



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR  
Ciências Sociais e Humanas

# O ENSINO PROFISSIONAL NA ESCOLA SECUNDÁRIA PÚBLICA: PERCEÇÕES DOS SEUS PRINCIPAIS AGENTES EDUCATIVOS

**Armando Manuel Matos Esteves**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em  
**Supervisão Pedagógica**  
(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Professora Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco

Covilhã, outubro de 2014



## **Dedicatória**

*À memória do meu pai, pelo seu exemplo, pela sua coragem, pela sua perseverança e pelo sentido de responsabilidade que sempre me transmitiu.*



## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco pela gentileza de ter aceite orientar esta dissertação, pela sua competência, disponibilidade e apoio à elaboração do presente estudo.

À Dr<sup>a</sup> Fátima Domingues da Direção Executiva da escola onde foi realizada a presente investigação, pela disponibilidade evidenciada no fornecimento de dados solicitados.

Ao Dr. André Belo pelo apoio na criação da base de dados e tratamentos dos resultados no programa de estatística SPSS, versão 20.

À Escola Secundária Pública da Região Centro com Ensino Profissional onde foi realizado o presente estudo, nomeadamente à sua Direção Executiva e em concreto à sua Diretora, pela abertura e apoio manifestados que permitiram a concretização eficaz da investigação agora apresentada.

Aos Alunos, aos Professores, aos Diretores de Curso e de Turma, dos Cursos Profissionais da Escola Secundária Pública da Região Centro com Ensino Profissional que tornaram possível a viabilização do presente trabalho.

Aos meus colegas de mestrado pelo incentivo proporcionado em ultrapassar os momentos mais difíceis do período de investigação.

Aos meus familiares que privaram mais de perto comigo, que me apoiaram incondicionalmente e procuraram proporcionar as condições ideais, aos mais diversos níveis, para que eu pudesse completar com sucesso esta missão. Destaco em particular, a minha esposa e os meus filhos.

A todos aqueles, que apesar de não estarem aqui citados, contribuíram de alguma forma para a realização da presente dissertação, os meus sinceros agradecimentos.



## **Resumo**

O presente estudo incide sobre o ensino profissional, introduzido oficialmente nas Escolas Secundária Públicas em 2004 e tem como principal objetivo verificar qual a perceção dos principais agentes educativos relativamente aos Cursos Profissionais, quanto à sua importância, qualidade e implementação na Escola Secundária Pública.

Para alcançar o objetivo atrás anunciado foi feito um estudo descritivo e interpretativo, recorrendo-se à aplicação de inquéritos por questionário e documentos internos arquivados da escola com interesse para o esclarecimento das questões específicas de investigação.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que os professores e alunos dos Cursos Profissionais, assim como a Direção Executiva da escola manifestam uma perceção bastante positiva relativamente à importância, qualidade e implementação dos mesmos na escola. Destacamos especialmente que, do ponto de vista dos professores e Direção Executiva, os Cursos Profissionais foram uma mais valia para a consolidação das metas do Projeto Educativo da escola, reforçando o papel da mesma na formação qualificada de jovens para o mercado de trabalho e no acentuar da sua identidade, assim como na melhoria dos resultados escolares dos alunos. Do ponto de vista dos alunos, destaca-se a forte valorização da natureza prática dos cursos e à sua orientação para o mercado do trabalho, a qualidade do estágio (FCT) e à promoção do seu sucesso educativo.

## **Palavras-chave**

Cursos Profissionais; Perceção; Agentes Educativos; Importância, Implementação, Qualidade dos Cursos Profissionais.



## **Abstract**

The present study focuses on vocational education, officially introduced in Public Secondary Schools in 2004 and has as main objective to verify the perception of the main educational agents as far as Professional Courses are concerned, as to their importance, quality and implementation in the Public Secondary School.

To achieve the above stated aim a descriptive and interpretive study was done using questionnaire surveys and internal school filed documents with interest to clarify the specific research questions.

The results allow us to conclude that both teachers and students of Professional Courses, as well as the Director of the school express a very positive opinion concerning the importance, quality and their implementation in school. It should be pointed out that according to the teachers and Director, the Professional courses have been an asset to the consolidation of the goals of the educational project of the school, reinforcing the role of it in the training of qualified young people to the labour market and enhancing their identity, not to mention the remarkable improvement in their marks. In the students' point of view, we must undoubtedly take into account the practical nature of the courses and orientation to the labour market, the quality of training (FCT) and the promotion of their educational success.

## **Keywords:**

Professional Courses; Perception; Educational Agents; Importance, Implementation, Quality Vocational Courses.

## Índice

### Capítulo 1

<b>1.1. Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2. Revisão de literatura .....</b>	<b>3</b>
1.2.1. O sistema educativo em Portugal .....	3
1.2.1.1. Do Estado Novo à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 4 de outubro) .....	3
1.2.2. O ensino profissional .....	9
1.2.2.1. O ensino profissional na europa - modelos, evolução e implementação.....	9
1.2.2.2. O ensino profissional no sistema educativo português	18
1.2.2.2.1. Breve evolução histórica.....	18
1.2.2.2.2. Plano de estudos / modelo curricular / perfil profissional.....	19
1.2.2.3. Aposta do ensino profissional na escola secundária pública - mais valia ou utopia ? .....	24
1.2.2.3.1. Oferta formativa .....	24
1.2.2.3.2. Frequência, origem social, percursos e expectativas dos alunos.....	27
1.2.2.3.3. O trinómio: educação / formação / mercado de trabalho .....	31
1.2.2.3.4. A qualidade do corpo docente/qualidade de formação - os novos papéis do professor /formador .....	34
1.2.2.3.5. Ensinar conhecimentos, desenvolver competências e atitudes no processo modularização.....	39
1.2.2.3.6. Impacto na organização escola .....	43

## **Capítulo 2**

<b>2.1. Estudo empírico.....</b>	<b>49</b>
2.1.1. Metodologia .....	49
2.1.2. Questões de investigação .....	49
2.1.3. Sujeitos/caraterização da amostra .....	50
2.1.4. Instrumentos utilizados para a recolha de dados .....	55
2.1.4.1. Inquérito por questionário .....	55
2.1.4.2. Documentação interna .....	58
2.1.5. Procedimento .....	59
2.1.6. Resultados .....	61

## **Capítulo 3**

<b>3.1. Discussão/Conclusão.....</b>	<b>71</b>
3.1.1. Resposta às questões de investigação.....	71
3.1.2. Limitações do estudo.....	82
3.1.3. Sugestões para futuras investigações.....	82

<b>Referências.....</b>	<b>84</b>
-------------------------	-----------

<b>Anexos.....</b>	<b>90</b>
--------------------	-----------

Anexo I - Solicitação de autorização à Diretora da Escola.....	91
--	----

Anexo II - Solicitação de colaboração aos Professores/Formadores.....	92
---	----

Anexo III - Solicitação de autorização aos Pais/Encarregados(as) de Educação.....	93
--	----

Anexo IV - Inquérito por questionário aplicado aos Professores/Diretores Curso/Diretores de Turma dos Cursos Profissionais/Direção Executiva.....	94
---	----

Anexo V - Inquérito por questionário aplicado aos alunos dos Cursos Profissionais.....	101
---	-----

Anexo VI - Registo da totalidade dos resultados do inquérito por Questionário aplicado aos Professores/Diretores Curso/Diretores de Turma, dos Cursos Profissionais/Direção Executiva .....	106
Anexo VII - Registo da totalidade dos resultados do inquérito por questionário aplicado aos alunos dos Cursos Profissionais .....	129



## Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1 - Cronologia das reformas educativas do sistema de educação e formação (pós1948) (Cerqueira e Martins, 2011 in Revista Lusófona de Educação, p. 129).....	5
Figura 2 - Organização do sistema educativo português (Giase, 2004, 2005) .....	8
Figura 3 - Percentagem de estudantes do ensino secundário superior inscritos no ensino geral e profissional, em países da UE (não existem dados sobre a Grécia e o Luxemburgo), em 1991. Fonte: A Educação de Relance, OCDE (1993) .....	15
Figura 4 - Oferta de cursos (nº) de dupla certificação de nível secundário de 2005 a 2008 (extraído do relatório Educação e Formação em Portugal, ME, 2007, p. 22) .....	25
Figura 5 - Proporção de jovens matriculados em cursos profissionais por tipo de entidade promotora e ano letivo (%). Fonte: GEPE/MEC e Turismo de Portugal (extraído de Pereira <i>et al.</i> , 2011, p. 16) .....	29
Figura 6 - Evolução do número de vagas em cursos profissionais, por área de formação, entre os anos 2007 e 2010. Fonte: Plataforma SIGO (extraído de Pereira <i>et al.</i> , 2011, p. 21) .....	29
Figura 7 - Evolução do número de alunos inscritos no ensino profissional em Portugal entre 2006 e 2010 (extraído de Brázio, 2010, p. 36) .....	29
Figura 8 - A escola e o tecido produtivo (extraído de Gonçalves e Martins, 2008, p. 20)..	34
Figura 9 - Orientação/organização da matriz curricular dos cursos profissionais. (extraído de Gonçalves e Martins, 2008, p. 23) .....	34
Figura 10 - O perfil de competências do professor do futuro (Adaptado do livro: O Professor Aprendiz, 1995 in Orvalho e Silva, 2008) .....	35
Figura 11 - Os novos papéis a desempenhar pelo professor/formador no ensino profissional (extraído de Gonçalves e Martins, 2008, p. 54) .....	36
Figura 12 - Competências consignadas ao professor/formador do ensino profissional (extraído de Gonçalves e Martins, 2008, p. 55) .....	37
Figura 13 - Características de desempenho do professor/formador no ensino profissional (extraído de Gonçalves e Martins, 2008, p. 56) .....	38

	Pág.
Figura 14 - Especificidades da planificação modular no ensino profissional/cursos profissionais (extraído de Gonçalves e Martins, 2008, p. 71) .....	41
Figura 15 - Motivos mais importantes que as escolas secundárias públicas tiveram em conta para a expansão dos cursos profissionais (extraído de Neves, 2011, p. 28) .....	45
Figura 16 - Perceção do potencial dos cursos profissionais face às restantes ofertas educativas de nível secundário quanto ao seu contributo para alguns fatores (extraído de Neves <i>et al.</i> , 2008) .....	46
Figura 17 - Dispositivos de monitorização da qualidade da oferta formativa e de dispositivos de acompanhamento pós-formação dos cursos profissionais (extraído de Neves, 2011, p. 20) .....	47
Figura 18 - Posicionamento que a escola secundária pública deve assumir face à implementação dos cursos profissionais (extraído de Gonçalves e Martins, 2008, p. 53) .....	48
Figura 19 - Razões que levaram os alunos dos Cursos Profissionais a optar pela escolha do seu curso como 1 <sup>a</sup> preferência .....	67
Figura 20 - Razões que levaram os alunos dos Cursos Profissionais a optar pela escolha do seu curso como 2 <sup>a</sup> preferência .....	67
Figura 21 - Razões que levaram os alunos dos Cursos Profissionais a optar pela escolha do seu curso como 3 <sup>a</sup> preferência .....	68
Figura 22 - Ambições dos alunos dos Cursos Profissionais depois de terminarem o curso que frequentam .....	69



## Lista de Tabelas

	Pág.
Tabela 1 - Prioridades atribuídas aos três mais importantes objetivos a alcançar pelo sistema educativo português a partir do Estado Novo (Dale (1986) citado por Stoleroff, Stoer e Correia, 1990, p. 14) .....	6
Tabela 2 - Matriz dos Cursos Profissionais (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho - anexo VI) .....	21
Tabela 3 - Áreas de formação dos cursos profissionais (extraída de Brázio, 2010, p. 35) .	22
Tabela 4 - Caracterização da amostra dos alunos que frequentaram os Cursos Profissionais em 2011/2012 .....	53
Tabela 5 - Caracterização da amostra dos professores que lecionaram ou que mantiveram ligação aos Cursos Profissionais em 2011/2012 .....	54
Tabela 5 - 1A. Avaliação da Importância, da Qualidade e da Implementação dos Cursos Profissionais pelos Professores (sem qualquer cargo de coordenação pedagógica atribuído) .....	61
Tabela 6 - 1B. Avaliação da Importância, da Qualidade e da Implementação dos Cursos Profissionais pelos Diretores de Curso/Diretores de Turma .....	61
Tabela 8 - 1C. Avaliação da Importância, da Qualidade e da Implementação dos Cursos Profissionais pela Direção Executiva .....	61
Tabela 9 - 2A. Avaliação das propostas para uma maior eficácia no funcionamento e na qualidade dos Cursos Profissionais pelos Professores (sem qualquer cargo de coordenação pedagógica atribuído) .....	62
Tabela 10 - 2B. Avaliação das propostas para uma maior eficácia no funcionamento e na qualidade dos Cursos Profissionais pelos Diretores de Curso/Diretores de Turma .....	63
Tabela 11 - 2C. Avaliação das propostas para uma maior eficácia no funcionamento e na qualidade dos Cursos Profissionais pela Direção Executiva .....	65
Tabela 12 - Avaliação da importância atribuída pelos alunos na escolha do Curso Profissional que frequentam .....	68

	Pág.
Tabela 13 - Avaliação pelos alunos do Curso Profissional que estão a frequentar para cada um dos seguintes aspetos apresentados .....	69
Tabela 14 - Avaliação pelos alunos do impacto (implementação) dos Cursos Profissionais na escola que frequentam para cada uma das afirmações apresentadas .....	70

## Lista de Quadros

	Pág.
Quadro 1 - Características dos modelos clássicos de ensino e formação profissional implementados na Europa durante a primeira fase da Revolução Industrial na primeira metade do século XX (Cedefop, 2002 in Revista Europeia de Formação Profissional, nº 32, Maio - Agosto de 2004, p. 9) .....	12
Quadro 2 - Modalidade de oferta educativa e formativa frequentada, segundo o sexo dos alunos .....	30
Quadro 3 - Dimensões de análise e indicadores do questionário aplicado aos Professores/Diretores de Curso/Diretores de Turma, dos Cursos Profissionais/Direção Executiva .....	55
Quadro 4 - Dimensões de análise e indicadores do questionário aplicado aos alunos dos Cursos Profissionais .....	56



## Lista de Acrónimos

AIP - Associação Industrial Portuguesa

ANQ - Agência Nacional para a Qualificação

ANQEP, I.P. - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.

CECA - Comunidade Europeia do Carvão e do Aço

Cedefop - Centro europeu para o desenvolvimento da formação profissional

CEE - Comunidade Económica Europeia

CES - Comité Económico e Social

CNQ - Catálogo Nacional de Qualificações

CP - Curso Profissional

CPTAI - Curso Profissional de Técnico de Apoio à Infância

CPTAS - Curso Profissional de Técnico de Auxiliar de Saúde

CPTER - Curso Profissional de Técnico de Energias Renováveis

CPTPCQA - Curso Profissional de Técnico de Processamento e Controlo de Qualidade  
Alimentar

DE - Direção Executiva

DRE - Direção Regional de Educação

EFA - Educação de Formação de Adultos

EFP - Ensino e Formação Profissional

Euratom - Comunidade Europeia da Energia Atómica

Eurydice - Rede de informação sobre educação na Europa

FCT - Formação em Contexto de Trabalho

FEF - Fundação Europeia para a Formação

GEPE/ME - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação

GEPE/MEC - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação e  
Ciência

GETAP - Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional

GIASE - Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo

IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional

IESE - Instituto de Estudos Sociais e Económicos

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

MEC - Ministério da Educação e Ciência

MSST - Ministério da Segurança Social e do Trabalho

MTSS - Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

OECE - Organização Europeia de Cooperação Económica

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OTES/GEPE/ME - Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário/Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

PAP - Prova de Aptidão Profissional

POPH - Programa Operacional do Potencial Humano

PRM - Plano Regional do Mediterrâneo

QREN - Quadro de Referência Estratégica Nacional

SIGO - Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa

SPSS - Statistical Package for the Social Science

UE - União Europeia

ESCXEL - Rede de Escolas de Excelência

Minerva - projeto gerido pelo Gabinete de Estudos e Planeamento e Departamento de Programação e Gestão Financeira, que vigorou entre 1985 e 1994. O seu propósito consistiu na introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação, vulgarmente conhecidas por TIC, nas escolas do ensino básico e secundário

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação



# Capítulo 1

## 1.1. Introdução

O ensino profissional é uma realidade que tem vindo a crescer em Portugal, indo ao encontro do referencial europeu para as políticas educativas nacionais. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de janeiro, as escolas com ensino profissional surgem no sistema do ensino secundário português como modalidade especial de educação, dirigida à estruturação e qualificação educativa da formação profissional dos jovens. A aposta no subsistema de escolas profissionais (públicas e privadas) em Portugal constitui uma medida de política educativa que condensa um conjunto importante de tendências marcantes no terreno da educação. Esta inovação resulta, assim, de uma intensificação dinâmica de europeização e de construção de um referencial global europeu para as políticas educativas nacionais, em curso desde os anos 70, visando-se a recontextualização de políticas comunitárias (Antunes, 2004).

Nos últimos quinze anos, o Ministério da Educação tem tentado encontrar um modelo credível para a reestruturação do ensino secundário. Exemplo disso é o esforço que se iniciou em 1983, através da experimentação de um novo modelo de formação técnico-profissional no âmbito do ensino secundário regular, com um plano curricular em muito semelhante à tradicional via de ensino, através do qual, grosso modo, se pretendia dotar o país de mão de obra qualificada de nível intermédio (Costa, 1999). Os cursos profissionais, desenvolvidos, assim, de forma pioneira pelas escolas profissionais, têm vindo a demonstrar um crescimento exponencial, qualificando jovens para uma integração de melhor qualidade na vida ativa (GEPE/ME, 2009c).

A reforma do ensino secundário de 2004 permitiu que os cursos profissionais, até então desenvolvidos quase exclusivamente em escolas profissionais, pudessem funcionar, a par da restante oferta educativa de nível secundário, nas escolas secundárias públicas. O ensino profissional tornou-se, assim, uma realidade que tem vindo a crescer em Portugal. Na base deste crescimento estão subjacentes, em particular, dois fatores: a necessidade, como atrás já foi referido, de dotar o mercado de trabalho de mão de obra mais qualificada, face às rápidas transformações tecnológicas que hoje têm lugar nas empresas e, por outro lado, a oportunidade de negócio, sobretudo pela privatização de serviços nos estabelecimentos de ensino público (D'Ávila, 2010). É no contexto desta reforma do ensino secundário, e pelo facto de estarmos ligados ao crescimento e desenvolvimento deste tipo de oferta formativa (Cursos Profissionais) ao nível da escola secundária pública, que optamos por efetuar o presente estudo.

É pois, neste quadro teórico que surge a questão geral inerente ao nosso estudo, quando focalizamos a nossa atenção em procurar verificar qual a perceção dos principais agentes

educativos relativamente aos cursos profissionais quanto à sua importância, qualidade e implementação na escola secundária pública?

Inerentes à questão geral do presente estudo, procurou-se dar resposta às seguintes questões específicas de investigação:

- 1. Que avaliação fazem os professores, diretores de curso, diretores de turma dos cursos profissionais e direção da escola quanto à sua importância, qualidade e implementação na escola secundária pública?*
- 2. Que avaliação fazem os professores, diretores de curso, diretores de turma dos cursos profissionais e direção da escola relativamente a propostas que visam uma maior eficácia no funcionamento e na qualidade dos cursos profissionais na escola secundária pública?*
- 3. Que avaliação fazem os alunos dos cursos profissionais da escola secundária pública do curso que frequentam, quanto à sua importância, qualidade e expectativas futuras ambicionadas pelos mesmos?*
- 4. Que avaliação fazem os alunos dos cursos profissionais relativamente à implementação dos mesmos na escola secundária pública.*

O presente estudo engloba assim, 3 capítulos, referências bibliográficas e anexos que passaremos de seguida a descrever:

O **capítulo 1** - que engloba a presente introdução e aborda a revisão de literatura especializada que julgamos pertinente para um eficaz enquadramento conceptual do estudo realizado, isto é, uma breve síntese da evolução do sistema educativo em Portugal, realçando os principais aspetos da Lei de Bases do Sistema Educativo no que diz respeito à organização do ensino, desde o pré-escolar ao ensino secundário.

O **capítulo 2** - focaliza o estudo empírico, apresentando a metodologia, as questões específicas de investigação, os sujeitos/caraterização da amostra, os instrumentos utilizados para a recolha de dados, o procedimento seguido para a concretização do estudo e os resultados obtidos.

O **capítulo 3** - faz a discussão dos resultados obtidos, refere as conclusões obtidas no estudo, destaca as limitações do estudo e aponta orientações para futuras investigações ligadas à temática abordada.

As **referências bibliográficas** - apresenta os livros, as revistas, os artigos, os sítios da Internet, a legislação, entre outros, consultados e que serviram de suporte teórico ao desenvolvimento do presente estudo.

Os **anexos** - contêm os pedidos de autorização e colaboração dos sujeitos envolvidos na presente investigação, os inquéritos por questionário aplicados aos Professores, Diretores de Curso, Diretores de Turma, dos Cursos Profissionais, Direção Executiva e aos alunos desses mesmos cursos, assim como tabelas e gráficos de resultados totais.

## **1.2. Revisão de literatura**

### **1.2.1. O sistema educativo em Portugal**

#### **1.2.1.1. Do Estado Novo à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 4 de outubro)**

A análise da literatura especializada permitiu constatar que as consecutivas reformas do sistema educativo português desde a implementação do Estado Novo surgiram sempre integradas nos diferentes contextos que as produziram: políticos, sociais, económicos, ideológicos ou religiosos. O que significa que, quer as metodologias de ensino, quer os conteúdos a transmitir, foram sempre estruturados no seio de contextos históricos específicos, fenómeno particularmente evidente nos períodos de transição de regime político (Mendonça, s.d.). Por outro lado, a configuração dos sistemas educativos afigura-se um processo dialético vasto e diversificado, que envolve não apenas os ideais e as políticas vigentes, mas também, além da instituição escolar, outras instituições e as forças sociais existentes. Benavente (1976) corrobora esta ideia ao referir que “a escola não se transforma se a sociedade não se transformar, [pois] o que se passa na escola só se explica pelo que se passa fora dela” (p. 7).

Assim, na segunda metade do século XX, podemos distinguir do ponto de vista da evolução do sistema educativo português, três fases. Na primeira (1950-60), verifica-se um processo de acomodação do sistema de ensino vigente desde a década de 30 à realidade socioeconómica do pós-guerra. Numa segunda fase (1960-74), assiste-se a uma maior abertura do sistema, com uma nova tomada de consciência do atraso educacional do país. Na terceira fase, e com a mudança de regime trazida pela Revolução de abril (1974-97), foram colocados novos desafios e o sistema de ensino viria a conhecer importantes transformações qualitativas e quantitativas.

De facto, após o final da segunda guerra mundial, as ideias desenvolvimentistas alteraram os objetivos das políticas económicas e sociais em todo o mundo e o desenvolvimento que se registou neste período, quer ao nível industrial quer no sector dos serviços, enfatizou, por um lado, as carências de mão-de-obra qualificada e, por outro lado, a existência do enorme peso negativo da elevada taxa de analfabetismo do país, condicionando-o negativamente em termos de possibilidades de desenvolvimento nas áreas atrás referidas (Mendonça, s.d.). Mendonça (s.d), salienta mesmo, que esta medida resultou mais de pressões internacionais do que da vontade política do governo português, muito embora nos seus discursos sublinha-se o esforço necessário para a pôr em prática, face às dificuldades do contexto que se vivia.

Também as pressões e influências de organismos internacionais, vocacionados para a promoção do desenvolvimento económico e cultural, nomeadamente a OECE de que Portugal era país membro, desde a sua criação, ao veicularem nos seus programas de trabalho e

cooperação com os estados-membros, os processos de desenvolvimento e as contribuições do sector da educação, conseguiu promover uma notável expansão, qualitativa e quantitativa nos respetivos sistemas de ensino, sobretudo, nas décadas de sessenta e setenta (*ibidem*, s.d.).

Outro dos instrumentos políticos mais influentes nesta expansão educacional foi o *Plano Regional do Mediterrâneo* (PRM), encetado também pela OECE, a pedido de Portugal. Este PRM, que envolveu seis países da região mediterrânica - Portugal, Espanha, Itália, Jugoslávia, Grécia e Turquia - efetuou o planeamento no sector da educação face às necessidades do desenvolvimento económico e social de cada país, tendo, deste modo, sido perspetivadas as necessidades de mão de obra qualificada até 1985 (*ibidem*, s.d.). Face às necessidades de desenvolvimento verificadas constatou-se que era fundamental escolarizar toda a população, pois só assim esta poderia contribuir para o processo de desenvolvimento.

Em janeiro de 1970, o Ministério de Veiga Simão tentou lançar as bases de um sistema, que para além de pretender efetivar a escolaridade obrigatória visava também democratizar o ensino. Assim, defendia que “ a educação deveria ser concedida a todos os Portugueses numa base meritocrática, para permitir aos mais capazes a integração na elite da Nação, independentemente de determinantes sociais e económicas” (Stoer, 1983, p. 803). Deste modo, a tentativa de reforma global do sistema educativo definida na Lei nº 5/73 e conhecida por Reforma Veiga Simão provocou alterações significativas, sobretudo, no plano do ensino básico, ao mesmo tempo que expressava, de forma clara, uma vontade política de modernização (Mendonça, s.d.).

Contudo, apesar das reformas de Veiga Simão que puseram em causa as orientações educativas anteriores e renunciaram inúmeras mudanças no campo educativo, em 1974 o país continuava a debater-se com um importante défice de educação. Deste modo, a revolução de abril de 1974, trouxe à superfície as contradições presentes desde há muito na sociedade portuguesa, tornando claros os obstáculos que bloqueavam uma mudança educacional profunda (*idem*, s.d.). No entanto, esta situação não era exclusiva de Portugal pois, tal como referem Karabel e Halsey (1977) citados por Stoer (1986)

o processo de reforma educativa durante períodos de fluxo revolucionário levanta, de forma particularmente aguda, o problema geral da relação entre educação e mudança social. Pois estes estão entre os raros momentos históricos em que o peso das instituições e práticas existentes se esbate para permitir a experimentação radical na educação. As revoluções não tornam meramente possível a mudança educativa, elas exigem-na. Têm que transformar o sistema educativo de modo a harmonizá-lo com o novo quadro institucional e ideológico (p. 28).

Estes mesmos autores salientam ainda que a fase de normalização democrática (1976-1986) é marcada por três características:

1. acabado o ciclo revolucionário, privilegiam-se os aspetos curriculares, técnicos e profissionais, em detrimento das ideologias;

2. toma-se consciência de que a expansão do sistema educativo pode criar efeitos perversos, nomeadamente em relação à qualidade desse ensino;
3. o bloqueio estrutural da economia portuguesa vai impedindo sucessivamente a reforma do sistema educativo.

O esquema da figura 1, sintetiza as grandes marcas das reformas políticas da educação em Portugal, em termos cronológicos, que se repercutiram significativamente na evolução do sistema de educação e formação de nível secundário quer porque ensaiaram uma predisposição para abrir caminho para o ensino de carácter qualificante, quer porque trouxeram inovações importantes que permitiram efetivar a sua concretização (Cerqueira e Martins, 2011).

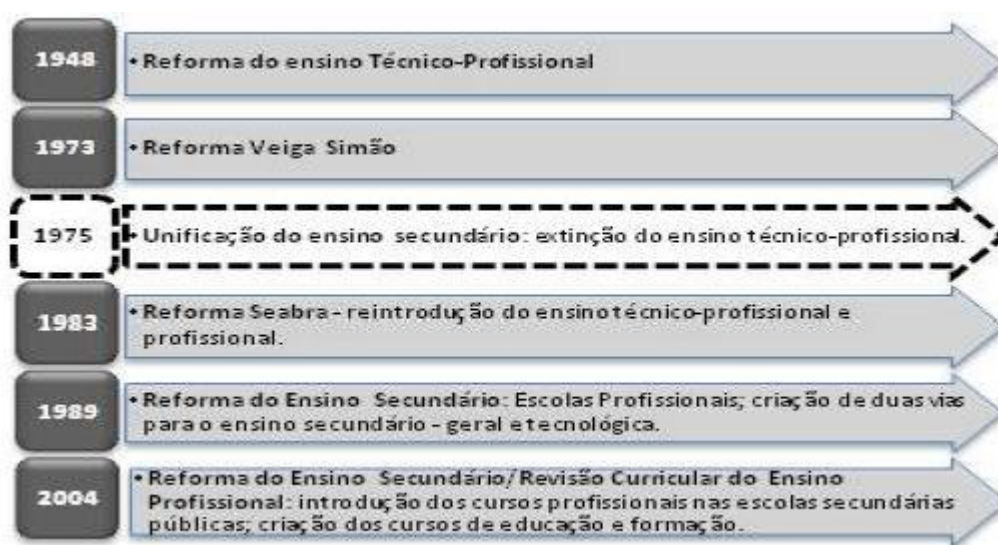


Figura 1 - Cronologia das reformas educativas do sistema de educação e formação (pós-1948)  
(Cerqueira e Martins, 2011, p. 129)

Stoleroff e Stoer (1989) destacam contudo que, no período de 1981 a 1988, a economia portuguesa sofreu uma importante renovação, sobretudo pela implementação de um «novo vocacionalismo<sup>1</sup>» (e novo funcionalismo) na educação. Se encararmos os efeitos destas reformas na perspetiva da configuração dos «mandatos»<sup>2</sup> para o sistema educativo, como proposto por Dale (1986) citado por Stoleroff, Stoer e Correia (1990), isto é, à luz das diferentes prioridades atribuídas aos três mais importantes objetivos a alcançar pelo sistema

<sup>1</sup> Stoleroff, Stoer e Correia (1990) defendem que “na noção de “novo vocacionalismo” está implícita a ideia de um “novo” instrumentalismo ou um “novo” economicismo na tutela do estado face à relação entre sistema educativo e o mercado de trabalho. A competição económica e a “revolução” tecnológica parecem, de facto, ressuscitar entre os decisores políticos as perspetivas funcionalistas sobre a relação entre o ensino e o mercado de trabalho, apesar das críticas a que estas perspetivas foram submetidas durante os anos 60 e 70” (p. 12).

<sup>2</sup> “«Mandatos» para o sistema educativo são conceções sobre o que o sistema educativo deve realizar a partir do que é definido como desejável e legítimo. Em qualquer momento existem numerosos “mandatos”, atribuindo diferentes prioridades às três mais importantes categorias de metas a serem alcançadas pelo Sistema educativo” (Dale (1986) citado por Stoleroff, Stoer e Correia, 1990, p. 12): i) autodesenvolvimento; ii) cidadania; iii) formação.

educativo - o desenvolvimento de capacidades individuais, a formação de cidadãos responsáveis e a preparação para o trabalho - obtêm-se a seguinte formulação (o objetivo prioritário de cada período encontra-se sublinhado):

Tabela 1 - Prioridades atribuídas aos três mais importantes objetivos a alcançar pelo sistema educativo português a partir do Estado Novo (Dale 1986, citado por Stoleroff, Stoer e Correia, 1990, p. 14)

Reforma de 1948	Reforma “Veiga Simão”	Processo Revolucionário de Reforma (1974 - 75)	Reforma “Seabra” (1983)
Capacidades individuais	Capacidades individuais	Capacidades individuais	<u>Capacidades individuais</u>
<u>Cidadãos responsáveis</u>	Cidadãos responsáveis	<u>Cidadãos responsáveis</u>	Cidadãos responsáveis
Preparação para o trabalho	<u>Preparação para o trabalho</u>	Preparação para o trabalho	Preparação para o trabalho

Em síntese, Stoleroff, Stoer e Correia (1990) afirmam assim que o resultado de todas as reformas no ensino até 1975 (Revolução de abril de 1975) tem sido a preocupação com a ligação entre educação e democracia, enquanto eixo dominante da política educativa. A partir da década de 80 com a introdução da nova vertente «vocacionalista» na educação, assiste-se a uma substituição da dicotomia educação/democracia por uma outra ligação, mais restrita, evidenciada entre a escolaridade e a sua relevância para o mercado de trabalho. A promoção do novo «vocacionalismo» na educação foi fortemente apoiada quer por instituições nacionais (GETAP, IEFP, MTSS, AIP, etc) quer internacionais (OCDE, Banco Mundial, etc), assim como por projetos entretanto lançados (projeto Minerva, projeto “Escolas profissionais”, etc) (Stoleroff, Stoer e Correia, 1990).

É pois, no final do Estado Novo, com o então já atrás referido ministro da educação nacional, Veiga Simão, que o governo apresenta à Assembleia Nacional uma proposta de lei que visava estabelecer um novo quadro geral do sistema educativo português, que servisse de base à reforma então em preparação e que foi aprovada e publicada como Lei n.º 5/73 de 25 de julho (Pires, 1999). Esta lei, embora não tenha sido revogada até 1986, não chegou a ser, em geral, aplicada (Eurydice, 2006/2007).

A lei de bases do sistema educativo - LBSE (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, posteriormente alterada, nalguns dos seus articulados, pelas Leis n.º 115/97 de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto e 85/2009, de 27 de agosto), estabelece, finalmente, o novo quadro geral do sistema educativo. De acordo com a referida lei, a educação escolar desenvolvia-se a três níveis: os ensinos básico, secundário e superior. A educação pré-escolar era opcional e destinava-se a crianças com idades entre os 3 anos e a idade de ingresso no 1.º ciclo do ensino básico. A educação pré-escolar era facultativa e era ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar suportados pelo Ministério da Educação (com a colaboração das autoridades locais e regionais) e outros organismos públicos e privados. O

ensino básico era universal, obrigatório e gratuito e compreendia três ciclos sequenciais, sendo o 1º de quatro anos, o 2º de dois e o 3º de três anos. O ensino secundário era ainda facultativo e compreendia um ciclo de três anos (10º, 11º e 12º anos de escolaridade). Era garantida a permeabilidade entre os cursos predominantemente orientados para a vida activa e os cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos. A LBSE veio fixar assim, uma nova organização do sistema educativo, determinar os apoios e complementos educativos que visavam contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar, estabelecer a organização dos recursos tanto humanos como materiais, designar os princípios de administração do sistema educativo, evidenciar os meios de desenvolvimento e avaliação do sistema educativo, estabelecer o papel do ensino particular e cooperativo e apontar disposições finais e transitórias relativas à nova lei (Gonçalves, 2010).

A alteração à lei de bases<sup>3</sup> preconizada pela lei nº 85/2009, de 27 de agosto<sup>4</sup>, autorizou o governo a definir um regime mais amplo quanto à universalidade, obrigatoriedade e gratuidade na organização geral do sistema educativo. Revoga assim a norma que estabelece que a obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos, passando assim a vigorar os 12 anos de escolaridade obrigatória com a incorporação do ensino secundário.

A nova LBSE de 2005 (Lei 49/2005 de 30 de agosto), vem assim consolidar a LBSE de 1986, reforçando que

o ensino secundário [se] organiza segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos (nº 3 do artº 10).

Esta mesma lei, destaca ainda que “é garantida a permeabilidade entre os cursos predominantemente orientados para a vida activa e os cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos” (nº 4 do artº 10), e que

a conclusão com aproveitamento do ensino secundário confere direito à atribuição de um diploma, que certificará a formação adquirida e, nos casos dos cursos predominantemente orientados para a vida activa, a qualificação obtida para efeitos do exercício de actividades profissionais determinadas (nº 5 do artº 10).

Silva (2008), tomando como referência a nova LBSE, refere que os cursos de nível secundário de educação que passam assim a ser oferecidos em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo são:

- os *cursos científico-humanistas*, orientados para o prosseguimento de estudos;
- os *cursos tecnológicos e cursos artísticos especializados*, orientados na dupla perspectiva da inserção na vida activa e do prosseguimento de estudos;

---

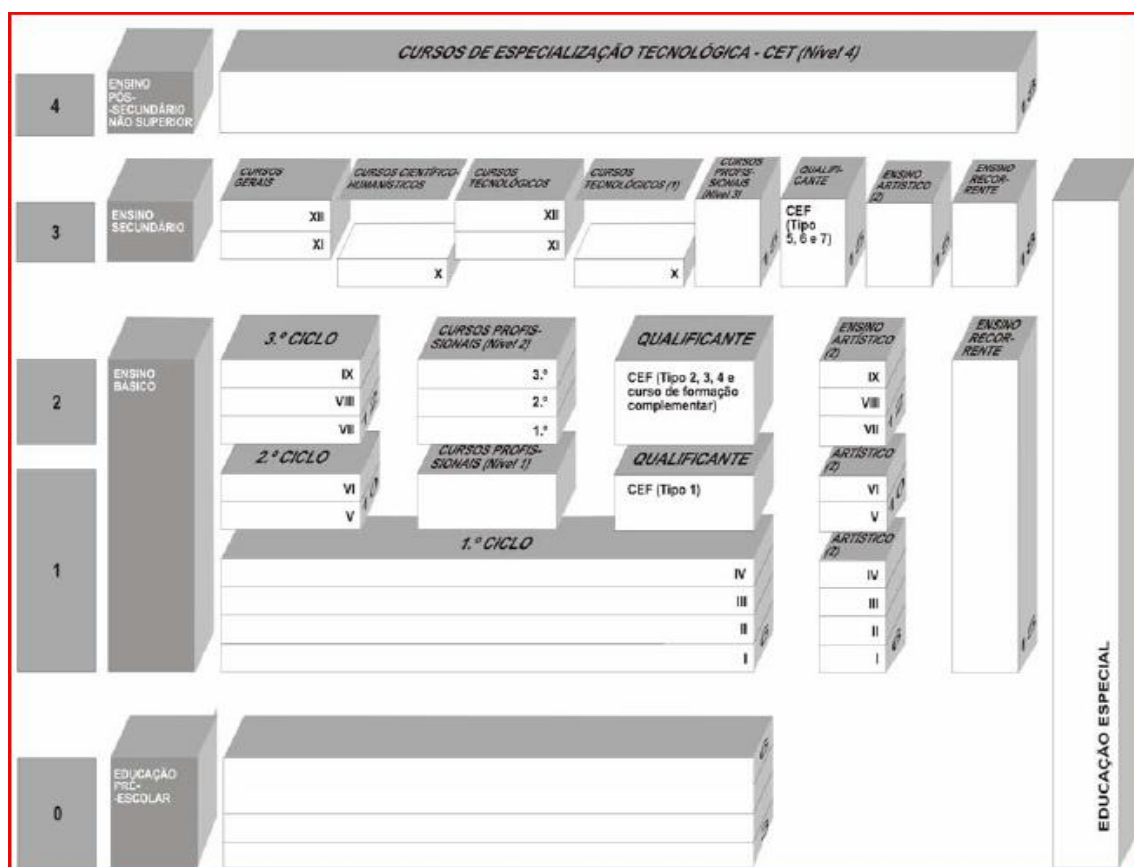
<sup>3</sup> Lei 49/2005 de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo atualmente em vigor).

<sup>4</sup> De acordo com a presente lei, os alunos do ensino secundário, no ano letivo 2012/2013, ficarão abrangidos pela escolaridade obrigatória de 15 anos.

- os  *cursos profissionais*, privilegiando a integração na própria dinâmica do mundo do trabalho, vocacionados para a qualificação profissional inicial através do desempenho profissional específico, permitindo o prosseguimento de estudos;
- os  *percursos de educação - formação*, profissionalmente qualificantes, asseguram as competências para a inserção no mercado de trabalho, de acordo com as orientações dos 2 Ministérios (ME e MSST);
- os  *cursos do ensino recorrente*, visando proporcionar uma segunda oportunidade de formação, conciliam a frequência de estudos com uma atividade profissional, podem ser: científico-humanistas, tecnológicos e artísticos especializados, organizados em módulos capitalizáveis (em vez de unidades capitalizáveis). Estes cursos foram progressivamente substituídos por cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA).

Destaca-se, assim, a consagração da obrigatoriedade em todos os percursos, e de forma explícita no plano curricular, a inclusão das TIC, as aprendizagens em contexto de trabalho real e a garantia da certificação escolar e profissional para os cursos de natureza vocacional e profissional.

O organograma da figura 2 sintetiza, de forma clara, a organização atual do ensino pré-escolar, do ensino básico e secundário e do ensino pós-secundário não superior em Portugal.



- (1) Portaria 550-A/2004, de 21 de Maio.  
 (2) Ensino Artístico Especializado - em regime integrado.

Figura 2 - Organização do sistema educativo português (Giase, 2004, 2005)

Em 2012, o Ministério da Educação e Ciência promulga a Portaria n.º 292-A/2012 de 26 de setembro, permitindo a abertura de cursos de ensino vocacional (2 anos) em 12 escolas básicas públicas e privadas para alunos com mais de 13 anos que manifestem constrangimentos com os estudos do ensino regular. Esta "experiência-piloto" veio permitir que os alunos pudessem completar os 6.º e 9.º anos de escolaridade por esta nova via de prosseguimento de estudos. A "experiência-piloto" foi regulamentada, sendo passível de ser alargada a partir do ano letivo de 2013/2014 a outros agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas. Posteriormente, com a publicação do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, que permitiu a reorganização do currículo do ensino secundário, os cursos vocacionais foram introduzidos também neste nível de ensino, permitindo aos alunos que manifestassem igualmente dificuldades nos estudos no ensino secundário regular, pudessem completar este nível de ensino.

O governo português, através do Ministério de educação e Ciência pretendeu assim, inserir mudanças na área da educação, lançando medidas que visassem valorizar o ensino profissionalizante e o sistema dual (que junta a formação teórica com a formação profissional adquirida em contexto de trabalho) face ao ensino regular (Diário Digital, 2013). Esta visão estratégica pretendeu assim, unificar as várias modalidades de dupla certificação, com o objetivo de qualificar os jovens para entrarem no mercado de trabalho, dando-lhes igualmente a possibilidade de ingressar no ensino superior (*ibidem*, 2013). Um dos grandes objetivos subjacentes a esta estratégia é o de reduzir o abandono precoce, o insucesso ou repetência e o absentismo dos alunos/formandos (*ibidem*, 2013).

## 1.2.2. O ensino profissional

### 1.2.2.1. O ensino profissional na europa - modelos, evolução e implementação<sup>5</sup>

A investigação histórica no domínio da formação profissional identificou três modelos "clássicos" (isto é, exemplares) de formação profissional europeus, criados durante a primeira fase da Revolução Industrial (primeira metade do século XX) em resposta ao desgaste

---

<sup>5</sup> A abordagem sobre esta temática far-se-á apenas, fazendo referência ao ensino e formação profissional na europa a partir da primeira metade do século XX, quando foram lançados os três modelos (liberal, burocrático e dual-empresarial alemã) criados durante a primeira fase da Revolução Industrial e que estiveram na base do desenvolvimento de formação profissional no espaço europeu. Analisar-se-á igualmente este tema a partir de 1951, ano em que foi estabelecido o tratado que instituiu a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA) (que apesar de não conter determinações concretas acerca do ensino e formação profissional, apontava já para linhas de ação futura nesta área) até ao Programa de Objetivos Comuns para 2010, com o qual se pretende atingir a tão desejada Europeização do Ensino (Brázio, 2010). Far-se-á também uma pequena descrição dos sistemas de ensino na Alemanha e Finlândia (do ensino básico ao secundário), enquadrando nestes, o ensino profissional processado nestes dois países com fortes tradições neste tipo de ensino.

do modelo de formação profissional baseado nas artes e ofícios (Greinert, 1999). São eles, o modelo liberal, orientado pela economia de mercado, do Reino Unido, Japão e Estados Unidos, o modelo burocrático, estatizado, de França, Itália e Escandinávia e o modelo dual-empresarial, da Alemanha, Áustria e Suíça (*idem*, 2004).

O modelo liberal, implementado pela primeira vez no Reino Unido, estabelece uma relação de mercado entre os subsistemas funcionais do trabalho, do capital e da educação que emergem do processo de evolução social influenciado pelo capitalismo industrial (*idem*, 2004). Aqueles que oferecem qualificações profissionais e aqueles que as procuram encontram-se voluntariamente num mercado, em princípio, “livre”, isto é, num mercado de formação basicamente não controlado pelo estado e que depende essencialmente das empresas e da administração pública. As práticas de formação não estão particularmente normalizadas. Todas as formas de formação (escolares, na empresa, em alternância entre escola e empresa), assim como os métodos de formação organizacional e tecnicamente avançados podem ser comercializados (por exemplo, cursos de aprendizagem à distância ou aprendizagem eletrónica). Os custos de formação são suportados a nível individual, em regra pela pessoa que necessita da formação, embora na prática sejam muitas vezes as empresas a suportar os referidos custos, já que estão relacionados com ações que se limitam a ministrar competências profissionais parciais aos seus trabalhadores, sendo assim uma mais valia para as empresas. O ensino profissional é sempre ministrado em escolas públicas, ao passo que a formação profissional assenta na celebração de acordos voluntários entre os atores do mercado (*idem*, 2004).

O modelo burocrático, estatizado, implementado pela primeira vez com rigor em França, utiliza o novo subsistema educativo<sup>6</sup> para criar uma relação política entre o capital e o trabalho baseada numa relação de poder. Por razões sociopolíticas gerais, os trabalhadores estruturalmente fragilizados são “qualificados” com a ajuda do sector educativo regulamentado e financiado pelo estado (que também inclui a formação profissional) (*idem*, 2004).

