e considerar o sistema produtivo como o parâmetro fundamental de formação.

Um currículo de base mais construtivista necessita, para além de ambientes que ultrapassem o espaço da própria sala de aula, dos laboratórios ou da oficina da escola, a realização de actividades de colaboração através de experiências que definam responsabilidades e que tenham potencial de aperfeiçoar, para além do saber-técnico e do saber-conviver. Uma premissa fundamental para o desenvolvimento de competências, passa necessariamente pela estimulação da resolução de problemas, desafiando os alunos a mobilizar os conhecimentos já adquiridos, a integrar novos conhecimentos e a criar outros. O conteúdo de ensino é portanto interpretado e reconfigurado como um meio e não como um fim em si mesmo.

O desenvolvimento de uma pedagogia por competências implica, necessariamente, uma alteração das práticas pedagógicas, nomeadamente aquelas que estão baseadas na simples reprodução e transmissão do conhecimento, favorecendo as tarefas que para além de desafiar os alunos, os motivem a mobilizarem os conhecimentos entretanto adquiridos. Trata-se de uma pedagogia dinâmica, capaz de transformar a sala de aula num espaço privilegiado de aprendizagens enriquecedoras no qual o aluno participa activamente na construção do seu conhecimento.

Por outro lado, a construção de competências necessita também que se clarifique o tipo e a natureza de escola ou curso de que se está a tratar, qual o constructo de aluno que se pretende formar ou imaginar. Nessa perspectiva, Burnier (2001) elenca alguns princípios básicos que devem estar inerentes à pedagogia por competências:

- A educação deve proporcionar uma formação humana integral e sólida;
- Deve mudar o conceito de aprendizagem como mera transmissão de um conteúdo;
- Devem ser estabelecidos mecanismos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e a sua visão do mundo, de modo a facilitar a contextualização e o desenvolvimento de actividades que procurem o desenvolvimento das competências;
- Para desenvolver as competências dos alunos, o professor deve programar actividades de acordo com o tipo de competência que se quer desenvolver;
- Planear actividades que estimulem o trabalho colectivo a fim de desenvolver as habilidades sociais;
- Planear actividades que propiciem a investigação que deve estar integrada no ensino-aprendizagem.

O entendimento e a compreensão de um currículo por competências, para que se distinga de uma abordagem curricular por objectivos, necessita em primeira instância que se estabeleça uma opção conceptual relativamente aquilo que se configura como competência, aceitando-se que a pedagogia em que se desenvolve, a pedagogia por competências, articula eficiência, eficácia, flexibilidade e contexto, proporcionando um diferencial relativamente à pedagogia por objectivos, que tem como ênfase a eficiência.

Alguns autores, no entanto, estabelecem argumentações no sentido de considerarem a pedagogia por competências como uma recontextualização da pedagogia por objectivos, nomeadamente, quando o entendimento que se faz sobre competências está intimamente relacionado com o desenvolvimento de uma matriz metodológica comportamentalista, a qual apresenta os seguintes problemas:

- Apenas considera competência validada aquela que é directamente observável;
- A natureza do conhecimento está unicamente associada aos conhecimentos que se conseguem demonstrar de maneira comportamental;
- As competências vão sendo adquiridas de forma hierarquizadas e preestabelecidas como uma construção estagnada;
- Aquilo que prevalece no final de um determinado período é a competência que se consegue demonstrar objectivamente.

Se, por um lado, o currículo por competências tenta superar limitações do currículo desenvolvido por objectivos, com a introdução de princípios mais humanistas na procura de uma formação de comportamentos e de operações de pensamento mais complexos, por outro lado, permanece no contexto do eficientismo social, quando tem por base o princípio de que a educação deve adequar-se aos interesses do mundo produtivo. O currículo por competências remete-nos então para uma estreita vinculação entre a educação e o mundo produtivo, visando preparar o indivíduo para viver num mundo cada vez mais competitivo, numa associação estreita entre o modelo de objectivos comportamentais com os princípios do planeamento tecnicista da educação.

Pacheco (2003a), refere que a emergência de uma tendência eficientista do currículo não seria possível justificar-se sem a existência da “pedagogia por objectivos” e da “pedagogia por

competências”, pois apenas são formas similares de conjugar conteúdos com estratégias cognitivas. Nessa correspondência, Pacheco (2003a), considera que a pedagogia por objectivos/pedagogia por competências, decorre do modelo de gestão científica do currículo, tornando-se, por isso, num instrumento que reforça não só a racionalidade técnica, mas também as práticas pedagógicas que delimitam o processo ensino-aprendizagem como um dispositivo que é justificado pela transmissão. Objectivo e competência estão ligados a critérios de ordenação do conhecimento segundo um código burocrático e disciplinar, mesmo que a imagem dominante nos discursos dos reformadores seja precisamente a transdisciplinaridade, pelo que são instrumentos de uma racionalidade técnica que têm por função compendiar o conhecimento em comportamentos ou em saberes ligados à acção.

Essa perspectiva de se compreender o estudo das competências com uma similitude dos objectivos seria possível através do entendimento da matriz metodológica comportamental das competências, que associa a eficiência propagada pelos objectivos com a eficácia, dado que a competência existe numa acção contextualizada. Nesse sentido, uma noção de competência define-se pelo seu carácter operativo e finalizado, dependente dos resultados.

Por outro lado, também Sousa (2004), no sentido de diferenciar a “pedagogia por competências” da “pedagogia por objectivos”, salienta que a pedagogia por objectivos para além de não favorecer a transmissibilidade dos conhecimentos também não favorece a flexibilidade de utilização dos conhecimentos em diferentes situações, porque tende a estabelecer limites rígidos em torno de situações consideradas pedagogicamente relevantes, enquanto a pedagogia por competências, para além de mobilizar conhecimentos prévios, considera o próprio processo de mobilização como um momento de construção de conhecimento mediante a integração de saberes. Consequentemente, numa pedagogia que decorre por competências, podem sobressair os seguintes princípios pedagógicos:

- Aquisição de conhecimentos obtida através de metodologias construtivas, experimentais e cooperativas;
- Construção de outras possibilidades avaliativas através das competências;
- Capacidade de mobilizar saberes adequados aos contextos;
- Autonomia profissional dos professores;
- Estabelece o que o aluno deve aprender num nível mais genérico e aberto;

- Mobilização de saberes em situações problemáticas;
- Saber em acção ou em uso;
- Proporciona maior flexibilidade;
- Trabalha transferência na aplicabilidade de saberes;
- Apela ao conhecimento para a compreensão da realidade envolvente;
- Proporciona uma integração entre os saberes;
- Promove aprendizagens significativas;
- Objectividade e subjectividade;
- Procura da eficiência e da eficácia;
- Procedimentos não lineares.

Em conclusão, uma abordagem curricular por competências deve corresponder ao desenvolvimento de uma perspectiva integrada e relacional dos diferentes tipos de conhecimentos (declarativos, procedimentais e atitudinais) que integram a competência, assim como uma organização dos currículos e dos processos pedagógicos em torno de situações, problemas, projectos ou experiências de aprendizagem profissional, que estimulem o trabalho conjunto e articulado destes conhecimentos (Alonso, 2004). Trata-se, portanto, de uma perspectiva pedagógica que deve passar por uma prática pedagógica interdisciplinar, integrada e contextualizada, baseada na selecção de situações/oportunidades de aprendizagem diversificadas.

A noção de competência, inserida nas directrizes previstas para os currículos dos cursos profissionais secundariza o modelo de organização baseado nos objectivos das disciplinas escolares, pois as competências passam a mobilizar os conteúdos escolares a partir de situações-problema voltadas para a actuação profissional. Um conhecimento útil é defendido para a formação enquanto a dimensão prática passa a ser fundamental na selecção do conteúdo e desenvolvimento das competências.

Entre os eixos comuns propostos pela organização do ensino profissional a pedagogia das competências tornou-se referência na definição das políticas de ensino e formação profissional, fundada no entendimento de que o contexto de reestruturação do processo de trabalho, com base no paradigma pós-fordista, requer habilidades e competências para uma formação mais integrada.

Lopes (2008), abordando o pensamento curricular sobre a organização do conhecimento escolar, distingue três grandes matrizes voltadas para distintas finalidades sociais, que partindo de princípios teóricos diferentes, têm em comum a preocupação com a integração curricular. São elas:

- Currículo por competências (organizado em módulos);
- Currículo centrado nas disciplinas escolares de referência;
- Currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares.

A centralidade da organização curricular por competências (organizado em módulos) passa das disciplinas académicas para os módulos de ensino, embora inseridos em estruturas disciplinares, mas direccionados por conjuntos de saberes consoante as competências esperadas. Estas constituem princípios de integração que visam a articulação de diferentes saberes disciplinares para o desenvolvimento de habilidades e comportamentos e a aquisição de determinadas tecnologias. Trata-se, pela sua natureza epistemológica, de um currículo que se constitui na tradição do pensamento dos efficientistas sociais (Bobbit & Charters, citados por Lopes, 2008), de um pensamento comprometido com os processos de inserção social e que não expressa um potencial crítico (Lopes, 2008).

### **3.1. Conceitos de avaliação**

#### **3.1.1 Avaliação de competências**

Numa abordagem educacional mais ampla, a apreensão das competências exige que se conheça aquilo que se propõe para o desenvolvimento do perfil profissional em termos de competências e padrões de desempenho desejados, numa perspectiva para além dos objectivos de ensino, analisando-se o alcance das capacidades e dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser, mobilizadores das competências. Com efeito, implica a verificação da integração teoria e prática, pelo que requer condições de observação e uma perspectiva contínua de acompanhamento e monitorização dos desempenhos.

Para melhor se compreender o contributo da noção de competência sobre as práticas avaliativas, devemos reportarmo-nos à sua longa história, para que possamos entender qual o seu papel nos sistemas educativos. Nos seus primórdios, a avaliação era designada de docimologia, expressão utilizada pelo psicólogo francês Henri Pierón na década de vinte, que significava o estudo das notas atribuídas nos exames. Nesse contexto, a avaliação surgiu com a criação de sistemas de testagem, sendo um dos primeiros modelos desenvolvido pelo educador americano Horace Mann, no século XIX, com o objectivo de substituir os exames orais pelos exames escritos. A avaliação, sobretudo nos E.U.A. estava assim tão associada à ideia de exame que promoveu a formação de associações e comités para o desenvolvimento de testes padronizados. Nas primeiras décadas do século XX, a maior parte da actividade, caracterizada como avaliação formal, estava ligada à aplicação de testes, colocando um carácter exclusivamente instrumental ao processo avaliativo.

Nos anos trinta, a avaliação tinha objectivamente como alvo de testagem os exames, enquanto a sua função era precisamente identificar os erros e os acertos, justificando-os com base nas condições que interferiam nos desempenhos dos examinados. Prevalencia uma concepção de avaliação essencialmente técnica, que através de testes bem construídos era possível medir com rigor e isenção as aprendizagens dos alunos (perspectiva de avaliação influenciada pela utilização dos testes de inteligência desenvolvidos em França e aplicados pelos sistemas educativos no início do século XX).

Dos anos trinta aos anos sessenta, por grande influência de Tyler e Benjamin Bloom, a avaliação propunha verificar o alcance dos objectivos. Tyler (1950), considerava que “a avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos” (p. 105). Trata-se de uma concepção de avaliação que acrescenta objectivos comportamentais ao processo de desenvolvimento da avaliação, incorporando já uma certa função reguladora. O modelo de avaliação centra-se num currículo que representa a elaboração de um plano estruturado de aprendizagem dos alunos, tendo em vista o seu aperfeiçoamento através dos objectivos formulados em termos comportamentais e de acordo com as duas regras principais da tecnologia educativa: previsão e precisão dos resultados.

O conteúdo curricular nesta modalidade é normalmente seleccionado na base de um desempenho, e está sempre relacionado com aquilo que o aluno “precisa de saber” para poder realizar determinadas tarefas. As actividades de aprendizagem recorrem a hierarquias de

objectivos para que possam ser concebidos como objectivos comportamentais, como por exemplo:

- Compreender, aplicar, analisar, respeitando uma ordem de objectivos mas partindo de níveis de complexidade mais baixa para níveis de complexidade mais elevada. É ao professor que compete planear os objectivos de aprendizagem que melhor se adequem aos alunos. O processo de avaliação visa sempre verificar se os objectivos previamente estabelecidos foram cumpridos.

Inserida no paradigma comportamentalista, a taxonomia de desempenho e de comportamento de Benjamim Bloom (1956), dividia as possibilidades de aprendizagem em três grandes domínios: o *cognitivo* (abrangendo a aprendizagem intelectual), o *afectivo* (abrangendo os aspectos relacionados com a sensibilização e a gradação de valores) e o *psicomotor* (abrangendo as habilidades de execução de tarefas que envolvem o organismo muscular). Cada um destes domínios de comportamento intelectual na aprendizagem tem diversos níveis de profundidade (cada nível é mais complexo e mais específico que o anterior). As habilidades no domínio cognitivo tratam do conhecimento, compreensão e o *pensar* sobre determinado problema ou facto, desde a simples recordação ou o reconhecimento como nível mais baixo, passando por níveis cada vez mais complexos e abstractos até ao nível de ordem mais elevada que é a avaliação (*conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação*), conforme representa o quadro XV.

**Quadro XV - Domínio cognitivo da aprendizagem**

<b>Níveis</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Capacidades a adquirir</b>
<b>Conhecimento</b>	Informações sobre: fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios, procedimentos, etc.	Definir, descrever, distinguir, identificar, rotular, listar, memorizar, reconhecer, ordenar, reproduzir etc.
<b>Compreensão</b>	Compreender a informação ou o facto, entender o seu significado e utilizá-la noutros contextos.	Classificar, converter, descrever, discutir, explicar, generalizar, identificar, inferir, interpretar, prever, reconhecer, redefinir, seleccionar, situar, traduzir, etc.
<b>Aplicação</b>	Utilizar o conhecimento em situações concretas.	Aplicar, construir, demonstrar, empregar, esboçar, escolher, escrever, ilustrar, interpretar, operar, praticar, preparar, programar, resolver, usar, etc.
<b>Análise</b>	Identificar as partes e suas inter-relações.	Analisar, calcular, comparar, discriminar, distinguir, examinar, experimentar, testar, esquematizar, questionar etc.
<b>Síntese</b>	Combinar as partes não organizadas num todo.	Compor, construir, criar, desenvolver, estruturar, formular, modificar, montar, organizar, planejar, projectar, etc.
<b>Avaliação</b>	Julgar o valor do conhecimento.	Avaliar, criticar, comparar, defender, detectar, escolher, estimar, explicar, julgar, seleccionar, etc.

O domínio afectivo e o domínio psicomotor, tratam, respectivamente, de reacções de ordem afectiva e empatia (ligados a ideias como comportamento, atitude, responsabilidade, respeito, emoção, valores), e habilidades relacionadas com o manipular ferramentas e objectos. Enquanto o domínio afectivo tem cinco níveis de profundidade (recepção, resposta, valorização, organização e internacionalização de valores), o domínio psicomotor de Bloom não criou níveis de profundidade (quadro XVI).

**Quadro XVI - Domínio afectivo da aprendizagem**

Níveis	Objectivos	Capacidades a adquirir
Recepção	Dar conta de factos, predisposição para ouvir, atenção selectiva	Dar nome, descrever, destacar, escolher, identificar, localizar, manter, perguntar, responder, seguir, seleccionar, usar, etc.
Resposta	Envolver-se (participar) na aprendizagem, responder a estímulos, apresentar ideias, questionar ideias e conceitos, seguir regras.	Adaptar-se, ajudar, apresentar, desempenhar, discutir, escrever, estudar, falar, responder, seleccionar, etc.
Valorização	Atribuir valores a fenómenos, objectos e comportamentos.	Aproximar, completar, convidar, demonstrar, diferenciar, dividir, explicar, iniciar, justificar propor, etc.
Organização	Atribuir prioridades a valores, resolver conflitos entre valores, criar um sistema de valores	Adaptar, alterar, combinar, comparar, completar, concordar, defender, explicar, formular, generalizar, identificar, integrar, inter-relacionar, modificar, ordenar, organizar, preparar, relacionar, sintetizar etc.
Internacionalização de valores	Adoptar um sistema de valores, praticar esse sistema	Agir, cooperar, desempenhar, generalizar, influenciar, integrar, modificar, ouvir, propor, questionar, resolver, ser ético, verificar, etc.

Posteriormente, Anderson e Krathwohl (2001), procederam a uma revisão da taxonomia de Bloom, combinando o tipo de conhecimento a ser adquirido (dimensão do conhecimento – *factual, conceptual, processual e metacognitivo*) e o processo utilizado para a aquisição desse conhecimento (dimensão do processo cognitivo) com a mudança dos nomes das seis categorias de substantivo para as seguintes formas verbais: *lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar* (quadro XVII).

**Quadro XVII - Taxonomia de Bloom revista por Anderson and Krathwohl**

Dimensão do conhecimento	Dimensão do processo cognitivo					
	Lembrar	Compreender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
Factual						
Conceptual						
Processual						
Metacognitivo						

*Conhecimento factual* é o conhecimento que é fundamental para cada uma das disciplinas específicas, referindo-se esta dimensão a factos, terminologias, detalhes ou elementos que são necessários e com os quais o aluno deve estar familiarizado com o objectivo de poder compreender uma determinada disciplina ou resolver um problema da mesma;

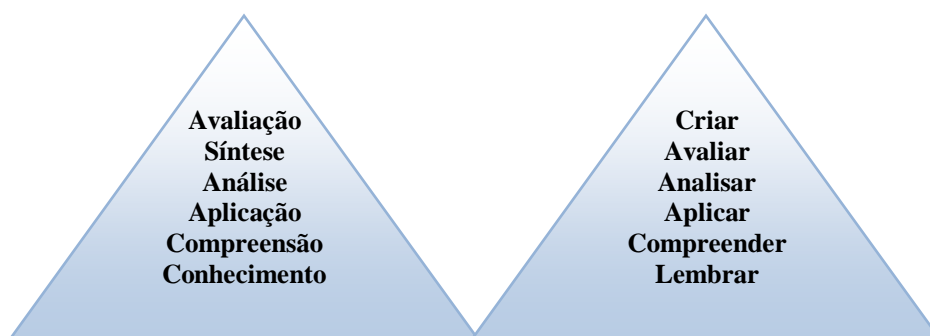
*Conhecimento conceptual* é o conhecimento das classificações, princípios, generalizações, teorias, modelos ou estruturas pertinentes a uma determinada área disciplinar;

*Conhecimento processual* refere-se a informação ou conhecimento que ajuda os alunos a fazer algo específico para uma determinada disciplina, assunto ou área de estudo. Também se refere aos métodos de investigação e metodologias;

*Conhecimento metacognitivo* diz respeito ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação e à organização dos próprios processos cognitivos (tomada de consciência dos processos e das competências necessárias à realização da tarefa). É um conhecimento estratégico ou reflexivo sobre como proceder para resolver problemas, tarefas cognitivas e em contexto.

Na figura II, reflecte-se a comparação entre as duas taxonomias (a taxonomia de Bloom e a taxonomia de Bloom revista por Anderson e Krathwohl), nomeadamente, em relação à designação dos objectivos de aprendizagem, através dos níveis do domínio cognitivo.

**Figura II - Comparação das taxonomias de Bloom e Krathwohl**



Seguiu-se uma outra perspectiva de avaliação, identificada por Guba e Lincoln (1989), como uma avaliação associada à formulação de juízos. Nesta perspectiva, a avaliação engloba as

funções técnicas e descritivas das anteriores, mas acrescenta a formulação de um juízo valorativo, desenvolvendo a distinção entre a *avaliação formativa* e a *avaliação sumativa*. A primeira, associada à melhoria das aprendizagens e, como tal, realçando mais a componente reguladora do processo de aprendizagem, a segunda, ligada à necessidade de certificar e seleccionar, numa postura que evidencia uma mudança de rumo relativamente ao conceito de avaliação, dado que realça a importância do processo, a sua intenção de servir de fundamento à tomada de decisões, favorecendo a reflexão no sentido de aperfeiçoar as respostas dadas às necessidades dos alunos durante o percurso de ensino-aprendizagem.

Verifica-se que no acto de avaliar estão implícitos, inevitavelmente, dois processos contingentes, como salienta Zabalza (2000). Enquanto um desses processos pode definir-se como o “medir” e corresponde ao processo de obtenção de informação, o outro tem a ver com o “valorar”, ou seja, o emitir um juízo de valor sobre esses mesmos dados de informação que foram recolhidos.

Apesar dum conjunto de reacções quanto à implicação da emissão de juízos de valor, Fernandes (2005), considera que “a partir dos finais da década de sessenta, todas as abordagens de avaliação, independentemente das suas diferenças, estavam de acordo nesse ponto” (p. 58), resultando ainda a necessidade da avaliação como juízo valorativo estar associada à definição de critérios para que seja possível determinar o mérito de um determinado objecto de avaliação. Para além disso, o processo de avaliação, nesta perspectiva, tem de conduzir ainda à tomada de decisões que permitam regular o ensino e a aprendizagem, pelo que a recolha de informação deverá ir para além das classificações obtidas pelos alunos nos testes tradicionais.

Esta abordagem de avaliação, conforme as anteriores, apresenta limitações durante o seu desenvolvimento, nomeadamente, aquelas que são identificadas por Guba e Lincoln (1989):

- Grande dificuldade em trabalhar com uma multiculturalidade emergente, em que os alunos apresentam sistemas de valores diversificados.
- Predominância da abordagem da avaliação como medida, verificando-se uma excessiva valorização dos resultados obtidos nos tradicionais testes. Esta considera como demasiado fiáveis os processos quantitativos para avaliar as aprendizagens, por recorrência à “designada avaliação científica”, colocando os avaliadores, por inerência, numa posição de neutralidade, uma vez que não contaminam o processo de avaliação nem são contaminados por ele (Fernandes, 2005).

- A responsabilidade de os alunos não aprenderem recai, quase exclusivamente, sobre si próprios, não encarando o sistema educativo como um todo, onde os vários intervenientes são co-responsáveis pela qualidade das aprendizagens e respectiva avaliação.

Constata-se, também, que numa orientação tradicional do currículo, o papel da escola está muito direccionado para preparar os alunos no sentido de adquirirem os conhecimentos, as normas, os valores e as atitudes, incluindo outros elementos culturais, também considerados fundamentais para a sua integração na sociedade, razão pela qual a educação, nesta perspectiva, para além de veicular um saber único e uma cultura hegemónica, procura garantir a perpetuação dos grandes valores da Humanidade.

Numa outra dimensão, mas em ruptura epistemológica com as perspectivas de avaliação anteriores, Guba e Lincoln (1989), estabelecem um outro sistema de avaliação, baseado na negociação e construção, em que o processo avaliativo é encarado como fundamentalmente formativo, no sentido em que é privilegiada a componente reguladora do processo, com o objectivo de melhorar continuamente as aprendizagens. A avaliação é uma acção inerente ao processo de ensino-aprendizagem numa óptica de avaliar para aprender, e não algo que lhe é exterior, sendo por isso necessário o recurso a mais métodos qualitativos do que quantitativos para que o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem seja uma realidade.

Compreende-se, portanto, que o processo de construção de aprendizagens activas e interactivas, assente em estratégias de negociação e de tomada de decisões partilhadas entre professores e alunos, o que pressupõe a existência de uma concepção de avaliação na lógica da auto-regulação (Leite & Fernandes, 2002).

A avaliação no campo pedagógico tem passado por vários entendimentos, desde finais do século XIX, quanto à sua natureza, funções e significados sociais. Quanto às suas funções, Hadji (2000), considera que podemos distinguir na avaliação, essencialmente três aspectos: “orientar, regular e certificar” ( p. 63).

Assim, fala-se de *avaliação diagnóstica*, *avaliação formativa* e *avaliação sumativa*.

No sistema de ensino-aprendizagem, podemos diferenciar a existência de três etapas essenciais: planificação, execução e avaliação. Embora estas fases não se mantenham por esta ordem de uma forma rígida, durante a acção de formação pode-se fazer corresponder a cada uma

delas uma modalidade de avaliação. Enquanto a fase de planificação está associada à avaliação diagnóstica, a fase de execução à avaliação formativa e a fase de avaliação à avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica processa-se na perspectiva da identificação ou exploração de algumas das características do avaliado, para que se possa verificar a existência de carências de conhecimentos, habilidades necessárias para adquirir novos conhecimentos. Serve também para encontrar problemas de aprendizagem, procurando as suas causas. Pode ser feita de variadas formas (observação, entrevista, fichas de avaliação diagnóstica, tabelas de avaliação e de auto-avaliação, ...).

A avaliação formativa, por outro lado, orienta-se pela intenção de gerar e melhorar as aprendizagens, sendo por isso, sistemática e contínua, onde o mais importante é conhecer quem aprende para reforçar os êxitos, remediar as dificuldades, regulando assim todo o processo de aprendizagem. Enquanto promotora de informação para a acção, torna-se numa “ferramenta” para conhecer o aluno no seu processo de aprendizagem e ajudá-lo nesse processo.

A avaliação sumativa, embora deva assumir características também formativas, ocorre, principalmente, nas fases terminais de cada processo, recorrendo a instrumentos e procedimentos realizados segundo uma estrutura de síntese, classificando os alunos no final de um período (ano, período, final de uma unidade didáctica, etc.).

O quadro XVIII, sistematiza as diferentes funções de avaliação referidas anteriormente, relacionando-as com a sequência temporal da acção de formação em curso:

**Quadro XVIII - Sequência temporal da acção de formação**

<b>Antes da acção de formação</b>	<b>Durante a acção de formação</b>	<b>Após a acção de formação</b>
<b>Avaliação</b> – diagnóstica	<b>Avaliação</b> – formativa	<b>Avaliação</b> – sumativa
<b>Função</b> – orientar e adaptar a sequência de formação mais adequada.	<b>Função</b> – pedagógica; regular e facilitar a aprendizagem	<b>Função</b> – verificar e certificar a aprendizagem
<b>Centrada</b> – no avaliado como forma de identificar as suas características	<b>Centrada</b> – nos processos e nas actividades de produção	<b>Centrada</b> – nos produtos apresentados pelos avaliados

Avaliar é uma tarefa profissional muito genérica que pode compreender práticas muito diversas (Pacheco, 1995), podendo também concretizar-se em estilos muito diferentes, de acordo com opções que se adoptem em cada um dos passos que há para dar nesse processo.

A metodologia utilizada para avaliar a qualidade das aprendizagens dos alunos deverá estar integrada no próprio processo de ensino-aprendizagem. A orientação da avaliação deve ainda reflectir a orientação do próprio ensino, como salienta Roldão, quando refere que:

“terá de incidir sobre a capacidade que o aluno demonstra em mobilizar adequadamente os conhecimentos que adquiriu para resolver a situação cognitiva ou prática que se lhe coloca, de modo a permitir ao professor avaliar se transformou esses conhecimentos em “saber em uso” e até que ponto demonstra através da tarefa pedida, interiorizado e saber usar a competência em causa” (Roldão, 2003, p. 70).

Uma das características fundamentais da avaliação de competências no processo educativo é a preocupação que se deve ter com a formação da pessoa humana, nomeadamente, para que seja ética, moral e com responsabilidade para assumir as suas tarefas. Segundo Perrenoud et al (2002, p.25), “a avaliação das competências deve ser formativa, passar por uma co-análise do trabalho dos alunos e pela regulação dos seus investimentos, mais do que pelas notas ou pelas classificações. Dessa forma, a avaliação das competências aproxima-se das características de toda a avaliação autêntica, ...”. Nessa perspectiva, a avaliação necessita de ser contextualizada e trabalhar com problemas complexos, colaborar no desenvolvimento das competências adquiridas pelos alunos, sendo a auto-avaliação também parte integrante de toda a avaliação. Assim sendo, o currículo escolar transpõe a didáctica quando avalia por competências, como se depreende de Perrenoud et al (2002), quando salientam que “resta trabalhar a partir das concepções dos alunos, dialogar com eles, fazer com que sejam avaliadas para as aproximar dos conhecimentos científicos a serem ensinados” (p. 29). A competência do professor é, então, essencialmente didáctica. Ajuda-o a fundamentar-se nas representações prévias dos alunos, sem contudo se fechar nelas, e a encontrar um ponto de entrada no seu sistema cognitivo, uma forma de o desestabilizar apenas o suficiente para o levar a restabelecer o equilíbrio, incorporando novos elementos às representações existentes, reorganizando-as se necessário.

A construção de um currículo escolar deve considerar determinados aspectos e propósitos que possibilitem resultados para os saberes didácticos pedagógicos e técnicos cada vez mais próximos da prática quotidiana, mas que pode estar baseado numa perspectiva de modelo centrado nos conteúdos e objectivos, e portanto focado no ensino e na importância do estudo individual, ou então centrado nas competências, onde o foco está na aprendizagem do aluno, no

trabalho colectivo que é visto como um conjunto integrado e articulado de situações pedagógicamente concebidas e organizadas para promover um processo educativo com significado activo. O aluno é suposto ter a possibilidade de desenvolver a capacidade de articular, de mobilizar e de colocar em acção os valores, os conhecimentos e as habilidades necessárias ao desempenho.

Partindo do princípio de que nenhuma competência é exercida no vazio, mas em contextos com especificidades, peculiaridades e idiosincrasias, Boff (1997) aponta a importância do contexto, acrescentando que o acto de conhecer fundamenta-se na ideia de que todo o ponto de vista é apenas um ponto. Nessa perspectiva, a avaliação de competências, no ensino profissional, precisa de ter em consideração os aspectos sociais, históricos, políticos, económicos, culturais e basear-se nas relações humanas e nas estruturas dos problemas de formação que esses aspectos revelam; significa oferecer múltiplas perspectivas de análise. A realização de uma avaliação de competências no ensino profissional precisa que se considerem alguns aspectos essenciais, dos quais se destacam: a definição de critérios, as formas de análise e selecção de instrumentos e as técnicas de avaliação.

Os alunos numa situação de avaliação por competências, devem demonstrar precisamente a sua capacidade de mobilizar os diversos saberes em situações-problemas. Um modelo de ensino centrado na formação integral do aluno, implica mudanças fundamentais, nomeadamente nos conteúdos e no sentido da avaliação (Zabalza, 2000), sem que haja no entanto uma desvalorização dos objectivos e respectivos conteúdos em favor das competências. Ensinar para desenvolver competências não reduz, antes aumenta, a necessidade de exigência de domínio consistente de conteúdos (Roldão, 2006). Esta concepção não implica, portanto, uma rejeição nem sequer uma negligência dos conteúdos-matérias, dos conceitos e das aplicações, pelo contrário, aumenta o nível de exigência, para que não se transformem em “saberes ignorantes”. O que se requer é algo mais, pois não basta que o aluno demonstre aquilo que conhece ou memoriza, mas que seja capaz de demonstrar em situação de avaliação, que não só domina os conhecimentos adquiridos mas que também os sabe utilizar em contexto de acção. Nesse sentido, Roldão (2006), salienta que a dinâmica da avaliação por competências, faz com que o ensino seja um acto de fazer os outros aprenderem, e não como passar o conteúdo que se domina.

Avaliar competências na escola deve corresponder então à aceitação de um sistema de avaliação que esteja direccionado para o rompimento com as práticas de avaliação curricular que

privilegiam a aquisição dos saberes disciplinares, para estar então centrada numa avaliação das aprendizagens que incida sobre a capacidade que o aluno revela no processo de mobilização dos conhecimentos adquiridos perante a resolução de uma determinada situação (cognitiva ou prática) com a qual seja confrontado.

Não se avalia uma competência listando perguntas ou pedindo exercícios mais ou menos mecânicos que, supostamente, não indicam se o aluno «sabe a matéria». A avaliação num currículo orientado para competências, não se organiza em função de sequências temáticas, mas em função da manifestação da competência pretendida (Roldão, 2006).

Nessa perspectiva, parece fundamental a defesa de uma avaliação formativa ou contínua, entendida como aquela que tem como objectivo principal aproximar-se mais do processo de ensino na sua globalidade, apresentando-se como um sistema assente numa pedagogia diferenciada, reunindo para o efeito, pelo menos, as seguintes características referenciadas por Carrasco (1989), para toda a avaliação formativa:

- Deve ser sistemática, isto é, inimiga da improvisação;
- Deve ser permanente, de modo a que se realize sem interrupções e sem intermitências;
- Deve ser integral, para que abarque todos os factores que incidem no rendimento do aluno;
- Deve ser consequente, pelo que estará, em função da sua autêntica finalidade, detectar as deficiências, enquanto elas se produzem, para as remediar de imediato;
- Deve ser personalizada, para que possa orientar cada aluno nas suas características particulares;
- Deve funcionar como diagnóstico, para reflectir no momento preciso, as possíveis deficiências do processo e orientar a sua correcção;
- Deve ser científica, pelo que deve valer-se das técnicas, métodos e procedimentos mais adequados;
- Deve ser cooperativa, de modo que intervenham todas as pessoas envolvidas.

Uma das características mais importantes que deve possuir a avaliação de competências no processo educativo é a sua preocupação com a formação integral da pessoa humana, para que seja ética, moral e com responsabilidade num contexto de acção pedagógico, por natureza

complexo, mas que precisa de ser constantemente revisto e actualizado numa construção de base formativa. Segundo Perrenoud (2002) “a avaliação das competências deve ser formativa, passar por uma co-análise do trabalho dos alunos e pela regulação dos seus investimentos, mais do que pelas notas ou pelas classificações. Dessa forma, a avaliação das competências aproxima-se das características de toda a avaliação autêntica” (p. 25), mas consistindo sempre na captação e tratamento, de uma forma sistemática e contínua, dos dados relativos aos vários domínios da aprendizagem – competências adquiridas, capacidades, atitudes e habilidades desenvolvidas, com finalidade de regulação e de orientação.

Numa avaliação formadora, são os alunos que constroem a metacognição e se consciencializam para os diferentes mecanismos de cognição, que são inerentes aos processos de aprendizagem, e nos quais interferem, permitindo-lhes reformular os seus percursos de formação (Leite & Fernandes, 2002), considerando Hadji (2000) que uma “avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos, é a interrogação de um processo, um regresso, um retorno, uma reflexão sobre o movimento da própria actividade” (p. 75).

As formas de avaliação no ensino profissional, devem então dar especial atenção às competências desenvolvidas nos processos de formação, articulando-as dialecticamente com a compreensão de bases teóricas que fundamentam os procedimentos realizados no processo ensino-aprendizagem, pelo que o conhecimento dos alunos deve ser evidenciado pela manifestação de conhecimentos de base e aplicados em situações de aplicação em acção.

Sendo a avaliação uma etapa integrante do processo formativo, alguns critérios gerais e norteadores devem ser considerados, nomeadamente:

- A avaliação não pode ser entendida como um conjunto de acções que são um fim em si mesmas, mas considerada como parte fundamental de todo o processo educativo, servindo ao desenvolvimento das capacidades dos alunos;
- A avaliação não deve possibilitar um hiato entre teoria e prática. A resolução de problemas deve ser enfatizada porque contribui para o emprego de conhecimentos necessários ao enfrentamento de situações de trabalho;
- A avaliação deve possibilitar aos alunos condições de autonomia e promover a auto-avaliação, para que o aluno possa empreender papéis activos no desenvolvimento do seu conhecimento;

- A avaliação deve ser contínua e processual, realizada em momentos oportunos durante todo o percurso das unidades programáticas estabelecidas;
- É preponderante o papel do professor na definição das técnicas e instrumentos de avaliação, para que de forma válida e confiável possibilite uma comprovação pública e fundamental para a auto-avaliação do aluno nas suas capacidades e competências, contextualizando-as;
- Quanto mais precisos forem os instrumentos aplicados, maior a probabilidade de relativização do subjectivismo inerente a qualquer avaliação. Assim, a utilização de matrizes de especificação, provas escritas – com questões objectivas e subjectivas – provas de execução e lista de verificação.

Tendo em consideração o sentido formativo da avaliação, que deve permitir que seja detectada a progressiva ampliação da compreensão das temáticas em estudo pelos alunos, o portefólio quando utilizado para congregar de modo sistemático as actividades realizadas pelos alunos no sentido da identificação das suas próprias insuficiências, pode considerar-se um instrumento de importância expressiva, embora não utilizado nas suas potencialidades por todos os educadores. Trata-se de um instrumento que pode possibilitar no campo da educação profissional, a produção de um histórico sobre a formação nos seus diferentes aspectos (para além da demonstração formal da informação sobre os conteúdos disciplinares), permitindo igualmente uma comparação com o perfil de profissional a alcançar.

O portefólio, como instrumento de avaliação, é uma colecção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por aluno ao longo de um determinado período de tempo, que pode proporcionar uma visão tão alargada e detalhada das diferentes componentes do seu desenvolvimento (cognitivo, metacognitivo e afectivo), estando a sua construção, conforme refere Lyons (1999), inevitavelmente orientada pela teoria que sustentamos sobre o ensino e a aprendizagem (e a avaliação). Por outro lado, Kulm (1994), conceptualiza um *portfólio* como uma estrutura capaz de respeitar as diferenças individuais de aquisição do conhecimento dos alunos e de servir como base legítima da sua avaliação, considerando ainda que deve ser planeado de forma a permitir ilustrar as várias competências dos alunos, salientando que esta abrangência nunca poderá ser conseguida com a utilização apenas dos tradicionais testes escritos, como ainda é uma prática muito frequente nas escolas.

### **3.1.2 Avaliação modular por competências**

A avaliação modular das aprendizagens, por competências, nos cursos do ensino profissional secundário, deve realizar-se, preferencialmente, em situações idênticas àquelas em que o aluno vai encontrar na vida activa profissional, concentrando-se na observação de desempenhos mobilizadores das competências definidas no perfil de desempenho à saída do curso, por uma avaliação com significado essencialmente formativo, apoiando-se nas aprendizagens dos alunos, desenvolvida em todos os seus momentos, com carácter informativo, flexível e dinâmica, orientadora e responsabilizadora.

A avaliação modular dos cursos profissionais (Portaria nº 550-C/2004, de 21 de Maio), não se relaciona apenas com a dimensão da avaliação das aprendizagens dos alunos, mas também se inter-relaciona com a dimensão da avaliação da própria organização da formação e dos processos de ensino-aprendizagem.

Na primeira dimensão, existe um significado essencialmente formativo, procurando que o aluno, através do feedback recebido pelo professor e da auto e heteroavaliação, tenha um maior controlo sobre o seu percurso formativo e sobre as aprendizagens, no sentido de ser capaz de gerir e direccionar melhor os seus esforços, canalizando-os para a conclusão da formação e posterior integração no mercado de trabalho.

Considera-se que o percurso formativo completo, é aquele que inclui, para além da conclusão dos módulos curriculares, a formação em contexto de trabalho (FCT) e a prova de aptidão profissional (PAT), o qual deve representar a aquisição de competências definidas no perfil de desempenho à saída do curso profissional. Está subjacente, como condição prévia a este tipo de avaliação formativa das aprendizagens, realizada, segundo o entendimento de Peralta (2001), pela “observação dos alunos, directa ou indirectamente, na realização de actividades, tão próximas quanto possível de situações autênticas (da realidade que é a própria interacção didáctica ou da realidade exterior recriada em sala de aula), utilizando para tal um conjunto de instrumentos que permitam a recolha de evidências sobre o desenvolvimento (parcial ou geral) das competências do aluno sobre a sua demonstração em situação” (p. 32), uma avaliação diagnóstica, que deve ser realizada sempre com a entrada de novo módulo.

Após a aquisição das competências no final de cada módulo ou na FCT ou PAP, é indispensável a existência de um conjunto de dados, obtidos através de uma diversidade, multiplicidade e personalização de instrumentos e critérios, para a constituição de um juízo globalizante, que se consubstancie numa avaliação sumativa.

A avaliação da formação deve ter sempre em consideração os processos de ensino-aprendizagem, as metodologias e os instrumentos, assim como a organização da própria formação, numa lógica de investigação-acção, para que se desenvolva um dispositivo que garanta coerência ao modelo pedagógico, privilegiando desde logo a diversidade de procedimentos e de instrumentos, permitindo a integração das especificidades disciplinares, numa lógica modular.

Para que a avaliação das aprendizagens tenha coerência com o modelo pedagógico subjacente, é portanto fundamental que esteja sistematicamente em consonância com as seguintes questões de partida:

- O que se pretende avaliar;
- Como avaliar;
- Avaliar para quê;
- Quando avaliar.

O que se pretende avaliar são as competências adquiridas pelo aluno durante ou em cada unidade modular. Mais do que a selecção dos conteúdos apreendidos (planificação centrada nos conteúdos), são as questões que essencialmente envolvam as competências adquiridas durante o desenvolvimento do módulo: como aprendeu a mobilizar conhecimentos, as capacidades e as atitudes, como transformou os conhecimentos em competências previamente definidas em cada situação de aprendizagem; avaliar multicriterialmente, recorrendo ao maior número possível de instrumentos e à diversificação dos critérios, numa perspectiva de formar, conduzindo ao perfil de desempenho de saída do curso, pela definição de objectivos, de instrumentos de *feedback* e de estratégias de apoio; avaliando sistematicamente, pela identificação dos instrumentos de recolha de informação para cada momento/situação de aprendizagem.

A avaliação formativa das aprendizagens exige dinâmicas eficientes do professor, levando-o a observar os alunos, de forma metódica, para que possa entender os seus mecanismos de aprendizagem, proporcionando, quando necessários, os ajustes individualizados de regulação.

Perrenoud (1999), entende que a regulação dos processos de aprendizagem é “o conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam os seus processos de aprendizagem no sentido de um objectivo definido de domínio” (p. 90).

Uma avaliação modular, para que possa concretizar-se de forma coerente, necessita que se identifique claramente os objectivos, definindo-se objectivamente os critérios com a escolha prévia dos instrumentos, assim como a explicitação das competências a adquirir, incluindo os critérios mínimos da sua demonstração em situação, tendo presente que uma competência na educação profissional não é algo que se aprenda para ser repetida exaustivamente ao longo da vida, mas alguma coisa que deve ser constantemente revista, por exigências do mundo laboral.

A avaliação também deve ser dinâmica, pelo que exige um ensino estruturado em princípios e processos cognitivos que tenham em vista a modificação dos alunos na direcção de uma capacidade mais elevada e numa maior eficácia para resolver problemas. Nessa perspectiva, a avaliação deve propor uma diversidade de instrumentos e técnicas que evidenciem a metacognição e a auto-regulação como formas de mediação.

A metacognição pode ser explicada como uma consciência, um auto-controlo dos próprios processos de aprender, os quais incluem as formas pelas quais os alunos supervisionam a compreensão das suas acções, planeiam as suas pesquisas, seleccionam as informações e as relacionam com conhecimentos previamente adquiridos, escolhem as estratégias para resolver problemas e avaliam o seu próprio processo de pensamento e acção. A este conhecimento, assim como à faculdade de planificar, de dirigir a compreensão e de avaliar o que foi aprendido, Flavell (1981), atribui a designação de metacognição.

A avaliação das aprendizagens, no modelo pedagógico de estrutura modular no ensino profissional, assume duas modalidades distintas de avaliação:

- Avaliação formativa;
- Avaliação sumativa.

A primeira está presente em todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem, resultando da interacção entre professor e aluno, tendo como principal objectivo diagnosticar dificuldades de aprendizagem e respectivas causas, pelo que deverá conduzir, de forma imediata, a estratégias de superação. Sendo contínua e sistemática, recorre a grande variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das actividades de

aprendizagem planificadas, bem como aos contextos em que decorrem. Assume-se como uma avaliação reguladora das aprendizagens, um meio pedagógico de ajuda ao aluno no seu processo educativo, mas que exige também do professor uma dinâmica pedagógica mais activa, levando-o a observar os alunos, de forma metódica, para entender melhor os seus mecanismos de aprendizagem e proporcionar, quando necessários, os ajustes individualizados de regulação.

A avaliação formativa, para além de se realizar durante o desenvolvimento de cada módulo ou projecto, também se processa nas reuniões anuais programadas para o conselho de turma (três reuniões), previstas por legislação. Nessas reuniões, a equipa de formação (professores das disciplinas-módulos curriculares), para além de analisarem as condições de realização das aprendizagens, as classificações atribuídas por cada professor nos diferentes módulos realizados, as práticas docentes e discentes, a organização pedagógica dos espaços e dos tempos, procede a eventuais alterações ou reajustamentos considerados necessários ao nível da estruturação do processos de ensino-aprendizagem, bem como quanto à organização de actividades a desenvolver no apoio a alunos com dificuldades evidenciadas.

A segunda, corresponde à formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas, em cada módulo curricular, na FCT e na PAP (nos cursos profissionais, constitui-se como um projecto demonstrativo de saberes e de competências profissionais adquiridos ao longo da formação, pelo que deverá reflectir o perfil de saída do curso e o interesse dos alunos, partindo de projectos apresentados pelos mesmos). É da responsabilidade de cada professor da respectiva disciplina-módulo, tendo naturalmente a função de classificação e certificação. Formaliza-se no final de cada módulo e nas reuniões de avaliação do conselho de turma, que analisa a avaliação realizada módulo a módulo, permitindo traçar o perfil de evolução do aluno e das suas aprendizagens, aprovando-se as classificações, numa escala de 0 a 20 valores. Há lugar ao lançamento da classificação em pauta quando as competências estabelecidas no início de cada módulo são conseguidas com sucesso (classificação igual ou superior a 10 valores).

## **CAPÍTULO III – O ENSINO TECNOLÓGICO E PROFISSIONAL SECUNDÁRIO**

### **1. Introdução**

Para além do ensino tecnológico secundário, o ensino profissional de nível III corresponde a um segmento de ensino e formação englobado no sistema de educação escolar em Portugal, de nível secundário (equivalente ao 12º ano), vocacionado preferencialmente para a qualificação e para o exercício de actividades laborais nos diversos sectores da economia, como técnicos intermédios, com um nível de formação de nível III. A origem destas duas modalidades de ensino e formação remontam ao Ensino Técnico praticado nas Escolas Técnicas Portuguesas (Escolas Industriais e Comerciais), extintas após o 25 de Abril de 1974 através de um processo de unificação com a via de ensino praticada nos liceus.

### **2. Os primeiros passos do ensino técnico – breve evolução histórica**

As primeiras actividades educativas em Portugal estão associadas à acção da Igreja Católica e referenciadas desde o ano de 1143, em que o ensino era praticado nos mosteiros e nas designadas escolas conventuais e episcopais. No século XVIII verifica-se uma estruturação mais sistemática com a intervenção do Marquês de Pombal, criando uma rede de escolas primárias públicas que cobriram as localidades mais importantes do país.

As primeiras experiências relacionadas com o ensino profissional têm também referências ao século XVIII, durante o reinado de D. José I, quando foram criadas instituições predominantemente no campo económico e educativo com a finalidade de adaptar Portugal às transformações que se operaram como consequência da guerra com a Espanha e a França, a expulsão dos Jesuítas, a reforma da Inquisição e a criação de grandes empresas monopolistas, nomeadamente, a Real Junta do Comércio, a Real Mesa Censória e o Erário Régio.

O ensino técnico teve o seu início como ensino industrial na legislação de Dezembro de 1852, através do Ministro das Obras Públicas Comércio e Indústria, Fontes Pereira de Melo, distribuído por três graus (o elementar, o secundário e o complementar), vocacionado para uma formação técnica profissionalizante, em que a componente científica se situa mais ao nível dos conhecimentos gerais, estabelecendo uma relação mais próxima entre as necessidades da indústria e os currículos escolares numa perspectiva de especialização, embora já em 1759 o Marquês de Pombal tenha criado a Aula do Comércio e de Contabilidade como sendo a primeira escola técnica em funcionamento em Portugal para responder a necessidades do processo produtivo e das relações comerciais. Supõe-se, ainda, que se tratou do primeiro estabelecimento de ensino técnico profissional criado na Europa, havendo quem a considere no Mundo (Correia, 1930; Azevedo, 1961), se bem que não existam provas que o justifiquem, mas que evidencia o modo como Portugal, tal como aconteceu nos descobrimentos, se antecipou às restantes nações da Europa no que diz respeito ao ensino profissional. Em 1764 foi criada a escola profissional da Aula Náutica.

Após a Revolução de 1836, no reinado de D. Maria II, surge uma tentativa para a criação do Ensino Liceal em Portugal em cada uma das capitais de província, com a fixação do conjunto de disciplinas e o modo de organização. Serão no entanto necessários pelo menos vinte e quatro anos para que o plano então traçado seja concretizado nas suas linhas gerais. Em 1839 abre o primeiro liceu em Portugal com localização em Lisboa, verificando-se a abertura no Porto em 1840 (decreto-lei de 17 de Novembro de 1836). O ensino foi dividido em geral – comum às artes e ofícios e produções industriais, e especiais – para diferentes artes e ofícios. Ambas as modalidades deveriam possuir uma componente teórica e outra prática, sendo esta última realizada em oficinas do Estado ou em fábricas e oficinas particulares que ilustravam a evolução das técnicas e onde as máquinas estavam disponíveis para serem utilizadas pelo público, construindo uma escola viva. Verifica-se que na prática, devido à instabilidade da situação política, no período imediatamente a seguir, não permitiu a generalização e a sobrevivência de um ensino técnico industrial, que continuou praticamente nulo, situação que só se alterou no final do século XIX, com a crescente necessidade de formação especializada do operariado como forma de diminuir a distância existente entre a indústria portuguesa e a estrangeira (Alves, 2003; Costa, 1990).

É neste contexto que surge a primeira escola industrial no Porto, em 1852, pela acção da Associação Industrial Portuense, embora assumida dois anos depois pelo Estado como Escola Industrial do Porto. O ensino industrial e comercial foi-se alargando pela acção de diversas reformas sucessivas, nomeadamente a legislação dos Ministros das Obras Públicas Comércio e Indústria, António Augusto Aguiar (1884-1886) e Emílio Navarro (1886-1889), que o organiza em ensino elementar, preparatório e especial. Enquanto no ensino elementar eram ministradas noções e conteúdos comuns a artes e ofícios ou especiais às indústrias, o ensino preparatório tinha como principal objectivo ministrar uma instrução preliminar naqueles que pretendiam seguir cursos especiais. O ensino especial destinava-se a formar técnicos para diversas especialidades da indústria ou serviços do Estado. Ambos comportavam uma componente prática realizada nas oficinas anexas às escolas (Serralheiro et al, 1995). Os anos oitenta de 1800 correspondem ao nascimento em Portugal de uma rede escolar de ensino técnico com uma grande frequência de alunos (ultrapassando os 3000). Na década de noventa, embora continuem a ser criadas escolas técnicas, poucas entram efectivamente em funcionamento. O quadro XIX, indica-nos os principais diplomas que regulamentaram o ensino técnico nas escolas industriais, desde 1884 a 1901 (Diário do Governo nº 5 de 07/01/1884; nº 103 de 07/05/1884; nº 34 de 14/02/1887; nº 44 de 24/02/1888; nº 227 de 09/10/1891; nº 226 de 06/10/1893; nº 283 de 15/12/1897; nº 295 de 30/12/1901).

Quadro XIX – Diplomas regulamentares do ensino técnico industrial

ANO	DIPLOMA	AUTORIA	OBJECTO
1884	Decreto de 03/01/1884	António Augusto Aguiar	Criação das Escolas industriais e de desenho industrial
1884	Portaria de 06/05/1884	António Augusto Aguiar	Regulamento Geral das escolas industriais e de desenho industrial
1886	Decreto de 30/12/1886	Emídio Navarro	Plano de organização do ensino industrial e comercial
1888	Decreto de 23/02/1888	Emídio Navarro	Regulamento das escolas industriais e de desenho industrial
1891	Decreto de 08/10/1891	João Franco	Reorganização do ensino industrial
1893	Decreto de 05/10/1893	Bernardino Machado e João Franco	Organização dos cursos das escolas industriais
1897	Decreto de 14/12/1897	Augusto José da Cunha	Reorganização (Regulamento) das escolas industriais e de desenho industrial
1901	Decreto de 24/12/1901	Manuel Francisco de Vargas	Organização do ensino elementar industrial e comercial

No Sul do país, as primeiras oficinas funcionaram em 1886 apenas em três escolas, tendo Bernardino Machado, durante a sua curta passagem pelo Ministério em 1893, conseguido algum incremento às instalações de oficinas, embora com máquinas fornecidas pelo IIC (Instituto Industrial e Comercial) de Lisboa. O agravamento da crise económica e política que atingiu o país no final do século contribuiu também para o fraco incremento da educação e, por consequência, para o desenvolvimento do ensino profissional. As escolas profissionais passam a ser racionalizadas e adaptadas apenas às necessidades imediatas da indústria e do comércio, mas com o espírito de desenvolverem a ciência e o progresso tecnológico (Horta, 1881); (Alves, 2003).

No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX foram realizadas diversas reformas introdutórias que se traduziram na criação de cursos técnicos, numa tentativa de desenvolvimento industrial do País. Cardim (1999) refere que nesse período até final da primeira república, o ensino técnico profissionalizante foi marcado por medidas legislativas que apontavam para esse objectivo de competitividade a nível internacional. A primeira iniciativa de realce para a promoção do ensino técnico data de Novembro de 1912, em que o Ministério do Fomento nomeia uma comissão com o objectivo de estudar e propor “as bases de uma reforma para o ensino profissional”, embora só em 1918 e através do decreto-lei 5029 de 1 de Dezembro,

durante a presidência de Sidónio Pais, se desenvolve na opinião de Grácio (1998), “a única grande reforma do técnico elementar realizada durante a 1ª República” ( p. 54).

A reforma de 1918 de Azevedo Neves sustentava, precisamente, o princípio de que a fonte da prosperidade das nações irradiava da própria escola, considerando-se a escola profissional a mais forte alavanca das sociedades. Nessa perspectiva, houve ainda um esforço legislativo no sentido de se diversificar a oferta de ensino, desde o ensino infantil passando pelo ensino primário superior ao ensino normal até às Universidades de Lisboa e Porto, assim como a remodelação do ensino técnico de nível superior e o ensino técnico secundário (ensino técnico elementar). Este último segmento de ensino e formação apresentava em 1918/19 uma rede de escolas constituída por nove escolas de desenho industrial, onze escolas industriais, dez escolas industriais e comerciais, três escolas elementares de comércio e duas escolas preparatórias, num total de trinta e cinco escolas (decreto-lei 5029 de 1 de Dezembro de 1918).

A rede de escolas técnicas passou de 30 para cerca de 50 durante a 1ª República, tendo como princípio de base colmatar a deficiente formação dos recursos humanos da indústria, considerada como o grande obstáculo à industrialização do país. Nesse sentido, a reforma de 1918 procurou dar respostas a essas críticas, ao reordenar a rede com alteração da própria função do ensino técnico, e simultaneamente dissuadir as matrículas nos liceus, facilitando o recrutamento de professores e ouvindo com mais frequência interlocutores (tanto do sector económico como do educativo). O quadro XX, através do número de alunos que frequentava o ensino técnico e liceal, ajuda-nos a perceber a importância da frequência do ensino técnico, mesmo sabendo-se existir socialmente um grande desfasamento entre a “dignidade” do Liceu e a da Escola Técnica (Anuário Estatístico de Portugal).

**Quadro XX - Frequência do ensino técnico e liceal (1915-1930)**

<b>Anos Lectivos</b>	<b>Ensino Técnico</b>	<b>Ensino Liceal</b>
<b>1915-1916</b>	8479	14134
<b>1916-1917</b>	9452	14556
<b>1917-1918</b>	16396	15274
<b>1918-1919</b>	17797	13720
<b>1919-1920</b>	8820	13748
<b>1920-1921</b>	8892	13203
<b>1921-1922</b>	8832	12930
<b>1922-1923</b>	9452	13434
<b>1923-1924</b>	10078	14337
<b>1924-1925</b>	11756	15105
<b>1925-1926</b>	13016	16766
<b>1926-1927</b>	14446	18411
<b>1927-1928</b>	15812	19011
<b>1928-1929</b>	16521	17614
<b>1929-1930</b>	16391	17829
<b>TOTAIS</b>	186140	230073

Em 1930 e 1931 são publicados dois conjuntos de disposições legais, reformadores do ensino técnico elementar (decretos-lei 18420 de 4 de Junho de 1930 e 20420 de 21 de Outubro de 1931), que previam o ensino técnico em quarenta e seis cursos industriais para profissões operárias, além de um curso de mestre-de-obras, quinze cursos femininos, fortemente hierarquizados pelas profissões que preparavam, com directa tradução nos currículos, e a quem se exigia apenas dois anos de escolaridade primária para a sua matrícula. A quarta classe era exigida para os restantes cursos, que compreendiam ainda o de comércio, o complementar de comércio e o de habilitação para as escolas de belas-artes. Verifica-se que a reforma de 1931, já com a institucionalização do Estado Novo, procurou essencialmente simplificar o sistema educativo (alterando o tipo de ensino e passando a designar as escolas como técnico profissionais) e

acentuar o carácter profissionalizante do ensino, embora também procure considerar novas actividades na definição dos cursos (comércio, vidro, mecânica, química e electricidade).

As escolas técnicas (industriais e comerciais), que aumentaram continuamente a sua frequência até 1940/41 (cerca de 35400 alunos), originaram uma sobre-ocupação das instalações e uma sobre-exploração do débil equipamento das oficinas. Verifica-se, no entanto, que a sua frequência vai estabilizar até à reforma de 1948. Os cursos industriais foram, no entanto, os mais atingidos pelas medidas tomadas em 1941, numa clara orientação para refrear a frequência das escolas. A Junta de Construções que orçamentava e geria as despesas referentes aos edifícios para os dois tipos de ensino (liceal e técnico), exibia anualmente o contraste violento entre a generosidade e a exiguidade das dotações que cabiam aos liceus e às escolas industriais e comerciais (decreto-lei 31430 de 29 de Junho de 1941).

A data de 1948 marca a segunda grande reforma do ensino técnico, embora de forma discriminatória, uma vez que não proporcionava a correspondência horizontal com o ensino liceal, nem sequer o acesso directo a outros níveis de ensino, mas uma tentativa de valorização da competência técnica, aproximando-a da formação intelectual, visando antecipar a necessidade de o operário estar para além da força física e, sobretudo assimilar e perceber a ideia de uma contínua valorização.

### **3. Reforma do ensino técnico elementar de 1948**

Em 19 de Julho de 1947 através do decreto-lei 2025, o ministro Fernando Andrade Pires de Lima, estabelece as bases do novo ensino técnico elementar industrial e comercial, com regulamentação em 29 de Agosto de 1948, através dos decretos-lei 37028 e 37029, contendo este último o Estatuto do Ensino Técnico em Portugal, que se vai manter até 1975, data em que as duas vias de ensino secundário são unificadas.

A reforma de 1948 permitiu o alargamento desta via de ensino profissionalizante em Portugal, tendo como principal inovação a introdução do ciclo preparatório do ensino técnico, com a duração de dois anos, cujo principal objectivo foi o de evitar uma transição imediata dos jovens estudantes que passavam da instrução primária para os cursos técnicos. A disciplina de

Trabalhos Manuais, com uma forte carga horária semanal de seis horas no primeiro e segundo anos, funcionava como acção propedêutica ao ensino profissional, procurando através de uma progressão gradual conduzir os alunos a conceberem e a executarem projectos que incluíam, para além de trabalhos em madeira e em metal, a capacidade de detectarem as “preferências naturais” dos estudantes para uma futura orientação profissional.

O ciclo preparatório apresentava um carácter predominantemente propedêutico para o ingresso no ensino técnico, de forma indiferenciada, uma vez que não fazia distinção entre rapazes e raparigas, o que já não acontecia quando ingressavam no ensino técnico, pois aqui dedicavam-se a actividades ditadas pela tradicional divisão do trabalho entre os sexos (Grácio, 1982; Alpiarça, 1984).

O ensino técnico industrial e comercial passou desta forma a estar abrangido por dois graus de ensino. O primeiro, constituído pelo ciclo preparatório, enquanto o segundo compreendia:

- Cursos industriais e comerciais;
- Complementares de aprendizagem (ministrados nas escolas ou em empresas);
- Cursos industriais e comerciais de formação profissional;
- Cursos industriais de mestrança (destinados aos trabalhadores interessados em atingir cargos de chefia);
- Cursos especiais de habilitação para o ingresso nos institutos industriais e comerciais e nos cursos de pintura e escultura de belas-artes.

Todos os cursos técnicos introduzidos com a reforma de 1948, para além de aumentarem o número de anos lectivos, também aumentaram os tempos lectivos, relativamente aos cursos operários de 1931, incluindo os programas da “componente de formação geral” em detrimento da “componente de formação prática”, evidenciando deste modo uma maior atenção para o desenvolvimento integral do aluno, numa perspectiva mais humanista desta reforma. Antes de 1948 o tempo médio semanal destinado às aulas oficinais era de 47,3% do tempo médio semanal total, descendo para 41,3% o tempo médio semanal das aulas oficinais após a reforma. Para Grácio (1986), o ensino geral seria certamente reduzido a uma expressão mínima se o ensino técnico estivesse sob a supervisão patronal, dado que existia uma desconfiança deste pelo ensino

facultado pela escola, considerado como prejudicial para a formação prática e como gerador de pretensões incompatíveis com a posição subordinada dos futuros trabalhadores na hierarquia das empresas. Segundo a Associação Industrial de Lisboa, citada por Grácio (1986), esta entendia que o objectivo das escolas industriais não era mais do que fornecer operários hábeis e qualificados, conscienciosos e maneando com precisão os materiais da sua profissão. Foi precisamente o processo de industrialização que se seguiu à segunda guerra mundial que abriu as portas do ensino técnico, à semelhança de outros países Europeus.

O ensino técnico profissional nos anos a seguir à reforma (anos 50) passou a registar uma população estudantil de 31159 alunos e 1539 professores, enquanto o ensino liceal contava com 21966 alunos e 1158 professores, embora o número de alunos que concluíam o ensino técnico fosse sempre inferior ao número de alunos que concluíam o ensino liceal (Grácio, 1998), evidenciando também que o nível de insucesso/abandono escolar era mais elevado no ensino técnico.

Embora a elevada procura da educação popular verificada nos anos 50/60 no ensino secundário tenha encontrado no ensino técnico a forma mais ajustada de dar resposta a essa procura, tornou-se visível o facto de que o sistema educativo não tinha passado por uma mudança qualitativa devidamente ajustada às circunstâncias do pós-segunda Guerra Mundial, antes se mostrando inadequado às novas necessidades. A expansão do ensino técnico está, portanto, embora de forma indirecta, intimamente ligada ao período do pós II Guerra Mundial, principalmente pelo facto da grande maioria dos países terem ficado maltratados, pelos seus efeitos, pelo que tiveram de trabalhar no sentido da reconstrução, do qual ressurgiu um novo perfil para as necessidades emergentes, ampliado e melhorado por concepções técnicas nunca antes imaginadas. Verifica-se, assim, que em 1960 o ensino técnico profissional era frequentado por 97462 alunos, enquanto o ensino liceal era frequentado por 111821 alunos.

Objectivamente, depois de longas décadas de um relativo imobilismo, assiste-se nos anos sessenta a uma arrancada da procura da educação sob o impulso de mudanças *invisíveis* iniciadas nos anos cinquenta, assim como uma alteração profunda no estado de desenvolvimento de Portugal, com migrações internas do campo rural para a cidade e a emigração para a Europa, sobretudo França, contribuindo desta forma não só para a desertificação dos campos como para uma rápida urbanização (e litoralização) do país, transformando-se Portugal num país predominantemente industrial, cujo produto interno crescia a ritmos nunca antes vistos,

permitindo uma análise, nessa perspectiva, que a década de sessenta tivesse sido apontada como a *década de ouro* do crescimento económico. Assim, Teodoro refere que se formaram:

“Poderosos grupos económicos cuja actividade se dirigia crescentemente para os mercados mais desenvolvidos que formavam ou viriam a formar a Comunidade Europeia e a EFTA, bem como para os EUA, com a consequente perda de influência portuguesa nos mercados africanos. O turismo torna-se uma das principais actividades do país e verifica-se um acentuado crescimento das classes médias, com tudo o que isso significa no plano das expectativas de mobilidade social, de mudanças de costumes e de exigências de participação política” (Teodoro, 2002, pp. 239-240).

O ensino técnico, onde se verificaram todas essas alterações sociais, para além de revisto para satisfazer outras necessidades, teve também de construir uma nova cultura escolar, com uma formação técnica mais capaz de responder aos adventos de uma industrialização mecanizada, com novos equipamentos e tecnologias.

O crescimento do ensino técnico em Portugal foi assim sustentado por uma conjuntura altamente favorável do mercado de emprego, que determinou uma pressão para a alta da remuneração do trabalho operário qualificado. No plano simbólico, as próprias transformações operadas no mercado escolar com os novos edifícios e equipamentos das escolas antecipavam o relativo favor com que os futuros diplomados eram acolhidos nas empresas. São, no entanto, as características e o volume da formação produzidas pelas escolas técnicas que mais terão contribuído para a fluidificação do mercado de emprego requerido pelo elevado crescimento industrial, se bem que o contributo do ensino técnico elementar para esse crescimento não possa ser apreciado apenas em termos meramente quantitativos, dada a relativa exiguidade dos seus diplomados no conjunto da força de trabalho que em 1964 era apenas de 1,21% com o curso industrial (Nunes, Ferreira & Aguirra, 1970).

A expansão do ensino técnico e a sua “escolarização” não deixa no entanto de afectar positivamente o estatuto social do operariado, nomeadamente o da sua elite, embora esse efeito não deva ser pensado unicamente a partir do número de diplomados com o ensino secundário que ingressavam no mundo do trabalho. Como salienta Alpiarça (1981), o ensino técnico nunca foi voltado essencialmente para a formação de operários qualificados, como se depreende dos resultados de diplomados no conjunto do ensino secundário: “no início dos anos sessenta assim como no início dos anos setenta, o número de diplomados com os cursos industriais não

ultrapassava os 12% do total de alunos, contra 72% de diplomados com os cursos gerais e complementares dos liceus e 16% com os cursos comerciais”.

Em 1960 o ensino técnico apostou num ensino mais relacionado com as profissões metalomecânicas, promovendo para o efeito a modernização das instalações e os seus equipamentos, pelo que os cursos de metalomecânica passaram a ser ministrados em 47 das 64 escolas existentes. O êxito destes cursos, em paralelo com os cursos técnicos de electricidade, está intimamente ligado à expansão das respectivas profissões associadas à industrialização. Nos anos sessenta, juntamente com os cursos comerciais e de formação feminina, são responsáveis por 85% da frequência do ensino técnico, mas longe de cobrir os quase oitenta cursos criados em 1948 (Alpiarça, 1980).

Os cursos de metalomecânica e de electricidade representavam em 1974, 60% dos alunos inscritos nos cursos industriais. Em sentido inverso aos cursos de formação, os complementares de aprendizagem representavam, respectivamente, em 1951, 11% do total de matriculados, 3,5% em 1961 e 1% no início da década de 70

Em 1964, a duração da escolaridade obrigatória passou formalmente de quatro para seis anos, sem que tivessem sido asseguradas as condições para a expansão da rede escolar, implicando por isso uma escolaridade não extensiva a toda a população em idade escolar. Em Janeiro de 1967 é criado o ciclo preparatório do ensino secundário (decreto-lei 47480), constituído por dois anos (5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> classes) comuns ao ensino liceal e técnico. Os exames de admissão aos dois segmentos de ensino são extintos (liceal e técnico), que passam a ter uma estrutura idêntica mas como duas vias diferenciadas.

A progressão do ensino técnico elementar com a reforma de 1948 e os ajustamentos estruturais verificados ao longo dos tempos não impediu que no início dos anos setenta se acumulassem os sinais que apontavam para uma degradação do seu estatuto, como o comprova de forma inequívoca o Projecto do Sistema Escolar (PSE), apresentado ao País em Janeiro de 1971 pelo novo ministro da educação Veiga Simão. Este novo momento de reforma do ensino partiu de uma situação quase insustentável causada pela imobilidade do sistema e o conseqüente desajustamento relativamente às necessidades colocadas pelo desenvolvimento económico e social (Cardim, 1999).

A reforma propunha uma substancial transformação do sistema de ensino, nomeadamente, a unificação das duas vias de ensino secundário (liceal e técnica). A um ensino

primário de quatro anos seguia-se um primeiro ciclo do ensino secundário, unificado de quatro anos, com os dois primeiros destinados à observação dos alunos e os dois seguintes à sua “orientação”. O ensino primário e o primeiro ciclo do ensino secundário correspondiam a uma nova definição da escolaridade obrigatória. Seguia-se um novo ciclo do secundário – cursos gerais, com uma combinação diversificada de disciplinas de letras e ciências puras, de ciências aplicadas e suas tecnologias, de estética e arte aplicada. Referenciava-se, embora de forma ambígua, que numa primeira fase este ciclo seria ministrado em três tipos de estabelecimentos de ensino: os liceus clássicos, os liceus técnicos e os liceus artísticos, que se tornariam progressivamente mais “polivalentes”, podendo no entanto subsistir uma “vocação predominante” em cada estabelecimento (Lei nº 5/73, de 25 de Julho).

Os cursos gerais deveriam assim proporcionar uma formação básica profissional nos liceus técnicos e artísticos, aos quais se seguiriam cursos complementares de dois anos nos três tipos de estabelecimentos de ensino. O ensino técnico, agora ensino profissional, era deslocado para um nível mais elevado do sistema de ensino, embora sem que tivessem sido identificadas as formações oferecidas, no entanto configurando um dispositivo mais orientado para formar técnicos do que operários (Grácio, 1998).

A reconversão do ensino técnico previsto pela reforma de 1948 começa a sua reconversão no ano lectivo de 1970/71, ainda antes da apresentação para discussão pública do PSE. São implementados nove cursos gerais técnicos, que visam, simultaneamente, um nível suficiente de cultura geral e de iniciação profissional. Aumentou o tempo para o desenvolvimento das disciplinas do domínio geral e das específicas em relação aos seus congéneres anteriores, diminuindo para metade o tempo semanal das aulas oficinais. O curso técnico de serralheiro é substituído pelo curso geral de mecânica. É também estabelecida a equiparação escolar do curso técnico para efeitos de carreira na administração pública com o curso geral dos liceus, eliminando-se assim “discriminações que a justiça social e o interesse do País não consentiam” (Emídio, 1983, pp. 194-195).

A proposta de lei da reforma apresentada em Janeiro de 1973 pelo Governo à Assembleia Nacional, já reformulada em relação ao PSE, configurava o compromisso entre a proposta inicial e os resultados da discussão pública, abandonando a distinção entre os três tipos de liceus, estabelecendo apenas uma escola secundária polivalente para qualificar o primeiro ciclo do secundário de dois anos, logo a seguir à escolaridade obrigatória, sempre de oito anos, à

qual correspondia a designação de ensino preparatório (decreto-lei 5/73 de 25 de Julho). Só nos dois últimos anos do secundário (segundo ciclo ou complementar) é que aparece o ensino profissional em estabelecimentos “de índole específica”. Estavam previstos também cursos de iniciação e formação profissional para aqueles alunos que abandonavam o sistema educativo no final do ensino básico ou no curso geral ou complementar do ensino secundário.

Aos cursos gerais, mas em conseqüente articulação, seguiram-se vinte cursos complementares, que iniciaram o seu funcionamento em 1973/74. A remodelação não teve grande amplitude, dado que apenas 9,2% dos matriculados nos cursos gerais industriais o fizeram no novo regime, salientando-se que 95,1% desses alunos se matricularam nos cursos gerais de electricidade e mecânica. Pela primeira vez, é garantido aos alunos do ensino técnico o acesso ao ensino superior numa sequência linear de estudos e em condições de paridade com o ensino liceal

Numa segunda fase, a estratégia de Veiga Simão passou por lançar, com o apoio técnico da OCDE, o projecto de expansão e diversificação do ensino superior, de forma a responder ao acréscimo da procura estudantil, o que passava pela criação de novas universidades e de novos tipos de instituições de ensino superior, os institutos politécnicos e as escolas normais superiores. A preparação desse projecto constituiu, provavelmente, segundo Teodoro (2001), o mais importante exercício de planeamento alguma vez concretizado em Portugal no campo educativo.

A Revolução Portuguesa do 25 de Abril de 1974 abriu a possibilidade de uma larga democratização do ensino, pelo que impossibilitou algumas das alterações da Reforma em curso, iniciada por Veiga Simão. Assim, em 1975 iniciaram-se mudanças muito acentuadas no sistema de ensino, não só ao nível da reestruturação formal do sistema, mais ou menos orientada para a igualização das oportunidades, como refere Grácio (1983), mas fundamentalmente na tradução de medidas que consagassem os preceitos da Constituição da República de 1976, que determinava a obrigatoriedade do Estado em “modificar o ensino de forma a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho”, bem como a de “estabelecer a ligação do ensino com as actividades produtivas e sociais” (p. 70).

Em 1975/76 o ensino secundário (liceal e técnico) é unificado para um currículo predominantemente liceal, resultando a extinção progressiva do antigo ensino técnico, com o objectivo de proporcionar uma maior igualdade de oportunidades a todos os jovens, esbatendo discriminações sociais e adiando para uma idade mais consentânea com o crescimento e a maturação dos jovens (15-16 anos) as escolhas profissionais, incluindo a criação de uma via

única para o ensino secundário complementar (com início após o nono ano), mas reestruturado em cinco áreas de estudo:

- Científico – naturais;
- Científico-tecnológico;
- Económico-sociais;
- Humanísticos;
- Artes visuais.

Verifica-se, no entanto, que o abandono escolar que retirava precocemente os jovens da escola e as perspectivas de ingresso no ensino superior, determinadas pelo *numerus clausus*, puseram em causa aquilo a que Azevedo (1994), denominou de “mito igualitarista da unificação” (p. 107). Nesse sentido, referiu algumas perspectivas da aplicação no ensino secundário desse mito unificador:

- Não se acabou com a estratégia social pela simples razão de que a escola, quaisquer que sejam as suas reviravoltas internas, não gera nem elimina estratificação social.
- A uniformização e a unificação de percursos de formação, dando o mesmo a todos, não favorece a igualdade de oportunidades. Talvez sirva mais a segregação e exclusão social do que a igualdade de oportunidades.
- A unificação igualitarista dos percursos do ensino secundário foi claramente um processo de subordinação à matriz liceal e ao ensino elitista, abstracto e livresco. Esta lógica foi levada tão longe e tão fundo que até o Ensino Técnico-Profissional se legitimou, em parte, do decalque que fez dessa mesma matriz liceal.
- A uniformidade não é mais igualitária do que a diversidade e esta não está condenada a produzir mais desigualdade do que aquela.

A estrutura curricular do ensino complementar, entretanto criada, compreendia um tronco comum de formação geral para as cinco áreas de estudo, um conjunto de disciplinas obrigatórias e optativas para a formação específica e uma formação vocacional (formação técnica) com uma dupla função: prosseguimento de estudos ou facilitar a inserção na vida activa.

O ensino técnico, tal como estava estruturado desde 1948, foi-se extinguindo progressivamente, embora objectivamente apenas se assistiu a uma modificação estrutural de ensino técnico, dado que não desapareceu totalmente, antes foi transposto para níveis de ensino mais elevados (décimo e décimo primeiro anos do ensino complementar).

A extinção do ensino técnico nos moldes em que estava estabelecido, evidenciou uma carência educativa tradicional na sociedade portuguesa, pois o mau desempenho do secundário profissionalizante (Cardim, 1999), que para além de não formar quadros médios suficientes, também não proporcionava uma preparação profissional adequada às necessidades da economia, pelo que motivou a criação do ensino superior de curta duração em 1977, mais tarde transformado em ensino superior politécnico (1979), constituindo um processo de diversificação do ensino superior para formação de quadros médios para sectores tecnologicamente mais avançados.

Em 1980 inicia-se uma primeira iniciativa para o restabelecimento do ensino técnico profissional, com a criação do décimo segundo ano do ensino secundário – via profissionalizante, com 31 cursos de “formação pré-profissional”, articulados com a formação vocacional que era oferecida no décimo primeiro ano e orientados para o cumprimento dos seguintes objectivos (Decreto-Lei nº 240/80, de 19 de Julho; Portaria nº 684/81, de 11 de Agosto):

- Promover a continuidade da formação vocacional, consolidando-a e orientando-a para actividades pré-profissionais;
- Assegurar qualificações para candidatura ao ingresso no Ensino Superior Politécnico, mediante a satisfação de condições complementares de formação a definir.

Salienta-se que apenas os alunos dos cursos relacionados com a agricultura e a pecuária viram assegurado o prosseguimento de estudos. Só no primeiro ano, dois mil e quinhentos alunos sofreram as consequências da inexistência de regulamentação referente ao prosseguimento de estudos e a não implementação do Ensino Superior Politécnico, com a agravante dos Institutos Superiores de Engenharia e de Contabilidade não receberem os alunos destas áreas sob o pretexto de que correriam o risco de perderem o estatuto de Ensino Superior entretanto adquirido em 1975.

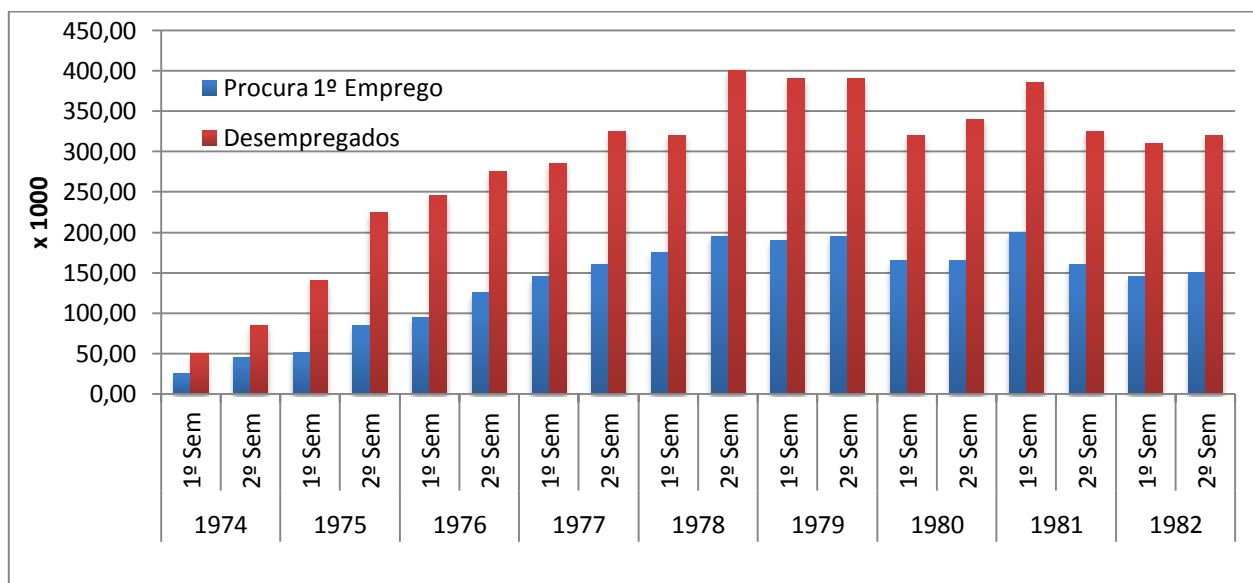
Em 1983 verificou-se uma nova estratégia para a diversificação das modalidades de ensino com o conseqüente relançamento do ensino técnico-profissional (Despacho Normativo

194-A/83 de 21 de Outubro), no âmbito do ensino secundário complementar, que passou a compreender quatro tipos de cursos:

- Cursos gerais (via de ensino);
- Cursos técnico-profissionais (10º, 11º e 12º anos)
- Cursos profissionais (10º ano seguido de um estágio profissional);
- Cursos complementares liceais e técnicos, em regime nocturno (10º e 11º anos).

O ensino técnico-profissional foi relançado no sistema de ensino português, seguindo as recomendações de diversas organizações internacionais, nomeadamente a OCDE, a UNESCO e o Banco Mundial (Azevedo, 1991), conjugadas com a pressão dos factores internos relacionados com o desemprego juvenil, o enorme afluxo de jovens sem qualquer qualificação profissional para o mundo do trabalho, a falta de uma formação vocacional e de orientação escolar e profissional, a não existência de vagas no ensino superior capaz de absorver tantos alunos saídos do ensino secundário, a pressão das famílias e dos próprios empregadores, como se depreende do gráfico IX, o qual representa a variação do desemprego total e a procura do primeiro emprego entre 1974 e 1982, com 200 mil jovens à procura do primeiro emprego no primeiro semestre de 1981.

Gráfico IX - Variação do desemprego total e a procura do 1º emprego no período de 1974-1982



Nessa perspectiva Rodrigues (1992), salienta que nesse período 54% dos jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos não passou por uma escolarização de nove anos, enquanto 25% nem sequer uma escolarização de seis anos. Esses condicionalismos, conjugados com a escassez de circuitos de formação escolar de técnicos qualificados e a fragilidade dos dispositivos de formação extra-escolar, provocou que muitos jovens se apresentassem no mercado de trabalho com uma baixa escolarização e sem qualquer qualificação profissional, uma vez que “os circuitos de formação escolar de operários qualificados e de técnicos de nível médio são quase inexistentes, incitando a uma lógica de terciarização generalizada, enquanto a maior parte dos jovens abandona a escola com uma formação de empregados ou de operários pouco qualificados” (Rodrigues, 1992, p 133).

São, por consequência, estas realidades sociais marcantes que vão condicionar a política educativa dos anos oitenta com o relançamento do ensino profissionalizante, através da implementação de diversos cursos de ensino técnico-profissional nas escolas secundárias, equiparados ao ensino secundário, num contexto semelhante ao desenvolvido em diversos países, numa perspectiva de ensino com ligação à actividade profissional, na defesa da ideia de que a escola ao assegurar este tipo de formação vai permitir que os jovens desempenhem um trabalho especializado, contribuindo desta forma para a diminuição do desemprego.

As respostas para o desemprego juvenil estão agora centradas “na aproximação entre a educação e a formação profissional e os empregadores” (Pedroso, 1996, p. 9), embora esta opção e os seus pressupostos tenham recebido numerosas críticas, como se pode depreender de Stoer, Stoleroff e Correia (1990), quando consideram que esta aproximação favorece a construção, por grupos sociais e forças políticas, de um mandato para o sistema educativo, que designaram de “novo vocacionalismo”.

Para a implementação efectiva do ensino técnico-profissional, são criadas por despacho 88/ME/83, as Comissões Regionais para o Ensino Técnico, que integram técnicos ligados aos diferentes departamentos estatais (Educação, Plano e Trabalho), com a função de participarem no planeamento, lançamento, acompanhamento e avaliação das experiências, propondo ao Ministério da Educação, através da Direcção do Ensino Secundário, os estabelecimentos e cursos a seleccionar, as experiências piloto a implementar nas várias fases do plano, numa perspectiva de interligação da formação oferecida ao desenvolvimento regional (despacho 194-A/83).

#### **4. Ensino técnico – profissional resultante da reforma de 1983**

Em 1983 são criados dois tipos de cursos profissionalizantes: os cursos técnico-profissionais com a duração de três anos escolares (10º, 11º e 12º), após o nono ano de escolaridade, e os cursos profissionais com a duração de um ano lectivo em contexto escolar, seguido de um estágio de seis meses em posto de trabalho com acompanhamento da escola.

Esclarece-se, entretanto, que os termos designados por ensino técnico, ensino profissional e formação profissional são utilizados, frequentemente, como sendo equivalentes em termos conceptuais de desenvolvimento. Nesse entendimento, Azevedo (2000), justifica essa equivalência pelo facto de existir na sua concepção e implementação no sistema educativo a predominância de uma perspectiva ocupacional e terminal, “a preparação para o exercício profissional mais imediato” (p. 40). Na Conferência da organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, reunida em 1989, a expressão “ensino técnico e profissional” designa todas as formas e todos os graus do processo de educação onde intervêm, além da aquisição de conhecimentos gerais, o estudo de técnicas conexas e a aquisição de competências práticas, do saber-fazer, de atitudes e de elementos de compreensão relacionados com as profissões que podem exercer-se em diferentes sectores da vida económica e social “ (Unesco, 1989, p. 91).

Os cursos técnico-profissionais possuíam uma estrutura curricular constituída por três componentes de formação: formação geral, formação específica e formação técnico-profissional. Eram cursos que visavam uma formação profissional qualificada de nível intermédio e, simultaneamente, uma preparação geral equivalente aos demais cursos do ensino secundário. Conferiam um diploma de conclusão do ensino secundário que permitia o acesso ao ensino superior em igualdade com os restantes cursos complementares, assim como um diploma de formação técnico-profissional comprovativo da qualificação obtida para efeito de ingresso no mundo laboral.

Apesar das inovações operadas, o ensino técnico-profissional não teve por parte dos alunos e dos encarregados de educação a aceitação esperada, conduzindo anos mais tarde à Reforma do Ensino Secundário, responsável pela criação dos Cursos Secundários Tecnológicos nas escolas secundárias e em simultâneo as Escolas Profissionais.

Os cursos profissionais englobavam uma estrutura curricular constituída apenas por disciplinas de carácter técnico directamente vocacionadas para a qualificação profissional nos diversos sectores de actividade (Despacho Normativo 194-A/83). Eram cursos que se destinavam, essencialmente, a “recuperar” alunos que já tinham abandonado o sistema de ensino e que ofereciam uma formação de curta duração para o mercado de trabalho, sem equivalência no percurso escolar “normal”.

Os cursos técnico-profissionais e profissionais tiveram o seu início no ano lectivo de 1983/84, ambos com seis cursos, nas seguintes áreas:

- Cursos Técnico-Profissionais: Técnico de Agricultura; Técnico de Manutenção Mecânica; Técnico de Instalações Eléctricas; Técnico de Electrónica; Técnico de Obras e Técnico de Contabilidade.
- Cursos Profissionais: Prático Agrícola; Metalomecânica; Mecânica Agrícola; Electricidade; Construção Civil; Secretário-Dactilógrafo e Ourivesaria.

O número de cursos integrados na rede de Ensino Técnico Profissional (ETP) foi sempre crescendo, pelo que em 1984/85 são integrados mais quinze cursos técnico-profissionais (Técnico de Indústrias Alimentares; Desenhador de Construção Civil; Medidor Orçamentista; Técnico Fotogrametrista; Técnico Topógrafo-Geómetra; Desenhador Cartográfico; Técnico de Contabilidade e Gestão; Assistente de Gestão; Técnico de Química; Técnico de Informática; Técnico de Informática de Gestão; Técnico de Gestão; Técnico de Artes Gráficas; Técnico de Equipamento; Técnico de Têxtil e de Produção, e oitos curso profissionais (Mecânica-Auto; Manutenção Papeleira; Reconheçador Cartográfico; Auxiliar Administrativo; Pintor Decorador-Cerâmico; Modelador/Moldador Cerâmico; Preparador/Montador, Fresador). O curso profissional de Auxiliar Administrativo entrou em substituição do curso profissional de Secretário-Dactilógrafo.

No ano lectivo de 1985/86 são integrados na rede escolar de ensino técnico mais seis cursos técnico-profissionais: Técnico de Secretariado; Técnico de Águas e Saneamento; Técnico de Óptica Ocular; Técnico de Desenho Têxtil; Técnico de Moda; Técnico Florestal; Técnico de Frio e Climatização e Técnico Educador Social, e quatro cursos profissionais: Mecânico de Frio e Climatização, Marinheiro Pescador, Prático Florestal e Auxiliar de Óptica Ocular.

Em 1986/87 a rede escolar de ensino técnico integra mais seis cursos técnico-profissionais: Técnico de Moldes, Técnico de Ourivesaria e Metais de Artes, Técnico de Curtumes, Técnico de Aquacultura, Técnico de Imagem e Meios Audiovisuais e Técnico de Comunicação Social, e dois cursos profissionais: Operador de Pedras Ornamentais e Cantaria e Técnico Auxiliar de Curtumes.

Finalmente, em 1989/90, entrou na rede de ensino técnico o último curso técnico-profissional criado com a reforma de 1983, mas numa área inexistente até então, Técnico de Bibliotecas, Arquivo e Documentação. A rede de ensino técnico-profissional dispunha então de trinta e seis cursos técnico-profissionais e vinte cursos profissionais, embora estivessem previstos outros cursos que não chegaram a integrar a rede escolar, como é o caso de Técnico Agrícola de Silvicultura e Técnico de Manutenção da Indústria de Vestuário, embora alguns dos cursos disponibilizados nunca tenham funcionado por falta de alunos nessas áreas de formação.

Os planos curriculares dos cursos profissionais estavam fortemente centrados na formação profissional, com trinta e seis horas por semana, enquanto o tempo semanal dos cursos técnico-profissionais estava compreendido entre as trinta e duas horas e as trinta e seis horas, repartido entre 15 a 17% pela componente de formação geral, 28 a 31% pela componente de formação específica e 52 a 56% pela componente de formação técnica. Representava uma carga horária ligeiramente superior à carga horária dos cursos “via de ensino” cujas áreas de estudos se repartiam de uma forma global entre as vinte e sete e as trinta e três horas (no 10º e 11º anos). O 12º ano comportava uma carga horária que oscilava entre as vinte e seis e as trinta horas, consoante a área de estudo.

O ensino técnico-profissional caracterizava-se por ser um conjunto de formações orientadas para a preparação do mundo do trabalho e o exercício de uma ocupação profissional, sendo organizado predominantemente sob o paradigma da descontinuidade, identificando-se preferencialmente com o ambiente profissional e com as necessidades do sistema produtivo.

O ensino técnico-profissional, apesar da sua rede de formação ter partido das regiões, não teve o sucesso pretendido, sendo-lhe entretanto imputado, por alguns, razões que se prendem ao facto de ter resultado de uma adaptação da via de ensino (e por isso, demasiado licealizado), enquanto outros apontavam razões directamente relacionadas com a estigmatização escolar e social desenvolvida pelo ensino técnico anterior ao 25 de Abril de 1974.

Foram, no entanto, os alunos provenientes dos estratos sociais mais baixos, mas que conseguiram “sobreviver” ao ensino unificado, aqueles que mais procuraram este tipo de ensino, numa postura, conforme refere Correia (1991), que se “integra numa trajectória de mobilidade social ascendente. Uma clientela escolar susceptível de adquirir diplomas e propriedades escolares que lhe permitisse aspirar a um título social superior ao dos seus pais” (p. 61), mas que em termos de mercado de trabalho e como consequência da recessão económica verificada, não tiveram as suas aspirações amplamente satisfeitas.

A Reforma de 1983 anunciou decisivamente o início de uma reestruturação para o ensino secundário, ao estabelecer três percursos de formação, não permeáveis, orientados para públicos e finalidades distintas e cuja forma de integração, desenvolvimento e funcionamento no sistema de ensino eram também diferentes. Enquanto os cursos da via de ensino, definidos pela administração central, estavam orientados para o acesso ao ensino universitário, os cursos técnico-profissionais e profissionais, estabelecidos por comissões regionais, permitiam, aos primeiros, uma dupla orientação para o ensino superior (principalmente politécnico) ou para o emprego, enquanto os segundos, eram de carácter exclusivamente terminal e sem qualquer possibilidade de equivalência para prosseguimento de estudos.

Tratou-se de uma reforma que foi estudada e analisada como estando objectivamente orientada, segundo Grácio (1986), para o “resfriamento de aspirações” (p. 165) e para o ajustamento de projectos profissionais dos jovens à estrutura social, mas também “um impulso visando resolver (...) o problema da integração social do trabalho assalariável, particularmente dos jovens, e simultaneamente uma estratégia modernizadora de um Estado semiperiférico que tenta promover a oferta de qualificações gerais e específicas, de acordo com o aparecimento de uma procura em certos sectores da economia” (Stoer, Stoleroff & Correia, 1990, pp. 43-44).

Em 1984, através do Decreto – Lei nº 102/84 de 29/3, foi também criada a Formação Profissional em Regime de Alternância ou Sistema de Aprendizagem, com gestão atribuída ao Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), mas dependente do Ministério de Emprego, portanto fora do sistema escolar tutelado pelo Ministério da Educação, com o desenvolvimento da formação a cargo dos diversos centros de formação e emprego do Instituto.

Os planos curriculares dos cursos do Sistema de Aprendizagem incluem uma dupla componente de formação (escolar e profissional) e uma componente de formação em empresa, que para além de conferirem uma qualificação profissional, também atribuem uma certificação

escolar. O Sistema de Aprendizagem destinava-se, numa primeira instância, aos jovens a partir dos catorze anos que haviam abandonado a escola após a conclusão da escolaridade obrigatória, sob a responsabilidade do Ministério do Emprego, correspondendo, de alguma forma, a uma resposta e tentativa de gestão social de fenómenos de desescolarização precoce de contingentes elevados de jovens cuja formação/educação era, assim, também remetida para o exterior do sistema de ensino.

Após 1988, pelo Decreto-Lei 436/88, de 23 de Novembro, o Sistema de Aprendizagem passa também a poder garantir cursos de aprendizagem de nível III, para jovens com habilitação de acesso correspondente ao 9º ano e cuja conclusão proporciona a obtenção de um diploma com equivalência ao 12º ano de escolaridade. Apenas em 1991 funcionaram os primeiros cursos de nível III (Martins, 1995).

O Sistema de Aprendizagem tem sido apresentado pelos diversos investigadores como constituindo basicamente “um dispositivo de transição escola-emprego” (Pedroso, 1998, p. 125), ou um “dispositivo de acolhimento e formação para responder ao desemprego juvenil” (Martins, 1995, p.119), mas também um sistema de formação frequentado por “jovens marcados pelo insucesso escolar, desmotivados e desencantados com a escola normal” (Cabrito, 1994, p. 120).

A política educativa nos anos de 1980, ao apostar na formação profissional, procurou objectivamente responder a imperativos de natureza política, económica e social, preparando economicamente o País, segundo (Azevedo, 1991), para a adesão à Comunidade Europeia, nomeadamente qualificando a mão-de-obra fundamental à sustentação da modernização das empresas, e simultaneamente diminuir a taxa de desemprego juvenil que não parava de crescer.

A data de 1986 fica marcada pela aprovação da Lei Nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que aponta expressamente para um modelo sequencial e articulado de ensino, tendo os cursos do ensino secundário a duração de três anos (10º, 11º e 12º), mas organizados segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos e cursos predominantemente orientados para a vida activa.

A LBSE determina a existência de duas vias de ensino secundário, contemplando componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos, com a garantia de existência de permeabilidade entre os dois tipos de cursos.

Para a concretização das novas acções de educação e formação, incluindo a identificação das necessidades regionais e locais, em termos da qualificação e formação de recursos humanos, para além da estrutura de emprego e de mercado de trabalho, são tomadas outras medidas pelas entidades governamentais, nomeadamente, o Acordo de Concertação Estratégica com os diferentes parceiros sociais, a criação do Comité Económico e Social, com a participação de actores sociais na realidade económica e social, a criação do Conselho Nacional da Educação (CNE), órgão consultivo, de composição diversificada que emite pareceres e toma iniciativas sobre questões relacionadas com a educação, a Comissão Mista, por despacho conjunto das Secretarias de Estado da Reforma Educativa e do Emprego e Formação Profissional, destinada a promover um maior contacto entre os diferentes actores regionais, e o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP), criado em Outubro de 1988, com a função de organizar, coordenar e avaliar as políticas de ensino/formação tecnológico, artístico e profissional. Articulado com este órgão, existia ainda o Conselho Consultivo para a Educação Tecnológica, Artística e Profissional e a Comissão Nacional da Aprendizagem, responsáveis pelo desenvolvimento do sistema de aprendizagem.

## **5. Reforma do ensino secundário/formação profissional (1988-1996)**

O período de 1988 a 1996, referente à reforma de política educativa de ensino/formação de nível secundário, desenvolveu-se através de um conjunto de medidas que favoreceram a diferenciação da cidadania educativa, a gestão da inserção e da socialização profissional dos jovens em contexto escolar e a procura de novos papéis para o Estado na provisão da educação.

O alargamento do acesso ao ensino de nível secundário foi concretizado através da diversificação das modalidades de escolarização e formação, numa estrutura explícita em torno de dois eixos fundamentais (Antunes, 1998):

- Um eixo de unificação de base escolar por referência a uma matriz curricular para as quatro vias de ensino e formação entretanto implementadas: cursos gerais e cursos tecnológicos secundários, proporcionados no sistema de ensino regular, e duas modalidades alternativas de acesso ao ensino/formação, do mesmo nível, exteriores ao sistema educativo regular, sendo uma de carácter escolar (as escolas profissionais) e outra de natureza extra-escolar (os cursos de aprendizagem de nível III).
- Um outro eixo de diversificação, de base escolar e institucional, que inclui distintos diplomas e contextos para um mesmo nível de ensino/formação.

Em relação ao primeiro eixo estruturante, a formação assenta em três componentes formativas: componente geral, componente científica e componente tecnológica (técnica e prática), enquanto no segundo eixo estruturante da reforma podem-se indicar dois vectores de diversificação:

- Um vector de base escolar e que institui a atribuição de dois tipos de diplomas: um diploma de certificação de ensino secundário para os alunos das escolas secundárias, e um outro diploma profissional de qualificação de nível III para os alunos dos cursos tecnológicos das escolas secundárias, dos cursos das escolas profissionais e para os formandos dos cursos de aprendizagem, equivalente para efeitos de prosseguimento de estudos, ao diploma do ensino secundário;
- Um outro vector de diversificação, de base institucional, que faz corresponder à pluralidade dos contextos (podem ser as escolas secundárias, as escolas profissionais, os centros de formação) a diversidade das modalidades de formação, dos cursos, dos currículos e dos diplomas.

O Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto, vem regulamentar a linha de orientação consignada na LBSE no que diz respeito ao ensino secundário, ao criar os cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos – cursos gerais (quatro cursos) e os cursos predominantemente orientados para o ingresso na vida activa - cursos tecnológicos (onze cursos).

Os dois tipos de cursos possuem uma componente de formação geral que é comum a todas as opções e uma componente de formação específica, com um núcleo de duas ou três disciplinas comuns aos cursos gerais e tecnológicos da mesma área de formação, de forma a facilitar a permeabilidade entre eles. A formação técnica é intensificada nos cursos tecnológicos e obtém diferentes realizações curriculares conforme os cursos.

O ensino secundário em Portugal, tal como sucede em diversos países europeus, em que é preponderante o modelo escolar neste nível de ensino, é submetido a uma reforma geral e estrutural que teve como objectivo principal a integração mais ou menos extensa e profunda entre modalidades de ensino “geral” e de ensino e formação técnica e profissional, de uma desespecialização dos percursos de ensino técnico e de formação profissional inicial, de base escolar. Tal desespecialização assentou numa perspectiva política educativa semelhante aquela que ocorreu noutros países, como são os casos da Dinamarca, Suécia, Itália, França e Noruega, em que ambos reduziram o vastíssimo leque de especializações presentes nas suas formações profissionais em processos de reforma decorridos na década de noventa. Nessa perspectiva, alguns autores, entre os quais Azevedo (2000), faz uma referência ao que designa de regresso ao “generalismo” no ensino e na formação de tipo técnico e profissional (p. 24).

Os discursos políticos que entretanto acompanharam estas medidas reformadoras assentavam na necessidade de se oferecerem formações mais sólidas e, simultaneamente, mais polivalentes, de forma a possibilitarem o desenvolvimento de um leque mais alargado de competências perante um contexto social e económico caracterizado por mudanças imprevisíveis e por uma cada vez maior valorização do conhecimento em todas as actividades profissionais. Surge, portanto, um novo conceito de profissionalismo, o profissionalismo liberal ou neoprofissionalismo, como refere Azevedo (2000), quando salienta que este “vê a educação para o trabalho num sentido social lato – social, económico e tecnológico – com ênfase no desenvolvimento das capacidades de iniciativa e de empreendimento laboral” (p. 59).

Os cursos tecnológicos, que substituem os cursos técnico-profissionais resultantes da reforma de 1983 do ensino regular, para além de assentarem no princípio da desespecialização e no reforço da formação geral e polivalente, são ainda o resultado da avaliação sistemática produzida ao sistema de ensino técnico-profissional, entre 1986 e 1987, que revelou factores de estrangulamento ao desenvolvimento desses cursos, incluindo a falta de professores qualificados e dos equipamentos indispensáveis e necessários ao normal processo de ensino-aprendizagem.

Foram detectados (Ministério da Educação – GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional, 1993, p. 63), ainda os seguintes pontos críticos ao ensino técnico-profissional:

- Insuficiente articulação entre as três componentes de formação dos cursos (geral, específica e técnico-profissional), com reflexos no acumular de insucesso escolar, principalmente, nas duas primeiras componentes;
- Número exagerado de cursos. As fronteiras entre os diversos cursos, para além de difusas, emergiram sem lógicas aparentes, no pressuposto, nada óbvio, da capacidade de discriminação do mercado de emprego, tornando também mais aleatórias as escolhas dos alunos;
- Dispersão curricular, com uma multiplicação desmedida de disciplinas na componente de formação técnico-profissional, muitas das vezes com contornos imprecisos, originando sobreposições (e omissões) de conteúdos programáticos, tornando difícil a gestão do processo de ensino-aprendizagem, tanto aos professores como aos alunos.

Com base nos pressupostos referidos, o GETAP construiu uma proposta de substituição dos actuais 33 cursos do Ensino Técnico-Profissional por 11 Cursos Secundários Tecnológicos, numa perspectiva de prevalência do reforço da polivalência e da coerência interna das formações. Um ensino em ligação com a actividade profissional e, simultaneamente, valorizador da formação geral, pode constituir um meio facilitador de inserção no mercado de trabalho.

### **5.1. Cursos tecnológicos (decreto-lei 286/89)**

No quadro do Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto, é decretado um ensino secundário com dois tipos de cursos: os cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos (CSPOPE) e os cursos tecnológicos predominantemente orientados para a vida activa (CSPOVA). Ambos os cursos compreendem estruturas semelhantes nas componentes de formação geral, específica e técnica. Enquanto a formação geral é comum a todos os cursos, a formação específica, tanto nos CSPOPE (cursos gerais) como nos CSPOVA (cursos tecnológicos), compreende a frequência de um núcleo duro constituído por duas ou três

disciplinas em todos os seus cursos. Nos cursos gerais o aluno ainda podia escolher outras disciplinas, até completar a carga horária da componente, relacionadas com os quatro grandes agrupamentos disciplinares, podendo as escolhas variar conforme o tipo de cursos:

- **Agrupamento 1** – **dominante científica e natural**: Matemática, Ciências Físico-Químicas, Ciências da Terra e da Vida; Física; Química; Biologia; Geologia; Psicologia; Desenho e Geometria Descritiva.
- **Agrupamento 2** – **dominante artes**: Matemática, Ciências Físico-Químicas; Desenho e Geometria Descritiva; História da Arte; Materiais e Técnicas de Expressão Plástica; Física; Química; Teoria do Design.
- **Agrupamento 3** – **dominante económica e social**: Matemática; Introdução à Economia; História; Geografia; Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social; Sociologia; Introdução ao Direito; Língua estrangeira; Filosofia.
- **Agrupamento 4** – **dominante humanidades**: História; Língua Estrangeira; Latim; Grego; Geografia; Filosofia; Sociologia; Introdução ao Direito; Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social.

Os quatro agrupamentos disciplinares tinham como por base a predominâncias de vários ramos do conhecimento científico, os quais sustentam todos os cursos secundários, gerais e tecnológicos (CSPOPE e CSPOVA).

Os cursos tecnológicos estão distribuídos pelos respectivos agrupamentos, incluindo ainda cada agrupamento um curso orientado, preferencialmente, para o prosseguimento de estudos (quadro XXI).

**Quadro XXI - Distribuição dos cursos tecnológicos pelos agrupamentos**

<b>AGRUPAMENTOS</b>	<b>CURSOS</b>
<b>Agrupamento 1 Científica e Natural</b>	CSPOPE
	Curso Tecnológico de Química
	Curso Tecnológico de Construção Civil
	Curso Tecnológico de Electrotecnia/Electrónica
	Curso Tecnológico de Mecânica
	Curso Tecnológico de Informática
<b>Agrupamento 2 Artes</b>	CSPOPE
	Curso Tecnológico de Design
	Curso Tecnológico de Artes e Ofícios
<b>Agrupamento 3 Económica e Social</b>	CSPOPE
	Curso Tecnológico de Administração
	Curso Tecnológico de Serviços Comerciais
<b>Agrupamento 4 Humanísticas</b>	CSPOPE
	Curso Tecnológico de Comunicação
	Curso Tecnológico de Animação Social

A formação técnica abrange todos os alunos do ensino secundário, embora de forma diferente. Enquanto nos cursos CSPOPE a formação técnica é constituída por um bloco de seis horas (uma ou duas disciplinas) nos cursos CSPOVA esta formação é constituída por um conjunto de disciplinas articuladas com a formação específica (ou científica), constituindo conjuntos coerentes, com o grande objectivo de responder aos objectivos de qualificação próprios a cada curso.

Os cursos tecnológicos assentam numa formação de banda larga, privilegiando desde logo a polivalência, a flexibilidade e a formação contínua para a adaptabilidade às mudanças do mercado de trabalho, como também facilitarem a inserção na vida activa (Alves, 2001). Consequentemente, os planos de estudo tentam aproximar os currículos e as ofertas tecnológicas da via de ensino pela redução da carga horária semanal; na constituição de um núcleo comum aos cursos tecnológicos, orientando-os para o prosseguimento de estudos (Alves, 2001).

Todos os cursos dos diferentes agrupamentos incluem uma outra área curricular, de natureza interdisciplinar e frequência obrigatória, designada de Área-Escola, organizada e gerida pelas próprias escolas (art.º 6º, nº 1 do Decreto-Lei 286/89 de 29 de Agosto), com o objectivo central de concretizar saberes através da realização de actividades e projectos multidisciplinares, assim como estabelecer a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos.

O plano curricular dos Cursos Tecnológicos (C.T.) compreende as seguintes componentes de formação e disciplinas (quadro XXII).

**Quadro XXII - Plano curricular dos cursos tecnológicos**

<b>COMPONENTE</b>	<b>DISCIPLINAS</b>
<b>Formação Geral</b>	Português
	Introdução à Filosofia
	Língua Estrangeira I ou II
	Educação Física
	Desenvolvimento Pessoal e Social ou Educação
	Moral e Religiosa Católica (ou de outras confissões)
<b>Formação Específica</b>	Conjunto de 2 ou 3 disciplinas fixas de acordo com o agrupamento e o curso
<b>Formação Técnica ou Formação Artística nos C.T. de Artes e Ofícios e de Design</b>	Conjunto de 4 disciplinas fixas em cada curso

Os cursos tecnológicos compreendem especificações terminais a organizar pelas próprias escolas, de acordo com a LBSE (nº 5 do art.º 47), quando estabelece que “os planos curriculares “ do ensino secundário devem ter uma estrutura de âmbito nacional, embora as suas componentes possam apresentar características de índole regional e local, justificadas, nomeadamente, pelas condições socioeconómicas e pelas necessidades em pessoal qualificado. As especificações terminais, no entanto, também não deverão sacrificar o essencial dos troncos comuns nem adoptar designações particulares para os cursos, embora essas designações possam compreender a referência ao tronco comum e à especificação adoptada.

Para além das especificações terminais dos cursos tecnológicos, largamente dependentes da autonomia das escolas, embora sempre subsidiadas pela lógica da polivalência, o Ministério da Educação manteve a previsão de lançar a curto/médio prazo diplomas de especialização.