Este modelo revela de acordo com Greinert (1999), as seguintes características:

- (1) As relações quantitativas entre a procura e a oferta concreta de formação profissional são determinadas por organismos públicos ou pelo Estado. [...]
- (2) Os tipos de qualificações profissionais (aspecto qualitativo) dependem menos da sua aplicação imediata nas empresas. A abstracção, a verbalização e a teorização constituem, em regra, os princípios fulcrais dos programas curriculares das escolas profissionais. [...]
- (3) Os modelos de formação profissional escolar caracterizam-se, em regra, por uma diferenciação clara dos vários tipos de cursos de formação profissional. [...]
- (4) A formação profissional escolar é financiada pelo Orçamento de Estado. A sua natureza limitada não permite, em regra, a generalização da oferta de escolas profissionais de modo a receber todos os alunos do país de um determinado nível de escolaridade. Vistos desta perspectiva, os modelos de formação profissional escolar

---

<sup>6</sup> Subsistema que engloba o sector educativo geral e a formação profissional, regulamentado e financiado pelo Estado. Este subsistema educativo é vulgarmente identificado como modelo escolar de qualificações profissionais.

parecem representar, essencialmente, um sistema elitista que se dedica prioritariamente a dotar os alunos de qualificações profissionais de nível superior.

(5) Os modelos de formação profissional escolar estão quase que obrigatoriamente sujeitos ao “efeito de escada rolante”, isto é, os seus cursos têm tendência, pelo menos a médio prazo, para subir na escala dos níveis de qualificação. Isso implica a criação constante de novos cursos ou instituições de formação profissional para substituir os níveis de qualificação inferiores [...] (p. 22).

O modelo dual, nas palavras de Greinert (1999), é fortemente corporativista e apenas existe nas áreas de expressão alemã. Utiliza um novo subsistema de “formação profissional” independente como forma de comunicação entre o trabalho, o capital e o estado. A intervenção de instituições “intermediárias” tradicionais (o sistema de câmaras de direito público), recuperadas pela lei, que administram e gerem a qualificação dos trabalhadores em prol do estado, permite, pelo menos, limitar algumas deficiências do estado e do mercado num importante campo de conflito público. Todavia, a separação clara, organizacional e jurídica, do sistema de formação profissional relativamente ao sistema de ensino geral acaba por criar problemas significativos, nomeadamente quanto ao prosseguimento de estudos a nível superior. Este sistema dual de formação profissional apresenta ainda, segundo Greinert (1999), as seguintes características:

(1) Os sistemas de formação profissional dual estão geralmente isolados do sistema de ensino geral. Possuem uma estrutura organizacional e regulamentações de formação próprias, na medida em que são geridos essencialmente por entidades privadas. [...]

(2) Neste sistema “cooperativo”, as empresas são o local de aprendizagem por excelência. Os jovens assinam um contrato de formação privado com a empresa na qualidade de trabalhadores com o estatuto especial de formando. Uma vez que frequentam também a escola profissional, estão sujeitos às regras do sistema educativo geral.

(3) Os empregadores, os sindicatos e os organismos públicos decidem em conjunto os perfis de carreira e os planos de formação no âmbito de um processo regulamentado, sendo legitimados por um acto parlamentar.

(4) Em regra, as empresas suportam os custos da formação [...]. A empresa paga aos seus formandos uma “remuneração” fixada por negociação colectiva. As escolas profissionais são financiadas pelo sector público.

(5) Os sistemas de formação profissional dual baseiam-se na tradição das artes e ofícios. Três princípios tradicionais persistiram até ao presente: o princípio da orientação profissional (*Berufsprinzip*), o princípio da auto-administração, que se aplica no mínimo à parte principal da formação na empresa, e o princípio da formação na empresa (p. 23).

O quadro I sintetiza as linhas de orientação preconizadas pelos três modelos clássicos de ensino e formação profissional atrás referidos:

Quadro 1 - Características dos modelos clássicos de ensino e formação profissional implementados na Europa durante a primeira fase da Revolução Industrial na primeira metade do século XX (Cedefop, 2002 in Revista Europeia de Formação Profissional, nº 32, Maio - Agosto de 2004, p. 9)

Os três modelos clássicos de ensino e formação profissional:			
	Modelo do mercado liberal: Grã-Bretanha	Modelo regulamentado pelo Estado: França	Modelo dual empresarial: Alemanha
Quem determina a organização do ensino e formação profissional?	Negociado "no terreno", entre representantes dos trabalhadores, gestores e centros de formação profissional.	O Estado.	Câmaras de comércio regulamentadas pelo Estado, agrupadas por profissão.
Onde tem lugar o ensino e formação profissional?	Há muitas opções: escolas, empresas, simultaneamente nas escolas e nas empresas, através dos meios de comunicação electrónicos, etc.	Em escolas especializadas, denominadas "escolas de produção".	Alternando de forma predeterminada entre as empresas e as escolas profissionais ("modelo dual").
Quem determina o conteúdo dos programas de ensino e formação profissional?	O mercado ou as próprias empresas, dependendo das necessidades do momento. O conteúdo dos programas não é predeterminado.	O Estado (em conjunto com os parceiros sociais). O objectivo não é reflectir a prática das empresas, assentando antes numa formação mais geral e teórica.	Decidido em conjunto pelos empresários, os sindicatos e o Estado.
Quem paga o ensino e formação profissional?	Regra geral, são os formandos que pagam. Algumas empresas financiam certos cursos, que elas mesmas ministram.	O Estado aplica um imposto às empresas e financia o ensino e formação profissional, mas só para um determinado número de candidatos por ano.	As empresas financiam a formação no seu seio, sendo esses custos dedutíveis nos impostos. Os formandos recebem um subsídio definido por contrato. As escolas profissionais são financiadas pelo Estado.
Quais as qualificações obtidas através do ensino e formação profissional, e quais as oportunidades que estas oferecem?	Não há supervisão da formação profissional nem exames finais reconhecidos por todos.	Os certificados emitidos pelo Estado permitem que aqueles que mais se distinguem prossigam os seus estudos para níveis de maior especialização.	Geralmente, as qualificações permitem que os formandos trabalhem na profissão em causa e que prossigam os seus estudos para níveis de maior especialização.

Na perspetiva de Brázio (2010), os modelos atuais de formação profissional ainda possuem uma certa influência destes três modelos básicos de educação e formação profissional, como o caso do sistema dual na Alemanha.

No ano de 1951 é assinado e implementado em Paris o tratado que instituiu a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA) por seis países europeus (Bélgica, Luxemburgo, Itália, França, Alemanha, Países Baixos). O tratado não continha determinações acerca do ensino e formação profissional, mas preparava para a existência de futuras atividades conjuntas nesta área (*idem*, 2010). O relatório apresentado pela CECA, em 1953, mencionava já a necessidade de iniciativas conjuntas no campo do ensino e formação profissional para melhorar a segurança laboral na indústria mineira. Para colmatar esta carência, foi sendo gradualmente implementado um programa que levou à criação de uma Comissão Permanente para a Formação Profissional e concretizada uma iniciativa muito importante nesta área - o financiamento de ações de formação profissional para mineiros no desemprego (*idem*, 2010).

Em 1957, é assinado o Tratado de Roma pelos mesmos seis países europeus, pelo qual se instituiu a Comunidade Económica Europeia (CEE) e a Comunidade Europeia da Energia Atómica (Euratom). Estes dois textos fundamentais que passaram assim a ser conhecidos por Tratados de Roma, expunham já de forma clara a necessidade de desenvolvimento do ensino e formação profissional, ao evidenciar iniciativas conjuntas neste domínio como condição

prévia para a mobilidade da mão-de-obra e para o intercâmbio de jovens trabalhadores dentro da CEE, de modo a atingir uma política de pleno emprego (Brázio, 2010).

Os artigos 41º, 118º e 128º do Tratado de Roma previam, assim, a elaboração por parte do Conselho de Ministros da Comunidade, sob proposta da Comissão e após consulta do Comité Económico e Social (CES), de um conjunto de princípios gerais para a execução de uma política comum de formação profissional capaz de contribuir para o desenvolvimento harmonioso tanto das economias nacionais como do mercado comum, promovendo-se, ao mesmo tempo, uma colaboração estreita e uma coordenação eficaz dos esforços entre os Estados-Membros (Petrini, 2004). Tais princípios deveriam traduzir-se assim, num conjunto de medidas que permitissem uma resposta prática em primeiro lugar às exigências dos países com problemas económicos e sociais mais prementes (*idem*, 2004).

Em 1960, o Conselho de Ministros da Comunidade Europeia, decidiu acelerar a implementação do programa de ensino e formação profissional iniciado em 1957, no sentido de minimizar os problemas decorrentes da falta de mão-de-obra qualificada e das altas taxas de desemprego existentes em certas regiões da europa (Brázio, 2010). No entanto, tal como afirmam Wollschläger & Guggenheim (2004), citando Petrini (2004) “embora a intenção de desenvolver uma política comum no domínio da formação profissional esteja claramente formulada no artigo 128.º do Tratado de Roma, essa política comum nunca chegou a ver a luz do dia” (pp. 2-3). Esta lacuna pode ser explicada, segundo Petrini (2004), pela resistência da Alemanha e da França, que já dispunham de sistemas de formação profissional bem desenvolvidos e não manifestavam interesse em suportar os custos da requalificação da mão-de-obra de países do sul, como a Itália. Este último autor, reforça ainda que o referido insucesso também pode ser explicado pela luta entre as forças centralizadoras do desenvolvimento da europa e as forças opositoras de alguns governos que procuravam limitar as ambições da Comissão e defender a sua soberania.

Com a cimeira de Haia, em 1969, assistiu-se ao relançamento da construção europeia a partir da adoção do denominado “tríptico de Haia”: Acabamento (recursos próprios), Aprofundamento (lançamento da união económica e monetária) e Alargamento (abertura às negociações de adesão). A partir daí, a oposição da França e da Alemanha foi suavizada e os parceiros sociais contribuíram para a resolução das questões sociais e incentivos ao desenvolvimento do ensino e formação profissional (Brázio, 2010).

Foi necessário esperar pela mudança do clima sociopolítico e pelo início da crise de meados da década de 70 para que os Estados sentissem necessidade de estabelecer novas formas de cooperação, nascendo assim a ideia de criar um centro europeu para a formação profissional (Petrini, 2004). Assim, a 10 de Fevereiro de 1975, o Conselho de Ministros tomou a decisão de criar o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (Cedefop), com sede em Berlim. Este organismo foi orientado para a recolha de dados e de informação sobre o desenvolvimento, a investigação e funcionamento das instituições de ensino e formação profissional em todos os países membros, difundindo toda essa recolha, de modo a criar uma abordagem concertada, entre todos os intervenientes (Brázio, 2010).

Efetivamente, a partir de meados da década de 80, a tendência de convergência verificada no domínio da formação profissional na Europa parece ter-se acelerado (Wollschläger & Guggenheim, 2004, citando Petrini, 2004). Em 1986, foram lançados pela primeira vez os programas de ação europeus. Um desses exemplos foi o programa *Leonardo da Vinci*, o qual tem constituído o terreno experimental para a inovação no campo da aprendizagem ao longo da vida (Brázio, 2010). O Programa visava atender às necessidades de ensino e aprendizagem de todos os intervenientes no sistema de ensino e formação profissional, bem como aos requisitos dos estabelecimentos e organizações que forneciam ou promoviam esse ensino e formação (*idem*, 2010). Com o objetivo de ajudar os países parceiros a modernizarem os seus sistemas de educação e de formação, para proporcionar aos seus cidadãos as qualificações e as competências necessárias numa economia e sociedade dinâmicas, foi criada, em 1994, em Turim, a Fundação Europeia para a Formação (FEF). Este organismo trabalha ainda hoje em colaboração com o Cedefop (*idem*, 2010).

Foi no Conselho Europeu de Lisboa, em 2000, que os chefes de estado e de governo abordaram, pela primeira vez, questões relativas à política educativa. Constatou-se ser necessário dar um novo impulso às políticas comunitárias, para uma Europa da inovação e do conhecimento (*idem*, 2010). A UE definiu como um dos seus objetivos estratégicos transformar-se, até 2010, na economia baseada no conhecimento, mais competitiva e a mais dinâmica do mundo. Por seu lado, no Conselho Europeu de Estocolmo, em 2001, foram definidos três objetivos relacionados com a política de educação (Programa de Objetivos comuns para 2010): aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e formação, facilitar o acesso de todos a estes sistemas e promover a sua abertura ao mundo exterior (*idem*, 2010).

Mais tarde, na reunião de Bruges em 2001, os diretores gerais da formação profissional dos estados europeus adotaram uma iniciativa que veio a ser confirmada pela declaração de 31 ministros da educação em Copenhaga, no ano de 2002. Através dessa declaração<sup>7</sup>, os estados europeus iniciaram um processo de cooperação reforçada em matéria de formação profissional, processo esse que se pretendia que fosse encarado como uma forma de assegurar a convergência através de objetivos tais como a transparência, a qualidade da formação, o reconhecimento mútuo das competências e qualificações, o desenvolvimento da mobilidade e o acesso à formação ao longo da vida (Wollschläger & Guggenheim, 2004, citando Petrini, 2004).

Atualmente, os sistemas de ensino profissional da UE ainda variam consoante os países que a integram. Embora os níveis de participação sejam diferentes, a sua média é também superior à de outras economias rivais (CE, 2010).

Pouco se sabe sobre os motivos que levaram o ensino profissional em países com contextos económicos e sociais semelhantes a evoluir de forma diferente (Reinisch & Frommberger, 2004). No contexto da União Europeia, a Alemanha e a Finlândia, são dois

---

<sup>7</sup> Baseada no Programa de Objetivos Comuns para 2010, que foi posteriormente renomeado pela Comissão Europeia como Educação & Formação para 2010.

países com fortes tradições no ensino e formação profissional (ver figura 3), mas que divergiram significativamente na forma como o implementaram e desenvolveram.

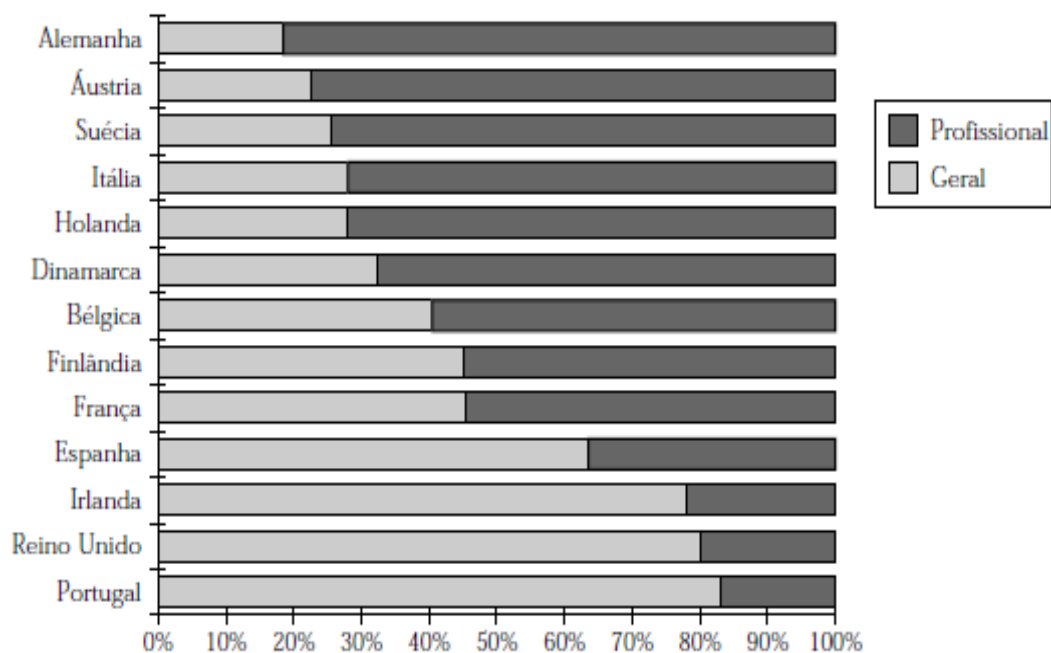


Figura 3 - Percentagem de estudantes do ensino secundário superior inscritos no ensino geral e profissional, em países da UE (não existem dados sobre a Grécia e o Luxemburgo), em 1991. Fonte: A Educação de Relance, OCDE (1993)

Na Alemanha a responsabilidade pelo sistema educativo é determinada pelos estados federais. Na Lei de Bases (*Grundgesetz*) o exercício dos poderes governamentais e do cumprimento da responsabilidade governamental cabe a cada um dos 16 estados (*Länder*), resultantes da reunificação da República Democrática Alemã e República Federal Alemã, em 1990. A Lei de Bases contém apenas algumas disposições fundamentais sobre questões de educação, cultura e ciência: garante a liberdade na arte e no conhecimento, na investigação e no ensino, a liberdade de fé e crença, a livre escolha da profissão e do local de formação, a igualdade perante a lei e os direitos dos pais. Todo o sistema escolar está sob a supervisão do Estado (Brázio, 2010).

Na Alemanha, os sistemas educativos não são totalmente semelhantes em todos os estados. Dividem-se em educação pré-escolar, primária, secundária, terciária e contínua. Existe um órgão denominado *Kultusministerkonferenz* que reúne os ministros e senadores responsáveis pela educação de cada estado, de modo a garantir uma maior homogeneidade desses mesmos sistemas (*idem*, 2010).

O sistema de ensino é designado por educação em full-time e em par-time. A educação obrigatória em full-time abrange os jovens entre os 6 e os 15/16 anos (dependendo da zona). Para quem não frequente uma escola a full-time, então a educação é obrigatória até aos 18 anos. O sistema de ensino está assim, dividido entre educação primária (6 aos 10 anos), equivalente em Portugal ao 1.º e 2.º ciclos; educação secundária inferior - nível I (10 aos

15/16), equivalente em Portugal ao 3º ciclo e educação secundária superior - nível II (15/16 aos 18/19,) equivalente ao nosso Ensino Secundário (Santos, 2007). São os estados federados (*Bundesländer*), que autonomamente determinam o currículo, recomendam métodos de ensino e aprovam manuais escolares (*Idem*, 2007).

Quanto ao ensino profissional, a Alemanha estabeleceu em 2005 um novo quadro jurídico para a formação profissional. O objetivo foi o de garantir e melhorar as oportunidades de formação e assegurar que todos os jovens recebessem formação profissional de qualidade, independentemente da sua origem social ou regional (Brázio, 2010). O propósito do governo federal foi alargar o referido objetivo a todo o território alemão e tinha como finalidade, garantir a inovação e a competitividade da indústria alemã com base numa mão-de-obra qualificada (*idem*, 2010).

Este novo quadro jurídico, atribuiu aos responsáveis do governo federal, estadual e regional um espaço mais alargado de tomada de decisões, o que potencia uma maior probabilidade de sucesso nos percursos de formação profissional (*idem*, 2010).

Com este novo modelo de funcionamento do sistema profissional, foi reforçada a implementação de medidas através de acordos locais, entre as empresas e as escolas, com o objetivo de aumentar a qualidade da formação, garantindo o melhor uso possível de todos os recursos de modo a permitir uma adaptação mais eficiente às mudanças estruturais na indústria (*idem*, 2010). De acordo com a filosofia alemã, os adolescentes tiram bastantes proveitos da sua integração numa empresa, uma vez que têm um maior contato com o “mundo real” (Reinisch & Frommberger, 2004).

A formação em contexto de trabalho pode ser realizada na indústria, comércio, serviços públicos, no âmbito de profissões independentes e também, em menor escala, em casas particulares. Esta terá sempre que corresponder às exigências dos regulamentos de formação, em termos de conteúdos e tempo, mas pode ser diferente pela prática existente na empresa se os restantes conteúdos da formação forem garantidos (Brázio, 2010).

Relativamente ao sistema de ensino na Finlândia, que entende a educação como um fator de competitividade, visa as seguintes finalidades: “elevar o nível de educação, melhorar as competências da população activa e a mão-de-obra especializada, prevenir o abandono escolar e aumentar as oportunidades de ensino para os adultos” (Brázio, 2010, p. 12). Compete ao parlamento finlandês aprovar as leis relativas ao sistema de ensino e decidir sobre os princípios gerais da política de educação. O governo e o Ministério da Educação estão encarregados de implementar esses princípios a nível central. Em todos os aspetos que digam respeito à escolaridade obrigatória, ao ensino secundário, às instituições de formação profissional e à educação de adultos, o Ministério da Educação é aconselhado pelo Conselho Nacional de Educação (Lopes, 2000).

Em traços gerais, o sistema educativo finlandês agrupa a escolaridade obrigatória, o ensino secundário geral e profissional, o ensino superior e a educação de adultos.

O currículo nacional é determinado pelo Conselho Nacional de Educação e inclui os objetivos, as disciplinas e a forma de avaliação dos alunos. Este quadro curricular comum

pode, no entanto, ser redesenhado no pré-escolar, no ensino básico, no secundário geral e profissional, pelas entidades locais responsáveis pela educação (empresas, sindicatos, sindicato da educação e as associações de estudantes) (Lobo, 2006).

O objetivo dos cursos profissionais é proporcionar aos alunos o conhecimento e as competências necessárias, para que possam trabalhar por conta própria ou prosseguir estudos (Direction nationale finlandaise de l'enseignement, 2010). Os cursos são gratuitos, tendo os alunos que pagar apenas os seus materiais. Os três anos de qualificação profissional de nível secundário concedem a possibilidade de ingresso no Ensino Superior, tanto em institutos politécnicos como em universidades. (*idem*, 2010).

Os currículos dos cursos profissionais têm como base os currículos nacionais, mas cada escola aprova os seus próprios currículos, assim como planos de estudo individuais para os alunos (Brázio, 2010). Os organismos e os representantes da vida ativa local trabalham como assessores e consultores dos currículos das escolas da localidade, sendo estes posteriormente aprovados pelos conselhos de administração das instituições de ensino (Kyrö, 2006).

Na Formação em Contexto de Trabalho, os alunos entram em contacto com a componente prática da sua formação e, podem adquirir as competências fundamentais necessárias à prática da sua actividade. Um dos objectivos da Formação em Contexto de Trabalho é, também, o de aumentar as oportunidades de trabalho (Brázio, 2010).

De acordo com Kyrö (1995), o que se exige atualmente ao ensino profissional finlandês, é que seja intensificada a interação entre a escola, a empresa e a indústria no geral, para que o ensino profissional se torne mais atraente. Este mesmo autor acrescenta, no entanto, que atualmente o ensino geral e o ensino e formação profissional estão a ser desenvolvidos separadamente, de acordo com os princípios da “escola edificante” e da escola para o mercado de trabalho, respetivamente. Mas um dos princípios subjacentes, consiste numa escola baseada no mercado de trabalho, orientada para a prestação de serviços. A existência de formação profissional para adultos, dirigida ao mercado de trabalho, já assenta exclusivamente na procura e no marketing (*idem*, 1995). No entanto, o dever de fornecer ensino profissional por parte do Estado está a ser gradualmente transferido para os municípios, que já dirigem, presentemente, metade dos estabelecimentos de ensino profissional existentes [na Finlândia]. Esta respetiva transferência de ensino implica que o Estado financie os municípios, canalizando para os mesmos, subsídios, tendo em conta os seus gastos e o seu estatuto financeiro (*idem*, 1995).

Independentemente das orientações políticas seguidas pelo governo Finlandês quanto ao ensino profissional, os cursos profissionais têm crescido em termos de popularidade, assim como o número de candidatos tem vindo a aumentar nos últimos anos, pois foram tomadas medidas no sentido de reforçar a atractividade deste tipo de ensino, com divulgação de informação que dá relevância às qualificações como preparação para a vida profissional, à formação em contexto de trabalho e às aptidões profissionais (Brázio, 2010).

## 1.2.2.2. O ensino profissional no sistema educativo português

### 1.2.2.2.1. Breve evolução histórica

O sistema educativo português apresenta-se, no final dos anos 80, como um serviço público com marcadas características de subdesenvolvimento. De acordo com Antunes (2004), abarcava baixos níveis de cobertura da população, quer do ponto de vista quantitativo (taxa de frequência), quer qualitativo (taxa de sucesso nas aprendizagens e de distribuição de diplomas). O diagnóstico elaborado pela administração central, como base na proposta enviada à então Comunidade Económica Europeia (CEE), do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal, é, a esse título, elucidativo: “a taxa de escolarização da população portuguesa no primeiro nível (90%) é comparável com a dos outros países, mas a do segundo nível já é cerca de metade da média dos outros membros da comunidade e a do terceiro nível ou do ensino superior é ainda menos de metade da média desses países” (Antunes, 2008, p. 107). Assim, em 1987/88, verificam-se as seguintes taxas de escolarização: educação pré-escolar, 30%; ensino básico: 1º ciclo, 100%, 2º ciclo, 90%; ensino secundário, 40%; ensino superior, 11% (GEPE/ME, 2009a).

Neste contexto, a criação das escolas profissionais em 1989 configura-se como uma medida singular, com destaque no âmbito da reforma educativa, dado que foi a primeira medida incluída nos estudos da comissão de reforma do sistema educativo a ser concretizada de forma generalizada, autonomizando-se simultaneamente pelo recurso a procedimentos únicos na sua realização.

Na perspetiva de Antunes (2004), as escolas profissionais aparecem como instituições impulsionadas pelo Estado, mas apresentadas como uma aposta na iniciativa da sociedade civil, sob a forma de parcerias locais ou sectoriais; pretendem cumprir um programa de diversificação da educação que permita a escolha entre modalidades de formação, sendo orientadas para um público escolar definido; integram modalidades de aproximação aos contextos de trabalho e dispositivos de transição profissional; e por último, surgem geralmente com o estatuto de escolas privadas, quase totalmente financiadas através de recursos públicos e desenvolvidas, em grande parte dos casos, com a participação de organismos públicos da administração central e local (Câmaras Municipais, por exemplo) e de organizações com ligações ao “terceiro sector”.

A modalidade de governação estabelecida para este subsistema assenta em parcerias e contratos-programa, exibindo uma orientação político-ideológica que elege o privado como *locus* de promoção do bem comum, assentando numa reformulação das prioridades da ação pública (*idem*, 2004). Por outro lado, as escolas profissionais parecem ter beneficiado de uma ligação particularmente forte a parcerias transnacionais, detendo condições e características de natureza institucional que encorajam a participação em dinâmicas favoráveis ao estabelecimento de sistemas, redes e/ou mercados de educação e formação de âmbito comunitário (*idem*, 2004). Desta forma, o processo de fundação do subsistema de escolas

profissionais revelou-se fortemente associado a dinâmicas de europeização das políticas educativas públicas nacionais.

A reforma do ensino secundário em 2004 consolidou a possibilidade de os cursos profissionais, até então desenvolvidos quase exclusivamente em escolas profissionais, poderem funcionar, a par da restante oferta educativa de nível secundário, nas escolas secundárias públicas. Com a publicação do Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de março, da Declaração de Retificação n.º 44/2004, de 25 de maio e da Portaria n.º 550-C/2004 de 21 de maio, o governo português assume assim o desafio da expansão do ensino profissional, propondo-se apoiar o seu crescimento sustentado, conjugando experiências, sinergias, recursos e inovação, desde os sectores do estado, até à comunidade educativa, ao “mundo empresarial” e, em geral, à sociedade civil.

Reforçando a lógica de europeização das políticas educativas públicas nacionais, orientadas para a coesão social e qualificação dos recursos humanos (Antunes, 2004), o governo português decidiu, em 2006, criar 450 cursos profissionais em 180 escolas públicas (GEPE/MEC, 2009a). Com esta medida, pretendeu duplicar a oferta de cursos profissionais - sobretudo nas áreas relacionadas com serviços e tecnologias - até aqui praticamente exclusiva das escolas profissionais privadas, que disponibilizavam 89% do total destes cursos (*idem*, 2009). Esta valorização do ensino profissional, como uma alternativa de igual valor às restantes vias educativas, foi tornada prática efetiva nos últimos anos, quer pela expansão da rede de oferta, quer pelo crescimento da procura deste percurso formativo.

#### 1.2.2.2.2. Plano de estudos/modelo curricular/perfil profissional

Os cursos profissionais constituem uma oferta diversificada de formação de nível secundário, preparando preferencialmente para a inserção no mercado de trabalho. Têm a duração de três anos letivos e organizam-se em módulos<sup>8</sup> de duração variável, combináveis entre si, integrando três componentes de formação: sócio-cultural, científica e técnica. A componente técnica varia de curso para curso e corresponde aproximadamente a 52% do total de horas de formação (3100h), das quais 13% (420h) são referentes à formação em contexto de trabalho (FCT, vulgarmente designada de estágio). A conclusão destes cursos começou por conferir uma qualificação profissional de nível 3 (atualmente, de acordo com a nova legislação em vigor, corresponde ao nível 4) e um diploma escolar de nível secundário, permitindo também o prosseguimento de estudos. Estes cursos são disponibilizados pela rede de escolas públicas do Ministério da Educação e Ciência (escolas secundárias) e pelas escolas profissionais, maioritariamente privadas (Afonso e Ferreira, 2007). Os alunos podem ingressar neste tipo de oferta educativa depois de concluírem o 9º ano de escolaridade ou formação equivalente. Brázio (2010) destaca como principais objetivos desta oferta educativa e

---

<sup>8</sup> Unidades de aprendizagem autónomas que integram o elenco modular das disciplinas do plano curricular, integrada num todo coeso, que permitem a um aluno ou um grupo de alunos adquirirem um conjunto de competências, através de atividades de aprendizagem cuidadosamente concebidas, respeitando a diversidade de alunos (Gonçalves e Martins, 2008).

formativa “o de contribuir para que o aluno desenvolva competências pessoais e profissionais para o exercício de uma profissão e o de privilegiar as ofertas formativas que correspondem às necessidades de trabalho locais e regionais” (p. 32).

As escolas, preferencialmente em rede, propõem a abertura de cursos profissionais, tendo em conta o estabelecido no referencial de formação da família profissional em que se enquadra o respetivo curso. A apresentação das candidaturas é feita através do Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO), nos termos estabelecidos pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP, I.P.) (Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro, n.º 1 do art.º 30). Os serviços do MEC com competência na matéria procedem à apreciação e à autorização de funcionamento dos cursos profissionais, observando os critérios de ordenamento da rede de oferta formativa definidos pela ANQEP, I.P. (Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro, n.º 2 do art.º 30).

Tendo em conta o mencionado na Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro<sup>9</sup>, a organização dos cursos profissionais obedece ao estabelecido na respetiva matriz curricular (ver Tabela 2), tendo em conta o disposto no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, art.º 2, 16 e anexo VI quanto, às disciplinas, formação em contexto de trabalho (FCT), cargas horárias<sup>10</sup> e respetiva gestão, bem como aos referenciais de formação das famílias profissionais em que se enquadram e agrupados por áreas de formação, de acordo com a classificação internacional vigente. O referencial de formação identifica, para cada família profissional, as qualificações associadas às respetivas saídas profissionais, os saberes científicos, tecnológicos e técnicos estruturantes da formação exigida e os princípios essenciais do desenvolvimento do currículo.

---

<sup>9</sup> Revoga a Portaria n.º 550-C/2004 de 21 de maio.

<sup>10</sup> A carga horária da FCT que era de 420 h, passou a situar-se, de acordo com o Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, entre 600 e 840 h.

Tabela 2 - Matriz dos Cursos Profissionais (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho - anexo VI)

Componentes de Formação	Total de Horas: (a) (Ciclo de Formação)
<i>Componente de Formação Sociocultural</i>	
- Português	320
- Língua Estrangeira I, II ou III (b)	220
- Área de Integração	220
- Tecnologias de Informação e Comunicação	100
- Educação Física	140
Subtotal	1000
<i>Componente de Formação Científica</i>	
- 2 a 3 disciplinas (c)	500
.....	
<i>Componente de Formação Técnica</i>	1600
- 3 a 4 disciplinas (d)	1180
- Formação em Contexto de Trabalho (e)	420
<b>Total de Horas/Curso</b>	<b>3100</b>

- (a) Carga horária global não compartimentada pelos 3 anos do ciclo de formação a gerir pela escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga anual de forma a otimizar a gestão modular e a formação em contexto de trabalho.
- (b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário.
- (c) Disciplinas científicas de base a fixar em regulamentação própria, em função das qualificações profissionais a adquirir.
- (d) Disciplinas de natureza tecnológica, técnica e prática estruturantes da qualificação profissional visada.
- (e) A formação em contexto de trabalho visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir e será objecto de regulamentação própria.

As Áreas de Formação são estabelecidas de acordo com a Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação, que contempla atualmente 41 áreas de formação (ver Tabela 3) e cerca de 230 qualificações (Brázio, 2010). Os programas das disciplinas assentam numa estrutura modular<sup>11</sup> dos conteúdos da formação. Compete ao Ministério da Educação e

<sup>11</sup> Modo como estão organizadas as disciplinas de uma determinada matriz curricular, em que o conjunto de módulos que a constituem, estão integrados num todo coeso (Gonçalves e Martins, 2008).

Ciência, através da ANQEP, I.P., assegurar a elaboração dos programas das disciplinas das componentes de formação sócio-cultural, científica e técnica dos cursos profissionais. De acordo com o artº 6º do Decreto-lei nº 74/2004 de 26 de março, nos cursos profissionais, a componente de formação sócio-cultural, visa contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos jovens; a componente de formação científica visa a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de saberes e competências de base do respetivo curso e a componente técnica, visa a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de saberes e competências de base do respetivo curso, e integra, formas específicas de concretização da aprendizagem em contexto de trabalho.

Tabela 3 - Áreas de formação dos cursos profissionais (extraída de Brázio, 2010, p. 35)

Áreas de Formação		
Artes do Espectáculo	Audiovisuais e Produção dos Media	Design
Artesanato	História e Ciências Afins	Filosofia
Jornalismo	Arquivo e Documentação	Biblioteconomia
Contabilidade e Fiscalidade	Comércio Marketing e Publicidade	Gestão e Administração
Ciências Informáticas	Finanças, Banca e Seguros	Engenharia Química
Metalurgia e Metalomecânica	Secretariado e Trabalho Administrativo	Indústrias Alimentares
Têxtil e Vestuário	Enquadramento na organização/empresa	Calçado e Couros
Indústrias Extractivas	Electricidade e Energia Electrónica e Automação	Arquitectura e Urbanismo
Construção Civil	Construção e Reparação de Veículos a Motor	Produção Agrícola
Produção Animal	Materiais (madeira, papel, plástico, vidro e outros)	Pescas
Silvicultura e Caça	Floricultura e Jardinagem	Serviços de Saúde
Ciências Dentárias	Trabalho Social e Orientação	Hotelaria e Restauração
Turismo e Lazer	Serviços de Apoio a Crianças e Jovens	Protecção do Ambiente
Protecção de Pessoas e Bens	Segurança e Higiene no Trabalho	

A FCT visa a aquisição ou o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para o perfil de desempenho à saída do curso. É desenvolvida sob coordenação e acompanhamento da escola, num posto de trabalho de uma empresa/instituição, sob a forma de experiência de trabalho, com a duração de 420 horas (atualmente entre 600 e 840 h), durante cerca de 3 meses, repartidas pelos 3 anos do curso.

Pode também assumir a forma de simulação de um conjunto de atividades profissionais relevantes para o perfil de saída do curso a desenvolver, na escola, em condições similares à do contexto real de trabalho. A orientação e o acompanhamento do aluno são partilhados entre a escola e a entidade de acolhimento, que designa um monitor para o efeito (Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro, artº 3).

No final da parte curricular do curso, os alunos são obrigados a realizar a Prova de Aptidão Profissional (PAP), que consiste na apresentação e defesa, perante um júri, de um projeto, consubstanciado num produto, material ou intelectual, numa intervenção ou numa atuação, consoante a natureza dos cursos, bem como do respetivo relatório final de realização e apreciação crítica, demonstrativo de conhecimentos e competências profissionais adquiridos ao longo da formação e estruturante do futuro profissional do aluno (Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro, artº 6). O projeto (PAP) deve centrar-se num tema desenvolvido pelo aluno e, preferencialmente, em ligação com o contexto de trabalho e com acompanhamento e orientação de um ou mais professores da escola.

A avaliação dos alunos dos cursos profissionais assume carácter predominantemente formativo e contínuo e incide sobre as aprendizagens realizadas em cada módulo, conjuntos de módulos ou disciplinas que constituem o plano de estudos (Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro, artº 10). É indispensável, no entanto, segundo Gonçalves e Martins (2008) que em todas as disciplinas avaliadas se tenha em conta três dimensões: cognitiva (saber teórico), social (saber ser/estar) e de desempenho (saber fazer/técnico).

Para concluir qualquer curso profissional com aproveitamento é necessário obter aprovação em todos os módulos das disciplinas do curso, na FCT e na PAP. Após a sua conclusão, é-lhes conferido, tal como atrás já foi referido, um diploma de conclusão do ensino secundário e um certificado de qualificação profissional de nível 4, que indica a média final do curso, as disciplinas do plano de estudos com as respetivas classificações, a designação do projeto, a classificação obtida na PAP e a duração e classificação da FCT.

O modelo curricular dos cursos profissionais assenta na formação para um perfil profissional, constituindo os programas das disciplinas uma referência de partida. É indispensável explorar os programas através de didactizações baseadas em atividades, sem cair na tentação de aprofundar mais do que o estritamente necessário para a concretização de um dado perfil profissional, à saída do curso (adquirir competências<sup>12</sup> e conhecimentos no âmbito do respetivo curso para desempenharem adequadamente as tarefas exigidas e enfrentarem eficazmente o mercado de trabalho). Deve ter-se sempre em conta que cada módulo tem uma duração de referência, na qual deve caber tudo o que é necessário fazer (Gonçalves e Martins, 2008). No entender de Gonçalves e Martins (2008), o modelo curricular dos cursos profissionais só faz sentido se:

---

<sup>12</sup> Devido ao facto dos cursos profissionais incidirem na formação de técnicos intermédios para o mercado de trabalho, é imprescindível que os alunos adquiram e desenvolvam competências de planeamento, de organização, de orientação, de coordenação, de colaboração e trabalho em equipa.

- 1º - as componentes de formação, as disciplinas e cada um dos módulos que as constituem, bem como a FCT e os projetos nela desenvolvidos, funcionarem de forma articulada e coerente, visando o mesmo objetivo: aquisição por parte do aluno, das competências definidas no perfil de desempenho à saída do curso;
- 2º - os programas das disciplinas forem encarados, analisados, interpretados e utilizados em função do referido perfil de desempenho à saída do curso e não como um patamar de estruturação de todo o trabalho pedagógico a nível disciplinar;
- 3º - permitir trabalhar, ao nível organizacional e pedagógico, conjuntos autónomos de objetivos, mais claros, eficazmente definidos e mensuráveis e aplicáveis de forma flexível;
- 4º - permitir uma grande abertura aos contextos em que se inserem as comunidades educativas e às novas necessidades e desafios de cada profissão.

Neste contexto, e dado que o modelo curricular aplicado aos cursos profissionais tem por base uma forte ligação entre a escola e o tecido empresarial, é necessário que as competências do perfil de desempenho à saída dos cursos profissionais impliquem alterações significativas ao nível da escola, do ponto de vista conjuntural, em particular no que concerne à organização da escola e das atividades pedagógicas desenvolvidas. São também indispensáveis “alterações curriculares” que definam novos equilíbrios, novas práticas e uma outra forma de olhar o trabalho pedagógico (Gonçalves e Martins, 2008). Por outro lado, e dado que da matriz curricular faz parte uma formação sócio-cultural, científica e técnica, assente numa base prática, as aprendizagens serão tanto mais significativas quanto a distância entre a escola, as empresas e o meio se atenuar (ME, 2007).

### 1.2.2.3. Aposta do ensino profissional na escola secundária pública - mais valia ou utopia ?

A anterior ministra da educação, Maria de Lurdes Rodrigues, indignada com a estagnação do ensino secundário, implementou em 2004 os cursos profissionais nas escolas públicas, que considerava os locais indicados onde estes poderiam expandir-se, de modo a dar resposta não só às necessidades de diversificação da oferta educativa, como dar resposta às exigências do poder local e do tecido empresarial regional quanto à necessidade de formação qualificada de técnicos de nível intermédio (Antunes, 2013 citada por Lobo, 2013). Verifica-se assim que, de 2005 a 2009, se passa de cerca de 50% de taxa de escolarização para 70% (*idem*, 2013). A frequência dos cursos profissionais triplicou. Será que a escola secundária pública tem estado à altura deste desafio? A nosso ver ainda há muitos obstáculos a ultrapassar e um longo caminho a percorrer.

#### 1.2.2.3.1. Oferta formativa

Um dos grandes desígnios da reforma do ensino secundário foi o desafio da diversificação da oferta de dupla certificação, constituindo assim uma forte aposta dos serviços centrais e

regionais do MEC. A partir de 2004/05 os cursos são oferecidos nas escolas secundárias públicas, em regime de experiência, mas apenas nas famílias profissionais de Mecânica e Química (Técnico de Manutenção Industrial/Eletromecânica, Técnico de Análise Laboratorial e Técnico de Frio e Climatização (Orvalho e Silva, 2008; Pereira *et al.* 2011).

Esta reforma visava ainda fomentar uma maior integração e articulação entre os dois subsistemas de educação e formação profissional neste tipo de escolas, assim como aumentar a qualidade de opções profissionais para os jovens (Afonso e Ferreira, 2007). Assim, o ensino secundário ministrado nas escolas secundárias públicas passou a oferecer aos estudantes mais flexibilidade na construção de percursos formativos, permeabilidade entre cursos, permitindo a reorientação dos seus percursos escolares. Para além disso, a existência de um *corpus* de formação geral comum a todos os cursos do nível secundário viria a permitir e facilitar refazer o percurso formativo do estudante.

A Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), tutelada pelo MEC e pelo MTSS e responsável pela elaboração de referenciais de competências e de formação a integrar no CNQ, vem impulsionar fortemente a construção de ofertas formativas de dupla certificação (ver gráfico da figura 4), que serão desenvolvidas pelas estruturas dos dois ministérios e por entidades privadas que operam no domínio da formação profissional, desde que acreditadas.

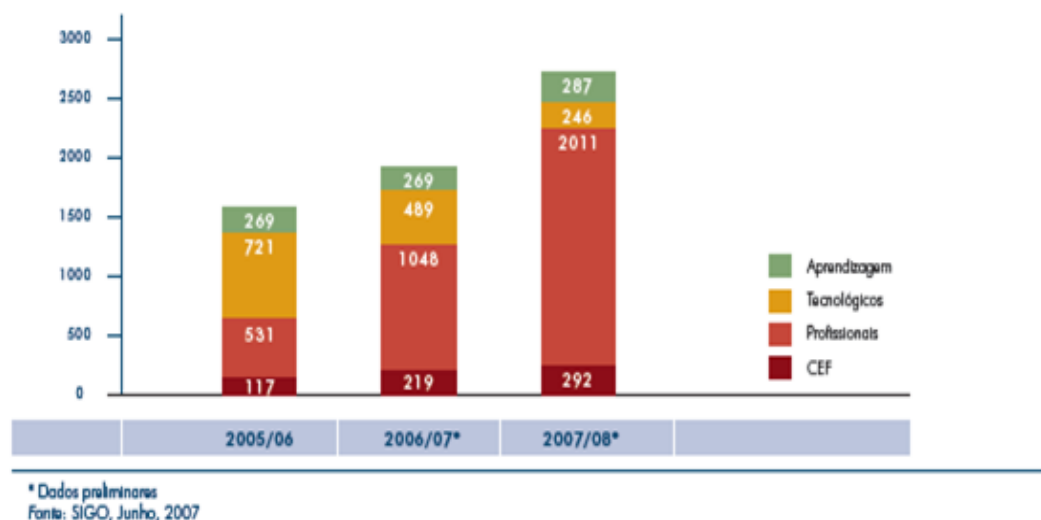


Figura 4 - Oferta de cursos (nº) de dupla certificação de nível secundário de 2005 a 2008 (extraído do relatório Educação e Formação em Portugal, ME, 2007, p. 22)

Por outro lado, o diploma da reforma do ensino secundário (Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de março) enuncia também no seu preâmbulo que a reforma, ao nível do secundário, constitui componente estratégica nuclear no âmbito de uma política de educação determinada em obter resultados, efetivos e sustentados, na formação e qualificação dos jovens portugueses para os desafios da contemporaneidade e para as exigências do desenvolvimento pessoal e social. Os objetivos de combate ao insucesso e abandono

escolares, fundamentalmente o abandono escolar desqualificado, a par de uma resposta ao desafio da sociedade da informação e do conhecimento, o favorecimento da aprendizagem ao longo da vida e a articulação mais apurada e progressiva entre as políticas de educação e formação são igualmente identificados para justificar a aposta na diversidade da oferta educativa, acentuando a sua especificidade consoante a natureza dos cursos de nível básico e secundário (Orvalho e Silva, 2008; Duarte, 2012).