A conclusão de um curso tecnológico confere a atribuição de um diploma de estudos secundários e um certificado de formação profissional de nível III que certifica a formação obtida para efeitos do exercício de actividades profissionais. O nível de qualificação deste certificado (ou diploma, uma vez que as eventuais distinções entre diploma e certificado não foram estabelecidas) decorre da sua comparação com a classificação dos níveis de formação ou de qualificação adoptados pela Decisão do Conselho das Comunidades Europeias em 16 de Julho de 1985, os quais foram estruturados em cinco níveis (Anexo I).

## **5.2. Cursos tecnológicos (Decreto-lei 74/2004 - Revisão Curricular)**

Desde Setembro de 2004, de acordo com o estabelecido no Decreto-lei 74/2004 de 26 de Março (revisão curricular), entraram em vigor novos planos de estudo para o ensino secundário, no quadro de uma Reforma do Ensino Secundário (Revisão Curricular) que pretendeu adequar as formações de nível secundário às mudanças sociais e às necessidades de desenvolvimento do país. Nessa perspectiva de entendimento, o ensino secundário passa (continua) a oferecer duas vias possíveis de formação de nível secundário: os cursos científico-humanísticos em substituição dos cursos gerais, predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos, e os cursos tecnológicos (que são reduzidos de onze cursos para dez cursos, quando numa primeira fase da revisão estavam propostos dezassete), orientados preferencialmente para a vida activa.

Inseridos nesta via de ensino e formação existem ainda os cursos de educação e formação (CEF), os cursos profissionais e os cursos de especialização tecnológica.

As cinco opções possíveis nos cursos gerais, designados actualmente de científico-humanísticos, são as seguintes:

- Curso de Ciências e Tecnologias
- Curso de Ciências Sociais e Humanas
- Curso de Ciências Socioeconómicas
- Curso de Línguas e Literaturas
- Curso de Artes Visuais

Os dez cursos tecnológicos que entraram em funcionamento a partir de Setembro de 2004, são:

- Curso Tecnológico de Construção Civil e Edificações
- Curso Tecnológico de Electrotecnia/Electrónica
- Curso Tecnológico de Informática
- Curso Tecnológico de Design e Equipamento
- Curso Tecnológico de Multimédia
- Curso Tecnológico de Administração
- Curso Tecnológico de Ordenamento do Território e Ambiente
- Curso Tecnológico de Desporto
- Curso Tecnológico de Acção Social
- Curso Tecnológico de Marketing

A estrutura curricular dos cursos científico-humanísticos e dos cursos tecnológicos está organizada em torno de componentes de formação, conforme acontecia com os cursos estabelecidos pelo Decreto-Lei 286/89.

A componente de formação geral, comum aos dois tipos de cursos, (quadro XXIII) visa contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos alunos e integra as seguintes disciplinas:

- Português, Língua Estrangeira, Filosofia, Educação Física e Tecnologias de Informação e Comunicação. A disciplina de Educação Moral e Religiosa é de frequência facultativa.

Quadro XXIII - Componente de formação geral dos cursos tecnológicos

Componente de Formação	Disciplinas	Carga horária semanal (x 90 minutos)		
		10º	11º	12º
Geral		10º	11º	12º
	Português	2	2	2
	Língua Estrangeira I, II ou III a)	2	2	
	Filosofia	2	2	
	Educação Física	2 b)	2 b)	2 b)
	Tecnologias da Comunicação e Informação	2		
	Total	10	8	4

- a) O aluno deverá dar continuidade a uma das línguas estrangeiras estudadas no ensino básico. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. Neste caso, tomando em conta as disponibilidades da escola, o aluno poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com aceitação expressa do acréscimo de carga horária.
- b) A carga horária semanal poderá ser reduzida até 1 unidade lectiva, no caso de não ser possível a escola assegurar as condições físicas, humanas e organizacionais para a leccionação da disciplina com a carga horária definida.

A componente de formação específica, nos cursos científico-humanísticos, variável de curso para curso, dependendo da área do saber, visa proporcionar uma formação científica consistente. Com função correspondente, a componente de formação científica, nos cursos tecnológicos (quadro XXIV), integra um conjunto de disciplinas, variável com a área do saber, visando também a aquisição e o desenvolvimento de saberes e competências de base de cada curso.

As disciplinas trienais e bienais, correspondem, respectivamente:

- a) Matemática B e Física e Química B para os cursos tecnológicos de Construção Civil e Edificações, Electrotecnia/Electrónica e Informática;
- b) História das Artes e Geometria B para os cursos tecnológicos de Design de Equipamento e Multimédia;
- c) Matemática B e Economia B para os cursos tecnológicos de Administração e Marketing;
- d) Geografia B e Ecologia para os cursos tecnológicos de Ordenamento do Território e Ambiente, Acção Social e Desporto.

**Quadro XXIV - Componente de formação científica dos cursos tecnológicos**

Componente de Formação	Disciplinas	Carga horária semanal (x 90 minutos)		
		10º	11º	12º
Científica				
	Trienal	2	2	2
	Bienal	2	2	
	Total	4	4	2

A componente de formação tecnológica, nos cursos tecnológicos, visa, em complementaridade com a componente de formação científica, a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de saberes e competências de base do respectivo curso, integrando formas específicas de concretização da aprendizagem em contexto de trabalho, nomeadamente um período de Estágio durante o 12º ano.

Enquanto a matriz curricular dos cursos científico-humanísticos inclui no 12º ano a Área de Projecto, com o objectivo de mobilizar e integrar competências e saberes adquiridos nas diferentes disciplinas, a matriz dos cursos tecnológicos inclui na componente de formação tecnológica, três disciplinas (duas trienais e uma bienal) relacionadas com as competências técnicas de cada curso e uma Área Tecnológica Integrada (quadro XXV), que para além de incluir Disciplinas de Especificação, a seleccionar uma em função da especificação profissional pretendida, outras formas específicas de aprendizagem de carácter prático, nomeadamente o Projecto Tecnológico, relacionado com a área de formação e um período de estágio em contexto

de trabalho. O Projecto Tecnológico é uma “... área curricular, inscrita no horário lectivo, de natureza interdisciplinar e transdisciplinar, que visa a realização de projectos concretos por parte dos alunos, com o fim de desenvolver nestes uma visão integradora do saber, promover a sua orientação escolar e profissional e facilitar a sua aproximação ao mundo do trabalho”. Por outro lado, deve também ser o espaço curricular próprio para que os alunos e professores criem oportunidades que aproximem a escola da comunidade e da sociedade em que se insere, podendo ao mesmo tempo contribuir positiva e inequivocamente para a formação pessoal e social dos jovens através de uma educação para a cidadania (Departamento do Ensino Secundário, 2000, pp. 27-28).

**Quadro XXV - Componente de formação tecnológica dos cursos tecnológicos**

Componente de Formação		Disciplinas	Carga horária semanal (x 90 minutos)			
Tecnológica			10º	11º	12º	
		Trienal	2	2	2	
		Trienal	2	2	2	
		Bienal	2	4		
		Total	6	8	4	
	Área Tecnológica Integrada	Disciplina de Especificação	Especificação 1	Carga horária anual: 120 (x 90 minutos)		
			Especificação 2			
			(.....)			
		Projecto Tecnológico		Carga horária anual: 27 (x 90 minutos)		
		Estágio		Carga horária anual: 160 (x 90 minutos)		

Nos cursos tecnológicos, os alunos para concluírem o ensino secundário, para além da aprovação em todas as disciplinas e áreas não disciplinares do plano de estudo do respectivo curso, em processos de avaliação sumativa interna, têm que ser aprovados no Estágio e na Prova de Aptidão Tecnológica (PAT). Esta, compreende um trabalho final de curso, objecto de

apresentação e discussão, mas concebido e desenvolvido durante um determinado espaço lectivo, sendo o espaço da Área do Projecto Tecnológico o tempo considerado ideal para a sua execução (Departamento do Ensino Secundário, 2000, p. 30).

Os alunos do ensino tecnológico, por outro lado, não necessitam de uma avaliação sumativa externa como acontece com os alunos dos cursos científico-humanísticos, através da realização de provas de exames nacionais em determinadas disciplinas, estabelecidas por legislação, para completarem o ensino secundário. Apenas o terão de fazer se eventualmente pretenderem ingressar no ensino superior.

## **6. Organização actual do sistema de ensino e formação profissional**

### **6.1. Introdução**

A Lei 46/86 (LBSE) de 4 de Outubro, alterada pela Lei 115/97, de 19 de Setembro, estabelece o quadro geral do Sistema Educativo Português (figura 6), o qual compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.

A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos (idade de ingresso no ensino básico) e deve realizar-se em estreita cooperação com a família. É realizada em estabelecimentos pertencentes à rede pública e privada (estabelecimentos particulares e cooperativos), incluindo estabelecimentos da rede privada de solidariedade social. A sua frequência é facultativa.

A educação escolar, compreende o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior, embora a LBSE estabeleça ainda um conjunto de modalidades especiais de ensino, entre as quais se salienta o ensino recorrente, a formação profissional realizada nas escolas profissionais, a educação especial, o ensino à distância e o ensino do Português no estrangeiro.

A formação profissional inscreve-se no sistema educativo quando é desenvolvida pelo Ministério da Educação; no mercado de emprego quando realizada (ou tutelada) pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade, por outros ministérios sectoriais e por outras entidades.

O ensino básico, de frequência obrigatória, assegura uma formação geral de base comum a todos os alunos e organiza-se em três ciclos:

- 1º Ciclo, com a duração de quatro anos (dos seis aos dez anos de idade);
- 2º Ciclo, com a duração de dois anos (dos dez aos doze anos de idade);
- 3º Ciclo, com a duração de três anos (dos doze aos quinze anos de idade)

A articulação entre os três ciclos do ensino básico é sequencial, cabendo a cada um dos ciclos completar e aprofundar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global. O 1º ciclo é ministrado em escolas básicas do 1º ciclo (EB1) ou em escolas básicas integradas (EB1), dos sectores público ou particular e cooperativo. São objectivos deste ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora. É um ensino globalizante, da responsabilidade de um único professor, que pode no entanto ser coadjuvado por outros professores em áreas especializadas, nomeadamente da Música, Língua Estrangeira e Educação Física.

O 2º ciclo é ministrado, em regime misto, em escolas públicas ou de iniciativa privada ou cooperativa. As escolas públicas podem corresponder a diferentes tipologias: escola básica do 1º e 2º ciclos (EB1,2), escola básica do 2º e 3º ciclos (EB2,3), escola básica integrada (EBI). Os objectivos específicos deste ciclo de ensino incidem na formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, e na educação moral e cívica, com objectivos de habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de forma a possibilitar a aquisição de métodos, de instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam a sequência da sua formação, numa perspectiva do desenvolvimento de atitudes activas e conscientes perante a comunidade. Está organizado por áreas de estudo de carácter pluridisciplinar, em regime de pluridocência.

O 3º ciclo compreende três anos lectivos de formação, constituindo o último ano o termo da escolaridade obrigatória de nove anos. Pode ser ministrado em escolas básicas integradas, em escolas básicas do 2º e 3º ciclos, ou em escolas secundárias com o 3º ciclo. Os objectivos específicos deste ciclo de ensino compreendem a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos, assim

como a orientação escolar e profissional para facultar a opção de formação subsequente ou de inserção na vida activa, com respeito pela realização autónoma do indivíduo. O ciclo está organizado por disciplinas ou grupos de disciplinas, em regime de pluridocência, com um professor por disciplina ou área curricular não disciplinar. A aprendizagem de uma segunda língua estrangeira é obrigatória no 3º ciclo, escolhida entre Francês, Inglês, Alemão ou Espanhol. O currículo do 3º ciclo integra as seguintes componentes de formação:

**Áreas curriculares disciplinares:**

- Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (LE1 + LE2);
- Ciências Humanas e Sociais - História e Geografia;
- Matemática;
- Ciências Físicas e Naturais - Ciências Naturais e Físico-Química;
- Educação Artística – Educação Visual,
- Outra disciplina (Educação Musical, Teatro ou Dança);
- Educação Tecnológica;
- Educação Física; I
- Introdução às TIC (9º ano).

**Formação Pessoal e Social:**

- Educação Moral e Religiosa (facultativa).

**Áreas Curriculares não disciplinares:**

- Área de Projecto;
- Estudo Acompanhado;
- Formação Cívica.

O ensino secundário regular, por outro lado, estrutura-se de acordo com formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos e cursos predominantemente orientados para a vida activa. Ambos têm a duração de três anos lectivos escolares (10º, 11º e 12º anos de escolaridade), contendo

todos eles componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de Língua e Cultura Portuguesa.

O ensino secundário regular compreende quatro tipos básicos de ofertas formativas (oferta regulamentada pelo Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março):

- **Cursos científico – humanísticos**, vocacionados para o prosseguimento de estudos superior. Estão organizados por áreas de estudo: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Ciências Sociais e Humanas, Línguas e Literaturas e Artes Visuais.
- **Cursos tecnológicos**, orientados na dupla perspectiva (inserção no mercado de trabalho e prosseguimento de estudos, especialmente por meio da frequência de cursos pós-secundários de especialização tecnológica e de cursos do ensino superior);
- **Cursos artísticos especializados**, vocacionados, consoante a área artística, para o prosseguimento de estudos ou orientados na dupla perspectiva da inserção no mercado do trabalho e do prosseguimento de estudos;
- **Cursos profissionais**, vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção no mercado de trabalho e permitindo também o prosseguimento de estudos.

Os cursos científico-humanísticos e os cursos tecnológicos do ensino regular são ministrados em escolas secundárias da rede pública e em estabelecimentos de ensino particular e cooperativo.

## **6.2. Cursos Profissionais de Nível Secundário**

Os cursos profissionais funcionam em escolas profissionais (EP) criadas em 1989 pelo Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro, embora regulamentados e reconhecidos pelo Ministério da Educação. A criação dos cursos profissionais resultou, nomeadamente, da iniciativa da sociedade civil, designadamente de autoridades autárquicas, empresas ou associações empresariais e sindicatos, entre outras organizações. As EP, possuindo, em geral, um estatuto privado, realizam acções de formação profissional inseridas no sistema educativo, sendo financiadas com recursos dos Fundos Estruturais no desenvolvimento de políticas e de Projectos

de Formação Profissional – Fundo Social Europeu, Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional, Fundo Europeu de Orientação e Garantia Agrícola.

As EP estão ainda sujeitas à tutela científica, pedagógica e funcional do Ministério da Educação, embora desenvolvam as suas actividades culturais, científicas, tecnológicas e pedagógicas de forma autónoma. Não possuem fundos próprios, pelo que têm funcionado com verbas adquiridas anualmente através de projectos apresentados ao QCA III (Terceiro Quadro Comunitário de Apoio) e actualmente com apoios do Estado e o POPH (Programa Operacional Potencial Humano), que concretiza a agenda temática para o potencial humano inscrita no Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN), documento programático que enquadra a aplicação da política comunitária de coesão económica e social em Portugal no período compreendido entre 2007-2013.

Em conformidade com o art.º 16 da Lei de Bases do Sistema Educativo, as escolas profissionais possuem os seguintes objectivos:

- Diversificar a oferta de formação escolar posterior à conclusão da escolaridade obrigatória, formulando vias de formação alternativa ao ensino secundário regular, muito dependente para o prosseguimento de estudos superiores;
- Estruturar a formação profissional inicial dos jovens;
- Constituir um subsistema alternativo do ponto de vista institucional e organizacional, gozando de autonomia administrativa, financeira e pedagógica.

O ensino profissionalizante oferecido pelas EP é orientado para as necessidades locais e regionais, possuindo, para tanto, uma formação tecnológica e prática, uma lógica de qualificação certificada, anunciando-se como uma resposta às disputas mobilizadas pela sociedade civil, atendendo aos projectos locais, regionais e nacionais de emprego e desenvolvimento sustentado (Silva, 1996).

Desde o ano lectivo de 2004/2005, os cursos profissionais passaram também a ser ministrados nas escolas públicas de ensino secundário regular, até então desenvolvidos quase exclusivamente em escolas profissionais, segundo as condições definidas no Despacho nº 14750/04, 2ª série, de 23 de Julho, pelo que já funcionaram a título experimental nas áreas da Mecânica e da Química, áreas que deixaram no entanto de ser abrangidas pelos cursos tecnológicos das escolas públicas.

Os cursos profissionais estão actualmente distribuídos por 39 áreas de formação, algumas das quais coincidentes com referenciais de formação também abrangidos pelos cursos tecnológicos do ensino secundário, embora a maior parte da oferta formativa cubra áreas de formação não existentes no sistema de ensino regular (quadro XXVI).

Quadro XXVI - Áreas de formação dos cursos profissionais

Artes do espectáculo	Audiovisuais e produção dos médios
Design	Artesanato
Filosofia, história e ciências afins	Jornalismo
Biblioteconomia, Arquivo e Documentação (BAD)	Comércio
Marketing e Publicidade	Finanças, Banca e Seguros
Contabilidade e Fiscalidade	Gestão e Administração
Secretariado e Trabalho Administrativo	Enquadramento na organização/empresa
Ciências Informáticas	Metalurgia e Metalomecânica
Electricidade e energia	Electrónica e automação
Engenharia química	Construção e Reparação de Veículos a Motor
Indústrias Alimentares	Têxtil e Vestuário; Calçado e Couros
Materiais (madeira, papel, plástico, vidro e outros)	Indústrias Extractivas
Arquitectura e Urbanismo;	Construção Civil
Produção Agrícola e Animal	Floricultura e Jardinagem
Silvicultura e Caça	Pescas
Serviços de Saúde	Ciências Dentárias
Serviços de Apoio a Crianças e Jovens	Trabalho Social e Orientação
Hotelaria e Restauração	Turismo e Lazer
Protecção do Ambiente	Protecção de Pessoas e Bens
Segurança e Higiene no Trabalho	

A organização dos cursos profissionais obedece ao paradigma de concepção estabelecido para todos os cursos do ensino secundário, com uma estrutura curricular organizada por componentes de formação:

- Componente de formação sociocultural;
- Componente de formação específica;
- Componente de formação técnica.

A **componente de formação sociocultural**, tal como a componente de formação geral (comum) nos cursos científico-humanísticos e tecnológicos, visa contribuir para a construção da identidade pessoal, cívica e cultural dos alunos e integra as seguintes disciplinas:

- Português;
- Língua Estrangeira;
- Área de Integração;
- Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC);
- Educação Física.

A **componente de formação científica**, integra um conjunto de disciplinas, variável com a área do saber, visa também a aquisição e o desenvolvimento de saberes e competências de base de cada curso.

A **componente de formação técnica**, tal como a componente de formação tecnológica, nos cursos tecnológicos, visa, em complementaridade com a componente de formação científica, a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de saberes e competências de base do respectivo curso.

Os cursos profissionais têm também a duração de três anos lectivos (10º, 11º e 12º anos), organizando-se as disciplinas das componentes de formação no seguinte número de horas de formação (decreto-lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro):

- Componente de formação sociocultural (1000 horas)
- Componente de formação científica (500 horas)
- Componente de formação técnica (2780 horas)

Os cursos profissionais contemplam ainda a formação em contexto de trabalho, com uma carga horária total de 420 horas, sujeita a regulamentação própria (quadro XXVII):

**Quadro XXVII - Componentes de formação dos cursos profissionais**

<b>Componentes de Formação</b>	<b>Matriz dos cursos profissionais</b>	
<b>Componente de Formação Sociocultural</b>	Português	320 H
	- Língua Estrangeira I, II ou III (b)	220 H
	- Área de Integração	220 H
	- TIC	100 H
	- Educação Física	140 H
	Subtotal:	1000 H
<b>Componente Formação Científica</b>	- Duas a três disciplinas (c)	500 H
	Subtotal:	500 H
<b>Componente Formação Técnica</b>	- Três a quatro disciplinas (d)	1180 H
	- Formação em contexto de trabalho (e)	420 H
	Total geral:	3100 H

(a) Carga horária global não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação a gerir pela escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga anual de forma a otimizar a gestão modular e a formação em contexto de trabalho.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário.

(c) Disciplinas científicas de base a fixar em regulamentação própria, em função das qualificações profissionais a adquirir.

(d) Disciplinas de natureza tecnológica, técnica e prática estruturantes da qualificação profissional visada.

(e) A formação em contexto de trabalho visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir. É objecto de regulamentação própria.

Os planos dos cursos profissionais contemplam a formação em contexto de trabalho cuja classificação é autónoma e integra o cálculo da média final do curso. O curso compreende ainda, como parte integrante da avaliação, a realização de uma Prova de Aptidão Profissional (PAP),

que deve assumir o carácter de projecto interdisciplinar, cujo produto final é apresentado à comunidade educativa em sessão pública, considerando-se aprovados nesta prova os alunos que obtenham classificação igual ou superior a 10 valores.

A avaliação dos cursos profissionais assume carácter predominantemente formativo e contínuo e incide sobre as aprendizagens realizadas em cada módulo (os conteúdos disciplinares estão divididos em módulos). A avaliação sumativa realiza-se em cada módulo e exprime-se numa escala de 0 a 20 valores. A conclusão com aproveitamento de um curso profissional obtém-se pela aprovação, em todas as disciplinas do curso, na formação em contexto de trabalho e na prova de aptidão profissional, com classificação igual ou superior a 10 valores.

Os alunos dos cursos profissionais não estão sujeitos à realização de exames nacionais para efeitos de conclusão do curso. Poderão realizar exames nacionais para efeitos de acesso ao ensino superior nas disciplinas específicas requeridas por cada estabelecimento do ensino superior, consoante a área de estudos.

A classificação final do curso resulta da média ponderada da classificação final do plano curricular, da formação em contexto de trabalho e da classificação obtida na prova de aptidão profissional.

A rede do ensino profissional compreende os seguintes Cursos Profissionais no âmbito da revisão curricular do ensino profissional (decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de Março e da Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio):

- Técnico de Animador Sociocultural; Técnico Assistente de Arqueólogo; Técnico Assistente de Conservação e Restauro (variantes: Conservação do Património Cultural; Conservação e Restauro de Azulejo, Pedra, Pintura Mural, Metais e Madeiras; Conservação e Restauro); Técnico Contramestre (Marinha Mercante); Técnico Instrumentista; Técnico Intérprete de Dança Contemporânea; Técnico Modelista de Vestuário; Técnico Auxiliar Protésico; Técnico da Qualidade/Calçado e Marroquinaria; Técnico de Análise Laboratorial; Técnico de Administração Naval; Técnico de Animação 2D e 3D; Técnico de Apoio à Infância; Técnico de Apoio Psicossocial; Técnico de Artes do Espectáculo (Cenografia, Figurinos, Adereços); Técnico de Artes do Espectáculo (Interpretação); Técnico de Artes do Espectáculo (Interpretação e Animação Circenses); Técnico de Artes do Espectáculo (Luz, Som e Efeitos Cénicos);

Técnico de Artes Gráficas; Técnico de Audiovisuais; Técnico de Banca e Seguros; Técnico de Biblioteca, Arquivo e Documentação; Técnico de Cartografia (Variantes: Cartógrafo e Fotogrametrista); Técnico de Cerâmica Artística; Técnico de Comércio; Técnico de Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade; Técnico de Construção Naval/Embarcações de Recreio; Técnico de Contabilidade; Técnico de Coordenação e Produção de Moda; Técnico de Desenho de Calçado e Marroquinaria; Técnico de Desenho de Construções Mecânicas; Técnico de Desenho de Mobiliário; Técnico de Desenho Digital 3D; Técnico de Design de Moda; Técnico de Design Gráfico; Técnico de Electricidade Naval; Técnico de Electrónica, Áudio, Vídeo e TV; Técnico de Electrónica, Automação e Comando; Técnico de Electrónica, Automação e Computadores; Técnico de Electrónica, Automação e Instrumentação; Técnico de Electrónica e Telecomunicações; Técnico de Electrotecnia; Técnico de Energias Renováveis; Técnico de Fotografia; Técnico de Frio e Climatização; Técnico de Gás; Técnico de Gestão; Técnico de Gestão Cinegética; Técnico de Gestão Equina; Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos; Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos; Técnico de Gestão do Ambiente; Técnico de Gestão de Produção Têxtil e Vestuário; Técnico de Higiene e Segurança do Trabalho e Ambiente; Técnico de Informática de Gestão; Técnico de Instalações Eléctricas; Técnico de Jardinagem e Espaços Verdes; Técnico de Manutenção Industrial (Variantes: Electromecânica; Mecatrónica; Mecatrónica Automóvel; Aeronaves); Técnico de Marketing; Técnico de Mecânica Naval; Técnico de Mecatrónica; Técnico de Multimédia; Técnico de Museografia e Gestão do Património; Técnico de Processamento e Controlo de Qualidade Alimentar; Técnico de Produção Agrária; Técnico de Produção em Metalomecânica (Variantes: Programação e Maquinação; Controle da Qualidade); Técnico de Produção e Tecnologias da Música; Técnico de Química Industrial; Técnico de Recepção; Técnico de Recuperação do Património Edificado; Técnico de Recursos Florestais e Ambientais; Técnico de Restauração (Variantes: Cozinha – Pastelaria; Restaurante – Bar); Técnico de Secretariado; Técnico de Segurança e Salvamento em Meio Aquático; Técnico de Serviços Jurídicos; Técnico de Sistemas de Informação Geográfica; Técnico de Som; Técnico de Termalismo; Técnico de Tinturaria, Estamparia e Acabamento; Técnico de Transformação de Polímeros; Técnico de

Transportes; Técnico de Turismo; Técnico de Turismo Ambiental e Rural; Técnico de Vendas; Técnico de Vidro Artístico; Técnico de Viticultura e Enologia; Técnico de Vitrinismo.

No ano lectivo de 1998/99 o ensino profissional era frequentado por 27 995 alunos (rede de escolas profissionais), passando no ano lectivo de 2004-05 com a implementação da reforma do ensino secundário para 36765 alunos (cursos profissionais nas escolas públicas conjuntamente com os cursos profissionais nas escolas profissionais), segundo dados do GEPE (2009). Em 2008-09 estiveram inscritos em cursos profissionais 90988 alunos (em larga medida pelo alargamento do ensino profissional nas escolas secundárias e a consequente extinção por via administrativa dos cursos tecnológicos. No continente, no ano lectivo de 2004-05, estavam inscritos 50501 alunos nos cursos tecnológicos, tendo passado para 23075 alunos em 2007-08.

Tendo em consideração que em 1994 a percentagem de alunos do ensino secundário que frequentava o ensino profissional, conjuntamente com o ensino tecnológico, era de 33%, verifica-se que em 2008-09 houve uma ligeira subida para 35,4%, embora 60,30 % desses alunos o tenham feito nos últimos anos em escolas secundárias públicas (Tabela I).

Tabela I - Alunos matriculados nos cursos profissionais nas escolas profissionais e secundárias

Ano	Escolas Secundárias	% Alunos	Escolas Profissionais	% Alunos	Total alunos
1996-97			26686		26686
1997-98			28380		28380
1998-99			<b>27995</b>		<b>27995</b>
1999-00			29100		29100
2000-01			30668		30668
2001-02			33799		33799
2002-03			33587		33587
2003-04			34399		34399
2004-05	3676	10,00	33089	90,00	36765
2005-06	3990	10,80	32952	89,20	36942
2006-07	14981	31,40	32728	68,60	47709
2007-08	31409	49,90	31587	50,10	62996
2008-09	<b>54899</b>	<b>60,30</b>	<b>36089</b>	<b>39,70</b>	<b>90988</b>

No ano lectivo de 2008-09, frequentaram cursos profissionais de nível III nas escolas secundárias públicas 54899 alunos e 36089 alunos nas escolas profissionais, distribuídos pelas áreas de educação e formação referenciadas no quadro XXVIII.

**Quadro XXVIII - Distribuição dos alunos dos cursos profissionais em 2008-09 pelas diversas áreas de educação e formação**

Áreas de Educação e Formação	Escolas Secundárias		Escolas Profissionais		Total	
	Nº alunos	%	Nº alunos	%	Nº alunos	%
Designação						
Ciências Informáticas	13069	71	5296	29	18365	20,18
Trabalho social e orientação	4572	61	2878	38	7450	8,19
Turismo e lazer	3888	63	2301	37	6189	6,80
Audiovisuais e produção dos media	2942	51	2814	49	5756	6,33
Electricidade e energia	3985	71	1637	29	5622	6,18
Electrónica e automação	1949	48	2115	52	4064	4,47
Gestão e Administração	2384	61	1545	39	3929	4,32
Marketing e publicidade	1778	45	2211	55	3989	4,38
Hotelaria e restauração	1388	36	2494	64	3882	4,27
Contabilidade e fiscalidade	2494	71	1040	29	3534	3,88
Serviço de apoio a crianças e jovens	2173	63	1296	37	3469	3,81
Secretariado e trabalho administrativo	2267	75	772	25	3039	3,34
Comércio	1704	60	1121	40	2825	3,10
Tecnologia dos processos químicos	1795	83	371	17	2166	2,38
Metalurgia e metalomecânica	1559	73	581	27	2140	2,35
Segurança e higiene no trabalho	921	48	985	52	1906	2,09
Design	1023	54	862	46	1885	2,07
Construção e eng. civil industrias alimentares	459	30	1054	70	1513	1,66
Indústrias alimentares	913	73	346	27	1259	1,38
Artes do espectáculo	233	71	891	79	1124	1,24
Construção e reparação de veículos a motor	735	74	265	26	1000	1,10
Protecção do ambiente	523	55	420	45	943	1,04
Produção agrícola e animal	694	76	218	24	912	1,00
Finanças, banca e seguros	356	39	550	61	906	1,00
Direito	303	34	591	66	894	0,98
Saúde	195	49	205	51	400	0,44
Tecnologias de diagnóstico e terapêutica	179	54	150	46	329	0,36
História e arqueologia	54	17	267	83	321	0,35
Materiais	20	9	196	91	216	0,24
Indústrias do têxtil, vestuário, calçado e couro	20	10	182	90	202	0,22
Silvicultura e caça	113	71	47	29	160	0,13
Serviços de transporte	12	8	145	92	157	0,17
Arquitectura e urbanismo	19	14	121	86	140	0,15
Segurança de pessoas e bens	73	59	50	41	123	0,14
Bibliotectomia, arquivo e documentação	33	65	18	35	51	0,06
Floricultura e jardinagem	36	77	11	23	47	0,05
Artesanato	0	0	43	100	43	0,05
Ciências dentárias	38	100	0	0	38	0,04
<b>TOTAIS</b>	<b>54 899</b>	<b>60</b>	<b>36 089</b>	<b>40</b>	<b>90 988</b>	<b>100</b>

### 6.3. Cursos de Educação e Formação (CEFs)

**Os Cursos de Educação e Formação (CEFs)** são formações iniciais qualificantes, criadas por Despacho Conjunto nº 453/2004, de 27 de Julho, dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social, que se destinam a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandonarem a escola ou que já abandonaram a escola antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como aqueles que, após conclusão dos 12 anos de escolaridade, pretendam adquirir uma qualificação profissional.

Os percursos que integram esta oferta formativa privilegiam uma estrutura curricular acentuadamente profissionalizante adequada aos níveis de qualificação visados, tendo em consideração a especificidade das respectivas áreas de formação e compreendem as seguintes componentes de formação:

- Componente sociocultural;
- Componente científica;
- Componente tecnológica;
- Componente prática.

A componente de formação sociocultural é constituída pelos domínios que visam proporcionar a aquisição de competências, atitudes e conhecimentos, numa perspectiva de aproximação ao mundo do trabalho e da empresa, de sensibilização para as questões relacionadas com a cidadania e do ambiente e no aprofundamento das questões de saúde, higiene e segurança no trabalho.

A componente de formação científica é constituída pelos domínios que visam proporcionar a aquisição de competências no âmbito das ciências aplicadas, que servirão de base à componente de formação tecnológica. Os domínios que integram esta componente de formação são seleccionados de acordo com o perfil de saída pretendido, no quadro da área de formação em que se insere.

A componente de formação tecnológica organiza-se em função das competências a adquirir correspondentes à qualificação profissional a obter, tendo em consideração a diversidade de públicos e contextos. Está estruturada em torno de itinerários de qualificação por unidades

de formação, tendo em vista a aquisição de competências no domínio das tecnologias da informação e das tecnologias específicas da área profissional.

A componente de formação prática, estruturada com base num plano individual ou roteiro de actividades a desenvolver em contexto de trabalho, assume a forma de estágio sob orientação de um tutor, visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais, organizacionais e de gestão de carreira relevantes para a qualificação profissional a adquirir, para a inserção no mundo do trabalho e para a formação ao longo da vida.

Os cursos de educação e formação conferem os mesmos certificados do ensino regular, isto é, correspondem ao 6º, 9º e 12º anos de escolaridade, bem como a qualificação profissional de nível I, II ou III, respectivamente. Os alunos/formandos podem prosseguir estudos em formações pós-secundárias, não superiores, que conferem qualificação profissional de nível IV, ou de nível superior, mediante a realização de exames nacionais, conforme legislação aplicável.

Os percursos de educação e formação de nível de qualificação profissional II e III integram uma prova de avaliação final (PAF), que assume o carácter de desempenho profissional e consiste na realização e posterior defesa perante um júri, de um ou mais trabalhos práticos, devendo avaliar as competências e os conhecimentos relacionados com as actividades desenvolvidas durante um determinado curso.

#### **6.4. Ensino Recorrente**

O Ensino Recorrente (em extinção) constitui a via formal de educação de adultos, e que de uma forma organizada e de acordo com um plano de estudos, conduz à obtenção de um grau de escolaridade e à atribuição de um diploma ou certificado equivalentes aos conferidos pelo ensino regular.

Os objectivos desta modalidade de ensino são:

- Assegurar escolaridade de segunda oportunidade àqueles que não a usufruíram na idade própria; aos que abandonaram precocemente o sistema educativo e aos que o procuram por razões de promoção cultural ou profissional;
- Atenuar os desequilíbrios existentes entre os diversos grupos etários, no que respeita aos seus níveis educativos.

O ensino recorrente tem a mesma organização da educação formal; 1º, 2º e 3º ciclos, que correspondem à escolaridade obrigatória e 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, que correspondem ao ensino secundário.

Enquanto no 1º ciclo do ensino básico, o ensino recorrente visa especialmente a eliminação do analfabetismo funcional, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, o prosseguimento de estudos e/ou o desenvolvimento de competências profissionais.

A estrutura do 1º ciclo do ensino básico contempla uma área única, abrangendo os domínios do Português, Matemática e Mundo Actual, enquanto a estrutura curricular do 2º ciclo do ensino básico integra as disciplinas de Português, Matemática e Língua Estrangeira (Francês ou Inglês). As áreas “Homem e Ambiente” e “Formação Complementar” fazem também parte da estrutura curricular do 2º ciclo, pressupondo a última o desenvolvimento de trabalho multidisciplinar. O plano curricular tem a duração de 1 ano, prevendo-se ajustamentos de acordo com as necessidades dos alunos.

O 3º ciclo do ensino básico está organizado por blocos capitalizáveis, distribuindo-se o currículo pelas disciplinas de português, Língua Estrangeira, Tecnologias de Informação e da Comunicação, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais. O programa de cada disciplina ou área disciplinar é constituído por uma sequência de blocos. A duração média do curso é de 2 anos, dependendo do ritmo de aprendizagem de cada aluno.

O ensino secundário recorrente, organizado por módulos capitalizáveis, o currículo é idêntico ao currículo dos cursos diurnos da educação formal, contemplando cursos científico-humanísticos, cursos tecnológicos e cursos artísticos especializados, com as respectivas componentes de formação.

As vias de estudo em que se organiza a educação de adultos, compreende ainda:

- Os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação (RVCC), que organizam o processo de cada adulto segundo três eixos de intervenção – reconhecimento, validação e certificação, de acordo com o definido no Referencial de Competências, assegurando igualmente uma oferta diversificada de serviços, como a informação, o aconselhamento, as formações complementares, a provedoria e a animação local. Para a educação básica, as competências - chave estão definidas em 4 áreas: Linguagem e Comunicação;

Matemática para a vida; Tecnologias de Informação e Comunicação; Cidadania e Empregabilidade. No que diz respeito ao ensino secundário, as competências – chave envolvem três campos de acção: Sociedade, Tecnologia e Ciência; Cultura, Linguagem e Comunicação; Cidadania e Profissionalidade.

- Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) – constituem uma oferta integrada de educação e formação com dupla certificação, escolar e profissional. Destinam-se a adultos maiores de 18 anos que não possuem a escolaridade básica de 9 anos ou o ensino secundário, sem qualificação profissional, empregados ou desempregados, inscritos nos Centros de Emprego do IEFP ou indicados por outras entidades, como empresas, ministérios, sindicatos e outros.
- A Educação Extra – Escolar, que é o conjunto de actividades educativas e culturais de natureza sistemática, sequenciais ou alternadas, organizadas fora do sistema escolar e realizadas num quadro de iniciativas múltiplas, públicas ou privadas, podendo articular-se com o ensino recorrente e a educação escolar.
- As acções S@bER+, que constituem um conjunto diversificado de acções de curta duração, pretendendo estimular os públicos adultos a adquirir, desenvolverem ou reforçar as suas competências pessoais, profissionais ou escolares. Destinam-se a pessoas maiores de 18 anos, independentemente da habilitação escolar ou da qualificação profissional que possuem. A organização curricular é flexível e diferenciada e compreende três módulos de 50 horas cada, correspondentes a diferentes níveis de dificuldade: iniciação, aprofundamento, consolidação. A frequência com aproveitamento de um ou mais módulos confere um certificado de formação.

A conclusão de um curso de nível secundário, de qualquer modalidade de educação de adultos, permite o acesso ao ensino pós – secundário não superior, ou ao ensino superior, dentro de condições específicas definidas para cada curso.

## **6.5. Cursos de Especialização Tecnológica (CET)**

Os Cursos de Especialização Tecnológica (CET) constituem formações pós-secundárias de nível académico não superior, com duração de 1 ano, como resposta aos novos desafios da empregabilidade e integração com os sistemas de educação e formação comunitários. São cursos que visam aprofundar o nível de conhecimentos científicos e tecnológicos, obtidos na formação precedente do ensino secundário profissional (na mesma área ou em áreas de formação afim aquela em que foi obtida qualificação profissional de nível 3), desenvolver competências pessoais e profissionais adequadas ao exercício profissional qualificado de nível elevado e promover percursos formativos integrados de qualificação profissional, que permitam o prosseguimento de estudos.

De acordo com Pereira (2006), na origem dos CTEs cruzam-se duas perspectivas: uma do foro nacional que tem em consideração dar resposta à necessidade de perfis formativos intermédios, atendendo às dinâmicas de trabalho e emprego regionais e locais, outra do foro europeu, no sentido da complementaridade da formação que se pode obter ao nível do ensino secundário (por ex. cursos profissionais de nível III).

A oferta destes cursos estende-se a todo o país, sendo organizados por escolas públicas, privadas e cooperativas e centros de formação reconhecidos e dependentes directamente do Ministério da Educação, do Ministério da Economia, do Ministério da Segurança Social e do Trabalho e do Ministério da Ciência e do Ensino Superior, foi no sentido de proporcionar uma formação específica mais próxima dos contextos reais de trabalho, inicialmente associados às escolas profissionais (Decreto-Lei nº 70/93 de 10 de Março).

A conclusão com sucesso de um CET confere um diploma de especialização tecnológica (DET) no nível 4 de qualificação profissional.

O organigrama do Sistema Educativo Português actual, com as idades correspondentes aos diversos níveis de ensino, assim como a durabilidade dos respectivos ciclos de ensino/formação, está representado no quadro XXIX.

**Quadro XXIX - Organigrama do Sistema Educativo Português**

<b>Ensino Básico</b>				<b>Ensino Secundário</b>		<b>Ensino Superior (a partir dos 18 anos)</b>	
						<b>Ensino Universitário</b>	
(6 aos as 14 anos)				(15 aos 17 anos)		Licenciatura + Mestrado	Doutoramento
						<b>Ensino Politécnico</b>	
						Licenciatura + Mestrado	
Educação pré-escolar (3 a 5 anos)	1º Ciclo (6 aos 9 anos)	2º Ciclo (10 aos 11 anos)	3º Ciclo (12 aos 14 anos)	Cursos Tecnológicos		<b>ORGANIGRAMA DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS</b>	
				Cursos Artísticos Especializados			
				Cursos profissionais			
						CET	Ensino Pós Secundário não Superior
<b>Educação e Formação de Jovens e Adultos a partir dos 15 anos</b>							
Ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos)				Ensino secundário recorrente		Ensino pós-secundário	

## **SEGUNDA PARTE – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

A segunda parte – enquadramento metodológico, estabelece os referenciais metodológicos adoptados para o presente estudo, com a definição dos diferentes paradigmas utilizados na investigação científica, o seu enquadramento estrutural, a articulação do estudo com a problemática de investigação, os objectivos de concretização, o contexto em que se desenvolve a pesquisa, a descrição da sua arquitectura, assim como os procedimentos referentes à recolha de informação, tratamento e organização.

### **CAPÍTULO IV – OPÇÕES METODOLÓGICAS**

#### **1. Introdução**

A investigação científica é a procura incessante de novos conhecimentos, num processo de “pesquisa ordenada, responsabilizada e feita com a preocupação de prova no sentido de obter a compreensão imediata da realidade numa perspectiva coerente e racional; procura compreender e resolver os casos particulares ou os problemas concretos que essa mesma realidade levanta ao Homem na sua constante actividade. Visa a interpretação compreensiva da dinâmica da conduta de um sujeito numa determinada situação” (Fortin, 1999, p. 17). Por outro lado, o conhecimento científico, para além de fáctico é “racional, sistemático, exacto e verificável da realidade; processo através do qual a realidade é reproduzida na mente humana com o objectivo de alcançar a veracidade dessa mesma realidade. Resulta de constatar factos e raciocinar sobre eles visando a descoberta de relações invariáveis entre eles (leis da natureza). Através da investigação metódica, escrupulosa e rigorosa, suprime o que há de individual e particular no conhecimento vulgar” (Fortin, 1999, p. 16). O cientista, entretanto, necessita de entender que a Ciência não é um ponto de chegada mas apenas um processo em constante evolução, pelo que por vezes é preferível ficar sem a resposta desejável do que aceitar soluções limitadas ou pouco fundamentadas. Nesse sentido, o pesquisador precisa de desenvolver uma atitude investigativa para saber analisar e

compreender cada dado recolhido em relação a um corpo de conhecimento acumulado por outros estudiosos, pois quanto mais informado e formado for o pesquisador, maior será a riqueza das suas análises. Consequentemente, esta investigação procurou, numa perspectiva sociológica, alguma sustentação na estrutura do conhecimento já existente relativamente ao tema em estudo, nomeadamente, naquele que se relaciona com a existência do ensino técnico de 1983 nas escolas secundárias e o ensino tecnológico que o substituiu através da reforma do ensino básico e secundário de 1989.

Reconhece-se ainda o conceito de pesquisa como um processo de investigação que procura proporcionar respostas para questões mediante a aplicação do método científico, utilizando para o efeito as opções metodológicas consideradas como as mais adequadas. Segundo Lakatos (1996) “a pesquisa pode ser considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para se descobrir verdades parciais. Significa muito mais do que apenas procurar a verdade, mas encontrar respostas para as questões propostas, utilizando métodos científicos”.

Em consonância com o exposto, as razões determinantes que mais contribuíram para a escolha do tema em estudo, estão directamente relacionadas com os seguintes pressupostos:

- Exercer as funções de professor do ensino técnico, tecnológico e profissional de nível secundário, desde 1983 (criação do ensino profissional em Portugal, após a sua extinção a seguir ao 25 de Abril de 1974);
- Ter participado como coordenador e autor dos currículos técnicos do ensino profissional tecnológico de Electrotecnia-Electrónica na reforma do ensino secundário/formação profissional de 1988-1996;
- Ter realizado uma dissertação de Mestrado que versou sobre a Formação dos Professores do Ensino Profissional e Tecnológico Secundário;
- Ter vindo a exercer as funções de Director dos Cursos Profissionais de Electrotecnia e Electrónica da Escola Secundária de Ermesinde desde a sua implementação;
- Outro motivo pela escolha do tema, está directamente relacionado com a necessidade de compreender em que medida os professores e os próprios alunos percebem esta

modalidade de ensino e formação como perspectiva de futuro de vida de muitos dos alunos do ensino secundário.

## **2. Enquadramento e relevância do estudo**

O ensino tecnológico e profissional tem-se constituído ao longo dos tempos como uma vertente de ensino e formação fundamental ao desenvolvimento económico e social do país através da formação de uma mão-de-obra especializada e necessária para os mais variados ramos das actividades profissionais. No entanto, os resultados educacionais neste segmento formativo também têm referenciado um desenvolvimento educativo determinado por indicadores de qualidade insuficientes e pela existência de elevados níveis de insucesso escolar e abandonos prematuros e desqualificados, nomeadamente, no ensino tecnológico, segmento de ensino e formação semelhante ao ensino profissional actualmente prevalecente no ensino secundário como via profissionalizante.

Numa perspectiva de procura de soluções mais adequadas, consentâneas com a melhoria da formação e com a diminuição do insucesso, o ensino técnico de nível secundário tem sido submetido a diversas reformas estruturais e curriculares, que para além de visarem a sua própria rentabilidade, têm também procurado o seu aprofundamento como via de ensino e formação tecnológica diferenciada para a formação de técnicos intermédios, considerados indispensáveis aos mais diversos ramos profissionais da actividade humana. Trata-se de cursos com níveis de formação sistematicamente reivindicados (pelo menos ao nível das intenções discursivas) pelas diversas estruturas de produção económicas.

O ensino secundário tem sido o ciclo de ensino e formação que mais profundamente tem sofrido as diferentes mudanças na sua estrutura organizacional e curricular. Em 1976 as duas vias de ensino e formação secundário (liceal e técnica) são unificadas para uma única via de ensino, passando nos anos oitenta, pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro) a consagrar um ensino secundário de um ciclo de duração com três anos (10º, 11º e 12º anos), após nove anos de escolaridade obrigatória. O ensino secundário transforma-se num verdadeiro ensino de massas, aumentando constantemente a sua população, agora muito

heterogénea quanto à sua origem social, passando a funcionar praticamente como um corredor único de passagem para o ensino superior. O relançamento do ensino técnico em 1983 no ensino secundário (ensino técnico-profissional), dado que tinha sido extinto do ensino secundário logo a seguir ao 25 de Abril de 1974, continuou a ser olhado como um segmento de ensino e formação com bastante desinteresse e descrédito, pois a grande massa estudantil saída do nono ano continuou a procurar maciçamente a via de ensino geral na expectativa de prosseguir estudos superiores, se bem que esta via de ensino formativo também permitisse aos seus alunos o acesso ao ensino superior em circunstâncias idênticas aos alunos do ensino geral.

As taxas de desemprego entre os jovens, para além de elevadas, eram também muito desmotivadoras para a procura de formações profissionalizantes, pelo que o ensino secundário técnico não motivava suficientemente os alunos para a sua frequência, mas que a indústria, supostamente, tanto necessitava para o seu desenvolvimento. Na prática, verificava-se que o reconhecimento das próprias organizações empresariais era muito reduzido em relação à qualidade de formação fornecida por este tipo de ensino, uma vez que continuavam “agarradas” ao paradigma de formação do ensino técnico ministrado nas antigas escolas técnicas, fortemente centrado numa formação (prática) muito direccionada para o exercício do saber fazer.

O Ministério da Educação, por outro lado, também não foi capaz de promover adequadamente a valorização deste segmento de ensino secundário, não só porque não investiu qualitativamente na requalificação dos seus cursos, nomeadamente, ao nível dos recursos relacionados com os equipamentos considerados fundamentais para o seu funcionamento, como também não promoveu formação adequada aos seus professores, principalmente aos professores envolvidos nas formações tecnológicas. Os novos currículos programáticos praticamente se limitaram a serem aplicados nas escolas de forma directa e indiferenciada, sem rigor e planeamento, permitindo que se transformassem em muitos dos casos num prolongamento do ensino liceal (os programas com forte componente experimental e prática de execução são transformados em programas de exposição teórica).

Algumas das escolas com ensino técnico-profissional, herança das antigas escolas técnicas (escolas industriais e comerciais), para além de terem deixado degradar os seus equipamentos laboratoriais e oficinais, perderam de alguma forma a sua cultura dominante de base, principalmente ao nível do seu quadro docente e de organização, enquanto alguns ex-liceus, numa perspectiva de desenvolvimento escolar alargada, acolheram de forma indiscriminada o

ensino técnico-profissional como mais uma opção de escolha mas com um desenvolvimento semelhante ao processado pelo ensino liceal.

Em 1989, na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, ocorreu uma ampla reforma do ensino básico e secundário, com o estabelecimento de uma organização curricular (Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto e o despacho conjunto nº 4 – I /SERE/SESE/92, de 10 de Março), da qual resultou duas vias de ensino secundário distintas: os cursos gerais, vocacionados para o prosseguimento de estudos superiores, e os cursos tecnológicos, mais direccionados para a inserção na vida activa, embora também estruturados para o prosseguimento de estudos, assim como os cursos profissionais nas designadas escolas profissionais, de iniciativa privada, mas apoiadas pelo Estado e pela União Europeia.

Verifica-se, numa primeira fase, uma grande adesão ao ensino tecnológico nas escolas secundárias públicas e ao ensino profissional nas escolas profissionais, mas mais uma vez o forte investimento realizado para o seu arranque perde essa continuidade e acompanhamento (equipamentos que se tornaram desactualizados e mesmo obsoletos, sem que tivessem sido devidamente utilizados por falta de acompanhamento e formação dos professores).

A designada fase de experimentação no terreno com o acompanhamento de professores especialistas do Ministério da Educação não teve os reajustes curriculares e organizacionais que a situação sentia e exigia, incluindo a tão necessária formação dos professores envolvidos no processo, limitando-se a tutela a dar rapidamente o passo seguinte que correspondeu à generalização deste tipo de ensino e formação e implementar os exames nacionais em determinadas disciplinas do currículo (incluindo disciplinas técnicas dos cursos) sem que os próprios professores estivessem, em muitos desses casos, minimamente preparados para as leccionar na totalidade, de acordo com as recomendações superiormente estipuladas. A cultura dominante do poder, mais uma vez, não se compadece com a avaliação do processo no seu mais elementar sentido formativo, pois apenas parece actuar por interesses de agenda política e necessidades de intervenção com grande visibilidade, nomeadamente, pela utilização das designadas grandes reformas. Os resultados escolares, por outro lado, não tardaram a aparecer, sendo naturalmente o insucesso escolar a face mais visível desse processo, principalmente aquele que atingiu os alunos do ensino tecnológico. Enquanto uma parte significativa dos alunos que o frequentava não o completou (grande insucesso ao nível do 10º ano mas também no 12º ano, principalmente nas disciplinas sujeitas a exames nacionais), a maioria que o completou com

sucesso mostrou-se interessada em prosseguir estudos superiores, principalmente por falta de respostas adequadas ao nível da inserção profissional.

Em 2004, neste frenesim constante de mudanças, sem critérios cientificamente sustentados, a não ser a incapacidade manifestada pelo Ministério da Educação em compreender as dinâmicas do processo em curso, para além dos números estatísticos do rendimento escolar, processa-se uma nova reforma no ensino secundário (Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março. Esta tem como grandes objectivos, também sistematicamente evocados pelas reformas anteriores, aumentar a qualidade das aprendizagens e combater o insucesso e o abandono escolares, pela articulação entre políticas de educação e de formação, pelo reforço da autonomia das escolas e pela resposta aos desafios da sociedade da informação e do conhecimento. Parece querer-se estabelecer mais claramente a natureza e o conteúdo vocacional dos diferentes cursos do ensino secundário, incluindo os do ensino recorrente, orientando-se objectivamente os cursos científico-humanísticos para o prosseguimento de estudos de nível superior enquanto os cursos tecnológicos e os artísticos especializados para o prosseguimento de estudos ou a inserção no mercado de trabalho. Os cursos profissionais, que agora também passam a ser leccionados nas escolas secundárias públicas, parecem estar vocacionados, preferencialmente, para a inserção no mercado de trabalho, mas permitindo também o prosseguimento de estudos com determinadas condições.

O ensino profissional nas escolas públicas (cursos tecnológicos e cursos profissionais) é agora assumido como o grande objectivo de combate ao abandono e ao insucesso escolar, pretendendo o Governo que 50% dos alunos que frequentam o ensino secundário escolham estas vias profissionalizantes até 2010 (actualmente é de 35,4%), aproximando o sistema educativo português às práticas já existentes na maioria dos sistemas educativos da OCDE, nos quais cerca de 50 por cento dos jovens optam por estas vias de ensino e formação.

É, portanto, a aposta no ensino tecnológico e profissional que pretende estabelecer esse grande objectivo educacional, através de uma definição precisa da rede de oferta, na crença de que existe um espaço social de empregabilidade capaz de absorver esse caudal de jovens que o frequenta ou vai frequentar, tendo em consideração que o estágio profissional em contexto de trabalho, assim como o desenvolvimento e a aquisição de competências profissionais, intimamente relacionadas com o contexto de uma profissão, são de facto os grandes factores considerados de atracção e de promoção para que os alunos procurem a frequência dos cursos profissionais de nível secundário.

Passados cinco anos, verifica-se, efectivamente, a existência de um aumento dos cursos profissionais e do número de alunos que os frequenta nas escolas secundárias públicas, embora muito à custa dos cursos tecnológicos entretanto sujeitos a um processo “oculto” de extinção “obrigatório”. Estão a ser substituídos de forma generalizada pelos cursos profissionais, mas também por um processo de esvaziamento das próprias escolas profissionais, num intuito que mais parece a procura de objectivos para a melhoria das estatísticas (os alunos dos cursos profissionais não são retidos pelas normas legais que os regem durante os três anos da sua duração, esperando-se que no final do percurso o aluno consiga concluir todos os módulos curriculares, pelo que compete à escola disponibilizar os meios para a sua concretização).

No plano organizacional de funcionamento verifica-se que a grande maioria das escolas com cursos profissionais não só não melhoraram as condições materiais já existentes para o desenvolvimento dos cursos tecnológicos como também não promoveram a formação considerada necessária e adequada aos seus professores. Os cursos profissionais limitaram-se, simplesmente, a ocuparem o espaço curricular pedagógico e científico-técnico do ensino tecnológico, entretanto considerado pelo Ministério da Educação como o gerador de enormes caudais de insucesso escolar no ensino secundário.

O insucesso escolar produzido pelos cursos técnico-profissionais do ensino secundário, para além de recorrente, tem sido tema de análise e de avaliação ao funcionamento do sistema educativo, não só pelo enorme desperdício de recursos materiais e humanos que lhe estão associados, mas principalmente pela envolvimento de formações técnicas específicas que engloba, consideradas tão necessárias à formação de quadros técnicos intermédios de nível III, essenciais ao funcionamento do mercado de trabalho. Nesta perspectiva, tomamos como objectivo de partida deste estudo, conhecer as representações sociais que os diversos intervenientes (alunos e professores) fazem deste tipo de ensino formativo, como estabelecem os parâmetros que definem o conceito de (in) sucesso escolar produzido nesta formação (aquilo que o caracteriza, as causas que o promove ou que o oculta), tendo em atenção que os níveis de insucesso no ensino secundário, segundo dados do GEPE nos dois últimos anos (2006 a 2008), rondou os 25 por cento, numa população de 282188 alunos matriculados no ensino secundário, dos quais 62996 são alunos do ensino profissional e tecnológico.

### 3. Paradigmas de investigação

Existem três grandes paradigmas ao serviço da Investigação Educacional: o paradigma positivista, racionalista e de cariz quantitativo (investigação quantitativa), o paradigma interpretativo, de tendência naturalista e cariz qualitativo (investigação qualitativa) e o paradigma sociocrítico. Falar de paradigmas de investigação é falar de referenciais para a própria investigação, é equacionar as finalidades e os motivos que levam o investigador a desenvolver a sua pesquisa.

Um paradigma, na visão contemporânea, tendo por base o pensamento Kuhniano, reflecte “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos da comunidade científica que estrutura um quadro comum de questões teóricas e metodológicas e determina critérios de aceitação e validação da investigação” (Kuhn, 2003, p. 218). Na perspectiva de Morin (1996), o conceito de paradigma, que vai para além da definição de Thomas Kuhn, envolve a noção de relação. Nessa linha de pensamento, a definição de paradigma “comporta um certo número de relações lógicas, bem precisas, entre conceitos; noções básicas que governam todo o discurso” (p. 287), acrescentando ainda que “o paradigma primeiro impõe conceitos soberanos e impõe, entre esses conceitos, relações que podem ser de conjunção, de disjunção, etc. (...), o que não contradiz a ideia de que, uma vez constituídas, as redes sejam mais importantes”. Nesta perspectiva, um paradigma privilegia algumas relações em detrimento de outras, o que faz com que controle a lógica do discurso, pelo que pode ser entendido como um conjunto articulado de pressupostos e de valores, de teorias comuns.

Por outro lado, Pacheco (1995), considera que o paradigma da investigação cumpre duas funções principais:

- A unificação de conceitos, de pontos de vista e de pertença a uma identidade comum às questões teóricas e metodológicas;
- Legitimação entre os investigadores, dado que um determinado paradigma aponta para critérios de validez e de interpretação.

No entanto, se o paradigma da investigação unifica conceitos e proporciona legitimação à investigação, é ao próprio investigador que cabe identificar o paradigma em que estará inserida a sua investigação (qualitativa, quantitativa ou a conjugação das duas metodologias no processo de desenvolvimento da investigação). Numa investigação, as questões que se pretendem estudar podem apelar à utilização combinada de procedimentos inspirados em abordagens quantitativas e qualitativas para que seja possível uma melhor compreensão dos fenómenos e portanto aumentar a extensão de conhecimentos, a profundidade e o poder da investigação (Punch, 1998).

### **3.1. Investigação qualitativa e quantitativa**

Para além do seu carácter qualitativo e exploratório, Bauer e Gaskel (2002) caracterizam a pesquisa qualitativa como uma metodologia de estudo que evita números e trabalha com interpretações das realidades sociais, enquanto a pesquisa quantitativa lida com números e utiliza modelos estatísticos para explicar a objectividade dos dados. Os dois modelos, não sendo contrários entre si, apresentam no entanto características diversas que se adequam a determinados tipos de análise. Podem ser complementares, razão pela qual podem ser utilizados numa mesma pesquisa, com métodos de análise quantitativa para a medição e a extensão de um dado fenómeno e métodos de análise qualitativa no intuito da sua avaliação e intensidade.

Os estudos qualitativos, inspirados no paradigma interpretativo da investigação educativa, abrangem todas as situações em que as preocupações do investigador se orientam para a busca de significados pessoais, para o estudo das interacções entre pessoas e contextos, assim como formas de pensar, atitudes e percepções dos participantes no processo de ensino aprendizagem. Trata-se de uma metodologia de estudo da sociedade que se centra na forma como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências.

Existem diferentes abordagens que se podem considerar no mesmo tipo de investigação, consoante denominações atribuídas pelos diferentes investigadores, podendo englobar “a observação participante, a etnografia, o estudo de casos, o interaccionismo simbólico, a fenomenologia, ou simplesmente, uma abordagem qualitativa” (Lessard-Hébert, Goyett e Boutin, 2005, p.31). Também Merrien (2002), sugere o agrupamento das abordagens qualitativas mais comuns em oito modalidades: estudo básico ou genérico, fenomenologia, teoria fundamentada,

estudo de caso, estudo etnográfico, análise de narrativa, teoria crítica e investigação pós-moderna.

A grande maioria dos estudos qualitativos têm como objectivo compreender os significados dados pelos sujeitos às acções.

Através do método dialéctico e da contribuição da fenomenologia, as investigações qualitativas têm-se preocupado com o significado dos fenómenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, as crenças, os valores e as representações sociais e económicas que permeiam a rede de relações sociais. Na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa não se efectua com o objectivo de responder a questões prévias ou testar hipóteses, uma vez que privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, enquanto a fonte directa de dados é o ambiente natural e o investigador é o principal instrumento de recolha.

As estratégias que melhor evidenciam as características da investigação qualitativa são a observação participante e a entrevista em profundidade, enquanto a produção do conhecimento acontece de forma interactiva, intercomunicativa entre o investigador e o investigado, ocorrendo um processo circular e não tão linear como o produzido no paradigma quantitativo.

A investigação qualitativa, assim como a investigação quantitativa, visa a construção da realidade, no entanto, é a pesquisa qualitativa nas ciências sociais aquela que se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construtos profundos das relações (não reduzidos à operacionalização de variáveis). Assim, os investigadores que subscrevem as concepções mais pragmáticas de investigação, encontram na combinação dos dois métodos de investigação uma forma de apropriação das realidades estudadas, dado que experimentam um melhor aproveitamento das suas virtualidades e possibilidades no estudo do objecto, nas suas múltiplas dimensões, permitindo fazer correlações com as situações que estiveram na sua origem.

Se a pesquisa quantitativa, por um lado, pode proporcionar resultados generalizáveis, resultantes da mutualidade entre variáveis socioeconómicas e sociodemográficas, a metodologia qualitativa, por outro lado, pode reforçar esses dados, ao introduzir interpretações em relação aos processos e às situações que proporcionaram esses mesmos resultados (Serapioni, 2000).

Embora a investigação quantitativa seja preponderante e tenha permitido grandes avanços no conhecimento que temos em relação ao ensino, à aprendizagem e à educação em

geral, apresenta limitações nos seus métodos, salientando-se como uma dessas limitações aquela que está relacionada com o facto do investigador, ao lidar com seres humanos, ser incapaz de manipular ou controlar determinados aspectos, nomeadamente, a variável ou variáveis independentes. Tal facto pode estar relacionado com razões de natureza prática, ética ou outra. Na investigação quantitativa, os investigadores inspiram-se no designado método científico – ciências experimentais, com fundamentação no *positivismo* de Augusto Conte, o qual considera que os fenómenos sociais podem e devem ser percebidos como os outros fenómenos da natureza, e como tal, obedecendo a leis gerais, embora considerando que isso não equivale a reduzir os fenómenos sociais a outros fenómenos naturais para que não se cometa o erro teórico e epistemológico do materialismo (Gadotti, 2001).

Em linhas gerais, a metodologia de investigação quantitativa, ancorada no positivismo lógico, tem como características dominantes a utilização de procedimentos standardizados, orientados para a verificação e para os resultados com o intuito da generalização, são hipotético-dedutivos e assumem uma realidade estática. Considera que existe uma realidade objectiva que o investigador tem de ser capaz de interpretar objectivamente, pelo que cada fenómeno deverá ter uma e só uma interpretação objectiva (científica). Neste paradigma de investigação, a garantia da cientificidade é determinada pela quantificação e pela classificação, sendo que só é passível de investigação o que pode ser quantificável e classificável, para se perceber e explicar as relações existentes entre fenómenos (Silva 2006).

Por outro lado, a investigação qualitativa também tem limitações no seu desenvolvimento. Muitos autores consideram que neste paradigma há uma forte componente de observações que inevitavelmente irão traduzir as atitudes e as convicções dos próprios observadores, tendo em consideração que a percepção que um sujeito tem de um determinado fenómeno é fortemente influenciada ou distorcida pelas suas próprias convicções ou até pelos seus interesses. Existe, portanto, um problema de objectividade que pode derivar da pouca experiência, da falta de conhecimentos ou mesmo da falta de sensibilidade do principal interveniente da recolha de dados que é o investigador.

A base do paradigma que fundamenta a investigação qualitativa baseia-se no *idealismo* de Kant e seus sucessores, quando não se considera a existência de uma só interpretação (objectiva) da realidade, mas admitindo-se a possibilidade de poderem existir tantas interpretações da realidade quantos os indivíduos (investigadores) que a procuram interpretar. O

foco desta investigação está centrado na compreensão mais profunda dos problemas numa perspectiva de investigar o que está oculto em certos comportamentos, atitudes ou convicções, não havendo, em geral, preocupação com a dimensão das amostras nem tão pouco com a generalização de resultados. No paradigma qualitativo, o “instrumento” de recolha de dados por excelência é o próprio investigador, enquanto a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende em grande medida da sua sensibilidade, integridade e conhecimento. A nível metodológico, a investigação qualitativa baseia-se, essencialmente, no método indutivo, um processo sistemático de construção da teoria a partir dos dados empíricos. Na sua essência, o método indutivo envolve de forma sistemática e à medida que emergem dados empíricos, uma formulação de questões de investigação e uma decorrente análise e tratamento de dados que identifique categorias de conceitos e de padrões que permitam estruturar e construir teoria.

Os estudos qualitativos abrangem, portanto, todas as situações em que as preocupações do investigador estão orientadas para a procura de significados pessoais, para o estudo das interacções entre sujeitos e contextos, assim como para a compreensão de formas de pensar, atitudes e percepções dos participantes. Nessa perspectiva, este tipo de situações implicam uma visão holística do fenómeno em estudo que conduzem à obtenção de dados de natureza narrativa, sendo o próprio investigador o principal veículo da recolha de dados (Denzin & Lincoln, 2000).

Em conformidade com a diversidade de resultados possíveis que podem ocorrer numa investigação qualitativa, Pacheco considera que:

“Os interesses estão mais no conteúdo do que no procedimento, razão pela qual a metodologia é determinada pela problemática em estudo; a generalização é substituída pela particularização e a relação causal e linear pela relação contextual e complexa, os resultados inquestionáveis pelos resultados questionáveis, a observação sistemática pela observação experiencial ou participante” (Pacheco, 1995, p. 41).

Perante estas características que se verificam numa metodologia qualitativa, Morgado (2003), considera que a essência da ciência actual é tanto qualitativa quanto cultural, pelo que por si só impede que se possa reduzir à mera quantificação estatística, dado que o conhecimento perdeu o seu carácter determinístico e descritivista para dar lugar a um conhecimento relativamente metódico, constituído essencialmente na base de uma pluralidade metodológica. Nesse sentido, Santos (2003), salienta que o rigor científico, fundado no rigor matemático, é um

rigor que quantifica e ao quantificar desqualifica. Um rigor que ao objectivar os fenómenos, objectualiza-os e degrada-os, perdendo com isso a riqueza da subjectividade presente em toda a investigação.

De acordo com o pensamento de Silva (2006), a metodologia quantitativa não é melhor nem é pior do que a metodologia qualitativa, dado que é necessário primeiramente determinar as necessidades específicas da investigação que se pretende realizar, e numa segunda instância adequar os métodos no sentido de proporcionarem eficiência e qualidade aos produtos da investigação. Consoante as situações, assim se devem fazer as opções metodológicas, apresentando-se a seguir um quadro síntese comparativo com os paradigmas de investigação quantitativo e qualitativo (Silva 2006, p. 187).

**Quadro XXX - Paradigma quantitativo e qualitativo da investigação**

<b>Paradigma quantitativo</b>	<b>Paradigma qualitativo</b>
Fundamenta-se na filosofia positivista, comportamentalista, empirista.	Fundamenta-se na filosofia fenomenológica-naturalista, etnometodológica, interaccionismo simbólico.
Estabelece relações e explica as mudanças.	Compreende os fenómenos sociais segundo as perspectivas dos participantes.
Os métodos e processos são específicos e predeterminados. As decisões das estratégias da investigação são rígidas.	Os métodos e processos são flexíveis, o desenho da investigação é emergente, podendo ser modificadas as decisões ao longo da investigação.
Apoia-se em desenhos correlacionados ou experimentais, de modo a reduzir os enviesamentos e as variáveis externas	Admite a existência da subjectividade tanto na recolha de dados como na interpretação desses dados.
O papel do investigador deve ser tanto quanto possível, o de afastamento.	O investigador vive na imensidão da situação e no fenómeno social, passado e futuro.
As investigações visam, maioritariamente, situações que permitam generalizações	As acções são fortemente influenciadas pelos contextos em que ocorrem, são generalizações contextuais.
Analisa-se os dados de forma dedutiva.	Analisa-se os dados de forma indutiva.
Recolhem-se os dados para confirmar hipóteses previamente construídas.	Não recolhem dados ou provas para confirmar ou infirmar hipóteses.
Ênfase nos resultados ou produtos de investigação.	Maior ênfase no processo de investigação.
As amostras são, na maioria, amplas, estratificadas, com grupo de controlo, selecção aleatória.	As amostras das investigações são pequenas, numericamente não representativas.
Os métodos e as técnicas mais utilizadas são experimento, inquérito, entrevista estruturada.	Os métodos mais utilizados são observação participante, análise documental e entrevista aberta (semi-estruturada, conversa informal, não estruturada).

A definição de um determinado campo de investigação implica, portanto, o conhecimento daquilo com que a pesquisa se vai deparar em conformidade com a existência de

dois paradigmas: o paradigma quantitativo e o paradigma qualitativo, que se diferenciam ainda, de acordo com Pérez (1985), em três problemas fundamentais: a definição do objecto de investigação, a sua natureza epistemológica e os procedimentos metodológicos a adoptar, também verificáveis no campo da educação. Sendo a investigação educativa um fenómeno eminentemente social, essas dicotomias mais se acentuam.

Numa qualquer investigação relacionada com o domínio da educação, tornam-se necessárias duas abordagens ao seu desenvolvimento: uma no âmbito científico e outra na dimensão pedagógica. Pacheco (1995) considera que a primeira é pautada pela sistematicidade e pelo rigor, enquanto a segunda deve estar adequada ao objecto de estudo, embora não se possa deduzir com isso que somente será uma investigação educativa aquela que é regida pelos padrões quantitativos de investigação, pelo contrário, as pesquisas na área das Ciências Sociais e Humanas devem procurar ter em consideração a subjectividade do sujeito tão presente em quaisquer argumentos de investigação.

A investigação qualitativa no domínio das ciências sociais quando trabalha com níveis de realidade não quantificáveis, envolvendo um universo de significados (motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes), relaciona-se implicitamente com um espaço mais profundo dessa relações, dos processos e dos fenómenos que se desenvolvem, pelo que não se pode reduzir o seu estudo simplesmente à operacionalização de variáveis.

A realização de qualquer tipo de investigação exige também da parte do investigador o cumprimento de princípios éticos. A ética em investigação deve desempenhar um papel importante, dado que é através do seu código ou regras de conduta, pelas quais se rege, para além dos limites que impõe, orientar a metodologia e a interdisciplinaridade da investigação. A ética baseia-se em questões que estão relacionadas com a justiça, pelo confronto entre direitos e deveres. Quando não se verifica o cumprimento do código de ética é também a própria validade dos resultados obtidos pela investigação que podem ser colocados em dúvida, ou mesmo não serem considerados válidos. Nessa perspectiva, Bogdan e Biklen (1994), referenciam alguns princípios de conduta que devem ser observados e cumpridos numa qualquer investigação, nomeadamente: qualquer investigador deve saber proteger a identidade dos sujeitos participantes no estudo de forma que a informação recolhida não os venha a prejudicar, bem como ter o cuidado de proteger com anonimato todos os escritos e a oralidade das informações recolhidas. O investigador deve também tratar com respeito o sujeito da investigação para que possa ocorrer

uma boa cooperação investigativa, incluindo o pedido de permissão para a realização do estudo, tornando bem claro aos sujeitos participantes os termos do contrato firmado previamente. Deve transmitir sempre a verdade, não só no momento da escrita como na divulgação dos resultados, pela fidelidade aos dados recolhidos e aos resultados a que chega, de forma a não se configurar o enviesamento das conclusões tratadas.

## **3.2. As representações sociais**

### **3.2.1 Conceito de representação**

Trata-se de um conceito pluridisciplinar, embora com certas especificidades na sua definição, conforme a abordagem disciplinar em questão. No domínio da psicologia social e no contexto em que se insere este trabalho, o termo representação é normalmente utilizado para designar o modo de apreensão de um objecto social por um indivíduo ou um grupo de indivíduos. Moscovici (1989) conceptualiza as representações sociais como um sistema de valores, de noções e de práticas relativas a objectos, aspectos ou dimensões do meio social que permitem não apenas o estabelecimento do quadro de vida dos indivíduos e dos grupos, mas que constitui também um instrumento de orientação, de percepção das situações e de elaboração das respostas. São construções simbólicas pelas quais o sujeito se apropria de um objecto ao atribuir-lhe sentidos no quotidiano das suas relações, vivências e práticas, filtrando informações, experiências e ideias relativas ao objecto, durante o processo dessas construções, passando-as pela selecção dos valores que caracterizam as suas pertenças grupais ou dos que atribui aos que toma como referências no trato com o objecto (Jodelet, 2001; Madeira, 2005).

As representações sociais organizam-se, portanto, como um saber prático, capaz de orientar comunicações e condutas (Moscovici, 2003), sendo o sentido dos objectos construído nas próprias relações sociais. As representações são, portanto, fenómenos complexos activados e activos na vida social, encontrando-se na sua riqueza diversos elementos, estudados por vezes isoladamente, tais como, elementos informativos, cognitivos, ideológicos, formativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, se bem que organizados numa espécie de saber que revela

algo sobre a realidade (Jodelet, 2001), embora em cada sociedade possam existir diferentes representações para um mesmo objecto devido a clivagens entre grupos, determinadas por condições socioeconómicas e sistemas de orientação diferentes. Nesta perspectiva, também Vala (1996), considera que as representações são sociais, porque são partilhadas por uma variedade de sujeitos, podendo deste modo ter uma função identitária para os grupos que as compartilham; permitem definir a sua identidade, proteger a sua especificidade de grupo, situando-as num determinado contexto social, estabelecendo ligações entre as crenças, a vida abstracta do saber e a vida concreta do sujeito nos seus processos de interacção com os outros. Com efeito, esta teoria possibilita a compreensão, não apenas daquilo que os indivíduos pensam de um objecto, cujo conteúdo carrega valor socialmente relevante e evidente, mas também *como e por que* eles pensam daquela forma (Roazzi, Federicci, & Wilson 2001).

O conceito de representação social está, portanto, associado a uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente, designa uma forma de pensamento social, considerando Jodelet (2002), que as suas principais características se podem resumir na própria definição, que considera as representações sociais como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objectivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 22).

Nessa compreensão analítica, pode ainda precisar-se que a representação é uma organização significativa dos elementos objectivos de uma situação que preenche uma função específica; a formação da representação social dá-se através de processos de objectivação, síntese e ancoragem, caracterizando-se, por consequência, a objectivação pela construção do conhecimento colectivizado. O indivíduo procura tornar um facto, objecto e/ou conhecimento novo em algo familiar, realizando para o efeito uma visão do objecto que seja coerente com a sua visão do mundo, materializando em seguida os elementos de representação na sua realidade de senso comum, naturalizando os esquemas conceptuais, dotando-os de realidade própria. A representação social consegue ligar o real, o psicológico e o social, estabelecendo ligações com referência à estrutura das acções, dos raciocínios susceptíveis de evoluir com o tempo. Segundo Postic (1995), “é a nossa representação que orienta a nossa actividade cognitiva” (p. 32).

Falar-se de representações sociais implica considerá-las, enquanto emergentes, na dimensão simbólica da vida social, pois servem para agir sobre o mundo e sobre os outros. São as

representações que elaboramos e construímos das coisas que nos permitem ajustarmo-nos ao mundo, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se nos colocam (Braga, 2001); as representações são também uma forma de saber prático com poder de acção sobre os outros e sobre o mundo, que se baseiam em valores que variam consoante os grupos em que emergem e segundo os saberes anteriores reactivados pela situação.

As representações sociais nascem no quotidiano e nas interacções que estabelecemos, sejam no seio da família, no trabalho, na escola, ou nas relações com a saúde, entre outras dimensões da vida social, onde quer que exista uma realidade a ser apropriada e partilhada. A formação de representações sociais associa, portanto, duas características principais: em primeiro lugar a premissa de que as representações têm o objectivo de transformar o não-familiar em familiar, embora não seja fácil transformar palavras não-familiares, ideias ou seres, em palavras usuais, próximas e actuais (Moscovici, 2004); em segundo lugar é que se trata de uma modalidade de conhecimento que tem por função direccionar a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. Nesse sentido, pode dizer-se que não é qualquer conhecimento que pode ser visto como representação social, mas apenas aquele que é elaborado na vida quotidiana dos indivíduos, pelo senso comum, construído socialmente, e portanto com a capacidade de acção e reflexão sobre a realidade.

Enquanto num plano social as representações dão forma às dimensões culturais da sociedade, num plano grupal e individual, como refere Almeida (2003), as representações constituem-se como “sistemas de disposições interiorizadas pelos actores, sintetizam as suas experiências passadas ao mesmo tempo que lhes guiam e justificam comportamentos e estratégias” (p. 177). É, portanto, neste segundo plano que enquadrámos a noção de representação no direccionamento das representações sociais relacionadas com o insucesso escolar, partilhadas por alunos e professores envolvidos no ensino tecnológico e profissional secundário.

As representações que o professor constrói dos seus alunos e das relações entre a escola e a sociedade são representações sociais porque o professor é, ele próprio, um sujeito social que elabora representações com base em modelos de referência, valores, ideias e imagens do seu grupo social; porque se encontra numa situação de interacção social com os alunos e com os demais professores; porque a situação institucional e social dos professores, assim como o seu papel, se reflectem nas representações que produzem (Benavente, 1999).

O conceito de representação social irradia da Sociologia e da Psicologia Social enquanto modo específico de conhecimento, mas com origem na teoria sociológica de Durkheim, baseada em dicotomias entre o indivíduo e o social, entre o pensamento colectivo e o pensamento individual. Apresenta dois termos determinantes na sua compreensão: a representação colectiva e a representação individual. Enquanto as representações individuais se baseiam na consciência individual, as representações colectivas estão baseadas na sociedade como um todo, ou seja, são ideias gerais e crenças existentes na sociedade que traduzem a forma como o grupo pensa; têm carácter estático.

O conceito de representação social viria no entanto a ser reformulado na década de sessenta por Moscovici, que ao contrário de Durkheim, considera que as representações sociais são dinâmicas e que o indivíduo não é um receptor passivo da ideologia dominante, pois não se limita a esperar pela informação e a processá-la, afirmando que:

“Os indivíduos, na sua vida quotidiana, não são meras máquinas passivas de obediência a aparelhos, de registo de mensagens e de reacção a estímulos, em que os torna uma psicologia social sumária, reduzida a recolher imagens e opiniões. Possuem, pelo contrário, a frescura da imaginação e um desejo de dar sentido à sociedade e ao universo em que vivem” (Moscovici (1976, p. 54).

Contrariamente a Durkheim, Moscovici considera que não há oposição entre o individual e o colectivo, exprimindo o indivíduo o que pensa assim como os seus sentimentos ao estar sujeito às representações dominantes no seu grupo social, verificando-se que “as representações sociais fazem a ponte entre o mundo individual e o mundo social” (Moscovici, 1989, p. 82). Se Durkheim associa as representações colectivas às representações homogéneas e compartilhadas pela sociedade, Moscovici (2000) considera que as representações sociais para além de dinâmicas são ainda heterogéneas, existindo uma relação estrita entre o social e o individual. Portanto, indivíduos e grupos ao comunicarem entre si, vão produzir e modificar as suas próprias representações que orientam as relações que estabelecem; as representações sociais são sempre o resultado da interacção e da comunicação. Nessa perspectiva, Moscovici define representação social, como:

“Um sistema de valores, ideias e práticas que desempenham uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que irá permitir aos indivíduos orientarem-se eles próprios no seu mundo material e social e governá-lo; em segundo, proporcionar que a comunicação exista entre os membros de uma comunidade fornecendo-lhes um código para permuta social e um código para nomear e classificar claramente os vários aspectos do seu mundo e a sua história individual e do grupo” (Moscovici (2000, p. 12).

Verifica-se, portanto, que as representações sociais são meios de recriar as realidades procurando torná-las em senso comum, em que a informação chega a todos através da partilha dos conhecimentos; são como uma rede de ideias, metáforas e imagens que são interligadas livremente em maior ou menor intenção, tratando o pensamento como um ambiente, como uma atmosfera social e cultural podendo distinguir as qualidades como se fossem características físicas. Trata-se, portanto, de uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos (Moscovici, 2003). As concepções formam-se, por consequência, num processo simultaneamente individual (resultado da elaboração sobre a experiência) e social (resultado do confronto das elaborações de cada um de nós com as dos outros). Assim, as nossas próprias concepções sobre o ensino profissional, as suas dificuldades de desenvolvimento, os seus processos de construção e os modos de funcionamento em contextos sociais tão diversificados, são influenciados pelas experiências que nos habituámos a reconhecer como tal, mas também pelas representações sociais dominantes. As concepções são como um “pano de fundo organizador de conceitos”, ou quadros conceptuais que desempenham um papel semelhante ao dos pressupostos teóricos gerais dos cientistas (Confrey, 1990, citado por Ponte, 1992, p. 162). A noção de representação social está portanto relacionada com a forma como todos nós, sujeitos sociais, aprendemos os conhecimentos da vida diária, as características do nosso meio ambiente e as informações que nele circulam, isto é, o conhecimento espontâneo, ingénuo, que tanto interessa na actualidade às ciências sociais, esse que habitualmente se denomina de conhecimento do senso comum ou pensamento natural por oposição ao pensamento científico.

Finalmente, a representação social está directamente relacionada com o local concreto das pessoas, apontando por isso para a dependência da sua situação social. Nesse sentido, a representação social não tem um carácter universal, pois constrói-se de forma específica por cada grupo social. Nessa perspectiva, considerando que grupos distintos ou sectores sociais têm

experiências e comunicações diferenciadas, é previsível inferir que as suas representações sociais não sejam também as mesmas, embora se sabendo que grande parte dos nossos comportamentos corresponde às nossas representações sociais, isto é, uma grande parte dos nossos comportamentos são configurados pelas representações sociais que funcionam enquanto orientadoras dos comportamentos. Se a representação social é preparação para a acção (Benavente, 1999), também a representação social que os próprios alunos têm do ensino que frequentam influenciará os desempenhos no seu desenvolvimento.

#### **4. Problemática**

O problema de qualquer investigação está, normalmente, relacionado com os fenómenos ou factos que ainda não possuem explicações ou soluções para a sua resolução, conforme também tem acontecido com os diversos casos que estão relacionados com o elevado insucesso escolar ou o baixo rendimento proporcionado pelos alunos nos mais diversos níveis de ensino, principalmente com aquele que tem envolvido sistematicamente os alunos do ensino profissionalizante de nível secundário, problemática em análise neste estudo. Deve ainda expressar uma relação entre duas ou mais variáveis e ser apresentado, preferencialmente, na forma interrogativa, mas também empírico para considerar a objectividade da investigação científica, enquanto a sua formulação deve referenciar com exactidão a(s) dificuldade(s) que se pretende(m) resolver num processo de desenvolvimento contínuo de pensamento reflexivo, numa perspectiva susceptível de resolução.

Um estudo científico, independentemente da sua natureza, contém sempre variáveis que devem estar contextualizadas nos seus objectivos e/ou hipóteses. Consequentemente, Lakatos e Marconi (1996, pp. 61-62), consideram que qualquer variável (dependente ou independente) pode ser classificada em duas ou mais categorias e considerada “como uma classificação ou medida, uma quantidade que varia: um conceito operacional, que contém valores, aspecto, propriedades ou factos, discernível num objecto de estudo possível de mensuração”, ou uma quantidade susceptível de tomar certo número de valores (matemática); um fenómeno que muda de grandeza consoante os casos individuais (social). Entretanto a variável dependente consiste naqueles

valores (fenómenos, factores) a serem explicados ou descobertos, em virtude de serem influenciados, determinados ou afectados pela variável independente; trata-se então do factor que aparece, desaparece ou que varia à medida que o investigador introduz, tira ou modifica a variável independente (Lakatos & Marconi, 1996). Representa portanto a variável que o investigador pretende compreender, explicar e prever, sendo por consequência o resultado de uma pluralidade de muitas outras variáveis independentes. Por outro lado, a variável independente “é aquela que faz parte do fenómeno que não se pode modificar” (Gil, 1995, p. 61).

No âmbito das pesquisas sociais, onde se encontra inserida esta investigação, a problemática em questão teve como princípio epistemológico subjacente o desenvolvimento continuado, permanente e recorrente, ao longo dos tempos, das elevadas taxas de insucesso produzidas no ensino profissionalizante de nível secundário, considerado por muitos como um ensino formativo adequado aos alunos portadores de alguns handicaps sociais ou “menores capacidades cognitivas” e com percursos de formação permeados por dificuldades de aprendizagem ao longo da escolaridade obrigatória de nove anos. Consequentemente, o ensino profissional tem procurado modificar os seus próprios objectivos formativos e os seus currículos de modo a contribuir para o desenvolvimento integral dos jovens, procurando dessa forma aliar “uma sólida formação geral a uma cultura tecnológica e a um saber-fazer” (Cabrito, 1994, p. 14), numa perspectiva de formação com sucesso. Apesar de não ter como objectivo único uma preparação para o exercício de uma profissão, assiste-se ainda presentemente a uma desafeição por este tipo de formação, pois continua a ser conotado com um ensino de segunda oportunidade.

A problemática do insucesso escolar, particularmente aquela que está relacionada com a existência de alunos em situação de insucesso no contexto do actual ensino profissionalizante secundário, introduziu nas escolas secundárias e nos próprios professores um conjunto de expectativas de interesse e análise pela situação, com o desenvolvimento de debates de ideias, com a promoção e a discussão de atitudes e comportamentos pedagógicos no sentido de darem respostas à crescente preocupação socioeducativa, sabendo-se no entanto da grande dificuldade em delimitar responsabilidades relacionadas com o fenómeno do insucesso, porque estamos perante um problema que para além de complexo, produz-se de acordo com uma casualidade também ela própria complexa (Morin, 1994).

Este trabalho não tem o propósito teórico de explicar as causas individuais e o tipo de insucesso escolar verificado em algumas escolas secundárias com ensino profissional, mas antes,

a procura de informações com indicadores considerados essenciais para a compreensão da existência dos obstáculos que interferem e que contribuem para o seu desenvolvimento. Assim sendo, o ponto de partida está relacionado com os índices de aproveitamento (in) satisfatórios dos alunos que frequentam o ensino profissional (alunos que embora não fiquem retidos no ano curricular, tendo em consideração a forma de organização deste tipo de ensino e formação, apresentam, todavia, níveis de rendimento reduzidos, incluindo atitudes e comportamentos de desinteresse pela formação e pela escola), assim como os abandonos verificados durante o período de tempo de duração do curso (em que a razão directa mais próxima parece estar intimamente relacionada com o excesso de faltas produzido pelos alunos em situação de desmotivação e desinteresse, não só pelo curso como pela própria escola).

Neste contexto, tomamos como objectivo central e global deste estudo, conhecer e analisar as representações que os alunos têm do ensino profissional que frequentam, do insucesso escolar que se produz neste segmento de ensino e formação, descobrindo a sua dimensão, construindo e interpretando indicadores. Simultaneamente, procuramos compreender o modo como os professores interiorizam e representam essa situação académica, quais os significados que constroem e como os relacionam, tendo por base a teoria das representações sociais, quando considera que todo o indivíduo é capaz de construir uma estrutura cognitiva da sociedade em que vive, descrevê-la e interpretá-la.

No presente, é consensual a ideia que o comportamento humano não pode ser globalmente entendido apenas baseado em factos exteriores e observáveis. Para ser entendido na sua totalidade há que ter em consideração os pensamentos, as cognições e as crenças do próprio sujeito, pois são estas que determinam e dão significado ao comportamento e que estruturam e organizam o mundo (Clark & Peterson, 1986).

#### **4.1. Natureza e objectivos do estudo**

Com o intuito de se definir a natureza desta investigação, procede-se à distinção entre metodologia e método dentro de uma investigação científica. Enquanto metodologia significa “etimologicamente o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para se fazer ciência, sendo uma disciplina instrumental, ao serviço da pesquisa” (Demo, 1999, p. 7), o método de

investigação, por outro lado, constitui “ o caminho para se chegar ao conhecimento científico e corresponde ao conjunto de procedimentos que servem de instrumentos para alcançar os fins da investigação” (Bisquerra, 1989, p. 55). Do ponto de vista científico, o método engloba a execução de operações, ordenadas, não só de natureza mental como material, cuja finalidade é a obtenção da verdade ou do conhecimento de um fenómeno ou de um objecto. Para se chegar a esse fim, por vezes é necessário propor e testar hipóteses, quando a investigação é de índole quantitativa. O conjunto dessas actividades ordenadas constitui, portanto, o método científico, que com maior segurança e economia permite alcançar o conhecimento científico.

Por outro lado, as técnicas utilizadas no desenvolvimento da investigação são os processos práticos que implementam o método e que têm por objectivo, para além da pesquisa, a recolha e o tratamento de informação. Bogdan e Biklen (1994), consideram que a metodologia designa o modo como focamos os problemas e procuramos as respostas. Nas ciências sociais aplica-se à maneira de realizar a investigação, pelo que os nossos pressupostos, interesses e propósitos levam-nos a escolher uma ou outra metodologia. Segundo Coulon (1995), o método é o conjunto de operações e actividades que, dentro de um processo preestabelecido se realizam de maneira sistemática para conhecer e actuar sobre a realidade, acrescentando Atkinson e Hammersley (1983) que metodologia e método, como teoria social e investigação empírica, dependem um do outro, pelo que nem sequer podem ser discutidos separadamente.

A metodologia, que deve ser escolhida de acordo com os objectivos do estudo, dos resultados esperados e do tipo de análise que se deseja efectivar (Albarello, Luc et al, 1997), foi delineada para a consecução de um estudo que aborda aspectos quantitativos e qualitativos da pesquisa, com ênfase para os aspectos qualitativo-interpretativos, combinando dados qualitativos com dados quantitativos numa relação de dependência colaborativa destes dois métodos de pesquisa, no sentido de uma combinação “capaz de levar mais-valias importantes à natureza multidimensional da realidade que, de outra forma, poderia ser intangível” (Polit e Hungler, 1991, p. 287). Pesquisas desta natureza, que combinam dados qualitativos com dados quantitativos, têm sempre como objectivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenómeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis (Gil, 1995). O levantamento de dados da pesquisa realizou-se no período compreendido entre Abril e Maio de 2010 (parte que corresponde à fase final teórica de desenvolvimento do ciclo de estudos, em contexto escolar, dos alunos do 12º ano).

Os instrumentos de recolha de dados, a referir posteriormente, foram um inquérito por questionário aplicado a todos os alunos que se encontram a frequentar o ensino profissional (alunos do 10º, 11º e 12º anos) dos diversos cursos profissionais das escolas envolvidas no estudo, assim como entrevistas aos professores directores dos cursos profissionais em estudo, incluindo questionários às escolas no sentido de se conhecer a rentabilidade do ciclo de formação correspondente aos anos lectivos de 2007/08 a 2009/10, utilizando como fonte de informação o indicador oficial actualmente em uso para determinar a taxa de rentabilidade, concebida e utilizada pela OCDE. Trata-se da taxa que relaciona o número de alunos diplomados num determinado ano (ano previsível de conclusão de curso) com o número de alunos inscritos pela 1ª vez no 1º ano do respectivo curso (10º ano, no caso em estudo) e o número de alunos que concluiu esse curso no espaço de três anos (10º, 11º e 12º anos).

Naturalmente que o processo de análise em questão também acaba por envolver situações de insucesso não directamente relacionadas com o conceito convencional de insucesso escolar (reprovação, retenção, ...), mas também com outras situações, tais como os abandonos e/ou as desistências, as transferências intra e inter-cursos. São situações que em muitos dos casos estão directamente relacionadas com o próprio aluno, nomeadamente com o desinteresse, a desmotivação e o absentismo às aulas.

Este estudo não pretende desenvolver conhecimentos teóricos aplicáveis e generalizáveis a todas as situações, mas apenas conhecimentos práticos que, apoiados por alguma teorização da especialidade e elaborados num quadro metodológico específico, terão em consideração as características mas também esses possíveis constrangimentos na sua elaboração. Nessa linha de entendimento, pretende-se ainda verificar em que medida o insucesso produzido neste sector de ensino, continua a reflectir a reprodução ou mesmo a manutenção de uma identidade relacionada com o aproveitamento escolar destes alunos durante a frequência do ciclo da escolaridade obrigatória de nove anos (repetências e níveis de aproveitamento insuficientes). Procura também verificar se a própria natureza da formação destes cursos, com o seu carácter marcadamente funcional (preparação para o exercício de uma ocupação social no mercado de trabalho), associada à origem social dos próprios alunos, interfere negativamente nas motivações e nas expectativas escolares e profissionais de ascensão com consequências previsíveis no próprio rendimento escolar. Confirmar ou infirmar, embora numa outra dimensão de natureza muito mais subjectiva, se a própria escola, por razões de natureza pedagógica, psicológica, organizacional

e/ou outras, tem baixado deliberadamente o seu grau de exigência perante as dificuldades e os problemas entretanto detectados, estabelecendo, conseqüentemente, “ambientes facilitadores de passagem” traduzidos em “sucessos artificiais”, num segmento de ensino que alguns continuam a considerar “destinado aos alunos que não pretendem estudar mas apenas a obtenção fácil de uma formação certificada para o mundo do trabalho”, contribuindo dessa forma para a redução do elevado insucesso escolar produzido no ensino secundário ao longo dos anos.

#### **4.2. Objectivos do estudo**

Os objectivos a prosseguir em qualquer investigação científica representam os fins teóricos e práticos que a mesma se propõe alcançar, pelo que devem exprimir claramente o propósito e a dimensão do estudo. Enquanto os objectivos gerais procuram dar uma visão geral do assunto a desenvolver pela investigação, nos quais o investigador estabelece aquilo que espera conseguir com a mesma, sem a preocupação da delimitação do tema, por outro lado, este(s) deverão ser detalhados nos seus objectivos específicos, que são o desdobramento do(s) objectivo(s) gerais em questões mais específicas.

##### **Objectivo geral**

- Conhecer e analisar as representações que os alunos do ensino profissional de nível III do ensino secundário têm em relação a este ensino e ao tipo de insucesso escolar que produzem, descobrindo a sua dimensão académica, nomeadamente, nas suas vertentes cognitiva e social, e simultaneamente compreender o modo como os professores o interiorizam e o representam ao nível científico e pedagógico, tendo em consideração os objectivos de ensino e formação consagrados para cada um dos cursos profissionais.

## **Objectivos específicos**

- Conhecer as motivações e os interesses dos alunos que mais contribuíram para a escolha do ensino profissional;
- Analisar as representações que os alunos fazem do ensino profissional, tendo em consideração que as suas características de formação estão directamente vocacionadas para uma inserção imediata no mercado de trabalho;
- Caracterizar o perfil sociocultural e escolar (percursos escolares anteriores) dos alunos que frequentam o ensino profissional;
- Compreender as razões que mais contribuem para o desenvolvimento de situações de insucesso escolar neste nível de ensino e formação profissional, tendo em consideração que a sua estrutura curricular por módulos permite, para além de uma maior flexibilidade no seu desenvolvimento, o respeito pelos ritmos de aprendizagem de cada aluno;
- Conhecer as expectativas dos alunos do ensino profissional face ao futuro profissional e/ou escolar; se percebem esta modalidade como uma via que permite mais facilmente uma integração rápida no mundo do trabalho ou o caminho mais adequado para ingressarem no ensino superior (ou curso de especialização tecnológica) ou simplesmente a oportunidade que melhor poderá contribuir para a concretização da escolaridade relativa ao décimo segundo ano;
- Conhecer as representações e as percepções que os professores fazem deste segmento de ensino e formação;
- Conhecer o rendimento (taxa de conclusão) dos alunos do ensino profissional que iniciaram os cursos profissionais em 2007-2008 e o concluíram em 2009-2010.

## **5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Perspectivando as várias técnicas de investigação como as diversas formas ou modos de actuar pelos quais se pode captar a realidade social, fazer a recolha dos dados e o seu tratamento,

ou, como refere Almeida e Pinto (1983, p. 78), o “conjunto de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela pesquisa”, seleccionámos, de entre as técnicas empíricas de pesquisa mais utilizadas, o inquérito por questionário aos alunos do ensino profissional secundário, embora também complementado com o desenvolvimento de entrevistas aos professores directores dos respectivos cursos profissionais, por nos parecer a mais adequada ao estudo em questão, tendo em vista os objectivos de investigação previamente definidos.

### **5.1. O inquérito por questionário**

O inquérito por questionário é um instrumento de recolha de dados constituído por uma série ordenada de perguntas articuladas por uma perspectiva de prossecução e determinação de um determinado objectivo ou objectivos, o qual deve ser respondido por escrito e sem a presença do investigador. Trata-se de um instrumento de recolha de dados muito utilizado em ciências sociais e humanas, baseado numa sequência de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais, sobre eles próprios e o seu meio (Quivy & Campenhoudt, 1992), tornando possível a compreensão das opiniões, atitudes e conhecimentos. Segundo Fortin (1999), trata-se de “um método de colheita de dados que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos” (p. 248). A sua utilização possui vantagens e desvantagens, tais como:

Vantagens: São relativamente económicos (em tempo e em dinheiro); contêm questões padronizadas; obtêm um grande número de dados num processo que atinge simultaneamente um grande número de pessoas; abrangem uma área geográfica ampla com a obtenção de respostas rápidas e precisas; permitem ainda uma maior liberdade nas respostas pela razão do seu anonimato; maior segurança nas respostas pelo facto de não serem identificadas; permitem ainda mais tempo na elaboração das respostas.

Desvantagens: A percentagem de retorno dos questionários por vezes é reduzida; obtenção de perguntas sem respostas em determinadas situações; impossibilidade de ajudar o informante nas questões mal compreendidas; exigem um universo mais homogéneo.

A elaboração de um questionário necessita do cumprimento da observância de normas precisas para aumentar a sua eficácia e validade, pelo que deve haver muito cuidado na selecção das questões para que possam oferecer as condições necessárias para a obtenção de informações válidas. Os temas escolhidos devem estar concretamente de acordo com os objectivos da investigação e em consonância com a problemática de investigação. Para Ghiglione e Matalon (2001), qualquer erro ou ambiguidade associados à construção do questionário conduzirão a conclusões erradas, pelo que é aconselhável que as questões sejam reformuladas de modo a que sejam perfeitamente entendidas pelo inquirido. As questões, de um modo geral, podem ser construídas através de dois tipos: questões abertas e fechadas. Segundo Ghiglione e Matalon (2001), as questões fechadas podem ter várias formas e permitem uma análise estatística directa dos dados recolhidos, enquanto o uso de questões abertas obriga à análise de conteúdo. A sua escolha prende-se com vários aspectos, entre os quais estão os próprios objectivos da investigação, a capacidade que se tem para se fechar as questões no sentido de se analisar de forma mais dissecada as variáveis pretendidas, o tipo de impacto que se pretende criar sobre o inquirido e a própria lógica do questionário; deve ser construído de acordo com o tipo de população que se vai investigar, para que esta possa compreender objectivamente cada uma das questões.

A construção de um questionário\ estruturado envolve ainda a passagem por seis etapas:

1. Delimitação da informação a recolher;
2. Formulação das questões;
3. Sequência e formato das questões;
4. Revisão do esboço do questionário;
5. Pré – teste do questionário;
6. Redacção da introdução e das directrizes.

O questionário deve ser testado previamente, antes de ser aplicado à população-alvo do estudo. Nesse sentido, alguns desses exemplares devem ser aplicados numa pequena população previamente escolhida, evitando-se que no acto da análise dos dados se detectem possíveis falhas, tais como: inconsistência ou complexidade das questões, ambiguidade ou linguagem inacessível, perguntas supérfluas, etc. Após a aplicação do pré-teste e a verificação de possíveis insuficiências no seu preenchimento, a sua reestruturação pode incluir não só a modificação das próprias

perguntas como a transformação de perguntas abertas em perguntas fechadas se se constatar não existir variabilidade de respostas. O pré-teste pode ainda ser aplicado mais do que uma vez, tendo sempre em vista o seu aperfeiçoamento e o aumento da validade. A sua utilização serve ainda para verificar em que medida o questionário apresenta três importantes elementos de confirmação: *Fidedignidade* (qualquer pessoa que o aplique obterá sempre os mesmos resultados); *Validade* (os dados recolhidos são necessários à pesquisa); *Operatividade* (vocabulário acessível e com significado claro).

Incluíram-se perguntas estruturadas no questionário pela facilidade de tratamento das respostas, embora também tenha estado presente nas nossas expectativas a liberdade de expressão e espontaneidade das respostas às perguntas não estruturadas, pelo que foram incluídas questões que permitissem aos alunos emitirem as suas opiniões.

No cabeçalho do questionário indicámos o âmbito do estudo em questão, solicitando aos inquiridos que respondessem às questões com o máximo de rigor possível, salvaguardando o anonimato e a garantia da confidencialidade das respostas.

O inquérito por questionário encontra-se dividido em três partes. A primeira parte é composta por um conjunto de questões relacionadas com a caracterização pessoal dos alunos inquiridos (idade, sexo, curso profissional de frequência, retenções durante a escolaridade obrigatória e as razões que as provocaram, assim como os motivos que prevaleceram para a escolha do curso profissional, incluindo os resultados escolares obtidos no final do 9º ano de escolaridade, ano que antecede a entrada num curso profissional). A segunda parte está centrada em questões relacionadas com o meio familiar dos alunos (nomeadamente: habilitações literárias e profissões dos pais, assim como o número de elementos do agregado familiar). A terceira parte está direccionada para a recolha de dados relacionados com objectivos de satisfação relativamente ao desenvolvimento do curso profissional de frequência do aluno, com algumas questões organizadas de acordo com uma escala de Likert de quatro pontos. A tabela II resume as variáveis utilizadas no questionário.

**Tabela II - Inquérito aos alunos**

<b>Grupos</b>	<b>Título</b>	<b>Variáveis</b>	<b>Itens</b>
<b>I</b>	Caracterização pessoal dos alunos (identidade e trajectória escolar)	Idade, género, curso profissional, retenções e suas causas, resultados escolares e os motivos que estiveram na escolha do curso	9
<b>II</b>	Caracterização familiar dos alunos	Situação profissional dos pais dos alunos e níveis educacionais; constituição do agregado familiar	6
<b>III</b>	Grau de satisfação dos alunos relativamente aos cursos profissionais de frequência	Níveis de satisfação em relação a diversos aspectos considerados importantes do curso profissional de frequência, assim como o nível actual de aproveitamento escolar	13

O inquérito, após a sua aprovação e autorização concedida pelo GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Ministério da Educação) para ser realizado em meio escolar, dado cumprir todos os requisitos de qualidade técnica e metodológica para o efeito, foi previamente aplicado a um grupo de 20 alunos do 12º ano (alunos finalistas) do curso profissional Técnico de Electrotecnia da Escola Secundária de Ermesinde, no final de Abril de 2010, com o intuito de testar a inteligibilidade das próprias questões e, simultaneamente, como salienta Foddy (1996), “assegurar que o leque de opções proposto cobria todas as possibilidades pertinentes e excluía as alternativas inadequadas” (p. 158), garantindo, por consequência, a sua aplicabilidade às questões colocadas pela investigação.

Na sequência dessa pré-aplicação, foi introduzida uma outra questão ao questionário, não considerada inicialmente, que se relaciona com a identificação do ano de escolaridade de frequência do aluno no curso profissional. Depois de reformulado, o questionário foi aplicado na primeira quinzena de Maio a todos os alunos das turmas das escolas envolvidas no estudo, alunos a frequentar o 1º, 2º e 3º ano dos respectivos cursos profissionais (10º, 11º e 12º), num total de 638 alunos.

Para o efeito, contámos com a preciosa colaboração de alguns docentes das respectivas escolas envolvidas no estudo, os quais fizeram a sua distribuição em mão aos próprios directores dos respectivos cursos profissionais, que o aplicaram directamente em sala de aula, após autorização concedida pelas direcções das respectivas escolas. A recolha dos questionários processou-se em tempo oportuno (antes dos alunos entrarem na frequência do estágio profissional) respeitando a sequência de operações entretanto verificada na entrega.

## 5.2. Entrevista

A entrevista é uma técnica de recolha de dados muito utilizada na investigação social que abrange, segundo Ghiglione e Matalon (2003), “todas as formas de interrogar indivíduos tendo em vista uma generalização” (p. 69), sendo definida, globalmente, como uma conversa intencional cuidadosamente planeada, que se desenrola entre duas ou mais pessoas, com momentos distintos, e um desenvolvimento inicial baseado numa conversa informal. Nessa perspectiva, também Fortin (1999), considera a entrevista como um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre os entrevistadores e os participantes com o objectivo de recolher dados relativos às questões de investigação formulada, servindo a sua utilização, em muitos casos, como complemento de outros métodos, incluindo a validação de resultados obtidos por outros métodos, ou num contexto de desenvolvimento de maior profundidade de determinado estudo. Através da entrevista, os pesquisadores procuram informações de recolha de dados não só objectivos como subjectivos. Enquanto os dados objectivos podem ser obtidos também através de outras fontes secundárias tais como censos ou estatísticas, os dados subjectivos podem ser obtidos através da entrevista, dado que se relacionam com os valores, as atitudes e as opiniões dos sujeitos entrevistados.

A entrevista pressupõe, portanto, o estabelecimento de uma relação interactiva num ambiente de influência recíproca entre os interlocutores, permitindo ainda ao entrevistado discorrer sobre o tema entretanto proposto. Num plano mais abrangente, Ketele (1999), considera que a entrevista “é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações” (p. 18). Trata-se, portanto, de um diálogo estabelecido de forma metódica entre entrevistador e entrevistado, cujo objectivo principal é também a obtenção de determinada informação do entrevistado. Nessa perspectiva, o entrevistador necessita de especificar a informação que pretende obter desse encontro para que possa decidir o tipo de entrevista a realizar. Isto determina, portanto, que existem diferentes tipos de entrevistas para as quais Lessard-Hébert et al (1994) atribuem dois sentidos: a entrevista orientada para a informação e a entrevista orientada para a resposta.

A entrevista orientada para a informação é aquela que se circunscreve à recolha de dados relativos à percepção e à opinião do sujeito ou de um grupo de sujeitos numa determinada situação. Distingue-se da entrevista orientada para a resposta na medida em que o grau de estruturação é aquele que é imposto pelo entrevistado, pelo que também é caracterizada por ser do tipo não-estruturada. Nesse sentido de diferenciação, as entrevistas mais utilizadas em Ciências Sociais, de acordo com Flick (2004), são:

- Entrevista aberta ou não estruturada;
- Entrevista projectiva;
- Entrevista com histórias de vida;
- Entrevista com grupos focais;
- Entrevista estruturada;
- Entrevista semi-estruturada.

Enquanto a entrevista projectiva está centrada em técnicas visuais, isto é, na utilização de recursos visuais onde o entrevistador pode mostrar ao informante, entre outros, fotos, filmes, permitindo evitar respostas directas, sendo normalmente utilizada para aprofundar informações sobre determinado grupo ou local, a entrevista relacionada com histórias de vida tem como principal função retratar as experiências vivenciadas por pessoas, grupos ou organizações. Existem dois tipos de entrevista sobre histórias de vida: a completa, que retrata todo o conjunto da experiência vivida e a tópica, que focaliza uma etapa ou um determinado sector da experiência em questão (Minayo, 1993). Este tipo de entrevista tem como aspecto principal o facto de permitir que o entrevistado retome a sua vivência de forma retrospectiva, isto é, durante a entrevista o entrevistado pode acabar por libertar os seus próprios pensamentos reprimidos, os quais acabam por chegar ao entrevistador sob a forma de confiança. Tais relatos podem constituir-se como material extremamente rico para análise, nos quais se encontram o reflexo da dimensão colectiva a partir da visão individual.

As entrevistas com grupos focais constituem uma técnica de recolha de dados cujo objectivo é estimular os participantes a discutirem sobre um assunto de interesse comum relativamente a um determinado tema em debate aberto. Krueger (1996) descreve as entrevistas

com grupos focais como “pessoas reunidas em uma série de grupos que possuem determinadas características e que produzem dados qualitativos sobre uma discussão focalizada”.