Para além de toda a oferta educativa e formativa introduzida pela reforma do ensino secundário emanada do Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março, previa-se que a introdução, em particular, dos cursos profissionais tivesse um impacto muito significativo na escola secundária pública, já que a sua matriz privilegiava a integração dos alunos na própria dinâmica do mundo do trabalho, estava orientada para a atribuição de uma qualificação profissional inicial através do desempenho profissional específico e permitia o prosseguimento de estudos. A Portaria nº 550-C/2004, de 21 de Maio, veio regulamentar o Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março, retificado pela Declaração de Retificação nº 44/2004, de 25 de Maio, alterado pelo Decreto-Lei nº 24/2006, de 6 de Fevereiro. Com a publicação da Portaria nº 798/2006, de 10 de Agosto e Despacho nº 14758/2004 (2ª série), de 23 de Julho consolida-se a possibilidade da oferta de cursos profissionais nas escolas públicas e do ensino particular e cooperativo ao nível secundário de educação, até então, só oferecidos por escolas profissionais privadas e públicas. O ensino profissional deixa de ser, assim, uma modalidade especial de educação, para fazer parte integrante da diversidade de ofertas do ensino secundário (Orvalho e Silva, 2008).

A expressividade do crescimento das ofertas qualificantes na escola secundária pública é o resultado de um processo de expansão que arrancou, como já atrás foi referido, no ano letivo 2004/05. Neste ano, apenas três dezenas de escolas avançaram com a abertura de cursos profissionais. No ano seguinte, houve um acréscimo de 14 novas escolas a lecionar essa oferta. Somente no ano letivo 2006/07 se registou um crescimento exponencial do número de escolas a ceder a esta via de ensino profissionalizante (263 escolas) e, dois anos volvidos, no ano letivo 2008/2009, 425 escolas secundárias públicas ofereciam cursos profissionais. Em 2009/2010, estimava-se que a taxa de cobertura das escolas secundárias públicas atingisse cerca de 90% (Neves, 2011; Cerqueira e Martins, 2011).

Perante este desafio colocado ao ensino secundário, e em particular às escolas secundárias públicas, foi assim necessário reavaliar e reorganizar toda a estrutura pedagógica, administrativa, equipamentos e espaços físicos e de recursos educativos que deveriam ser afetos a este tipo de cursos. De acordo com Afonso e Ferreira (2007), um passo muito importante, foi a criação de uma plataforma eletrónica única, para as candidaturas pedagógicas da oferta de jovens e adultos, o Sistema de Informação e Gestão da Oferta Formativa, SIGO<sup>13</sup>, que permitiu obter, pela primeira vez, uma visão integrada das ofertas a nível nacional, oferecidas por todos os ministérios. Esta plataforma facilitou, não só o trabalho de análise, apreciação e decisão, como também, o reajustamento da oferta, assim

---

<sup>13</sup> O Conselho de Gestão do SIGO foi criado pelo Despacho nº 14019/2007, de 3 de Julho.

como, o apoio às escolas no completamento e fundamentação das suas candidaturas. Na perspetiva de Azevedo (2007), esta inovação, permitiu, uma maior articulação, intercomunicação e convergência de dinâmicas precisas e concretas entre as instituições. O SIGO responde atualmente às necessidades de informação das Escolas, dos Centros de Formação, da Direcção-Geral de Recursos Humanos da Educação, da Direcção Geral da Administração Escolar, da Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, do Instituto de Portugal e do IEFP que, sendo instituições com missões diferentes, utilizam também o sistema de informação para necessidades associadas à sua missão específica.

Um outro aspeto fundamental para o desenvolvimento do ensino profissional, e no caso concreto, dos cursos profissionais na escola secundária pública, foi a afetação de verbas provenientes do Programa Operacional do Potencial Humano (POPH)<sup>14</sup>. Como contrapartida é exigida às escolas um trabalho de equipa apurado quanto à definição de um plano de formação de recursos humanos e de planificação de necessidades materiais, centrados no Plano Anual de Atividades e no Projeto Educativo de cada uma das escolas envolvidas. Como aliás já previa a Portaria nº 74-A/2013 de 15 de fevereiro, nº 3, alínea b) do artº 30: “[deverá existir] compatibilidade e inserção da oferta de cursos profissionais no respetivo Projeto Educativo [das escolas]”. Importa assim, tal como salienta Pereira *et al.* (2011) que essa inserção tenha bem presente que o sucesso desta modalidade de oferta não passa unicamente pela capacidade de preparar os alunos para uma profissão, mas também de recuperá-los para o sistema educativo e formativo. Atualmente, a oferta educativa e formativa de cursos profissionais na escola secundária pública, enquadra-se nas áreas de formação referenciadas na tabela 3, apresentada na página 22.

#### 1.2.2.3.2. Frequência, origem social, percursos e expetativas dos alunos

A expansão recente do ensino profissional nas escolas secundárias públicas tem constituído a medida política mais importante de resposta aos desafios e exigências do esforço de qualificação que é necessário fazer, com vista à redução do peso das baixas qualificações da população portuguesa, evidenciando igualmente um reforço na aposta da educação e formação dos jovens portugueses. A par da adesão exponencial das escolas a este nível de ensino, é também evidente o aumento de vagas e o aumento gradual da percentagem de alunos matriculados (Neves, 2011). Como consequência, o peso relativo da oferta pública face ao privado, no contexto do ensino profissional alterou-se (sobretudo devido ao forte crescimento dos cursos profissionais), passando de uma posição marginal de 11,6% do total de alunos matriculados em cursos profissionais em 2005/06, para uma posição predominante, com 58,6% desse total em 2009/10 (ver figura 5) (Pereira *et al.*, 2011). Verifica-se assim que, entre 2005 e 2010, a oferta pública de ensino profissional revela um forte crescimento - 256,2%, enquanto no privado se situa em 37,9% (*ibidem*, 2011).

---

<sup>14</sup> Programa que concretiza a agenda temática para o potencial humano inscrita no Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN). A orientação deste programa, enquadra a aplicação da política comunitária da coesão económica e social em Portugal no período 2007-2013.

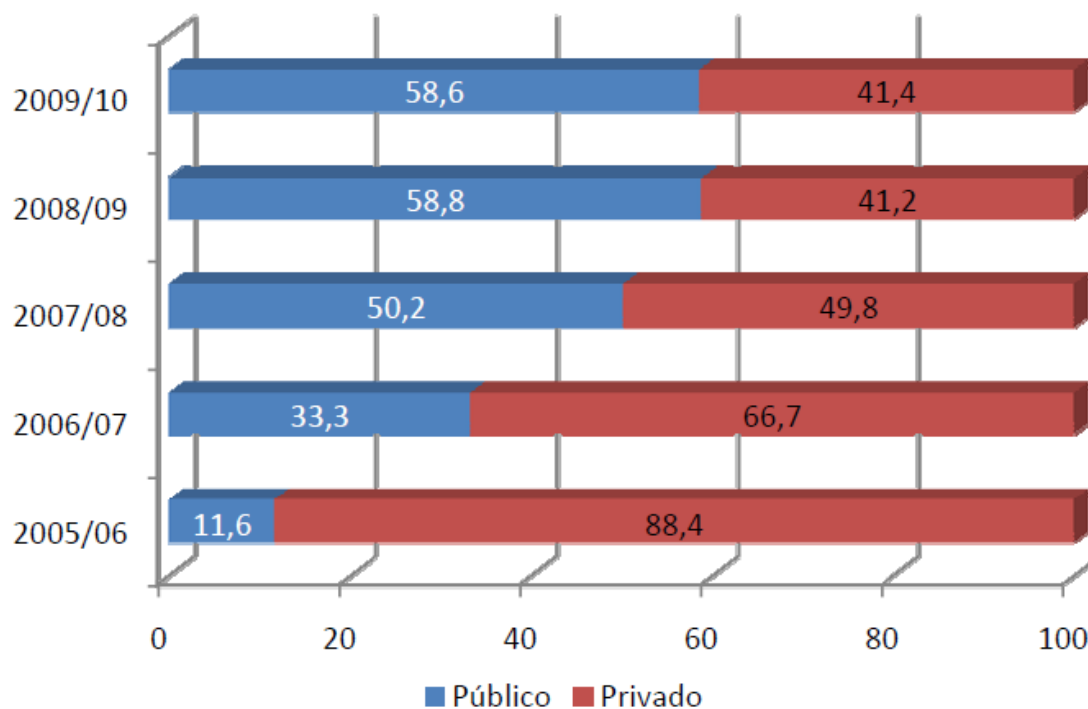


Figura 5 - Proporção de jovens matriculados em cursos profissionais por tipo de entidade promotora e ano letivo (%)

Fonte: GEPE/MEC e Turismo de Portugal (extraído de Pereira *et al.*, 2011, p. 16)

A proporção de jovens que frequenta ofertas qualificantes no ensino secundário representa em 2009/10, 43% dos jovens matriculados no ensino secundário, aproximando-se, assim do ambicioso objetivo definido no Programa do XVII Governo Constitucional de fazer com que as vagas em vias profissionalizantes representassem, em 2010, metade do total de vagas ao nível do ensino secundário (*ibidem*, 2011). Observando a figura 6, pode-se constatar que, nos cursos profissionais, são as áreas de Serviços e Ciências Sociais, Comércio e Direito que registam um incremento gradual e bastante expressivo do total de vagas existentes (no ano letivo de 2009/10 foram criadas cerca de 50 mil novas vagas e no ano letivo anterior tinham sido criadas cerca de 40 mil, totalizando mais de 126.000 vagas nos cursos profissionais) (*ibidem*, 2011). Contudo, é na área da Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção que essa evolução é maior (ver figura 6). A consequência do aumento do número de vagas traduz-se assim também num aumento significativo de alunos inscritos no ensino profissional entre 2006 e 2010, nos quais os cursos profissionais manifestaram um peso significativo, conforme se pode verificar no gráfico da figura 7.

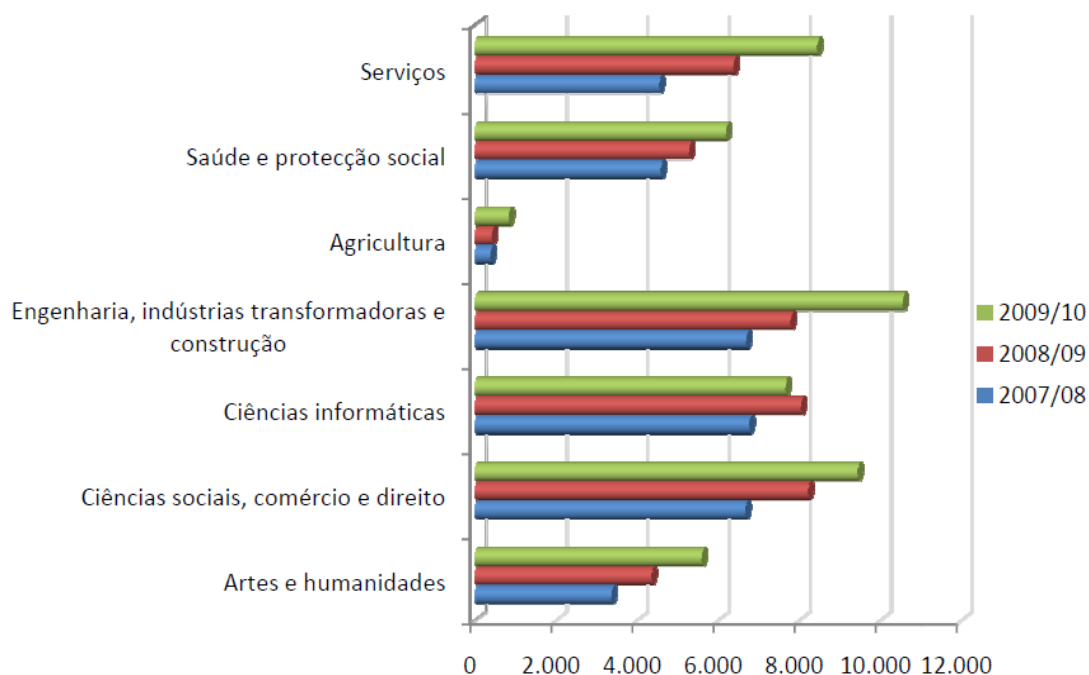


Figura 6 - Evolução do número de vagas em cursos profissionais, por área de formação, entre os anos 2007 e 2010

Fonte: Plataforma SIGO (extraído de Pereira *et al.*, 2011, p. 21)

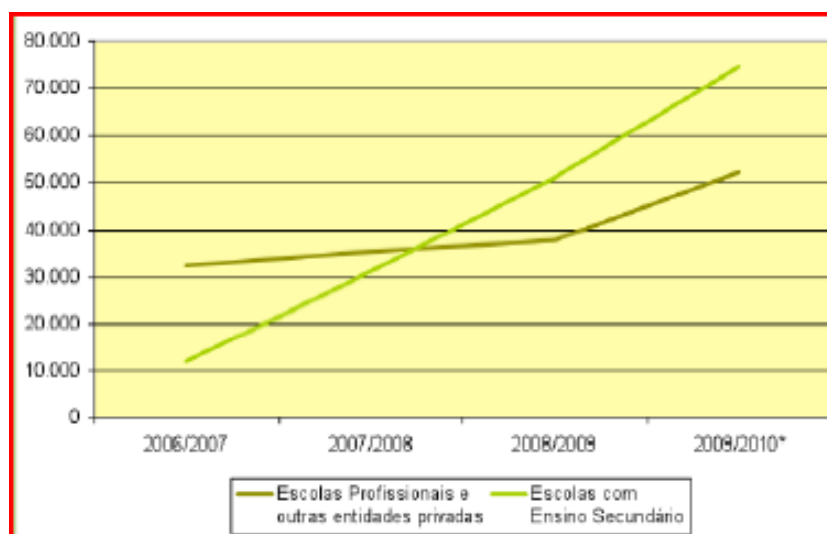


Figura 7 - Evolução do número de alunos inscritos no ensino profissional em Portugal entre 2006 e 2010 (extraído de Brázio, 2010, p. 36)

A maioria dos jovens que frequentam os cursos profissionais é do sexo masculino, o que é uma tendência da escolha diferenciada, em função do género, dos cursos profissionalmente qualificantes: o sexo feminino está mais representado nos cursos científico-humanísticos (58,7%) e o sexo masculino nos cursos profissionalmente qualificantes (52,9%) (ver quadro 2). No 1.º ano dos cursos profissionais, a maioria dos jovens tem, em média, 17 anos, mais dois que a idade esperada para a frequência do primeiro ano do ensino secundário

Quadro 2 - Modalidade de oferta educativa e formativa frequentada, segundo o sexo dos alunos

Modalidades de educação e formação	Masculino	Feminino	Total
Cursos Científico-humanísticos	41,3%	58,7%	100%
Cursos Tecnológicos	51,8%	48,2%	100%
Cursos do Ensino Artístico Especializado	37,1%	62,9%	100%
Cursos Profissionais	53,3%	46,7%	100%
Cursos de Educação e Formação	54,1%	45,9%	100%

Fonte: Questionário OTES/GEPE - 2007/2008, *Caracterização dos Estudantes à Entrada no Ensino Secundário*, Ministério da Educação (extraído de Neves *et al.*, 2008, p. 28)

Maria das Dores Guerreiro e Pedro Abrantes (2007) citados por Martins, Pardal e Dias, (2005) verificaram que a adesão aos cursos profissionais é percecionada, não como uma escolha, mas como um último recurso, verificando-se duas ordens de razões para essa adesão: “jovens em abandono escolar e em clara rutura com o sistema de ensino, mas que pretendem alguma formação para enfrentarem o mercado de trabalho e jovens desempregados, que são indicados pelos Centros de Emprego” (p. 15). Em ambos os casos, segundo estes mesmos autores, trata-se, quase exclusivamente, de jovens provenientes das classes desfavorecidas, sobretudo da classe operária. No entanto, Martins (1993) refere também que, “a seleção de alunos para este ensino tem sido feita também entre aqueles que, não obstante serem originários das classes médias e médias altas, foram sujeitos a reprovações sucessivas durante o ensino básico” (p. 79). Estas correlações entre a frequência do ensino profissional, origem social e aproveitamento escolar (Velooso, 1996; Silva, 1999; Martins, 2005; Alves, 2007 e 2008; Madeira, 2006; Guerreiro, 2007, citados por Martins, Pardal e Dias, 2005) são muito fortes, dado que a maioria dos alunos pertence a famílias de capital cultural e económico baixo e com elevadas taxas de reprovação (Martins, Pardal e Dias, 2005).

De acordo com Neves *et al.* (2008), que realizaram estudos de caracterização profissional do agregado familiar (pai e mãe) dos jovens que frequentam os cursos profissionais, permitiu concluir que, a grande maioria dos encarregados de educação do sexo masculino desempenha uma profissão correspondente às profissões abrangidas no grupo profissional: “Operários, Artífices e Trabalhadores Similares”. Quanto à situação face ao emprego dos pais dos jovens que frequentam os cursos profissionais em grande, maioria, pai e mãe são trabalhadores por “conta de outrem”, contudo quando isso não se verifica, os “trabalhadores por conta própria” e “reformados” são mais expressivos como encarregados de educação do sexo masculino, enquanto no sexo feminino são as trabalhadoras “domésticas”, profissão maioritariamente do sexo feminino, com maior representatividade (*idem*, 2011).

Os alunos dos cursos profissionais são também provenientes de famílias com menos capital escolar. Um estudo realizado por Mendes (2009), revela que, 53,8% das famílias tem entre o 2º e 3º ciclo do ensino básico, 16,8% detêm o ensino secundário e 6,7% o ensino superior.

No que concerne ao percurso escolar, o questionário realizado por OTES/GEPE/ME em 2007/2008, mencionado por Mendes (2009), evidenciou que a taxa de reprovação (51,3%) destes alunos é muito elevada, sendo que 40% dos alunos reprovaram duas vezes e 10% reprovaram três ou mais vezes, valores demasiado elevados para um tipo de ensino em que se pretende formar mão-de-obra qualificada e eliminar as representações negativas existentes sobre o mesmo.

Relativamente ao desempenho escolar, os trajetos de desempenho escolar de excelência (ausência de retenções e interrupções) dos alunos dos cursos profissionais é baixo, apenas 13,4%, quando comparado com os alunos dos cursos científico-humanísticos, que é de 62,5%. Os que provêm de famílias, em que, pelo menos um, dos membros possui o ensino superior, tem mais do dobro (72,1%) de trajetos de excelência escolar do que os que provêm de famílias cuja escolaridade é igual ou inferior ao 1º ciclo do ensino básico (27,5%) (*idem*, 2009).

Vários estudos mostram ainda que as raparigas em regra geral apresentam percursos escolares de maior qualidade e mais longos na grande maioria das ofertas educativas e formativas de nível secundário (Silva, 1999; Grácio, 1997). No entanto, nos cursos profissionais, os rapazes neste vertente, superam as raparigas revelando um peso de 53,3%, enquanto nas raparigas é de 46,7% (GEPE/ME, 2008).

Quanto aos projetos futuros dos alunos dos cursos profissionais, estes dividem-se entre a integração rápida no mercado de trabalho e a entrada no ensino superior, ou os dois em simultâneo (Mendes, 2009). De salientar, no entanto, que os alunos que provêm das categorias socioprofissionais mais favorecidas e com mais escolaridade pretendem sobretudo continuar estudos superiores, enquanto os alunos oriundos de categorias socioprofissionais com menos recursos e menos escolaridade pretendem uma integração mais rápida no mercado de trabalho. Segundo Charlot (1999), as expectativas destes jovens giram assim, à volta dos estudos, do diploma e do trabalho. Eles pretendem obter um certificado escolar que lhes permita obter um emprego, considerando-o mais importante que o saber, e encarando a escola como um passaporte para o mundo do trabalho e não um lugar de aquisição de saberes.

Independentemente da realidade atrás retratada, o ensino profissional e em particular os cursos profissionais, constituem uma forma de promover as opções dos jovens, permitindo a sua permanência no sistema de ensino, ao mesmo tempo que os qualifica e credencia para a entrada num mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

#### 1.2.2.3.3. O trinómio: educação/formação/mercado de trabalho

Embora, nestas últimas décadas, a imagem do ensino profissional tenha vindo a ser construída e desconstruída sucessivamente, isso não impede que o mesmo tenha acabado por se consolidar na compleição do sistema educativo, servindo cada reforma, apesar dos seus traços distintos, para o tornar cada vez mais sustentado e morfológicamente mais presente na

sua estrutura. Ou seja, existe uma descontinuidade que, analisada temporalmente, constrói uma continuidade, em função de múltiplos contextos que, por vezes, partilham de aspetos comuns como, por exemplo, a relação cada vez mais recorrente entre educação, economia e sociedade, que legitima e consolida cada ação reformista na esfera educativa (Cerqueira e Martins, 2011).

A formação profissional ou formação no seu contexto geral significa o conjunto de atividades que visam a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento exigidos para o exercício das funções próprias de uma profissão ou grupo de profissões em qualquer ramo de atividade económica. É portanto uma metodologia que difere da "Educação" no sentido em que se especializa na experiência profissional e é voltada para a aquisição de competências profissionais. Traduz também o conjunto de toda a qualificação acumulada por uma pessoa relativo ao seu papel produtivo na sociedade. A formação pode ser feita de várias formas e tem como objetivo dar a conhecer ou atualizar os conhecimentos do indivíduo acerca de uma determinada área temática.

A atual reforma do sistema educativo reforça e operacionaliza o entendimento de que a educação e formação profissional constituem um processo integrado (Giase, 2004/2005). Esta orientação dá continuidade a medidas políticas de igual sentido, que vinham a ser tomadas em articulação com decisões e orientações comunitárias, que foram particularmente reforçadas após a decisão estratégica de promover a aprendizagem ao longo da vida, adotada no Conselho Europeu de Lisboa, em março de 2000, durante a presidência portuguesa da comunidade. Neste conselho foi aprovada uma nova estratégia para a europa, baseada na inovação e na formação ao longo da vida, como suporte do desenvolvimento económico e social. A Estratégia de Lisboa, definiu como objetivo estratégico para a União Europeia, para a década de 2001 a 2010: "...tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social" (*Idem*, 2004/2005, pp. 4,5). Esta decisão tem vindo a ser reforçada e o progresso obtido avaliado, nos termos da própria estratégia então definida, nos subseqüentes conselhos da Primavera de Estocolmo (03/01), Barcelona (03/02) e de Bruxelas em (03/03 e 03/04). De acordo com o Giase (2004/2005), a política governativa para o sector da educação e formação baseia-se num conjunto de princípios, de que se salientam:

- A adequação das políticas educativas às necessidades de cada indivíduo;
- A promoção da educação para os valores;
- A valorização da atividade docente;
- A promoção de uma cultura de avaliação;
- O desenvolvimento da cultura científica;
- O empenho na abertura ao mundo;
- O equilíbrio entre as responsabilidades do Estado e da sociedade civil;
- O reforço da identidade nacional, incentivando o orgulho na nossa história, da nossa língua e da nossa cultura.

A expansão do ensino profissional, e em particular dos cursos profissionais, às escolas secundárias públicas vem ao encontro da Estratégia de Lisboa, salientando a perspetiva da aprendizagem ao longo da vida e visando igualmente uma aproximação gradual ao valor médio da procura deste tipo de ensino ao registado nos países europeus, em que metade dos alunos inscritos frequenta as vias profissionalmente qualificantes. Na perspetiva de Weir (1991), e independentemente das críticas à teoria do capital humano, é a reapropriação social da mesma que constitui o principal argumento legitimador das políticas educativas em curso. Para este autor, a fórmula clássica da teoria do capital humano evoluiu para mais educação de matriz profissionalizante = mais recursos humanos qualificados = mais competitividade = mais riqueza = redução do desemprego juvenil. A finalidade da educação transforma-se, novamente, na intenção de garantir a igualdade de oportunidades (de acesso e sucesso) para todos, com vista à diminuição das desigualdades sociais, para a necessidade de responder a exigências concretas da alteração dos mercados e ao aumento do desemprego dos jovens (Pereira *et al.*, 2011). O binómio educação/economia reforça-se, com a educação a reassumir um papel instrumental em duas componentes essenciais da economia: a competitividade e o emprego, e o discurso e as práticas de política educativa confundem-se com a necessidade de qualificar melhor os jovens para que a sua inserção profissional seja facilitada (*idem*, 2008). Este tem sido, desde os finais da década de setenta, um foco importante da preocupação dos poderes públicos que tem originado várias medidas específicas, no âmbito das políticas de emprego, de educação/formação e da juventude, que visam o apoio à inserção socioprofissional dos jovens (*idem*, 2008).

Do ponto de vista empresarial é reconhecida a necessidade de uma preparação adequada dos jovens que frequentam cursos profissionalmente qualificantes e em particular os cursos profissionais, de modo a que estes possam enfrentar os desafios que possam surgir no contexto da sua atividade profissional futura. Embora se reconheça que a formação dos mesmos deve ser repartida entre a escola e a empresa, os empresários reforçam a ideia que a formação dada na empresa é de crucial importância, já que valoriza a imagem do jovem e da empresa nas mais variadas competências, tendo sempre como referência o triângulo dos saberes nomeadamente as competências psicossociais/sócio-afectivas, que permitem desenvolver as atitudes comunicacionais e os efeitos comportamentais, as competências cognitivas que se situam ao nível do desenvolvimento intelectual e as competências psicomotoras para o desenvolvimento das capacidades manuais, situadas ao nível do saber-fazer. É o próprio empregador que simboliza a empresa que adverte ainda que, não é nas salas de aula tradicionais que se vai conseguir mudar comportamentos e conseqüentemente conhecimentos, capacidades e atitudes, pois é necessário que a aprendizagem que se vai efetuando seja posta em prática, para que possa haver uma completa correspondência entre a teoria e a prática, contribuindo assim para a sedimentação do conhecimento (*idem*, 2008).

Gonçalves e Martins (2008) concordam também com esta ótica empresarial, quando referem que

o funcionamento dos cursos profissionais implica a passagem de uma lógica de separação - o aluno está na escola e só quando termina a formação tem contacto com o tecido produtivo - para uma lógica de integração escola-tecido produtivo - o aluno está na escola e vai contactando e integrando o tecido produtivo (p. 20).

O esquema da figura 8, traduz de forma clara a posição dos autores atrás referidos.

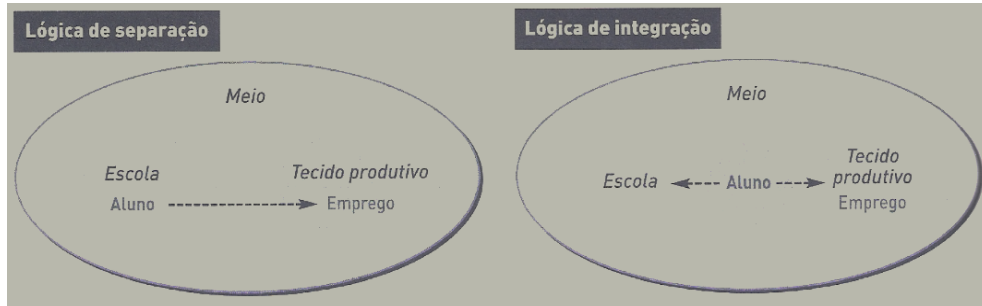


Figura 8 - A escola e o tecido produtivo (extraído de Gonçalves e Martins, 2008, p. 20)

#### 1.2.2.3.4. A qualidade do corpo docente/qualidade de formação - os novos papéis do professor/formador

A estrutura curricular modular do ensino profissional e em particular dos cursos profissionais, apresenta importantes mais valias no que diz respeito à flexibilidade que permite, nomeadamente, uma maior adaptabilidade às especificidades dos alunos, escolas e regiões, no que diz respeito ao uso responsável de uma autonomia possível, sempre a conquistar. Por outro lado, exige ao mesmo tempo um trabalho mais sistemático, coerente, articulado e profundo, da equipa formativa (Gonçalves e Martins, 2008). A concretização de todo esse trabalho implica o estabelecimento de um roteiro claro e objectivo de toda a equipa formativa e de cada um dos professores/formadores envolvidos neste tipo de formação (*idem*, 2008). O esquema da figura 9, evidencia, na perspetiva de Gonçalves e Martins (2008), uma das possíveis formas de orientação/organização da matriz curricular dos cursos profissionais.

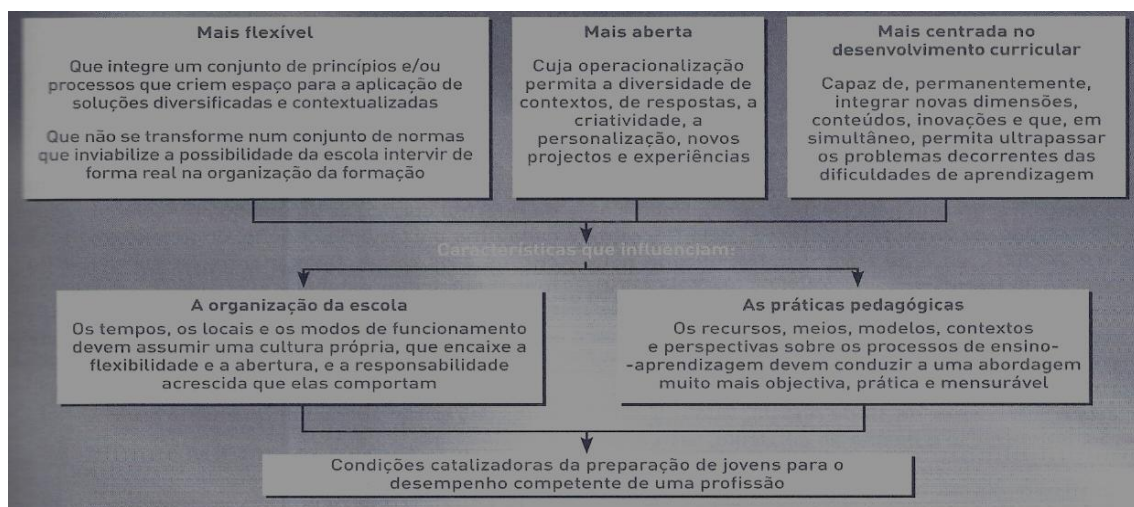


Figura 9 - Orientação/organização da matriz curricular dos cursos profissionais. (extraído de Gonçalves e Martins, 2008, p. 23)

Neste contexto, é de especial importância a seleção do corpo docente para o ensino profissional. Gonçalves (2010), apontando a legislação em vigor, refere que

o recrutamento orienta-se pelo princípio da adequação dos perfis dos recandidatos às exigências profissionais previamente definidas, requerendo para a docência das componentes de formação sociocultural e científica professores e formadores com as habilitações legalmente exigidas para os graus correspondentes do ensino secundário regular e para a docência da componente de formação técnica, preferencialmente, formadores que tenham uma experiência profissional ou empresarial efetiva, usufruindo da sua experiência e das suas competências específicas (p. 35).

Para além da importância da seleção do corpo docente, Azevedo (1991), chama também à atenção que, o professor/formador, a par de uma formação específica na área que leciona, deverá possuir formação pedagógica, conhecer as finalidades do projeto educativo das escolas, adequar-se às modalidades específicas do ensino aprendizagem, inserir-se na comunidade e nas dinâmicas locais, ser aberto à inovação e ter gosto pelo trabalho contínuo em equipa de professores. Lévy (1999) citado por Petrini (2004) corrobora igualmente a ideia anterior descrita ao salientar que, o trabalho docente e o novo perfil de competências exigido ao professor/formador dos cursos profissionalmente qualificantes deve ser bem articulado e abranger as áreas científica e técnica, pessoal, pedagógica e a experiência do mundo do trabalho (ver figura 10).



Figura 10 - O perfil de competências do professor do futuro  
(Adaptado do livro: O Professor Aprendiz, 1995 in Orvalho e Silva, 2008)

Relativamente aos cursos profissionais, Gonçalves e Martins (2008) destacam também que o perfil de competências dos alunos à saída dos cursos define competências-chave, competências transversais e competências profissionais, estando estas ligadas transversalmente por saberes cognitivos, sociais e de desempenho. Para a sua consecução, é

indispensável uma operacionalização contextualizada dos programas modulares, que vá ao encontro das especificidades existentes no terreno e construída com base em metodologias que apostem na atividade do aluno, evitando aulas expositivas; que formem para o perfil de desempenho e não apenas para o programa e que respondam às especificidades de cada aluno/grupo de alunos, de cada curso, de cada escola e de cada região, ao invés de serem passíveis de aplicação universal (*ibidem*, 2008). Assim, tendo em conta o modelo curricular dos cursos profissionais, o professor/formador emerge como mediador autónomo e criativo entre o plano curricular (programas modulares) e a formação para o perfil de desempenho à saída do curso, fortalecendo assim também a sua mediação entre o sujeito da aprendizagem e o conhecimento que este deve adquirir no seu ambiente específico.

A operacionalização da estrutura modular dos cursos profissionais exige assim uma grande conjugação de esforços e de coerência por parte da equipa formativa, impondo em particular ao professor/formador uma ação pedagógica articulada com a diversidade de dinâmicas de aprendizagem que se geram e que deverá ser ajustada aos diversos ritmos de aprendizagem dos alunos. O apoio a cada aluno tem de ser imediato para que “nenhum aluno fique por conta” (Azevedo, 2009) e a todos se dê o apoio necessário para desenvolver ao máximo o seu potencial educativo (Cadima, 2006). Este desafio impõe ao professor/formador o desempenho de novos papéis, tal como é evidenciado na figura 11:



Figura 11 - Os novos papéis a desempenhar pelo professor/formador no ensino profissional (extraído de Gonçalves e Martins, 2008, p. 54)

Observando a diversidade e complexidade dos novos papéis atribuídos ao professor/formador, fica claro o elevado grau de exigência e de profissionalismo que se coloca ao exercício competente da profissão docente no contexto do ensino profissional em estrutura modular.

De acordo com Gonçalves e Martins (2008), as competências consignadas ao professor/formador de um curso profissional abrangem três níveis de intervenção (figura 12):

<b>1. INDIVIDUAL</b>	<p>Tem de desenvolver competências genéricas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- abertura à mudança, à inovação e aos novos valores educativos;</li><li>- criatividade, flexibilidade, empenhamento, participação, intervenção;</li><li>- capacidade de análise e de resolução de problemas "em contexto";</li><li>- relação pedagógica baseada na reciprocidade;</li><li>- práticas de reflexão a partir do quotidiano;</li><li>- abertura à escola, ao meio e à comunidade;</li><li>- conhecimento profundo do projecto educativo da escola e do curso;</li><li>- abertura às problemáticas socioeconómica e do mundo do trabalho, quer ao nível local, quer regional e nacional, e mesmo mundial;</li><li>- inserção na realidade local;</li><li>- adequação ao desenvolvimento curricular modular e às práticas de inter/transdisciplinaridade;</li><li>- adequação à lógica modular de gestão dos programas, das actividades de ensino-aprendizagem e da avaliação;</li><li>- capacidade de produção de recursos/suportes didácticos próprios e adequados às práticas decorrentes da modularização.</li></ul>
<b>2. EQUIPA</b>	<p>Tem de dominar competências de trabalho cooperativo:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- representar uma mais-valia para a coesão da equipa;</li><li>- valorizar a participação e a interactividade;</li><li>- assumir o trabalho em equipa como uma troca aberta de experiências e conhecimentos onde se aprende permanentemente;</li><li>- valorizar e investir numa formação integrada e interdisciplinar;</li><li>- assumir-se como interveniente, participante no meio, nomeadamente no mundo do trabalho.</li></ul>
<b>3. INSTITUCIONAL</b>	<p>No desempenho de cargos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- tem de ser representante institucional da escola e interlocutor junto do meio, das instituições e das empresas;</li><li>- em especial como director de curso deverá assumir um papel fundamental que induzirá um mais apropriado desempenho dos professores e também dos outros actores do processo educativo, ou seja, deverá assumir uma liderança pedagógica que:<ul style="list-style-type: none"><li>• motive, envolva e leve à disponibilidade para novos papéis e para uma mais forte comunicação e interacção;</li><li>• dinamize a acção conjunta e mobilize para a construção de projectos que tenham como resultado o sucesso educativo;</li><li>• crie oportunidades para a inovação pedagógica e para a organização e concretização da formação, à luz de uma nova conceptualização dos processos de organização do ensino-aprendizagem, da progressão e da creditação dos saberes;</li><li>• que oriente a formação da equipa formativa no desenvolvimento dos processos.</li></ul></li></ul>

Figura 12 - Competências consignadas ao professor/formador do ensino profissional (extraído de Gonçalves e Martins, 2008, p. 55)

Neste contexto, o desempenho docente assume um carácter de desafio permanente, que deverá resistir a qualquer uniformização, modelo ou solução descontextualizada. É indispensável que se assuma uma atitude de investigação-ação sistemática, que conduza a

uma auto-formação permanente. Este desempenho, centrado na planificação modular implica reflexão antes, durante e após todas as ação de ensino-aprendizagem e projetos desenvolvidos. A reflexão sobre a prática e as suas consequências nas novas práticas a implementar, assumem, assim, o centro da atividade do professor/formador, sendo extraordinariamente relevantes para um maior sucesso educativo, profissional e pessoal dos alunos (Leite, Malpique e Santos, 1989). O esquema da figura 13, traduz as características do desempenho docente no contexto da estrutura modular dos cursos profissionais.

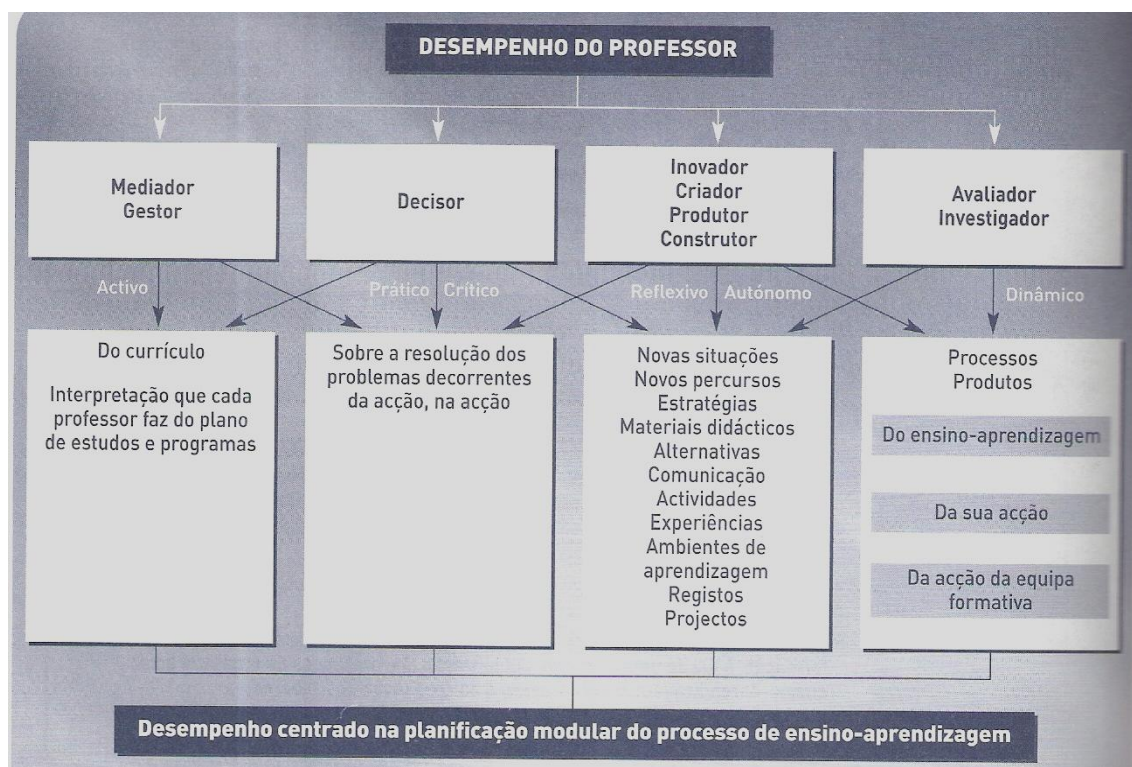


Figura 13 - Características de desempenho do professor/formador no ensino profissional (extraído de Gonçalves e Martins, 2008, p. 56)

Ainda que alguns autores, tais como, Tyack e Cuban (1994) citados por Orvalho e Alonso (2009) refiram que os professores/formadores não só desconhecem os princípios psicopedagógicos subjacentes à estrutura modular do currículo de competências proposto para o ensino profissional e em particular para os cursos profissionais, como o seu trabalho na sala de aula (sobretudo o conjunto de significados e práticas partilhadas) não se alterou<sup>15</sup>. Referem os mesmos autores, que é necessário que os mesmos se sintam motivados para que, com base em formação adequada, possam interiorizar esses mesmos princípios. Orvalho e Alonso (2009) acrescentam ainda que, isso lhes permitirá ter uma visão mais abrangente que

<sup>15</sup> Alexander, Murphy e Woods (1996), citados por Bolivar (2003), apresentam duas explicações para esta resistência à mudança: os professores tendem a escolher, nas inovações, aquelas dimensões ou aspetos que lhe parecem ser mais familiares e mais fáceis de tratar, em vez daquelas que são a base da solução dos problemas da educação e formação, ou não tomam em linha de conta os princípios subjacentes, ou necessários, para colocar em prática as inovações.

os ajudará a orientar o seu trabalho pedagógico não só com os seus alunos como também com as próprias empresas.

Ao nível da relação pedagógica, é fundamental um olhar diferente sobre o que acontece na escola. Esta relação não se pode reduzir à sala de aula - todos os espaços e momentos são “escola”. Cada um dos professores/formadores deverá assumir, de alguma forma, o carácter permanente de tutor de cada um dos alunos, ajudando-o a valorizar-se e a controlar o seu percurso, através do planeamento conjunto, ordenado e sequencializado (Gonçalves e Martins, 2008). Reveste-se assim, de enorme importância o acompanhamento permanente, que consiste no entender de Gonçalves e Martins (2008), em fazer com o aluno balanços sistemáticos sobre, por exemplo:

- que módulos tem por fazer?
- como estudar para os módulos e que materiais utilizar?
- que faltas tem?
- que riscos está a correr?
- que horas de formação tem que recuperar?
- quais as expectativas do professor/formador sobre o seu desempenho?
- que problemas disciplinares existem?
- como está a decorrer a FCT?
- como está a decorrer a PAP?
- que dificuldades está a sentir?

Este acompanhamento deverá induzir o aluno a proceder com regularidade a uma auto-avaliação do seu percurso, permitindo ao mesmo tempo, a sua responsabilização permanente.

Tudo isto implica uma mudança/adaptação das perspetivas organizacionais da escola e dos procedimentos pedagógicos dos professores/formadores na aplicação da estrutura modular do currículo de competências proposto para o ensino profissional e em particular para os cursos profissionais. Não podemos esquecer que, segundo as palavras de Marchesi e Martín (1999)

[...] uma escola de qualidade é a que potencia o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afectivas, estéticas e morais dos alunos, contribui para a participação e a satisfação da comunidade educativa, promove o desenvolvimento profissional dos docentes e influencia com a sua oferta educativa o contexto social. Uma escola de qualidade tem em conta as características dos seus alunos e do seu meio social [...] (p. 33).

#### 1.2.2.3.5. Ensinar conhecimentos, desenvolver competências e atitudes no processo de modularização

A relação entre saberes e competências preocupa todos os envolvidos no processo educacional, sobretudo, para a corrente de educadores contrários à adoção da pedagogia por

competências. Estes justificam a sua objeção alegando que o desenvolvimento de competências ocorre em detrimento dos saberes, sendo que os conteúdos de ensino ficam reduzidos ou ficam para segundo plano, por outras palavras, para se trabalhar com as competências é preciso reorganizar os conteúdos e limitar o tempo destinado ao ensino dos mesmos. Independentemente da opinião suscitada pelas duas correntes em causa, é imprescindível que os docentes desenvolvam nos alunos a capacidade de perceção, abstração e mobilização de conhecimento em benefício da construção de competências, talvez desenvolvendo eles próprios competências para ensinar e que estas estejam presentes em toda a sua prática docente. É necessário que os mesmos enquanto professores desenvolvam as habilidades e aptidões para o ensino e, conseqüentemente, possam incentivar os seus próprios alunos a descobrir e desenvolver as suas próprias competências (Souza, 2006).

Neste contexto, o ensino profissional de estrutura modular impõe que a planificação e a didatização se devam centrar na aquisição, pelo aluno, de competências gerais que o mesmo deverá mobilizar (base da integração do sujeito nas dinâmicas variáveis de organização do mundo do trabalho), proporcionando, ao longo dos três anos de formação, variadas experiências de aprendizagem, gradualmente mais exigentes e responsabilizadoras, em que se cruzem conhecimentos, capacidades e atitudes que o aluno seja capaz de mobilizar a cada nova situação com que se depara, assumindo-se assim como principal responsável pela sua atualização permanente (Gonçalves e Martins, 2008). Embora os conhecimentos profissionais sejam intrínsecos a cada um dos cursos, há capacidades e atitudes que são transversais a todas as áreas de atividade, daí que seja indispensável que o aluno termine o curso dominando esse tipo de competências (*idem*, 2008).

A noção de competência é originária das ciências cognitivas e apresenta uma marca fortemente psicológica. Perrenoud (2002) designa competência como “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos [saberes, capacidades, informações, etc] para solucionar com pertinência e eficácia um determinado tipo de situações” (p. 15). Independentemente da interpretação que o conceito suscita de acordo com o seu campo de aplicação, podemos afirmar que o conceito de competência é a capacidade<sup>16</sup> de um indivíduo, definida e mensurada, em termos de desempenho e não somente de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes<sup>17</sup>, as quais são necessárias, mas insuficientes para o desempenho efetivo em contexto profissional (Souza, 2006). Perrenoud (2000) citado por Gonçalves e Martins (2008), identifica oito grandes categorias de competências fundamentais no domínio da autonomia das pessoas:

---

<sup>16</sup> Gonçalves e Martins (2008), referem como importantes, as seguintes capacidades a desenvolver nos indivíduos: Analisar, aplicar técnicas, auto-avaliar, avaliar, averiguar, classificar, colaborar, comparar, comunicar, conceber, concretizar, conservar, controlar, coordenar, criticar, decidir, definir, descrever, diagnosticar, esquematizar, executar, explicar, fiscalizar, ilustrar, implementar, interpretar, justificar, memorizar, observar, organizar, orientar, participar, pensar, pesquisar, preservar, prevenir, questionar, qualificar, registar, relacionar, resolver problemas, resumir, trabalhar em equipa, transformar, utilizar equipamentos, zelar.