Os participantes são escolhidos a partir de um grupo cujas ideias e opiniões são do interesse da pesquisa. Trata-se de uma técnica de entrevista que tanto pode ser utilizada num grupo de pessoas que já se conhece previamente como num grupo de pessoas que ainda não se conhece. A discussão realiza-se através de reuniões com um pequeno número de participantes (entre 6 a 8 participantes), geralmente com a presença de um moderador que intervém sempre que achar necessário, na tentativa de focalizar e aprofundar a discussão. Nesse sentido, a primeira tarefa do moderador é a sua própria apresentação, mas também uma rápida apresentação do tema que irá ser discutido, seguindo-se a apresentação dos restantes elementos do grupo. Neste tipo de entrevista, os participantes levam em conta os pontos de vista dos outros para a formulação das suas respostas, mas também podem tecer comentários sobre as suas experiências e as dos outros.

Embora não exista um consenso nas Ciências Sociais que determine quando é que este método é mais eficaz do que a entrevista individual, pois a escolha do método irá depender sempre da natureza da pesquisa, dos seus objectivos, dos próprios entrevistados, mas também da habilidade e da preferência do pesquisador, a discussão em grupo visa muitas vezes complementar a entrevista individual e até a própria observação participante.

As entrevistas estruturadas são elaboradas através de um questionário totalmente estruturado, onde as perguntas são previamente formuladas com o objectivo de não haver desvios às questões colocadas. Realiza-se segundo um roteiro que é elaborado e efectuado de preferência com pessoas de acordo com um plano. A razão da sua padronização está relacionada com as respostas dos entrevistados às mesmas perguntas, caracterizando-se pela colocação de questões fechadas para se obter dados sobre a mesma amostra com informação recolhida de tipo uniforme; as questões são colocadas tal como foram inicialmente escritas, estando as categorias de respostas também previamente definidas.

Trata-se de um tipo de entrevista que facilita a análise de dados e que permite a replicação do estudo se bem que a sua flexibilidade e espontaneidade sejam reduzidas, uma vez que diminui ou anula a possibilidade de aprofundar questões que não foram antecipadamente pensadas. Limitam, por consequência, o ponto de vista do sujeito ao imporem quando, em que sequência e como tratar os assuntos. Por outro lado, a entrevista aberta ou não estruturada dá a liberdade ao entrevistado de desenvolver cada situação em qualquer direcção que considere

adequada, pois as questões são espontâneas. Em geral, as perguntas são abertas e por isso podem ser respondidas num contexto de diálogo informal do qual se pretende conhecer a perspectiva dos entrevistados sobre um determinado tema que é proposto pelo entrevistador. Caracteriza-se por se desenvolver no fluir de uma conversa, onde as questões emergem do contexto imediato, através de um guião-documento escrito com o objectivo e as linhas orientadoras.

Este tipo de entrevista permite ter uma boa percepção das diferenças individuais e mudanças do entrevistado, enquanto as questões podem ser individualizadas para melhor comunicação. Por outro lado, é o tipo de entrevista que requer muito tempo para se obter informação sistemática, embora também dependa das capacidades e treino do entrevistador, que deve ter a mínima interferência possível, assumindo uma postura de ouvinte, interferindo apenas em caso de extrema necessidade, ou para evitar que a entrevista termine precocemente.

A entrevista semi-estruturada, também designada por alguns por semi-directiva, permite o contacto directo com o campo de investigação. Nesse sentido, existe um esquema pré-definido das questões a serem desenvolvidas para a viabilização da recolha da informação através da importação de dados comparáveis de diferentes participantes. Caracteriza-se, portanto, pela existência de um guião previamente preparado com as linhas orientadoras da entrevista, embora não exigindo uma ordem rígida na colocação das questões, permitindo ainda um elevado grau de flexibilidade na exploração das questões.

Durante a realização deste tipo de entrevista, o tempo disponível é otimizado, uma vez que os dados vão sendo tratados sistematicamente. Esta entrevista é aconselhada para ser realizada a grupos, permitindo seleccionar temáticas para aprofundamento, assim como a introdução de novas questões sempre que se considere pertinente. Exige, no entanto, uma boa preparação por parte do entrevistador.

Foi nos anos 50 que Rogers introduziu o conceito de não directividade da entrevista ao recorrer à entrevista do tipo não-directiva no campo da psicoterapia, movido pela convicção de que “a finalidade da terapia consistia em ajudar o sujeito a exprimir-se e a libertar-se dos entraves que o impedem de aceder à própria verdade. O terapeuta só lá está como revelador, reformula o que é dito, exprime o que capta “ (Ruquoy, 1997, p. 9).

Em relação à tipologia da entrevista semi-estruturada, Quivy e Campenhoudt (2008), referem ainda a existência de duas situações de entrevista: a centrada no acontecimento ou centrada numa experiência ligada a um determinado facto, a qual exige do entrevistador para a

sua realização de uma lista de tópicos precisos relativos ao tema em estudo, e a entrevista centrada na análise de histórias de vida, que se diferencia de outras entrevistas pelo grau de aprofundamento e de pormenorização requeridos, devendo geralmente ser aplicada a um grupo reduzido de interlocutores e em várias sessões.

Assim, optámos pela concepção e elaboração de entrevistas semi-estruturadas individuais aos directores dos diferentes cursos profissionais, por nos parecer serem aquelas que permitem uma melhor definição e orientação das perguntas a abordar a professores que detêm um melhor conhecimento e mais aprofundado relativamente aos cursos profissionais, incluindo também uma informação diferenciada e desenvolvida sobre cada um dos seus alunos. Nessa perspectiva, pretendemos complementar o estudo com a recolha de dados, embora de natureza qualitativa, que estão directamente relacionados com as representações e as percepções que os professores constroem sobre a natureza social e educativa deste segmento de ensino e formação, para além do conhecimento das causas que mais directamente estão relacionadas com o (in)sucesso/rendimento escolar percebido no ensino profissional.

### **5.3. Participantes**

Para a validação do questionário foi seleccionada uma amostra correspondente à totalidade dos 638 alunos que estão a frequentar o ano lectivo de 2009/2010 nos diversos cursos profissionais, respectivamente no 1º, 2º e 3º ano (10º, 11º e 12º ano) do Ensino Profissional do Ensino Secundário (nível III), dos quais 185 são alunos finalistas dos respectivos cursos profissionais (alunos do 12º ano), conforme indicado no quadro XXXI.

Esta amostra foi recolhida em três grandes escolas secundárias do grande Porto (concelhos de Valongo e Maia do distrito do Porto, escolas inseridas em concelhos com índices de desenvolvimento social muito semelhantes) com ensino profissional de nível III desde a sua implementação.

As escolas envolvidas no estudo foram entretanto designadas por Escola A, Escola B e Escola C. Trata-se de escolas secundárias de cariz tipicamente urbano, onde prevalece uma grande similitude histórica relativamente ao desenvolvimento deste tipo de ensino e formação (escolas com grande tradição e representação do ensino técnico anterior ao 25 de Abril de 1974,

de ensino técnico-profissional implementado em 1983, assim como de ensino tecnológico criado pela reforma de 1989 e que substituiu o ensino técnico-profissional).

**Quadro XXXI - Distribuição dos alunos em função do ano de escolaridade e da escola frequentada**

Ano	Escolas			Total	%
	A	B	C	(A + B + C)	
10º	113	58	102	273	42.8
11º	63	36	81	180	28.4
12º	61	62	62	185	28.8
<b>Total</b>	237	156	246	<b>638</b>	<b>100</b>

No 10º ano existem 273 alunos (42,8%) repartidos por 14 turmas; no 11º ano existem 180 alunos (28,4%) distribuídos por 11 turmas; no 12º ano existem 185 alunos (28,8%) repartidos por 13 turmas.

Após a aplicação dos questionários aos alunos, foi elaborado o guião de entrevista dirigido aos directores dos cursos profissionais que se encontram no 12º ano (alunos finalistas), no sentido de sequencializarem e aprofundarem algumas ideias e princípios relacionados com o desenvolvimento do insucesso escolar já reconhecido no questionário. Nessa perspectiva complementar de análise e de agregação, foram realizadas 12 entrevistas (A<sub>1</sub> a A<sub>4</sub>; B<sub>1</sub> a B<sub>4</sub> e C<sub>1</sub> a C<sub>4</sub>), respectivamente, quatro professores da escola A, quatro professores da escola B e quatro professores da escola C.

As entrevistas, com uma duração aproximada por entrevista entre vinte e trinta minutos, tiveram como objectivos gerais, a recolha de informação relacionada:

- Com as percepções e opiniões dos professores sobre os alunos que frequentam o ensino profissional;
- Com as percepções e opiniões dos professores sobre as causas que mais directamente parecem interferir para o baixo rendimento escolar dos alunos do ensino profissional;
- Com as opiniões dos professores sobre a estrutura modular dos currículos programáticos no ensino profissional; vantagens e/ou desvantagens em relação ao processo de desenvolvimento de um ensino por competências.

As entrevistas foram gravadas em registo magnético com a autorização dos entrevistados, seguindo-se, posteriormente, a sua transcrição com os procedimentos considerados necessários à interpretação do seu conteúdo, por recorrência à análise temática (análise de conteúdo).

Entende-se por análise de conteúdo o conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam através de procedimentos sistemáticos e objectivos a descrição do conteúdo das mensagens na perspectiva da obtenção de indicadores, os quais podem ser ou não quantitativos, no sentido de permitirem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. Trata-se, portanto, de uma metodologia que requer do autor uma tarefa de desocultação e a procura do não-dito através de um esforço de interpretação entre a objectividade e a subjectividade, podendo assim servir duas funções: uma função heurística (análise de conteúdo movida pela descoberta) e uma função de administração de prova (verificação ou infirmação de hipóteses prévias).

O método de análise de conteúdo varia muito em função do discurso ao qual se aplica, levando Bardin (2004), a considerar que “ não existe pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente regras de base ...” (p. 30). Assim, mais do que um instrumento, a análise de conteúdo é um conjunto de apetrechos, um leque de técnicas de análise de comunicações. Nessa perspectiva de interpretação, a análise de conteúdo pode ser aplicada segundo Bardin (2004), a respostas de questionários, a entrevistas de qualquer espécie, a comunicações dentro de um grupo, entre outras. Para o efeito estabelece, em termos organizativos, a existência de três fases no processo de análise do conteúdo:

- Pré-análise;
- Fase de exploração do material;
- Fase do tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na fase da pré-análise, realiza-se o trabalho inicial que assenta em actividades pouco estruturadas, tais como a selecção dos documentos para análise, a elaboração dos indicadores e a formulação das hipóteses. A primeira actividade indicada passará por uma leitura “flutuante” do material em estudo com o objectivo de sensibilização e de constituição das primeiras ideias; “conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações; pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa em função de hipóteses emergentes, da projecção de teorias adaptadas

sobre o material e da possível aplicação de técnicas sobre materiais análogos”. A segunda fase do trabalho de análise consiste na exploração analítica do material; no tratamento do material de documentos que constitui o *corpus* por operações de codificação, correspondendo esta a uma transformação dos dados brutos do texto, por recorte, agregação e enumeração, permitindo atingir uma representação de conteúdo ou da sua expressão susceptível de esclarecer o analista relativamente às características do texto, que podem servir de índices.

Para se organizar a codificação é portanto necessário escolher unidades de texto de forma pertinente, a partir das quais será possível fazer-se a sua enumeração e classificação, quando se pretende uma análise quantitativa e categorial. Trata-se, portanto, de “recortar” o texto em unidades isoladas significativas do ponto de vista do seu conteúdo. As unidades podem ser de registo ou de contexto. As primeiras correspondem “ao segmento do conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”. A determinação das unidades de registo consiste na escolha do tipo de unidade de registo que será adoptado pelo pesquisador ao longo da análise, ressaltando que apenas um tipo de unidade deverá ser utilizada durante uma mesma análise de forma a permitir a aplicação de regras de quantificação. As segundas correspondem à “unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento de mensagem cujas dimensões (superiores às unidades de registo) são óptimas para se compreender a significação exacta da unidade de registo” (Bardin, 2004).

Entretanto como unidade de registo pode-se tomar uma palavra, um tema, um objecto, um acontecimento ou um documento. A utilização do tema como unidade de base para a análise é normalmente feita quando se pretende estudar “opinões, atitudes, valores, crenças e tendências”. Este procedimento utiliza-se, normalmente, no tratamento de respostas a questões abertas e a entrevistas. A terceira fase será a interpretação inferencial, apoiada nos materiais de informação, que se iniciou na etapa da pré-análise.

Sendo a finalidade da análise de conteúdo a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção), a inferência permite a passagem da descrição à interpretação enquanto atribuição de sentido às características do material, recorrendo a indicadores (quantitativos ou não). Nesta etapa procura-se, portanto, colocar em relevo as informações que são fornecidas pela análise através de quantificação simples (frequência) ou mais complexas como a análise factorial, permitindo apresentar os dados em diagramas, figuras, modelos, etc.

Enquanto a abordagem quantitativa se pauta pela frequência de certos elementos de análise, a abordagem qualitativa, por outro lado, orienta-se pela análise do conteúdo que servirá para interpretar o *corpus*.

Procedeu-se, ainda, à entrega pessoal de um questionário às escolas envolvidas no estudo, no qual se solicitava informação sobre o nível de rendimento (taxa de conclusão dos cursos) dos alunos dos diversos cursos do ensino profissional que iniciaram a sua formação de ensino profissional no ano lectivo de 2007/08 (10º ano) e que o concluíram em 2009/10 (12º ano), de acordo com os quadros XXXII; XXXIII, XXXIV e XXXV.

Os resultados fornecidos pelas escolas (A, B e C) indicam a totalidade dos alunos que concluíram com sucesso os planos curriculares escolares dos respectivos cursos profissionais, incluindo a prova de aptidão profissional (PAP), realizada durante a primeira quinzena de Julho de 2010.

**Quadro XXXII - Taxa de conclusão referente ao ciclo de 2007-2010 da escola A**

Cursos Profissionais (Escola A)	Ciclo de Formação (2007-2010)		
	Nº alunos que iniciou	Nº alunos que concluiu	Taxa de conclusão
Técnico de Electrotecnia	25	07	28 %
Técnico de Manutenção Industrial	23	13	57 %
Técnico de Secretariado	22	04	18 %
Técnico Animador Sociocultural	44	28	64 %
<b>TOTAL</b>	<b>114</b>	<b>52</b>	<b>46 %</b>
<b>Taxa de conclusão = 46 %</b>			

**Quadro XXXIII - Taxa de conclusão referente ao ciclo de 2007-2010 da escola B**

Cursos Profissionais (Escola B)	Ciclo de Formação (2007-2010)		
	Nº alunos que iniciou	Nº alunos que concluiu	Taxa de conclusão
Técnico de Electrónica, Automação e Controlo	16	10	63 %
Técnico de Secretariado	20	16	80 %
Técnico Gestão Equipamentos Informáticos	22	04	18 %
Técnico de Manutenção Industrial	21	18	86 %
<b>TOTAL</b>	<b>79</b>	<b>48</b>	<b>61 %</b>
<b>Taxa de conclusão = 61 %</b>			

**Quadro XXXIV - Taxa de conclusão referente ao ciclo de 2007-2010 da escola C**

Cursos Profissionais (Escola C)	Ciclo de Formação (2007-2010)		
	Nº alunos que iniciou	Nº alunos que concluiu	Taxa de conclusão
Técnico Electrónica, Automação e Computadores	22	09	41 %
Técnico de Gestão e Prog. Sistemas Informáticos	24	18	75 %
Técnico de Análise Laboratorial	22	15	68 %
Técnico de Turismo	23	15	65 %
<b>TOTAL</b>	<b>79</b>	<b>48</b>	<b>61 %</b>
<b>Taxa de conclusão = 63 %</b>			

**Quadro XXXV - Taxa de conclusão total referente ao ciclo de 2007-2010 das escolas (A+B+C)**

Cursos Profissionais (Escolas A+B+C)	Ciclo de Formação (2007-2010)	
	Nº alunos que iniciou	Nº alunos que concluiu
<b>TOTAL</b>	284	157
<b>Taxa de conclusão total = 55 %</b>		

## **6. Apresentação e interpretação dos dados**

Seguidamente, indicam-se os dados mais significativos (recolhidos através do inquérito por questionário aos alunos e pelas entrevistas aos professores directores dos cursos) no sentido de se conhecerem as representações dos alunos face ao ensino profissional que frequentam (identidade e trajectória escolar, meio social e familiar e o nível de satisfação sobre a opção de ensino e formação adoptada).

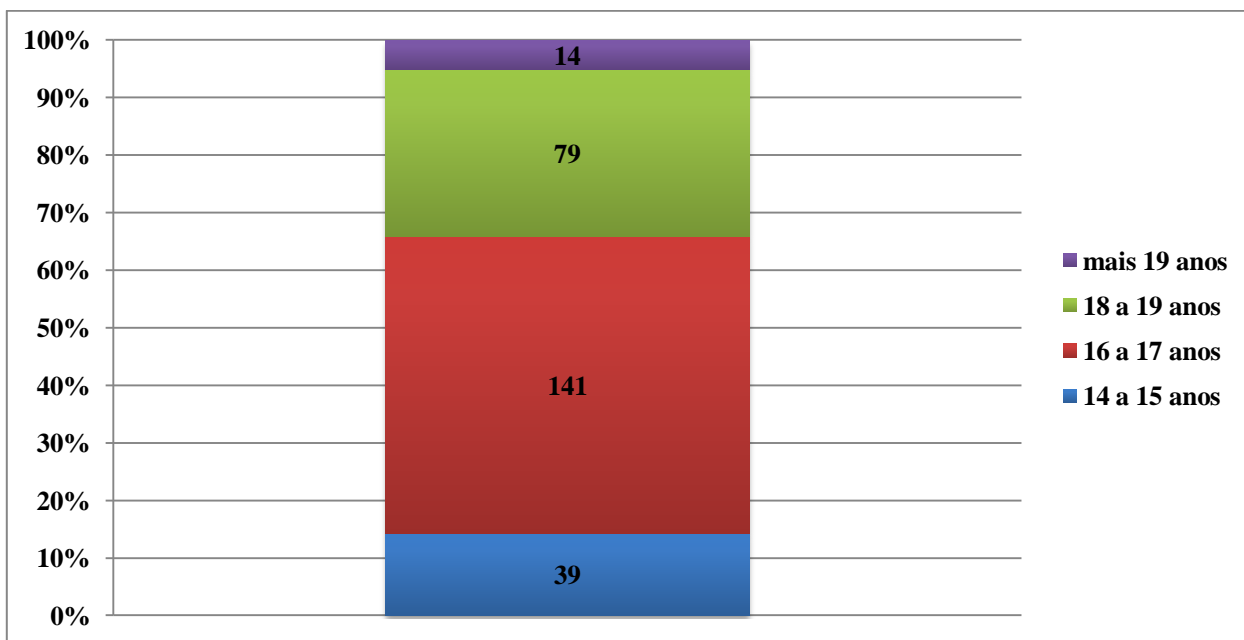
### **6.1. Resultados dos questionários aos alunos**

#### **6.1.1 Dados relacionados com a identidade e trajectória escolar do aluno**

##### 1. Idade dos alunos

A maioria das idades dos alunos do 10º ano das três escolas (gráfico X) está concentrada entre os 14 e os 17 anos (280 alunos), mais consentânea com o ano de escolaridade a que deve corresponder à idade, embora as idades dos restantes alunos (93) estejam compreendidas na faixa dos 18 aos 19 anos (79 alunos) e na faixa de mais de 19 anos (14 alunos), apontando a média das idades para 16,97 anos e um desvio-padrão de 1,543 (quadro XXXVI), denunciando a existência de reprovações anteriores e/ou a existência de abandonos escolares prematuros.

Gráfico X - Distribuição percentual das idades dos alunos do 10º ano

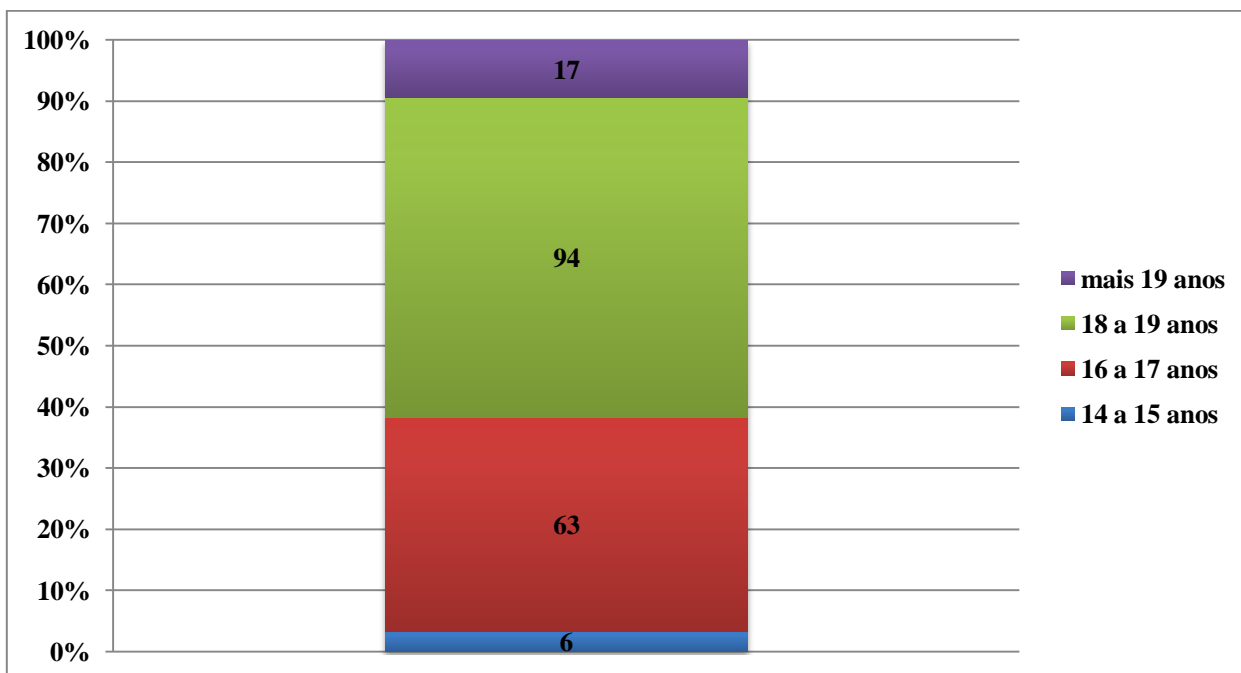


Quadro XXXVI - Estatísticas descritivas associadas à variável idade dos alunos do 10º ano

Idade	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
	14	20	16,97	1,543

No 11º ano (gráfico XI), 94 alunos têm idades que estão compreendidas entre os 18 e os 19 anos, enquanto 17 alunos apresentam idades que são superiores a 19 anos, apontando a média das idades para 17,80 anos e um desvio-padrão de 1,380 (quadro XXXVII), idades globalmente superiores à prevista para a conclusão do ensino secundário, indiciando muito provavelmente a existência de situações que configuram abandono e/ou trajetórias anteriores de insucesso escolar.

Gráfico XI – Distribuição percentual das idades dos alunos do 11º ano

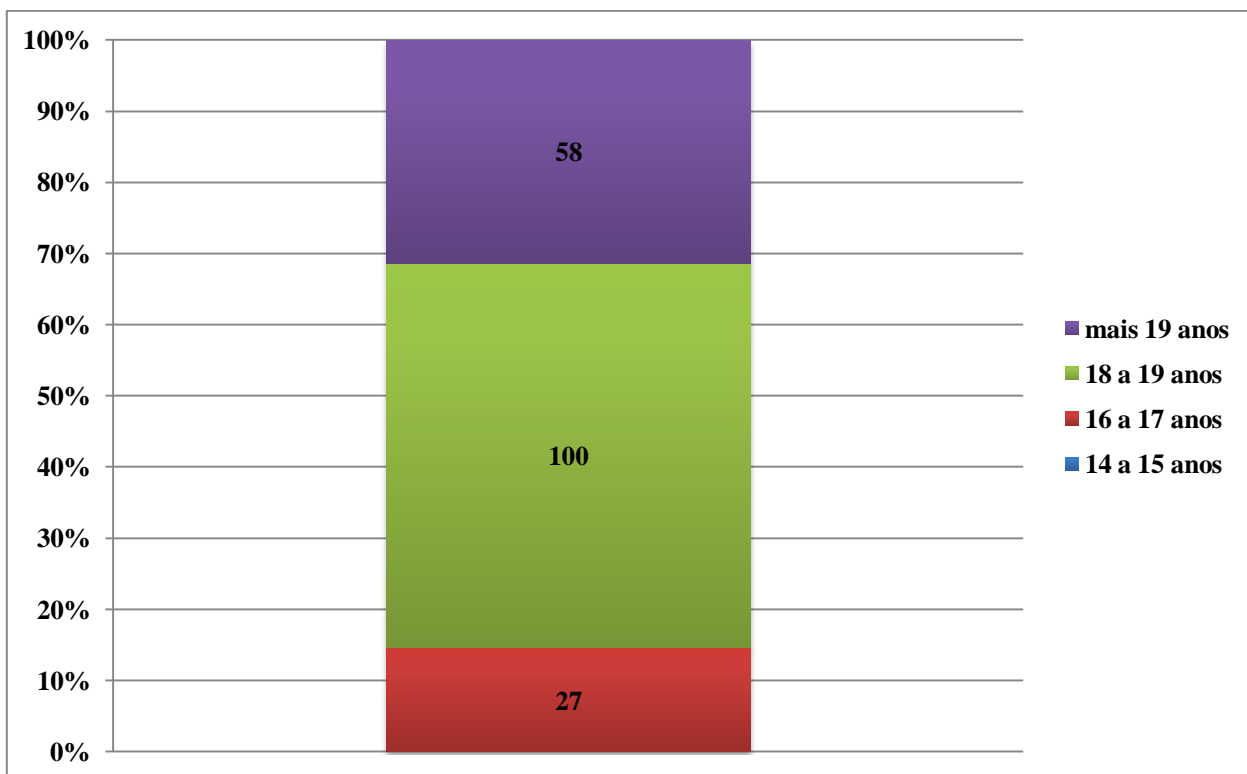


Quadro XXXVII - Estatísticas descritivas associadas à variável idade dos alunos do 11º ano

Idade	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
	15	20	17,80	1,380

Situação semelhante à verificada com as idades dos alunos do 11º ano também se verifica com as idades dos alunos do 12º ano (gráfico XII), apontando a média das idades para 17,80 anos e um desvio-padrão de 1,380 (quadro XXXVIII), constatando-se a existência de 58 alunos com mais de 19 anos (20 anos), idades que são superiores à prevista para a conclusão do ensino secundário, configurando a existência de situações (durante a escolaridade obrigatória e/ou durante a frequência do ensino secundário) com bastante insucesso escolar e/ou situações de abandono após a conclusão do 9º ano de escolaridade.

Gráfico XII - Distribuição percentual das idades dos alunos do 12º ano



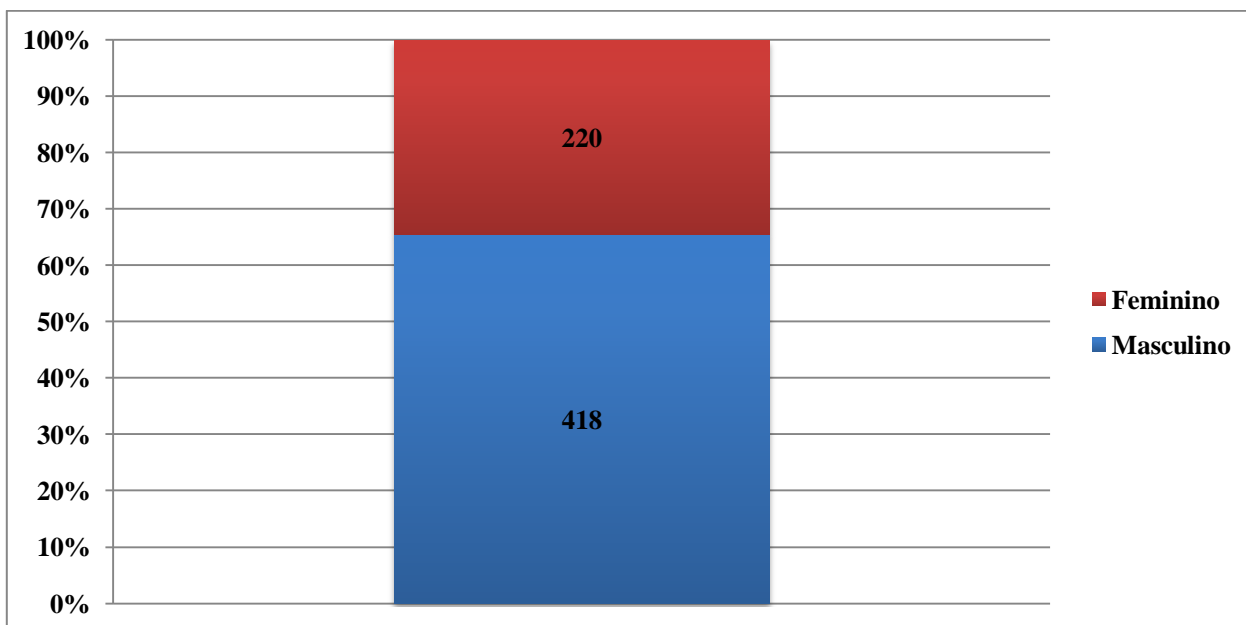
Quadro XXXVIII - Estatísticas descritivas associadas à variável idade dos alunos do 12º ano

Idade	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
	16	20	18,58	1,814

## 2. Sexo dos alunos

Em relação à variável sexo, dos 638 alunos que frequentam os cursos profissionais das escolas (A, B e C), 418 alunos (65,5%) são do sexo masculino e 220 alunos (34,5%) pertencem ao sexo feminino, conforme gráfico XIII.

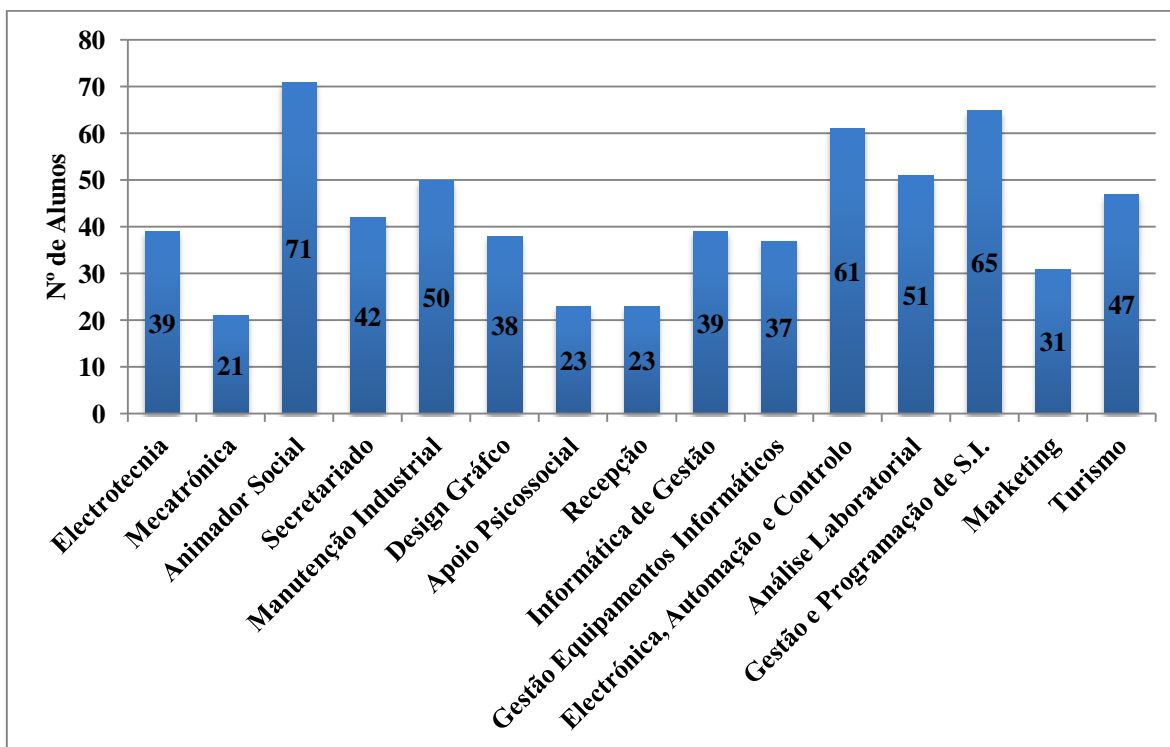
Gráfico XIII - Distribuição percentual dos alunos por sexo



### 3. Curso profissional de frequência dos alunos

Os 638 alunos estão distribuídos pelos diversos cursos profissionais, desde o curso profissional de electrotecnia ao curso profissional de turismo, passando pelos cursos profissionais de mecatrónica, animador social, secretariado, manutenção industrial, design gráfico, apoio psicossocial, recepção, informática de gestão, gestão de equipamentos informáticos, electrónica, automação e controlo, análise laboratorial, gestão e programação de sistemas informáticos e marketing, de acordo com o gráfico XIV.

Gráfico XIV - Distribuição dos alunos pelos cursos profissionais



#### 4. Ano de escolaridade de frequência dos alunos

Os 638 alunos que frequentam o ensino profissional estão distribuídos nos diversos cursos profissionais representados no gráfico XIV, de acordo com a seguinte distribuição:

- 273 (10º ano); 181 (11º ano) e 185 (12º ano)

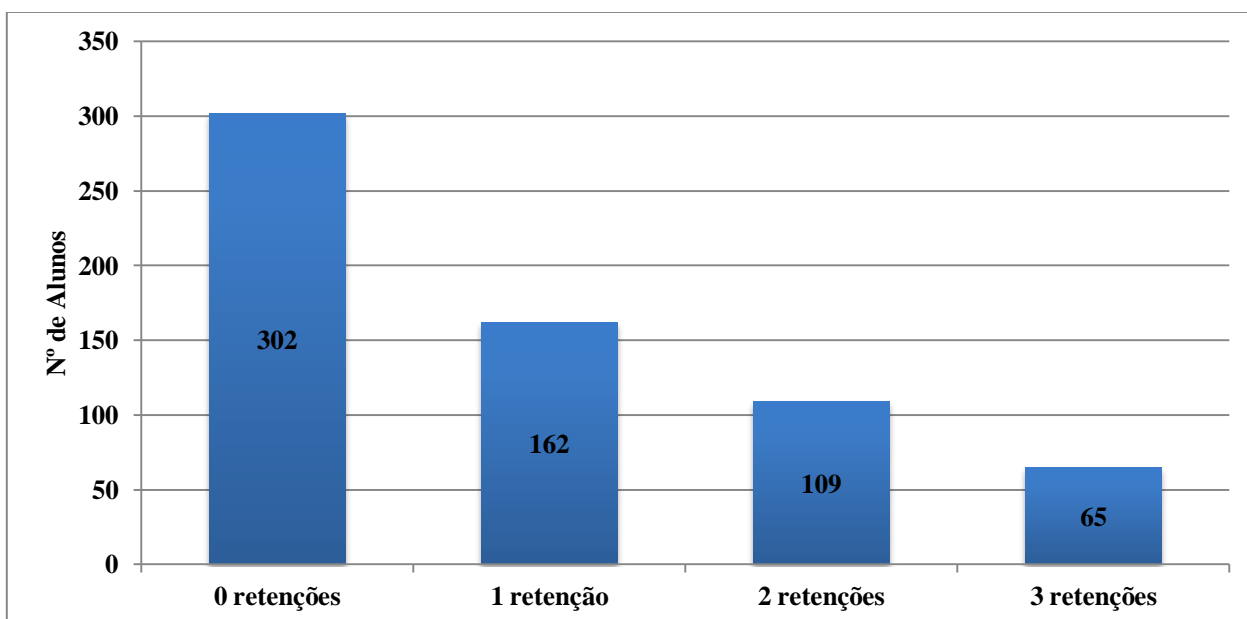
#### 5. Retenção dos alunos durante a escolaridade obrigatória

Dos 638 alunos que frequentam o ensino profissional, 336 alunos tiveram retenções (uma ou mais) durante a escolaridade obrigatória.

## 6. Número de retenções dos aluno durante a escolaridade obrigatória

A maioria dos alunos ficou retida, pelo menos uma vez, durante a escolaridade obrigatória (1 vez – 162 alunos; 2 vezes – 109 alunos e 3 vezes – 65 alunos), enquanto 302 alunos nunca ficaram retidos durante a escolaridade obrigatória (gráfico XV)

**Gráfico XV - Retenções dos alunos verificadas durante a escolaridade obrigatória**



## 7. Razão ou razões que estiveram na origem das retenções

O quadro XXXIX, indica-nos a razão ou razões mais apontadas pelos 638 alunos que frequentam o ensino profissional para justificarem as retenções que obtiveram durante a escolaridade obrigatória. Salientam-se as mais indicadas:

- As matérias eram difíceis (70,8 %)
- Não estudava (59,2 %)
- Não gostava das aulas (51,8 %)

**Quadro XXXIX - Razões apontadas pelos alunos para as retenções**

Razões para as retenções	Frequência	(%)
As matérias eram difíceis	238	70,8
Não estudava	199	59,2
Não gostava das aulas	174	51,8
Faltava muito às aulas	56	16,7
A avaliação foi injusta	38	11,3
Outra	29	8,6

Os alunos, para além das razões mencionadas para a justificação das retenções, puderam ainda indicar outras razões. Os resultados são os seguintes (quadro XL):

**Quadro XL - Outras razões apontadas pelos alunos da escola A para as retenções**

Razões para as retenções	Frequência	(%)
Más companhias	11	3,3
Desinteresse pelas aulas	9	2,7
Problemas pessoais	6	1,8
Os professores	3	0,9

8. Resultados escolares obtidos (níveis: 1 – 2 – 3 – 4 ou 5) pelos alunos no final do 9º ano de escolaridade às disciplinas de Português, Língua Estrangeira e Matemática

Por outro lado, os níveis obtidos pelos alunos no final do 9º ano de escolaridade (ano que antecede a entrada no curso profissional de frequência), nas disciplinas de Português, Língua Estrangeira e Matemática, revelam a existência de um grande insucesso na disciplina de Matemática (314 dos 638 alunos completaram o 9º ano com nível 2 a Matemática), conforme se verifica no quadro XLI.

**Quadro XLI - Resultados escolares obtidos no 9º ano escolaridade**

Níveis	Português	L. Estrangeira	Matemática
1	3	2	4
2	69	48	314
3	409	431	223
4	132	135	72
5	25	22	25

### 9. Motivos que mais contribuíram para a escolha do curso profissional

No sentido de se compreender em que medida os cursos profissionais frequentados pelos alunos representam opções de ensino e formação baseadas em critérios de vocação e motivação, e não apenas uma opção na perspectiva de conseguirem com maior facilidade a conclusão do 12º ano e/ou a entrada no ensino superior, os alunos referiram como razões (podiam assinar no máximo 3 razões) mais determinantes para a escolha, as indicadas no quadro XLII, destacando-se aquelas que evidenciam:

- Por decisão própria (38.4%)
- Por dificuldades em compreender disciplinas como a Mat. e F.Q. (36.7%)
- Por corresponder melhor aos interesses profissionais futuros (36.2%)
- Porque corresponde a um estudo mais prático e motivante (35.3%)
- Porque não gosto de estudar (29.6%)
- Por desmotivação com o ensino tradicional – via de ensino (27.6%)

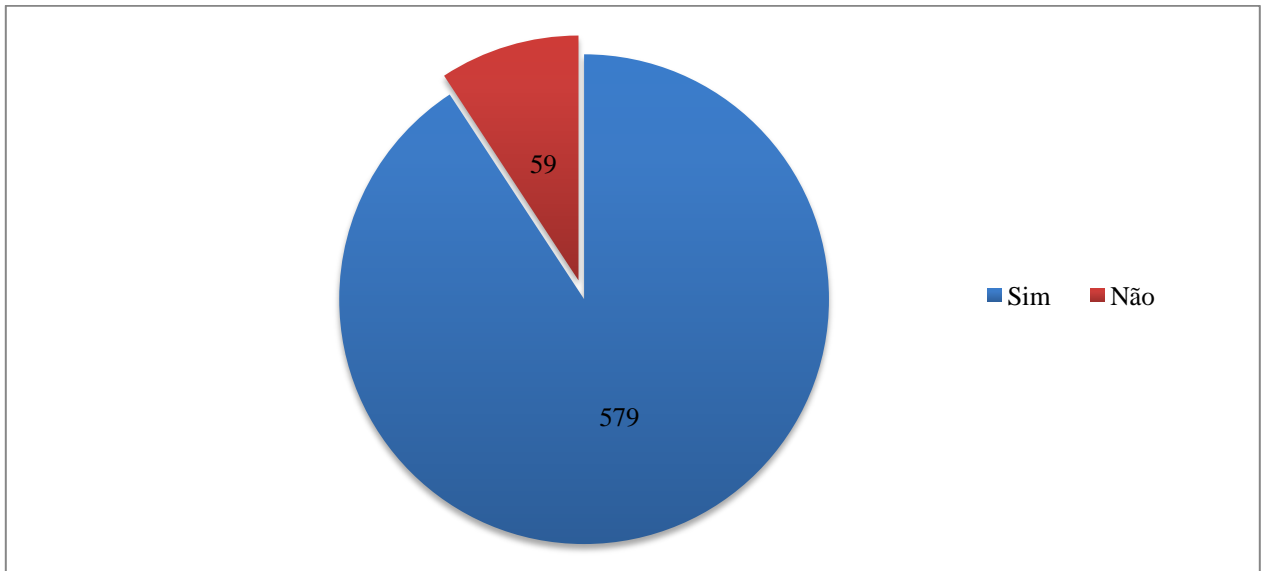
**Quadro XLII - Motivos que mais contribuíram para a escolha do curso profissional**

<b>Motivos que mais contribuíram para a escolha do curso</b>	<b>Frequência</b>	<b>(%)</b>
<b>Por decisão própria</b>	245	38.4
<b>Por vontade dos meus pais</b>	141	22.1
<b>Por indicação do orientador pedagógico - psicólogo</b>	123	19.3
<b>Por corresponder melhor aos interesses profissionais futuros</b>	231	36.2
<b>Porque confere um diploma profissional na área de que gosto</b>	154	24.1
<b>Por ser opção que permite mais facilmente concluir o secundário</b>	198	31.0
<b>Por dificuldades económicas em seguir estudos superiores</b>	121	19.0
<b>Porque não gosto de estudar</b>	189	29.6
<b>Por desmotivação com o ensino tradicional - via de ensino</b>	176	27.6
<b>Por dificuldades em compreender disciplinas como a Mat. e F.Q.</b>	234	36.7
<b>Porque corresponde a um estudo mais prático e motivante</b>	225	35.3

#### 10. A opção pelo curso escolhido corresponde a uma primeira opção ou não

Por outro lado, a grande maioria dos alunos (579) dos 638 alunos que frequentam os respectivos cursos profissionais dizem que o curso de frequência representa a primeira opção de escolha, conforme se verifica no gráfico XVI. Parece confirmar-se, assim, a existência de bastante correspondência entre o princípio de predomínio de motivos relacionados com a profissão e a escolha do curso profissional, quando se verifica que 36.2% dos alunos referem como um dos motivos que mais contribuiu para a escolha do curso profissional estar relacionado com o facto do curso em questão “corresponder melhor aos interesses profissionais futuros”.

Gráfico XVI - Frequência do curso como primeira opção



### 6.1.2 Dados relacionados com o meio familiar do aluno

#### 1. Profissão dos pais

- *Profissão do pai*

A profissão predominante referente ao pai dos alunos é operária (12,5%) seguindo-se a profissão de motorista (7,5 %), situação de desempregado (7,4%), vendedor (7,0%), comerciante (6,4%), electricista (5,3%) e chapeiro (4,9%), conforme quadro XLIII.

Quadro XLIII - Profissão do pai dos alunos

Profissão	Freq.	%
Operário	80	12.5
Não responde	57	8.9
Motorista	48	7.5
Desempregado	47	7.4
Vendedor	45	7.0
Comerciante	41	6.4
Electricista	34	5.3
Chapeiro	31	4.9
Empregado escritório	29	4.5
Encarregado	26	4.1
Segurança Privado	21	3.3
Reformado	20	3.1
Trolha	19	3.0
Funcionário Público	15	2.4
GNR	13	2.0
Técnico de vendas	12	1.9
Cortador de carnes verdes	11	1.7
Cozinheiro	9	1.4
Polícia	9	1.4
Jardineiro	8	1.3
Empresário	6	0.9

Profissão	Freq.	%
Técnico Telecomunicações	4	0.6
Técnico Oficial Contas	4	0.6
Arquitecto	4	0.6
Bombeiro	4	0.6
Mecânico	4	0.6
Pintor auto	4	0.6
Professor	3	0.5
Advogado	1	0.2
Bancário	3	0.5
Canalizador	3	0.5
Encarregado obras	3	0.5
Carpinteiro	3	0.5
Mestre de obra	3	0.5
Pintor auto	3	0.5
Marceneiro	3	0.5
Padeiro	2	0.3
Escriturário	2	0.3
Empregado de mesa	1	0.2
Ladrilhador	1	0.2
Técnico Informática	1	0.2
Taxista	1	0.2

- *Profissão da mãe*

Uma parte significativa das mães dos alunos (quadro XLIV) pertence à categoria profissional de doméstica (16,6%), seguindo-se a profissão de empregada de limpeza (9,9%), a situação de desempregada com (8,8%) e a profissão operária (8,5%)

**Quadro XLIV - Profissão da mãe dos alunos**

Profissão	Freq.	%
Doméstica	106	16.6
Empregada de limpeza	63	9.9
Não responde	59	9.2
Desempregada	56	8.8
Operária	54	8.5
Empregada de balcão	39	6.1
Comerciante	37	5.8
Cozinheira	32	5.0
Costureira	20	3.1
Funcionária pública	20	3.1
Encarregada comercial	19	3.0
Empregada de escritório	17	2.7
Auxiliar acção educativa	17	2.7
Secretária	12	1.9
Recepcionista	6	0.9
Reformada	11	1.7
Segurança	9	1.4

Profissão	Freq.	%
Cabeleira	7	1.1
Comerciante	7	1.1
Funcionária hospitalar	6	0.9
Guarda prisional	5	0.8
Empresária	5	0.8
Funcionária CTT	5	0.8
Fotógrafa	3	0.5
Motorista	3	0.5
Professora	3	0.5
Advogada	1	0.2
Enfermeira	2	0.3
Educadora infância	3	0.5
Auxiliar técnica	3	0.5
Chefe de vendas	3	0.5
Chefe de armazém	3	0.5
Telefonista	1	0.2
Farmacêutica	1	0.2

## 2. Habilitações literárias dos pais

Procurou-se saber os níveis de escolaridade dos pais (pai e mãe) de cada aluno, verificando-se (quadro XLV) que o capital escolar de origem dos progenitores é globalmente baixo. A grande maioria dos pais dos alunos (tanto o pai como a mãe) tem uma habilitação literária compreendida entre o 4º ano de escolaridade e o 9º ano de escolaridade, habilitação inferior à dos seus próprios filhos.

**Quadro XLV - Habilitações literárias dos pais dos alunos**

Habilitações literárias	Pai		Mãe	
	Freq.	%	Freq.	%
Não sabe ler nem escrever	0	0	0	0
Sabe ler e escrever; não tem o 4º ano	39	1.4	44	6.9
4º Ano escolaridade ou equivalente	197	30.9	215	33.7
6º Ano de escolaridade	124	19.4	144	22.6
9º Ano de escolaridade	115	18.0	114	17.9
12º Ano de escolaridade ou equivalente	115	18.0	86	13.5
Bacharelato	2	0.3	1	0.15
Licenciatura	8	1.2	10	1.6
Pós-Graduação	0	0.0	0	0.0
Doutoramento	0	0.0	0	0.0
Não sabe	38	6.0	24	3.8

Constata-se ainda que a grande maioria dos alunos do ensino profissional (conjugação da profissão dos pais, o nível de habilitações e a situação na profissão) é proveniente das designadas classes populares, com alguma (fraca) incidência na pequena burguesia (pequena burguesia técnica e de enquadramento técnico; pequena burguesia de execução e/ou pequena burguesia de execução pluriactiva), mas com uma grande predominância no operariado (industrial e/ou pluriactivo), e uma residual incidência na origem em famílias que ocupam lugares

cimeiros na hierarquia social (burguesia empresarial e proprietária e/ou burguesia profissional), tendo por base a matriz de conversão utilizada por Magalhães (2005), para a construção dos lugares de classe, de acordo com a situação na profissão, a profissão e o cargo na profissão (anexo V).

Para o efeito, considera-se classe social a referido por Almeida (2003), quando define as “categorias sociais cujos membros, em virtude de serem portadores de montantes e tipos de recursos semelhantes, tendem a ter condições de existência semelhantes e a desenvolver afinidades nas suas práticas e representações sociais, ou seja, naquilo que fazem e naquilo que pensam” (p. 136).

Através do quadro XLVI, que representa a taxa de pré-escolarização e a taxa bruta de escolarização de alguns concelhos da área Metropolitana do Porto, verifica-se que a taxa de pré-escolarização dos concelhos de Valongo e da Maia, principalmente a da Maia, são relativamente baixas em relação à maioria dos concelhos. A taxa bruta de escolarização de Valongo é de 116.9 para o Ensino Básico e 83.7 para o Ensino Secundário. A mesma taxa bruta de escolarização para o Concelho da Maia é de 91.3 para o Ensino Básico e 69.8 para o Ensino Secundário.

Considera-se que a “taxa bruta de escolarização” é a proporção percentual da população residente que está a frequentar um determinado grau de ensino (independentemente da idade), e o total da população residente do grupo etário correspondente às idades normais de frequência desse grau de ensino (conceito do Instituto Nacional de Estatística).

**Quadro XLVI - Indicadores de Educação por Concelho**

Concelho	Taxa de pré-escolarização	Taxa bruta de escolarização	
		Ensino Básico	Ensino Secundário
<b>Valongo</b>	67.4	116.9	83.7
<b>Maia</b>	53.5	91.3	69.8
<b>Porto</b>	128.7	182.5	246.0
<b>Gondomar</b>	47.1	94.6	67.8
<b>Matosinhos</b>	70.5	109.6	81.5

Fonte: INE (Anuário Estatístico da Região Norte, 2007)

### 3. Número de irmãos dos alunos

Constata-se que a estrutura familiar dos alunos que frequentam o ensino profissional é constituída, maioritariamente, apenas por um irmão (254 alunos), seguindo-se dois irmãos para 219 alunos, como se verifica no quadro XLVII.

**Quadro XLVII - Número de irmãos dos alunos**

<b>Número de Irmãos</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem (%)</b>
<b>Nenhum</b>	69	10.8%
<b>1 Irmão</b>	254	39.8%
<b>2 Irmãos</b>	219	34.3%
<b>3 Irmãos</b>	63	9.9%
<b>4 ou mais Irmãos</b>	33	5.2%

### 4. Número total de pessoas que vive em casa do aluno

Por outro lado, o agregado familiar dos alunos que frequentam o ensino profissional é composto, na sua grande maioria, por 3 pessoas para 252 alunos (39,5%), seguindo-se 4 pessoas para 219 alunos (34,3%), conforme quadro XLVIII.

**Quadro XLVIII - Agregado familiar dos alunos**

<b>Pessoas do Agregado Familiar</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem (%)</b>
<b>2 Pessoas</b>	69	10.8%
<b>3 Pessoas</b>	252	39.5%
<b>4 Pessoas</b>	219	34.3%
<b>5 Pessoas</b>	65	10.2%
<b>Mais de 5 Pessoas</b>	33	5.2%

**5. Opinião dos alunos sobre se durante a realização dos trabalhos escolares em casa recebem ajuda para a sua elaboração**

Constata-se que 491 alunos do ensino profissional (77,0%), referem que os trabalhos escolares que realizam em casa não têm qualquer ajuda de ninguém, excepto a opinião manifestada por 18 alunos (2,8%), que dizem receber alguma ajuda de outras pessoas, nomeadamente a ajuda dos seus próprios colegas (quadro XLIX).

**Quadro XLIX - Ajuda na realização dos trabalhos escolares**

Ajuda em casa na realização dos trabalhos escolares	Frequência	Percentagem (%)
Dos pais	64	10.0%
Dos irmãos	65	10.2%
De ninguém	491	77.0%
De outras pessoas	18	2.8%

**6.1.3 Dados sobre o grau de satisfação relativamente ao curso profissional que frequentam**

**1. Grau de satisfação dos alunos em relação aos seguintes aspectos indicados:**

- O convívio com os colegas;
- A relação pessoal professor-aluno;
- As instalações e os equipamentos escolares;
- A competência científica dos professores;
- A competência pedagógica dos professores;
- Os programas escolares;
- Os conhecimentos de natureza tecnológica;
- A preparação para a vida profissional;

- A utilidade prática do ensino;
- O sistema de avaliação por módulos;
- Estágios/formação em contexto de trabalho

A tabela III indica-nos os itens mais referenciados pelos alunos, entre “Muito Satisfeito” até “Nada Satisfeito” passando por “Satisfeito” e “Pouco Satisfeito”

**Tabela III - Grau de satisfação em relação a determinados aspectos do curso profissional de frequência**

Itens	MS	%	S	%	PS	%	NS	%
<b>O convívio com os colegas</b>	328	51.4	234	36.7	45	7.1	31	4.9
<b>A relação pessoal professor-aluno</b>	217	34.0	248	38.9	101	15.9	71	11.1
<b>As instalações e os equipamentos escolares</b>	130	20.4	180	28.2	236	37.0	92	14.4
<b>A competência científica dos professores</b>	218	34.2	214	33.5	113	17.7	93	14.6
<b>A competência pedagógica dos professores</b>	181	28.4	227	35.6	134	21.9	96	15.0
<b>Os programas escolares</b>	92	14.4	167	26.2	231	36.2	148	23.2
<b>Os conhecimentos de natureza tecnológica</b>	197	30.9	256	40.1	100	15.7	85	13.3
<b>A preparação para a vida profissional</b>	190	29.8	250	39.2	113	17.7	85	13.3
<b>A utilidade prática do ensino</b>	186	29.2	229	35.9	131	20.5	92	14.4
<b>O sistema de avaliação por módulos</b>	200	31.3	259	40.6	102	16.0	77	12.1
<b>Estágios/formação contexto trabalho</b>	290	45.5	214	33.5	77	12.1	57	8.9

MS – muito satisfeito; S – satisfeito; PS – pouco satisfeito; NS – nada satisfeito

Entretanto, a leitura dos valores médios para cada item (gráfico XVII), revela-nos os itens de resposta com maior satisfação (entre Muito Satisfeito e Satisfeito). São em média:

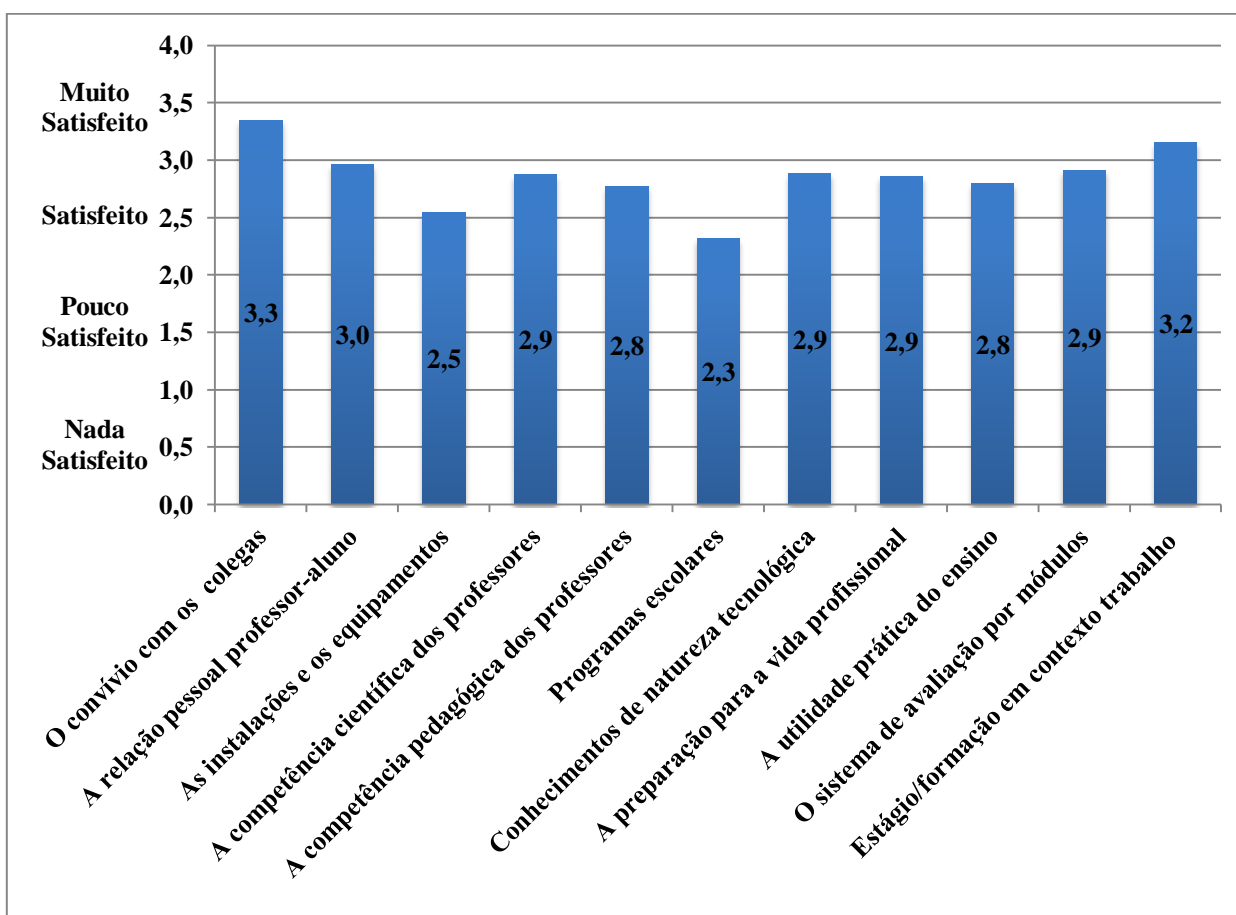
- O convívio com os colegas;
- Estágios/formação em contexto de trabalho;
- A relação pessoal professor-aluno;
- O sistema de avaliação por módulos;
- A preparação para a vida profissional;

- A competência científica dos professores;
- Conhecimentos de natureza tecnológica

Os itens para os quais os alunos revelam menor satisfação (entre Satisfeito e Pouco Satisfeito) são, em média:

- Os programas escolares;
- As instalações e os equipamentos escolares

Gráfico XVII - Valores das médias dos itens da tabela III relativos ao grau de satisfação



2. Classificação do comportamento dos alunos em relação às competências académicas indicadas:

- Motivação para estudar;
- Assiduidade;
- Pontualidade;
- Acompanhamento das diversas matérias;
- Interesse pelas matérias gerais do curso;
- Interesse pelas matérias técnicas do curso;
- Participação activa nas aulas teóricas;
- Participação activa nas aulas práticas

O quadro L, indica-nos as diversas respostas dadas pelos alunos:

**Quadro L - Classificação do comportamento dos alunos em relação às competências académicas indicadas**

Itens	MS	%	S	%	PS	%	NS	%
<b>Motivação para estudar</b>	151	23.7	181	28.4	174	27.3	132	20.7
<b>Assiduidade</b>	192	30.1	182	28.5	145	22.7	119	18.7
<b>Pontualidade</b>	188	29.5	232	36.4	137	21.5	81	12.7
<b>Acompanhamento das diversas matérias</b>	181	28.4	194	30.4	161	25.2	102	16.0
<b>Interesse pelas matérias gerais do curso</b>	96	15.0	125	20.0	217	34.0	200	31.3
<b>Interesse pelas matérias técnicas do curso</b>	223	35.0	245	38.4	104	16.3	66	10.3
<b>Participação activa nas aulas teóricas</b>	148	23.2	164	25.7	244	38.2	82	12.9
<b>Participação activa nas aulas práticas</b>	273	42.8	248	38.9	80	12.5	37	5.8

MS – muito satisfeito; S – satisfeito; PS – pouco satisfeito; NS – nada satisfeito

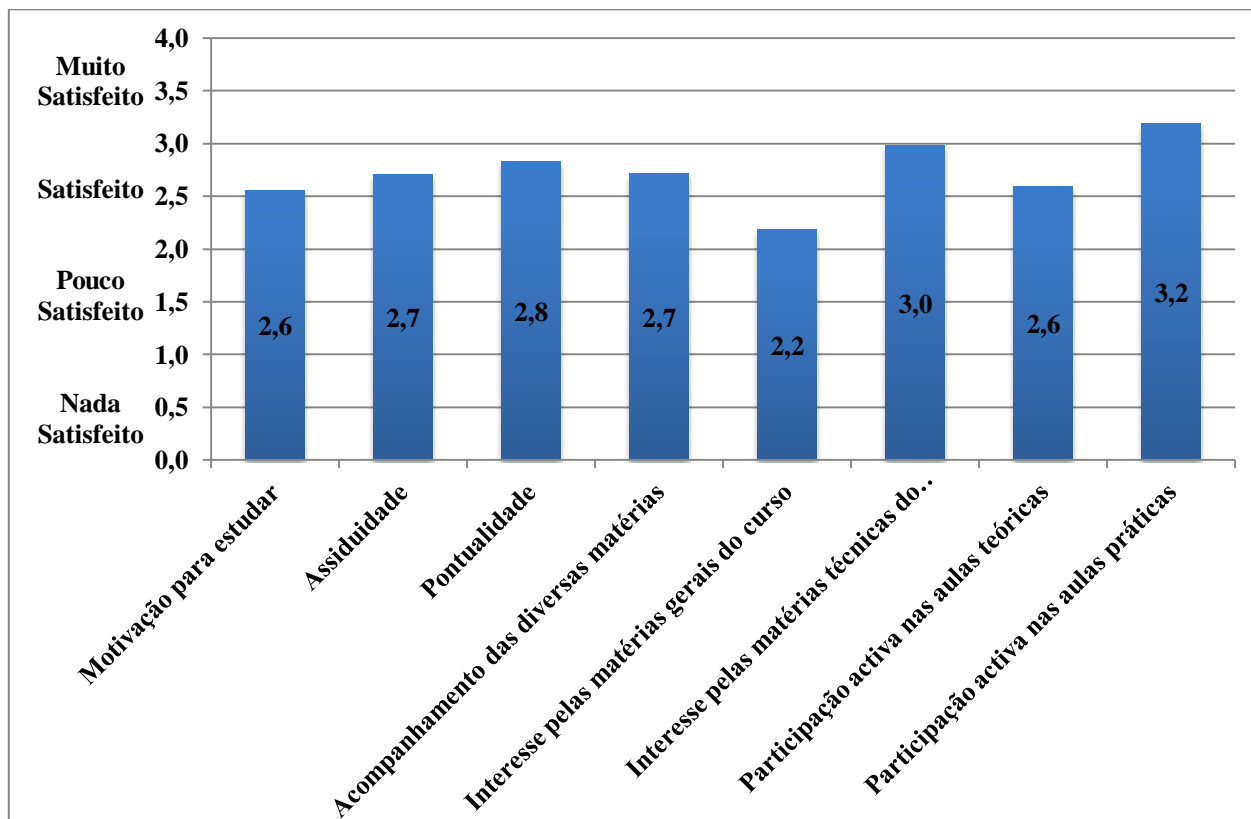
A leitura dos valores médios para cada item (gráfico XVIII), revela-nos os itens de resposta com maior satisfação (entre muito satisfeito e satisfeito):

- A participação activa nas aulas práticas;
- O interesse pelas matérias técnicas do curso

Os itens menos valorizados em termos de satisfação (entre satisfeito e pouco satisfeito), são em média:

- O interesse pelas matérias gerais do curso;
- Participação activa nas aulas teóricas.

Gráfico XVIII - Valores das médias dos itens da tabela quanto ao grau de satisfação



### 3. Indicação dos módulos curriculares concluídos com sucesso no tempo considerado normal para a sua realização

Dos 638 alunos que frequentam os diversos cursos profissionais, 389 alunos (61%) concluíram com sucesso no tempo considerado normal para o seu desenvolvimento, os diversos módulos curriculares correspondentes às diferentes disciplinas, embora também se tenha

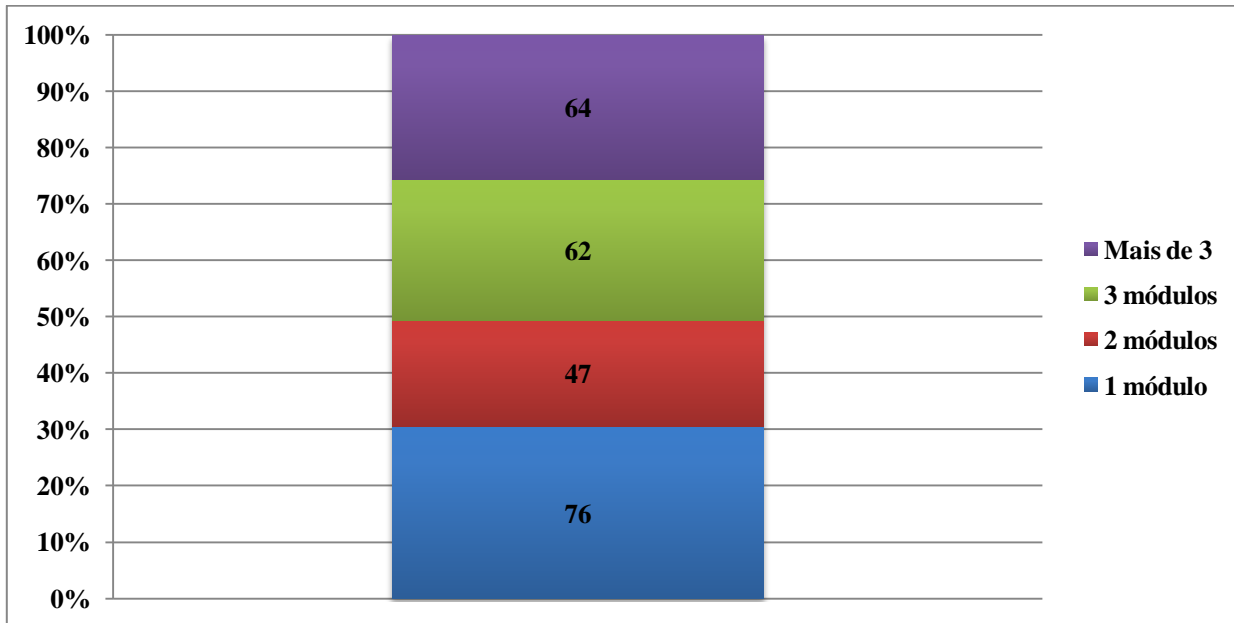
verificado que 249 alunos (39%) não o tenham realizado, correspondendo a uma percentagem de insucesso bastante significativa no rendimento escolar dos alunos.

#### 4. Indicação dos módulos curriculares não concluídos com sucesso no seu tempo considerado normal para a sua realização

O gráfico XIX, indica-nos o número de alunos (249) que não conclui com sucesso os diversos módulos curriculares no tempo considerado normal para a sua realização, verificando-se o seguinte atraso modular:

- 76 Alunos com 1 módulo;
- 47 Alunos com 2 módulos;
- 62 Alunos com 3 módulos;
- 64 Alunos com mais de 3 módulos (quadro).

Gráfico XIX - Número de alunos com módulos não concluídos no tempo normal



5. Indicação da periodicidade com que os alunos costumam estudar as diferentes matérias escolares

A grande maioria dos alunos (433) refere que apenas costuma estudar nos momentos de avaliação final dos módulos curriculares (quadro), enquanto 51 alunos dizem que o fazem diariamente, contrariamente ao que dizem 20 alunos que “nunca” estudam (quadro LI).

**Quadro LI - Periodicidade de estudo dos alunos**

Periodicidade de estudo	Frequência	Percentagem (%)
Diariamente	51	8.0
Fins-de-semana	92	14.4
Apenas nos momentos de avaliação dos módulos	433	67.9
Raramente	42	6.6
Nunca	20	3.1

6. Indicação do número de hora semanais dedicadas pelos alunos ao estudo

Um número bastante significativo de alunos (164), diz dedicar “menos de 1 hora por semana” ao estudo das diferentes disciplinas do curso, enquanto 233 alunos refere utilizar apenas 1 hora por semana para esse mesmo estudo (quadro LII).

**Quadro LII - Horas/semana dedicadas ao estudo**

Tempo dedicado ao estudo	Frequência	Percentagem (%)
Menos de 1 hora	164	25.7
1 hora	233	36.5
Entre 1 e 2 horas	178	27.9
Entre 2 e 3 horas	38	6.0
Mais de 3 horas	25	3.9

## 7. Perspectivas após a conclusão do curso profissional

No seguimento da auscultação aos alunos sobre o grau de satisfação relativamente aos cursos profissionais que frequentam, pretendeu-se conhecer quais as perspectivas de futuro que os alunos desenvolvem após a conclusão do curso profissional. Nessa perspectiva, foram-lhes colocadas as seguintes hipóteses de resposta:

- Iniciar uma profissão numa área relacionada com o curso;
- Iniciar uma profissão numa área não relacionada com o curso;
- Ingressar no ensino superior numa área relacionada com o curso;
- Ingressar no ensino superior numa área não relacionada com o curso;
- Ingressar num Curso de Especialização Tecnológica (CET);
- Não tenho ainda qualquer perspectiva de futuro;
- Outra hipótese de resposta

Constata-se existir um número bastante significativo de alunos a frequentar os cursos profissionais (266) que pretende iniciar uma profissão numa área profissional relacionada com o curso de frequência, procurando assim esses alunos modalidades profissionalizantes na perspectiva de poderem adquirir certificações e experiência laboral que lhes permitam mais facilmente uma inserção no mercado de trabalho. Entretanto, uma outra parte dos alunos, também com bastante significado (222 alunos), pretende continuar a estudar, ingressando no ensino superior numa área também relacionada com o curso de frequência (quadro LIII).

Os alunos, na sua grande maioria, parecem também relacionar o ensino profissional secundário que frequentam com uma função eminentemente utilitária (preparação para o mundo do trabalho), conforme já referido por Azevedo (2000), ou para uma função de sentido projectivo na perspectiva de Abrantes (2003), na medida em que consideram os objectivos dos cursos preponderantes para uma preparação para a vida profissional.

**Quadro LIII - Perspectivas futuras dos alunos após a conclusão do curso profissional**

<b>Perspectivas após conclusão do curso profissional</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
<b>Iniciar uma profissão numa área relacionada com o curso</b>	266	41.7
<b>Iniciar uma profissão numa área não relacionada com o curso</b>	37	5.8
<b>Ingressar no ensino superior numa área relacionada com o curso</b>	222	34.8
<b>Ingressar no ensino superior numa área não relacionada com o curso</b>	19	3.0
<b>Ingressar num Curso de Especialização Tecnológica (CET)</b>	59	9.2
<b>Não tenho ainda qualquer perspectiva de futuro</b>	35	5.5
<b>Outra</b>	0	0.0

8. Indicação de outra perspectiva não referida pelos alunos no quadro anterior

Os alunos não fizeram referência a qualquer outra perspectiva não contemplada na pergunta que envolve o quadro LIII.

9. Indicação dos motivos que justificam a não continuação de estudos superiores

No sentido de se conhecer os motivos que mais directamente parecem determinar ou condicionar aqueles alunos que dizem não pretender continuar estudos superiores, foram-lhes colocadas diversas razões (hipóteses) de resposta, às quais podiam responder (no máximo) a três dessas hipóteses, tais como:

- Não gosto de estudar;
- Sinto descrença nas minhas capacidades para obter aproveitamento;
- Não posso continuar a estudar por dificuldades económicas;
- A minha família necessita de ajuda económica;
- Quero tornar-me independente o mais rápido possível;
- As minhas notas são baixas para entrar no ensino superior;
- Com o curso que frequento penso ganhar tanto como se fosse superior;
- Outra (s)

Constatou-se, pelas respostas indicadas no quadro LIV, que uma percentagem bastante significativa de alunos que refere não pretender continuar estudos superiores o faz porque “não gosta de estudar” e/ou “sente descrença nas suas capacidades para obter aproveitamento”, assim como pelo facto de sentir necessidade de se “tornar independente o mais rápido possível”.

**Quadro LIV – As principais razões que determinam ou condicionam a não continuação de estudos**

<b>Principais razões que determinam ou condicionam a não continuação de estudos</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
<b>Não gosto de estudar</b>	256	32.6
<b>Sinto descrença nas minhas capacidades</b>	153	19.5
<b>Não posso continuar a estudar por dificuldades económicas</b>	66	8.4
<b>A minha família necessita de ajuda económica</b>	69	8.8
<b>Quero tornar-me independente o mais rápido possível</b>	123	15.6
<b>As minhas notas são baixas para entrar no ensino superior</b>	66	8.4
<b>Com o curso que frequento penso ganhar tanto como se fosse superior</b>	38	4.8
<b>Outra (s)</b>	5	0.6
<b>Total de razões</b>	786	100.0

#### 10. Indicação de outra (s) razões que justifique a não continuação de estudos superiores

Apenas 5 alunos (0,6 %) fazem referência a mais uma razão que determina ou condiciona a não continuação de estudos superiores:

- Quero ir para o serviço militar

#### 11. Referência ao aspecto mais positivo do curso visto pelo aluno e que o motiva a frequentar

O quadro LV, indica-nos aqueles aspectos mais positivos entretanto referidos pelos alunos e que os motiva a continuarem a frequentar o ensino profissional escolhido. Salientam-se:

- A saída profissional numa área de que se gosta;
- A existência de aulas práticas;
- Permitir concluir mais facilmente o 12º ano;
- Existência de muitos projectos de trabalho

**Quadro LV - O aspecto mais positivo do curso**

<b>Aspecto mais positivo que motiva o aluno a frequentar o curso</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
<b>Saída profissional numa área de que se gosta</b>	181	28.4
<b>A existência de aulas práticas</b>	140	21.9
<b>Permitir concluir mais facilmente o 12º ano</b>	100	15.7
<b>Existência de muitos projectos de trabalho</b>	51	8.0
<b>A relação professor-aluno</b>	31	4.9
<b>A formação técnica do curso é mais motivante</b>	26	4.1
<b>Melhor preparação para o mundo do trabalho</b>	24	3.8
<b>O convívio com os colegas</b>	21	3.3
<b>A existência do estágio profissional na área relacionada com o curso</b>	20	3.1
<b>Não respostas</b>	44	6.9

Constata-se existir uma percentagem de alunos, com algum significado (28.4%), que frequenta o ensino profissional nas suas diversas áreas de formação, essencialmente por considerar que a opção entretanto tomada lhe permite obter uma “saída profissional na área de formação de que gosta”, enquanto 21,9% dos alunos considera que o aspecto considerado mais motivante para continuar a frequentar o curso profissional escolhido está relacionado com “a existência de disciplinas que permitem aulas práticas”. Salienta-se ainda que 15,7% dos alunos refere que o aspecto mais positivo do curso capaz de o motivar a continuar a sua frequência é aquele que está relacionado com o facto do curso “permitir concluir mais facilmente o 12º ano”.

O ensino técnico e profissional parece assim constituir-se como uma solução possível, pelo menos ao nível das representações veiculadas pelos próprios alunos, uma resposta ao insucesso escolar que se verifica no ensino secundário em geral, na medida em que a componente

de formação técnica e profissional do currículo, principalmente as disciplinas de cariz essencialmente prático, assim como a ligação da escola ao mundo do trabalho através dos estágios profissionais nas diversas empresas, funcionarem como elementos positivos e motivadores para com aqueles alunos que apresentam maiores dificuldades em adaptar-se a um ensino mais académico, em concordância com o exposto pela OCDE (1989, p.128), quando refere que a componente prática do programa “torna a vida quotidiana na escola mais atraente para muitos jovens e assim poder contribuir para manter o interesse dos alunos em dificuldade”. Consequentemente, o ensino técnico e profissional de nível secundário, como alternativa à via geral do ensino secundário, também “poderá levar ao aumento da escolarização mantendo no sistema jovens que o abandonariam se essas alternativas não existissem” (Marques, 1994, p. 40).

#### 12. Referência ao aspecto mais negativo do curso percebido pelos alunos e que os desmotiva a frequentar o curso profissional

Salienta-se no quadro LVI, alguns aspectos negativos mais considerados e evocados pelos alunos, e que mais contribuem para a desmotivação em continuarem a frequentar o ensino profissional:

- Muitas disciplinas teóricas;
- Aulas práticas com muita teoria;
- Componente prática do curso insuficiente;
- Carga horária excessiva;
- Avaliação por módulos é injusta

**Quadro LVI - O aspecto mais negativo do curso**

<b>Aspecto mais negativo que desmotiva o aluno a frequentar o curso</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
<b>Muitas disciplinas teóricas</b>	149	23.4
<b>Aulas práticas com muita teoria</b>	109	17.1
<b>Componente prática do curso insuficiente</b>	66	10.3
<b>Carga horária excessiva</b>	65	10.2
<b>A avaliação por módulos é injusta</b>	57	8.9
<b>A existência de uma provade aptidão profissional (PAP)</b>	16	2.5
<b>As instalações e os equipamentos</b>	38	6.0
<b>O sistema de faltas</b>	33	5.2
<b>A existência de disciplinas sem interesse</b>	25	3.9
<b>Não respostas</b>	80	12.5

Verifica-se, assim, que está subjacente ao discurso dos alunos uma dicotomia entre teoria/cursos gerais (via de ensino) e prática/profissão ensino profissional. Neste contexto, consideram que um reforço da componente prática ou a prevalência de aulas teóricas com mais prática é essencial para a melhoria das motivações dos alunos.

A existência de disciplinas teóricas (académicas) e aulas práticas muito teorizadas constituem os aspectos mais negativos que os alunos encontram nos diversos cursos profissionais e que os desmotivam a continuarem a sua frequência. Os alunos do ensino profissional valorizam currículos com práticas relacionadas com a área de formação.

Finalmente, auscultou-se o aluno numa perspectiva de se conhecer o sentido vocacional da sua opção relativamente ao curso profissional que frequenta através da pergunta 13.

13. Se recuasse no tempo, manteria a mesma opção tomada em relação ao curso escolhido, ou optava por outra alternativa escolar

Verifica-se, quadro LVII, que a grande maioria dos alunos manteria a mesma opção de escolha (485 alunos), enquanto 82 alunos também reconheça que optava por outra via alternativa diferente da entretanto tomada.

**Quadro LVII - Sentido da orientação vocacional dos alunos**

<b>Se recuasse no tempo, manteria a mesma opção em relação à escolha do curso que tomou ou optava por outra alternativa</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Manteria a mesma opção	485	76.0
Optava por outra alternativa	82	12.9
Não respostas	71	11.1

**Considerações aos resultados do inquérito**

Tendo em consideração que a principal questão que se colocou no início da investigação foi a de saber quais as motivações e os interesses que levam os alunos do ensino secundário a optar por formações profissionais de nível III, incluindo as representações que eles próprios constroem em relação ao insucesso que produzem, os dados permitem-nos concluir:

- Os alunos escolhem maioritariamente estas modalidades formativas pelo facto de terem percursos escolares anteriores mal sucedidos, com bastante insucesso, e simultaneamente sentirem que são formações escolares de nível secundário que lhes permitem concluir mais facilmente o 12º ano, embora as respostas apontem ainda no sentido da existência de duas grandes opções: a opção vocacional de ensino profissional e por isso a perspectiva de uma escolha que permite a inserção no mercado de trabalho a curto prazo, e a perspectiva de uma conclusão mais “facilitadora do ensino secundário” com possibilidades de continuação de estudos de nível superior.
- O insucesso escolar marca objectivamente e significativamente este grupo de alunos do ensino profissional que optou em larga medida pelo curso de frequência como escolha

de 1ª opção “consciente” de ensino secundário, embora uma parte desses alunos provenha de cursos de educação e formação (cursos que são normalmente frequentados por alunos com enormes dificuldades cognitivas, comportamentais e disciplinares).

- Os alunos imputam bastante responsabilidade do seu insucesso aos programas curriculares dos respectivos cursos profissionais, nomeadamente às suas componentes mais teóricas da formação (sociocultural, científica e técnica). Ao designado currículo académico do curso (por natureza teórico e abstracto, que valoriza a cultura geral do aluno e não tanto a formação para o exercício prático de uma actividade específica), quando consideram que para além de demasiado teóricos ou transformados em demasiado teóricos, estão descontextualizados do saber prático. Também se auto-responsabilizam pelo insucesso escolar quando evocam o pouco estudo e o desinteresse que dispensam às actividades escolares e à desmotivação que promovem e que se reflecte na própria sala de aula.

## **6.2. Resultados das entrevistas aos directores dos cursos profissionais**

A transcrição das entrevistas, realizadas durante a última quinzena de Maio de 2010 no espaço escolar de cada escola em estudo, com uma duração que oscilou entre os 20 e os 30 minutos, tiveram por base, fundamentalmente, os seguintes objectivos:

- As representações que os professores constroem sobre a natureza social e educativa dos cursos profissionais;
- Os condicionalismos que parecem interferir mais directamente no rendimento escolar dos alunos que frequentam o ensino profissional;
- O tipo de expectativas que os alunos constroem relativamente a este tipo de formação e ao futuro profissional que pretendem.

O respectivo tratamento dos dados foi feito através do recurso a técnicas de análise de conteúdo, já referenciadas anteriormente, tendo o quadro de leitura sido construído *a posteriori* e em função dos objectivos do guião e dos dados relevantes do *corpus*, após terem sido feitas

leituras repetidas do tipo flutuante, correspondentes ao “período de intuições onde, pouco a pouco, a leitura se vai tornando mais precisa” (Bardin, 2004).

Optou-se por uma análise qualitativa – em que a inferência é feita em função da transcrição das respostas dos participantes da presente análise textual, sua matéria-prima – e não pela análise quantitativa ou frequencial do texto.

A seguir a esta fase de pré-análise, iniciou-se a fase de análise intensiva, com o texto integral das entrevistas sujeito a várias leituras. Da análise sistemática, os dados recolhidos foram organizados em função dos diferentes contextos temáticos (representações do ensino profissional, rendimento escolar, a estrutura modular e o ensino por competências, assim como os diversos condicionalismos que interferem ou parecem interferir no aproveitamento escolar dos alunos), gerando-se um sistema categorial que teve em conta o guião da entrevista, as questões da pesquisa e os padrões emergentes dos dados. Construiu-se assim um quadro de leitura que nos permitiu organizar o *corpus* em categorias e subcategorias temáticas de acordo com os nossos eixos de investigação. Optámos também por uma análise “aberta” dos dados, em que o quadro de leitura foi construído em função das necessidades reflectidas no guião da entrevista e dos próprios conteúdos das entrevistas (Poirier, Simone, & Raybaut, 1983)

Tendo em consideração o trabalho referente a narrativas de vida dos autores referidos anteriormente, considerámos que as unidades de acontecimentos ou temáticas da narrativa representam as categorias de análise de conteúdo, constituindo estas unidades os fios condutores para o processo de leitura do texto. Nessa perspectiva, estabeleceu-se um trabalho de decomposição e reagrupamento do texto inicial, em função dos critérios determinados, inscrevendo-se as frases ou intervenções em fichas de leitura individuais. Uma análise mais global dos elementos permitiu-nos encontrar um sentido mais aglutinador desses mesmos fragmentos, construindo-se assim um conjunto de categorias mais gerais e menos numerosas.

Segue-se o quadro LVIII com os temas e categorias das entrevistas concebido em função das nossas preocupações iniciais e dos dados mais significativos revelados pelas próprias entrevistas, apresentando-se a sua análise de uma forma compreensiva, recorrendo-se por vezes a citações retiradas da entrevistas, para que mais facilmente se possa ilustrar os pontos de vista dos entrevistados.

A análise dos dados recolhidos pelas entrevistas segue a ordem das categorias entretanto definidas no quadro, procurando-se o mais possível manter uma lógica sequencial das respostas obtidas.

**Quadro LVIII - Temas e categorias emergentes das entrevistas aos directores dos cursos profissionais**

I – Percepções e opiniões dos professores sobre os alunos que frequentam o ensino profissional	Alunos com baixos níveis socioculturais
	Alunos com baixo nível de aproveitamento escolar
	Alunos com baixas expectativas escolares
	Alunos desmotivados pelo estudo e pela escola
II – Percepções e opiniões dos professores sobre as causas que mais interferem para o desenvolvimento do baixo rendimento escolar dos alunos do ensino profissional	Falta de preparação dos alunos em matérias consideradas nucleares para o desenvolvimento dos respectivos cursos
	Programas desajustados às expectativas profissionais criadas pelos alunos à entrada dos cursos
	Heterogeneidade das turmas
	Programas demasiado teóricos para alunos que não estão motivados para estudar
	Desinteresse pela formação de nível geral e científica dos cursos
III - Opiniões dos professores sobre a estrutura modular dos currículos programáticos dos cursos do ensino profissional no processo de desenvolvimento de um ensino por competências	A estrutura modular dos cursos profissionais promove princípios pedagógicos de ensino que favorecem o sucesso/insucesso dos alunos
	Conceito de competência; vantagens e desvantagens do modelo de desenvolvimento por competências relativamente ao modelo de desenvolvimento por objectivos

### I - Percepções e opiniões dos professores sobre os alunos que frequentam o ensino profissional

Os dados recolhidos nas entrevistas aos directores dos cursos profissionais evidenciam a existência de uma representação social e escolar negativa do ensino profissional, dado tratar-se de um tipo de ensino formativo que é escolhido pelos alunos com baixas expectativas escolares e profissionais, por um universo de alunos com percursos escolares marcados pelo insucesso escolar e por dificuldades de aprendizagem.

Os professores referenciam a existência de uma cultura dominante sobre este tipo de ensino e formação que tem na sua base de representações aquilo que a comunidade educativa formula entre si, nomeadamente quando considera que se trata de uma opção de ensino que é

escolhida pelos alunos (A1, A3, A4, B1, B4, C1, C2, C3) “ ... com dificuldades de aprendizagem, que não querem estudar, que não gostam da escola”, ou apenas a alternativa de ensino formativo à via do ensino geral mais adequada (A2, A3, A4, B1, B2, B3, C3, C4) “ ... aos alunos portadores de handicaps sociais e culturais, aos alunos com menores capacidades cognitivas”. Salientam também que o ensino profissional é frequentado por muitos alunos portadores de insucessos repetidos e que os desresponsabilizam permanentemente pelas aprendizagens entretanto realizadas e pelo modo como se inter-relacionam com o saber escolar, com o conhecimento e com a escola, quando dizem (A1, A4, B2, B3, C2, C4) que “... muitos dos alunos que frequentam o ensino profissional são desinteressados, pouco trabalhadores e desmotivados pela função instrutiva e educativa da escola”. Acrescentam ainda tratar-se de muitos alunos provenientes de famílias desestruturadas, com baixos níveis socioculturais e económicos, quase sempre marcados por um ensino básico com grandes situações de insucesso e/ou baixo rendimento (nível de conhecimentos muito fraco) e baixas expectativas escolares. Parece que os professores percebem as capacidades cognitivas de muitos destes alunos como pouco desenvolvidas e com dificuldades em superar atrasos escolares, enquadrando-se na perspectiva de que “alunos pouco inteligentes tiram maus resultados” (Duarte, 2000, p.15), indiciando, portanto, algumas concepções que têm como ponto de referência as teorias que explicam o sucesso/insucesso dos alunos pela sua inteligência ou pelos seus “dotes” naturais.

Consideram também que a grande maioria dos alunos optou pelo ensino profissional desde logo baseada em baixas expectativas académicas e profissionais. Muitos desses alunos consideram que a opção pelo ensino profissional de nível secundário está mais directamente relacionada com o facto de lhes parecer tratar-se de uma alternativa de ensino bastante mais fácil para a conclusão da escolaridade conducente ao 12º ano do que por razões mais relacionadas com a vocação profissional. O capital sociocultural familiar parece assim conduzir aqueles com menores recursos culturais e sociais a escolherem os cursos onde o prestígio sociocultural é menor, enquanto os alunos detentores de maior capital económico, social, cultural e simbólico se direccionam para os cursos de maior prestígio social. Como refere Machado et al (2003, p.67), “os estudantes provenientes de classes de maiores recursos distribuem-se de forma totalmente homóloga a essa distribuição de capital simbólico, contribuindo, dessa forma, para a reproduzir”.

## II. Percepções e opiniões dos professores sobre as causas que mais interferem para o baixo rendimento escolar dos alunos do ensino profissional

Muitos dos alunos quando se inscrevem nos diversos cursos profissionais fazem-no sem a preocupação com o nível de conhecimentos que transportam, com o “défice de bases” (A<sub>1</sub>, A<sub>4</sub>, B<sub>2</sub>, C<sub>1</sub>, C<sub>3</sub>) de que são portadores para a realização com sucesso das aprendizagens subsequentes nesses respectivos cursos, independentemente da sua natureza. Esta situação desenvolve desde logo factores que são determinantes para o (in) sucesso das aprendizagens. Em determinados cursos profissionais (cursos ligados às áreas de serviços e intervenção social), embora não se verifique tão objectivamente a existência desses problemas, dado tratar-se de cursos que não apelam tanto à presença de determinados pré-requisitos, não deixam no entanto de ser escolhidos e frequentados por alunos portadores de graves lacunas cognitivas da escolaridade obrigatória.

Os professores concordam com o princípio de que a grande maioria dos alunos que frequenta o ensino profissional “... são alunos que de uma forma ou de outra fizeram a sua opção pelo ensino profissional na perspectiva de encontrarem percursos formativos alternativos à via de ensino supostamente mais facilitadores e menos trabalhosos, com disciplinas mais práticas ou essencialmente práticas e menos disciplinas teóricas” (A<sub>1</sub>, A<sub>3</sub>, B<sub>2</sub>, B<sub>3</sub>, C<sub>1</sub>, C<sub>2</sub>, C<sub>4</sub>), na linha do que diz Pacheco (2009). Este considera que os percursos formativos inseridos na iniciativa Novas Oportunidades, incluindo os processos de RVCC e os cursos profissionais, opções de formação desenhadas de acordo com uma estrutura em competências, expressa por Referenciais de Competências, baseada em “Competências – chave para a aprendizagem ao longo da vida”, são propostas a nível Europeu, mas verificando-se que em Portugal, a este nível, esta estratégia está mais direccionada para o cumprimento dos objectivos relacionados com a redução do insucesso e do abandono escolares do que propriamente com uma efectiva valorização das aprendizagens em contextos extra-escolares, sendo por isso suspeitos de facilitismo e aproximando-se perigosamente de um sistema produtor de certificados.

Os professores entrevistados percebem os hábitos de trabalho como uma das causas mais importantes e decisivas para os baixos rendimentos que se verificam no ensino profissional, dado que muitos destes alunos ao longo da sua escolaridade obrigatória (em casa ou na escola) não desenvolveram “... hábitos de trabalho e de estudo” (A<sub>1</sub>, A<sub>4</sub>, B<sub>1</sub>, C<sub>2</sub>, C<sub>3</sub>, C<sub>4</sub>), razões que não só condicionam como também impossibilitam que muitos desses alunos não “... alcancem os

patamares de integração e de persistência em relação aos níveis de aproveitamento tão necessários à prossecução de um percurso de formação com a duração de três anos escolares” (A<sub>1</sub>, A<sub>4</sub>, B<sub>1</sub>, C<sub>2</sub>, C<sub>3</sub>, C<sub>4</sub>).

Os cursos profissionais que estão mais directamente relacionados com as áreas científico-tecnológicas, nomeadamente os cursos das áreas profissionais de Electrotecnia-Electrónica, Manutenção Industrial, Electrónica e Automação e Controlo, Mecatrónica e Secretariado, embora sendo percursos profissionais escolhidos pelos alunos como primeira opção, são todavia os cursos onde se verificam bastantes desistências durante o desenvolvimento do seu percurso formativo de três anos, incluindo a existência de níveis de insucesso muito consideráveis (o insucesso que está directamente relacionado com o aproveitamento escolar: níveis de conclusão com classificações baixas, muitos módulos em atraso, baixos níveis na qualidade das aprendizagens). “Existem alunos com módulos sistematicamente em atraso e que não os concluem”, mesmo depois de disponibilizadas as diversas possibilidades para a sua realização, o mesmo acontecendo com a Prova de Aptidão Profissional (A<sub>1</sub>, B<sub>3</sub>, C<sub>2</sub>).

Outras dificuldades também percebidas pelos professores directores dos respectivos cursos profissionais em relação ao rendimento escolar dos seus alunos, para além da falta de hábitos de trabalho e de estudo, incluindo a preparação em matérias consideradas nucleares para o desenvolvimento de muitos desses cursos, são os problemas comportamentais e disciplinares que se verificam com bastante frequência nas aulas, a baixa auto-estima e auto-conceito académico demonstrados por muitos alunos, o reduzido interesse e motivação pela escola, incluindo as atitudes de pouca cidadania e civismo, assim como bastante ausência de estímulos para que os alunos investim mais profundamente na sua formação e na construção de um projecto de vida, tendo em vista a satisfação pessoal e o sucesso profissional. Verifica-se ainda existir uma forte correspondência entre as expectativas desenvolvidas pelos alunos e a natureza dos próprios programas curriculares, nomeadamente nos cursos mais científico-tecnológicos. Os entrevistados dizem que muitos desses alunos não compreendem a existência de disciplinas com tanta teoria no ensino profissional. Tinham expectativas de frequentarem cursos profissionais muito mais práticos, cursos “... com menos matérias de estudo, cursos essencialmente práticos à semelhança dos CEFs (cursos de educação e formação de nível correspondente ao 9º ano)” (A<sub>1</sub>, A<sub>3</sub>, A<sub>4</sub>, B<sub>1</sub>, B<sub>2</sub>, C<sub>1</sub>, C<sub>3</sub>). Sabe-se ainda que um número bastante significativo de alunos que frequenta os cursos profissionais corresponde a alunos que passaram por cursos CEFs, os quais apesar de

resolverem o insucesso ao nível do 3º ciclo do Ensino Básico, os seus currículos apresentam “bastantes lacunas”, essencialmente quando enfatizam demasiado a vertente tecnológica e profissional, mas deixando os alunos funcionalmente analfabetos. Justifica-se uma reestruturação destes cursos no sentido de que os alunos aprendam a desempenhar tarefas manuais mas também tenham contacto com a cultura letrada.

Há ainda muita heterogeneidade nos percursos escolares dos alunos antes de ingressarem nos cursos profissionais (alguns desses alunos iniciam a formação no ensino profissional depois de passagens muito mal sucedidas pelo ensino secundário via de ensino). Existem turmas do ensino profissional com “níveis de idades significativamente desfasados entre si, (...)” (A<sub>2</sub>, A<sub>3</sub>, B<sub>1</sub>, C<sub>1</sub>, C<sub>3</sub>). Se há alunos com percursos escolares anteriores sem reprovações (embora muitos deles com passagens que incluem níveis negativos nas disciplinas nucleares dos cursos), existem outros alunos (bastantes) com duas ou mais reprovações (retenções) durante a escolaridade obrigatória, valores que são demasiado elevados para o desenvolvimento de qualquer nível de ensino, particularmente quando se pretende formar uma mão-de-obra supostamente bem qualificada (técnicos intermédios de nível III), e simultaneamente neutralizar ou atenuar os estigmas que continuam a prevalecer sobre este tipo de ensino e formação.

Muitos dos alunos que frequentam os cursos profissionais das áreas consideradas científico-tecnológicas são precisamente alunos que apresentam percursos escolares marcados sistematicamente por reprovações às disciplinas de Português e de Matemática, esta última disciplina considerada essencial para o desenvolvimento global do curso. Este facto provoca que alguns alunos desistam do curso profissional, nomeadamente durante o 10º ano, precisamente quando reconhecem tratar-se de cursos de que gostam mas cujas dificuldades a vencer não correspondem aos seus anseios e expectativas de sucesso.

Outra dificuldade percebida e que também parece condicionar ou interferir negativamente no aproveitamento escolar dos alunos é o sentimento dominante e veiculado pelos directores dos cursos profissionais quando dizem que “... os deficits cognitivos transportados por muitos desses alunos e a tendência negativa de os associar a este tipo de ensino, para além da convicção dominante que considera este tipo de ensino formativo mais direccionado para os alunos com menores capacidades, onde o sucesso das aprendizagens se promove mais pela facilitação e simplificação dos seus conteúdos curriculares do que pela qualidade da formação, uma vez que os seus alunos para além das dificuldades que demonstram em aprender também não

gostam de estudar, ...” (A<sub>1</sub>, A<sub>3</sub>, B<sub>1</sub>, B<sub>4</sub>, C<sub>3</sub>, C<sub>4</sub>). Esta realidade acaba por desenvolver nos próprios alunos e na escola em geral um clima que não só promove como potencia situações de maior desinteresse e desmotivação em muitos desses alunos ao nível do contexto da sala de aula, assim como alguma desresponsabilização social e académica.

A escola, por outro lado, parece também responder às situações de dificuldades colocadas, provavelmente por razões de ordem pedagógica e ou administrativa, com alguma desvalorização da função instrutiva da educação, baixando de igual forma o nível de exigência e a qualidade dessa dimensão. Proporcionalmente, responsabiliza muito pouco o agente principal da aprendizagem que é o próprio aluno que acaba por perceber o acto educativo como uma situação de ensino que não necessita de muita aplicação para se conseguir os objectivos de passagem “os objectivos escolares mínimos que lhes são propostos” (A<sub>1</sub>, A<sub>3</sub>, A<sub>4</sub>, B<sub>1</sub>, B<sub>2</sub>, B<sub>3</sub>, C<sub>3</sub>, C<sub>4</sub>). O mais importante parece estar centrado na obtenção da classificação mínima de passagem dos “módulos curriculares” do que propriamente no investimento da qualidade da formação, no “sucesso real das aprendizagens”. Sobressai das entrevistas a ideia comum de que causa e consequência do decréscimo dos “níveis de exigência” no ensino profissional estão subjacentes, para além do regime de passagens instituído, à cultura entretanto instituída que associa estas formações profissionais ao “facilitismo” criado pelas Novas Oportunidades para certificar competências, à necessidade de se certificar níveis de formação com intuítos estatísticos.

A motivação, elemento fundamental para o desenvolvimento com sucesso de qualquer aprendizagem, é provavelmente um dos factores mais decisivos na eficácia do desenvolvimento da aula, no rendimento escolar. Como salienta Rosário (2005), se o aluno não utilizar o que lhe é posto ao seu dispor para aprender, nem procurar o esforço que é necessário para adquirir o conhecimento que é veiculado na sala de aula, nenhuma das outras condições terá qualquer efeito sobre o seu desempenho. Realiza-se, portanto, uma aprendizagem de sucesso, quando se está intrinsecamente motivado para o efeito; quando estão presentes factores pessoais internos como o interesse, a curiosidade e o gosto pelo conteúdo, o que nem sempre se verifica em muitas das aulas dos alunos dos cursos profissionais em questão.

Constata-se, também, que o nível de aprofundamento teórico relacionado com a aquisição dos conhecimentos/competências profissionais consagrado em determinados cursos profissionais (nomeadamente os cursos com certificações profissionais nas áreas de Electrotecnia-Electrónica, Manutenção Industrial, Electrónica e Automação e Controlo,

Mecatrónica e Secretariado) é bastante mais exigente do que a maioria de outras formações profissionais, em contraste com a imaturidade e a falta do reconhecimento da importância dessa formação por parte de muitos dos seus alunos. Estes, por outro lado, acabam por evidenciar mais dificuldades em responderem às exigências escolares impostas por um horário semanal muito carregado, principalmente aqueles alunos que para além de não transportarem hábitos de trabalho também não possuem os pré-requisitos básicos e fundamentais do ensino básico (o conjunto de conhecimentos, aptidões ou aprendizagens prévias, os quais se afirmam como condições indispensáveis para a realização com sucesso da aprendizagem subsequente), mas considerados tão necessários ao desenvolvimento de qualquer formação secundária.

### III. Opiniões dos professores sobre a estrutura modular dos currículos disciplinares nos cursos profissionais; vantagens e/ou desvantagens no processo de desenvolvimento de um ensino por competências

Sobre o processo de desenvolvimento curricular centrado por competências nos cursos do ensino profissional, os directores dos respectivos cursos salientam as diversas turmas em que a prática corrente está essencialmente focalizada no desenvolvimento de um ensino muito centrado “... na transmissão dos conhecimentos, na centralidade dos seus conteúdos, na operacionalização dos seus objectivos gerais” (A<sub>1</sub>, A<sub>3</sub>, B<sub>2</sub>, B<sub>4</sub>, C<sub>1</sub>, C<sub>2</sub>, C<sub>3</sub>). Continua, portanto, a proceder-se à determinação analítica dos comportamentos terminais propostos nas diversas disciplinas curriculares (onde o objectivo comportamental é assim definido em termos de produto e não tanto em termos do processo de aprendizagem); ao estabelecimento das diversas situações que permitem a aquisição desses comportamentos e à verificação da sua própria aquisição no pressuposto de uma aprendizagem sob o signo da adaptação e da modificação do comportamento, procurando-se ainda a aquisição de novos comportamentos em função da adaptação a mudanças de situação, incluindo o estabelecimento de relações estáveis entre conjuntos de estímulos e de respostas.

São referidas práticas em que “... predomina largamente o modelo de ensino expositivo e directivo, no qual o aluno se limita em larga medida a repetir os saberes que foram expostos pelos professores” (A<sub>1</sub>, A<sub>3</sub>, B<sub>1</sub>, C<sub>1</sub>, C<sub>3</sub>), numa perspectiva de abordagem superficial, onde os alunos se satisfazem em reproduzir as informações adquiridas, preocupando-se somente em

decorar os conteúdos que pensam que vão ser usados na avaliação, sem compreenderem a matéria que estão a estudar (Rosário & Almeida, 1999), mas com reflexos negativos para o aproveitamento desses alunos. São também referenciadas algumas práticas pedagógicas baseadas e desenvolvidas em modelos construtivistas, práticas fundamentadas em dinâmicas conjuntas delineadas e projectadas pela equipa formativa do próprio curso (os alunos, em cooperação com os seus colegas e professores, realizam a aprendizagem colocando em interacção os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos, numa relação de interdisciplinaridade compreensiva). Salienta-se ainda que o público-alvo do ensino profissional é em larga medida constituído por muitos alunos profundamente desmotivados com o ensino tradicional, descrentes das suas possibilidades e potencialidades; alunos muito cépticos e descrentes em relação ao ensino academista e com a própria escola.

A concepção e gestão da formação em estrutura modular ao ser escolhida como modelo pedagógico para os cursos profissionais teve fundamentalmente em consideração a necessidade de proporcionar mais-valias para a criação de condições de maximização do sucesso educativo, no contexto de uma formação que prepara jovens para a vida profissional, certificando qualificações de nível intermédio. Consequentemente, as suas características de desenvolvimento deverão conduzir ao exercício de actividades de ensino-aprendizagem em ambientes mais abertos, permitindo o recurso a um vasto conjunto de meios e estratégias entretanto indisponíveis noutros modelos pedagógicos mais rígidos (Ministério da Educação, 2004). Para além de facilitar uma formação indutora de sucesso, com predominância na autoformação participada, cooperativa, actuante, flexível e polivalente, cria ainda a possibilidade de uma progressão sustentada, permitindo ainda que o aluno recupere do seu próprio insucesso sem retenção. Assim sendo, os princípios psicopedagógicos do modelo em estrutura modular fundamentam-se na concepção de desenvolvimento de uma aprendizagem cognitiva/construtivista e humanista, em que esta se revela mediante processos de construção interna, nos quais o aluno dota de um significado especial o conteúdo da sua aprendizagem, relacionando a “nova informação” com os conteúdos/esquemas relevantes preexistentes na estrutura cognitiva.

Ainda que uma boa parte das estratégias pedagógicas estejam em consonância com as recomendações teóricas para o ensino e a avaliação de competências, os entrevistados reconhecem a existência de muitas práticas fortemente vinculadas por acções de natureza transmissiva e reprodutora no sentido disciplinar dos conteúdos programáticos. Referem o modo

de organização e de desenvolvimento da componente de formação prática em determinados cursos profissionais, nomeadamente naqueles casos em que se processa pela teorização excessivo dos seus conteúdos, na operacionalização comportamental dos seus objectivos, ao salientarem que “... a componente prática, principalmente aquela que está inserida na componente técnica do curso, não só deveria ser mais flexível como também mais contextualizada com as aprendizagens relacionadas com as situações reais do trabalho; mais direccionadas para o desenvolvimento e a concretização de objectivos que favoreçam a criação de competências profissionais”.

Com efeito, os programas são concretizados em diversos cursos na perspectiva de conduzirem a uma atomização do saber, totalmente contraproducente com o objectivo da própria modularização estabelecida; formação para a concretização de competências definidas no perfil de desempenho à saída do curso. Nesse pressuposto, os professores referem, ainda, situações em que esta componente é leccionada em diversos casos não apenas em instalações específicas inadequadas como desenvolvidas e concretizadas através da utilização de recursos e estratégias metodológicas que apenas possibilitam a teorização dos seus conteúdos. Muitos professores “... não só operacionalizam como direccionam os currículos à luz da sua própria experiência construída noutros modelos pedagógicos”.

A estrutura modular do currículo, concebida como opção pedagógica mais facilitadora para o processo de aprendizagem e avaliação do aluno, encontra-se organizada por um conjunto de módulos supostamente estruturados para respeitarem o ritmo individual de aprendizagem através de um ensino personalizado e na base de uma avaliação formativa “uma formação potenciadora do sucesso de cada aluno”, segundo Azevedo (1991, p. 164), porque pretende responder a “diferentes formas e ritmos de aprendizagem, capaz de conduzir à autonomia e à responsabilização dos alunos, preparando-os não apenas para um “embate” inicial bem sucedido no mercado de trabalho, mas tornando-os capazes de gerirem um itinerário profissional ao longo da vida” (Conselho Nacional de Educação, 1998, p.5).

A organização curricular por competências, como decorre da sua própria fundamentação teórica, implica, portanto, que se faça uma abordagem dos saberes mobilizando os seus recursos na perspectiva de garantir que o aluno adquira as competências entretanto definidas no perfil de desempenho à saída do curso. É assim, neste contexto, eventualmente de alguma indefinição conceptual mas também de alguma interpretação demasiado abstracta, a qual relaciona as competências de desenvolvimento disciplinar com o perfil de desempenho do aluno à saída do

curso, que se pode de alguma forma interpretar alguns resultados positivos conseguidos pelos alunos nos cursos profissionais “... resultados que comparativamente com os alunos dos outros cursos de nível secundário parecem de algum modo resultar de “algum facilitismo”, nomeadamente ao nível das recuperações modulares, por vezes pouco exigentes e cuidadas nos seus objectivos/competências. Embora representem o planeamento da acção pedagógica no contexto de uma determinada unidade autónoma (módulo), nem sempre ou quase sempre promovem o desenvolvimento e a concretização das designadas competências para o exercício de uma profissão.