<sup>17</sup> Gonçalves e Martins (2008), referem como importantes, as seguintes atitudes a desenvolver nos indivíduos: Adaptabilidade, assertividade, capacidade crítica, cooperação, curiosidade, dedicação, empreendedorismo, iniciativa, interesse, motivação, negociação, objetividade, pragmatismo, respeito e responsabilidade.

- saber identificar, avaliar e valorizar as suas possibilidades, os seus direitos, os seus limites e as suas necessidades;
- saber formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo;
- saber analisar situações, relações e campos de força de forma sistémica;
- saber cooperar, agir em sinergia, participar em atividades coletivas e partilhar lideranças;
- saber construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva do tipo democrático;
- saber gerir e superar conflitos;
- saber conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las;
- saber construir normas negociadas de convivência que superem diferenças culturais.

A cada uma destas categorias seriam especificados grupos concretos de situações que visassem a operacionalização das mesmas. Por exemplo, saber desenvolver estratégias para manter o emprego em situações de reestruturação de uma empresa. No entender de Gonçalves e Martins (2008), “é nestas competências transversais concretas e nas competências profissionais, que os processos de ensino aprendizagem têm de centrar-se, de forma a afastar abstrações neutras e a trabalhar num sentido muito concreto e verificável” (p. 85).

Neste cenário, a planificação modular ganha especificidades próprias, conforme podemos verificar no esquema da figura 14.

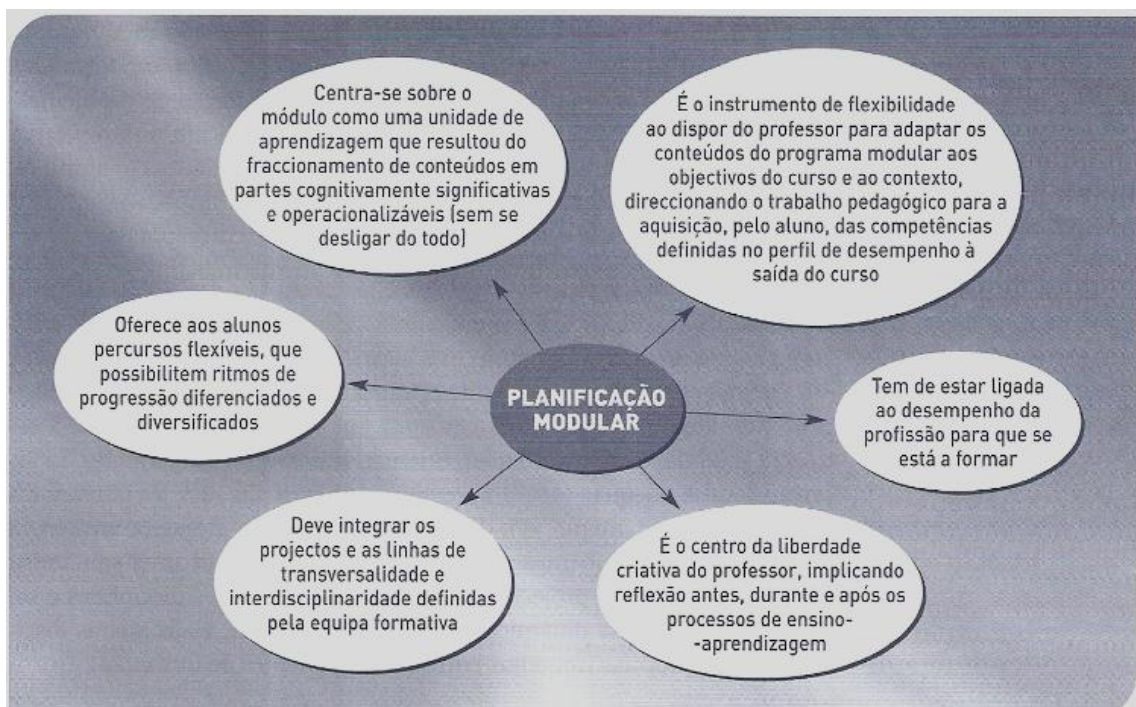


Figura 14 - Especificidades da planificação modular no ensino profissional/cursos profissionais (extraído de Gonçalves e Martins, 2008, p. 71)

Face às características evidenciadas na figura 14, a concretizar com a planificação modular, mais do que a seleção do que deve ser aprendido pelos alunos (planificação centrada nos conteúdos), devem antes de mais, de acordo com Gonçalves e Martins (2008), colocar-se as seguintes questões:

- quais as competências que o aluno deve adquirir no módulo?
- como aprende o aluno a mobilizar conhecimentos, capacidades e atitudes, transformando-os em competências?
- como é preciso ensinar para que isso aconteça?

Os mesmos autores salientam que, em primeiro lugar, é indispensável distinguir entre acumulação de conhecimentos ou “quantidade de saber”, por parte do aluno, no fim do módulo e o valor desse conhecimento para o seu desempenho futuro como profissional. A acumulação do saber não deverá guiar o processo de planificação. Este deverá ser orientado para a dinamização de processos de aprendizagem que conduzam os alunos a desempenhos, ou seja à mobilização, em situação profissional, de conhecimentos e atitudes. Assim, o processo de planificação modular, após cruzar os conteúdos do programa com as competências definidas no perfil de desempenho à saída do curso, deve centrar-se na organização de um percurso de atividades e experiências, que conduzam o aluno à aquisição, por um lado, dos conhecimentos e atitudes estruturantes para a profissão em causa, e, por outro lado, ao treino da sua mobilização em situação real de trabalho ou em simulação. Em segundo lugar, é fundamental centrar todo o trabalho pedagógico na atividade do aluno. O professor/formador poderá prever alguns momentos de exposição das atividades, de exploração de guiões de atividades, ou de esclarecimento de dúvidas, mas a generalidade de horas do módulo deve ser dedicada à atividade do aluno, ou de grupos de alunos, em torno dos projetos propostos, de materiais fornecidos, da resolução de problemas, da preparação de apresentações ou desempenhos. Sem um treino permanente neste tipo de atividades, durante os três anos do curso, o aluno jamais será capaz de desempenhos profissionais (que implicam também desempenhos pessoais e sociais) de qualidade, que correspondam às necessidades de mão-de-obra qualificada do mercado de trabalho.

Nesta perspetiva, a planificação modular emerge como um instrumento de reajustamento dos programas aos objetivos pedagógicos dos cursos profissionais e ao projeto educativo da escola, fomentando estratégias ativas de ensino-aprendizagem e permitindo ao mesmo tempo, através do exercício da autonomia pedagógica que a estrutura modular propicia, adaptar, orientar, introduzir componentes de inserção local e adequar toda a aprendizagem às realidades do curso e do meio (Gonçalves e Martins, 2008). Quer o professor/formador quer a escola, são peças importantes no reajustamento necessário à operacionalização da planificação modular. A implementação do modelo de ensino de competências requer dos docentes uma reformulação dos seus conceitos. Atualmente é preciso fazer mais do que simplesmente fazer o aluno aprender, a competência exigida hoje é o domínio de assuntos em profundidade suficiente para reconstruí-los em situações abertas e

tarefas complexas, aproveitando as ocasiões, partindo do interesse dos alunos, explorando os acontecimentos, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes. Os saberes e o “saber fazer” de alto nível são construídos em situações múltiplas, complexas, cada uma delas dizendo respeito a vários objetivos, por vezes em várias disciplinas (Perrenoud, 2000 citado por Souza, 2006). É que, como refere Perrenoud (2000) citado por Gonçalves e Martins (2008)

para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projectos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar os seus conhecimentos e, em certa medida, a completá-los. Isto pressupõe uma pedagogia activa e cooperativa” (p. 78).

A escola não constrói a partir do zero, e o aprendiz não é uma *tabula rasa*, uma mente vazia ao contrário, ele sabe “muitas coisas”, questionou-se e assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem provisoriamente (Perrenoud, 2000 citado por Souza, 2006). A escola terá que se mostrar dinâmica e geradora de projetos integradores de diferentes disciplinas e saberes (Azevedo, 1991). Ensinar hoje, na perspetiva de Perrenoud (2000) citado por Gonçalves e Martins (2008), “deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas” (p. 78).

Em suma, a planificação modular no ensino profissional e em particular nos cursos profissionais, assume-se como a fase fulcral de preparação de processos de aprendizagem centrados no desempenho profissional competente e não na aquisição de conhecimentos disciplinares, estruturando-se em leituras contextualizadas efetuadas pelos professores/formadores a partir do programa disciplinar modular, do perfil de desempenho à saída do curso e dos projetos definidos pela equipa formativa e dos seus objetivos inter e transdisciplinares (Gonçalves e Martins, 2008).

#### 1.2.3.3.6. Impacto na organização escola

A Reforma do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março), em 2004, ao consignar o alargamento dos cursos profissionais às escolas secundárias públicas, criou o enquadramento para a implementação de medidas concretas de resposta aos inaceitáveis níveis de insucesso e abandono escolar que ainda caracterizam o sistema de educação português e uma resposta ao repto lançado pela OCDE de apostar na qualificação da população portuguesa tanto dos jovens, como dos adultos. Esta reforma introduziu diversas alterações no desenho curricular e salientou a necessidade de expansão da oferta de formação profissional inicial no sistema de ensino, particularmente na vertente do ensino profissional que, desde a década de 1980, se encontrava confinado à actuação e oferta de um número limitado de escolas profissionais, muitas delas de natureza privada e muito dependentes do financiamento público (comunitário e nacional).

A abertura ao exterior, a diversificação das ofertas formativas e consequente alargamento e a liderança interna foram três dos desafios que se colocaram às escolas

secundárias públicas nestes anos de construção e expansão da oferta qualificante (Orvalho e Silva, 2008). A desproporção da oferta educativa e formativa verificada nas escolas secundárias públicas, entre os cursos científico - humanísticos e os cursos profissionalmente qualificantes era indiciadora da prevalência de um modelo organizativo e pedagógico, que apresentava como objetivo hegemónico a preparação dos alunos para o prosseguimento de estudos de nível superior, em detrimento de um modelo compatível com a estrutura modular definida para os cursos profissionais (*idem*, 2008). A aposta de expansão dos cursos profissionais para o interior das escolas secundárias públicas veio assim transformar um cenário que se mantinha relativamente estagnado nas últimas décadas e que conferia à oferta de ensino e formação profissional inicial de nível intermédio o estatuto de um segmento minoritário e tendencialmente desligado do ensino secundário, embora com ele se articulasse (Azevedo *et al.*, 2003). Em resultado dessa expansão, a proporção de jovens que frequenta ofertas qualificantes no ensino secundário tem vindo a crescer, representando em 2009/2010, 43% dos jovens matriculados no ensino secundário (*Idem*, 2003). De realçar que, ao nível dos cursos profissionais, o número de alunos inscritos tem vindo a aumentar significativamente, passando de 3676 no ano letivo 2004/2005 para 54 899 no ano letivo 2008/2009. Estes mesmos cursos, abrangem já valores que rondam os 22,32% da totalidade dos alunos inscritos no ensino secundário em 2008 (Gonçalves e Martins, 2008; GEPE/ME, 2009a). Sendo que a tendência parece continuar a seguir o sentido do aumento da oferta de cursos profissionais nas escolas secundárias públicas.

O aumento desta oferta formativa nas escolas secundárias públicas, é também, segundo Presa (2010), a resposta a um imperativo nacional de colocar Portugal ao nível dos restantes países da União Europeia em matéria de percursos de qualificação de nível secundário. De acordo com este mesmo autor, importa, pois, que se tome consciência de que:

1. Os nossos parceiros comunitários apostam, cada vez mais, na preparação dos seus jovens para o mundo do trabalho, criando, dessa forma, melhores condições de competitividade às empresas e maior sucesso profissional aos formandos;
2. Alguns países como a Alemanha e a generalidade dos países mais desenvolvidos da União Europeia têm índices de frequência dos alunos do ensino secundário em percursos de formação profissional que ultrapassam os 60%;
3. Em Portugal, as Escolas Profissionais, são responsáveis por pouco mais de 10% de alunos do ensino secundário a que acrescem, agora, as Escolas Secundárias públicas com um pouco mais de 30%.

[http://www.cnedu.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=288%3Aensino-profissional-em-portugal&catid=42&lang=en](http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=288%3Aensino-profissional-em-portugal&catid=42&lang=en)

Face às condicionantes atrás apresentadas, facilmente se conclui que se torna primordial voltar a recentrar o ensino profissional no topo das prioridades nacionais sob pena de, cada vez mais, nos afastarmos dos países desenvolvidos da Europa.

O processo de implementação da oferta de cursos profissionais apresenta assim, novos desafios, a que as escolas têm procurado dar resposta. A coexistência dos cursos profissionais e da via de prosseguimento de estudos nas escolas secundárias públicas veio assegurar uma maior democratização das ofertas de ensino profissionalizante, criadas com o intuito de

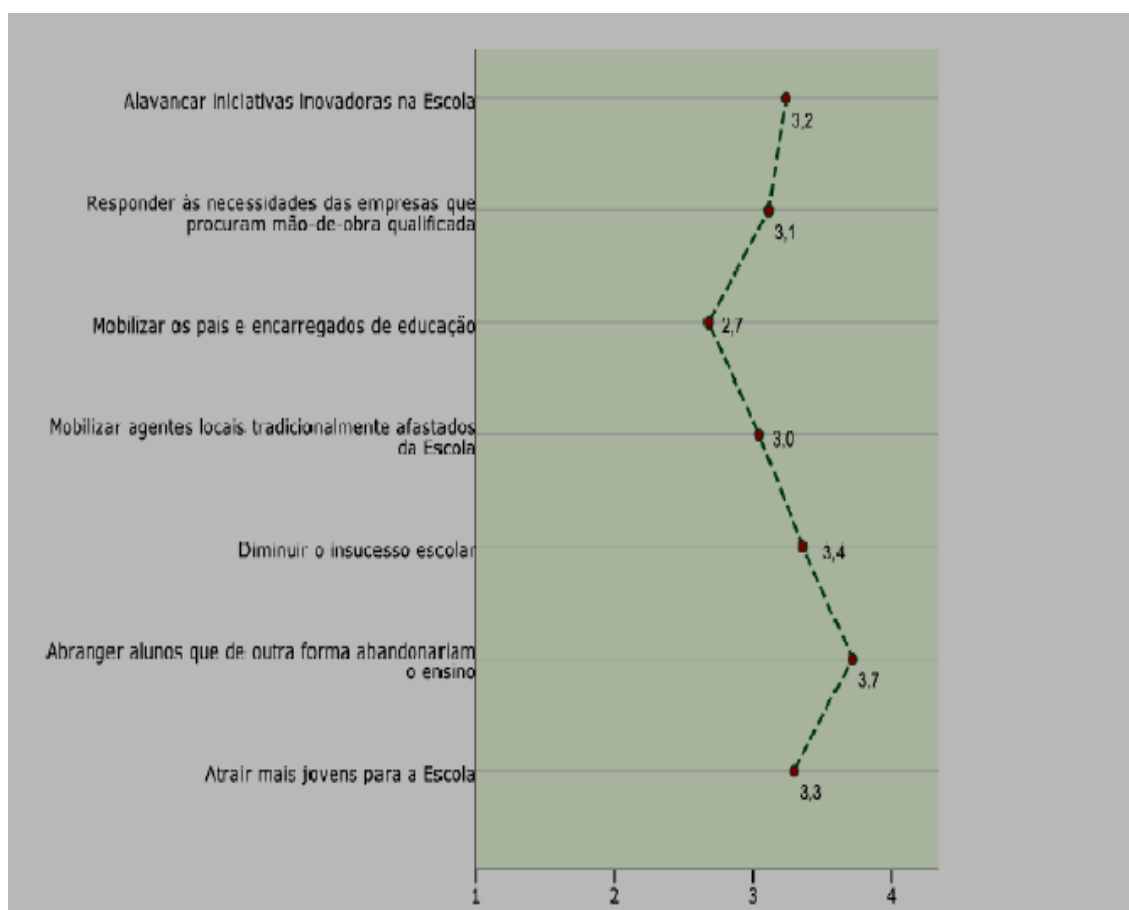
responder a orientações, interesses e capacidades dos jovens que não encontram resposta na via de prosseguimento de estudos (Neves *et al.*, 2008). A escola e os seus atores educativos são hoje o palco e os principais intervenientes de um período de mudança impulsionado pela abrangência de novos públicos, pela natureza profissionalizante dos cursos que acarreta novas exigências em relação aos recursos disponibilizados e estratégias pedagógicas desenvolvidas, e pela necessidade de articulação com a diversificação de leque de atores, outrora afastados da escola secundária pública (*idem*, 2008), nomeadamente as empresas e o poder local. Tal com afirma Azevedo (2007), citado por Orvalho e Silva (2008), “hoje, o nosso principal problema com os recursos educativos de uma comunidade já não é a sua quantidade, é a sua articulação, intercomunicação e convergência em dinâmicas precisas, concretas, úteis às pessoas concretas” (p. 14). A consolidação do processo de expansão dos cursos profissionais, sobretudo, na capacidade das escolas responderem a estas novas exigências, mais do que ao aumento quantitativo do número de cursos e vagas, sendo este um primeiro plano a destacar no âmbito da produção de resultados, é as escolas responderem positivamente ao desafio da expansão e podermos estar a assistir ao início de um sério combate à estigmatização social deste tipo de oferta educativa (Neves *et al.*, 2008). O esquema da figura 15, mostra alguns dos motivos mais importantes que as escolas secundárias públicas tiveram em conta para a expansão dos cursos profissionais (Neves, 2011).

Motivos	
+	Diversificar a oferta face à rede de ofertas formativas existente na Região
	Adequar a oferta às necessidades actuais do tecido empresarial
	Adequar a oferta às necessidades futuras do tecido empresarial
	Adequar a oferta à procura dos candidatos
	Adequar a oferta à evolução tecnológica
	Por orientação da DRE/ANQ
-	Rentabilizar a capacidade (recursos físicos e humanos) instalada na Escola

Figura 15 - Motivos mais importantes que as escolas secundárias públicas tiveram em conta para a expansão dos cursos profissionais (extraído de Neves, 2011, p. 28)

Por outro lado é importante destacar que, ao nível das escolas secundárias públicas, é visível já o impacto da acentuada expansão dos cursos profissionais, nomeadamente no que diz respeito ao efeito na redução das taxas de insucesso e abandono escolares. De acordo com dados do ME (2007), no que se refere ao insucesso escolar, a taxa de retenção de alunos ao nível do ensino secundário, em geral, tem vindo a baixar de 32% em 2004/2005, para 25% em 2006/2007. Quanto à taxa de abandono escolar, também se registaram resultados positivos quanto à saída precoce do sistema de ensino. A percentagem de jovens dos 18 aos 24 anos que não concluíram o ensino secundário e não estiveram inscritos em ações de educação e formação baixou três pontos percentuais, descendo, no ano de 2007, para 36,3% (*idem*, 2007). De acordo com estes números, mantiveram-se mais 30 mil jovens no sistema de ensino

em 2007 (*Ibidem*, 2007). Embora grande parte das escolas secundárias públicas se debata com o desafio de conseguir definir e organizar, em simultâneo, as diversas ofertas educativas e formativas (Duarte, 2007, citado por Marteleira, 2010), um estudo realizado por Neves *et al.* (2008), no âmbito do IESE, revela que, cerca de 78% das escolas inquiridas em 2011, afirmam que apesar do esforço que lhes é exigido, a implementação dos cursos profissionais irá permitir dar uma nova oportunidade de formação aos jovens que abandonaram o ensino regular. Apesar de ainda prevalecer um estigma negativo relativamente a este tipo de oferta educativa, parece consensual que esta oferta permite atrair mais jovens para o ensino, nomeadamente jovens que, de outra forma, abandonariam a escola sem concluir o 12.º ano. Também as escolas parecem estar mobilizadas para encontrar estratégias facilitadoras da progressão dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e, assim, diminuir o abandono e insucesso escolar (*Idem*, 2008). O gráfico da figura 16, traduz a perceção do potencial dos cursos profissionais face às restantes ofertas educativas de nível secundário quanto ao seu contributo para alguns fatores (*Idem*, 2008).



Legenda: Valor médio na escala de 1- Potencial Nulo a 4 - Potencial Elevado

Fonte: Inquérito às Escolas, IESE, 2009

Figura 16 - Perceção do potencial dos cursos profissionais face às restantes ofertas educativas de nível secundário quanto ao seu contributo para alguns fatores (extraído de Neves *et al.*, 2008)

Tendo em conta o contexto atrás referenciado, as escolas secundárias públicas, até aqui organizadas para um tipo de ensino secundário centrado na própria escola e nos seus modelos mais tradicionais de ensino, vão ter de, em consequência da introdução do ensino profissional e em particular dos cursos profissionais, no seu seio, de: apetrechar-se (equipamentos, formadores, ...) para novos tipos de ensino; adaptar-se a uma diversidade de novos perfis de formação e procurar novos parceiros para poderem desempenhar de modo eficaz a sua função (Neves *et al.*, 2008). Deve, ainda, face a esta nova realidade emergente e de acordo com Neves (2011), apostar na adequação dos recursos ao perfil de ensino profissional; desenvolver estratégias de estruturação curricular; capacitar as equipas pedagógicas envolvidas; desencadear novas exigências do trabalho docente; recrutar novos formadores, em áreas técnicas diversificadas; desenvolver redes com a comunidade local e o tecido empresarial; promover atividades de ensino-aprendizagem e métodos pedagógicos adequados e fomentar a formação dos professores, no que respeita à adequação da oferta disponível às necessidades específicas dos profissionais que lecionam os cursos profissionais. A assunção destes novos papéis pela escola secundária pública implica, assim, a implementação de dispositivos de monitorização da qualidade da oferta formativa e de dispositivos de acompanhamento pós-formação, tal como evidencia o esquema da figura 17 (Neves, 2011).

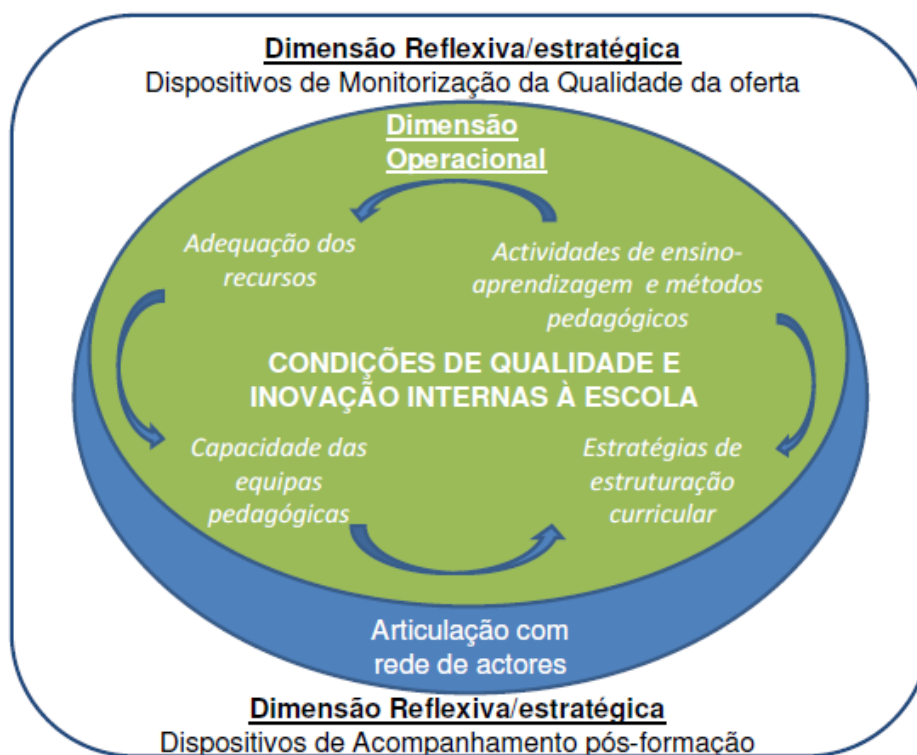


Figura 17 - Dispositivos de monitorização da qualidade da oferta formativa e de dispositivos de acompanhamento pós-formação dos cursos profissionais (extraído de Neves, 2011, p. 20)

A escola secundária pública deve fazer prioritariamente, uma forte aposta na dimensão - ensino-aprendizagem e nos métodos pedagógicos. Neste âmbito, Gonçalves e Martins (2008)

defendem que, cabe à escola, como sistema organizacional, através da afirmação da sua autonomia e em conjunto com a equipa formativa:

- participar na definição do currículo, nomeadamente, na adaptação de módulos que contemplem componentes regionais do currículo;
- desenvolver um clima de responsabilidade e de partilha da planificação, execução e avaliação das actividades;
- seleccionar métodos pedagógicos ativos e individualizados;
- construir e seleccionar recursos educativos diversificados;
- adequar o modelo de avaliação contínua às especificidades do projecto educativo do curso profissional;
- conceber critérios de progressão que se coadunem com os objetivos da estrutura modular e que promovam o sucesso;
- organizar actividades de complemento e compensação educativa que percorram todo o currículo de forma transversal;
- sensibilizar os alunos para as características próprias do tipo de curso que frequentam, nomeadamente para as especificidades do desenvolvimento curricular, do projecto educativo, do perfil profissional, das condições de desenvolvimento da FCT e da PAP, bem como de todas as normas existentes (regime de faltas, recuperações, avaliação, comportamento esperado, resultados escolares, etc) (p. 53).

Segundo os mesmos autores, a escola deve assumir uma postura de flexibilidade e de adaptabilidade como princípios estruturantes da sua ação, rompendo com modelos organizacionais rígidos, normativistas e demasiado burocratizados. O esquema da figura 18, mostra, neste contexto, um dos possíveis posicionamentos que a escola secundária pública deve assumir face à implementação dos cursos profissionais (*ibidem*, 2008).

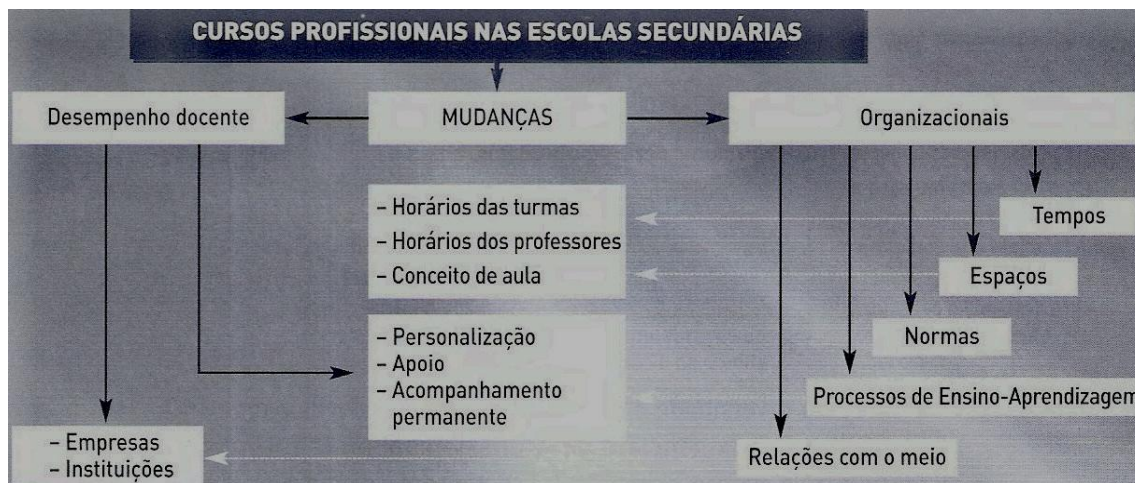


Figura 18 - Posicionamento que a escola secundária pública deve assumir face à implementação dos cursos profissionais (extraído de Gonçalves e Martins, 2008, p. 53)

## Capítulo 2

### 2.1. Estudo empírico

#### 2.1.1. Metodologia

A presente investigação consiste num estudo descritivo e interpretativo e recorre à aplicação de inquéritos por questionário e respetiva análise de dados. Para a análise quantitativa dos dados recolhidos, foi criada uma base de dados na versão 20.0 do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para o Windows. A introdução dos dados foi feita de acordo com um sistema de codificação pré-estabelecido, de forma a identificar cada variável. No que respeita ao tratamento estatístico, optou-se pela estatística descritiva, dadas as características do estudo em causa. Em concreto, as tabelas de frequência e respetivos valores percentuais para as variáveis em escala nominal. A apresentação dos resultados será feita através de tabelas e gráficos. Foi realizada também uma consulta de documentos internos arquivados pela escola com interesse para o esclarecimento das questões específicas de investigação.

#### 2.1.2. Questões de investigação

O presente estudo empírico procura dar resposta à seguinte questão geral:

*Qual a perceção dos principais agentes educativos relativamente aos cursos profissionais quanto à sua importância, qualidade e implementação na escola secundária pública?*

Tendo como base esta questão geral, formulamos as seguintes questões específicas de investigação:

- 1. Que avaliação fazem os professores, diretores de curso, diretores de turma dos cursos profissionais e direção da escola quanto à sua importância, qualidade e implementação na escola secundária pública?*
- 2. Que avaliação fazem os professores, diretores de curso, diretores de turma dos cursos profissionais e direção da escola relativamente a propostas que visam uma maior eficácia no funcionamento e na qualidade dos cursos profissionais na escola secundária pública?*
- 3. Que avaliação fazem os alunos dos cursos profissionais da escola secundária pública do curso que frequentam, quanto à sua importância, qualidade e expectativas futuras ambicionadas pelos mesmos?*
- 4. Que avaliação fazem os alunos dos cursos profissionais relativamente à implementação dos mesmos na escola secundária pública.*

### 2.1.3. Sujeitos/caraterização da amostra

O estudo empírico realizou-se numa escola Secundária Pública da Região Centro, no ano letivo 2011/2012, e envolveu 107 alunos dos cursos profissionais (10º, 11º e 12º anos) que frequentaram a referida escola, representativos dos 4 cursos a funcionar na mesma (Curso Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde; Curso Profissional de Técnico de Apoio à Infância; Curso Profissional de Técnico de Processamento e Controlo de Qualidade Alimentar e Curso Profissional de Técnico de Energias Renováveis) e 44 professores que lecionaram os quatro cursos profissionais a funcionar nessa mesma escola, incluindo três Diretores de Curso (foi excluído o Diretor de um dos Cursos Profissionais, uma vez que estava atribuído ao autor desta investigação), oito Diretores de Turma dos respetivos cursos, mais a Diretora e a Coordenadora dos Cursos Profissionais da escola (elemento de Direção da escola), totalizando assim 46 professores. A amostra selecionada quer dos alunos quer dos professores envolvidos no estudo, corresponde à quase totalidade dos alunos inscritos nos respetivos cursos e dos professores que lecionaram os mesmos. De referir que do total dos 131 alunos que faziam parte dos 4 cursos profissionais existentes na escola, 11 alunos desistiram enquanto se desenvolvia este estudo e como tal não responderam ao inquérito por questionário e 13 alunos intervieram na validação dos inquéritos por questionário aplicados aos mesmos (aproximadamente 10% da amostra dos 131 alunos iniciais), e como tal, foram também excluídos desta investigação. Quanto aos 50 professores que lecionaram os cursos profissionais, 1 professora não respondeu ao inquérito por questionário que lhe foi distribuído, tendo sido assim também excluída do estudo e 5 professores participaram na validação do inquérito por questionário aplicado aos mesmos (aproximadamente 10% da amostra dos 50 professores iniciais), sendo por isso também excluídos do estudo. Apesar dos entraves surgidos, pensamos que a amostra é mesmo assim, bastante representativa para retirar conclusões significativas face ao objetivo que se propõe para a presente investigação. Relativamente à amostra dos alunos que frequentaram os 4 Cursos Profissionais (107 alunos - ver tabela 4) no ano letivo 2011/2012, podemos referir que:

- em média, quanto à idade, apresentavam 18,32 anos (gênero masculino - 18,69 anos e gênero feminino - 17,95 anos);
- quanto ao gênero, 36 alunos (33,6%) eram do sexo masculino e 71 alunos eram do sexo feminino (66,4%);
- em relação à naturalidade, 100 alunos (93,5%) eram oriundos do meio urbano e 7 alunos (6,5%) do meio rural;
- relativamente à residência, 87 alunos (81,3%) residiam dentro do Conselho onde se situa a escola em estudo e 20 (18,7%) em concelhos limítrofes;
- de acordo com o CP frequentado em 2011/2012, 45 (42,1%) frequentavam o CPTAI, 25 (23,4%) o CPTER, 27 (25,2%) o CPTPCQA, 10 (9,3%) o CPTAS;

- quanto ao ano do CP frequentado em 2011/2012, 28 alunos frequentavam o 10º ano (1º ano do curso/26,2%), 36 alunos o 11º ano (2º ano do curso/33,6%), 43 alunos o 12º ano (3º ano do curso/40,2%);
- em relação à repetição do CP frequentado em 2011/2012, apenas 1 aluno repetiu o 10º ano (1º ano do curso);
- quanto à Interrupção do CP frequentado em 2011/2012, apenas 2 alunos repetiram o 10º ano (1º ano do curso);
- relativamente à frequência de outro CP, antes do curso frequentado em 2011/2012, apenas 19 alunos (17,8%) frequentaram 1 curso profissional que não concluíram;
- quanto à habilitação académica de entrada no CP que frequenta em 2011/2012, 97 alunos (90,7%) tinha o 9º ano de escolaridade, 6 alunos (5,6%) o 10º ano de escolaridade e 4 alunos (3,7%) o 11º ano de escolaridade.

A tabela 4 sintetiza a caracterização da amostra atrás apresentada.

Quanto à amostra dos professores (46 professores - ver tabela 5) que lecionaram ou que mantiveram ligação aos Cursos Profissionais no ano letivo 2011/2012, podemos salientar que:

- em média, quanto à idade, apresentavam 44,33 anos (gênero masculino - 45,52 anos e gênero feminino - 43,15 anos);
- quanto ao gênero, 19 professores (41,3%) eram do sexo masculino e os restantes 27 do sexo feminino (58,7%);
- em relação à naturalidade, todos os 46 professores (100%) eram oriundos do meio urbano;
- relativamente à residência, 39 professores (84,8%) residiam dentro do Conselho onde se situa a escola em estudo e 7 (15,2%) em concelhos limítrofes;
- quanto à situação profissional, 42 professores (91,3%) eram docentes de carreira profissionalizados, 1 professor era docente contratado não profissionalizado (2,2%) e 3 eram técnicos especializados (6,5%);
- em relação ao tempo de serviço, 17 professores situavam-se no intervalo entre os 0 e os 15 anos (37%), 24 professores situavam-se no intervalo entre os 16 e os 30 anos (52,2%) e 5 professores tinham tempo de serviço superior a 30 anos (10,8%);
- relativamente ao grupo de recrutamento/área lecionada, no ano letivo 2011/2012, 21 professores (48,7%) lecionaram na área sócio/cultural, correspondendo a 3 professores do grupo 300 - Português (6,9%), 4 professores do grupo 330 - Inglês (9,3%), 1 professor do grupo 400 - História (2,4%), 3 professores do grupo 410 - Filosofia (6,9%), 2 professores do grupo 420 - Geografia (4,7%), 2 professores do grupo 430 - Economia e Contabilidade (4,7%), 3 professores do grupo 550 (6,9%) e 3 professores do grupo 620 - Educação Física (6,9%); 4 professores da área exclusivamente científica - grupo 500 - Matemática (9,3%); 11 professores da área científica/técnica (25,7%), dos quais, 4 professores eram do grupo 510 - Físico-Química (9,3%) e 7 professores do grupo 520 - Biologia/Geologia (16,4%); 7 professores da área exclusivamente técnica (16,3%), englobando, 2 professores do grupo 540

- Eletrotécnica (4,7%), 3 professores do grupo 600 - Artes Visuais (6,9%) e 2 professores sem grupo atribuído pelo Ministério da Educação e Ciência (4,7%);
  - quanto ao tempo lecionado até ao ano letivo 2011/2012, a média de todos os professores envolvidos situava-se nos 2,53 anos;
  - em relação às funções exercidas no ano letivo 2011/2012, 35 professores exerceram apenas função docente (76,1%), 1 professor exerceu função docente e de Diretor de Curso (2,1%), 6 professores exerceram função docente e de Diretores de Turma (13%), 2 professores exerceram as funções de docente, de Diretor de Turma e de Diretor de Curso (4,4%) e 2 professores pertenceram à Direção Executiva da escola (4,4%).
- A tabela 5 sintetiza a caracterização da amostra atrás apresentada.

Tabela 4 - Caracterização da amostra dos alunos que frequentaram os Cursos Profissionais em 2011/2012

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

ALUNOS - 107 inquiridos																											
Idade Em 2012 (média)	Género (nº/%)		Naturalidade (nº/%)		Residência (nº/%)		CP frequentado em 2011/2012 (nº/%)			Ano do CP frequentado em 2011/2012 (nº/%)		Repetição do CP frequentado em 2011/2012 (nº de vezes)		Interrupção do CP frequentado em 2011/2012 (nº de vezes)		Frequência de outro CP, antes do curso frequentado em 2011/2012 (nº/%)			Habilitação académica de entrada do CP que frequenta em 2011/2012 (nº/%)								
	M	F	M	F	MU	MR	NC	FC	CPTAI	OPTER	OPTPOQA	CPTAS	10º (1º ano)	11º (2º ano)	12º (3º ano)	10º (1º ano)	11º (2º ano)	12º (3º ano)	1 CP	2 CP	2 CP	10º	11º	12º			
18,69	36 (33,6)	71 (66,4)	100 (93,5)	7 (6,5)	MU	MR	NC	FC	CPTAI	OPTER	OPTPOQA	CPTAS	10º (1º ano)	11º (2º ano)	12º (3º ano)	10º (1º ano)	11º (2º ano)	12º (3º ano)	0 (0)	19 (17,8)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	97 (90,7)	10º (10%)	11º (11%)	12º (11%)

LEGENDA:

M - Masculino

F - Feminino

MU - Meio Urbano

MR - Meio Rural

NC - No Concelho onde se situa a escola e em estudo

FC - Fora do Concelho onde se situa a escola em estudo

CP - Curso Profissional

CPTAI - Curso Profissional de Apoio à Infância

OPTER - Curso Profissional de Energias Renováveis

OPTPOQA - Curso Profissional de Processamento e Controlo da Qualidade Alimentar

CPTAS - Curso Profissional de Auxiliar de Saúde

10º - 10º ano

C - concluído

NC - Não Concluído

nº - número

% - percentagem

Tabela 5 - Caracterização da amostra dos professores que lecionaram ou que mantiveram ligação aos Cursos Profissionais em 2011/2012

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

PROFESSORES (Diretores de curso/Diretores de turma/Direção executiva) - 46 Inquiridos																							
Idade em 2012 (média)	Género (nº/%)	Naturalidade (nº/%)	Residência (nº/%)	Situação profissional (nº/%)	Tempo de serviço em 2011/2012 (nº anos/%)	Grupo de recrutamento/áreas lecionadas (nº/%) no ano letivo 2011/2012										Tempo lecionado ao ano (nº/%)		Funções exercidas (nº/%) no ano letivo 2011/2012 (nº/%)					
						300 (100%) SC	330 (100%) SC	400 (100%) SC	410 (100%) SC	420 (100%) SC	430 (100%) SC	500 (100%) C	510 (100%) C/T	520 (100%) B/G	540 (100%) T	550 (100%) SC	600 (100%) T	620 (100%) SG	Tempo lecionado ao ano (nº/%)	Funções exercidas (nº/%)			
49,32	F	M	NC	DCP	0/15 anos	300 (100%) SC	330 (100%) SC	400 (100%) SC	410 (100%) SC	420 (100%) SC	430 (100%) SC	500 (100%) C	510 (100%) C/T	520 (100%) B/G	540 (100%) T	550 (100%) SC	600 (100%) T	620 (100%) SG	2,25	P (76,4)	DC (2,4)	P/DC/DT (21,3)	DT (1,4)
	M	F	MU	FC	16/30 anos	300 (100%) SC	330 (100%) SC	400 (100%) SC	410 (100%) SC	420 (100%) SC	430 (100%) SC	500 (100%) C	510 (100%) C/T	520 (100%) B/G	540 (100%) T	550 (100%) SC	600 (100%) T	620 (100%) SG		P (76,4)	DC (2,4)	P/DC/DT (21,3)	DT (1,4)

LEGENDA:

- M - Masculino
- F - Feminino
- MU - Meio Urbano
- MR - Meio Rural
- NC - No Concelho onde se situa a escola em estudo
- FC - Fora do Concelho onde se situa a escola em estudo
- CP - Curso Profissional
- DCP - Docente de Carreira Profissionalizado
- DcP - Docente contratado Profissionalizado
- DcNB - Docente contratado Não Profissionalizado
- TE - Técnico Especializado
- P - Português
- I - Inglês
- H - História
- F - Filosofia
- G - Geografia
- EC - Economia e Contabilidade
- M - Matemática
- FQ - Física-Química
- B/G - Biologia e Geologia
- Elect - Electrotecnicidade
- Inf - Informática
- AV - Artes Visuais
- EF - Educação Física
- SG - Sem Grupo
- SC - Sécio/Cultural
- C - Científica
- T - Técnica
- C/T - Científica e Técnica
- P - Professor
- P/DC - Professor e Diretor de Curso
- P/DT - Professor e Diretor de Turma
- P/DC/DT - Diretor de Curso e Diretor de Turma
- DE - Direção Executiva
- CP - Cursos Profissionais
- Iq5 - número
- q3 - número
- % - percentagem

## 2.1.4. Instrumentos utilizados para a recolha de dados

No sentido de dar resposta às questões específicas que emanam do presente estudo, optámos por utilizar como instrumento para a recolha de dados, o inquérito por questionário, tendo-se ainda procedido à consulta de alguns documentos internos disponíveis na escola onde foi realizada a presente investigação, pelas razões já atrás apontadas no subcapítulo “Metodologia”.

### 2.1.4.1. Inquérito por questionário

A elaboração dos inquéritos por questionário aplicados aos Professores/Diretores de Curso/Diretores de Turma, dos Cursos Profissionais/Direção Executiva e aos alunos dos cursos profissionais teve como referência/orientação alguns inquéritos por questionário já existentes, assim como a informação evidenciada em alguns artigos de investigação sobre os aspetos que se pretendiam evidenciar no presente trabalho (em concreto para o caso do inquérito por questionário aplicado aos alunos, de Gonçalves (2010); Brázio (2010) e do inquérito por questionário aplicado aos professores, a partir da informação obtida em artigos de investigação de Azevedo (2003); Orvalho e Silva (2008); Neves *et al.* (2008); Orvalho e Alonso (2009); Neves *et al.* (2008)), sendo efetuadas as respetivas adaptações no que diz respeito às questões aplicadas em função das questões específicas emanadas do presente estudo. Na elaboração dos inquéritos por questionário procuramos formular questões claras com linguagem simples e compreensível ao público alvo (Lima, 1981; Ghiglione e Matalon, 2001), em particular no inquérito por questionário aplicado aos alunos, estruturando-os segundo as dimensões de análise e indicadores (ver Quadros 3 e 4) que estivessem de acordo com as questões específicas da presente investigação. A consistência interna dos itens inscritos nos questionários foi medida através do *Alfa* de Cronbach, tendo-se obtido para o inquérito por questionário aplicado aos Professores/Diretores de Curso/Diretores de Turma/Direção Executiva um valor de  $\alpha$  total = 0,764 e para o inquérito por questionário dos alunos um valor de  $\alpha$  total = 0,886, revelando por isso ambos, uma estimativa de fiabilidade aceitável (Kaplan & Sacuzzo, 1982).