A organização curricular por competências acarreta consequências a nível pedagógico que não podem ser subestimadas, porque para além de exigir uma actualização dos professores ao nível dos seus conhecimentos, assim como a alteração da própria natureza de formação, necessita também de uma modificação profunda nas estratégias pedagógicas dos docentes, tendo em consideração o que diz Perrenoud (2000, p. 23) “As competências não se ensinam. Só podem ser criadas as condições que estimulem a sua construção. Dar uma excelente aula não cria competências, apenas transmite saberes. O acto de apresentar exercícios bem-feitos somente faz com que os alunos trabalhem algumas capacidades. Para desenvolver competências é necessário colocar o aluno em situações complexas, que exigem e treinam a mobilização dos seus conhecimentos: um enigma a elucidar, um problema a resolver, uma decisão a tomar, um projecto a conceber e desenvolver”. Consequentemente, os métodos activos, as novas pedagogias e o recurso a teorias de natureza construtivista adequam-se ao desenvolvimento de competências, ao contrário dos métodos de natureza transmissiva, aos quais tantas vezes os professores se vêm forçados a recorrer em exclusivo pela própria sobrecarga dos programas ou pela própria formação pedagógica.

Os professores entrevistados, embora concordando que no campo meramente teórico a estrutura modular dos programas permite direccionar e centrar as aprendizagens no próprio aluno, criando melhores condições de progressão de um módulo para outro e no respeito pelo ritmo de cada um, já no exercício prático da acção parece favorecer e promover muito mais “... o sucesso estatístico das aprendizagens dos alunos” do que o sucesso real das aprendizagens, quando dizem que “... os alunos têm todas as possibilidades de concluírem com sucesso os módulos ao longo do respectivo ano lectivo, dado que o podem solicitar quando entenderem que estão em condições de verem reconhecidas e certificadas as suas competências modulares “ (A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, A<sub>4</sub>, B<sub>1</sub>, B<sub>3</sub>, B<sub>4</sub>,

C<sub>2</sub>, C<sub>3</sub>, C<sub>4</sub>), mas quase sempre o “processo” é concretizado de forma descontextualizada com o ritmo e o rigor das aprendizagens que devem estar presentes em todos os momentos de certificação dessas mesmas aprendizagens. Nessa perspectiva, os professores directores dos cursos profissionais tendem a aceitar a legislação regulamentar da avaliação do ensino profissional como uma avaliação “... tolerante, permissiva e facilitadora para o processo de transição dos alunos” (A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, A<sub>4</sub>, B<sub>1</sub>, B<sub>3</sub>, B<sub>4</sub>, C<sub>2</sub>, C<sub>3</sub>, C<sub>4</sub>), decorrendo dessa “tolerância” um conjunto de causas pedagógicas e institucionais que acabam por ser mais geradoras de insucesso escolar, pelo menos ao nível dos conhecimentos e das competências adquiridas pelos alunos. Parece transportar-se o conceito de uma estrutura de desenvolvimento supostamente baseada no princípio metodológico por projecto para uma reprodução das metodologias e dos métodos de avaliação da chamada “escola tradicional” através do aumento do número de possibilidades dos designados “testes escritos de recuperação, forma de avaliação utilizada por muitos professores” num processo mecanizado e estandardizado que termina com a obtenção da designada «nota positiva», generalizando-se a ideia de que no ensino profissional não deve haver retenções, insucesso escolar.

Alguns professores reforçam no entanto a opinião daqueles que sustentam que o ensino por competências compromete os conteúdos que devem ser ensinados na escola, embora Roldão (2006) considere que ensinar para o desenvolvimento de competências não reduz, pelo contrário, deve aumentar a necessidade de exigências de domínio consistente de conteúdos, pois não basta que o aluno demonstre que conhece ou que memorizou uns quantos conteúdos, mas que o demonstre em situações de avaliação não só que os conhece e os evoca como os domina e os sabe usar para alguma coisa no plano da cognição e/da acção.

Normalmente, os módulos curriculares não têm sequencialidade obrigatória para a sua concretização, pelo que os alunos podem retomar a qualquer momento o seu percurso escolar normal mesmo com a existência de módulos em atraso. Estes podem ser de natureza sequencial ou autónoma.

Enquanto os módulos sequencias pressupõem a existência de um sistema de precedências para a sua realização, os módulos autónomos não determinam a obrigatoriedade de precedências. Salienta-se, ainda, que a generalidade dos cursos profissionais desde 1989 sempre tem optado pela modalidade de módulos autónomos.

A recuperação dos módulos em atraso pode ser concretizada, portanto, nos momentos em que o aluno considere estarem reunidas as condições para a sua realização (embora no âmbito da sua autonomia pedagógica, é a escola quem define essas modalidades de progressão modular em consonância com o espírito da lei). A progressão nas diversas disciplinas depende da obtenção em cada um dos respectivos módulos que as compõem de uma classificação que deve ser igual ou superior a 10 valores numa escala de 0 a 20 (pontos 1, 2 e 3 do art.º 28 da portaria 550-C/2004, de 21 de Maio).

A organização e o desenvolvimento dos conhecimentos através de módulos curriculares parece corresponder e reflectir, na concepção dos entrevistados “... um outro agrupamento de disciplinas” com projectos e/ou situações-problema que se concretizam no princípio de que a ausência de um marco curricular teoricamente consistente, como também salienta Ramos (2001, p.154) “promove o risco de se estruturarem itinerários de formação ecléticos e desagregados que nem bem transmitem conteúdos, nem bem desenvolvem competências”.

Embora estejamos perante uma abordagem pedagógica teoricamente fundamentada na investigação actual, à luz do construtivismo e do cognitivismo, tendo por base o desenvolvimento e a concretização de um ensino por competências, onde o conhecimento tem de ser usado e aplicado, como salienta (Roldão, 2006), não deixa todavia de se tratar de uma abordagem pedagógica, pelo menos na perspectiva de alguns autores, que resulta de mais um equívoco dos designados movimentos reformadores (Silva, 2003). Com efeito, Pacheco (2003), refere que a emergência de uma tendência eficientista do currículo não seria possível justificar-se sem a existência da “pedagogia por objectos” e da “pedagogia por objectivos”, o que apenas são formas similares de conjugar conteúdos com estratégias cognitivas.

Sousa (2004), por outro lado, no sentido de diferenciar a “pedagogia por competências” da “pedagogia por objectivos” salienta que a pedagogia por objectivos não favorece a transferência de conhecimentos nem a flexibilidade na utilização dos mesmos em diferentes situações, porque tende a estabelecer limites rígidos em torno de situações consideradas pedagogicamente relevantes, enquanto a pedagogia por competências além de preconizar a mobilização de conhecimentos prévios, tem o próprio processo de mobilização como um momento de construção de conhecimento mediante a integração de saberes.

Entretanto, Perrenoud (1999), ao defender um ensino voltado para o desenvolvimento e a construção de competências, questiona se não se estará no momento de se substituir a reflexão

especulativa e idealista que reside na elaboração de currículos escolares por uma transposição didáctica apoiada numa análise prospectiva e realista das situações da vida, considerando ainda que “a escola só pode preparar para a diversidade do mundo trabalhando-a explicitamente, aliando conhecimentos e *savoir-faire* a propósito de múltiplas situações da vida de todos os dias”. Considera ainda que a sua organização exige por parte do professor não só uma actualização constante do seu próprio conhecimento como uma profunda mudança nas suas estratégias pedagógicas, para que seja capaz de promover as condições que estimulem a sua construção, embora também se sabendo que “as competências não se ensinam” (Perrenoud, 2003, p. 23).

A maioria dos professores entrevistados também não percepção diferenças substanciais entre as práticas de desenvolvimento baseadas no modelo pedagógico de organização curricular por competências e o modelo de organização por objectivos disciplinares, nomeadamente quando referem que os diversos professores “... praticam a pedagogia por competências nas suas práticas curriculares disciplinares no pressuposto de que existe uma continuidade ou um prolongamento consubstanciado na própria pedagogia por objectivos disciplinares” (A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, A<sub>4</sub>, B<sub>1</sub>, B<sub>3</sub>, B<sub>4</sub>, C<sub>3</sub>, C<sub>4</sub>), numa similitude conceptual teórica à que é referenciada por Pacheco (2003), que a insere precisamente no princípio do modelo da gestão científica do conhecimento, fundamentalmente quando sustenta que “competência e objectivo dizem respeito a formas de ordenação do conhecimento ou a critérios para a selecção de estratégias que fundamentam a organização do processo de ensino-aprendizagem, apresentando em comum uma visão do culto da eficiência e uma noção instrumental do currículo” (p. 61).

Nesse pressuposto, Pacheco (2005), refere também que a competência e o objectivo têm em comum, para além do culto da eficiência e da visão instrumentalista do currículo, pelo menos a acentuação dos resultados e a utilização de uma linguagem performativa. Entre outros argumentos, isto consubstancia existir, por um lado, a noção de que competência é algo que faz parte da linguagem dos objectivos, por outro lado, a existência de uma relação estreita entre pedagogia por objectivos e pedagogia por competências, mormente quando são intersectadas por uma concepção comportamental da aprendizagem direccionada para a eficiência dos resultados.

Em conclusão, os entrevistados convergem relativamente ao entendimento que fazem sobre as práticas disciplinares entretanto desenvolvidas nos diversos cursos do ensino profissional, as quais são realizadas tendo por base o princípio conceptual referido por Pacheco (2003,2005), principalmente quando este estabelece que a lógica das competências não é mais do que um

prolongamento da lógica dos objectivos, quando considera que a diferenciação entre os dois conceitos é mais de ordem temporal, de perspectiva ou gramatical do que propriamente de ordem essencial.

Nessa perspectiva de desenvolvimento das práticas curriculares, os professores consideram também que a introdução da organização modular por competências no ensino profissional não só não alterou qualitativamente a forma como os professores desenvolvem e projectam as suas próprias práticas de ensino em contexto disciplinar em sala de aula como também não modificaram o modo como estabelecem as suas planificações, as metodologias de ensino e a avaliação utilizada nos projectos curriculares. Não deixam ainda de salientar que o conceito entretanto relacionado com competência pelos professores também não se reduz simplesmente ao conhecimento adquirido nem tão pouco ao domínio de uma técnica. Ter conhecimento (saber) ou capacidade (saber-estar/saber-fazer) não implica necessariamente ser competente. O aluno para ser competente, para além dos conhecimentos e das capacidades adquiridas, deve ainda saber utilizá-los em situação real de trabalho, numa perspectiva de mutabilidade. Consequentemente, a competência deve também ser avaliada através da verificação de desempenhos em situação, sendo por isso um elemento que deve ser considerado fundamental para eliminar o carácter vago ou difuso dos objectivos de formação.

Pessoalmente e com base na experiência profissional como docente de diversos cursos profissionais da área de electrotecnia e electrónica, concordo globalmente com as opiniões da maioria dos professores entrevistados, principalmente quando estes estabelecem uma correspondência muito directa entre a influência decisiva do percurso escolar individual ao longo da escolaridade básica e a ocorrência de bastantes situações de insucesso. A natureza cumulativa e dinâmica dos sucessos ou insucessos dos percursos escolares parece revelar-se também neste quadro de desenvolvimento do ensino profissional. Os “déficit de bases” de que muitos dos alunos são portadores, nomeadamente aqueles alunos matriculados em cursos profissionais “científico-tecnológicos” são de certo modo incompatíveis com a exigência, pelo menos ao nível da concepção teórica desses cursos, com as componentes de formação científica e tecnológica. Salienta-se também que uma parte considerável dos alunos já concluiu o nono ano de escolaridade com baixas expectativas escolares e profissionais em relação ao seu futuro. Estes percebem o ensino profissional como mais um prolongamento obrigatório da escola de que “não gostam”.

Em relação ao desenvolvimento do “currículo por competências” no ensino profissional também constato as vacilações conceptuais encontradas nos professores e no sistema educativo, que são muitas, e que não são exclusivas para a leccionação destes cursos, porquanto a competência é um conceito polissémico. Embora tratado em muitos livros e artigos recentes na área da educação, a teoria das competências é muitas vezes apresentada como uma nova filosofia sobre aprendizagem e formação, apesar de o conceito de competência já ter sido bastante popular nos anos setenta nos Estados Unidos com programas curriculares baseados nas competências. Pode-se referir, por exemplo, a formação de professores designada de *Competency-Based Teacher Training* (formação de professores baseada em competências). Consequentemente, o conceito de “ensino baseado nas competências” é frequentemente utilizado no ensino profissional sem que o seu sentido seja efectivamente claro. Nessa perspectiva, Van der Klink e Boon (2003) constatarem que o conceito é de facto utilizado em quatro variantes. Numa primeira variante, trata-se sobretudo de “cosmética”, pelo que o conceito é utilizado apenas para criar uma imagem no mercado dos fornecedores de formação sem que haja uma mudança objectiva no ensino. Na segunda variante, o ensino baseado nas competências surge como uma inovação na didáctica, no sentido da integração de conhecimentos e aptidões, na maioria das vezes através da utilização de problemas, projectos ou casos autênticos. Os verdadeiros problemas abordados na formação não são escolhidos em função da representatividade ou da relevância para o exercício da profissão, mas sim em função da perspectiva didáctica do reconhecimento. Na prática, a ênfase neste caso, é frequentemente dada às aptidões profissionais.

Em terceiro lugar, o ensino baseado em competências refere-se a um reforço da relação com o mercado de trabalho. Esta variante intervém principalmente na formação que prepara os jovens para o exercício de uma profissão com um perfil reconhecido e um quadro profissional bem organizado.

Por último, na quarta variante, o ensino baseado nas competências é utilizado como rótulo de uma abordagem integrada que dá atenção não só à renovação didáctica como à optimização da relação com o mercado de trabalho. Nesta perspectiva, num programa curricular baseado nas competências, é dada relevância não só à melhor ligação possível com o mercado de trabalho, como também à renovação didáctica. Além de integrar as competências que correspondem ao perfil profissional e de formação, os programas curriculares por competências, apresentam, na maioria das vezes, algumas das seguintes características (Mulder, 2008):

- Importância dada aos problemas da prática profissional;
- Integração da aquisição e da aplicação de conhecimentos e aptidões;
- Autoresponsabilização dos alunos;
- Aprendizagem cooperativa;
- Novas formas de avaliação;
- Utilização das TIC

O que se verifica é que a concepção de programas curriculares consistentes, baseados nas competências, exige sintonia entre as actividades de aprendizagem, a formação e a avaliação, pelo que os testes de aptidão são determinados antes de serem concebidas as actividades de aprendizagem e a formação. Esta abordagem é contrária à abordagem comum de ensino, em que a avaliação só é concebida como o último componente do ensino. Assim, na concepção dos programas curriculares baseados nas competências, os métodos de concepção dos cursos de formação tradicionais que se baseiam apenas na aquisição dos conhecimentos ou aptidões não são bem sucedidos, mas também são poucas as orientações e as abordagens fundamentadas disponíveis para a (re) concepção de programas curriculares baseados nas competências. Nessa concepção epistemológica, corroboro com a posição defendida por Pacheco (2003), quando insere essa concepção curricular no princípio do modelo da gestão científica do conhecimento, nomeadamente quando sustenta que “competência e objectivo dizem respeito a formas de ordenação do conhecimento ou a critérios para a selecção de estratégias que fundamentam a organização do processo de ensino-aprendizagem, apresentando em comum uma visão do culto da eficiência e uma noção instrumental do currículo” (p. 61).

Objectivamente, a organização curricular e as práticas do ensino profissional pressupõem a pedagogia de objectivos não como ponto de partida mas como ponto de chegada, dado que a formulação de resultados da aprendizagem inscreve-se numa prática Tyleriana, querendo significar aquilo que os alunos devem saber no final do processo de aprendizagem, considerando para o efeito que objectivo e resultado de aprendizagem são iguais se ambos exigirem três aspectos fundamentais da pedagogia comportamentalista: objecto (conteúdo), operação mental (o que se pede ao aluno e que as taxonomias definem em classes de aprendizagem) e resultado (comportamento esperado e regulado pela avaliação). São no entanto

diferentes no tempo da sua formulação, já que o objectivo orienta o processo de aprendizagem e o resultado diz respeito ao domínio do conhecimento que um aluno revela possuir no final desse processo.

Em concordância, verifica-se que as práticas da maioria dos professores são globalmente desenvolvidas nesse pressuposto, motivo pelo qual os professores entrevistados dizem não perceber diferenças substanciais entre as práticas curriculares baseadas no modelo pedagógico de organização curricular por competências e o modelo de organização centrado por objectivos disciplinares.

### **6.3. Rendimento dos alunos do ensino profissional (ciclo de formação 2007-2010)**

A taxa de conclusão dos alunos dos cursos profissionais correspondente ao ciclo de formação com início em 2007/2008 e conclusão em 2010 (ciclo de formação de 3 anos) é globalmente baixa (55%), tendo em consideração que dos 284 alunos que iniciaram esse ciclo de formação nos diversos cursos profissionais das escolas em análise, apenas 157 desses alunos o concluíram com sucesso em todo o currículo escolar e profissional, incluindo a Prova de Aptidão Profissional (PAT), necessária para a certificação profissional de técnico de nível III.

Constata-se, assim, que o insucesso escolar (percentagem referente ao número de alunos que tendo iniciado o ensino profissional e não o concluiu no espaço temporal de três anos) é apenas de 55% nos diversos cursos profissionais, percentagem que corresponde objectivamente a um insucesso escolar superior ao insucesso escolar que se verificava nos cursos tecnológicos secundários entretanto extintos e substituídos pela reestruturação que alargou/generalizou o ensino profissional a todas as escolas secundárias públicas do país com a (re) estruturação curricular de 2004. Em 2008/2009 a taxa de conclusão nos cursos profissionais foi de 78,1% enquanto a taxa de conclusão nos cursos gerais (científico-humanísticos) não foi além dos 66%, de acordo com os dados do GEPE (2010).

Verifica-se, também, que o insucesso escolar não se distribui uniformemente pelos diversos cursos profissionais nas escolas em estudo, pois enquanto a taxa de conclusão dos alunos do Curso de Manutenção Industrial da Escola A é de 57%, a taxa de conclusão dos alunos do Curso de Manutenção Industrial da Escola B é de 86%. Salienta-se, negativamente, a baixíssima

taxa de conclusão de 18 % dos alunos do Curso de Secretariado da escola A e 18 % dos alunos do Curso de Gestão de Equipamentos Informáticos da escola B, assim como a reduzida taxa de conclusão (28%) dos alunos do Curso Técnico de Electrotecnia da Escola A, bastante inferior à taxa de conclusão (43%) que se verifica nos alunos do Curso Técnico de Electrónica, Automação e Controlo da Escola C (cursos com estruturas curriculares e conteúdos programáticos muito semelhantes nas suas componentes de formação técnica). As componentes de formação sociocultural e científica são iguais. Parece que o efeito escola também se verifica como uma variável importante no maior ou menor insucesso dos alunos, principalmente quando Fernández (1991) considera a existência de duas ordens de causas de problemas no desenvolvimento das aprendizagens: a primeira, caracterizada de aprendizagem reactiva, em que o insucesso escolar é o resultado de uma acção educativa inadequada, estando a sua origem directamente associada à respectiva instituição escolar como desadaptada, com problemas relacionados com os professores e com as metodologias utilizadas. A segunda, designada de problema de aprendizagem, corresponde ao sintoma em que a sua causa está no desenvolvimento afectivo e/ou cognitivo, estando a sua dimensão ligada com a história original e única desse sujeito, constituída nas interacções sociais que estabelece com pais, grupos de amigos, colegas e professores.

As razões apontadas pelas escolas para os baixos rendimentos escolares parecem também estar em concordância com as opiniões entretanto veiculadas pelos directores dos diversos cursos profissionais em questão e pelos próprios alunos, fundamentalmente quando se apontam e se inter-relacionam as desistências e o insucesso das aprendizagens em determinados cursos profissionais por motivos que estão intimamente relacionados com as dificuldades de aprendizagem e que resultam da falta dos pré-requisitos básicos fundamentais para o início de uma formação de nível secundário, assim como a inexistência de hábitos de trabalho que os alunos não transportam desde o ensino básico obrigatório de nove anos (nomeadamente o baixo nível de conhecimentos adquiridos em disciplinas consideradas essenciais ao desenvolvimento do curso profissional).

As situações de desmotivação, desinteresse e mesmo indisciplina que se verificam em diversos contextos de sala de aula, incluindo o próprio regulamento disciplinar do aluno em vigor, com o seu sistema (des) regulador de faltas e dos maus comportamentos, também contribuem directamente para o desenvolvimento de situações de abandono e de insucesso escolar. A indisciplina quase recorrente em inúmeras turmas do ensino profissional, incluindo a

pouca concentração dos alunos nas aulas de cariz mais teórica, é provavelmente um dos factores considerados mais negativos para o sucesso escolar dos alunos, principalmente quando estes desestabilizam e colocam em decadência o clima de aprendizagem da sala de aula tão necessário a um ensino que se quer minimamente de qualidade.

Os professores apontam também como é difícil recuperar alunos que acedem ao ensino secundário com enormes carências nos seus conhecimentos básicos, fundamentalmente quando as suas motivações pela escola e pelo estudo ou não existem ou são muito reduzidas. Uma parte muito significativa dos alunos que acede ao ensino profissional, ou corresponde a alunos já portadores de insucesso escolar repetido durante a escolaridade obrigatória ou a alunos que já tiveram percursos escolares diferenciados, nomeadamente ao nível do nono ano (cursos de educação e formação), precisamente por razões que também estão directamente relacionadas com o insucesso escolar ou com as dificuldades de aprendizagem e/ou inadaptação ao ensino regular dito normal.

A cultura dominante que se constata existir nas escolas secundárias em relação ao ensino profissional parece também promover climas que favorecem a própria desresponsabilização dos alunos, incluindo o aparecimento e o desenvolvimento de atitudes de facilitismo em relação ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando este é percebido como um tipo de ensino e formação alternativo ao científico-humanístico (de segunda oportunidade), e portanto aquele ensino de formação profissional que está mais adequado aos alunos “menos capazes”; aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem; com baixas expectativas académicas e baixa mobilidade social; a opção que melhor pode promover o combate ao abandono e ao insucesso escolar que se verifica ao nível do ensino secundário.

Tal como se verificava com o ensino técnico profissional precedente ao 25 de Abril de 1974 e ao ensino profissional e tecnológico até 2004, as representações sociais desta formação escolar não só não se alteraram como se reforçaram, essencialmente as representações daqueles que o encaram como um ensino de opção profissional de segunda linha, tanto no plano escolar como no plano social (Pardal et al, 2005).

A própria legislação dos cursos profissionais, para além de permissiva é também muito “facilitadora” em relação ao processo de progressão dos alunos. Muitos desses alunos, os mais motivados e portanto os mais interessados pelo estudo e pela escola, são com alguma frequência “empurrados” pela enorme apatia que se desenvolve nas mais diversas situações de aprendizagem

em contexto de sala de aula. Tais situações, para além de provocarem retenções no aproveitamento escolar dos diversos módulos curriculares, não produzem no imediato outros efeitos no percurso formativo do aluno (este não fica sujeito a qualquer retenção durante o ciclo formativo de três anos), embora tais situações acabem por induzir ou interferir nesses alunos com aproveitamento algumas pré-disposições, muitas das vezes contrárias às necessidades de motivação em investirem mais e melhores esforços na procura de melhorarem as suas aprendizagens e conseqüentemente os seus resultados escolares.

Salienta-se que o princípio básico da não-retenção está subjectivamente consagrado no instrumento de flexibilidade da estrutura modular do currículo. Este permite que qualquer aluno, embora sob a orientação da equipa formativa do curso, possa fazer a gestão do seu percurso durante três anos sem que exista a ameaça da reprovação, embora algumas experiências desenvolvidas noutras escolas e no âmbito da sua autonomia, também já tenham definido limites máximos de unidades modulares que podem ficar em atraso por ano lectivo, sob pena de se verificarem algumas retenções.

A desadequação que se verifica entre os conhecimentos prévios e os pré-requisitos necessários para o ingresso no ensino profissional secundário é considerada em muitos dos casos incompatível com a exigência de alguns cursos profissionais, nomeadamente ao nível das suas componente científica e tecnológica. Esta situação acaba por provocar nos próprios alunos, para além de muita desmotivação e desinteresse pelo estudo, mudanças de curso e/ou desistências, quando reconhecem a existência dessa incompatibilidade cognitiva. Os cursos das áreas científico-tecnológicas são conceptualmente mais exigentes em relação ao nível de competências a adquirir, com horários semanais bastante sobrecarregados, com alunos que para além de não possuírem hábitos de trabalho, também não se assumem suficientemente motivados para o aprofundamento dos conhecimentos que advêm das disciplinas com maior nível de abstracção teórica, as disciplinas que permitem o desenvolvimento do raciocínio nas diferentes modalidades, dado tratar-se de alunos que parecem desenvolver mais motivação pelas disciplinas mais práticas dos cursos, “principalmente quando dizem não gostar de estudar”. Nessa perspectiva de análise, também Pires, Fernandes e Formosinho (1991), já mencionavam um conjunto de factores escolares que podiam estar na base do insucesso escolar, como o “tipo de cursos e currículos, estruturas e métodos de avaliação, formas de agrupamento dos alunos, preparação científica e pedagógica dos professores” (p. 189).

Trata-se de alunos que parecem desenvolver apenas alguma motivação pelas designadas disciplinas mais práticas dos cursos, porque assumem não gostar de estudar.

Embora também reconhecendo as diversas realidades sociais, educativas e de aprendizagem que se colocam aos alunos do ensino profissional, constata-se que são diversas e variadas as causas ou fraquezas que poderão estar por detrás do insucesso escolar ou baixo rendimento destes alunos, salientando-se, entretanto, os currículos e a respectiva carga horária (elevada), as baixas expectativas dos alunos e das próprias famílias, a inexistência de equipas especializadas e multidisciplinares para lidarem com alunos com dificuldades de aprendizagem, muitos deles portadores de handicaps cognitivos e socioculturais, ao reconhecimento social deste nível de formação, não só por parte dos alunos como da própria comunidade educativa em geral. Este estado de espírito condiciona fortemente as aprendizagens, as motivações dos alunos por algo que não valorizam. Estes já transportam dos seus próprios percursos escolares as baixas expectativas escolares e profissionais. Constata-se ainda que a escolha do aluno pelo ensino profissional parece resultar mais como opção do próprio aluno e da sua família na perspectiva de corresponder como solução possível ao insucesso e/ou situações socioeconómicas menos favorecidas do que propriamente como via que lhe vai proporcionar a realização dos seus anseios e expectativas. São formações profissionais escolhidas como um tipo de ensino de última tentativa para os alunos que se auto-excluem ou são excluídos de outra alternativa escolar na linha do pensamento de Stoleroff (1991), quando se refere a estas modalidades como “um recurso de segunda oportunidade para a massa de rejeitados do sistema escolar” (p. 386), no sentido de que ao procurarem estas modalidades profissionalizantes, pretendem, fundamentalmente, adquirir certificações (12º ano) e experiência laboral que lhes permita uma mais fácil inserção no mercado de trabalho.

## CONCLUSÕES

Apesar de existirem casos de sucesso nos cursos profissionais, estes parecem desenvolver-se maioritariamente em contextos escolares com bastantes situações de insucesso escolar. Estas reflectem, por vezes, a acumulação de todos os problemas sociais e escolares a que anteriormente não foi dada resposta e que se traduzem em determinada altura em insucesso escolar, ausência de uma estrutura cognitiva para o início de uma nova fase escolar, desmotivação e indisciplina e não pouco frequentemente situações de violência.

A indisciplina e os comportamentos violentos e ou agressivos manifestados por muitos alunos do ensino profissional em situações de aula, estão frequentemente associados às dificuldades de aprendizagem entretanto evidenciadas pelos alunos, ao desajustamento entre as aprendizagens produzidas nas aulas e o nível de conhecimentos de que são portadores, conforme também concluiu Byrnes (1990), ao considerar que se trata de componentes do insucesso escolar embora não especialmente valorizadas pelos professores.

A falta de motivação demonstrada por uma parte significativa dos alunos que frequenta o ensino profissional, incluindo o fraco empenhamento nas tarefas escolares, são objectivamente indicadores muito percepcionados pela maioria dos professores como factores individuais fundamentais que mais contribuem para o elevado insucesso escolar destes alunos. Em consequência, podemos concluir que o perfil representativo do aluno do ensino profissional com insucesso escolar corresponde ao aluno com percursos escolares marcados pela inadaptação ao “ensino tradicional”, fraco rendimento escolar e repetências, baixas expectativas profissionais e académicas, baixa auto-estima e desmotivação pelo estudo e pela escola, desvalorização dos sabers académicos e tendência para problemas comportamentais e disciplinares.

Nas práticas escolares, verifica-se a existência de um desfasamento muito acentuado entre os currículos programáticos propostos para os diversos cursos profissionais (os currículos propostos) e aquilo que a própria escola promove “ensina” nomeadamente por razões que parecem estar relacionadas não só com os próprios alunos mas também com os professores, fundamentalmente quando estes referem que os conteúdos estão em larga medida inadaptados ao “nível cognitivo destes alunos”. Com efeito, as capacidades cognitivas pouco desenvolvidas ou as

dificuldades demonstradas pelos alunos em superar atrasos escolares são percebidas pelos professores como obstáculos ao sucesso escolar, indiciando concepções que têm por base as teorias que ainda explicam o sucesso/insucesso dos alunos pela sua inteligência ou pelos seus dotes naturais (Peixoto, 1999). Nesta situação escolar, os professores acabam por adaptar os conteúdos curriculares aos alunos pela via da redução dos conteúdos programáticos e da simplificação. Atenuam-se os procedimentos e os processos e simultaneamente facilita-se a “passagem” dos alunos, principalmente quando se promove sistematicamente os designados “testes de recuperação para os módulos em atraso”, incluindo a fixação de “momentos extraordinários” para a realização de “exames” para os módulos que ficaram em atraso nos anos anteriores.

Salienta-se que os cursos profissionais, para além de não obrigarem à realização de provas de avaliação externa, contrariamente ao que acontecia com os cursos tecnológicos entretanto em extinção, têm desenvolvido nas escolas uma “cultura de avaliação” que determina bastante simplificação de processos, nomeadamente pela diminuição do insucesso escolar no ensino secundário, mas muito à custa da via do ensino profissional, dado tratar-se de uma opção de ensino não directamente vocacionada para o ensino superior mas para a inserção a curto prazo na vida activa. Promove-se administrativamente a cultura do sucesso escolar pela diminuição da qualidade das aprendizagens, tendo naturalmente como horizonte o objectivo da diminuição das estatísticas do insucesso que domina o clima organizacional da instituição escolar e da respectiva tutela. Verdadeiramente, apenas baixam as competências de desenvolvimento necessárias para um sucesso integral do aluno na vida activa. A escola no seu dia-a-dia sente cada vez maiores dificuldades em promover o acto pedagógico relacionado com a função instrutiva da educação, principalmente pelas dificuldades cada vez maiores que lhe são colocadas, incluindo a própria acção dos professores.

O ensino profissional está associado, por tradição, a uma via de ensino pouco positiva, procurado maioritariamente por alunos pouco motivados pelo estudo e pela própria escola, mas também conscientes de que se trata de uma via de ensino “mais facilitadora para a concretização da escolaridade correspondente ao 12º ano”. Nessa perspectiva, os cursos profissionais parecem ir de encontro aos interesses da tutela, no sentido de que “prolongam” no tempo os indicadores de sucesso educativo no ensino secundário (os seus resultados só se reflectem nas estatísticas no

final de um ciclo de formação). Os alunos deste segmento de ensino são “empurrados” durante o seu percurso educativo até ao 12º ano, sem que exista qualquer retenção escolar antes do seu final, embora existam casos de alunos que abandonam os cursos por incompatibilidades (cognitivas) ou por mudança de curso ou simplesmente por abandono escolar e integração no mercado de trabalho.

Constata-se, também, que o nível cultural da maioria das famílias destes alunos, incluindo as baixas expectativas dos alunos e dos seus pais em relação à escola, devido aos insucessos, por vezes repetidos dos seus filhos durante a escolaridade básica, são factores socioculturais muito percebidos pelos professores e que muito contribuem para o insucesso escolar neste segmento de ensino formativo. Para além do número de retenções indicado pelos próprios alunos, verifica-se nos elementos da amostra que muitos desses alunos estão fora do nível etário correspondente ao ano de escolaridade frequentado no ensino secundário, o que só por si constitui um indicador importante para determinar a existência de retenções ou abandono ao longo do percurso escolar.

Salienta-se, por outro lado, que as perspectivas do Ministério da Educação apontam para que até 2015 existam 170 mil alunos no ensino profissional com uma taxa de escolarização de 95% no ensino secundário. Actualmente existem 124 265 alunos em 100 cursos para 122 saídas profissionais (400 escolas públicas e 200 privadas com oferta profissional) de acordo com a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), entidade responsável por esta oferta educativa, muito embora à custa da degradação das aprendizagens escolares. Nessa perspectiva, o presidente da ANQ considera que dentro de “cinco a seis anos” Portugal poderá atingir uma taxa de abandono escolar próxima da média europeia, a qual ronda actualmente os 10%. Em Portugal a taxa de abandono precoce nas últimas décadas tem oscilado nos 30%, esperando-se que caia a curto prazo para valores inferiores a 15% com a contribuição dos cursos profissionais.

O estudo revelou-nos ainda um maior insucesso (alunos com bastantes módulos em atraso) nos cursos profissionais de carácter científico-tecnológicos, cursos que recebem alunos com reprovações sistemáticas às disciplinas de Matemática, Física e Química e Português, disciplinas consideradas nucleares para o desenvolvimento futuro dos seus currículos, enquanto a existência de novos cursos, muitos deles sem qualquer cultura positiva de ensino profissional, são a base de alunos com mais reprovações no final do Ensino Básico. Trata-se de alunos que o

fazem numa perspectiva de “fuga” às dificuldades das aprendizagens colocadas por aqueles cursos; a procura das soluções consideradas mais fáceis para o “sucesso” das aprendizagens mas nem tanto as soluções aconselháveis para o sucesso académico, social e profissional do aluno.

O nível global de formação dos cursos profissionais é sistematicamente referido pelos professores responsáveis por este tipo de formação como tendo baixado acentuadamente em relação ao ensino tecnológico, não só ao nível da qualidade dos seus programas curriculares como da própria exigência com que são ministrados, sabendo-se ainda que a educação é uma realidade difícil de apreender e na qual influi de forma interactiva múltiplas dimensões cuja influência relativa varia ao longo do tempo. Muitos dos cursos profissionais são implementados em diversas escolas secundárias sem que disponham para o efeito dos meios considerados minimamente fundamentais (teoricamente exigidos) para o seu desenvolvimento (equipa de professores com experiência de ensino profissional e estabilidade, instalações e equipamentos específicos). Muitos desses cursos de pouco dispõem para promover o sucesso académico dos seus alunos e por isso acabam desde logo também por “desenvolver” nestes muita desmotivação e desinteresse, abandono ou mudança para outros cursos muitas das vezes desconhecidos do próprio aluno.

A conjugação dos dados obtidos nos questionários, a informação das escolas, os dados das entrevistas aos professores responsáveis pelos cursos profissionais e o conhecimento pessoal do funcionamento destes cursos, permitem-nos ainda situar o fracasso escolar verificado na maioria dos cursos das escolas em estudo, em causas externas, nomeadamente ao pouco esforço dos alunos, à falta de colaboração dos pais no acompanhamento dos seus filhos, principalmente: na correcção das trajectórias escolares que conduzem ao desinteresse e à desmotivação, às situações de indisciplina e ao absentismo que se verifica em diversos cursos profissionais. Há, no entanto, alguns professores que atribuem também algum significado responsável pelo insucesso escolar a causas internas (estilo de ensino dos próprios professores, aos conteúdos programáticos e à sobrecarga horária destes cursos). Por outro lado, existe também um segundo grupo de professores que reforça a sua representação sobre o insucesso escolar na atribuição a causas externas vinculadas ao pouco esforço do aluno, mas também aos maiores problemas sociais e pessoais destes alunos e às dificuldades de aprendizagem de que são possuidores.

Emergem dos resultados as seguintes conclusões mais percebidas para o insucesso

escolar dos alunos em estudo: falta de motivação e empenhamento para as actividades escolares; dificuldades de aprendizagem em conjugação com problemas comportamentais e disciplinares; capacidades cognitivas pouco desenvolvidas, dificuldades dos alunos em ultrapassarem atrasos escolares anteriores (os conhecimentos iniciais do aluno no início de uma nova fase educativa têm uma elevada interferência nos resultados finais desse novo ciclo), as características e o funcionamento da própria escola (o quadro de professores e os equipamentos escolares).

Nessa perspectiva de estudo, tomamos como ponto de partida as nossas inquietações em perceber mais directamente a problemática relacionada com o funcionamento do ensino profissional nas escolas secundárias e a sua relação de recorrência com o desenvolvimento de “muitas” situações de baixo rendimento/insucesso escolar. Seguiu-se a construção de um quadro investigativo com a intervenção dos discentes, docentes directores dos cursos e das escolas envolvidas com a finalidade de se conhecer as suas representações sobre este segmento de ensino e formação, assim como a interpretação que atribuem aos baixos níveis de aproveitamento dos seus alunos. Procedeu-se a uma análise de todos os documentos orientadores do Ensino Profissional em Portugal, incluindo os modelos curriculares utilizados, na perspectiva de se compreender em que medida o ensino profissional actual, com base num modelo pedagógico centrado em estrutura modular, tem ou não contribuído para um ensino menos transmissivo e reprodutor, um ensino mais competente e também menos originador de situações de insucesso. Constatou-se, através dos discursos dos professores intervenientes, que a grande maioria dos professores do ensino profissional continua muito centrada no exercício de aulas expositivas para o cumprimento dos objectivos teórico-didáticos, para a memorização e aplicação mecânica dos conhecimentos. Em oposição, Gardner (2000), considera que o desenvolvimento de um currículo por competências contribui para uma aprendizagem activa, criativa, oportunizando o sujeito a aprender e a desenvolver a criatividade, uma vez que as experiências meramente passivas tendem a atenuar-se com o tempo e o seu impacto dura pouco, sendo esta uma das razões pelas quais o ensino meramente reprodutor não conduz o aluno a mobilizar os seus conhecimentos em situações adversas.

O percurso de investigação decorreu de acordo com o delineado previamente, apesar das limitações encontradas (por ex. as que decorrem da própria natureza descritiva da metodologia utilizada, em que o estudo em determinados momentos se fica por um simples levantamento de

características dos sujeitos participantes activos no estudo; o próprio carácter de conveniência da amostra; o facto de uma grande parte das informações documentais referentes ao binómio educação – desenvolvimento serem do âmbito referencial de organismos internacionais – UNESCO, OCDE, ..., resultando que a generalização das suas experiências se traduzem numa relativa limitação quando transportadas para âmbitos mais específicos. Apropriamo-nos, todavia, de uma visão bastante esclarecedora dos factores e das condições que circundam os processos educativos, nomeadamente o modo de funcionamento do ensino profissional, sabendo-se de que se trata de uma realidade, tal como a própria educação em geral, de difícil apreensão quanto às características que intervêm no processo de ensino-aprendizagem, no qual influem de forma interactiva múltiplas dimensões de desenvolvimento – desde as condições sociais, económicas e culturais, passando pela família e pela organização do sistema educativo ao funcionamento das escolas, à prática docente incluindo a disposição do aluno para aprender. Constata-se, no entanto, que o investimento na escola e no sucesso escolar continua a depender, em larga medida, do meio familiar de origem do próprio aluno, motivo pelo qual consideramos importante a mobilização familiar para o sucesso educativo, sobretudo dos filhos das famílias mais desfavorecidas.

Neste pressuposto epistemológico, consideramos que é extremamente difícil atribuir a responsabilidade do insucesso escolar apenas a uma só instância, dado que é na confluência desses inúmeros factores que o concebemos e que cada um deles não o explica por si só. A compreensão do insucesso escolar necessita portanto de uma avaliação à interacção desses diversos factores e a influência parcelar e em relação ao todo, de cada um deles. O insucesso escolar é portanto um fenómeno relacional, em que estão implicados, para além do aluno, com a sua própria personalidade e história individual, situado na família e em determinado meio social, a escola com o seu funcionamento e organização, os seus instrumentos pedagógicos e conteúdos nos quais intervêm os professores e ainda a escola dependente da política educativa que lhe atribui meios e objectivos.

Perante o exposto, não pretendemos que as considerações expostas sejam consideradas definitivas mas apenas os resultados provisórios de um estudo investigativo ocorrido num determinado espaço temporal, com um determinado universo de alunos (não baseado numa amostra probabilística), e que por isso coloca restrições à possibilidade de generalizar os resultados encontrados, pelo que devem ser limitados ao contexto da presente pesquisa, deixando

por outro lado espaços de intervenção a futuras investigações que gostaríamos de aprofundar e correlacionar os seus resultados, na expectativa de os poder generalizar e propor uma estratégia de intervenção global para este tipo de ensino e formação. Todavia, e independentemente dos diversos níveis e indicadores compreensivos e explicativos do processo que intervém no fracasso escolar, sobressai do estudo a elevada taxa de insucesso que se verifica na maioria dos cursos profissionais, fundamentalmente nos cursos científico-tecnológicos (por abandono e/ou por retenção através da existência de diversos módulos curriculares em atraso, incluindo o não cumprimento da defesa das Provas de Aptidão Profissional), indiciando objectivamente a existência de um insucesso (retenção) bastante acentuado neste sector de ensino nas escolas secundárias. Mesmo com a planificação de um ensino supostamente delineado para respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno (currículo baseado no desenvolvimento por módulos), parece que o insucesso escolar que se verifica no ensino profissional é superior ao insucesso que se verificava no ensino tecnológico secundário, em vias de extinção, contrariando assim as “expectativas oficiais” que o prognosticavam como a melhor alternativa a essa opção profissional em extinção e, simultaneamente, aos cursos gerais, na esperança de atenuar os elevados índices de insucesso no ensino secundário.

O ensino profissional parece assim representar um segmento de ensino que de algum modo continua a reproduzir as estruturas sociais existentes, e paralelamente a funcionar como meio de selecção dos alunos, embora se trate de uma estrutura de ensino e formação que prepara mão-de-obra qualificada de nível intermédio, e que tem permitido ao longo da história alguma mobilidade social ascendente das classes populares, inicialmente rurais e depois urbanas (Martins, 2005), embora o discurso do poder político e económico seja exactamente no sentido contrário. Estes têm desenvolvido um sistema de representações de ideias positivas sobre a importância social desta formação profissional, incluindo a opinião muito generalizada nas pessoas de que estes cursos proporcionam iguais níveis salariais e mais garantias de emprego do que outros cursos de natureza superior. Existe também a convicção de que os alunos optam pelos cursos profissionais sem que hajam interferências ou constrangimentos sociais, mas apenas por imperativos de natureza vocacional, quando o que parece verificar-se é a existência de uma correlação bastante estreita entre a origem social e cultural dos alunos e/ou os seus níveis de reprovação durante a escolaridade obrigatória, confirmando-se de algum modo a continuação de

alguns processos de reprodução e de selecção entretanto referidos.

Para além deste tipo de ensino continuar a ser procurado por alunos com baixas motivações e expectativas escolares, alunos que de uma forma ou de outra tiveram problemas escolares durante o percurso académico obrigatório (principalmente ao nível do comportamento, das aprendizagens e do insucesso) continua desprestigiado e socialmente muito pouco reconhecido, sendo-lhe atribuído reduzida credibilidade precisamente pela falta de qualidade das suas aprendizagens, nomeadamente pelos professores, quando se referem a aprendizagens de baixo nível para alunos desinteressados pela escola e pelo estudo, que não procuram estes cursos para se valorizarem mas apenas porque entendem que não exigem esforço, incluindo as entidades empregadoras, quando elas próprias não reconhecem as suas qualificações. Nesta perspectiva, esta via de ensino formativa vai continuar a encontrar muitas dificuldades para se impor como um ensino autónomo e credível, frequentado também por alunos com motivações sociais e profissionais próprias, por opção vocacional, em alternativa consciente e consistente aos restantes cursos existentes no ensino secundário, e não apenas, no essencial, por alunos marcados por estigmas sociais e pelo insucesso e sem perspectivas de futuro. Em concordância, Azevedo (1999a), refere algumas razões que actualmente continuam válidas e que mais contribuem para que as famílias privilegiem os cursos direccionados para o prosseguimento de estudos (em época de escassez de emprego), nomeadamente:

- Os jovens que melhor se posicionam no mercado do primeiro emprego, os que mais facilmente obtêm colocação e para quem esta é menos precária e mais bem remunerada, são os possuidores das mais altas credenciais escolares, independentemente do seu grau de profissionalização e da sua especialidade;
- As estratégias de recrutamento dos empregadores, nesta época em que a procura de novos empregos é muito superior à oferta, primam pela admissão dos jovens que possuem os mais elevados diplomas escolares;
- A forte selectividade que se desencadeia no mercado do primeiro emprego tem geralmente por base mais o nível do diploma do que as competências profissionais concretas que a ele estão associados;

- No clima de incerteza reinante na evolução da economia, com mutações técnicas e organizacionais permanentes, nenhum empregador ousou até hoje requerer estes ou aqueles técnicos qualificados e responsabilizar-se, de antemão, pela sua posterior admissão, cinco ou mais anos depois.

Perante um cenário desta natureza, parece que as famílias vão continuar a tentar encaminhar prioritariamente os seus filhos para os cursos de carácter geral, dado tratar-se da melhor opção “profissional”, tendo em consideração os dados apresentados pelo mercado do primeiro emprego. A desvalorização dos diplomas que se tem vindo a acentuar desde o início da década de 70 tem naturalmente contribuído para as alterações significativas no que respeita, por exemplo, “ao interesse dos estudantes pelo seu prosseguimento de estudos e à valorização da escolarização” (Afonso, 1998, p. 202). Assim, muitos alunos conhecem suficientes exemplos que comprovam a real desvalorização dos diplomas por parte dos empregadores, caso dos diplomas do ensino profissional, como também o comprova um estudo recente realizado com alunos que frequentam o Ensino Secundário e o Ensino Profissional. Este concluiu que os alunos do Ensino Profissional atribuem «um índice de concordância igual a cem por cento quanto à questão “Estudo para garantir um futuro melhor” (Matos, 2006, p.8). Reconhecem a necessidade de existirem maiores credenciais escolares para a obtenção de emprego, estando o ensino profissional no patamar que lhes permite obter o 12º ano de escolaridade.

O desprestígio do Ensino Profissional para além de estruturante é também histórico, fundamentalmente pela sua forte subordinação à lógica dos mercados do emprego que não estão muitas das vezes preparados para receber estes alunos como trabalhadores qualificados e altamente qualificados, considerando Azevedo (1999b) que as razões podem estar relacionadas com as carreiras profissionais que não estão adequadas ou porque os níveis remuneratórios não são revistos nem compatibilizados, mas também porque o desemprego também atinge uma parte importante destes diplomados técnicos, mas ainda porque a população que é encaminhada para estes cursos é geralmente aquela que tem mais insucessos acumulados e que mais dificuldades tem em responder às exigências escolares da formação teórica e abstracta, o que desvaloriza os diplomas profissionais face ao mercado de emprego.

Consequentemente, a procura da valorização e da qualidade necessária ao ensino profissional não se promove simplesmente com o alargamento “sem critérios pedagógicos e

profissionais” do ensino vocacional nas escolas secundárias da rede pública, nem tão pouco sustentada numa diversidade de cursos sem o conhecimento real das condições de contextualização desses cursos com o meio envolvente, incluindo desde logo os meios operacionais disponibilizados pelas próprias escolas (corpo docente adequado para lidar com a diferenciação pedagógica que as situações exigem, instalações apropriadas e os equipamentos fundamentais ao seu desenvolvimento).

Por outro lado, o sistema de ensino profissional deve adaptar-se à perspectiva de apetrechar e dotar os seus diplomados das qualificações consideradas operacionais e susceptíveis de promover o desenvolvimento geral do conhecimento e das competências uma vez ao serviço das organizações, especialmente das empresariais. Nesse sentido, isto só será possível se a escola e a própria organização empresarial e/ou formativa passarem a partilhar objectivamente as responsabilidades, os currículos, os espaços e os tempos de formação desde o início da formação inicial, porque de outro modo gerar-se-á inevitavelmente insucesso educativo neste segmento de ensino. Por mais bem estruturada e/ou eventualmente melhor classificada se mostre a trajectória educativa inicial, a sua desadequação face às oportunidades do mercado de trabalho acabarão por se traduzir em não inclusão, falta de sustentabilidade dos conhecimentos adquiridos, desgastes de competências e desperdício de recursos.

Como exemplo, salienta-se o ensino profissional na Austria, Suíça e Dinamarca, que por razões diversas explica os motivos pelos quais os programas de formação relacionados com o ensino profissional representam uma via ordenada para que os alunos possam obter emprego. Assim, os empregadores e os sindicatos em geral têm uma estreita participação nas decisões em relação ao que se deve ensinar aos alunos e quanto ao método de ensino utilizado, não só nas aulas como na empresa. Nalguns casos controlam também directamente as instituições em que decorre a própria aprendizagem, que não se limita ao lugar de trabalho. Têm, portanto, um controlo mais estreito sobre os procedimentos que permitem garantir uma maior qualidade do sistema, razão pela qual os empregadores compreendem e respeitam as qualificações que os alunos recebem (Marchesi & Gil, 2003). Num estudo realizado por Doets e Westerhuis (2000) aos alunos do Ensino Secundário Vocacional da Holanda, aqueles autores identificaram alguns factores promotores da saída precoce, e por consequência das dificuldades também existentes nesse tipo de ensino, tendo apresentado para o efeito algumas propostas de intervenção. Nomeadamente uma maior flexibilidade curricular e organizacional, recomendando

simultaneamente às empresas para não contratarem pessoal não qualificado e não certificado e que qualifiquem os funcionários que têm ao seu serviço, numa perspectiva semelhante aquela que foi referido anteriormente.

Assim, não parece muito provável a curto prazo uma solução com sustentabilidade que permita a entrada dos alunos deste segmento de ensino no mercado principal de trabalho enquanto não se solucionar o problema central que está relacionado com o insucesso escolar e académico destes alunos na escola, considerando que se tratam de cursos que preparam mão-de-obra especializada de nível técnico III de formação. Para o efeito, será necessária uma educação de qualidade para todos os alunos que frequentam os cursos do ensino secundário (nos quais se incluem necessariamente os cursos profissionais), para que esta possa ser decisiva na redução do insucesso e do próprio abandono escolar. A ausência de uma educação de qualidade (com alguns programas descontextualizados nas suas diversas vertentes de formação; a falta de equipamentos e/ou desajustados às necessidades de desenvolvimento; a insuficiente capacidade de instalações adequadas e apropriadas, entre outras condições necessárias ao bom funcionamento dos cursos) não só perpetua o insucesso e o abandono precoce, como promove normalmente injustiças sociais.

Será necessário, por isso, que se desenvolva neste tipo de ensino o espírito da linguagem das práticas mais inclusivas, especialmente nos contextos em que há poucas possibilidades de apoio mútuo, como acontece normalmente na organização tradicional da escola, dentro da qual os professores raramente têm oportunidades de observar práticas dos colegas, estabelecendo-se como que uma barreira ao progresso, assim como a criação e o desenvolvimento das condições que fomentem e potenciem as aulas experimentais, utilizando para o efeito os diversos recursos disponíveis no apoio à aprendizagem. Esta, por outro lado, não deverá ser estabelecida unicamente na perspectiva de uma educação como actividade técnica de processamento da informação, por mais bem organizada que se faça, conforme salienta Bruner (1997), mas também não deverá ser realizada apenas como uma questão de aplicação na aula de “teorias da aprendizagem”, tendo em consideração que é difícil adaptar uma cultura às necessidades dos seus membros e vice-versa. Deve ainda valorizar socialmente a escola e o ensino profissional como uma escolaridade formativa útil, integradora, com um sentido vocacional capaz de promover uma cultura de aprendizagem ao longo da vida, embora não esquecendo que o insucesso escolar para além de ser um fenómeno social, que se produz devido a uma casualidade complexa, é também o

resultado de um conjunto de factores que actuam de modo coordenado, nomeadamente factores sociais e culturais em conjugação com as características individuais.

Em concordância com o exposto, podemos assim salientar a existência de alguns factores considerados mais críticos para o sucesso dos alunos do ensino profissional, os quais estão relacionados não só com a organização escolar mas também com a estrutura científica e pedagógica dos professores, nomeadamente:

- Cultura escolar que favorece a hegemonia pedagógica dos cursos científico-humanísticos;
- Organização escolar não compatível com a flexibilidade da estrutura modular do currículo do ensino profissional;
- Organização de turmas com alunos não vocacionados para determinadas áreas de formação profissional;
- Número inicial de alunos por turma demasiado elevado;
- Avaliação das aprendizagens essencialmente sumativa e centrada na aquisição dos conteúdos;
- Gestão da progressão idêntica à que se verifica nos cursos científico-humanísticos;
- Baixas expectativas dos professores em relação aos alunos do ensino profissional;
- Dificuldades de implementação de práticas pedagógicas em estrutura modular derivada de uma experiência pedagógica dos professores construída essencialmente em modelos transmissivos dos conhecimentos;
- Falta de formação especializada dos professores na organização e desenvolvimento curricular, que facilite a aquisição de competências;
- Formação específica de professores desajustada às exigências da formação qualificante;
- Normalização da estrutura modular pela prática tradicional de avaliação.

Salientam-se, ainda, como limitações deste estudo, o facto dos inquéritos às escolas evidenciarem a inexistência de sistemas de monitorização capazes de permitirem um melhor conhecimento sobre as causas e os percursos dos alunos que abandonam os cursos durante o seu funcionamento em contexto escolar, nomeadamente na sua fase inicial, assim como o não ter incluído outras formas expeditas de determinar em que medida os alunos que concluíram o

ensino profissional o fizeram com os níveis de aquisição indispensáveis em relação ao conjunto de competências profissionais mais relevantes da sua qualificação profissional. Neste contexto, consideramos que para se compreender, contextualizar e descrever a essência do insucesso escolar destes alunos é fundamental procurar-se “desocultar” os aspectos mais escondidos desse próprio insucesso, principalmente os que não são quantificáveis nem visíveis. Epistemologicamente, o número de retenções modulares e/ou disciplinares é, por si só, insuficiente para caracterizar o insucesso escolar dos alunos que frequentam o ensino profissional, dado que apenas nos indica que houve insucesso em relação à dimensão instrutiva, mas não nos permite concluir se este insucesso também se verificou nas restantes dimensões educativas, incluindo naturalmente a perspectiva que determina o grau de integração (de sucesso) dos alunos destes cursos no mundo de trabalho como técnicos especializados de nível III de formação.