Quadro 3 - Dimensões de análise e indicadores do questionário aplicado aos Professores/Diretores de Curso/Diretores de Turma, dos Cursos Profissionais/Direção Executiva

DIMENSÕES DE ANÁLISE	INDICADORES
I - DADOS PESSOAIS E PROFIS- SIONAIS	1. Idade; 2. Género; 3. Naturalidade; 4. Residência 5. Situação profissional; 6. Tempo de serviço; 7. Grupo de recrutamento 8. Funções exercidas nos cursos profissionais no ano letivo de 2011/2012

<p>II - IMPORTÂNCIA, QUALIDADE E IMPLEMENTAÇÃO DOS CURSOS PROFISSIONAIS</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Indicação da avaliação atribuída à importância, à qualidade e à implementação dos cursos profissionais na escola onde está colocado(a) e presta serviço, para cada um dos aspetos apresentados</li> <li>2. Destacar possíveis propostas para uma maior eficácia no funcionamento e na qualidade dos cursos profissionais na escola secundária pública</li> </ol>
---	--

Quadro 4 - Dimensões de análise e indicadores do questionário aplicado aos alunos dos Cursos Profissionais

DIMENSÕES DE ANÁLISE	INDICADORES
I - DADOS PESSOAIS	1. Idade; 2. Género; 3. Naturalidade; 4. Residência
II - PERCURSO ESCOLAR	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Curso profissional frequentado no ano letivo 2011/2012</li> <li>6. Ano do curso profissional frequentado no ano letivo 2011/2012</li> <li>7. Repetição de algum ano do curso profissional frequentado no ano letivo 2011/2012</li> <li>8. Interrupção do curso profissional frequentado no ano letivo 2011/2012</li> <li>9. Frequência de outro curso profissional, antes de aquele em que está inscrito no ano letivo 2011/2012</li> <li>10. Indicação da habilitação académica do(a) aluno(a) que lhe permitiu entrar no curso profissional que está a frequentar</li> </ol>
III - IMPORTÂNCIA, QUALIDADE E IMPLEMENTAÇÃO DOS CURSOS PROFISSIONAIS	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. Indicação das três principais razões que levaram o aluno(a) a optar por um curso profissional</li> <li>12. Indicação da importância atribuída pelo aluno(a) para a escolha do curso profissional que frequenta, tendo em conta afirmações apresentadas</li> <li>13. Indicação da avaliação do curso profissional que o aluno(a) frequenta para aspetos apresentados</li> <li>14. Indicação da principal ambição suscitada ao aluno(a) depois de terminar o curso frequentado</li> <li>15. Indicação pelo aluno(a) da avaliação do impacto dos cursos profissionais na escola que frequenta para cada uma das afirmações apresentadas</li> </ol>

A validação dos inquéritos por questionário foi efetuada em várias etapas. Assim, para os dois inquéritos por questionário, foi elaborada uma primeira versão, tendo em conta, como atrás já foi referido, alguns inquéritos por questionário já existentes, assim como a informação relatada em alguns artigos de investigação sobre os aspetos que se pretendiam evidenciar, isto é, que fossem ao encontro das questões específicas suscitadas para a presente investigação. Tivemos em linha de conta as palavras de Messick (1989) que define a validade de um inquérito por questionário como “um julgamento avaliativo integrado acerca do grau em que os dados empíricos e as explicações teóricas apoiam a convicção de que as inferências e as ações baseadas nos resultados dos testes ou outras formas de avaliação são adequadas e apropriadas” (p. 13). Preocupamo-nos assim, em particular, com a validade de conteúdo dos mesmos, no sentido de perceber se as questões referenciadas nos inquéritos por questionário eram adequadas aquilo que se pretendia medir, isto é, se o conteúdo dos itens ia ao encontro das questões específicas de investigação que se pretendiam avaliar (Haynes *et al.*, 1995).

Seguindo esta linha de rumo, esta primeira versão (dos dois inquéritos por questionário), foi analisada e corrigida quanto ao conteúdo, forma e linguagem, pela orientadora da presente dissertação e por uma professora de Português da escola onde foi realizado o presente estudo, analisando e corrigindo esta última sobretudo os aspetos linguísticos. Numa segunda etapa, esta primeira versão (inquérito por questionário aplicado aos Professores/Diretores de Curso/Diretores de Turma, dos Cursos Profissionais/Direção Executiva) foi depois aplicada como pré-teste a cinco professores (amostra de 10% da população específica em estudo - 46 professores) que lecionavam os cursos profissionais, no sentido de aferir o mesmo. As dificuldades, dúvidas suscitadas, assim como as sugestões dos intervenientes (que foram excluídos do estudo), permitiram corrigir alguns aspetos de forma e conteúdo. Foi assim reformulada a redação, quanto ao conteúdo, das questões 7 e 8; alteração da ordem das opções da questão 8; reformulada a redação quanto ao conteúdo, das afirmações 4, 5 e 6 do quadro correspondente à questão 1 do tópico II e ainda reformuladas igualmente quanto ao conteúdo, a redação da questão 2 do tópico II e as afirmações 13, 20 e 21 do quadro correspondente à questão 2 do mesmo tópico. A versão final deste inquérito por questionário foi posteriormente aplicada à amostra da população selecionada (Professores/Diretores de Curso/Diretores de Turma, dos Cursos Profissionais/Direção Executiva) para recolha de dados. Quanto à validação do inquérito por questionário aplicado aos alunos dos cursos profissionais, foram seguidos os mesmos passos da validação do inquérito por questionário atrás mencionado, à exceção do número de alunos aos quais foi aplicado o pré-teste da primeira versão. Dado que a população específica em estudo, neste caso, era significativamente maior, o número de alunos que realizou o pré-teste foi 13 (amostra de 10% da população inicial específica em estudo - 131 alunos. 11 alunos desistiram dos cursos e 13 foram excluídos do estudo por terem realizado o pré-teste), representativos dos 4 cursos profissionais e das 10 turmas existentes na escola, tendo em conta o número de alunos por turma, isto é, 2 alunos do 10º ano do CPTAS; 1 aluno do 11º ano do CPTPCQA; 2

alunos do 12º ano do CPTPCQA; 1 aluno do 10º ano do CPTAI; 2 alunos do 11º ano do CPTAI; 2 alunos do 12º ano do CPTAI; 1 aluno do 11º ano do CPTER e 2 alunos do 12º ano do CPTER. Iguualmente, as dificuldades e dúvidas suscitadas aos mesmos no pré-teste, permitiram corrigir alguns aspetos de conteúdo e clarificação da linguagem utilizada. Foi assim, reformulada a redação quanto ao conteúdo da afirmação 5 do quadro correspondente à questão 12 do tópico II; substituídas duas palavras que permitiram simplificar e clarificar o entendimento das questões 10 e 14 e reformulada quanto ao conteúdo a afirmação 2 do quadro correspondente à questão 15 do tópico III. A versão final deste último inquérito por questionário foi também posteriormente aplicada ao universo da população selecionada (alunos dos cursos profissionais) para recolha de dados. Os dados obtidos pela aplicação dos dois inquéritos por questionário foram submetidos a tratamento estatístico, tal como está referido no tópico “Metodologia”.

#### 2.1.4.2. Documentação interna

A recolha de informação a este nível focalizou-se essencialmente em documentos internos arquivados pela escola onde decorreu o estudo (com autorização prévia da direção da escola), tendo em vista consolidar os dados obtidos e dar uma resposta mais sustentada às questões específicas previamente definidas para a presente investigação.

Serviram assim como fonte de pesquisa e de recolha de informação segura, os seguintes documentos internos:

- Atas dos conselhos de turma dos vários anos relativas aos 4 cursos profissionais (CPTAS; CPTPCQA; CPTAI; CPTER) que fizeram parte da oferta educativa no ano letivo 2011/2012;
- Atas dos conselhos de turma dos vários anos relativas aos 3 cursos profissionais (CPTPCQA; CPTAI; CPTER) que fizeram parte da oferta educativa nos anos letivos 2007/2008; 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011;
- Algumas atas de Conselhos Pedagógicos de vários anos letivos, assim como outros documentos elaborados pelo mesmo órgão, com informações relativas aos 4 cursos profissionais que fizeram parte da oferta educativa da escola (CPTAS; CPTPCQA; CPTAI; CPTER);
- Pautas de avaliação de final de ano relativas aos 4 cursos profissionais (CPTAS; CPTPCQA; CPTAI; CPTER) que fizeram parte da oferta educativa no ano letivo 2011/2012 e nos anos letivos 2007/2008; 2008/2009; 2009/2010; 2010/2011, relativamente ao CPTPCQA, CPTAI e CPTER;
- Boletins informativos de divulgação da oferta formativa elaborados pela escola;
- Relatórios dos Diretores de Turma dos 4 cursos profissionais (CPTAS; CPTPCQA; CPTAI; CPTER) que fizeram parte da oferta educativa no ano letivo 2011/2012;
- Relatórios dos Diretores de Curso dos 4 cursos profissionais (CPTAS; CPTPCQA; CPTAI; CPTER) que fizeram parte da oferta educativa no ano letivo 2011/2012;

- Relatórios de autoavaliação da escola relativos aos anos letivos 2009/2010 e 2010/2011;
- Relatórios de avaliação externa da escola tornados públicos em 2009 e 2010, arquivados internamente na escola;
- Projeto Curricular de Escola em vigor nos anos letivos 2009/2010 e 2010/2011;
- Projeto Educativo de Escola em vigor no período compreendido entre 2008 e 2011;
- Outros documentos elaborados internamente pela escola com informação importante para a concretização do objetivo da presente investigação.

### 2.1.5. Procedimento

Este estudo iniciou-se com a apresentação de um pedido de autorização escrito pelo investigador à direção da escola, em concreto à sua Diretora, onde iria ser desenvolvida a presente investigação, no dia 13 de outubro de 2011. Nesse pedido escrito, a Diretora da Escola foi informada sumariamente do teor da investigação, dos procedimentos a desenvolver na escola e da duração de tempo em que o mesmo iria decorrer (Anexo I). Obtida a respetiva autorização pela Direção da escola, foi posteriormente formalizado, no dia 10 de janeiro de 2012, dois outros pedidos por escrito entregues na Direção da escola. Um deles, a solicitar aos Professores/Formadores que lecionavam os cursos profissionais no ano letivo 2011/2012 a sua participação no preenchimento de um inquérito por questionário, sendo os mesmos informados do teor da investigação e garantido o anonimato e a absoluta confidencialidade das informações prestadas (Anexo II), o outro, dirigido aos Diretores de Turma dos Cursos Profissionais para que os mesmos diligenciassem o envio por carta a todos os Pais/Encarregados de Educação, no sentido dos mesmos autorizarem a participação dos seus filhos/educandos no estudo que iria ser efetuado (Anexo III). De referir que todos os Pais/Encarregados de Educação autorizaram os seus filhos/educandos a participarem nesta investigação, uma vez que no pedido foi garantido igualmente o anonimato e a absoluta confidencialidade das informações prestadas pelos seus filhos/educandos.

Dado que a recolha de dados se baseou, por um lado, na aplicação de dois inquéritos por questionário, um aos Professores/Diretores de Curso/Diretores de Turma, dos cursos profissionais/Direção Executiva e outro aos alunos dos cursos profissionais e por outro lado, na recolha de informação de documentos internos arquivados na escola, pelo investigador, importa destacar a altura e o modo como foram recolhidos esses mesmos dados. A validação dos dois inquéritos por questionário foi realizada em várias etapas, tal como está descrito no tópico “inquérito por questionário”, sendo que, a primeira versão dos dois inquéritos por questionário foi concretizada durante o mês de março e abril de 2012. O pré-teste da primeira versão dos dois inquéritos por questionário foi realizado durante a primeira quinzena de junho de 2012 e a aplicação dos questionários finais foi efetuada durante a segunda quinzena de junho de 2012. A distribuição e recolha do pré-teste dos dois inquéritos por questionário aos Professores/Diretores de Curso/Diretores de Turma, dos cursos

profissionais/Direção Executiva foi feita diretamente pelo investigador. Quanto ao pré-teste aplicado aos alunos dos cursos profissionais, o investigador forneceu o mesmo aos Diretores de Turma (fornecendo-lhes todas as informações necessárias para transmitir aos alunos), que na sala de aula (na disciplina lecionada pelo Diretor de Turma), os distribuiu aos alunos selecionados e os recolheu, fornecendo-os posteriormente ao investigador. A aplicação dos inquéritos por questionário finais foi realizada do seguinte modo:

➤ Professores/Diretores de Curso/Diretores de Turma, dos cursos profissionais/Direção Executiva

- Distribuição e recolha direta pelo investigador a todos os sujeitos envolvidos na investigação (46). Não foram distribuídos inquéritos por questionário aos docentes que realizaram o pré-teste para validação do inquérito por questionário (ver tópico “Inquérito por questionário”) para garantir a validade da investigação. De destacar, que uma docente não devolveu o inquérito por questionário que lhe foi distribuído. A maioria dos docentes optou por responder ao inquérito por questionário nas suas próprias casas e uma pequena minoria preencheu-o na escola onde foi realizado o presente estudo.

➤ Alunos dos cursos profissionais

- 1 - Distribuição pelo investigador, aos Diretores de cada Turma, do número de inquéritos por questionário correspondente ao número de alunos da turma;
- 2 - Aplicação do inquérito por questionário aos alunos, na sala de aula, na disciplina lecionada pelo Diretor(a) de Turma;
- 3 - Recolha dos inquéritos por questionário preenchidos, pelo Diretor(a) de Turma;
- 4 - Entrega dos inquéritos por questionário preenchidos pelos Diretores de Turma ao investigador.

De salientar que, dos 131 alunos iniciais que faziam parte da população inicial, apenas 107 preencheram o inquérito por questionário, já que 13 alunos realizaram o pré-teste para validação do inquérito por questionário, sendo por isso excluídos para garantir igualmente a validade da investigação e 11 alunos desistiram dos cursos durante o ano letivo 2011/2012.

Depois de recolhidos os dois inquéritos por questionário preenchidos, foram tratados os dados do ponto de vista estatístico tal como consta do subcapítulo “Metodologia”. Os resultados obtidos foram, sempre que possível, consolidados com a informação documental interna consultada pelo investigador ao longo do ano letivo 2011/2012, de modo a ir ao encontro das questões específicas de investigação previamente definidas.

## 2.1.6. Resultados

Dada a extensão dos resultados optámos por apresentar os mesmos de forma resumida, com recurso a tabelas e gráficos, de modo a melhor clarificar os resultados obtidos. Os dados na sua totalidade foram igualmente registados em tabelas e gráficos e foram reportadas para anexo (anexo VI e VII).

Optamos por apresentar os resultados obtidos nas questões 1A, 1B e 1C (ver anexo VI), considerando as dimensões: **Importância**; **Qualidade** e **Implementação** dos Cursos Profissionais, atribuídos quer aos Professores, quer aos Diretores de Curso/Diretores de Turma quer à Direção Executiva. Para a clarificação dos dados apresentados, cada item do inquérito do questionário aplicado foi associado a cada uma das dimensões atrás referidas. Logo, os itens 3, 4, 11, 14, 15 referem-se à dimensão **Importância**, os itens 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 16, 17 e 18 à dimensão **Qualidade** e os itens 1, 19, 20, 21 e 22 à dimensão **Implementação**. As tabelas 6, 7 e 8, apresentam os resultados relativos a cada uma das questões atrás referenciadas.

Tabela 6 - 1A. Avaliação da Importância, da Qualidade e da Implementação dos Cursos Profissionais pelos Professores (sem qualquer cargo de coordenação pedagógica atribuído)

Dimensões	Valor médio da percentagem (%) de itens Favoráveis (concorda+concorda totalmente)	Valor médio da percentagem (%) de itens Desfavoráveis (discorda+discorda totalmente)	Valor médio da percentagem (%) de itens Neutros (nem concorda+nem discorda)	Total (%)
Importância	65,28	19,42	15,3	100
Qualidade	56,4	23,5	20,1	100
Implementação	72,34	8,24	19,42	100

Nota: Total de Professores inquiridos: 34

Tabela 7 - 1B. Avaliação da Importância, da Qualidade e da Implementação dos Cursos Profissionais pelos Diretores de Curso/Diretores de Turma

Dimensões	Valor médio da percentagem (%) de itens Favoráveis (concorda+concorda totalmente)	Valor médio da percentagem (%) de itens Desfavoráveis (discorda+discorda totalmente)	Valor médio da percentagem (%) de itens Neutros (nem concorda+nem discorda)	Total (%)
Importância	66,6	15,6	17,8	100
Qualidade	73,1	15,8	11,1	100
Implementação	88,9	0	11,1	100

Nota: Diretores de Curso/Diretores de Turma inquiridos: 9

Tabela 8 - 1C. Avaliação da Importância, da Qualidade e da Implementação dos Cursos Profissionais pela Direção Executiva

Dimensões	Valor médio da percentagem (%) de itens Favoráveis (concorda+concorda totalmente)	Valor médio da percentagem (%) de itens Desfavoráveis (discorda+discorda totalmente)	Valor médio da percentagem (%) de itens Neutros (nem concorda+nem discorda)	Total (%)
Importância	100	0	0	100
Qualidade	86,1	13,9	0	100
Implementação	100	0	0	100

Nota: Número de elementos da Direção Executiva inquiridos: 3

No que concerne às questões 2A, 2B e 2C (ver anexo VI), destacamos os três itens mais relevantes para cada uma das escalas evidenciadas nos inquéritos por questionário. As tabelas 9, 10 e 11, apresentam os resultados relativos a cada uma das questões atrás referenciadas.

Tabela 9 - 2A. Avaliação das propostas para uma maior eficácia no funcionamento e na qualidade dos Cursos Profissionais pelos Professores (sem qualquer cargo de coordenação pedagógica atribuído)

Nada importante* Item%/(nºProf)	Pouco importante# Item%/(nºProf)	Importante Item%/(nºProf)	Muito importante& Item%/(nºProf)
<p>1. Combater a resistência à mudança/evitar as práticas pedagógicas liceais (ensino expositivo) - ao perfil dos cursos /2,9/(1)</p> <p>5. Repensar uma nova forma de gestão da escola, nomeadamente dos espaços e do tempo/2,9/(1)</p>	<p>1. Combater a resistência à mudança/evitar as práticas pedagógicas liceais (ensino expositivo) inadequadas ao perfil dos cursos/ 8,8/(3)</p> <p>1. Combater a resistência à mudança/evitar as práticas pedagógicas liceais (ensino expositivo) inadequadas ao perfil dos cursos /11,8/(4)</p> <p>12. Evitar a avaliação sumativa centrada apenas na avaliação de conteúdos/ 11,7/(4)</p> <p>13. Flexibilizar os horários dos professores de modo a possibilitar a partilha de experiências e a definição de formas de ação conjuntas/11,7/(4)</p> <p>14. Adaptar o regulamento interno às especificidades do ensino profissional/11,7/(4)</p>	<p>3. Criar redes de cooperação por áreas de formação/70,6/(24)</p> <p>7. Utilizar instrumentos pedagógicos adequados aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos /76,5/(26)</p> <p>11. Criar critérios de progressão dos alunos ajustados ao desenvolvimento de competências da estrutura modular/73,5/(25)</p>	<p>2. Incrementar as interrelações escola/empresas/instituições/67,7/(23)</p> <p>10. Redução do número de alunos por turma - máximo 15 alunos/ 67,7/(23)</p> <p>20. Criar, dentro da escola, uma bolsa de professores com vocação e vontade, que, depois de formação especializada, possam por em prática, de forma eficaz, o modelo de estrutura modular /52,9/(18)</p> <p>21. Diminuir a carga burocrática associada aos cursos, para permitir maior disponibilidade de tempo dos professores/formadores para as atividades letivas /82,4/(28)</p>

Nota: Total de Professores inquiridos = 34

\* Nos dados globais só estavam disponíveis dois itens com avaliação

# Foram colocados mais itens, porque alguns apresentam a mesma avaliação percentual

& Foram colocados mais itens, porque alguns apresentam a mesma avaliação percentual

Tabela 10 - 2B. Avaliação das propostas para uma maior eficácia no funcionamento e na qualidade dos Cursos Profissionais pelos Diretores de Curso/Diretores de Turma

Nada importante* Item/%/(n°DC/DT)	Pouco importante# Item/%/(n°DC/DT)	Importante Item/%/(n°DC/DT)	Muito importante& Item/%/(n°DC/DT)
	<p>4. Organizar as turmas, tendo em conta uma seleção/entrevista prévia dos alunos ajustada a cada curso profissional/11,1/(1)</p> <p>5. Repensar uma nova forma de gestão da escola, nomeadamente dos espaços e do tempo/11,1/(1)</p> <p>10. Redução do número de alunos por turma - máximo 15 alunos/11,1/(1)</p> <p>12. Evitar a avaliação sumativa centrada apenas na avaliação de conteúdos/11,2/(1)</p> <p>19. Sensibilizar as editoras para a necessidade de criar recursos educativos adaptados à flexibilização curricular da estrutura modular, contextualizados ao perfil do ensino profissional/11,1/(1)</p>	<p>3. Criar redes de cooperação por áreas de formação/44,4/(4)</p> <p>4. Organizar as turmas, tendo em conta uma seleção/entrevista prévia dos alunos ajustada a cada curso profissional/33,3/(3)</p> <p>5. Repensar uma nova forma de gestão da escola, nomeadamente dos espaços e do tempo/55,6/(5)</p> <p>6. Utilizar recursos de aprendizagem diversificados, adequados à estrutura modular/33,3/(3)</p> <p>7. Utilizar instrumentos pedagógicos adequados aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos/55,6/(5)</p> <p>8. Implementar formas de trabalho cooperativo, não só entre professores/formadores como também entre alunos/33,3/(3)</p> <p>9. Utilizar estratégias de ensino/aprendizagem com metodologias ativas que promovam aprendizagens /44,4/(4)</p> <p>11. Criar critérios de progressão dos alunos ajustados ao desenvolvimento de competências da estrutura modular significativas/55,6/(5)</p> <p>12. Evitar a avaliação sumativa centrada apenas na avaliação de conteúdos/44,4/(4)</p>	<p>1. Combater a resistência à mudança/evitar as práticas pedagógicas liceais (ensino expositivo) inadequadas ao perfil dos cursos/77,8/(7)</p> <p>2. Incrementar as inter-relações escola/empresas/instituições/88,8/(8)</p> <p>6. Utilizar recursos de aprendizagem diversificados, adequados à estrutura modular/66,7/(6)</p> <p>8. Implementar formas de trabalho cooperativo, não só entre professores/formadores como também entre alunos/66,7/(6)</p> <p>10. Redução do número de alunos por turma - máximo 15 alunos/77,8/(7)</p> <p>16. Promover uma cultura de integração e de valorização do ensino profissional na escola como uma formação de primeira qualidade/77,8/(7)</p> <p>17. Disponibilizar espaços físicos, materiais e equipamentos adequados necessários ao desenvolvimento da área técnica/77,8/(7)</p> <p>18. Fixar parâmetros de reorganização curricular, que permitam que as escolas, autonomamente, se adaptem ao novo modelo de estrutura modular do ensino profissional/66,7/(6)</p> <p>21. Diminuir a carga burocrática associada aos cursos, para permitir maior disponibilidade de tempo dos professores/formadores para as atividades letivas/88,9/(8)</p>

Tabela 10 - 2B. Avaliação das propostas para uma maior eficácia no funcionamento e na qualidade dos Cursos Profissionais pelos Diretores de Curso/Diretores de Turma (continuação)

Nada importante* Item/%/(n°DC/DT)	Pouco importante# Item/%/(n°DC/DT)	Importante Item/%/(n°DC/DT)	Muito importante& Item/%/(n°DC/DT)
		<p>13. Flexibilizar os horários dos professores de modo a possibilitar a partilha de experiências e a definição de formas de ação conjuntas/44,4/(4)</p> <p>14. Adaptar o regulamento interno às especificidades do ensino profissional/44,4/(4)</p> <p>15. Promover formação especializada aos professores/formadores da área técnica/55,6/(5)</p> <p>18. Fixar parâmetros de reorganização curricular, que permitam que as escolas, autonomamente, se adaptem ao novo modelo de estrutura modular do ensino profissional/33,3/(3)</p> <p>20. Criar, dentro da escola, uma bolsa de professores com vocação e vontade, que, depois de formação especializada, possam por em prática, de forma eficaz, o modelo de estrutura modular/44,4/(4)</p>	

Nota: Total de inquiridos Diretores de Curso/Diretores de Turma= 34

\* Nos dados globais não estão disponíveis itens com avaliação

# Foram colocados mais itens, porque alguns apresentam a mesma avaliação percentual

& Foram colocados mais itens, porque alguns apresentam a mesma avaliação percentual

Tabela 11 - 2C. Avaliação das propostas para uma maior eficácia no funcionamento e na qualidade dos Cursos Profissionais pela Direção Executiva

Nada importante* Item/%/(nº elementos da DE)	Pouco importante# Item/%/(nº elementos da DE)	Importante Item/%/(nº elementos da DE)	Muito importante& Item/%/(nº elementos da DE)
	<p>3. Criar redes de cooperação por áreas de formação/33,3/(1)</p> <p>5. Repensar uma nova forma de gestão da escola, nomeadamente dos espaços e do tempo/33,3/(1)</p>	<p>1. Combater a resistência à mudança/evitar as práticas pedagógicas liceais (ensino expositivo) inadequadas ao perfil dos cursos/33,3/(1)</p> <p>3. Criar redes de cooperação por áreas de formação/67,6/(2)</p> <p>4. Organizar as turmas, tendo em conta uma seleção/entrevista prévia dos alunos ajustada a cada curso profissional/100/(3)</p> <p>5. Repensar uma nova forma de gestão da escola, nomeadamente dos espaços e do tempo/33,3/(1)</p> <p>6. Utilizar recursos de aprendizagem diversificados, adequados à estrutura modular/66,7/(2)</p> <p>7. Utilizar instrumentos pedagógicos adequados aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos/66,7/(2)</p> <p>8. Implementar formas de trabalho cooperativo, não só entre professores/formadores como também entre alunos/66,7/(2)</p> <p>9. Utilizar estratégias de ensino/aprendizagem com metodologias ativas que promovam aprendizagens/ 33,3/(1)</p>	<p>1. Combater a resistência à mudança/evitar as práticas pedagógicas liceais (ensino expositivo) inadequadas ao perfil dos cursos/66,7/(2)</p> <p>2. Incrementar as interrelações escola/empresas/instituições/100/(3)</p> <p>5. Repensar uma nova forma de gestão da escola, nomeadamente dos espaços e do tempo/33,3/(1)</p> <p>6. Utilizar recursos de aprendizagem diversificados, adequados à estrutura modular/33,3/(1)</p> <p>7. Utilizar instrumentos pedagógicos adequados aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos/33,3/(1)</p> <p>8. Implementar formas de trabalho cooperativo, não só entre professores/formadores como também entre alunos/33,3/(1)</p> <p>9. Utilizar estratégias de ensino/aprendizagem com metodologias ativas que promovam aprendizagens /66,7/(2)</p> <p>10. Redução do número de alunos por turma - máximo 15 alunos/100/(3)</p> <p>11. Criar critérios de progressão dos alunos ajustados ao desenvolvimento de competências da estrutura modular significativas/66,7/(2)</p> <p>12. Evitar a avaliação sumativa centrada apenas na avaliação de conteúdos/100/(3)</p> <p>13. Flexibilizar os horários dos professores de modo a possibilitar a partilha de experiências e a definição de formas de ação conjuntas/66,7/(2)</p>

Tabela 11 - 2C. Avaliação das propostas para uma maior eficácia no funcionamento e na qualidade dos cursos profissionais, pela Direção Executiva (continuação)

Nada importante* Item/%/(nº elementos da DE)	Pouco importante# Item/%/(nº elementos da DE)	Importante Item/%/(nº elementos da DE)	Muito importante& Item/%/(nº elementos da DE)
		<p>11. Criar critérios de progressão dos alunos ajustados ao desenvolvimento de competências da estrutura modular significativas/33,3/(1)</p> <p>13. Flexibilizar os horários dos professores de modo a possibilitar a partilha de experiências e a definição de formas de ação conjuntas/33,3/(1)</p> <p>15. Promover formação especializada aos professores/formadores da área técnica/33,3/(1)</p> <p>18. Fixar parâmetros de reorganização curricular, que permitam que as escolas, autonomamente, se adaptem ao novo modelo de estrutura modular do ensino profissional/33,3/(1)</p> <p>19. Sensibilizar as editoras para a necessidade de criar recursos educativos adaptados à flexibilização curricular da estrutura modular, contextualizados ao perfil do ensino profissional/33,3/(1)</p>	<p>14. Adaptar o regulamento interno às especificidades do ensino profissional/100/(3)</p> <p>15. Promover formação especializada aos professores/formadores da área técnica/66,7/(2)</p> <p>16. Promover uma cultura de integração e de valorização do ensino profissional na escola como uma formação de primeira qualidade/100/(3)</p> <p>17. Disponibilizar espaços físicos, materiais e equipamentos adequados necessários ao desenvolvimento da área técnica/100/(3)</p> <p>18. Fixar parâmetros de reorganização curricular, que permitam que as escolas, autonomamente, se adaptem ao novo modelo de estrutura modular do ensino profissional/66,7/(2)</p> <p>19. Sensibilizar as editoras para a necessidade de criar recursos educativos adaptados à flexibilização curricular da estrutura modular, contextualizados ao perfil do ensino profissional/66,7/(2)</p> <p>20. Criar, dentro da escola, uma bolsa de professores com vocação e vontade, que, depois de formação especializada, possam por em prática, de forma eficaz, o modelo de estrutura modular/100/(3)</p> <p>21. Diminuir a carga burocrática associada aos cursos, para permitir maior disponibilidade de tempo dos professores/formadores para as atividades letivas /100/(3)</p>

Nota: Nº de elementos da Direção Executiva inquiridos = 3

\* Nos dados globais não estão disponíveis itens com avaliação

# Nos dados globais só estavam disponíveis dois itens com avaliação

& Foram colocados mais itens, porque alguns apresentam a mesma avaliação percentual

Quanto à questão 1 do inquérito por questionário aplicado aos alunos dos Cursos Profissionais, os resultados obtidos foram os seguintes (ver anexo VII):

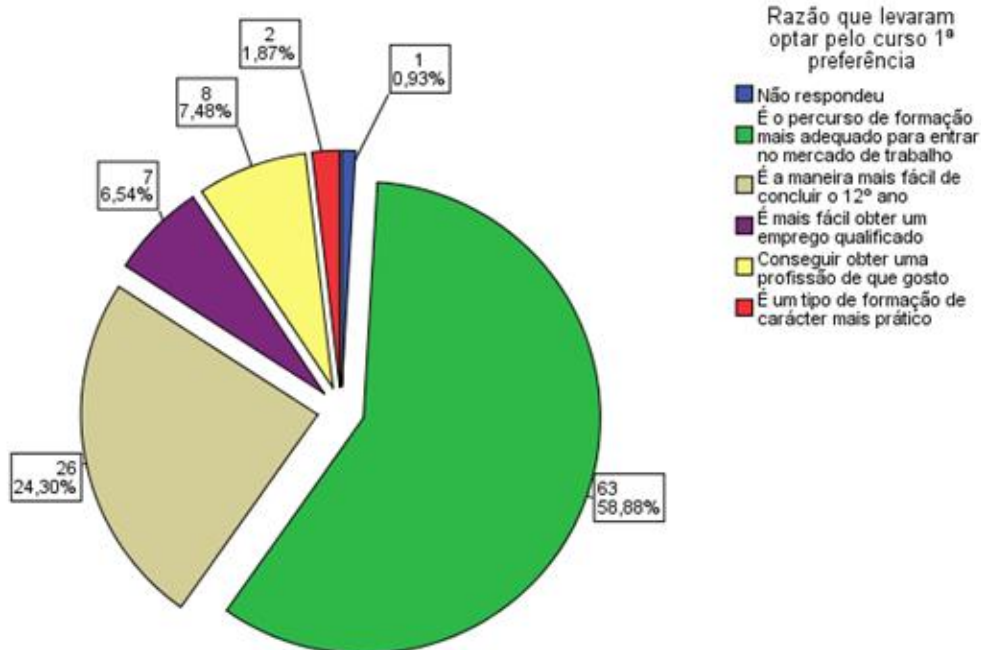


Figura 19 - Razões que levaram os alunos dos Cursos Profissionais a optar pela escolha do seu curso como 1ª preferência

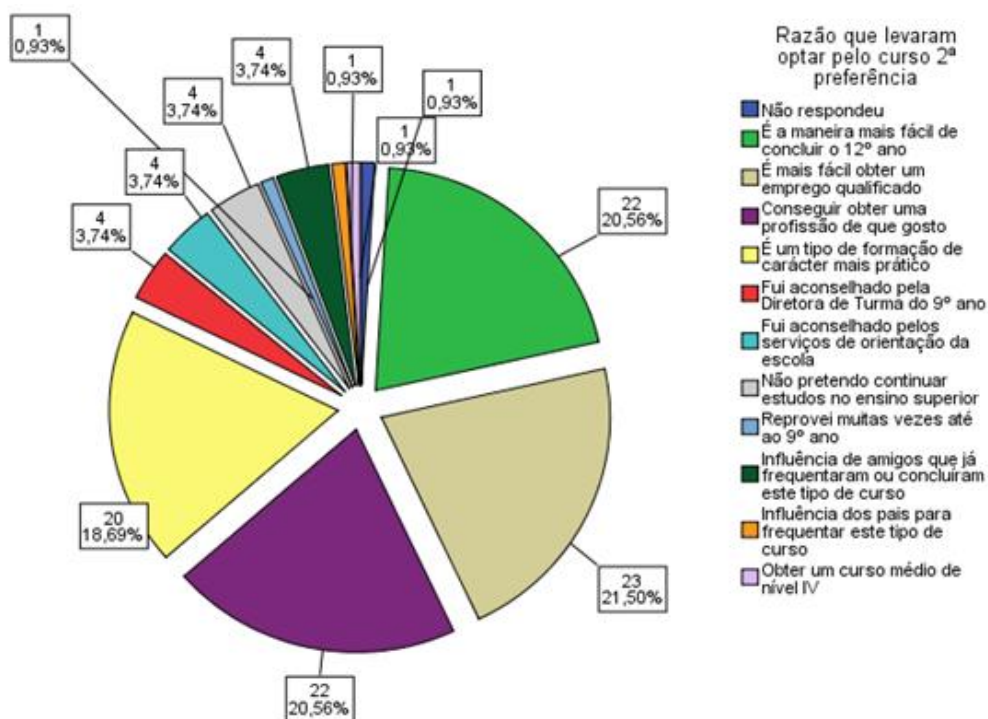


Figura 20 - Razões que levaram os alunos dos Cursos Profissionais a optar pela escolha do seu curso como 2ª preferência

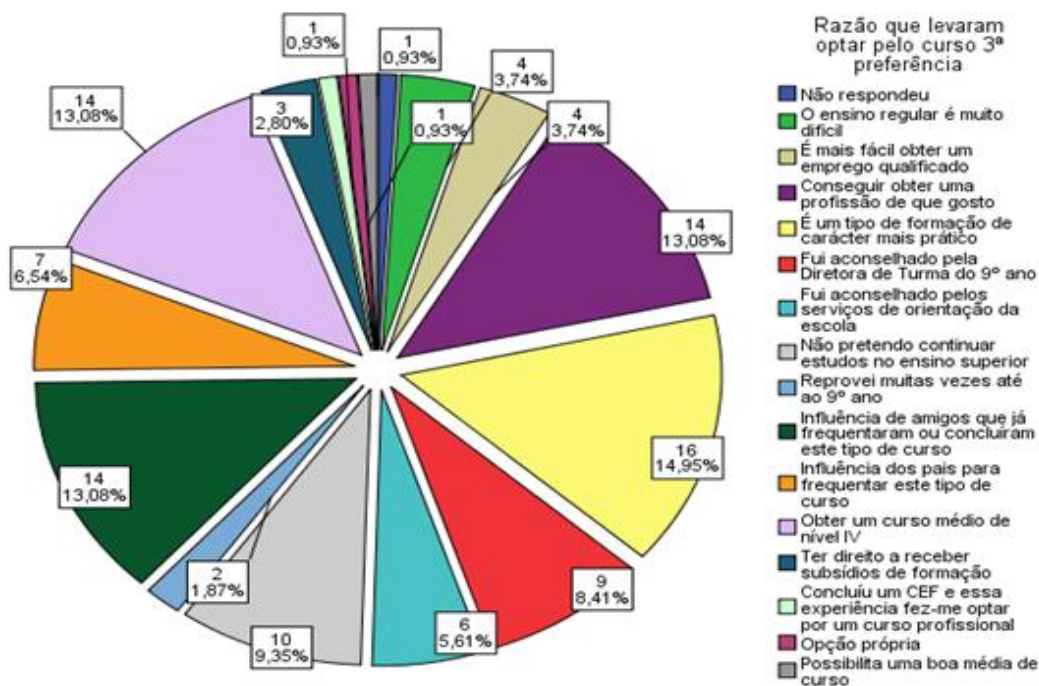


Figura 21 - Razões que levaram os alunos dos Cursos Profissionais a optar pela escolha do seu curso como 3ª preferência

Relativamente às questões 2 e 3, optamos também por evidenciar os três itens mais relevantes para cada uma das escalas evidenciadas nos inquéritos por questionário. As questões 4 e 5 traduzem de forma direta os resultados obtidos (ver anexo VII).

Tabela 12 - Avaliação da importância atribuída pelos alunos na escolha do Curso Profissional que frequentam

Não teve importância nenhuma Item%/ (nº alunos)	Teve pouca importância# Item%/ (nº alunos)	Teve alguma importância Item%/ (nº alunos)	Teve muita importância Item%/ (nº alunos)
2. Não pretendo seguir estudos no ensino superior /36,4/ (39)	4. Os meus pais têm dificuldades económicas e o curso é subsidiado/21,5 / (23)	1. É uma área de formação que permite obter com mais facilidade emprego/ 57,0/ (61)	1. É uma área de formação que permite obter com mais facilidade emprego/ 26,2/ (28)
4. Os meus pais têm dificuldades económicas e o curso é subsidiado/39,3 / (42)	5. Os cursos do ensino regular não são interessantes e são muito exigentes /25,2 / (27)	3. É um tipo de formação mais prática que permite adquirir melhores conhecimentos e competências profissionais para a profissão que pretendo/54,2 / (58)	3. É um tipo de formação mais prática que permite adquirir melhores conhecimentos e competências profissionais para a profissão que pretendo/28,1 / (30)
7. A qualidade das instalações da escola/31,8/ (34)	6. A qualidade dos professores que lecionam o curso/ 31,8 / (34)	10. É uma área de formação onde se pode obter melhor sucesso escolar/ 53,3/ (57)	10. É uma área de formação onde se pode obter melhor sucesso escolar/ 16,8/ (18)
	8. A qualidade dos equipamentos utilizados no curso/ 31,8 / (34)		
	9. O ambiente escolar/ 27,1/ (29)		

Nota: Total de alunos inquiridos = 107

# Foram colocados mais itens, porque alguns apresentam a mesma avaliação percentual

Tabela 13 - Avaliação pelos alunos do Curso Profissional que estão a frequentar para cada um dos seguintes aspetos

Insuficiente# Item/%/(n° alunos)	Suficiente Item/%/(n° alunos)	Bom# Item/%/(n° alunos)	Muito Bom Item/%/(n° alunos)
3. Conhecimentos de cultura geral/29,0/(31) 4. Interesse dos assuntos tratados/27,1/(29) 10. Qualidade das instalações*/12,1/(13) / [7,1/(2)] 11. Qualidade dos equipamentos*/12,1/(13) / [10,7/(3)]	8. Materiais de estudo de apoio ao curso*/40,2 / (43) / [46,4/(13)] 9. Qualidade dos professores*/[39,3 / (11)] 10. Qualidade das instalações*/50,5 / (54) / [53,6/(15)] 11. Qualidade dos equipamentos /51,4/(55)	1. Conhecimentos teóricos adquiridos/39,3/(42) 6. Competências específicas desenvolvidas/39,3/(42) 8. Materiais de estudo de apoio ao curso*/40,1/(44) / [46,4 / (13)] 9. Qualidade dos professores*/50,5 / (54) / [50/(14)] 10. Qualidade das instalações* / [35,7 / (10)] 19. Qualidade global do curso/ 39,3 / (42)	8. Materiais de estudo de apoio ao curso*/[3,6/(1)] 9. Qualidade dos professores* /18,7/(20) / [10,7/(3)] 10. Qualidade das instalações*/[3,6 / (1)] 16. Qualidade do estágio/24,3/(26) 17. Preparação para o mercado de trabalho/17,8/(19)

Nota: Total de alunos inquiridos = 107

Os valores apresentados entre parenteses retos [ ] nos aspetos com asterisco (\*) correspondem às respostas dadas pelos alunos do 1º ano de formação - 10º ano, que apenas responderam a estes aspetos.

# Foram colocados mais itens, porque alguns apresentam a mesma avaliação percentual

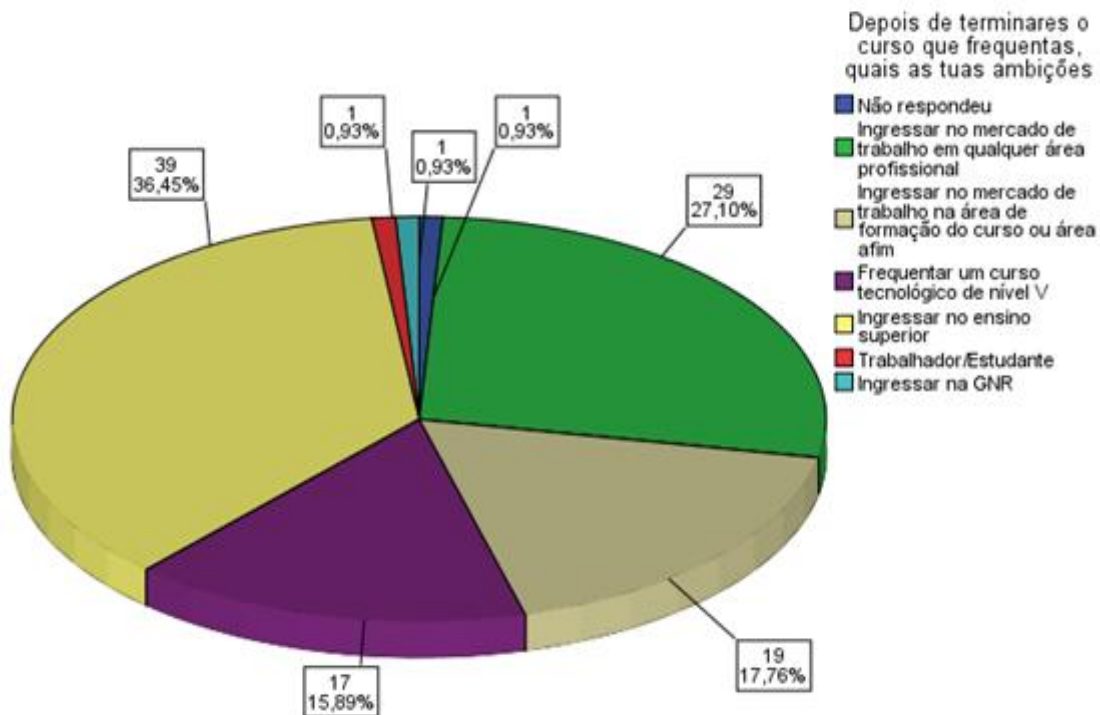


Figura 22 - Ambições dos alunos dos Cursos Profissionais depois de terminarem o curso que frequentam

Tabela 14 - Avaliação pelos alunos do impacto (implementação) dos Cursos Profissionais na escola que frequentam para cada uma das afirmações apresentadas

<b>Total de alunos inquiridos = 107</b>	<b>Discordo totalmente %/(nº alunos)</b>	<b>Discordo %/(nº alunos)</b>	<b>Nem concordo/ nem discordo %/(nº alunos)</b>	<b>Concordo %/(nº alunos)</b>	<b>Concordo totalmente %/(nº alunos)</b>
1. Os cursos profissionais reforçaram o papel da escola na formação qualificada de jovens técnicos para o mercado de trabalho	0	3,7/(4)	21,5/(23)	57,0/(61)	17,8/(19)
2. Os cursos profissionais que funcionam na escola são adequados e satisfazem as necessidades do mercado regional quanto à formação de técnicos qualificados de nível IV	0,9/(1)	5,6/(6)	24,3/(26)	58,9/(63)	10,3/(11)

## Capítulo 3

### 3.1. Discussão/Conclusão

Apresentamos de seguida a análise e discussão dos resultados obtidos dando resposta às questões de investigação previamente colocadas, salientando-se posteriormente as principais conclusões obtidas com o presente estudo. Finalmente, referiremos as limitações do mesmo e sugestões para futuras investigações.

#### 3.1.1. Resposta às questões de investigação

*1. Que avaliação fazem os professores, diretores de curso, diretores de turma dos cursos profissionais e direção da escola quanto à sua importância, qualidade e implementação na escola secundária pública?*

##### Dimensão “Importância”

O valor dos resultados relativos à avaliação de itens favoráveis feita pelos Professores (Tabela 6) e pelos Diretores de Curso/Diretores de Turma (Tabela 7) nesta dimensão é muito semelhante, situando-se respetivamente, nos 65,2% e nos 66,6%, enquanto que a Direção Executiva evidencia uma avaliação de 100%. Considerando que os itens mencionados no inquérito por questionário estavam essencialmente direcionados para a importância que os Cursos Profissionais tinham não só para a escola em termos de escolhas adequadas da sua oferta formativa que satisfizessem as necessidades do mercado de trabalho e o estabelecimento de parcerias adequadas que fomentassem a parte prática dos cursos (nomeadamente ao nível da Formação em Contexto de Trabalho), podemos considerar que a avaliação destes atores educativos é bastante favorável, isto é, na sua opinião a escola secundária pública tem vindo a dar uma resposta bastante positiva à introdução destes cursos no seu espaço educativo. A análise mais exaustiva obtida através dos dados recolhidos através do inquérito aplicado (ver anexo VI) a estes agentes educativos, inclusive que os aspetos aos quais estes elementos atribuem um maior valor percentual nesta dimensão, estão relacionados com o facto da oferta de Cursos Profissionais da Escola Secundária Pública ser adequada, satisfazer as necessidades do mercado de trabalho a nível regional em áreas solicitadas pela tutela e pelo “terceiro setor” (energias renováveis, indústrias transformadoras, saúde,...), (aproximadamente entre os 50% e os 70%, destacando-se neste aspeto a Direção Executiva que atribui um valor de 100%) e que o estabelecimento de parcerias e protocolos efetuados entre a escola e as empresas/instituições, nomeadamente quanto à disponibilidade de espaços físicos com equipamentos e material apropriado e a realização de formação em contexto de trabalho, são uma mais valia para a qualidade dos cursos (aproximadamente entre os 30% e os 70%, destacando-se igualmente neste aspeto a DE que atribui um valor de 100%). A valorização destes aspetos é igualmente corroborada pela

antiga ministra da educação, Maria de Lurdes Rodrigues, que se mostrou indignada com a estagnação do ensino secundário muito vocacionado para os cursos científico-humanísticos que promoviam essencialmente o prosseguimento de estudos para o ensino superior, mandando por isso implementar em 2004 os Cursos Profissionais nas escolas públicas, que considerava os locais indicados onde estes poderiam expandir-se, de modo a dar resposta não só às necessidades de diversificação da oferta educativa, como dar resposta às exigências do poder local e do tecido empresarial regional quanto à necessidade de formação qualificada de técnicos de nível intermédio (Antunes, 2013 citada por Lobo, 2013). Também A Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), tutelada pelo MEC e pelo MTSS e responsável pela elaboração de referenciais de competências e de formação a integrar no CNQ, impulsionou fortemente a construção de ofertas formativas de dupla certificação que viessem ao encontro das necessidades das empresas/instituições, orientando as escolas para a necessidade de estabelecer protocolos com estas entidades de modo a qualificar os jovens nos aspetos mais práticos do curso, já que podem disponibilizar espaços físicos com equipamentos e material apropriado (SIGO, 2007).

Um outro aspeto que provavelmente favoreceu a perceção positiva evidenciada pelos Professores os Diretores de Curso/Diretores de Turma e Direção Executiva da escola nesta mesma dimensão, foi a criação de uma plataforma eletrónica única, para as candidaturas pedagógicas da oferta de jovens e adultos, o Sistema de Informação e Gestão da Oferta Formativa (SIGO) que permitiu obter uma visão integrada das ofertas formativas a nível nacional oferecidas por todos os ministérios, permitindo uma escolha adequada de formação qualificante na rede escolar que fosse ao encontro das exigências das empresas/instituições de âmbito regional e nacional (Afonso e Ferreira 2007). Este desafio colocado ao ensino secundário, e em particular às escolas secundárias públicas, fez com que fosse necessário reavaliar e reorganizar toda a estrutura pedagógica, administrativa, equipamentos e espaços físicos e de recursos educativos que deveriam ser afetos a este tipo de cursos. Podemos testemunhar que este esforço tem sido um imperativo fulcral na escola de realização do presente estudo.

Quanto aos resultados obtidos de itens desfavoráveis nesta dimensão, verifica-se que não são muito expressivos, já que a perceção evidenciada pelos sujeitos que intervêm no estudo é baixa, isto é, 19,4% pelos professores, 15,6% pelos Diretores de Curso/Diretores de Turma e 0% para a Direção Executiva. A nosso ver, estes resultados estarão provavelmente relacionados com a valorização que os professores atribuem às condições implementadas (materiais, pedagógicas, administrativas) nas escolas e na abertura das mesmas ao exterior, isto é ao mercado de trabalho, onde as empresas/instituições têm revelado uma colaboração muito satisfatória. O aspeto mais desfavorável relaciona-se com o facto destes atores educativos considerarem que embora a legislação permita que os alunos dos Cursos Profissionais possam prosseguir estudos, essa não deveria ser uma finalidade expressa dos cursos profissionais, já que a formação fornecida aos alunos não é suficiente para prosseguirem estudos no ensino superior (ver anexo VI).

### Dimensão “Qualidade”

Os dados recolhidos nesta dimensão permitem-nos concluir que avaliação de itens favoráveis manifestada pelos professores (Tabela 6), pelos Diretores de Curso/Diretores de Turma (Tabela 7), assim como pela Direção Executiva é também bastante favorável do ponto de vista dos mesmos. Os valores médios de percentagem verificados são , respetivamente, de 56,4%; 73,1% e 100% o que revela que estes atores educativos valorizam bastante a qualidade destes cursos na escola. Tendo em conta que esta dimensão evidenciava sobretudo aspetos relacionados com o desenvolvimento de competências nos alunos; com a produção e utilização adequada de recursos educativos por parte dos docentes; carga horária e flexibilização da estrutura modular dos cursos; disponibilidade de espaços físicos com equipamentos e materiais adequados para um ensino adaptado ao modelo de estrutura modular; formação científica adequada dos docentes e articulação interdisciplinar apropriada entre as várias componentes curriculares dos cursos (componente sócio-cultural, científica e técnica), a perceção manifestada por estes atores educativos é bastante positiva. A nosso ver e tendo em conta a análise dos Relatórios de Autoavaliação Interna da escola relativa ao anos letivos de 2008/2009 e 2009/2010, a valorização atribuída pelos mesmos se deve provavelmente (para além de outros) aos seguintes aspetos:

- Estabilidade profissional do corpo docente (muitos dos docentes que lecionam os cursos profissionais pertencem ao quadro de nomeação definitiva da escola) que tem interiorizado fortemente uma cultura de exigência de ensino/aprendizagem que visa o domínio da excelência;
- Experiência Profissional dos docentes que lecionam os cursos (em termos médios os docentes apresentavam mais de 40 anos de idade, todos apresentavam mais de 15 anos de serviço e tinham em termos médios 2,5 anos de lecionação nos CP - ver subcapítulo: sujeitos/caraterização da amostra);
- Implementação de uma grande diversidade de estratégias, materiais de aprendizagem e diferentes elementos de avaliação por parte dos docentes adaptando-os ao modelo de estrutura modular dos cursos;
- Disponibilidade de espaços físicos com equipamentos e materiais adequados às exigências dos cursos que fomentam aprendizagens significativas adequadas ao modelo de estrutura modular (salas equipadas informaticamente com computadores, projetores multimédia e quadros interativos, laboratórios de física, química, eletricidade, biologia, oficinas de formação, salas de TIC, centro multimédia, sala de audiovisuais, “sala móvel de computadores portáteis”, biblioteca,...);
- Reuniões permanentes dos docentes de modo a aferir estratégias de ensino/aprendizagem interdisciplinares entre as várias disciplinas do currículo dos cursos;
- Esforço manifestado pelos docentes em cumprir as metas mencionadas no Projeto Educativo da escola relativamente ao sucesso educativo dos alunos (assegurar uma taxa de

sucesso de 50% na primeira avaliação de cada módulo e a conclusão de todos os módulos em todas as disciplinas a 90% dos alunos no final do ano letivo).

A percepção de qualidade dos Cursos Profissionais pelos atores educativos em causa pode ser comprovada pela taxa de sucesso educativo global (conclusão de todos os módulos em todas as disciplinas no final dos respetivos anos letivos) manifestada pelos alunos destes mesmos cursos, em concreto, o CPTAI, o CPTER, o CPTPCQA o CPTAS, relativa aos anos letivos: 2008/2009; 2009/2010 e 2010/2011, se situou acima dos 90%. Embora não tenha sido apurado um valor absoluto, a estimativa calculada apontava para cerca de 95% (Relatórios de Diretores de Turma relativa aos anos letivos 2008/2009; 2009/2010 e 2010/2011). Isto significa que em todos os cursos atrás referenciados, mais de 95% dos alunos concluíram os módulos em todas as disciplinas dos cursos no final dos respetivos anos letivos.

Ao realizarmos uma análise mais profunda dos dados recolhidos através do inquérito aplicado (ver anexo VI) a estes atores educativos, verificamos que, nesta dimensão, os aspetos a que estes elementos atribuem um maior valor percentual estão relacionados com o facto do corpo docente que leciona nos cursos profissionais ter formação pedagógica, científica e técnica adequada para garantir qualidade dos mesmos; existir uma eficaz interligação de conteúdos entre as disciplinas técnicas dos cursos (interdisciplinaridade) o que facilita a aprendizagem dos alunos; a utilização adequada por parte dos docentes de recursos educativos adaptados ao desenvolvimento de competências e aprendizagens dos alunos; (valores que variam aproximadamente entre os 60% e os 80%, destacando-se nestes aspetos a DE que atribui valores sempre mais elevados, provavelmente para dar uma imagem mais positiva da escola). A adequada formação pedagógica, científica e técnica, bastante valorizada pelos professores para garantir a qualidade dos cursos profissionais é destacada igualmente por Gonçalves (2010) quando refere que

o recrutamento orienta-se pelo princípio da adequação dos perfis dos recandidatos às exigências profissionais previamente definidas, requerendo para a docência das componentes de formação sociocultural e científica professores e formadores com as habilitações legalmente exigidas para os graus correspondentes do ensino secundário regular e para a docência da componente de formação técnica, preferencialmente, formadores que tenham uma experiência profissional ou empresarial efetiva, usufruindo da sua experiência e das suas competências específicas (p. 35).

Quanto à interdisciplinaridade exigível entre as várias disciplinas do currículo dos cursos tendo em vista o fomento de melhores aprendizagens nos alunos, Lévy (1999) citado por Petrini (2004) corrobora igualmente desta ideia ao referir que o trabalho docente e o novo perfil de competências exigido ao professor/formador dos cursos profissionalmente qualificantes deve ser bem articulado e abranger as áreas científica, técnica, pessoal e pedagógica. Esta interligação poderá facilitar assim uma melhor mediação entre o sujeito da aprendizagem e o conhecimento que este deve adquirir no seu ambiente específico (Gonçalves e Martins, 2008). A utilização de recursos educativos adequados que visem

fomentar o desenvolvimento de competências e aprendizagens dos alunos revela-se também um aspeto bastante importante na perspetiva de Souza (2006), quando salienta que os professores/formadores devem construir recursos educativos adequados e que desenvolvam ao mesmo tempo habilidades e aptidões para o ensino, para poderem incentivar os seus próprios alunos a descobrir e a desenvolver as suas próprias competências.

Relativamente aos resultados obtidos de itens desfavoráveis nesta dimensão, verifica-se que não são muito expressivos, já que a perceção evidenciada pelos sujeitos que intervêm no estudo é baixa, isto é, 19,4% pelos professores, 15,6% pelos Diretores de Curso/Diretores de Turma e 0% para a Direção Executiva. A nosso ver, estes resultados estarão provavelmente relacionados com a valorização que os professores atribuem às condições implementadas (materiais, pedagógicas, administrativas) nas escolas e na abertura das mesmas ao exterior, isto é ao mercado de trabalho, onde as empresas/instituições têm revelado uma colaboração muito satisfatória.

#### Dimensão “Implementação”

A observação dos dados inscritos nas tabelas 6,7 e 8 relativos a esta dimensão, permite-nos concluir que avaliação de itens favoráveis, manifestada pelos sujeitos em causa, é igualmente bastante elevada. Os valores médios percentuais registados (72,3% para os Professores, 88,9% para Diretores de Curso/Diretores de Turma e 100% para a direção Executiva) revelam que a implementação dos Cursos Profissionais na escola pública tem sido, do ponto de vista destes atores educativos, uma mais valia para a consolidação das metas do seu Projeto Educativo ao reforçar o papel da escola na formação qualificada de jovens para o mercado de trabalho; na melhoria dos resultados escolares dos alunos; no acentuar da identidade da escola; na valorização dos recursos pedagógicos e educativos existentes; na promoção do trabalho cooperativo dos membros da comunidade educativa e na organização e gestão pedagógica/administrativa da escola. Os itens mais valorizados inscritos no inquérito por questionário (ver anexo VI) revelam que, nesta dimensão, os aspetos mais valorizados por estes agentes educativos se relacionam com o reforço do papel da escola na formação qualificada de jovens técnicos para o mercado de trabalho (aproximadamente 68% dos sujeitos inquiridos), na necessidade da escola se reorganizar do ponto de vista da organização pedagógica e gestão administrativa (aproximadamente 84% dos sujeitos inquiridos), no reforço das metas/objetivos do Projeto Educativo da escola (aproximadamente 60% dos sujeitos inquiridos).

Os aspetos atrás referidos mais valorizados pelos sujeitos inquiridos são igualmente reforçados por Presa (2010), quando refere que é um imperativo nacional colocar Portugal ao nível dos restantes países da União Europeia em matéria de percursos de qualificação de nível secundário, apostando, tal como os nossos parceiros comunitários, na preparação adequada dos seus jovens para o mundo do trabalho, criando, dessa forma, melhores condições de competitividade às empresas e maior sucesso profissional aos formandos. Neves *et al.* (2008) acrescentam ainda que a implementação dos cursos profissionais poderá permitir dar uma

nova oportunidade de formação aos jovens que abandonaram o ensino regular. Acrescentando que apesar de ainda prevalecer um estigma negativo relativamente a este tipo de oferta educativa, parece consensual que permite atrair mais jovens para o ensino, nomeadamente jovens que, de outra forma, abandonariam a escola sem concluir o 12.º ano. Estes autores salienta ainda que as escolas parecem estar mobilizadas para encontrar estratégias facilitadoras da progressão dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e, assim, diminuir o abandono e insucesso escolar, metas importantes que passaram a estar incluídas nos Projetos Educativos das escolas. Do ponto de vista organizacional Gonçalves e Martins (2008) sugerem que a escola deve assumir uma postura de flexibilidade e de adaptabilidade como princípios estruturantes da sua ação, rompendo com modelos organizacionais rígidos, normativistas e demasiado burocratizados. Neste contexto, estes mesmos autores sugerem mesmo que um dos possíveis posicionamentos que a escola secundária pública deve assumir face à implementação dos cursos profissionais passe pela organização dos tempos letivos, pela adaptação dos espaços escolares, pela reestruturação dos processos de Ensino/Aprendizagem, pelo estabelecimento de regras adequadas ao bom funcionamento dos cursos e pelo incremento das relações com o seu meio envolvente, nomeadamente o tecido empresarial. Implica igualmente, mudanças nos horários dos professores e das turmas, no conceito de aula, na personalização, apoio no acompanhamento permanente dos alunos e na motivação e formação dos docentes para que possam ter um melhor desempenho na relação que estabelecem com as empresas/instituições.

Quanto aos resultados obtidos de itens desfavoráveis nesta dimensão, verifica-se que são pouco expressivos, já que a perceção evidenciada pelos sujeitos que intervêm no estudo é bastante baixa, isto é, 8,2% para os professores, 0% para os Diretores de Curso/Diretores de Turma e 0% para a Direção Executiva. Os itens neutros revelam nesta dimensão resultados superiores aos itens desfavoráveis. Uma possível explicação poderá ter a ver com o facto dos sujeitos não conhecerem em profundidade a estratégia de (re)organização da Escola Secundária Pública no que diz respeito à escolha de novas ofertas formativas que deem resposta ao meio envolvente, nomeadamente ao meio empresarial.

*2. Que avaliação fazem os professores, diretores de curso, diretores de turma dos cursos profissionais e direção da escola relativamente a propostas que visam uma maior eficácia no funcionamento e na qualidade dos cursos profissionais na escola secundária pública?*

Os dados descritos nas tabelas 9,10 e 11 revelam que estes atores educativos atribuem uma valorização muito significativa (1ª prioridade) às propostas pedagógicas enquanto medidas a adotar para melhorar o funcionamento e a qualidade dos Cursos Profissionais. Relevam que essas alterações devem estar sobretudo relacionadas com os seguintes aspetos:

- Utilização de recursos pedagógicos adequados aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e à estrutura modular;

- Criação de critérios de progressão dos alunos ajustados ao desenvolvimento de competências da estrutura modular;
- Combater a resistência à mudança/evitar as práticas pedagógicas liceais (ensino expositivo) inadequadas ao perfil dos cursos;
- Organizar as turmas, tendo em conta uma seleção/entrevista prévia dos alunos ajustada a cada curso profissional;
- Evitar a avaliação sumativa centrada apenas na avaliação de conteúdos.

Gonçalves e Martins (2008) defendem igualmente que cabe à escola, como sistema organizacional, através da afirmação da sua autonomia e em conjunto com a equipa formativa: desenvolver um clima de responsabilidade e de partilha da planificação, execução e avaliação das atividades; selecionar métodos pedagógicos ativos e individualizados; construir e selecionar recursos educativos diversificados; adequar o modelo de avaliação contínua às especificidades do projeto educativo do curso profissional; e conceber critérios de progressão que se coadunem com os objetivos da estrutura modular e que promovam o sucesso. A operacionalização da estrutura modular dos cursos profissionais exige assim uma grande conjugação de esforços e de coerência por parte da equipa formativa, impondo em particular ao professor/formador uma ação pedagógica articulada com a diversidade de dinâmicas de aprendizagem que se geram e que deverá ser ajustada aos diversos ritmos de aprendizagem dos alunos. Azevedo (2009) acrescenta ainda que o apoio a cada aluno tem de ser imediato para que “nenhum aluno fique por conta” e a todos se dê o apoio necessário para desenvolver ao máximo o seu potencial educativo (Cadima, 2006).

Para além da importância das práticas pedagógicas evidenciadas por estes sujeitos de investigação, os mesmos referem outros constrangimentos que consideram igualmente suscetíveis de reflexão, tais como, a excessiva carga burocrática associada aos cursos que não permite grande disponibilidade de tempo para que os professores/formadores preparem as atividades letivas (mais de 80% dos inquiridos consideram que este aspeto é um dos maiores entraves ao eficaz funcionamento dos cursos); a necessidade de disponibilizar espaços físicos, materiais e equipamentos que sejam adequados e necessários ao desenvolvimento da área técnica; o incremento das inter-relações escola/empresas/instituições; a necessidade de repensar uma nova forma de gestão da escola, nomeadamente dos espaços e do tempo que os alunos passam na mesma e a necessidade de promover formação especializada aos professores/formadores da área técnica, não só do ponto de vista científico como pedagógico. Gonçalves e Martins (2008) partilham igualmente da necessidade de repensar a organização da escola para este tipo de oferta formativa. Segundo estes mesmos autores é indispensável que a escola reveja a gestão do currículo, os locais e os meios de funcionamento, de modo a assumir uma cultura própria que encaixe a flexibilidade, a abertura ao exterior e a responsabilidade que as mesmas comportam do ponto de vista da promoção do sucesso educativo. Relativamente à formação de professores/formadores, Azevedo (1991), chama também à atenção para que os professores/formadores, a par de uma formação específica na

área que lecionam, deverão possuir formação pedagógica, conhecer as finalidades do Projeto Educativo das escolas, adequar-se às modalidades específicas do ensino aprendizagem, inserir-se na comunidade e nas dinâmicas locais, serem abertos à inovação e terem gosto pelo trabalho contínuo em equipa de professores.

3. *Que avaliação fazem os alunos dos cursos profissionais da escola secundária pública do curso que frequentam, quanto à sua importância, qualidade e expectativas futuras ambicionadas pelos mesmos?*

#### Dimensão “Importância”

A apreciação dos dados registados na tabela 12 permite-nos concluir que os três aspetos aos quais os alunos deram mais relevância estão direcionados para três áreas: o mercado de trabalho, a natureza prática dos cursos e o sucesso educativo. É curioso verificar que estes sujeitos atribuem um peso muito idêntico a estas três áreas, o que significa que para os mesmos a essência deste tipo de oferta formativa deve estar direcionada para os três aspetos atrás referidos. Uma outra ideia que podemos extrair destas opções de escolha feitas pelos alunos, relaciona-se com o facto dos mesmos valorizarem o trabalho prático desenvolvido nos cursos como “um sabe fazer” que desenvolve competências essenciais, indispensáveis às exigências do mercado de trabalho. Marteleira (2010) confirma isso mesmo, ao referir que

uma das razões principais que levam os alunos a optarem pelo ensino profissional, [...] é a preocupação em obter uma qualificação que facilite a sua inserção no mercado de trabalho, aliando uma formação qualificada a uma experiência concreta de trabalho através do estágio (p. 121).

Resta saber é se essas opções de escolha são livres e correspondem à vontade dos próprios face à percepção que os mesmos têm dos Cursos Profissionais ou se é, como alerta Alves (2007), para muitos uma escolha forçada, uma via de exclusão dos percursos nobres, uma espécie de “gueto” destinado aos que são protagonistas de trajetórias de insucesso e que são maioritariamente provenientes das classes populares, criando formas “doces” de exclusão. Independentemente da opinião suscitada, parece-nos evidente que a escolha e frequência deste tipo de oferta formativa não deixa de ser mais uma oportunidade para os jovens poderem concluir o ensino secundário e obter um certificado que lhes garante melhores oportunidades e facilidades na procura de emprego, funcionando assim como uma mais valia para um futuro profissional mais promissor.

Os aspetos aos quais os alunos dão menos importância nas suas opções de escolha do curso, relacionam-se com o prosseguimento de estudos, com a capacidade económica dos pais, a opção da escolha de cursos do ensino regular, a qualidade das instalações e recursos utilizados e o ambiente escolar. De realçar que o aspeto aos quais os alunos dão menos importância prende-se com a capacidade económica dos pais e os cursos serem subsidiados. Isto revela que: na escola de realização do presente estudo e ao contrário de muitos outros estudos, que têm vindo a realçar que uma das principais razões de escolha dos Cursos

Profissionais por parte dos alunos se relaciona com o facto de estes terem origem sobretudo em classes operárias onde os pais revelam dificuldades económicas, este fator não é determinante para a opção. Outros dois aspetos a realçar têm em conta o facto dos alunos não considerarem as limitações dos Cursos Profissionais no prosseguimento de estudos e a exigência e interesse dos cursos do ensino regular. Isto significa que os alunos têm também como aspirações futuras não só o ingresso no mercado de trabalho como igualmente o acesso ao ensino superior (respetivamente 17,6 e 36,4% - ver gráfico da figura 22). Por outro lado, ao não colocarem em causa o interesse e exigência dos cursos do ensino regular, revelam que a suas opções de escolha residem no facto de estes acreditarem que os Cursos Profissionais são uma boa escolha para as suas reais aspirações futuras. Haverá provavelmente outras razões de escolha, sobretudo para os alunos oriundos do ensino regular, que se prendem de acordo com Marteleira (2010) com a desmotivação e insucesso dos mesmos nesse percurso escolar.

#### Dimensão “Qualidade”

Os resultados obtidos (ver tabela 10) revelam que nesta dimensão os alunos atribuem uma grande relevância aos aspetos associados à matriz curricular dos cursos (competências específicas desenvolvidas, conhecimentos teóricos adquiridos, qualidade do estágio e preparação para o mercado de trabalho), como também aos recursos humanos (qualidade dos professores) que consideram essenciais para as suas reais aspirações em termos futuros (facilidade de entrada no mercado de trabalho e acesso ao ensino superior). De realçar que os alunos que frequentam o 1º ano dos cursos dão também um realce muito significativo à qualidade das instalações e aos materiais produzidos e disponibilizados pelos docentes de apoio ao curso. O relatório de autoavaliação de escola onde foi realizado o presente estudo é perentório ao realçar, através do inquérito de satisfação realizado aos alunos dos Cursos Profissionais no ano letivo 2010/2011, que os estudantes deste nível de ensino valorizam bastante as características associadas ao curso que pretendem seguir. Neves (2011) partilha desta mesma opinião ao salientar que os alunos dos cursos Profissionais valorizam bastante os conhecimentos e competências específicas interligadas aos cursos que frequentam, dando especial relevo à dimensão prática das aprendizagens.

Os aspetos menos relevantes que os alunos destacam nesta dimensão estão relacionados com os conhecimentos de cultura geral e interesse de alguns assuntos tratados em disciplinas da componente não técnica. Em nosso entender, provavelmente, porque os alunos entendem que não são uma mais valia para a sua valorização profissional futura.

#### Dimensão “Expetativas futuras ambicionadas pelos alunos”

A análise do gráfico da figura 22 revela que as ambições futuras dos alunos estão, como já atrás foi referido, muito relacionadas com o facto dos cursos lhes proporcionarem as condições ideais para uma integração rápida no mercado de trabalho e a entrada no ensino superior ou os dois em simultâneo. Esta opinião é também partilhada por Charlot (1999) e

Mendes (2009), ao referirem que as expectativas destes jovens giram a volta dos estudos, do diploma e do trabalho. Eles pretendem obter um certificado escolar que lhes permita obter um passaporte para o mundo do trabalho ou para o prosseguimento de estudos. De salientar, no entanto, que os alunos que provêm de agregados socioprofissionais mais favorecidos e com mais escolaridade pretendem sobretudo continuar estudos superiores, enquanto os alunos oriundos de agregados socioprofissionais com menos recursos e menos escolaridade pretendem uma integração mais rápida no mercado de trabalho (Mendes, 2009).

*4. Que avaliação fazem os alunos dos cursos profissionais relativamente à implementação dos mesmos na escola secundária pública.*

A opinião dos alunos registada na tabela 14, relativamente a esta questão, é elucidativa da perceção favorável revelada pelos mesmos quanto a este aspeto. Mais de 60% dos alunos reconhecem que os Cursos Profissionais que funcionam na escola reforçaram o papel da mesma na formação qualificada de jovens técnicos para o mercado de trabalho e que são adequados e satisfazem as necessidades do mercado regional quanto à formação de técnicos qualificados de nível IV. Embora não existam evidências empíricas que possam medir este impacto, não deixa de ser uma opinião a não descartar, já que grande parte destes alunos vivenciaram as exigências impostas pelo mercado de trabalho ao nível da sua Formação em Contexto de Trabalho (FCT), sendo inclusivamente avaliados de forma bastante positiva nesta área por técnicos ligados às empresas/instituições de acolhimento dos mesmos.

Em jeito de conclusão, tendo em conta a questão geral formulada e a análise e discussão das questões específicas de investigação, destacam-se os seguintes aspetos:

- Os Professores (sem qualquer cargo de coordenação pedagógica atribuído), Diretores de Curso/Diretores de Turma e Direção Executiva, avaliaram de forma bastante favorável a importância que os Cursos Profissionais têm para a Escola Secundária Pública no que diz respeito à adequação das escolhas de oferta formativa, tendo em conta a satisfação das necessidades do mercado de trabalho e o estabelecimento de parcerias (nomeadamente ao nível da Formação em Contexto de Trabalho), isto é, que a escola secundária pública tem vindo a dar uma resposta bastante positiva à introdução destes cursos no seu espaço educativo. Quanto à qualidade dos cursos em funcionamento na escola, estes mesmos sujeitos fazem uma avaliação também bastante positiva, evidenciando um grau de satisfação bastante favorável. Nesta dimensão, estes atores educativos evidenciaram assim, um grau de satisfação bastante favorável relativamente aos aspetos relacionados com o desenvolvimento de competências nos alunos; com a produção e utilização adequada de recursos educativos por parte dos docentes; carga horária e flexibilização da estrutura modular dos cursos; disponibilidade de espaços físicos com equipamentos e materiais adequados para um ensino adaptado ao modelo de estrutura modular; formação científica adequada dos docentes e articulação

interdisciplinar apropriada entre as várias componentes curriculares dos cursos (componente sócio-cultural, científica e técnica). No que concerne à apreciação efetuada pelos mesmos sujeitos quanto à dimensão implementação dos cursos na escola é igualmente bastante elevada. Estes sujeitos consideraram assim que a introdução dos Cursos Profissionais dentro da escola foi uma mais valia para a consolidação das metas do seu Projeto Educativo ao reforçar o papel da escola na formação qualificada de jovens para o mercado de trabalho; na melhoria dos resultados escolares dos alunos; no acentuar da identidade da escola; na valorização dos recursos pedagógicos e educativos existentes; na promoção do trabalho cooperativo dos membros da comunidade educativa e na organização e gestão pedagógica/administrativa da escola.

- Em termos de propostas a adotar para melhorar a eficácia de funcionamento e qualidade dos Cursos Profissionais, os sujeitos atrás referidos atribuem uma valorização bastante significativa às propostas pedagógicas como 1ª prioridade. Sugerem assim, que sejam introduzidas alterações que tenham em conta os seguintes aspetos: Utilização de recursos pedagógicos adequados aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e à estrutura modular; criação de critérios de progressão dos alunos ajustados ao desenvolvimento de competências da estrutura modular; combater a resistência à mudança/evitar as práticas pedagógicas liceais (ensino expositivo) inadequadas ao perfil dos cursos; organizar as turmas, tendo em conta uma seleção/entrevista prévia dos alunos ajustada a cada curso profissional e evitar a avaliação sumativa centrada apenas na avaliação de conteúdos. Para além das propostas pedagógicas sugerem igualmente que seja feita uma reflexão sobre outros constrangimentos, tais como, a excessiva carga burocrática associada aos cursos que não permite grande disponibilidade de tempo para que os professores/formadores preparem as atividades letivas (mais de 80% dos inquiridos consideram que este aspeto é um dos maiores entraves ao eficaz funcionamento dos cursos); a necessidade de disponibilizar espaços físicos, materiais e equipamentos que sejam adequados e necessários ao desenvolvimento da área técnica; o incremento das inter-relações escola/empresas/instituições; a necessidade de repensar uma nova forma de gestão da escola, nomeadamente dos espaços e do tempo que os alunos passam na mesma e a necessidade de promover formação especializada aos professores/formadores da área técnica, não só do ponto de vista científico como pedagógico.
- Os alunos consideram que a opção de escolha dos Cursos Profissionais que frequentam se deve essencialmente a três fatores importantes: a sua orientação para o mercado de trabalho, a natureza prática dos cursos e o sucesso educativo. É curioso verificar que estes sujeitos atribuem um peso muito idêntico a estes três aspetos, o que significa que, em seu entender, a essência deste tipo de oferta formativa deve estar direcionada para os mesmos. Uma outra ideia que podemos extrair destas opções feitas pelos alunos, relaciona-se com o facto destes valorizarem o trabalho prático desenvolvido nos cursos como “um sabe fazer” que desenvolve competências essenciais indispensáveis às

exigências do mercado de trabalho. Quanto à qualidade dos cursos, estes mesmos sujeitos atribuem uma grande relevância aos aspetos associados à matriz curricular dos cursos (competências específicas desenvolvidas, conhecimentos teóricos adquiridos, qualidade do estágio e preparação para o mercado de trabalho), como também aos recursos humanos (qualidade dos professores) que consideram essenciais para as suas reais aspirações em termos futuros (facilidade de entrada no mercado de trabalho e acesso ao ensino superior). De realçar que os alunos que frequentam o 1º ano dos cursos dão também um realce muito significativo à qualidade das instalações e aos materiais produzidos e disponibilizados pelos docentes de apoio ao curso. Quanto às ambições futuras dos alunos estão muito relacionadas com o facto dos Cursos Profissionais lhes proporcionaram as condições ideais para uma integração rápida no mercado de trabalho e a entrada no ensino superior ou os dois em simultâneo.

- Os alunos revelam também uma satisfatória percepção relativamente à implementação dos Cursos Profissionais na escola.

### 3.1.1. Limitações do estudo

Situaram-se essencialmente, em três vertentes:

- **Temporais** - pelo facto de dispormos apenas de um ano (por imposição legal do regulamento do curso de mestrado) para realização do estudo;
- **Organizacionais** - alguns constrangimentos ao nível do estabelecimento de ensino onde foi realizada a investigação, nomeadamente no que diz respeito à recolha de dados em tempo útil, já que as turmas dos 11º e 12º anos dos vários Cursos Profissionais se encontravam em Formação em Contexto de trabalho (estágio) em momentos diferentes, o que dificultou a aplicação do inquérito por questionário;
- **Tipo de investigação** - tratando-se de um estudo descritivo e interpretativo, não é possível generalizar conclusões para outros contextos. Portanto, as conclusões obtidas neste estudo terão apenas validade no contexto em que a investigação foi realizada.

### 3.1.3. Sugestões para futuras investigações

Seria interessante que futuras investigações no âmbito desta temática pudessem verificar qual a percepção das empresas relativamente ao desenvolvimento do ensino profissional nas escolas secundárias públicas e de que modo está a ser eficaz o contributo/parcerias entre ambas as instituições no que diz respeito a este tipo de ensino. Um outro aspeto, igualmente importante, seria comprovar qual o papel da empresa na formação dos jovens. Os estágios conforme estão delineados garantem uma formação técnica e científica adequada dos mesmos tendo em vista a sua inserção no mercado do trabalho? Finalmente, seria também interessante, verificar que tipo de atividades de ensino-aprendizagem e métodos pedagógicos

estão associados ao modelo pedagógico (estrutura modular) dos Cursos Profissionais nas escolas secundárias públicas. É adequado? É igual ao ensino dito regular?

## Referências

- Afonso e Ferreira (2007). O sistema de educação e formação profissional em Portugal. Panorama series; 142 Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Cedefop.
- Antunes, F. (2004). Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: A estruturação global de uma inovação nacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 70, pp. 101-125.
- Azevedo, J. (1991). A Educação Tecnológica, Anos 90. Edições ASA. Porto.
- Azevedo, J. et al. (2003). O Ensino Profissional em Portugal. Contributos para a formulação de uma estratégia para o seu desenvolvimento. Fundação: Manuel Leão. Anespo. Porto.
- Azevedo, J. (2007). A Vida Toda para Aprender - Oportunidades e Desafios. In Actas do VIII Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza, 12 e 13 de Outubro de 2006 (Eds). *Orientar Qualificar, Certificar. Os desafios das Novas Oportunidades de Aprendizagem ao Longo da Vida*. Porto: IEFP, Delegação Regional do Norte.
- Azevedo, J. (2009). Escolas Profissionais: uma inovação que viajou da margem para o centro. Edições ASA. Porto.
- Benavente, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes*. Biblioteca do Educador Profissional. Livros Horizonte, Lisboa.
- Bolivar, A. (2003). Como melhorar como Escolas Porto: Edições ASA.
- Brázio, A. (2010). Do Curso Profissional de Análise Laboratorial à Indústria Química. Dissertação de Mestrado em Engenharia Química. Instituto Superior de Engenharia de Lisboa.
- Cadima, A. (2006). As estratégias de diferenciação pedagógica na sala de aula, In Actas do Seminário Equidade na Educação - Prevenção de Riscos Educativos, Lisboa: Conselho Nacional de Educação (p.110).
- Cedefop (2002). Uma história da formação profissional na Europa: da divergência à convergência. *Revista Europeia de Formação Profissional*, nº 32, Maio - Agosto de 2004, p. 9.
- Cerqueira, M. e Martins, A. (2011). A consolidação da Educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 123-145.

- Charlot, B. (1999). *Du Rapport au Savoir em Milieu Populaires. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthrops.
- Costa, R. (1999). *Escolas profissionais - Que futuro?. A Página da Educação*, 8, 77.
- D'Ávila, D. (2010). *Ensino Profissional em Portugal. O Militante*. Acedido em 31/12/2010 em <http://cdulumiar.blogs.sapo.pt/576286.html>
- Diário Digital (2013). *Ensino profissionalizante e sistema dual são as apostas do Executivo*. Acedido em 20/9/2014 em [http://diariodigital.sapo.pt/news.asp?id\\_news=629246](http://diariodigital.sapo.pt/news.asp?id_news=629246)
- Duarte, A. (2012). *A introdução dos Cursos Profissionais nas escolas públicas: perfil socioeducativo dos alunos*. Lisboa: CIES-IUL, (CIES e-Working Paper, 143).
- Direction nationale finlandaise de l'enseignement, (2010). *La formation professionnelle en Finlande. Compétences professionnelles, connaissances et savoir-faire pour la vie professionnelle et pour la poursuite d'études. Le système éducatif finlandais*.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2009). *50 Anos de Estatísticas da Educação, Vol. I, II*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) /Ministério da Educação. Acedido a 10/1/2010 em Disponível em: <http://www.min-edu.pt>
- GEPE/ME (2008). *Educação em números, Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Ministério da Educação.
- GEPE/ME (2009a). *Educação em Números - Portugal 2009*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Ministério da Educação. Acedido em 2/2/2012 em <http://www.gepe.min-edu.pt/>
- GEPE/ME (2009b). *Ensino profissional celebra 20 anos com forte crescimento de alunos e cursos*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Ministério da Educação. Acedido em 31/10/2012 em [http://www.portugal.gov.pt/pt/GC17/Governo/Ministerios/ME/Documentos/Pages/2009\\_0105\\_ME\\_Doc\\_Ensino\\_Profissional.aspx](http://www.portugal.gov.pt/pt/GC17/Governo/Ministerios/ME/Documentos/Pages/2009_0105_ME_Doc_Ensino_Profissional.aspx)
- GEPE/ME (2009c). *50 Anos de Estatísticas da Educação, Vol. I, II*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Ministério da Educação. Acedido em 12/2/2012 em <http://www.gepe.min-edu.pt/>
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (2005). *O Inquérito*. Oeiras, Celta Editora.
- Giase (2004/2005). *Sistema educativo português - Descrição sumária referente ao ano letivo de 2004/05*. Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo. Ministério da Educação.

- Gonçalves, J. e Martins, P. (2008). Cursos Profissionais. Guia prático para o professor. Areal Editores.
- Gonçalves, B. (2010). Ensino profissional: Expectativas dos Novos Alunos e Avaliação de Desempenho dos Formadores. Dissertação de Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Grácio, S. (1997). Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais. Lisboa. *Educa*.
- Greinert, D. (1999). Sistemas de formação profissional europeus - algumas reflexões sobre o contexto teórico da sua evolução histórica. *Revista europeia de formação profissional*, nº 32.
- Haynes, N. *et al.* (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods". *Psychological Assessment*, 7, pp. 238-247.
- Kaplan, R. & Saccuzzo, D. (1982). *Psychological testing: Principles, applications and issues*. Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Kyrö, M. (1995) Características do ensino profissional na Finlândia. *Formação Profissional - Revista Europeia*. Berlim, Janeiro - Abril, p. 24-30.
- Kyrö, M. (2006). Vocational education and training in Finland. Short description. Cedefop Panorama series, 130. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Leite, E.; Malpique, M.; Santos, M. (1989). Trabalho de Projeto. 1. Aprender por projetos centrados em problemas. Coleção Ser Professor. ED. Afrontamento. Porto.
- Lima, M. (1981). *Inquérito Sociológico*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lobo, A. (2006). O sistema educativo na Finlândia. *A página da Educação*. Edição: N.º 159. Ano 15. Acedido em 31/12/2010  
<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=159&doc=11814&mid=2>
- Lobo, A. (2013). É muito arriscado discutir qualquer formação com base na empregabilidade. *Educare.pt*. Acedido em 15/8/2013  
<http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=D3F0F7F707CD671BE0400A0AB8005E7C&opse1=1&schema=1CD970AB0836334EB627B1FF128684C3&channelid=9E69080D12820D4E9497B31FFB72BB08>
- Lopes, R. (2000). Finlândia: Um exemplo de um sistema de ensino nórdico. Instituto Superior Politécnico de Viseu. Acedido em 9/7/ 2013 em [http://www.ipv.pt/millennium/20\\_esf1.htm](http://www.ipv.pt/millennium/20_esf1.htm)

- Marchesi, A. e Martín, E. (1999). *Calidad de la enseñanza en tempos modernos*. Madrid: Alianza Editorial. p.33.
- Marteleira, C. (2010). *Mastery Learning - a revalorização de um modelo de ensino-aprendizagem em cursos profissionais*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta. Lisboa.
- Martins, A. M. (1993). *Ensino técnico e profissional: que alternativa à via de ensino*. *Actas do II Congresso Português de Sociologia*, Lisboa. Associação Portuguesa de Sociologia e Editorial Fragmentos, Vol. I, pp. 368-379.
- Martins, A., Pardal L., Dias C. (2005). *Ensino técnico e profissional: natureza da oferta e da procura*. *Revista Interações*, nº 1, pp. 13-97. Acedido em 2/1/2012 em <http://www.eses.pt/interaccoes>
- ME (2007). *Educação e Formação em Portugal*. Relatório. Editorial do Ministério da Educação. Lisboa.
- Mendes, P. (2009). *Estudantes do ensino secundário profissional: origem social, escolhas escolares e expetativas*. Dissertação de Mestrado em Educação e Sociedade. ISCTE-IUL.
- Mendonça, A. (s.d.). *Evolução da política educativa em Portugal*. Universidade da Madeira. pp. 1-33. Acedido 15/2/2013 em <http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/investigacao/evolucaodapoliticaeducativaemPortugal.pdf>
- Messick, S. (1989). *Validity*. In R. L. Linn (Ed.), *Educational Measurement*. New York: American Council on Education/MacMillan, pp. 13-103.
- Neves *et al.* (2008). *Avaliação externa do impacto da expansão dos cursos profissionais no sistema nacional de qualificações*. IESE. Acedido em 25/9/2013 <http://hdl.handle.net/10400.14/3766>
- Neves A. (2011). *Expansão dos Cursos Profissionais no Sistema Nacional de Qualificações: Resultados preliminares da 1ª fase da Avaliação Externa e perspetivas de futuro*. ANQ. IESE. Lisboa.
- OCDE (1993). *A educação de relance*. Indicadores da OCDE. Paris. França.
- Orvalho, L. e Alonso, L. (2009). *Estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: investigação colaborativa sobre mudança curricular*. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

- Orvalho, L. e Silva, R. (2008). O desafio dos cursos profissionalmente qualificantes nas escolas públicas. V simpósio sobre organização e gestão escolar, trabalho docente e organizações educativas, Aveiro, 2-3 Maio, 2008 - "Resumo das Comunicações - V Simpósio Sobre Organização e Gestão Escolar, Trabalho Docente e Organizações Educativas". pp. 1-18. Acedido em 10/9/2013 em <http://hdl.handle.net/10400.14/3766>
- Pereira, C. *et al.* (2011). Estudo de avaliação externa dos percursos pós formação dos diplomados de Cursos Profissionais no contexto da Expansão desta oferta no Sistema nacional de Qualificações. ANQ. IESE. Lisboa.
- Perrenoud, P. (2002). Construir competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed.
- Petrini, F. (2004). A política comum de formação profissional da CEE de 1961 a 1972. *Revista Europeia de Formação Profissional*, nº 32, Maio - Agosto de 2004, pp. 48-58.
- Presa, J. (2010). O Ensino Profissional em Portugal. Um modelo de sucesso, uma necessidade inquestionável. Conselho Nacional de educação. Lisboa.
- Reinisch, H. & Frommberger, D. (2004). Entre a escola e a empresa. Estudo comparativo do desenvolvimento histórico do sistema de ensino e formação profissional nos Países Baixos e na Alemanha. *Revista Europeia de Formação Profissional*, nº 32, Maio - Agosto de 2004, pp. 26-32.
- Santos, J. (2007). Sistemas de ensino na União Europeia. Educare.pt. Acedido em 9/7/2013 em <http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=9504C420B14940668C987526BE9A73B1&opsl=1&channelid=0>
- Silva, C. (1999). Escolhas Escolares, Heranças Sociais. Oeiras, Celta.
- Souza, M. (2006). As competências na educação profissional: Implicações para o ensino e para os saberes pedagógicos dos docentes de um curso técnico em enfermagem. Universidade católica dom bosco. Campo Grande. Dissertação de mestrado, não publicada.
- Stoer, S. (1986), *Educação e Mudança Social em Portugal - 1970/1980, Uma Década de Transição*. Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento, Lisboa.
- Stoleroff, D. e Stoer, S. (1989). Educação, Trabalho, Estado: Questões Preliminares sobre a Introdução das Novas Tecnologias em Portugal. *Informa 2*.
- Stoleroff, D.; Stoer, S.; Correia, J. (1990). O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, pp. 11-53.

Wollschläger N. & Guggenheim, É. (2004). A política comum de formação profissional da CEE de 1961 a 1972. *Revista Europeia de Formação Profissional*, nº 32, Maio - Agosto de 2004, pp. 1-3.

## **Legislação**

Declaração de Retificação n.º 44/2004, de 25 de Maio. Retifica o Decreto - Lei nº 74/2004, de 26 de Março. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro. Cria as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, artº 2, 16, anexo VI. Matriz dos Cursos Profissionais. Ministério da Educação e Ciência.

Lei nº 46/1986, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Assembleia da República.

Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto. Última alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (Introduz alterações à Lei nº 46/1986, de 14 de Outubro). Assembleia da República.

Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio. Regula a criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário, nos termos estabelecidos no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março. Ministério da Educação.

Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro, artº 3. Estabelece as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, que ofereçam o nível secundário de educação, e em escolas profissionais. Ministério da Educação.

## ANEXOS

Anexo I

Exma. Senhora  
Diretora da Escola  
(...)

Armando Manuel Matos Esteves, portador do Bilhete de Identidade nº 6567360, do Arquivo de Identificação de Castelo Branco, a frequentar o Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade da Beira Interior, estando a desenvolver um projeto de investigação intitulado «O ensino profissional na escola secundária pública: Perceções dos seus principais agentes educativos quanto ao seu impacto na escola», orientado pela Professora Doutora Maria Luísa Branco, vem por este meio solicitar autorização para uma recolha de dados através de inquérito por questionário a docentes, alunos e direção da escola, assim como uma análise documental na escola que V. Exa. superiormente dirige. Tal como o título sugere este trabalho de investigação destina-se a conhecer as perceções dos professores, alunos e da direção da escola sobre a implementação dos cursos profissionais na escola secundária pública. A recolha de dados será feita durante o segundo período do corrente ano letivo. No final, será facultada à escola uma cópia do projeto desenvolvido.

Agradecendo desde já a atenção de V. Exa. para o solicitado, apresento os meus melhores cumprimentos.