Nesta perspectiva, torna-se necessário uma procura constante de alternativas que melhor contribuam para o sucesso das aprendizagens dos alunos do ensino profissional, pois as pesquisas neste nível de ensino carecem ainda de maiores estudos empíricos na tentativa de provocarem mudanças nos modelos educativos em curso, nomeadamente centrando as práticas curriculares na diversidade e no desenvolvimento de competências reconhecidas para o exercício de uma profissão, visando o sucesso educativo destes alunos não apenas ao nível pessoal mas também social e profissional, dado que cada indivíduo representa uma totalidade multidimensional, e portanto não se pode reduzir o seu papel a um mero adestramento técnico. Espera-se, também, que a escola secundária produza efeitos positivos neste tipo de ensino formativo, precisamente no princípio da dignidade da diversidade das vias de ensino secundário, contribuindo com requisitos que conduzam à igualdade académica e social e não à sobredeterminação da via académica de ensino que desvaloriza socialmente o que é diferente, esperando-se ainda o desenvolvimento de uma formação inicial e contínua de professores na área do ensino profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2003). *Os sentidos da escola. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta Editora
- Abreu, M. (2002). *Cinco Ensaios Sobre Motivação*. Coimbra: Livraria Almedina.
- AEP (Associação Empresarial de Portugal) (2004). *Os empresários e a qualificação de técnicos intermédios*. Lisboa: AEP
- Afonso, A. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: UM/IEP.
- Albarello, L., Digneefee, F., & Hiernaux, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, J. (Coord.). (2003). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta
- Almeida, J., Costa, A., & Machado, F. (1988). Famílias, estudantes e universidades – Painéis de observação sociográfica, *Sociologia – Problemas e Práticas*, (4), 11 - 44.
- Almeida, L. (1983). *Teorias da Inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Almeida, J., & Pinto, J. (1995) - *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editora Presença.
- Almeida, S. & Tavares, J. (Org.). (1998). *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto: Porto Editora
- Alonso, L. (2000). A construção de um referencial de competências-chave para a cidadania e a empregabilidade. *Saber Mais – Revista para o desenvolvimento da educação e formação de adultos*, (5), 20 - 27.
- Alonso, L. (2004). *Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências*. Porto: Areal Editores.
- Alpiarça, L. (1981). *Evolução do ensino técnico-profissional nos últimos 30 anos*. Lisboa: MEC, GEP.
- Alves, N., Almeida, J., Fontoura, M., & Alves, P. (2001). *Educação e Formação: Análise Comparativa dos subsistemas de qualificação profissional de nível III*. Lisboa: OEFP.
- Alves, L. (2003). *O Porto no arranque do ensino industrial (1851/1910)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Alves, P. (2001). Socialização e Identidades Docentes. In M. Teixeira (Org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI* (pp. 19-80). Porto: Edições ISET.

- American Psychiatric Association (2006). *DSM-IV. Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.
- APA (American Psychological Association). (2001). *Publication Manual of the American Psychological Association*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Anderson, W., & Krathwohl, D. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Ensino e Avaliação: Uma Revisão da Taxonomia de Bloom dos Objetivos Educacionais*. Nova York: Longman.
- Ângulo, J. (1994). “¿A qué llamamos curriculum?”. In J. Ângulo & N. Blanco (Coords) *Teoría y Desarrollo del Curriculum* (pp.17-29). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ângulo, J., & Blanco, N. (Coord.) (1996). *Teoría y desarrollo del currículo*.Málaga: Ediciones Aljibe.
- Aníbal, M. (2004). *Pedagogia das Competências – Da Teoria à Prática*. Porto: Edições Asa.
- Antunes, F. (1998). *Políticas educativas para Portugal. O debate acerca do ensino Profissional na escola pública*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Anuário Estatístico de Portugal, anos de 1922, 1923, 1925, 1926, 1927, 1928, 1929, 1930, 1931. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Arroyo, M. (2001). *Fracasso-Sucesso: O peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica*. Campinas, SP: Papyrus.
- Assmann, H. (2000). *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Atkinson, P.; & Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 248-261). Thousand Oaks: Sage Publications.
- 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. (1999a). Desafios para o século XXI. Santa Maria da Feira, Gabinete de Estudos e Intervenção Educativas da Escola Superior de Educação Santa Maria. *Perspectivar Educação. Revista para educadores*, (6), 30-35..
- Azevedo, J. (1999b). O Fracasso das Reformas do Ensino. *Jornal “Público”* de 11 de Julho de 1998, 2-4.
- Azevedo, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Porto: Edições Asa.

- Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no Início do Século XIX*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, M. (1961) - *A Aula do Comércio, Primeiro Estabelecimento de Ensino Técnico Profissional Oficialmente criado no Mundo*. Lisboa: Edição da Escola Comercial Ferreira Borges.
- Bardin, L.(2004) – *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída”. In: J., Barroso (Org.) *O Estudo da Escola* (pp. 167-189). Porto: Porto Editora.
- Bauer, M., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto e imagem*. Petrópolis: Vozes.
- Benavente, A., & Correia, A. (1980). *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Lisboa: IED.
- Benavente, A. (1988). Da construção do sucesso escolar. Equacionar a questão e debater as estratégias”. In *Seara Nova*, 18, 23-27.
- Benavente, A. (1990). Insucesso Escolar no Contexto Português – Abordagens, Concepções e Políticas. *Cadernos de Pesquisa e de Intervenção*, 1, 1-40.
- Benavente, A. (1999). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ceac.
- Blenkin, G. (1992). *Change and the Curriculum*. London: Paul Chapman.
- Bloom B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W. & Krathwohl, D. (1983). *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo.
- Boas, M. (2001). *Escola e Família. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa: Editora Ideias Virtuais.
- Bobbitt, J. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Boff, L. (1997). *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organization.
- Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*: Paris: Les Éditions d'Organization.
- Boterf, G. (2000). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. São Paulo: Artmed.
- Boterf, G. (2005). *Construir as Competências Individuais e Colectivas. Respostas a 80 Questões*. Lisboa: Edições As.
- Bossa, N. (2002). *Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Branson, R. (1990). Issues in the Design of Schooling: Changing the Paradigm. *Educational Technology*, 30 (4), 7-10.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Burnier, S. (2001). Pedagogia das Competências: conteúdos e métodos. *Boletim Técnico do SENAC*, 27 (3)3, Set/Dez.
- Cabrito, B. (1994). *Formações em Alternância: Conceitos e Práticas*. Lisboa: Educa.
- Campanudo, M. (2009). *Representações dos Professores sobre as Dificuldades de Aprendizagem Específicas - Leitura, Escrita e Cálculo*. Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa do Porto com vista à obtenção do grau de Mestre em Psicologia de Educação e Intervenção Comunitária, Porto.
- Canário, R., Alves, N. & Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e Educa.
- Canário, R. (2007). Multiplicar as oportunidades educativas. In Conselho Nacional de Educação. *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre educação* (pp. 167-174). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Canavarro, J. (2004). *Eu não desisto. Plano nacional de prevenção do abandono escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho ME/MSST.
- Cardim, C. (1999). *O sistema de formação profissional em Portugal: breve descrição*. Luxemburgo: INOFOR - Instituto para a Inovação na Formação/CEDEFOP - Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional.
- Carimbo, S. (2001). *Inserção profissional dos ex-formandos de acções de formação profissional inicial. Relatório Global – 1997/98*. Lisboa: CIME/DGEFP.

- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Porto: Edições ASA.
- Carbone, P. (2006). *Gestão por competências e gestão do conhecimento*. Rio de Janeiro. Editora FGV.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Ed. Universidade Aberta.
- Carrasco, B. (1989). *Como Avaliar a Aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
- Casas, M. (2000). *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. Valência: Promolibro.
- Cherkaoui, M. (1986). *Sociologia da Educação*. Lisboa: P.E.A.
- Christenson, S., & Thurlow, M. (2004). School dropouts: prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions. Psychology Science*. Vol. 13 (1), 36-39.
- Citoler, D. (1996). *Las Dificultades de Aprendizage: Un Enfoque Cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Clark, M., & Peterson, L. (1986). Teachers Thought Processes. In: M, Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). London: Macmillan Publishing Company.
- Coll, C. (2000). *Psicologia e currículo*. São Paulo: Editora Ática.
- Coll, C. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática.
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Ediciones Akal.
- Cordié, A. (1996). *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Corrêa, A. (1930) - *História Económica de Portugal*. Lisboa: Tipografia da Empresa Nacional de Publicidade.
- Correia, J. (1991). *Formação e Mundo do Trabalho*. Porto: Getap: Manual do Formador.
- Correia, J. (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1).
- Correia, M. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem: contributos para a clarificação de conceitos*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Correia, M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, M., & Martins, P. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem – Que são? Como entendê-las?* Biblioteca Digital, Coleção Educação. Porto: Porto Editora.

- Correia, M. (2004). Problematização das DA nas NEE. Braga: *Análise Psicológica*, 2 (XXII), 369-376.
- Correia, M. (2007). Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Revista Brasileira*, 13 (2), 155-172.
- Correia, M. (2008). Dificuldades de aprendizagem específicas. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L., & Torres, A. (1990). *Avaliação Pedagógica / Insucesso Escola*. Col. Ser Professor. Porto: Porto Editora.
- Corson, D. (1991). *Education for work*. Clevedon: Open University Press.
- Costa, A. (2005). A Noção de competência enquanto princípio de organização curricular. *Revista Brasileira de Educação (Maio /Jul. /Agosto. Nº. 29)*.
- Costa, N. (1990). *O ensino industrial em Portugal de 1852 a 1900 (Subsídios para a sua história)*, Academia Portuguesa de História: Lisboa, 1990, Diário do Governo, Anos de 1822, 1836, 1837, 1844, 1852, 1853, 1859, 1865, 1870, 1883, 1884, 1886, 1887, 1888, 1889, 1891, 1897, 1898, 1899, 1911, 1916, 1918.
- Costa, A., & Melo, S. (1994). *Dicionário de Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodologia y educación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem – Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Lisboa e Porto. Lidel
- Delgado, P. (2006). *Os Direitos da Criança – da participação à responsabilidade*. Porto: Editora Profedições, Ld<sup>a</sup>.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Deluiz, N. (2001). O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo – *Boletim Técnico do SENAC*, 27(3), Set/Dez.
- Demo, P. (1999). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Departamento do Ensino Secundário (2000). *Revisão Curricular no Ensino Secundário. Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: ME/DES.
- Departamento de Educação Básica (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. DEB/ME.

- Detry, B., & Cardoso, A. (1996). *Construção do futuro e construção do conhecimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Doets, C., & Westerhuis, A. (2000). *Rijp en groen. Startkwalificaties voor jongr voortijdig schoolverlaters*. Cinop Expertisecentrum: Hertogenbosch.
- Dolz, J., & Ollagnier, E. (2004). *O Enigma da Competência em Educação*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Duarte, R. (2000). *Alunos e Insucesso Escolar: um mundo a descobrir*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Dubet, R., & Martucelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Doudin, P., & Martin, D. (1999). Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, (126), 121-132.
- Drouet, R. (2000). *Distúrbios da aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Emídio, T. (1981) - "Ensino Secundário". In Silva, M. e Tamen, M. (Orgs.). *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: F. C. Gulbenkian.
- Eurydice (1995). *A Luta contra o Insucesso Escolar: Um desafio para a Construção Europeia*. (Documento síntese Eurydice). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- Faria, L., & Fontaine, A. (1993). Representações dos Professores Sobre a Natureza e Desenvolvimento da Inteligência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII (3), 471-487.
- Fehrmann, P., Keith, T. & Reimers, T. (1987). Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parent involvement on high school grades. *Journal of Educational Research*, (80), 330-337.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernández, A. (1991). *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fernández, G. (2005). *Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Ferreira, A., Almeida, S. & Soares, P. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1º ano: diferenças de género, situação de estudantes e curso. *Revista Psico - USF*, (6), 1-10.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.

- Filho, R. (1998). Formação baseada em competências numa concepção inovadora para a formação tecnológica. Anais do V Congresso de Educação Tecnológica dos Países do MERCOSUL. Pelotas: MEC/SEMTEC/ETFPPEL.
- Flavell, H. (1981a). Cognitive monitoring. In W. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 35-60). New York : Academic.
- Flavell, H. (1981b). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. In H. Parke (Org.), *Contemporary readings in child psychology* (pp. 165-169). New York: McGraw Hill.
- Fleury, A., & Fleuty, M. (2001). *Estratégias Empresariais e Formação de Competências: Um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. São Paulo: Atlas.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*”, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto: Edições ASA/Clube do Professor.
- Fonseca, V. (1984) - *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar, Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*). Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem: Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica ao Insucesso Escolar*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fontinha, R. (s/d). *Novo dicionário etimológico da língua portuguesa*. Porto: Domingos Barreira
- Forquin, J. (1988). Acquisitions et progressions scolaires : recherches en psychologie. *Revue Française de Pédagogie, Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)*, 162 (janv.-fév.-mars).
- Forquin, J. (1989). *École et Culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação – da concepção à realização*: Loures: Lusociência.
- França, S. (1996). Um novato na Psicopedagogia. In: Sisto, F. et al. “*Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*”. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Freitas, C. (1999). Escola. Pedagogia. *Enciclopédia Verbo Século XXI*, Vol. X. Lisboa: Editorial Verbo.
- Gadotti, M. (2001). *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática.
- Gardner, H., Kornhaber, M., & Waker, W. (2000). “*Inteligencia. Múltiples Perspectivas*” *Psicología Cognitiva y Educacioni*. Argentina: Editorial Aique.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Porto: Porto Editora
- Gardner, H. (2000). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.
- Gaspar, M., & Roldão, M. (2007). Elementos do Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gall, A. (1993). *O Insucesso Escolar: temas pedagógicos*. Lisboa: Editorial Estampa, Lda.
- Ghiraldelli, P. (2000). *Filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2003). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. S. Paulo: Atlas
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D., Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 370-382). Paris: PUF.
- Gimeno, J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2000). *O Currículo. Uma Reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed
- Gomes, M., & Sena, M. (2000). Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica.
- Gomes, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa
- Goodson, F. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- Goodson, F. (2001). *O Currículo em mudança – estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, F. (2008). *Currículo: Teoria e História*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Grácio, M. (2002). *Concepções do aprender em estudantes de diferentes graus de ensino. Do final da escolaridade obrigatória ao ensino superior. Uma perspectiva fenomenográfica*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Évora.
- Grácio, R. (1983). *Evolução sociopolítica e sistema de ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80, seminário: O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas*. Aveiro: Universidade de Aveiro e OCDE

- Grácio, R. (1995). *Obra completa – volume II: do ensino*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grácio, S. (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grácio, S. (1998). *Ensinos técnicos e políticas em Portugal: 1910/1990*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Griffo, C. (2000). *Dificuldades de aprendizagem na alfabetização : perspectivas do aprendiz*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Grundy, S. (1993). *Curriculum: Product or Praxis?*. London: Falmer Press.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (2000). *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Hadji, C. (2001). Da cientificidade dos discursos sobre a educação. In A., Estrela & J., Ferreira (Ogs). *Investigação em Educação. Métodos e Técnicas* (pp. 37-47). Lisboa: Educa.
- Hassenforder, J. (1990). *Sociologie de l'éducation: Dix ans de recherches*. Paris: L'Harmattan.
- Irigoin, M., & Vargas, F. (2002). *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: Cinterford.
- Iturra, R. (1990). *A Construção Social do Insucesso Escolar – Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Editorial Escher.
- Janosz, M., Blanc, M., Boulerice, B. & Tremblay, R. (2000). Predicting different types of school dropouts: a typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92 (1), 171-190.
- Jodelet, D. (2002). Representações Sociais: um domínio em expansão. In: D., Jodelet. (Ed). *As representações sociais* (pp. 17- 44). Rio de Janeiro: Eduerj.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2000). Cooperation, conflict, cognition, and metacognition. In A., Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum, más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kilpatrick, J. (1999). Investigação em educação matemática e desenvolvimento curricular em Portugal: 1986-1996. In M., Pires, C., Morais, J., Ponte, M., Fernandes, A., Leitão & M., Serrazina (Eds.), *Caminhos para a investigação em educação matemática em Portugal* (pp. 9-25). Bragança: SEM da SPCE.

- Kovacs, K. (2003). El informe de la OCDE sobre el fracaso escolar. In Álvaro, Marchesi & Carlos, Gil (coords) *El Fracaso Escolar – Una Perspectiva Internacional* (pp. 51-57). Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Krathwohl, D., Bloom, B. & Masia, B. (1973). *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Co., Inc.
- Krueger R. (1996). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. London: Sage Publications.
- Kuhn, T. (2003). *Estrutura das revoluções científicas*. (Coleção Debates 115). São Paulo: Perspectiva.
- Kulm, G. (1994). *Mathematics assessment – What works in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Lakatos, E., & Marconi, M. (1996). *Metodologia Científica*. S. Paulo: Atlas.
- Lakatos, E., & Marconi, M. (2001). *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projecto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. S. Paulo: Atlas.
- Leboyer, C. (2000). *Gestión de Las Competencias*. Barcelona: Adiciones Gestión.
- Lee, F., & Ip, F. (2003). Young school dropouts: levels of influence of different systems. *Journal of Youth Studies*. Vol. 6 – N.º 1.
- Leite, C., & Fernandes, P., (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições Asa.
- Lessard, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. (1994). *Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação*. Cadernos de Ciências Sociais.
- Llavador, F. (1994). Las determinaciones y el cambio del currículo. In: J. Ângulo, & N. Blanco, N. (Coords), *Teoría y desarrollo del currículo* (pp.369-383). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Lopes, A. (2001). Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do SENAC (Vol. 27, Nº 3)*.
- Lopes, A. (2008) - *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ.
- Lopes, J. (2001). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de*

- «*Ensinagem*». Coimbra: Quarteto Editora.
- Lopes, J. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Porto: Edições ASA
- Lyons, N. (1999). Possibilidades del portafolio: Propuestas para un nuevo profesionalismo docente. In N. Lyons (Org.), *El uso de portafolios: Propuestas para un nuevo profesionalismo* (pp. 29-43). Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Lourenço, O. (2007). *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo - Teoria, Dados e Implicações*. Coimbra: Almedina.
- Lozano, A., & Rioboo, A. (1998). *Dificultades de Aprendizage: categorias y classification, factores, evaluación y proceso de intervención psicopedagógica*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Machado, F., Costa, A., Mauritti, R., Martins, S., Casanova, J., & Almeida, J. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 45-80.
- Machado, J. (2003). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marchesi, A., & Gil, H. (Coords.). (2003). *El Fracaso Escolar – Una Perspectiva Internacional*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Madeira, M. (2005). Representações sociais e processo discursivo. In: A. Moreira (Org.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 459-470). João Pessoa: UFPB/Editora Universitária.
- Magalhães, D. (2005) - *Dimensão Simbólica de uma Prática Social: Consumo do Vinho em Quotidianos Portuenses*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- Malglaiive, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- Marques, M. (1994). *A Decisão Política em Educação. O Partenariado Sócio-Educativo como Modelo Decisional*. Porto: Edições Afrontamento.
- Martínez, M., García, M. & Montoro, J. (1993). *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Martín, M. (1994). Dificultades Globales de Aprendizage. In S. García (Ed.), *Bases Psicopedagógicas de la Educacion Especial* (pp. 145-168). Madrid: Marfil.

- Martins, A. (1991). *Ensino técnico e profissional em Portugal: uma opção ou uma alternativa à via de ensino?* Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade de Lisboa.
- Martins, J. (1995). *As três Faces da Formação Profissional de Nível III. O Papel das Representações Sociais dos Jovens nas Estratégias de Formação e Transição (dissertação de mestrado)*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Matos, M. (2006). O Ensino Secundário: alguns dados dum “novo mundo”. *A Página da Educação*, 15, p.8.
- Medeiros, M. (2006). *Competências: diferentes lógicas para diferentes expectativas*. Recife: Edupe.
- Meirieu, P. (1990). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF.
- Meirieu, P. (1996). *Aprender ... sim, mas como?* Porto Alegre: Artes Médicas.
- Meneses, I. (1999). *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social*. Porto: Edições ASA.
- Merriam, B. (2002). *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McLaren, P. (1997). *A Vida nas Escolas: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ministério da Educação (1992). *Insucesso e Abandono Escolar*. Lisboa: GEP.
- Ministério da Educação – Getap (1993). *O Novo Ensino Secundário*. Porto: Getap.
- Ministério da Educação (2004). *Modelo Curricular e Estrutura dos Programas*. Revisão Curricular dos Cursos Profissionais. Lisboa.
- Monedero, C. (1989). *Dificuldades de Aprendizagem Escolar – Uma Perspectiva Neuropsicológica*. Madrid: Ediciones Pirâmide.
- Monica, M. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença
- Morgado, A. (2000) – *A (des) construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

- Morgado, J. (2003). *Processos e práticas de (re) construção da autonomia curricular*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Morin, E. (1990). “*Articuler les disciplines*” in *Actes du Colloque du Comité National de la Recherche Scientifique “Interdisciplinarité”*. Consultado em 4 de Abril de 2009 através de <http://www.mcxapc.org/conseil/morin1.htm>.
- Morin, E. (1994). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1996). *Epistemologia da complexidade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Morin, E. (2001). *A cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil.
- Moscovici, S. (1976). *Social influence and social change*. Londres: Academic Press.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: Éléments pour une histoire. In D. Jodelet & J. Ohana (Eds.), *Les Représentations Sociales* (pp. 62-86). Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (2000). *Social representations: Explorations in social psychology*. Oxford: Polity Press.
- Moscovici, S., & Buschini, F. (2003). *Les méthodes des sciences humaines*. Paris: Puf.
- Moscovici, S. (2003). *Representações Sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Montagner, H. (1998). *Acabar com o Insucesso na Escola – A Criança, as suas Competências e os seus Ritmos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moojen, S. (1999). *Dificuldades ou transtornos de aprendizagem?* S. Paulo: Casa do Psicólogo
- Moreira, A., & Silva, T. (Org.) (2006) - *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- Moreno, C. (Coord.) (1998). *Os empresários e o mercado do primeiro emprego. Estratégias de recrutamento*. Porto: AIP.
- Mrech, L. (Org.) (2005). *O impacto da psicanálise na educação*. São Paulo: Avercamp Editora.
- Mulder, M. (2008). *Competence development in organizations*. Presentation at the Executive Mastercourse in Foodservice. WBS/Foodstep: Rijssen.
- Muñiz, B. (1993). *A Família e o Insucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1994). *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities*. Austin, TX: PRO-ED.
- Nóvoa, A. (Org.) (1995). *Os Professores e a sua Profissão*, Porto: Dom Quixote.

- Nóvoa, P., & Ribeiro, I. (2005). *Variáveis predictoras do sucesso na transição do ensino básico para o ensino secundário. Poster apresentado na II Conferência internacional "DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL"*: Braga: Universidade do Minho.
- Nowicki, S., Duke, M., Sisney, S., Stricker, B. & Tyler, M. (2004). Reducing the drop-out rates of at-risk high school students: the effective learning program. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 130 (3), 225-239.
- Nunes, S., Ferreira, V. & Aguiar, J. (1970). *Análise Social*. Oeiras: Celta Editora.
- OCDE (1989). *O Ensino na Sociedade Moderna*. Porto: Edições ASA.
- OCDE (1998). *Overcoming failure at school*. Paris: OCDE
- Orvalho, L. (1993). *A Estrutura Modular*: Porto: Getap
- Pacheco, J. (1995a). *O Pensamento e Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995b). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma - propostas de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995c). Análise Curricular da avaliação. In J. Pacheco, & M. Zabalza (Orgs.), *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*. Actas do I Colóquio sobre Questões Curriculares (pp. 39-49). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (Org.) (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001, Outubro). *Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos da reforma, 24ª Reunião Anual da Anped* (pp 1-15) Caxambu. Anped.
- Pacheco, J. (2003a). Competências Curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (1), 59-78.
- Pacheco, J. (2003b). *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed.
- Pacheco, J. (2005a). Descentralizar o discurso curricular das competências. *Revista de Estudos Curriculares*, 3 (1), 65-92.
- Pacheco, J. (2005b) – *Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (1), 105-143.

- Pais, A., & Monteiro, M. (1996). *Avaliação, uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Palma, J., & Silva, M. (1987). *Análise Conjuntural: Educação*. Lisboa: GEP/ME.
- Paraskewa, J. (2007) - *Ideologia, Cultura e Currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Pardal, L., Ventura, A., & Dias, C. (2005). *Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama actual*. Campinas: Autores Associados.
- Patto, M. (1996). *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Pedro, M. (2002). *Formação de nível secundário e inserção profissional*. Lisboa: OPES/ME.
- Pedroso, P. (1996). Formação em Alternância: Analisar os Conceitos, Orientar as Práticas. *Revista Formar*, 17, 6-15.
- Pedroso, P. (1998). *Formação e Desenvolvimento Rural*. Oeiras: Celta
- Peralta, M. (2001). *Como avaliar competência (s)? Algumas considerações*. Departamento da Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, G. (2006). *A formação profissional no âmbito do Programa Aveiro-Norte: um estudo de avaliação da concepção ao impacte*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Pérez, J. (1989). *Fracaso Escolar – Diagnóstico e Intervención, una Perspectiva Neuropsicológica*. Madrid: General Pardiñas.
- Perrenoud, Ph.(1998). *Construire des compétences dès école*. Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph. (1999a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.
- Perrenoud, Ph. (1999b). *Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Ph. (2000a). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Perrenoud, Ph. (2000b). *Pedagogia Diferenciada – das intenções à acção*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Perrenoud, Ph. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Editores Asa
- Perrenoud, Ph. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, Ph. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, Ph.; & Gather, M. (2002). *As competências para ensinar no século XXI - formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora

- Petit, A. (1994) - *Produção da Escola/Produção da Sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Piaget, Jean (1972). *Psicologia e Epistemologia – Para uma Teoria do Conhecimento*. Lisboa: D. Quixote.
- Pires, E. Lemos. (1987). “*Não há um mas vários insucessos*”. *O insucesso escolar em questão: cadernos de análise social da educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Pires, E. (1988). A Massificação Escolar. *In Revista Portuguesa de Educação* 1 (1), 27-43.
- Pires, E., Fernandes, A., & Formosinho, J. (1991). *A construção Social da Educação Escolar*. (Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino). Porto: Edições ASA..
- Poirier, S.; Raybaut, P. (1983). *Les récits de vie*. Paris : PUF.
- Ponte, J. (1992). Concepções dos professores de Matemática e processos de formação. In M. Brown, D. Fernandes, J. Matos e J. Ponte (Eds.), *Educação e Matemática: Temas de investigação* (pp. 186-239). Lisboa: IIE e Secção de Educação e Matemática da SPCE.
- Ponte, J. (2001). Investigating mathematics and learning to teach mathematics. In F. Lin & T. Cooney (Eds.), *Making sense of mathematics teacher education* (pp. 53-72). Dordrecht: Kluwer Academic Pub.
- Postic, M. (1995). *Para uma Estratégica Pedagógica do Sucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Punch, F. (1998). *Introduction to social research quantitative & qualitative approaches*. Londres: Sage Publications.
- Quivy, R., & Van, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M. (2001). A Pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. *Boletim Técnico do SENAC*, 27 (3), 26-35).
- Ramos, M. (2002). *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação*. S. Paulo: Editora Cortez.
- Rangel, A. (1994). *Insucesso Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed.
- Rey, B. (2005). *As competências na escola: aprendizagem e avaliação*. Canelas: Gailivro.
- Ribeiro, A. (1999). *Desenvolvimento Curricular, Coleção Educação Hoje*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A., & Baptista, A. (2006). *Dislexia – Compreensão, Avaliação, Estratégias*. Coimbra: Quarteto.

- Roazzi, A.; Federicci, F. ; Wilson, M. (2001). *A estrutura primitiva da representação social do medo. Psicologia: reflexão e crítica*, 14 (1), 57-72.
- Rodrigues, M. (1992). *O Sistema de Emprego em Portugal. Crise e Mutações*. Lisboa: D. Quixote.
- Roegiers, X., Ketele, J. (2004). *Uma pedagogia da integração. Competências e aquisições no ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica/Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ropé, F., Tanguy, L. (2001). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus.
- Rosário, P., & Almeida, L. (1999). As estratégias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: uma investigação com alunos do Ensino Secundário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 3 (4), 273-280.
- Rosário, P. (2005). Motivação e aprendizagem: uma rota de Leitura. In M. Taveira (Coord.). *Temas de Psicologia Escolar. Contributos de um projecto científico-pedagógico* (pp. 23-60). Coimbra: Quarteto Editora.
- Rovira, J. (2003). Educación en valores y fracaso escolar. In A. Marchesi & Carlos Gil (Coords) *El Fracaso Escolar – Una Perspectiva Internacional* (pp. 83-97). Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Santomé, J. (1995). *O currículo oculto*. Porto: Porto Editora
- Santomé, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Santos, B. (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. (2003). *Um discurso sobre Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Schubert, W. (1986). *Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility*. NY: MacmillanPublishing Company
- Sebastião, L. (2001). Escola. Aprender o Passado, Inventar o Futuro. In. M. Patrício (Org.) *Escola, Aprendizagem e Criatividade* (pp. 225-234). Porto: Porto Editora.

- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciência & Saúde Colectiva*, 5 (1), 187-192.
- Serralheiro, J. (1995). *A Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis e o Ensino Técnico Profissional e Artístico em Portugal*. Porto: Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis.
- Serrano, M. (1998). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Sieti (2004). *Inserção Precoce no Mercado de Trabalho: Um Estudo de Casos*. IEFP – GCM/NAP.
- Silva, A. (2003). *Inteligência Humana*. Abordagens Biológicas e Cognitivas. São Paulo: Lovise.
- Silva, M. (2002). “A «abordagem por competências»: revolução ou mais um equívoco dos movimentos reformadores ?”. *A Página da Educação*, 117, 21.
- Silva, A. (2006). *Abordagem curricular por competência*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Silva, B. (1998). *Educação e Comunicação – Uma análise das implicações da utilização do discurso audiovisual em contexto pedagógico*. Braga: CEEP-IEP. Universidade do Minho.
- Silva, J. (Coord.) (1997). *Avaliação do sistema das escolas profissionais*. Coleção Educação para o Futuro. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, T. (2002). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica
- Sil, V. (2004). *Alunos em Situação de Insucesso Escolar*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Soares, J. (2004). O efeito da escola no desempenho cognitivo dos alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación*, 2 (2), 83-104.
- Sousa, R. (2003). *Factores de abandono escolar no ensino vocacional de música*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Sousa, F. (2004). Pedagogia por Competências e Pedagogia por Objectivos: Que Relação? *Revista de estudos Curriculares*, 2 (1).
- Stenhouse, L. (1984).- *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ed. Morata.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Morata.
- Sternberg, R. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52, 1030-1037.

- Sternberg, R. (Ed.). (2000). *Handbook of intelligence*. Cambridge: University Press.
- Stoer, S., Stoleroff, A. & Correia, J. (1990). O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53.
- Stoer, S., Stoleroff, A. & Correia, L.A. (1990). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (semi)Periferia Europeia*. Lisboa: Escher.
- Stoleroff, A. (1991). Educação, Formação Profissional, in *Escola e Empresa. Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional. Actas da Conferência Nacional*. Porto: M.E./GETAP.
- Stroobants, M. (2001). A visibilidade das competências. In F. Roupé & L. Tanguy (Eds.), *Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na Empresa* (pp. 135-136). Campinas: Papirus.
- Sundberg, L. (2001). “A holistic approach to competence development”. *Systems Research and Behavioral Science*, 18, 103-114.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tanguy, L. (Orgs.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola*. Campinas: Papirus.
- Tanner, D. & Tanner, L. (1980). *Curriculum Development. Theory into practice*. New York: Macmillan Publishing.
- Tardif, M., & C. Lessard (1999). *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles: DeBoeck Université.
- Tavares, J., Santiago, R., Taveira, M., Lencastre, L. & Gonçalves, F. (2000). Factores de sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de licenciatura em ciências e engenharias do ensino superior. In A. Soares, A. Osório, J. Capela, L. Almeida, R. Vasconcelos & S. Caires (Eds), *Transição para o ensino superior* (pp. 967-973). Braga: Universidade do Minho.
- Tavares, J. & Silva, I. (2001). *Sucesso Académico no Ensino Superior*. III Simpósio – Pedagogia na Universidade. Lisboa: Reitoria da Universidade Técnica de Lisboa.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The International handbook of school effectiveness research*. Nova York: Falmer Press.

- Teodoro, A. (1994). *Política Educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Thélot, C., & Vallet, L. (2000). “La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle”. *Économie et Statistique*, 334, 3-32.
- Thurler, M. (2002). O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In Perrenoud, Phillipe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 89-111). Porto Alegre: Artmed.
- Torres, R., & Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Toupin, L. (1999). Les facettes de la compétence. *Sciences Humaines*, 24, 44-47.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Unesco (1996). A educação: *Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.
- Vala, J. (1996). Representações sociais – Para uma psicologia social do pensamento social. In J. Vala & M. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* (pp. 353-384). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valle, R. (Org.). (2003). *O conhecimento em acção: novas competências para o trabalho no contexto da reestruturação produtiva*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Van, M., & Boon, J. (2002). Investigation of competencies within professional domains. *Journal of Human Resource Development International*, 4, 411- 424).
- Van, M., & Boon, J. (2003). Competencies: The triumph of a fuzzy concept. *International Journal of Human Resources, Development and Management*, 2, 125-137.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Editores Asa.
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence*. Paris: Liaisons.
- Zarifian, P. (2003). *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios actuais e propostas*. São Paulo: SENAC/SP.

## REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Decreto – Lei nº 5.029, de 1 de Dezembro de 1918.
- Decreto-Lei de 17 de Novembro de 1836
- Decreto-Lei nº 45810, de 9 de Junho de 1964
- Despacho Normativo nº 194-A/83 de 21 de Outubro
- Despacho nº 88/ME/83 de 11 de Outubro
- Decreto – Lei nº 102/84 de 29/3
- Decretos-Lei 37028 e 37029 de 29 de Agosto de 1948
- Decreto-Lei 47480 de Janeiro de 1967
- Decreto-Lei nº 5/73, de 25 de Julho
- Decreto-Lei nº 240/80, de 19 de Julho; Portaria nº 684/81, de 11 de Agosto ..
- Despacho Normativo nº 194-A/83, de 21/10
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo. Portugal. Decreto – Lei n.º 19/SERE/88
- Decreto-Lei Nº 436/88, de 23 de Novembro
- Decreto - Lei nº 286/89, de 29 de Agosto
- Decreto-Lei nº.26/89, de 21/19- criação de 50 escolas profissionais promovidas por 95 entidades diferentes. O total de alunos inscritos em 1989/1990 é de 2 688.
- Despacho conjunto nº 4 – I /SERE/SESE/92, de 10 de Março
- Decreto-Lei nº 70/93 de 10 de Março
- Lei 115/97, de 19 de Setembro
- Revisão Curricular do Ensino de Nível Secundário – ME (2002-2003)
- Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março
- Portaria 550 – A/2004 de 21 de Maio
- Despacho nº 14750/04, 2ª série, de 23 de Julho
- Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro (Educação Especial)

## **ANEXOS**

## ANEXO I – QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

O questionário que se segue destina-se a recolher dados para a elaboração de um trabalho científico no campo da Educação relacionado com o rendimento dos alunos do ensino profissional de nível secundário, no âmbito de um projecto de investigação de Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade Lusófona.

As questões que se seguem são de carácter confidencial, pelo que lhe solicitamos que responda da forma mais verdadeira possível. Antecipadamente agradecemos a colaboração prestada.

### I – DADOS RELACIONADOS COM IDENTIDADE E TRAJECTÓRIA ESCOLAR DO ALUNO

Assinale com **X** as opções seguintes:

1. Idade:

- 14 a 15 anos .....
- 16 a 17 anos .....
- 18 a 19 anos .....
- Mais de 19 anos .....

2. Sexo:

- Masculino .....
- Feminino .....

3. Curso profissional que frequenta:

- Técnico de Electrotecnia .....
- Técnico de Informática de Gestão .....
- Técnico de Mecatrónica .....
- Técnico de Secretariado .....

- Técnico Animador Sociocultural .....
- Técnico Design Gráfico .....
- Técnico de Recepção .....
- Técnico de Electrónica, Automação e Computadores .....
- Técnico de Análise Laboratorial .....
- Técnico de Apoio Psicossocial .....
- Técnico de Design Gráfico .....
- Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos .....
- Técnico de Marketing .....
- Técnico de Gestão de Sistemas Informáticos .....
- Técnico de Gestão de Sistemas Informáticos .....
- Técnico de Manutenção Industrial/Electromecânico .....
- Técnico de Manutenção Industrial/Electromecânico .....

4. Indique o ano de escolaridade que frequenta (10º-11º-12º) \_\_\_\_\_

5. Teve alguma retenção durante a escolaridade obrigatória?

- Sim .....
- Não .....

Se respondeu **Não**, passe para a pergunta 8.

6. Se respondeu **SIM**, indique quantas:

- Uma vez .....
- Duas vezes .....
- Três ou mais vezes .....

7. Assinale a razão ou razões que considera ter(em) estado na origem da(s) sua(s) reprovação(ões):

- As matérias eram muito difíceis .....
- Não estudava .....
- Não gostava das aulas .....

- Faltava muito às aulas .....
- A avaliação foi injusta .....
- Outra ..... Qual?  \_\_\_\_\_

8. Indique os resultados escolares obtidos (níveis: 1 – 2 – 3 – 4 ou 5) no final do 9º ano de escolaridade às disciplinas de:

- Português .....
- Língua Estrangeira .....
- Matemática .....

9. Assinale os motivos que mais contribuíram para a escolha do curso profissional que frequenta (*assinale no máximo 3 razões*):

- Por decisão própria .....
- Por vontade dos meus pais .....
- Por indicação do orientador pedagógico – psicólogo .....
- Por corresponder melhor aos meus interesses profissionais futuros .....
- Porque confere um diploma profissional na área de formação que gosto .....
- Por ser uma opção que me permitia concluir mais facilmente o ensino secundário .....
- Por dificuldades económicas em seguir estudos superiores .....
- Porque não gosto de estudar .....
- Por desmotivação com o ensino tradicional – via de ensino .....
- Por dificuldades em compreender disciplinas como a Matemática e a Física e Química .....
- Porque corresponde a um estudo mais prático e motivante .....

10. O curso que frequenta foi a sua primeira opção?

- Sim .....
- Não .....

## II – DADOS RELACIONADOS COM O MEIO FAMILIAR DO ALUNO

Indique a profissão dos seus pais:

Pai .....

Mãe .....

Assinale com **X** as habilitações literárias dos seus pais:

	Pai	Mãe
Não sabe ler nem escrever		
Sabe ler e escrever mas não tem o 4º ano		
4º ano de escolaridade ou equivalente		
6º ano de escolaridade		
9º ano de escolaridade		
12º ano de escolaridade ou equivalente		
Bacharelato		
Licenciatura		
Pós-Graduação		
Doutoramento		
Não sabe		

3. Indique o número de irmãos que tem:

- Nenhum .....
- 1 irmão .....
- 2 irmãos .....
- 3 irmãos .....
- 4 ou mais irmãos .....

4. Indique o número total de pessoas que vive em sua casa:

- 2 pessoas .....
- 3 pessoas .....
- 4 pessoas .....
- 5 pessoas .....
- mais de 5 pessoas .....

5. Durante a realização dos trabalhos escolares em casa, conta com a ajuda:

- Dos pais .....
- Dos irmãos .....
- De ninguém .....
- De outras pessoas .....

6. Se anteriormente respondeu **De outras pessoas**, indique quem são: \_\_\_\_\_

---

### **III – DADOS SOBRE O GRAU DE SATISFAÇÃO RELATIVAMENTE AO CURSO PROFISSIONAL QUE FREQUENTAM**

Indique o seu grau de satisfação em relação aos aspectos relacionados com o curso que frequenta:

	<b>Muito Satisfeito</b>	<b>Satisfeito</b>	<b>Pouco Satisfeito</b>	<b>Nada Satisfeito</b>
O convívio com os colegas				
A relação pessoal professor-aluno				
As instalações e os equipamentos escolares				
A competência científica dos professores				
A competência pedagógica dos professores				
Os programas escolares				
Os conhecimentos de natureza tecnológica				
A preparação para a vida profissional				
A utilidade prática do ensino				
O sistema de avaliação por módulos				
Estágios/formação em contexto de trabalho				

2. Classifique o seu comportamento em relação às competências académicas indicadas, enquanto estudante do ensino profissional, de acordo com a escala apresentada:

	<b>Muito Satisfeito</b>	<b>Satisfeito</b>	<b>Pouco Satisfeito</b>	<b>Nada Satisfeito</b>
Motivação para estudar				
Assiduidade				
Pontualidade				
Acompanhamento das diversas matérias				
Interesse pelas matérias gerais do curso				
Interesse pelas matérias técnicas do curso				
Participação activa nas aulas teóricas				
Participação activa nas aulas práticas				

Indique se tem concluído com sucesso todos os módulos curriculares no seu tempo normal:

- Sim .....
- Não .....

**4.** Se respondeu **Não**, indique o número de módulos nessa situação:

- Um .....
- Dois .....
- Três .....
- Mais de três .....

**5.** Indique a periodicidade com que costuma estudar as diferentes matérias escolares:

- Diariamente.....
- Fins-de-semana .....
- Apenas nos momentos de avaliação dos módulos .....
- Raramente .....
- Nunca .....

**6.** Em média, quantas horas por semana dedica ao estudo referido anteriormente?

- Menos de 1 hora.....
- 1 hora .....
- Entre 1 e 2 horas .....
- Entre 2 e 3 horas .....
- Mais de 3 horas .....

**7.** Quais são as suas perspectivas após a conclusão do curso profissional que frequenta?

- Iniciar uma profissão numa área relacionada com o curso.....
- Iniciar uma profissão numa área não relacionada com o curso.....
- Ingressar no ensino superior numa área relacionada com o curso.....
- Ingressar no ensino superior numa área não relacionada com o curso .....
- Ingressar num Curso de Especialização Tecnológica (CET) .....
- Não tenho ainda qualquer perspectiva de futuro .....

- Outra .....

8. Se anteriormente referiu **Outra**, indique qual: \_\_\_\_\_

Se não pretende continuar estudos superiores após a conclusão do curso profissional, indique as razões que o justificam (*refira no máximo 3 razões*):

- Não gosto de estudar .....
- Sinto descrença nas minhas capacidades para obter aproveitamento.....
- Não posso continuar a estudar por dificuldades económicas .....
- A minha família necessita de ajuda económica .....
- Quero tornar-me independente o mais rápido possível .....
- As minhas notas são baixas para entrar no ensino superior.....
- Com o curso que frequento penso ganhar tanto como se fosse superior .....
- Outra (s) .....

Se referiu anteriormente **Outra (s)**, indique qual ou quais: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Refira o aspecto que considera mais positivo e que o motiva a estudar no curso que frequenta:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Refira o aspecto que considera mais negativo e que o desmotiva a estudar no curso que frequenta:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Se recuasse no tempo, diga se manteria a mesma opção em relação à escolha do curso que tomou, ou se optava por outra alternativa escolar: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Obrigado pela colaboração

## **ANEXO II – GUIÃO DA ENTREVISTA AOS DIRECTORES DOS CURSOS PROFISSIONAIS**

### **Objectivos gerais**

As entrevistas aos Directores dos Cursos Profissionais tiveram como objectivos gerais recolher informações sobre:

- Percepções e opiniões dos professores sobre os alunos que frequentam o ensino profissional;
- Percepções e opiniões dos professores sobre as causas que mais interferem para o baixo rendimento escolar dos alunos do ensino profissional;
- Opiniões dos professores sobre a estrutura modular dos programas nos cursos profissionais; vantagens e/ou desvantagens no processo de desenvolvimento de um ensino curricular por módulos baseado por competências.

No início da entrevista, informar os entrevistados sobre os objectivos e a natureza do trabalho em desenvolvimento, assegurando o seu anonimato e a confidencialidade das informações prestadas, solicitando ainda aos entrevistados a devida autorização para que a entrevista seja gravada.

### **Questões/Tópicos Orientadores da Entrevista**

Os alunos que frequentam o ensino profissional são alunos:

Provenientes de extractos sociais e económicos baixos?

Desmotivados pela escola e pelo estudo?

Com baixas expectativas académicas e profissionais?

Provenientes do ensino básico com graves lacunas de conhecimentos?

Não desenvolverem hábitos de estudo e de trabalho?

Que percepcionam o ensino profissional como a opção supostamente mais fácil de completarem o 12º ano?

Refira as causas, que na sua opinião, mais parecem interferir ou condicionar o baixo rendimento dos alunos do ensino profissional.

Como avalia a estrutura modular do currículo e os princípios pedagógicos por competências no desenvolvimento do (in) sucesso dos alunos?

### ANEXO III - QUESTIONÁRIOS

#### Questionário - (Escola A)

Identificação do estabelecimento de Ensino: \_\_\_\_\_

Concelho: \_\_\_\_\_; Distrito: \_\_\_\_\_

Taxa de rentabilidade dos alunos dos cursos profissionais que iniciaram o seu ciclo de formação em 2007/08 e que o concluíram em 2009/2010:

#### **Técnico de Electrotecnia**

Alunos matriculados em 2007/2008 (ano 1): \_\_\_\_\_

Alunos que concluíram o curso em 2007/2010 (ano 3): \_\_\_\_\_

Taxa de conclusão: \_\_\_\_\_

### **Técnico de Manutenção Industrial**

Alunos matriculados em 2007/2008 (ano 1): \_\_\_\_\_

Alunos que concluíram o curso em 2007/2010 (ano 3): \_\_\_\_\_

Taxa de conclusão: \_\_\_\_\_

### **Técnico de Secretariado**

Alunos matriculados em 2007/2008 (ano 1): \_\_\_\_\_

Alunos que concluíram o curso em 2007/2010 (ano 3): \_\_\_\_\_

Taxa de conclusão: \_\_\_\_\_

### **Técnico de Animador sociocultural**

Alunos matriculados em 2007/2008 (ano 1): \_\_\_\_\_

Alunos que concluíram o curso em 2007/2010 (ano 3): \_\_\_\_\_

Taxa de conclusão: \_\_\_\_\_

**Questionário - (Escola B)**

Identificação do estabelecimento de Ensino: \_\_\_\_\_

Concelho: \_\_\_\_\_; Distrito: \_\_\_\_\_

Taxa de rentabilidade dos alunos dos cursos profissionais que iniciaram o seu ciclo de formação em 2007/08 e que o concluíram em 2009/2010:

**Técnico de Electrónica, Automação e Controlo**

Alunos matriculados em 2007/2008 (ano 1): \_\_\_\_\_

Alunos que concluíram o curso em 2007/2010 (ano 3): \_\_\_\_\_

Taxa de conclusão: \_\_\_\_\_

**Técnico de Secretariado**

Alunos matriculados em 2007/2008 (ano 1): \_\_\_\_\_

Alunos que concluíram o curso em 2007/2010 (ano 3): \_\_\_\_\_

Taxa de conclusão: \_\_\_\_\_

### **Técnico de Informática de Gestão**

Alunos matriculados em 2007/2008 (ano 1): \_\_\_\_\_

Alunos que concluíram o curso em 2007/2010 (ano 3): \_\_\_\_\_

Taxa de conclusão: \_\_\_\_\_

### **Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos**

Alunos matriculados em 2007/2008 (ano 1): \_\_\_\_\_

Alunos que concluíram o curso em 2007/2010 (ano 3): \_\_\_\_\_

Taxa de conclusão: \_\_\_\_\_

### **Técnico de Manutenção Industrial (Electromecânico)**

Alunos matriculados em 2007/2008 (ano 1): \_\_\_\_\_

Alunos que concluíram o curso em 2007/2010 (ano 3): \_\_\_\_\_

Taxa de conclusão: \_\_\_\_\_

**Questionário- (Escola C)**

Identificação do estabelecimento de Ensino: \_\_\_\_\_

Concelho: \_\_\_\_\_; Distrito: \_\_\_\_\_

Taxa de rentabilidade dos alunos dos cursos profissionais que iniciaram o seu ciclo de formação em 2007/08 e que o concluíram em 2009/2010:

**Técnico de Electrónica, Automação e Computadores**

Alunos matriculados em 2007/2008 (ano 1): \_\_\_\_\_

Alunos que concluíram o curso em 2007/2010 (ano 3): \_\_\_\_\_

Taxa de conclusão: \_\_\_\_\_

**Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos**

Alunos matriculados em 2007/2008 (ano 1): \_\_\_\_\_

Alunos que concluíram o curso em 2007/2010 (ano 3): \_\_\_\_\_

Taxa de conclusão: \_\_\_\_\_

### **Técnico de Análise Laboratorial**

Alunos matriculados em 2007/2008 (ano 1): \_\_\_\_\_

Alunos que concluíram o curso em 2007/2010 (ano 3): \_\_\_\_\_

Taxa de conclusão: \_\_\_\_\_

### **Técnico de Turismo**

Alunos matriculados em 2007/2008 (ano 1): \_\_\_\_\_

Alunos que concluíram o curso em 2007/2010 (ano 3): \_\_\_\_\_

Taxa de conclusão: \_\_\_\_\_

## **ANEXO IV – NÍVEIS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

Nível I – Exige como formação de acesso a escolaridade básica obrigatória, integrando ou sendo complementada por iniciação profissional. Esta iniciação consiste na aquisição de competências e conhecimentos profissionais limitados, elementares e essencialmente práticos. O nível I compreende o desempenho de funções de trabalho de execução, completamente planificadas e definidas, pouco complexas, normalmente rotineiras e por vezes repetitivas. Corresponde a profissionais semiqualeificados.

Nível II – Exige como formação de acesso a escolaridade básica obrigatória, complementada por formação profissional específica e completa numa profissão. Esta formação consiste na aquisição de competências e conhecimentos profissionais práticos e teóricos, envolvendo a utilização dos instrumentos e das técnicas da profissão. O nível II compreende o desempenho de funções de trabalho de carácter executivo, complexas ou delicadas e normalmente não rotineiras, embora enquadradas em directivas bem definidas, exigindo o conhecimento do respectivo plano de execução. Corresponde a profissionais qualificados.

Nível III – Exige como formação de acesso a escolaridade básica obrigatória, complementada por formação específica e completa de nível secundário. Esta formação consiste na aquisição de competências e conhecimentos técnicos e profissionais que envolvem uma preparação teórica superior à do nível II. O nível III compreende o desempenho de funções de trabalho de execução de exigente valor técnico, que podem ser realizadas de forma autónoma, embora enquadradas em directivas gerais, e/ou incluir responsabilidades de orientação e coordenação, que pressupõem o conhecimento dos processos de actuação. Corresponde a profissionais altamente qualificados, chefes de equipa ou técnicos intermédio.

Nível IV – Exige formação de acesso o ensino secundário, geral ou profissional, complementado por formação profissional pós-secundária de nível médio. Esta formação consiste na aquisição de competências e conhecimentos de nível superior, embora não exigentes no domínio dos fundamentos científico-teóricos da profissão. O nível IV compreende o desempenho de funções

de trabalho de organização e de adaptação da planificação estabelecida superiormente e directamente ligadas a trabalhos de carácter executivo, mas também assumpção, de forma geralmente autónoma e independente, de responsabilidades de concepção, direcção ou gestão de nível médio. Corresponde a quadros médios.

Nível V – Exige como formação de acesso o ensino secundário, geral ou profissional, complementado por formação profissional pós-secundária de nível superior. Esta formação consiste na aquisição de competências e de conhecimentos que envolvem o domínio dos fundamentos científico-teóricos da profissão. O nível V compreende o desempenho de funções de trabalho que implicam autonomia plena no exercício da actividade profissional, participação na definição das políticas gerais ou funções consultivas nas organizações, criação ou adaptação de métodos e processos técnico-científicos. Corresponde a quadros superiores.

## ANEXO V – GRUPOS DE PROFISSÕES DE LUGARES DE CLASSE

<b>Grupos de Profissões</b>
Quadros superiores de administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa.
Especialistas das profissões intelectuais e científicas
Técnicos e profissionais de nível intermédio
Pessoal administrativo e similares (gestores, inspectores, chefes e similares); outros
Pessoal dos serviços e vendedores (ecónomos, governates, chefes e similares); outros
Agricultores e trabalhadores classificados da agricultura e pescas (mestres e similares); outros
Operários, artífices e trabalhadores similares (chefes, mestres, encarregados e similares); outros
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem (chefes, mestres, encarregados e similares); outros
Trabalhadores não qualificados (encarregados, chefes e similares); outros

### LEGENDA DE CONVERSÃO

BEP – Burguesia empresarial e proprietária	BBIC – Pequena burguesia intelectual e científica PBTEI – Pequena burguesia técnica e de enquadramento intermédio PBIP – Pequena burguesia independente e proprietária	OI – Operariado industrial
BD – Burguesia dirigente	PBA – Pequena burguesia agrícola	OA – Operariado agrícola
BP – Burguesia profissional	PBPA – Pequena burguesia proprietária e assalariada	OIA – Operariado industrial e agrícola
BDP – Burguesia dirigente e profissional	PBAP – Pequena burguesia agrícola pluriactiva PBE – Pequena burguesia de execução PBEP – Pequena burguesia de execução pluriactiva	OP – Operariado pluriactivo