Castelo Branco, 13 de Outubro de 2011

---

*(Armando Manuel Matos Esteves)*

## Anexo II

Caro(a) Professor/Formador

Estou a frequentar o Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica, no Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior, e estou a desenvolver um projeto de investigação intitulado «O ensino profissional na escola secundária pública: Perceções dos seus principais agentes educativos quanto ao seu impacto na escola», orientado pela Professora Doutora Maria Luísa Branco, venho assim por este meio solicitar a sua colaboração na recolha de dados que pretendo efetuar. Tal como o título sugere, este trabalho de investigação destina-se a conhecer as perceções dos professores, alunos e da direção da escola sobre a implementação dos cursos profissionais na escola secundária pública. A recolha de dados será feita através de questionário, durante o segundo período do corrente ano letivo. Asseguro desde já, que em circunstância alguma, será mencionada a identificação dos professores inquiridos, bem como a absoluta confidencialidade das informações prestadas, sendo feita apenas uma análise estatística dos mesmos.

Saliento a importância da participação do(a) colega, enquanto inquirido, sendo esta decisiva para a concretização deste projeto.

Agradecendo desde já a sua atenção para o solicitado, apresento os meus melhores cumprimentos.

Castelo Branco, 10 de Janeiro de 2012

---

*(Armando Manuel Matos Esteves)*

Anexo III

Caros Pais/Encarregado(a) de Educação

Estou a frequentar o Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade da Beira Interior, e estou a desenvolver um projeto de investigação intitulado «O ensino profissional na escola secundária pública: Perceções dos seus principais agentes educativos quanto ao seu impacto na escola», orientado pela Professora Doutora Maria Luísa Branco, venho assim, por este meio, solicitar a sua autorização para que o seu filho(a)/educando(a) possa colaborar na recolha de dados que pretendo efetuar. Tal como o título sugere, este trabalho de investigação destina-se a conhecer as perceções dos professores, alunos e da direção da escola sobre a implementação dos cursos profissionais na escola secundária pública. A recolha de dados será feita através de questionário, durante o terceiro período do corrente ano letivo. Asseguro desde já, que em circunstância alguma, será mencionada a identificação do seu filho/educando enquanto inquirido(a), bem como a absoluta confidencialidade das informações prestadas, sendo feita apenas uma análise estatística dos mesmos.

Saliento a importância da participação do seu filho(a)/educando(a), enquanto inquirido(a), sendo esta decisiva para a concretização deste projeto.

Agradecendo desde já a sua atenção para o solicitado, apresento os meus melhores cumprimentos.

Castelo Branco, 10 de janeiro de 2012

\_\_\_\_\_  
(Armando Manuel Matos Esteves)

✂-----  
\_\_\_\_\_  
(nome do Encarregado de Educação),

Encarregado de Educação do aluno(a) \_\_\_\_\_, declaro que autorizo , não autorizo  (assinalar com um X) que o meu/minha educando(a) participe no trabalho de investigação solicitado.

Pai/Mãe/Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_

Anexo IV

QUESTIONÁRIO

**Destinatários: Professores/Diretores de Curso/Diretores de Turma, dos Cursos Profissionais/Direção Executiva**

*Este questionário é anónimo e confidencial e destina-se apenas a recolher dados para um trabalho de investigação no âmbito de um curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica a decorrer na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade da Beira Interior. Tem como objetivo principal conhecer qual a perceção dos seus principais agentes educativos acerca de alguns aspetos relacionados com a implementação dos cursos profissionais na escola secundária pública. Daí que a sua opinião sincera às questões colocadas seja de crucial importância para o sucesso desta investigação.*

**I - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS** (*assinale com uma cruz (X) a resposta correspondente à sua situação, relativamente às questões 1; 2; 5; 6 e 8*)

1. IDADE:

20 - 30 anos

31 - 40 anos

41 - 50 anos

51 - 60 anos

>= 61 anos

2. GÉNERO:

Masculino

Feminino

3. NATURALIDADE (*escreva apenas o concelho de onde é natural*): \_\_\_\_\_

4. RESIDÊNCIA (*escreva apenas o concelho onde reside atualmente*): \_\_\_\_\_

5. SITUAÇÃO PROFISSIONAL:

Docente de carreira profissionalizado

Docente contratado profissionalizado

Docente contratado não profissionalizado

Técnico especializado

Outra  Qual ? \_\_\_\_\_

6. TEMPO DE SERVIÇO:

- 0 - 5 anos
- 6 - 10 anos
- 11 - 15 anos
- 16 - 20 anos
- 21 - 25 anos
- 26 - 30 anos
- >= 31 anos

7. GRUPO DE RECRUTAMENTO: \_\_\_\_\_ (escreva o número do seu grupo de recrutamento profissional)

8. FUNÇÕES EXERCIDAS NOS CURSOS PROFISSIONAIS NO ANO LETIVO de 2011/2012:

- Professor(a) sem qualquer cargo de coordenação pedagógica atribuído
- Professor(a) e Diretor(a) de Curso
- Professor(a) e Diretor(a) de Turma
- Professor(a)/Diretor(a) de Curso e Diretor(a) de Turma
- Professor(a) e membro da Direção Executiva
- Membro da Direção Executiva
- Outra, Qual ? \_\_\_\_\_

Nota: tenha em atenção que as funções identificadas na presente questão têm que estar relacionadas com os cursos profissionais (ex: ser professor nos cursos profissionais ou professor e diretor de turma de curso profissional)

**II - IMPORTÂNCIA, QUALIDADE E IMPLEMENTAÇÃO DOS CURSOS PROFISSIONAIS** (nas questões seguintes, assinale com uma cruz (X) a resposta correspondente à sua opinião sincera)

1. INDIQUE COMO AVALIA A IMPORTÂNCIA, A QUALIDADE E A IMPLEMENTAÇÃO DOS CURSOS PROFISSIONAIS NA ESCOLA ONDE ESTÁ COLOCADO(A) E PRESTA SERVIÇO, PARA CADA UM DOS SEGUINTE ASPETOS.

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. A implementação dos cursos profissionais reforçou o papel da escola na formação qualificada de jovens técnicos para o mercado de trabalho					

**O ensino profissional na escola secundária pública: Perceções dos seus principais agentes educativos**

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
2. Os cursos profissionais formam técnicos de nível IV, com preparação adequada para as exigências das empresas/instituições do mercado de trabalho regional e nacional					
3. A oferta de cursos profissionais é adequada e satisfaz necessidades do mercado de trabalho regional e nacional em áreas necessitadas solicitadas pela tutela (energias renováveis, indústrias transformadoras, saúde, ...)					
4. A oferta de cursos profissionais é adequada e satisfaz as exigências solicitadas pelo “terceiro setor” (é constituído por organizações sem fins lucrativos não governamentais, que têm como objetivo gerar serviços de carácter público - fundações, organizações não governamentais, entidades sem fins lucrativos, etc, que financiam e dinamizam o mercado de trabalho)					
5. A escola está equipada com espaços físicos adequados (ex: laboratórios, oficinas pedagógicas, etc) que permitem um ensino profissional de qualidade					
6. Nos seus espaços físicos, a escola está equipada com equipamentos e materiais adequados para oferecer um ensino profissional de qualidade					
7. O corpo docente que leciona nos cursos profissionais tem formação pedagógica e científica adequada para garantir qualidade aos mesmos					
8. Grande parte do corpo docente que leciona nos cursos profissionais tem formação técnica adequada para garantir qualidade aos mesmos					

***O ensino profissional na escola secundária pública: Perceções dos seus principais agentes educativos***

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
9. Os recursos educativos utilizados pelos docentes são adequados e estão adaptados para o desenvolvimento de competências e aprendizagens dos alunos dos cursos profissionais					
10. A carga horária distribuída pelos cursos profissionais é adequada e permite uma boa flexibilização da estrutura modular					
11. O estabelecimento de parcerias e protocolos efetuados entre a escola e as empresas/instituições, nomeadamente quanto à disponibilidade de espaços físicos com equipamentos e material apropriado e realização de formação em contexto de trabalho, são uma mais valia para a qualidade dos cursos profissionais					
12. O desenvolvimento da componente prática ao nível da área técnica dos cursos é um aspeto a melhorar					
13. A Interligação de conteúdos verificada entre as disciplinas técnicas dos cursos (interdisciplinariedade) é uma evidência que visa facilitar a aprendizagem dos alunos					
14. A escolha dos locais para a realização da formação em contexto de trabalho é adequada, tendo em conta as competências que são necessárias desenvolver nos alunos					
15. Embora não seja uma finalidade expressa dos cursos profissionais, a formação fornecida aos alunos é suficiente para prosseguirem estudos no ensino superior					

**O ensino profissional na escola secundária pública: Perceções dos seus principais agentes educativos**

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
16. Globalmente, a qualidade dos cursos profissionais é insatisfatória					
17. Globalmente, a qualidade dos cursos profissionais é satisfatória					
18. Globalmente, a qualidade dos cursos profissionais é boa					
19. A implementação dos cursos profissionais teve impacto na gestão e administração da escola					
20. A implementação dos cursos profissionais teve impacto na organização pedagógica da escola, em particular na gestão dos espaços físicos e dos tempos letivos					
21. A implementação dos cursos profissionais teve impacto no sucesso escolar dos alunos, traduzindo-se na melhoria dos resultados escolares globais da escola					
22. A implementação dos cursos profissionais contribuiu para o reforço das metas/objetivos do Projeto Educativo da escola ( <i>melhoria dos resultados escolares, acentuar a identidade da escola, valorizar os recursos pedagógicos e educativos, promover o trabalho cooperativo, fomentar a participação cívica, promover uma cultura de avaliação</i> )					

2. AS AFIRMAÇÕES A SEGUIR APRESENTADAS PODERÃO EVIDENCIAR POSSÍVEIS PROPOSTAS PARA UMA MAIOR EFICÁCIA NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DOS CURSOS PROFISSIONAIS NA ESCOLA SECUNDÁRIA PÚBLICA. PARA CADA UMA DELAS, EXPRESSA A SUA OPINIÃO SINCERA.

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
1. Combater a resistência à mudança/evitar as práticas pedagógicas liceais (ensino expositivo) inadequadas ao perfil dos cursos				

***O ensino profissional na escola secundária pública: Perceções dos seus principais agentes educativos***

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
2. Incrementar as inter-relações escola/empresas/instituições				
3. Criar redes de cooperação por áreas de formação				
4. Organizar as turmas, tendo em conta uma seleção/entrevista prévia dos alunos ajustada a cada curso profissional				
5. Repensar uma nova forma de gestão da escola, nomeadamente dos espaços e do tempo				
6. Utilizar recursos de aprendizagem diversificados, adequados à estrutura modular				
7. Utilizar instrumentos pedagógicos adequados aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos				
8. Implementar formas de trabalho cooperativo, não só entre professores/formadores como também entre alunos				
9. Utilizar estratégias de ensino/aprendizagem com metodologias ativas que promovam aprendizagens significativas				
10. Redução do número de alunos por turma - máximo 15 alunos				
11. Criar critérios de progressão dos alunos ajustados ao desenvolvimento de competências da estrutura modular				
12. Evitar a avaliação sumativa centrada apenas na avaliação de conteúdos				
13. Flexibilizar os horários dos professores de modo a possibilitar a partilha de experiências e a definição de formas de ação conjuntas				
14. Adaptar o regulamento interno às especificidades do ensino profissional				
15. Promover formação especializada aos professores/formadores da área técnica				
16. Promover uma cultura de integração e de valorização do ensino profissional na escola como uma formação de primeira qualidade				

***O ensino profissional na escola secundária pública: Perceções dos seus principais agentes educativos***

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
17. Disponibilizar espaços físicos, materiais e equipamentos adequados necessários ao desenvolvimento da área técnica				
18. Fixar parâmetros de reorganização curricular, que permitam que as escolas, autonomamente, se adaptem ao novo modelo de estrutura modular do ensino profissional				
19. Sensibilizar as editoras para a necessidade de criar recursos educativos adaptados à flexibilização curricular da estrutura modular, contextualizados ao perfil do ensino profissional				
20. Criar, dentro da escola, uma bolsa de professores com vocação e vontade, que, depois de formação especializada, possam por em prática, de forma eficaz, o modelo de estrutura modular				
21. Diminuir a carga burocrática associada aos cursos, para permitir maior disponibilidade de tempo dos professores/formadores para as atividades letivas				
22. Outra, qual? _____ _____ _____ _____				

***Obrigado pela sua colaboração***

Anexo V

## QUESTIONÁRIO

### *Destinatários: Alunos dos cursos profissionais*

*Este questionário é anónimo e confidencial e destina-se apenas a recolher dados para um trabalho de investigação no âmbito de um curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica a decorrer na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade da Beira Interior. Tem como objetivo principal conhecer qual a perceção dos alunos acerca de alguns aspetos relacionados com os cursos profissionais que frequentam. Daí que a tua opinião sincera às questões colocadas seja de crucial importância para o sucesso desta investigação.*

### I - DADOS PESSOAIS

1. IDADE:  anos *(escreve a tua idade dentro do respetivo retângulo)*
2. GÉNERO: *(assinala com uma cruz (X), a resposta correspondente à tua situação)*  
Masculino                       Feminino
3. NATURALIDADE *(escreve apenas o concelho de onde és natural)*: \_\_\_\_\_
4. RESIDÊNCIA *(escreve apenas o concelho onde resides atualmente)*: \_\_\_\_\_

### II - PERCURSO ESCOLAR *(nas questões seguintes, assinala com uma cruz (X), a resposta correspondente à tua situação e/ou escreve outra opção)*

5. CURSO PROFISSIONAL QUE FREQUENTAS NO ANO LETIVO 2011/2012:
  - Curso profissional de Técnico de Apoio à Infância (CPTAI)
  - Curso profissional de Técnico de Energias Renováveis (CPTER)
  - Curso profissional de Técnico de Processamento e Controlo da Qualidade Alimentar (CPTPCQA)
  - Curso profissional de Técnico de Auxiliar de Saúde (CPTAS)

6. ANO DO CURSO PROFISSIONAL QUE FREQUENTAS NO ANO LETIVO 2011/2012:

10º ano (1º ano do curso)

11º ano (2º ano do curso)

12º ano (3º ano do curso)

7. JÁ REPETISTE ALGUM ANO DO CURSO PROFISSIONAL QUE FREQUENTAS NO ANO LETIVO 2011/2012:

Sim

Não

**Caso tenhas assinalado sim, em que ano(s) e quantos anos repetiste:**

10º ano (1º ano do curso)  ⇒ 1 vez ; 2 vezes ; mais que 2 vezes

11º ano (2º ano do curso)  ⇒ 1 vez ; 2 vezes ; mais que 2 vezes

12º ano (3º ano do curso)  ⇒ 1 vez ; 2 vezes ; mais que 2 vezes

8. INTERROMPESTE ALGUMA VEZ O CURSO PROFISSIONAL QUE FREQUENTAS NO ANO LETIVO 2011/2012:

Sim

Não

**Caso tenhas assinalado sim, quantas vezes:**

1 vez ; 2 vezes ; mais que 2 vezes

9. ESTIVESTE A FREQUENTAR OUTRO CURSO PROFISSIONAL, ANTES DESTA QUE FREQUENTAS NO ANO LETIVO 2011/2012:

Sim

Não

**Caso tenhas assinalado sim, quantos frequentaste e concluíste ou não concluíste:**

1 outro curso  ⇒ que foi concluído , que não foi concluído

2 outros cursos  ⇒ que foram concluídos , que não foram concluídos

Mais que 2 outros cursos  ⇒ que foram concluídos , que não foram concluídos

10. QUAL A TUA HABILITAÇÃO ACADÉMICA QUANDO ENTRASTE NO CURSO PROFISSIONAL QUE ATUALMENTE FREQUENTAS:

9º ano

Outra , qual: \_\_\_\_\_


**III - IMPORTÂNCIA, QUALIDADE E IMPLEMENTAÇÃO DOS CURSOS PROFISSIONAIS** (nas questões seguintes, assinala com uma cruz (X), a(s) resposta(s) correspondente(s) à tua situação)

11. INDICA AS TRÊS PRINCIPAIS RAZÕES QUE TE LEVARAM A OPTAR POR UM CURSO PROFISSIONAL:

1. É o percurso de formação mais adequado para entrar no mercado de trabalho
2. É a maneira mais fácil de concluir o 12º ano
3. É mais fácil obter um emprego qualificado
4. Conseguir obter uma profissão de que gosto
5. É um tipo de formação de carácter mais prático
6. Fui aconselhado pela Diretora de Turma do 9º ano
7. Fui aconselhado pelos serviços de orientação da escola
8. Não pretendo continuar estudos no ensino superior
9. Reprovei muitas vezes até ao 9º ano
10. Influência de amigos que já frequentaram ou concluíram este tipo de curso
11. Influência dos pais para frequentar este tipo de curso
12. Obter um curso médio de nível IV
13. Ter direito a receber subsídios de formação
14. Outra, Qual ? \_\_\_\_\_

12. INDICA PARA CADA UMA DAS AFIRMAÇÕES APRESENTADAS, QUAL A IMPORTÂNCIA QUE LHE ATRIBUÍS PARA A ESCOLHA DO CURSO PROFISSIONAL QUE FREQUENTAS:

	Não teve importância nenhuma	Teve pouca importância	Teve alguma importância	Teve muita importância
1. É uma área de formação que permite obter com mais facilidade emprego				
2. Não pretendo seguir estudos no ensino superior				
3. É um tipo de formação mais prática que permite adquirir melhores conhecimentos e competências profissionais para a profissão que pretendo				
4. Os meus pais têm dificuldades económicas e o curso é subsidiado				
5. Os cursos do ensino regular não são interessantes e são muito exigentes				
6. A qualidade dos professores que lecionam o curso				
7. A qualidade das instalações da escola				
8. A qualidade dos equipamentos utilizados no curso				
9. O ambiente escolar				
10. É uma área de formação onde se pode obter melhor sucesso escolar				
11. Outra, qual ? _____				

13. INDICA COMO AVALIAS O CURSO QUE ESTÁS A FREQUENTAR PARA CADA UM DOS SEGUINTE ASPECTOS: (se fores aluno do 1º ano de formação - 10º ano, responde apenas às questões marcadas com um asterisco )

	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
1. Conhecimentos teóricos adquiridos				
2. Conhecimentos práticos adquiridos				
3. Conhecimentos de cultura geral				
4. Interesse dos assuntos tratados				
5. Utilidade dos conteúdos tratados				
6. Competências específicas desenvolvidas				
7. Interligação de conteúdos entre as disciplinas técnicas do curso				
8. Materiais de estudo de apoio ao curso*				
9. Qualidade dos professores*				
10. Qualidade das instalações*				
11. Qualidade dos equipamentos*				
12. Número de horas de formação da área sócio-cultural (1000 h)				
13. Número de horas de formação da área científica (500 h)				
14. Número de horas de formação da área técnica (1600 h)				
15. Número de horas de formação em estágio (420 h)				
16. Qualidade do estágio				
17. Preparação para o mercado de trabalho				
18. Preparação para o prosseguimento de estudos				
19. Qualidade global do curso				
20. Outra, Qual ?* _____ _____				

14. DEPOIS DE TERMINARES O CURSO QUE FREQUENTAS, QUAIS AS TUAS AMBIÇÕES: (assinala com uma (x) a tua primeira opção)

1. Ingressar no mercado de trabalho em qualquer área profissional
2. Ingressar no mercado de trabalho na área de formação do curso ou área afim
3. Frequentar um curso tecnológico de nível V
4. Ingressar no ensino superior
5. Outra situação, qual ? \_\_\_\_\_

15. INDICA PARA CADA UMA DAS AFIRMAÇÕES APRESENTADAS, COMO AVALIAS O IMPACTO DOS CURSOS PROFISSIONAIS NA ESCOLA QUE FREQUENTAS:

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Os cursos profissionais reforçaram o papel da escola na formação qualificada de jovens técnicos para o mercado de trabalho					
2. Os cursos profissionais que funcionam na escola são adequados e satisfazem as necessidades do mercado regional quanto à formação de técnicos qualificados de nível IV					

*Obrigado pela tua colaboração*

Anexo VI

**INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO**

(Registo de resultados)

**Professores/Diretores de Curso/Diretores de Turma, dos Cursos Profissionais/Direção Executiva**

**IMPORTÂNCIA, QUALIDADE E IMPLEMENTAÇÃO DOS CURSOS PROFISSIONAIS**

1A. AVALIAÇÃO DA IMPORTÂNCIA, DA QUALIDADE E DA IMPLEMENTAÇÃO DOS CURSOS PROFISSIONAIS NA ESCOLA ONDE FOI REALIZADO O ESTUDO, PELOS PROFESSORES (sem qualquer cargo de coordenação pedagógica atribuído), PARA CADA UM DOS SEGUINTE ASPETOS:

Total de professores inquiridos = 34	Discordo totalmente %/(n°)	Discordo %/(n°)	Nem concordo/ nem discordo %/(n°)	Concordo %/(n°)	Concordo totalmente %/(n°)
1. A implementação dos cursos profissionais reforçou o papel da escola na formação qualificada de jovens técnicos para o mercado de trabalho	0	5,9 (2)	14,7 (5)	67,6 (23)	11,8 (4)
2. Os cursos profissionais formam técnicos de nível IV, com preparação adequada para as exigências das empresas/instituições do mercado de trabalho regional e nacional	0	11,8 (4)	29,4 (10)	52,9 (18)	5,9 (2)
3. A oferta de cursos profissionais é adequada e satisfaz necessidades do mercado de trabalho regional e nacional em áreas necessitadas solicitadas pela tutela (energias renováveis, indústrias transformadoras, saúde, ...)	2,9 (1)	14,7 (5)	14,7 (5)	58,9 (20)	8,8 (3)

**O ensino profissional na escola secundária pública: Perceções dos seus principais agentes educativos**

Total de professores inquiridos = 34	Discordo totalmente %/(n°)	Discordo %/(n°)	Nem concordo/ nem discordo %/(n°)	Concordo %/(n°)	Concordo totalmente %/(n°)
4. A oferta de cursos profissionais é adequada e satisfaz as exigências solicitadas pelo “terceiro setor” (é constituído por organizações sem fins lucrativos não governamentais, que têm como objetivo gerar serviços de carácter público - fundações, organizações não governamentais, entidades sem fins lucrativos, etc, que financiam e dinamizam o mercado de trabalho)	0	20,6 (7)	23,5 (8)	47,1 (16)	8,8 (3)
5. A escola está equipada com espaços físicos adequados (ex: laboratórios, oficinas pedagógicas, etc) que permitem um ensino profissional de qualidade	5,9 (2)	38,2 (13)	23,6 (8)	29,4 (10)	2,9 (1)
6. Nos seus espaços físicos, a escola está equipada com equipamentos e materiais adequados para oferecer um ensino profissional de qualidade	2,9 (1)	29,4 (10)	35,4 (12)	29,4 (10)	2,9 (1)
7. O corpo docente que leciona nos cursos profissionais tem formação pedagógica e científica adequada para garantir qualidade aos mesmos	0	2,9 (1)	14,7 (5)	61,8 (21)	20,6 (7)
8. Grande parte do corpo docente que leciona nos cursos profissionais tem formação técnica adequada para garantir qualidade aos mesmos	0	14,7 (5)	11,8 (4)	55,9 (19)	17,6 (6)
9. Os recursos educativos utilizados pelos docentes são adequados e estão adaptados para o desenvolvimento de competências e aprendizagens dos alunos dos cursos profissionais	0	8,8 (3)	23,6 (8)	58,8 (20)	8,8 (3)
10. A carga horária distribuída pelos cursos profissionais é adequada e permite uma boa flexibilização da estrutura modular	8,8 (3)	20,6 (7)	23,6 (8)	41,1 (14)	5,9 (2)
11. O estabelecimento de parcerias e protocolos efetuados entre a escola e as empresas/instituições, nomeadamente quanto à disponibilidade de espaços físicos com equipamentos e material apropriado e realização de formação em contexto de trabalho, são uma mais valia para a qualidade dos cursos profissionais	0	5,9 (2)	5,9 (2)	55,9 (19)	32,3 (11)

**O ensino profissional na escola secundária pública: Perceções dos seus principais agentes educativos**

Total de professores inquiridos = 34	Discordo totalmente %/(n°)	Discordo %/(n°)	Nem concordo/ nem discordo %/(n°)	Concordo %/(n°)	Concordo totalmente %/(n°)
12. O desenvolvimento da componente prática ao nível da área técnica dos cursos é um aspeto a melhorar	0	2,9 (1)	8,8 (3)	52,9 (18)	35,4 (12)
13. A Interligação de conteúdos verificada entre as disciplinas técnicas dos cursos (interdisciplinariedade) é uma evidência que visa facilitar a aprendizagem dos alunos	2,9 (1)	8,8 (3)	11,8 (4)	67,7 (23)	8,8 (3)
14. A escolha dos locais para a realização da formação em contexto de trabalho é adequada, tendo em conta as competências que são necessárias desenvolver nos alunos	0	8,8 (3)	11,8 (4)	61,8 (21)	17,6 (6)
15. Embora não seja uma finalidade expressa dos cursos profissionais, a formação fornecida aos alunos é suficiente para prosseguirem estudos no ensino superior	8,8 (3)	35,4 (12)	20,6 (7)	32,3 (11)	2,9 (1)
16. Globalmente, a qualidade dos cursos profissionais é insatisfatória	14,7 (5)	53,0 (18)	14,7 (5)	14,7 (5)	2,9 (1)
17. Globalmente, a qualidade dos cursos profissionais é satisfatória	0	26,5 (9)	17,6 (6)	55,9 (19)	0
18. Globalmente, a qualidade dos cursos profissionais é boa	2,9 (1)	26,5 (9)	26,5 (9)	26,5 (9)	17,6 (6)
19. A implementação dos cursos profissionais teve impacto na gestão e administração da escola	0	0	14,7 (5)	64,7 (22)	20,6 (7)
20. A implementação dos cursos profissionais teve impacto na organização pedagógica da escola, em particular na gestão dos espaços físicos e dos tempos letivos	0	2,9 (1)	11,8 (4)	61,7 (21)	23,6 (8)
21. A implementação dos cursos profissionais teve impacto no sucesso escolar dos alunos, traduzindo-se na melhoria dos resultados escolares globais da escola	0	23,6 (8)	29,4 (10)	38,2 (13)	8,8 (3)

**O ensino profissional na escola secundária pública: Perceções dos seus principais agentes educativos**

22. A implementação dos cursos profissionais contribuiu para o reforço das metas/objetivos do Projeto Educativo da escola ( <i>melhoria dos resultados escolares, acentuar a identidade da escola, valorizar os recursos pedagógicos e educativos, promover o trabalho cooperativo, fomentar a participação cívica, promover uma cultura de avaliação</i> )	2,9 (1)	5,9 (2)	26,5 (9)	55,9 (19)	8,8 (3)
---	---------	---------	----------	-----------	---------

**2A. AVALIAÇÃO DAS PROPOSTAS PARA UMA MAIOR EFICÁCIA NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DOS CURSOS PROFISSIONAIS NA ESCOLA SECUNDÁRIA PÚBLICA (ESCOLA DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO), PELOS PROFESSORES (sem qualquer cargo de coordenação pedagógica atribuído):**

Total de professores inquiridos = 34	Nada importante %/(nº)	Pouco importante %/(nº)	Importante %/(nº)	Muito importante %/(nº)
1. Combater a resistência à mudança/evitar as práticas pedagógicas liceais (ensino expositivo) inadequadas ao perfil dos cursos	2,9 (1)	8,8 (3)	67,7 (23)	20,6 (7)
2. Incrementar as inter-relações escola/empresas/instituições	0	2,9 (1)	29,4 (10)	67,7 (23)
3. Criar redes de cooperação por áreas de formação	0	2,9 (1)	70,6 (24)	26,5 (9)
4. Organizar as turmas, tendo em conta uma seleção/entrevista prévia dos alunos ajustada a cada curso profissional	0	0	50,0 (17)	50,0 (17)
5. Repensar uma nova forma de gestão da escola, nomeadamente dos espaços e do tempo	2,9 (1)	11,8 (4)	61,8 (21)	23,5 (8)
6. Utilizar recursos de aprendizagem diversificados, adequados à estrutura modular	0	0	52,9 (18)	47,1 (16)
7. Utilizar instrumentos pedagógicos adequados aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos	0	2,9 (1)	76,5 (26)	20,6 (7)
8. Implementar formas de trabalho cooperativo, não só entre professores/formadores como também entre alunos	0	5,9 (2)	61,8 (21)	32,3 (11)
9. Utilizar estratégias de ensino/aprendizagem com metodologias ativas que promovam aprendizagens significativas	0	5,9 (2)	64,7 (22)	29,4 (10)
10. Redução do número de alunos por turma - máximo 15 alunos	0	5,9 (2)	26,4 (9)	67,7 (23)
11. Criar critérios de progressão dos alunos ajustados ao desenvolvimento de competências da estrutura modular	0	5,9 (2)	73,5 (25)	20,6 (7)

**O ensino profissional na escola secundária pública: Perceções dos seus principais agentes educativos**

Total de professores inquiridos = 34	Nada importante %/(n°)	Pouco importante %/(n°)	Importante %/(n°)	Muito importante %/(n°)
12. Evitar a avaliação sumativa centrada apenas na avaliação de conteúdos	0	11,7 (4)	67,7 (23)	20,6 (7)
13. Flexibilizar os horários dos professores de modo a possibilitar a partilha de experiências e a definição de formas de ação conjuntas	0	11,7 (4)	64,7 (22)	23,6 (8)
14. Adaptar o regulamento interno às especificidades do ensino profissional	0	11,7 (4)	58,9 (20)	29,4 (10)
15. Promover formação especializada aos professores/formadores da área técnica	0	0	50,0 (17)	50,0 (17)
16. Promover uma cultura de integração e de valorização do ensino profissional na escola como uma formação de primeira qualidade	0	2,9 (1)	67,7 (23)	29,4 (10)
17. Disponibilizar espaços físicos, materiais e equipamentos adequados necessários ao desenvolvimento da área técnica	0	0	50,0 (17)	50,0 (17)
18. Fixar parâmetros de reorganização curricular, que permitam que as escolas, autonomamente, se adaptem ao novo modelo de estrutura modular do ensino profissional	0	5,9 (2)	67,6 (23)	26,5 (9)
19. Sensibilizar as editoras para a necessidade de criar recursos educativos adaptados à flexibilização curricular da estrutura modular, contextualizados ao perfil do ensino profissional	0	5,8 (2)	47,1 (16)	47,1 (16)
20. Criar, dentro da escola, uma bolsa de professores com vocação e vontade, que, depois de formação especializada, possam por em prática, de forma eficaz, o modelo de estrutura modular	0	2,9 (1)	44,2 (15)	52,9 (18)
21. Diminuir a carga burocrática associada aos cursos, para permitir maior disponibilidade de tempo dos professores/formadores para as atividades letivas	0	0	17,6 (6)	82,4 (28)
22. Outra*	0	0	2,9 (1)	8,8 (3)

\* Não responderam 30 professores (88,3 %)

1B. AVALIAÇÃO DA IMPORTÂNCIA, DA QUALIDADE E DA IMPLEMENTAÇÃO DOS CURSOS PROFISSIONAIS NA ESCOLA ONDE FOI REALIZADO O ESTUDO, PELOS DIRETORES DE CURSO/DIRETORES DE TURMA, PARA CADA UM DOS SEGUINTE ASPETOS:

Total de Diretores de Curso/Diretores de Turma inquiridos = 9	Discordo totalmente %/(n°)	Discordo %/(n°)	Nem concordo/ nem discordo %/(n°)	Concordo %/(n°)	Concordo totalmente %/(n°)
1. A implementação dos cursos profissionais reforçou o papel da escola na formação qualificada de jovens técnicos para o mercado de trabalho	0	0	0	33,3 (3)	66,7 (6)
2. Os cursos profissionais formam técnicos de nível IV, com preparação adequada para as exigências das empresas/instituições do mercado de trabalho regional e nacional	0	0	11,1 (1)	77,8 (7)	11,1 (1)
3. A oferta de cursos profissionais é adequada e satisfaz necessidades do mercado de trabalho regional e nacional em áreas necessitadas solicitadas pela tutela (energias renováveis, indústrias transformadoras, saúde, ...)	0	11,1 (1)	22,2 (2)	55,6 (5)	11,1 (1)
4. A oferta de cursos profissionais é adequada e satisfaz as exigências solicitadas pelo “terceiro setor” (é constituído por organizações sem fins lucrativos não governamentais, que têm como objetivo gerar serviços de carácter público - fundações, organizações não governamentais, entidades sem fins lucrativos, etc, que financiam e dinamizam o mercado de trabalho)	11,1 (1)	0	22,2 (2)	66,7 (6)	0
5. A escola está equipada com espaços físicos adequados (ex: laboratórios, oficinas pedagógicas, etc) que permitem um ensino profissional de qualidade	0	11,1 (1)	33,3 (3)	55,6 (5)	0
6. Nos seus espaços físicos, a escola está equipada com equipamentos e materiais adequados para oferecer um ensino profissional de qualidade	0	22,2 (2)	22,2 (2)	55,6 (5)	0
7. O corpo docente que leciona nos cursos profissionais tem formação pedagógica e científica adequada para garantir qualidade aos mesmos	0	0	0	88,9 (8)	11,1 (1)

**O ensino profissional na escola secundária pública: Perceções dos seus principais agentes educativos**

Total de Diretores de Curso/Diretores de Turma inquiridos = 9	Discordo totalmente %/(n°)	Discordo %/(n°)	Nem concordo/ nem discordo %/(n°)	Concordo %/(n°)	Concordo totalmente %/(n°)
8. Grande parte do corpo docente que leciona nos cursos profissionais tem formação técnica adequada para garantir qualidade aos mesmos	0	0	0	66,7 (6)	33,3 (3)
9. Os recursos educativos utilizados pelos docentes são adequados e estão adaptados para o desenvolvimento de competências e aprendizagens dos alunos dos cursos profissionais	0	0	0	77,8 (7)	22,2 (2)
10. A carga horária distribuída pelos cursos profissionais é adequada e permite uma boa flexibilização da estrutura modular	11,1 (1)	11,1 (1)	11,1 (1)	66,7 (6)	0
11. O estabelecimento de parcerias e protocolos efetuados entre a escola e as empresas/instituições, nomeadamente quanto à disponibilidade de espaços físicos com equipamentos e material apropriado e realização de formação em contexto de trabalho, são uma mais valia para a qualidade dos cursos profissionais	0	0	0	33,3 (3)	66,7 (6)
12. O desenvolvimento da componente prática ao nível da área técnica dos cursos é um aspeto a melhorar	0	11,1 (1)	11,1 (1)	44,5 (4)	33,3 (3)
13. A Interligação de conteúdos verificada entre as disciplinas técnicas dos cursos (interdisciplinariedade) é uma evidência que visa facilitar a aprendizagem dos alunos	0	0	11,1 (1)	66,7 (6)	22,2 (2)
14. A escolha dos locais para a realização da formação em contexto de trabalho é adequada, tendo em conta as competências que são necessárias desenvolver nos alunos	0	0	11,1 (1)	55,6 (5)	33,3 (3)
15. Embora não seja uma finalidade expressa dos cursos profissionais, a formação fornecida aos alunos é suficiente para prosseguirem estudos no ensino superior	11,1 (1)	44,5 (4)	33,3 (3)	11,1 (1)	0

**O ensino profissional na escola secundária pública: Perceções dos seus principais agentes educativos**

Total de Diretores de Curso/Diretores de Turma inquiridos = 9	Discordo totalmente %/(n°)	Discordo %/(n°)	Nem concordo/ nem discordo %/(n°)	Concordo %/(n°)	Concordo totalmente %/(n°)
16. Globalmente, a qualidade dos cursos profissionais é insatisfatória	44,4 (4)	55,6 (5)	0	0	0
17. Globalmente, a qualidade dos cursos profissionais é satisfatória	0	11,1 (1)	11,1 (1)	66,7 (6)	11,1 (1)
18. Globalmente, a qualidade dos cursos profissionais é boa	0	11,1 (1)	22,2 (2)	44,5 (4)	22,2 (2)
19. A implementação dos cursos profissionais teve impacto na gestão e administração da escola	0	0	11,1 (1)	33,3 (3)	55,6 (5)
20. A implementação dos cursos profissionais teve impacto na organização pedagógica da escola, em particular na gestão dos espaços físicos e dos tempos letivos	0	0	0	88,9 (8)	11,1 (1)
21. A implementação dos cursos profissionais teve impacto no sucesso escolar dos alunos, traduzindo-se na melhoria dos resultados escolares globais da escola	0	0	33,3 (3)	55,6 (5)	11,1 (1)
22. A implementação dos cursos profissionais contribuiu para o reforço das metas/objetivos do Projeto Educativo da escola ( <i>melhoria dos resultados escolares, acentuar a identidade da escola, valorizar os recursos pedagógicos e educativos, promover o trabalho cooperativo, fomentar a participação cívica, promover uma cultura de avaliação</i> )	0	0	11,1 (1)	88,9 (8)	0

**2B. AVALIAÇÃO DAS PROPOSTAS PARA UMA MAIOR EFICÁCIA NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DOS CURSOS PROFISSIONAIS NA ESCOLA SECUNDÁRIA PÚBLICA (ESCOLA DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO), PELOS DIRETORES DE CURSO/DIRETORES DE TURMA:**

Total de Diretores de Curso/Diretores de Turma inquiridos = 9	Nada importante %/(n°)	Pouco importante %/(n°)	Importante %/(n°)	Muito importante %/(n°)
1. Combater a resistência à mudança/evitar as práticas pedagógicas liceais (ensino expositivo) inadequadas ao perfil dos cursos	0	0	22,2 (2)	77,8 (7)
2. Incrementar as inter-relações escola/empresas/instituições	0	0	11,1 (1)	88,9 (8)
3. Criar redes de cooperação por áreas de formação	0	0	44,4 (4)	55,6 (5)

**O ensino profissional na escola secundária pública: Perceções dos seus principais agentes educativos**

Total de Diretores de Curso/Diretores de Turma inquiridos = 9	Nada importante %/(n°)	Pouco importante %/(n°)	Importante %/(n°)	Muito importante %/(n°)
4. Organizar as turmas, tendo em conta uma seleção/entrevista prévia dos alunos ajustada a cada curso profissional	0	11,1 (1)	33,3 (3)	55,6 (5)
5. Repensar uma nova forma de gestão da escola, nomeadamente dos espaços e do tempo	0	11,1 (1)	55,6 (5)	33,3 (3)
6. Utilizar recursos de aprendizagem diversificados, adequados à estrutura modular	0	0	33,3 (3)	66,7 (6)
7. Utilizar instrumentos pedagógicos adequados aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos	0	0	55,6 (5)	44,4 (4)
8. Implementar formas de trabalho cooperativo, não só entre professores/formadores como também entre alunos	0	0	33,3 (3)	66,7 (6)
9. Utilizar estratégias de ensino/aprendizagem com metodologias ativas que promovam aprendizagens significativas	0	0	44,4 (4)	55,6 (5)
10. Redução do número de alunos por turma - máximo 15 alunos	0	11,1 (1)	11,1 (1)	77,8 (7)
11. Criar critérios de progressão dos alunos ajustados ao desenvolvimento de competências da estrutura modular	0	0	55,6 (5)	44,4 (4)
12. Evitar a avaliação sumativa centrada apenas na avaliação de conteúdos	0	11,2 (1)	44,4 (4)	44,4 (4)
13. Flexibilizar os horários dos professores de modo a possibilitar a partilha de experiências e a definição de formas de ação conjuntas	0	0	44,4 (4)	55,6 (5)
14. Adaptar o regulamento interno às especificidades do ensino profissional	0	0	44,4 (4)	55,6 (5)
15. Promover formação especializada aos professores/formadores da área técnica	0	0	55,6 (5)	44,4 (4)
16. Promover uma cultura de integração e de valorização do ensino profissional na escola como uma formação de primeira qualidade	0	0	22,2 (2)	77,8 (7)
17. Disponibilizar espaços físicos, materiais e equipamentos adequados necessários ao desenvolvimento da área técnica	0	0	22,2 (2)	77,8 (7)
18. Fixar parâmetros de reorganização curricular, que permitam que as escolas, autonomamente, se adaptem ao novo modelo de estrutura modular do ensino profissional	0	0	33,3 (3)	66,7 (6)

**O ensino profissional na escola secundária pública: Perceções dos seus principais agentes educativos**

Total de Diretores de Curso/Diretores de Turma inquiridos = 9	Nada importante %/(n°)	Pouco importante %/(n°)	Importante %/(n°)	Muito importante %/(n°)
19. Sensibilizar as editoras para a necessidade de criar recursos educativos adaptados à flexibilização curricular da estrutura modular, contextualizados ao perfil do ensino profissional	0	11,1 (1)	33,3 (3)	55,6 (5)
20. Criar, dentro da escola, uma bolsa de professores com vocação e vontade, que, depois de formação especializada, possam por em prática, de forma eficaz, o modelo de estrutura modular	0	0	44,4 (4)	55,6 (5)
21. Diminuir a carga burocrática associada aos cursos, para permitir maior disponibilidade de tempo dos professores/formadores para as atividades letivas	0	0	11,1 (1)	88,9 (8)
22. Outra*	0	0	0	11,1 (1)

\* Não responderam 8 Diretores de Curso/Diretores de Turma (88,9 %)

**1C. AVALIAÇÃO DA IMPORTÂNCIA, DA QUALIDADE E DA IMPLEMENTAÇÃO DOS CURSOS PROFISSIONAIS NA ESCOLA ONDE FOI REALIZADO O ESTUDO, PELA DIREÇÃO EXECUTIVA, PARA CADA UM DOS SEGUINTE ASPECTOS:**

Total de elementos da Direção Executiva inquiridos = 3	Discordo totalmente %/(n°)	Discordo %/(n°)	Nem concordo/ nem discordo %/(n°)	Concordo %/(n°)	Concordo totalmente %/(n°)
1. A implementação dos cursos profissionais reforçou o papel da escola na formação qualificada de jovens técnicos para o mercado de trabalho	0	0	0	33,3 (1)	66,7 (2)
2. Os cursos profissionais formam técnicos de nível IV, com preparação adequada para as exigências das empresas/instituições do mercado de trabalho regional e nacional	0	0	0	0	100 (3)
3. A oferta de cursos profissionais é adequada e satisfaz necessidades do mercado de trabalho regional e nacional em áreas necessitadas solicitadas pela tutela (energias renováveis, indústrias transformadoras, saúde, ...)	0	0	0	100 (3)	0

**O ensino profissional na escola secundária pública: Perceções dos seus principais agentes educativos**

Total de elementos da Direção Executiva inquiridos = 3	Discordo totalmente %/(n°)	Discordo %/(n°)	Nem concordo/ nem discordo %/(n°)	Concordo %/(n°)	Concordo totalmente %/(n°)
4. A oferta de cursos profissionais é adequada e satisfaz as exigências solicitadas pelo “terceiro setor” (é constituído por organizações sem fins lucrativos não governamentais, que têm como objetivo gerar serviços de carácter público - fundações, organizações não governamentais, entidades sem fins lucrativos, etc, que financiam e dinamizam o mercado de trabalho)	0	0	0	100 (3)	0
5. A escola está equipada com espaços físicos adequados (ex: laboratórios, oficinas pedagógicas, etc) que permitem um ensino profissional de qualidade	0	33,3 (1)	0	66,7 (2)	0
6. Nos seus espaços físicos, a escola está equipada com equipamentos e materiais adequados para oferecer um ensino profissional de qualidade	0	33,3 (1)	0	66,7 (2)	0
7. O corpo docente que leciona nos cursos profissionais tem formação pedagógica e científica adequada para garantir qualidade aos mesmos	0	0	0	66,7 (2)	33,3 (1)
8. Grande parte do corpo docente que leciona nos cursos profissionais tem formação técnica adequada para garantir qualidade aos mesmos	0	0	0	66,7 (2)	33,3 (1)
9. Os recursos educativos utilizados pelos docentes são adequados e estão adaptados para o desenvolvimento de competências e aprendizagens dos alunos dos cursos profissionais	0	0	0	66,7 (2)	33,3 (1)
10. A carga horária distribuída pelos cursos profissionais é adequada e permite uma boa flexibilização da estrutura modular	0	0	0	0	100 (3)
11. O estabelecimento de parcerias e protocolos efetuados entre a escola e as empresas/instituições, nomeadamente quanto à disponibilidade de espaços físicos com equipamentos e material apropriado e realização de formação em contexto de trabalho, são uma mais valia para a qualidade dos cursos profissionais	0	0	0	0	100 (3)

**O ensino profissional na escola secundária pública: Perceções dos seus principais agentes educativos**

Total de elementos da Direção Executiva inquiridos = 3	Discordo totalmente %/(n°)	Discordo %/(n°)	Nem concordo/ nem discordo %/(n°)	Concordo %/(n°)	Concordo totalmente %/(n°)
12. O desenvolvimento da componente prática ao nível da área técnica dos cursos é um aspeto a melhorar	0	0	0	33,3 (1)	66,7 (2)
13. A Interligação de conteúdos verificada entre as disciplinas técnicas dos cursos (interdisciplinariedade) é uma evidência que visa facilitar a aprendizagem dos alunos	0	0	0	0	100 (3)
14. A escolha dos locais para a realização da formação em contexto de trabalho é adequada, tendo em conta as competências que são necessárias desenvolver nos alunos	0	0	0	33,3 (1)	66,7 (2)
15. Embora não seja uma finalidade expressa dos cursos profissionais, a formação fornecida aos alunos é suficiente para prosseguirem estudos no ensino superior	0	0	0	66,7 (2)	33,3 (1)
16. Globalmente, a qualidade dos cursos profissionais é insatisfatória	100 (3)	0	0	0	0
17. Globalmente, a qualidade dos cursos profissionais é satisfatória	0	0	0	66,7 (2)	33,3 (1)
18. Globalmente, a qualidade dos cursos profissionais é boa	0	0	0	0	100 (3)
19. A implementação dos cursos profissionais teve impacto na gestão e administração da escola	0	0	0	0	100 (3)
20. A implementação dos cursos profissionais teve impacto na organização pedagógica da escola, em particular na gestão dos espaços físicos e dos tempos letivos	0	0	0	0	100 (3)
21. A implementação dos cursos profissionais teve impacto no sucesso escolar dos alunos, traduzindo-se na melhoria dos resultados escolares globais da escola	0	0	0	66,7 (2)	33,3 (1)

**O ensino profissional na escola secundária pública: Perceções dos seus principais agentes educativos**

22. A implementação dos cursos profissionais contribuiu para o reforço das metas/objetivos do Projeto Educativo da escola ( <i>melhoria dos resultados escolares, acentuar a identidade da escola, valorizar os recursos pedagógicos e educativos, promover o trabalho cooperativo, fomentar a participação cívica, promover uma cultura de avaliação</i> )	0	0	0	66,7 (2)	33,3 (1)
---	---	---	---	----------	----------

**2C. AVALIAÇÃO DAS PROPOSTAS PARA UMA MAIOR EFICÁCIA NO FUNCIONAMENTO E NA QUALIDADE DOS CURSOS PROFISSIONAIS NA ESCOLA SECUNDÁRIA PÚBLICA (ESCOLA DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO), PELA DIREÇÃO EXECUTIVA:**

Total de elementos da Direção Executiva inquiridos = 3	Nada importante %/(nº)	Pouco importante %/(nº)	Importante %/(nº)	Muito importante %/(nº)
1. Combater a resistência à mudança/evitar as práticas pedagógicas liceais (ensino expositivo) inadequadas ao perfil dos cursos	0	0	33,3 (1)	66,7 (2)
2. Incrementar as inter-relações escola/empresas/instituições	0	0	0	100 (3)
3. Criar redes de cooperação por áreas de formação	0	33,3 (1)	66,7 (2)	0
4. Organizar as turmas, tendo em conta uma seleção/entrevista prévia dos alunos ajustada a cada curso profissional	0	0	100 (3)	0
5. Repensar uma nova forma de gestão da escola, nomeadamente dos espaços e do tempo	0	33,3 (1)	33,3 (1)	33,3 (1)
6. Utilizar recursos de aprendizagem diversificados, adequados à estrutura modular	0	0	66,7 (2)	33,3 (1)
7. Utilizar instrumentos pedagógicos adequados aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos	0	0	66,7 (2)	33,3 (1)
8. Implementar formas de trabalho cooperativo, não só entre professores/formadores como também entre alunos	0	0	66,7 (2)	33,3 (1)
9. Utilizar estratégias de ensino/aprendizagem com metodologias ativas que promovam aprendizagens significativas	0	0	33,3 (1)	66,7 (2)
10. Redução do número de alunos por turma - máximo 15 alunos	0	0	0	100 (3)
11. Criar critérios de progressão dos alunos ajustados ao desenvolvimento de competências da estrutura modular	0	0	33,3 (1)	66,7 (2)

**O ensino profissional na escola secundária pública: Perceções dos seus principais agentes educativos**

Total de elementos da Direção Executiva inquiridos = 3	Nada importante %/(n°)	Pouco importante %/(n°)	Importante %/(n°)	Muito importante %/(n°)
12. Evitar a avaliação sumativa centrada apenas na avaliação de conteúdos	0	0	0	100 (3)
13. Flexibilizar os horários dos professores de modo a possibilitar a partilha de experiências e a definição de formas de ação conjuntas	0	0	33,3 (1)	66,7 (2)
14. Adaptar o regulamento interno às especificidades do ensino profissional	0	0	0	100 (3)
15. Promover formação especializada aos professores/formadores da área técnica	0	0	33,3 (1)	66,7 (2)
16. Promover uma cultura de integração e de valorização do ensino profissional na escola como uma formação de primeira qualidade	0	0	0	100 (3)
17. Disponibilizar espaços físicos, materiais e equipamentos adequados necessários ao desenvolvimento da área técnica	0	0	0	100 (3)
18. Fixar parâmetros de reorganização curricular, que permitam que as escolas, autonomamente, se adaptem ao novo modelo de estrutura modular do ensino profissional	0	0	33,3 (1)	66,7 (2)
19. Sensibilizar as editoras para a necessidade de criar recursos educativos adaptados à flexibilização curricular da estrutura modular, contextualizados ao perfil do ensino profissional	0	0	33,3 (1)	66,7 (2)
20. Criar, dentro da escola, uma bolsa de professores com vocação e vontade, que, depois de formação especializada, possam por em prática, de forma eficaz, o modelo de estrutura modular	0	0	0	100 (3)
21. Diminuir a carga burocrática associada aos cursos, para permitir maior disponibilidade de tempo dos professores/formadores para as atividades letivas	0	0	0	100 (3)
22. Outra*	0	0	0	0

\* Não responderam os 3 membros da Direção Executiva (100%)

**Síntese das dimensões: Importância; Qualidade e Implementação dos Cursos Profissionais**

(Registo dos dois itens mais relevantes)

**PROFESSORES (sem qualquer cargo de coordenação pedagógica)**

**Dimensão Importância**

(Total de professores inquiridos: 34)

**Discorda totalmente (item%/ (nº professores))**

3. *A oferta de cursos profissionais é adequada e satisfaz necessidades do mercado de trabalho regional e nacional em áreas necessitadas solicitadas pela tutela (energias renováveis, indústrias transformadoras, saúde, ...)/2,9 (1);*

15. *Embora não seja uma finalidade expressa dos cursos profissionais, a formação fornecida aos alunos é suficiente para prosseguirem estudos no ensino superior/8,8 (3).*

**Discorda (item%/ (nº professores))**

3. *A oferta de cursos profissionais é adequada e satisfaz necessidades do mercado de trabalho regional e nacional em áreas necessitadas solicitadas pela tutela (energias renováveis, indústrias transformadoras, saúde, ...)/14,7/(5);*

15. *Embora não seja uma finalidade expressa dos cursos profissionais, a formação fornecida aos alunos é suficiente para prosseguirem estudos no ensino superior/35,4/(12).*

**Nem concorda/nem discorda (item%/ (nº professores))**

4. *A oferta de cursos profissionais é adequada e satisfaz as exigências solicitadas pelo “terceiro setor” (é constituído por organizações sem fins lucrativos não governamentais, que têm como objetivo gerar serviços de carácter público - fundações, organizações não governamentais, entidades sem fins lucrativos, etc, que financiam e dinamizam o mercado de trabalho)/23,5/(8);*

15. *Embora não seja uma finalidade expressa dos cursos profissionais, a formação fornecida aos alunos é suficiente para prosseguirem estudos no ensino superior/20,6/(7).*

**Concorda (item%/ (nº professores))**

3. *A oferta de cursos profissionais é adequada e satisfaz necessidades do mercado de trabalho regional e nacional em áreas necessitadas solicitadas pela tutela (energias renováveis, indústrias transformadoras, saúde, ...)/58,9/(20);*

14. *A escolha dos locais para a realização da formação em contexto de trabalho é adequada, tendo em conta as competências que são necessárias desenvolver nos alunos/ 61,8/(21).*

**Concorda totalmente (item%/ (nº professores))**

11. *O estabelecimento de parcerias e protocolos efetuados entre a escola e as empresas/instituições, nomeadamente quanto à disponibilidade de espaços físicos com equipamentos e material apropriado e realização de formação em contexto de trabalho, são uma mais valia para a qualidade dos cursos profissionais/32,3/(11);*

14. *A escolha dos locais para a realização da formação em contexto de trabalho é adequada, tendo em conta as competências que são necessárias desenvolver nos alunos/17,6/(6).*

Dimensão Qualidade

(Total de professores inquiridos: 34)

**Discorda totalmente (item/%/(nº professores))**

10. A carga horária distribuída pelos cursos profissionais é adequada e permite uma boa flexibilização da estrutura modular/8,8/(3);

16. Globalmente, a qualidade dos cursos profissionais é insatisfatória/14,7/(5).

**Discorda (item/%/(nº professores))**

6. Nos seus espaços físicos, a escola está equipada com equipamentos e materiais adequados para oferecer um ensino profissional de qualidade/29,4/(10);

16. Globalmente, a qualidade dos cursos profissionais é insatisfatória/14,7/(5).

**Nem concorda/nem discorda (item/%/(nº professores))**

6. Nos seus espaços físicos, a escola está equipada com equipamentos e materiais adequados para oferecer um ensino profissional de qualidade/35,4/(12);

18. Globalmente, a qualidade dos cursos profissionais é boa/26,5/(9).

**Concorda (item/%/(nº professores))**

7. O corpo docente que leciona nos cursos profissionais tem formação pedagógica e científica adequada para garantir qualidade aos mesmos/61,8/(21);

13. A Interligação de conteúdos verificada entre as disciplinas técnicas dos cursos (interdisciplinaridade) é uma evidência que visa facilitar a aprendizagem dos alunos/67,7/(23).

**Concorda totalmente (item/%/(nº professores))**

8. Grande parte do corpo docente que leciona nos cursos profissionais tem formação técnica adequada para garantir qualidade aos mesmos/17,6/(6);

12. O desenvolvimento da componente prática ao nível da área técnica dos cursos é um aspeto a melhorar/35,4/(12);

18. Globalmente, a qualidade dos cursos profissionais é boa/17,6/(6).

**Nota:** são colocados os itens 8 e 18 porque ambos manifestam a mesma relevância, isto é, o mesmo peso percentual

Dimensão Implementação

(Total de professores inquiridos: 34)

**Discorda totalmente (item/%/(nº professores))**

22. A implementação dos cursos profissionais contribuiu para o reforço das metas/objetivos do Projeto Educativo da escola (melhoria dos resultados escolares, acentuar a identidade da escola, valorizar os recursos pedagógicos e educativos, promover o trabalho cooperativo, fomentar a participação cívica, promover uma cultura de avaliação)/2,9/(1).

**Nota:** nesta avaliação apenas surgem 1 item nos resultados totais

**Discorda (item/%/(nº professores))**

1. *A implementação dos cursos profissionais reforçou o papel da escola na formação qualificada de jovens técnicos para o mercado de trabalho/5,9/(2);*
21. *A implementação dos cursos profissionais teve impacto no sucesso escolar dos alunos, traduzindo-se na melhoria dos resultados escolares globais da escola/23,6/(8);*
22. *A implementação dos cursos profissionais contribuiu para o reforço das metas/objetivos do Projeto Educativo da escola (melhoria dos resultados escolares, acentuar a identidade da escola, valorizar os recursos pedagógicos e educativos, promover o trabalho cooperativo, fomentar a participação cívica, promover uma cultura de avaliação)/5,9/(2).*

**Nota:** *são colocados os itens 1 e 22 porque ambos manifestam a mesma relevância, isto é, o mesmo peso percentual*

**Nem concorda/nem discorda (item/%/(nº professores))**

21. *A implementação dos cursos profissionais teve impacto no sucesso escolar dos alunos, traduzindo-se na melhoria dos resultados escolares globais da escola/29,4/(10);*
22. *A implementação dos cursos profissionais contribuiu para o reforço das metas/objetivos do Projeto Educativo da escola (melhoria dos resultados escolares, acentuar a identidade da escola, valorizar os recursos pedagógicos e educativos, promover o trabalho cooperativo, fomentar a participação cívica, promover uma cultura de avaliação)/26,5/(9).*

**Concorda (item/%/(nº professores))**

1. *A implementação dos cursos profissionais reforçou o papel da escola na formação qualificada de jovens técnicos para o mercado de trabalho/67,6/(23);*
19. *A implementação dos cursos profissionais teve impacto na gestão e administração da escola/64,7/(22).*

**Concorda totalmente (item/%/(nº professores))**

19. *A implementação dos cursos profissionais teve impacto na gestão e administração da escola/20,6/(7);*
20. *A implementação dos cursos profissionais teve impacto na organização pedagógica da escola, em particular na gestão dos espaços físicos e dos tempos letivos/23,6/(8)*

**DIRETORES DE CURSO/DIRETORES DE TURMA**

**Dimensão Importância**

(Total de Diretores de Curso/Diretores de Turma inquiridos: 9)

**Discorda totalmente (item/%/(nº Diretores de Curso/Diretores de Turma))**

4. *A oferta de cursos profissionais é adequada e satisfaz as exigências solicitadas pelo “terceiro setor” (é constituído por organizações sem fins lucrativos não governamentais, que têm como objetivo gerar serviços de carácter público - fundações, organizações não governamentais, entidades sem fins lucrativos, etc, que financiam e dinamizam o mercado de trabalho)/11,1/(1);*
15. *Embora não seja uma finalidade expressa dos cursos profissionais, a formação fornecida aos alunos é suficiente para prosseguirem estudos no ensino superior/11,1/(1).*

**Nota:** *nesta avaliação apenas surgem 2 itens nos resultados totais*

**Discorda (item/%/(nº Diretores de Curso/Diretores de Turma))**

3. A oferta de cursos profissionais é adequada e satisfaz necessidades do mercado de trabalho regional e nacional em áreas necessitadas solicitadas pela tutela (energias renováveis, indústrias transformadoras, saúde, ...)/11,1/(1);
15. Embora não seja uma finalidade expressa dos cursos profissionais, a formação fornecida aos alunos é suficiente para prosseguirem estudos no ensino superior/44,5/(4).

**Nem concorda/nem discorda (item/%/(nº Diretores de Curso/Diretores de Turma))**

3. A oferta de cursos profissionais é adequada e satisfaz necessidades do mercado de trabalho regional e nacional em áreas necessitadas solicitadas pela tutela (energias renováveis, indústrias transformadoras, saúde, ...)/22,2/(2);
4. A oferta de cursos profissionais é adequada e satisfaz as exigências solicitadas pelo “terceiro setor” (é constituído por organizações sem fins lucrativos não governamentais, que têm como objetivo gerar serviços de carácter público - fundações, organizações não governamentais, entidades sem fins lucrativos, etc, que financiam e dinamizam o mercado de trabalho)/22,2/(2);
15. Embora não seja uma finalidade expressa dos cursos profissionais, a formação fornecida aos alunos é suficiente para prosseguirem estudos no ensino superior/33,3/(3).

**Nota:** são colocados os itens 3 e 4 porque ambos manifestam a mesma relevância, isto é, o mesmo peso percentual

**Concorda (item/%/(nº Diretores de Curso/Diretores de Turma))**

3. A oferta de cursos profissionais é adequada e satisfaz necessidades do mercado de trabalho regional e nacional em áreas necessitadas solicitadas pela tutela (energias renováveis, indústrias transformadoras, saúde, ...)/55,6/(5);
4. A oferta de cursos profissionais é adequada e satisfaz as exigências solicitadas pelo “terceiro setor” (é constituído por organizações sem fins lucrativos não governamentais, que têm como objetivo gerar serviços de carácter público - fundações, organizações não governamentais, entidades sem fins lucrativos, etc, que financiam e dinamizam o mercado de trabalho)/66,7/(6);
14. A escolha dos locais para a realização da formação em contexto de trabalho é adequada, tendo em conta as competências que são necessárias desenvolver nos alunos/55,6/(5).

**Nota:** são colocados os itens 3 e 14 porque ambos manifestam a mesma relevância, isto é, o mesmo peso percentual

**Concorda totalmente (item/%/(nº Diretores de Curso/Diretores de Turma))**

11. O estabelecimento de parcerias e protocolos efetuados entre a escola e as empresas/instituições, nomeadamente quanto à disponibilidade de espaços físicos com equipamentos e material apropriado e realização de formação em contexto de trabalho, são uma mais valia para a qualidade dos cursos profissionais/66,7/(6);
14. A escolha dos locais para a realização da formação em contexto de trabalho é adequada, tendo em conta as competências que são necessárias desenvolver nos alunos/33,3/(3).

**Dimensão Qualidade**

(Total de Diretores de Curso/Diretores de Turma inquiridos: 9)

**Discorda totalmente (item/%/(nº Diretores de Curso/Diretores de Turma))**

10. A carga horária distribuída pelos cursos profissionais é adequada e permite uma boa flexibilização da estrutura modular/11,1/(1);

16. *Globalmente, a qualidade dos cursos profissionais é insatisfatória/44,4/ (4).*

**Discorda (item%/ (nº Diretores de Curso/Diretores de Turma))**

6. *Nos seus espaços físicos, a escola está equipada com equipamentos e materiais adequados para oferecer um ensino profissional de qualidade/22,2/ (2);*

16. *Globalmente, a qualidade dos cursos profissionais é insatisfatória/55,6/ (5).*

**Nem concorda/nem discorda (item%/ (nº Diretores de Curso/Diretores de Turma))**

5. *A escola está equipada com espaços físicos adequados (ex: laboratórios, oficinas pedagógicas, etc) que permitem um ensino profissional de qualidade/33,3/ (3);*

6. *Nos seus espaços físicos, a escola está equipada com equipamentos e materiais adequados para oferecer um ensino profissional de qualidade/22,2/ (2);*

18. *Globalmente, a qualidade dos cursos profissionais é boa/22,2/ (2).*

**Nota:** *são colocados os itens 6 e 18 porque ambos manifestam a mesma relevância, isto é, o mesmo peso percentual*

**Concorda (item%/ (nº Diretores de Curso/Diretores de Turma))**

2. *Os cursos profissionais formam técnicos de nível IV, com preparação adequada para as exigências das empresas/instituições do mercado de trabalho regional e nacional/77,8/ (7);*

7. *O corpo docente que leciona nos cursos profissionais tem formação pedagógica e científica adequada para garantir qualidade aos mesmos/88,9/ (8);*

9. *Os recursos educativos utilizados pelos docentes são adequados e estão adaptados para o desenvolvimento de competências e aprendizagens dos alunos dos cursos profissionais/77,8/ (7).*

**Nota:** *são colocados os itens 2 e 9 porque ambos manifestam a mesma relevância, isto é, o mesmo peso percentual*

**Concorda totalmente (item%/ (nº Diretores de Curso/Diretores de Turma))**

8. *Grande parte do corpo docente que leciona nos cursos profissionais tem formação técnica adequada para garantir qualidade aos mesmos/33,3/ (3);*

9. *Os recursos educativos utilizados pelos docentes são adequados e estão adaptados para o desenvolvimento de competências e aprendizagens dos alunos dos cursos profissionais/22,2/ (2);*

12. *O desenvolvimento da componente prática ao nível da área técnica dos cursos é um aspeto a melhorar/33,3/ (3);*

13. *A Interligação de conteúdos verificada entre as disciplinas técnicas dos cursos (interdisciplinaridade) é uma evidência que visa facilitar a aprendizagem dos alunos/22,2/ (2);*

18. *Globalmente, a qualidade dos cursos profissionais é boa/22,2/ (2).*

**Nota:** *são colocados os itens 8 e 17, assim como os itens 9, 13 e 18 porque ambos manifestam a mesma relevância, isto é, o mesmo peso percentual*

Dimensão **Implementação**

(Total de Diretores de Curso/Diretores de Turma inquiridos: 9)

**Discorda totalmente (item%/ (nº Diretores de Curso/Diretores de Turma))**

**Nota:** nesta avaliação não surge nenhum item nos resultados totais

**Discorda (item%/ (nº Diretores de Curso/Diretores de Turma))**

**Nota:** nesta avaliação não surge nenhum item nos resultados totais

**Nem concorda/nem discorda (item%/ (nº Diretores de Curso/Diretores de Turma))**

19. A implementação dos cursos profissionais teve impacto na gestão e administração da escola/11,1/(1);

21. A implementação dos cursos profissionais teve impacto no sucesso escolar dos alunos, traduzindo-se na melhoria dos resultados escolares globais da escola/33,3/(3);

22. A implementação dos cursos profissionais contribuiu para o reforço das metas/objetivos do Projeto Educativo da escola (melhoria dos resultados escolares, acentuar a identidade da escola, valorizar os recursos pedagógicos e educativos, promover o trabalho cooperativo, fomentar a participação cívica, promover uma cultura de avaliação)/11,1/(1).

**Nota:** são colocados os itens 19 e 22 porque ambos manifestam a mesma relevância, isto é, o mesmo peso percentual

**Concorda (item%/ (nº Diretores de Curso/Diretores de Turma))**

20. A implementação dos cursos profissionais teve impacto na organização pedagógica da escola, em particular na gestão dos espaços físicos e dos tempos letivos/88,9/(8);

21. A implementação dos cursos profissionais teve impacto no sucesso escolar dos alunos, traduzindo-se na melhoria dos resultados escolares globais da escola/55,6/(5);

22. A implementação dos cursos profissionais contribuiu para o reforço das metas/objetivos do Projeto Educativo da escola (melhoria dos resultados escolares, acentuar a identidade da escola, valorizar os recursos pedagógicos e educativos, promover o trabalho cooperativo, fomentar a participação cívica, promover uma cultura de avaliação)/88,9/(8).

**Nota:** são colocados os itens 20 e 22 porque ambos manifestam a mesma relevância, isto é, o mesmo peso percentual

**Concorda totalmente (item%/ (nº Diretores de Curso/Diretores de Turma))**

1. A implementação dos cursos profissionais reforçou o papel da escola na formação qualificada de jovens técnicos para o mercado de trabalho/66,7/(6);

20. A implementação dos cursos profissionais teve impacto na organização pedagógica da escola, em particular na gestão dos espaços físicos e dos tempos letivos/11,1/(1);

21. A implementação dos cursos profissionais teve impacto no sucesso escolar dos alunos, traduzindo-se na melhoria dos resultados escolares globais da escola/11,1/(1).

**Nota:** são colocados os itens 20 e 21 porque ambos manifestam a mesma relevância, isto é, o mesmo peso percentual

## DIREÇÃO EXECUTIVA

### Dimensão Importância

(Número de elementos da Direção Executiva inquiridos: 3)

**Discorda totalmente (item%/ (nº de elementos da Direção Executiva inquiridos: 3))**

**Nota:** nesta avaliação não surge nenhum item nos resultados totais

**Discorda (item%/ (nº de elementos da Direção Executiva inquiridos: 3))**

**Nota:** nesta avaliação não surge nenhum item nos resultados totais

**Nem concorda/nem discorda (item%/ (nº de elementos da Direção Executiva inquiridos:3))**

**Nota:** nesta avaliação não surge nenhum item nos resultados totais

**Concorda (item%/ (nº de elementos da Direção Executiva inquiridos: 3))**

3. *A oferta de cursos profissionais é adequada e satisfaz necessidades do mercado de trabalho regional e nacional em áreas necessitadas solicitadas pela tutela (energias renováveis, indústrias transformadoras, saúde, ...)/ 100/ (3);*

4. *A oferta de cursos profissionais é adequada e satisfaz as exigências solicitadas pelo “terceiro setor” (é constituído por organizações sem fins lucrativos não governamentais, que têm como objetivo gerar serviços de carácter público - fundações, organizações não governamentais, entidades sem fins lucrativos, etc, que financiam e dinamizam o mercado de trabalho)/ 100/ (3);*

14. *A escolha dos locais para a realização da formação em contexto de trabalho é adequada, tendo em conta as competências que são necessárias desenvolver nos alunos/ 33,3/ (1).*

**Nota:** são colocados os itens 3 e 4 porque ambos manifestam a mesma relevância, isto é, o mesmo peso percentual

**Concorda totalmente (item%/ (nº de elementos da Direção Executiva inquiridos: 3))**

11. *O estabelecimento de parcerias e protocolos efetuados entre a escola e as empresas/instituições, nomeadamente quanto à disponibilidade de espaços físicos com equipamentos e material apropriado e realização de formação em contexto de trabalho, são uma mais valia para a qualidade dos cursos profissionais/ 100/ (3);*

14. *A escolha dos locais para a realização da formação em contexto de trabalho é adequada, tendo em conta as competências que são necessárias desenvolver nos alunos/ 66,7/ (2).*

### Dimensão Qualidade

(Número de elementos da Direção Executiva inquiridos: 3)

**Discorda totalmente (item%/ (nº de elementos da Direção Executiva inquiridos: 3))**

16. *Globalmente, a qualidade dos cursos profissionais é insatisfatória/ 100/ (3).*

**Nota:** nesta avaliação apenas surge 1 item nos resultados globais

**Discorda (item%/ (nº de elementos da Direção Executiva inquiridos: 3))**

5. *A escola está equipada com espaços físicos adequados (ex: laboratórios, oficinas pedagógicas, etc) que permitem um ensino profissional de qualidade/ 33,3/ (1);*

6. *Nos seus espaços físicos, a escola está equipada com equipamentos e materiais adequados para oferecer um ensino profissional de qualidade/ 33,3/ (1).*

**Nota:** nesta avaliação apenas surgem 2 itens nos resultados totais

**Nem concorda/nem discorda/(item%/nº de elementos da Direção Executiva inquiridos:3))**

**Nota:** nesta avaliação não surge nenhum item nos resultados totais

**Concorda (item%/nº de elementos da Direção Executiva inquiridos: 3))**

5. *A escola está equipada com espaços físicos adequados (ex: laboratórios, oficinas pedagógicas, etc) que permitem um ensino profissional de qualidade/33,3/(1);*
6. *Nos seus espaços físicos, a escola está equipada com equipamentos e materiais adequados para oferecer um ensino profissional de qualidade/33,3/(1);*
7. *O corpo docente que leciona nos cursos profissionais tem formação pedagógica e científica adequada para garantir qualidade aos mesmos/66,7/(2);*
8. *Grande parte do corpo docente que leciona nos cursos profissionais tem formação técnica adequada para garantir qualidade aos mesmos/66,7/(2);*
9. *Os recursos educativos utilizados pelos docentes são adequados e estão adaptados para o desenvolvimento de competências e aprendizagens dos alunos dos cursos profissionais/66,7/(2);*
12. *O desenvolvimento da componente prática ao nível da área técnica dos cursos é um aspeto a melhorar/33,3/(1);*
17. *Globalmente, a qualidade dos cursos profissionais é satisfatória/66,7/(2).*

**Nota:** são colocados os itens 5, 6 e 12, assim como os itens 7, 8, 9 e 17 porque ambos manifestam a mesma relevância, isto é, o mesmo peso percentual

**Concorda totalmente (item%/nº de elementos da Direção Executiva inquiridos: 3))**

2. *Os cursos profissionais formam técnicos de nível IV, com preparação adequada para as exigências das empresas/instituições do mercado de trabalho regional e nacional/100/(3);*
10. *A carga horária distribuída pelos cursos profissionais é adequada e permite uma boa flexibilização da estrutura modular/100/(3);*
12. *O desenvolvimento da componente prática ao nível da área técnica dos cursos é um aspeto a melhorar/66,7/(2);*
13. *A Interligação de conteúdos verificada entre as disciplinas técnicas dos cursos (interdisciplinaridade) é uma evidência que visa facilitar a aprendizagem dos alunos/100/(3);*
18. *Globalmente, a qualidade dos cursos profissionais é boa/100/(3).*

**Nota:** são colocados os itens 2, 10, 13 e 18 porque ambos manifestam a mesma relevância, isto é, o mesmo peso percentual

#### Dimensão Implementação

(Número de elementos da Direção Executiva inquiridos: 3)

**Discorda totalmente (item%/nº de elementos da Direção Executiva inquiridos: 3))**

**Nota:** nesta avaliação não surge nenhum item nos resultados totais

**Discorda (item%/nº de elementos da Direção Executiva inquiridos: 3))**

**Nota:** nesta avaliação não surge nenhum item nos resultados totais

**Nem concorda/nem discorda (item%/nº de elementos da Direção Executiva inquiridos:3))**

**Nota:** nesta avaliação não surge nenhum item nos resultados totais

**Concorda (item/%/(nº de elementos da Direção Executiva inquiridos: 3))**

1. *A implementação dos cursos profissionais reforçou o papel da escola na formação qualificada de jovens técnicos para o mercado de trabalho/33,3/(1);*
21. *A implementação dos cursos profissionais teve impacto no sucesso escolar dos alunos, traduzindo-se na melhoria dos resultados escolares globais da escola/66,7/(2);*
22. *A implementação dos cursos profissionais contribuiu para o reforço das metas/objetivos do Projeto Educativo da escola (melhoria dos resultados escolares, acentuar a identidade da escola, valorizar os recursos pedagógicos e educativos, promover o trabalho cooperativo, fomentar a participação cívica, promover uma cultura de avaliação)/66,7/(2).*

**Nota:** *são colocados os itens 21 e 22 porque ambos manifestam a mesma relevância, isto é, o mesmo peso percentual*

**Concorda totalmente (item/%/(nº de elementos da Direção Executiva inquiridos: 3))**

1. *A implementação dos cursos profissionais reforçou o papel da escola na formação qualificada de jovens técnicos para o mercado de trabalho/66,7/(2);*
19. *A implementação dos cursos profissionais teve impacto na gestão e administração da escola/100/(3);*
20. *A implementação dos cursos profissionais teve impacto na organização pedagógica da escola, em particular na gestão dos espaços físicos e dos tempos letivos/100/(3).*

**Nota:** *são colocados os itens 19 e 20 porque ambos manifestam a mesma relevância, isto é, o mesmo peso percentual*

Anexo VII

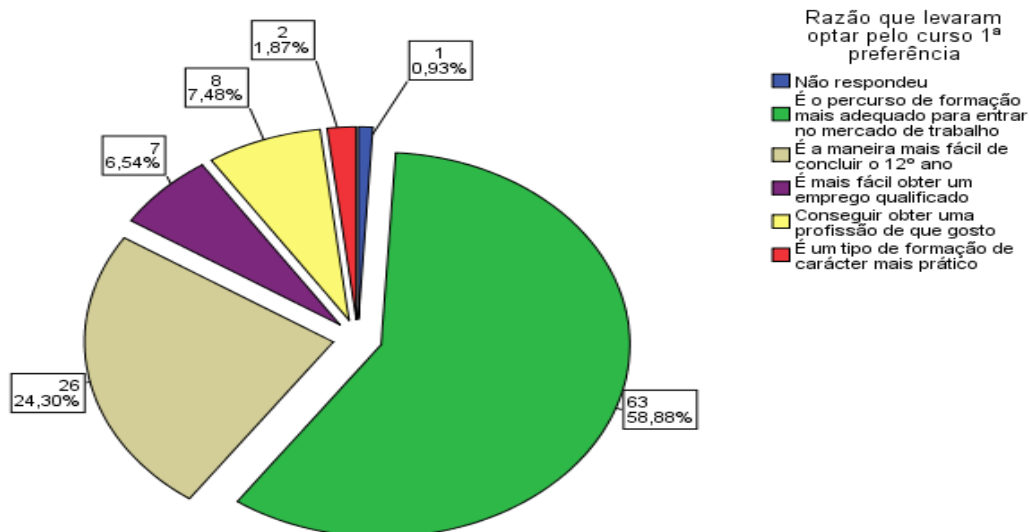
INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

(Registo de resultados)

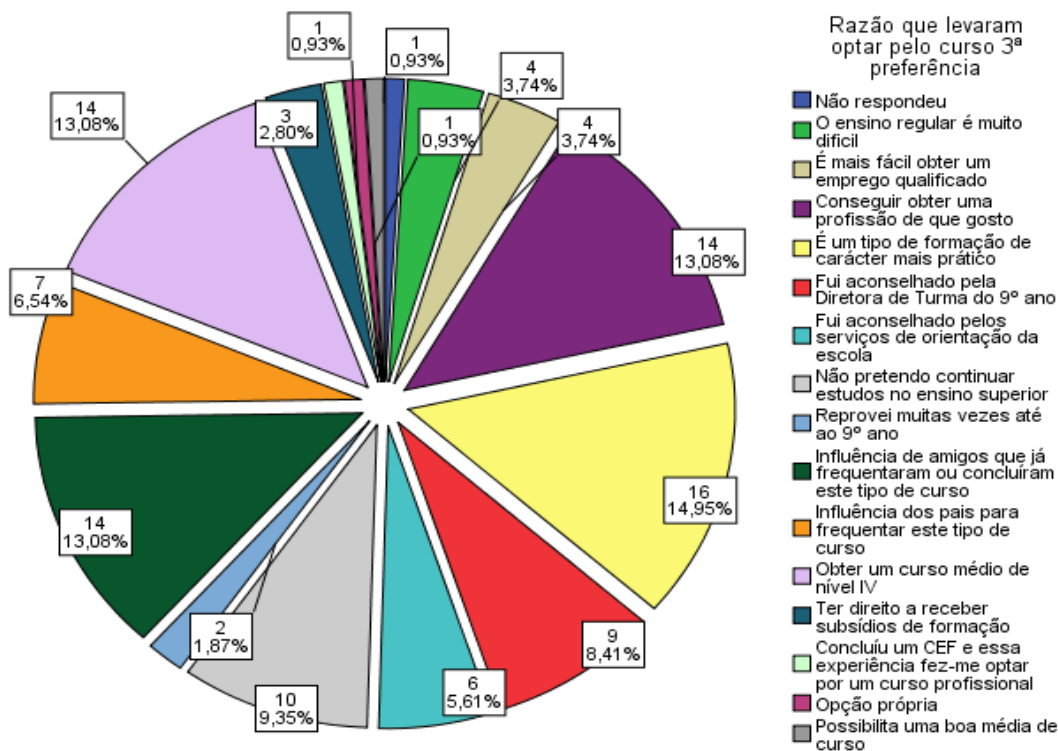
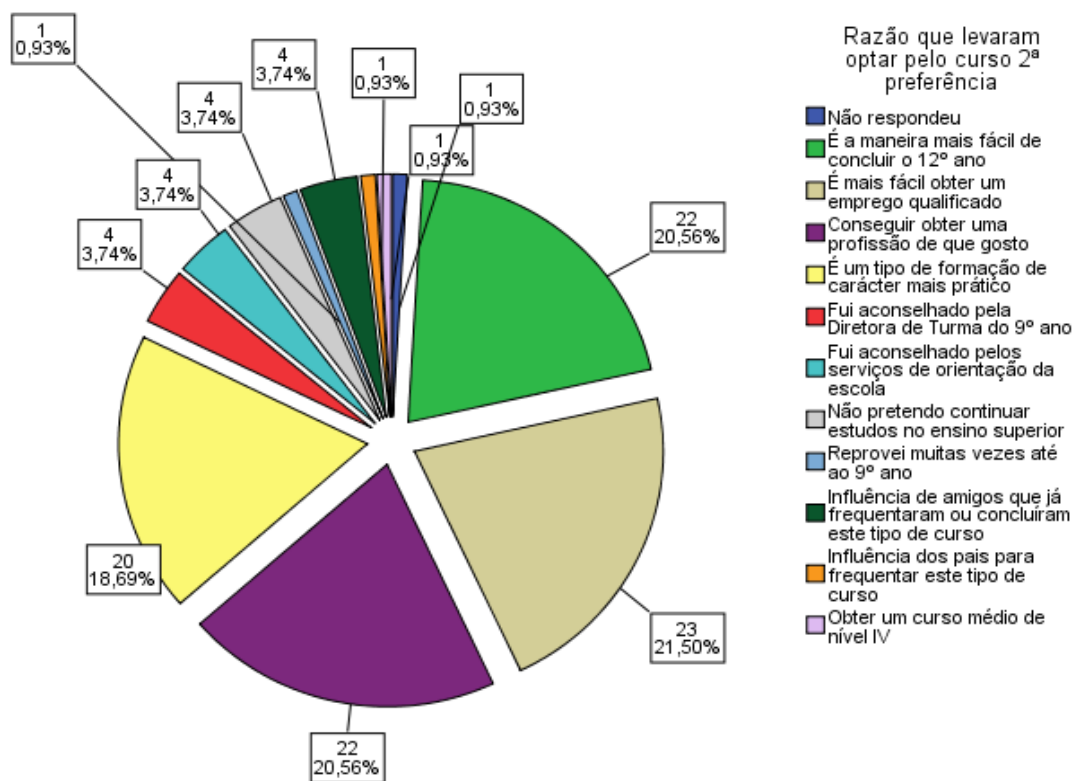
Alunos

IMPORTÂNCIA, QUALIDADE E IMPLEMENTAÇÃO DOS CURSOS PROFISSIONAIS

1. QUAIS AS TRÊS PRINCIPAIS RAZÕES QUE LEVARAM OS ALUNOS A OPTAR POR UM CURSO PROFISSIONAL (como 1ª, 2ª e 3ª preferência):



**O ensino profissional na escola secundária pública: Perceções dos seus principais agentes educativos**



**2. AVALIAÇÃO DA IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA PELOS ALUNOS NA ESCOLHA DO CURSO PROFISSIONAL QUE FREQUENTAM:**

Total de alunos inquiridos = 107	Não teve importância nenhuma %/(n°)	Teve pouca importância %/(n°)	Teve alguma importância %/(n°)	Teve muita importância %/(n°)
1. É uma área de formação que permite obter com mais facilidade emprego	3,7 (4)	13,1 (14)	57,0 (61)	26,2 (28)
2. Não pretendo seguir estudos no ensino superior	36,4 (39)	23,4 (25)	24,3 (26)	15,9 (17)
3. É um tipo de formação mais prática que permite adquirir melhores conhecimentos e competências profissionais para a profissão que pretendo	6,5 (7)	11,2 (12)	54,2 (58)	28,1 (30)
4. Os meus pais têm dificuldades económicas e o curso é subsidiado	39,3 (42)	21,5 (23)	29,9 (32)	9,3 (10)
5. Os cursos do ensino regular não são interessantes e são muito exigentes	19,6 (21)	25,2 (27)	43,0 (46)	12,1 (13)
6. A qualidade dos professores que lecionam o curso	26,2 (28)	31,8 (34)	31,8 (34)	10,3 (11)
7. A qualidade das instalações da escola	31,8 (34)	29,9 (32)	35,5 (38)	2,8 (3)
8. A qualidade dos equipamentos utilizados no curso	28,0 (30)	31,8 (34)	32,7 (35)	7,5 (8)
9. O ambiente escolar	21,5 (23)	27,1 (29)	43,9 (47)	7,5 (8)
10. É uma área de formação onde se pode obter melhor sucesso escolar	13,1 (14)	16,8 (18)	53,3 (57)	16,8 (18)
11. Outra	0	0	0	0

**3. AVALIAÇÃO PELOS ALUNOS DO CURSO QUE ESTÃO A FREQUENTAR PARA CADA UM DOS SEGUINTE ASPECTOS:**

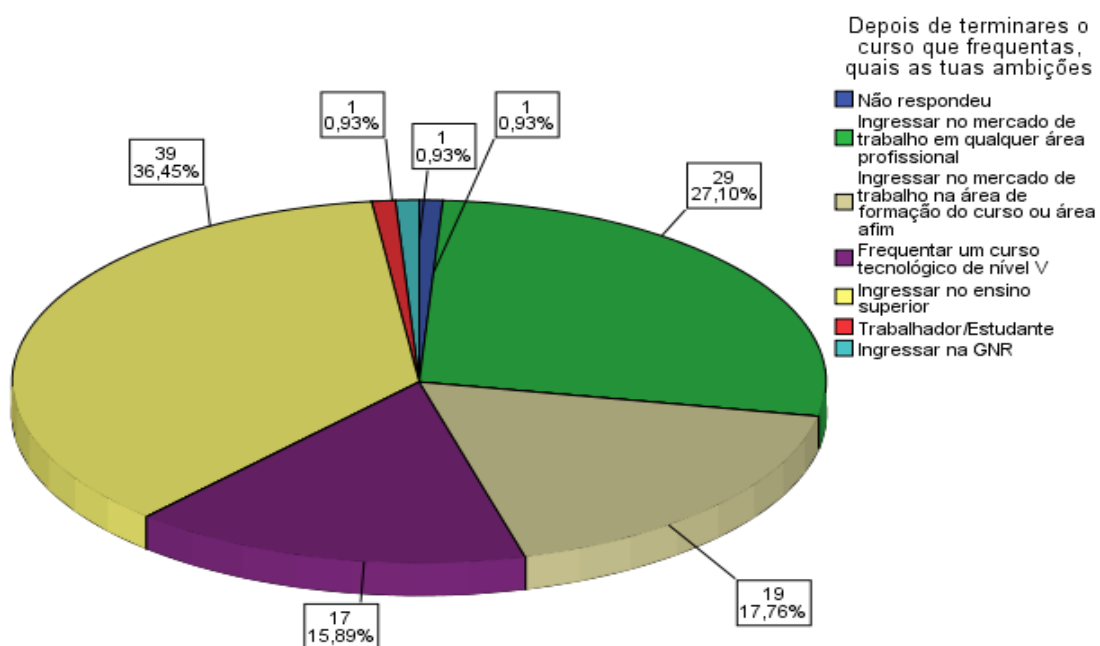
Total de alunos inquiridos = 107	Não responderam %/(n°)	Insuficiente %/(n°)	Suficiente %/(n°)	Bom %/(n°)	Muito Bom %/(n°)
1. Conhecimentos teóricos adquiridos	27,1 (29)	0,9 (1)	21,5 (23)	39,3 (42)	11,2 (12)
2. Conhecimentos práticos adquiridos	27,1 (29)	4,7 (5)	18,7 (20)	33,6 (36)	15,9 (17)
3. Conhecimentos de cultura geral	0	29,0 (31)	26,2 (28)	36,4 (39)	8,4 (9)
4. Interesse dos assuntos tratados	0	27,1 (29)	31,8 (34)	35,5 (38)	5,6 (6)
5. Utilidade dos conteúdos tratados	27,1 (29)	0	26,2 (28)	36,4 (39)	10,3 (11)
6. Competências específicas desenvolvidas	27,1 (29)	0	24,3 (26)	39,3 (42)	9,3 (10)
7. Interligação de conteúdos entre as disciplinas técnicas do curso	27,1 (29)	1,9 (2)	25,2 (27)	36,4 (37)	11,2 (12)
8. Materiais de estudo de apoio ao curso*	0 [0]	7,5 (8) [3,6 (1)]	40,2 (43) [46,4 (13)]	40,1 (44) [46,4 (13)]	11,2 (12) [3,6 (1)]
9. Qualidade dos professores*	0 [0]	0,9 (1) [0]	29,9 (32) [39,3 (11)]	50,5 (54) [50 (14)]	18,7 (20) [10,7 (3)]
10. Qualidade das instalações*	0 [0]	12,1 (13) [7,1 (2)]	50,5 (54) [53,6 (15)]	32,7 (35) [35,7 (10)]	4,7 (5) [3,6 (1)]
11. Qualidade dos equipamentos*	0 [0]	12,1 (13) [10,7 (3)]	51,4 (55) [46,4 (13)]	30,8 (33) [39,3 (11)]	5,6 (6) [3,6 (1)]
12. Número de horas de formação	26,2 (28)	2,8 (3)	31,8 (34)	29,9 (32)	9,3 (10)

**O ensino profissional na escola secundária pública: Perceções dos seus principais agentes educativos**

da área sócio-cultural (1000 h)					
13. Número de horas de formação da área científica (500 h)	26,2 (28)	3,7 (4)	32,7 (35)	29,0 (31)	8,4 (9)
14. Número de horas de formação da área técnica (1600 h)	26,2 (28)	0,9 (1)	33,6 (36)	29,0 (31)	10,3 (11)
15. Número de horas de formação em estágio (420 h)	26,2 (28)	7,5 (8)	25,2 (27)	24,3 (26)	16,8 (18)
16. Qualidade do estágio	26,2 (28)	2,8 (3)	18,7 (20)	28,0 (30)	24,3 (26)
17. Preparação para o mercado de trabalho	26,2 (28)	4,7 (5)	19,6 (21)	31,8 (34)	17,8 (19)
18. Preparação para o prosseguimento de estudos	26,2 (28)	8,4 (9)	25,2 (27)	28,0 (30)	12,1 (13)
19. Qualidade global do curso	26,2 (28)	3,7 (4)	20,6 (22)	39,3 (42)	10,3 (11)
20. Outra	0	0	0	0	0

*Nota: Os valores apresentados entre parenteses retos [ ] nos aspetos com asterisco (\*) correspondem às respostas dadas pelos alunos do 1º ano de formação - 10º ano, que apenas responderam a estes aspetos.*

**4. QUAIS AS AMBIÇÕES DOS ALUNOS DEPOIS DE TERMINAREM O CURSO QUE FREQUENTAM:**



5. AVALIAÇÃO PELOS ALUNOS DO IMPACTO (IMPLEMENTAÇÃO) DOS CURSOS PROFISSIONAIS NA ESCOLA QUE FREQUENTAM PARA CADA UMA DAS AFIRMAÇÕES APRESENTADAS:

Total de alunos inquiridos = 107	Discordo totalmente %/(nº)	Discordo %/(nº)	Nem concordo/ nem discordo %/(nº)	Concordo %/(nº)	Concordo totalmente %/(nº)
1. Os cursos profissionais reforçaram o papel da escola na formação qualificada de jovens técnicos para o mercado de trabalho	0	3,7 (4)	21,5 (23)	57,0 (61)	17,8 (19)
2. Os cursos profissionais que funcionam na escola são adequados e satisfazem as necessidades do mercado regional quanto à formação de técnicos qualificados de nível IV	0,9 (1)	5,6 (6)	24,3 (26)	58,9 (63)	10,3 (11)